



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES externe et CAFEP

Section : Documentation

Session 2019

Rapport de jury présenté par : Elisabeth CARRARA, IGEN

Présidente du jury



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

La session 2019, est marquée par le renouvellement du président et du secrétaire général du concours, la continuité du fonctionnement du directoire étant assurée par le vice-président. Dans ce contexte, il paraît particulièrement important d'éclairer les candidats et les formateurs sur les principes qui ont présidé à la composition du jury et aux attendus qui ont guidé son travail.

Bien que l'effectif des inscrits soit légèrement en baisse, ce CAPES suscite l'intérêt des étudiants, ceux qui se présentent sont très majoritairement sérieusement préparés à ce concours. Lors de cette session, la totalité des postes offerts CAPES a été pourvue. En revanche, pour le CAFEP, afin de conserver des seuils d'admission proches entre les deux concours, le jury a fait le choix de ne pourvoir que 19 postes sur 24. Les barres d'admissibilité et d'admission restent élevées et les recrutements demeurent d'une qualité satisfaisante.

Comme tous les concours externe de recrutement de professeurs et personnels d'éducation le CAPES et le CAFEP de documentation sont des concours dont la réussite ne peut être acquise que si les candidats manifestent à la fois une bonne maîtrise des savoirs académiques et une capacité à se projeter dans leur futur environnement professionnel. Dans un contexte maintenu de renforcement de la professionnalisation des concours, les membres du jury se sont assurés que les futurs lauréats, acteurs du système éducatifs, avaient une compréhension claire des enjeux et problématiques liées à l'exercice de leur futur métier.

Depuis plusieurs années maintenant les épreuves d'admission se déroulent à Reims. Le directoire du concours adresse ses remerciements à madame la rectrice de l'académie de Reims et à tous les collaborateurs académiques associés, de près ou de loin, à cette opération de recrutement.

Deux établissements accueillent le jury et les candidats, le site Canopé de Reims, pour l'épreuve de mise en situation professionnelle, et le lycée Libergier, pour l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier. Le directoire exprime toute sa gratitude à madame la directrice ainsi qu'aux représentants du réseau du site Canopé de Reims pour leur accueil. Nos remerciements vont également à monsieur le Proviseur et madame la Proviseure-adjointe du lycée Libergier, ainsi qu'à leur équipe, pour les conditions d'accueil dont ont bénéficié les membres du jury et les candidats.

Le directoire remercie également les services de la DGRH en particulier madame Fabiola Plateaux, gestionnaire du concours, dont l'efficacité a été appréciée par l'ensemble des membres du jury.

Enfin je tiens à souligner l'engagement de l'ensemble des membres du jury qu'ils en soient ici remerciés. Ma reconnaissance va tout particulièrement à Vincent Liquète et à Florence Canet, vice-président et secrétaire générale du concours. Leur expertise, leur intelligence des situations et leurs qualités humaines ont été un appui inestimable.

Elisabeth CARRARA, inspectrice générale de l'éducation nationale
Présidente du CAPES et du CAFEP externes de Documentation



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

SOMMAIRE

| | |
|--|------|
| Introduction | p.4 |
| Partie 1 : Information générales sur le concours | p.5 |
| 1. <i>Le jury et ses attendus</i> | p.5 |
| 1.1 Composition du jury | p.5 |
| 1.2 Un recrutement de cadres en responsabilité d'élèves au sein d'une communauté éducative | p.6 |
| 2. <i>Statistiques du concours</i> | p.8 |
| 2.1 Statistiques générales | p.8 |
| 2.2 Les épreuves d'admissibilité | p.9 |
| 2.3 Les épreuves d'admission | p.10 |
| 2.4 Quelques informations sur les candidats | p.10 |
| Partie 2 : Les épreuves d'admissibilité | p.12 |
| 1. <i>Remarques générales sur les deux épreuves</i> | p.12 |
| 2. <i>Epreuve d'admissibilité n°1 : maîtrise des savoirs académiques</i> | p.12 |
| 2.1 Les attendus généraux | p.13 |
| 2.1.1 Attendus relatifs à la composition | p.13 |
| 2.1.2 Attendus relatifs à la question en épistémologie de la documentation | p.15 |
| 2.2 Propositions de corrigés pour l'épreuve de maîtrise des savoirs académiques | p.16 |
| 2.2.1 Proposition de corrigé | p.16 |
| 2.2.2 Complément au corrigé précédent | p.21 |
| 3. <i>Epreuve d'admissibilité n°2 : étude d'un sujet de politique documentaire</i> | p.27 |
| 3.1 Remarques générales | p.27 |
| 3.2 Indications de correction relatives au sujet 2019 | p.30 |
| 3.2.1 Présentation du dossier | p.30 |
| 3.2.2 Exemples de problématiques et de plans de classement | p.31 |
| 3.2.3 Note de synthèse (à partir de l'exemple n°1) | p.32 |
| 3.2.4 Eléments pour la partie 2 : point de vue personnel | p.35 |
| Partie 3 : Les épreuves d'admission | p.37 |
| 1. <i>Remarques générales sur les 2 épreuves</i> | p.37 |
| 2. <i>Epreuve d'admission n°1 : mise en situation professionnelle</i> | p.39 |
| 2.1 Rappel du texte règlementant l'épreuve | p.39 |
| 2.2 Environnement du candidat | p.39 |
| 2.3 Attendus, remarques et conseils aux candidats | p.42 |
| 2.3.1 Pendant les deux heures de préparation | p.42 |
| 2.3.2 L'exposé de l'épreuve n°1 | p.43 |
| 2.3.3 L'entretien de l'épreuve n°1 | p.46 |
| 2.4 Exemples de plans possibles à partir de sujets 2019 | p.47 |
| 3. <i>Epreuve d'admission n°2 : entretien à partir d'un dossier</i> | p.59 |
| 3.1 Rappel du texte régissant l'épreuve | p.59 |
| 3.2 Remarques des correcteurs et conseils aux candidats | p.59 |
| 3.2.1 Préparation | p.59 |
| 3.2.2 L'exposé de l'épreuve sur dossier | p.60 |
| 3.2.3 L'entretien de l'épreuve sur dossier | p.62 |
| 3.3 Pistes pour le traitement d'un sujet 2019 | p.64 |
| Annexes | p.67 |



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Introduction

Il s'agit d'un concours externe, il n'est donc pas attendu du candidat qu'il ait déjà une expérience professionnelle en tant que professeur documentaliste en responsabilité. Toutefois, ce concours conduit à l'entrée dans un métier. Il est donc indispensable que le candidat se soit forgé une première vision de la réalité du terrain d'exercice. La préparation doit donc impérativement ménager des temps d'observation en établissement scolaire et des rencontres avec des professionnels, aussi bien professeurs documentalistes qu'autres membres de la communauté éducative avec lesquels ceux-ci sont appelés à travailler au quotidien. Il doit démontrer pour sa bonne perception des missions du professeur documentaliste mais aussi son intérêt pour le contexte de travail qui sera le sien. Ainsi, il est attendu des candidats des connaissances actualisées, prenant notamment en compte les questions d'information, de communication, de documentation et d'éducation.

Même une très bonne culture générale et une solide formation initiale ne peuvent pas se substituer aux spécificités de ce concours qui inclut la connaissance de l'environnement professionnel. Le candidat doit absolument connaître les textes de référence comme le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 ainsi que la circulaire de missions des professeurs documentalistes de 2017 et de façon plus générale les principaux textes donnant à voir la politique éducative actuelle de la France. Cette connaissance ne peut se limiter à une simple énonciation du contenu de ces textes. Le candidat doit en avoir fait l'analyse, les avoir mis en perspective de la connaissance du terrain qu'il aura pu acquérir grâce à ses observations et ses échanges avec des professionnels. La maîtrise des savoirs académiques relatifs notamment au champ des sciences de l'information et de la communication (SIC) constitue également un élément crucial dans la réussite des épreuves. Des travaux et auteurs de disciplines scientifiques connexes s'intéressant aux questions d'information, de documents et d'apprentissage devront être également considérés.

Passer ces épreuves sans préparation ne présente aucun intérêt car elles demandent une compréhension des attendus, une bonne connaissance du système éducatif, de la documentation et de la gestion des documents. La lecture du rapport de jury doit être considérée comme un prérequis, absolument nécessaire avant de se former puis de s'entraîner aux épreuves et de développer les connaissances et compétences attendues. Il est la première des conditions de réussite en permettant de saisir le cadre de l'épreuve, les attendus et les exigences.

Les critères de correction des épreuves écrites et d'interrogation pour les épreuves orales sont présentés dans le cadre de ce rapport. Ils doivent servir d'appui au candidat dans sa préparation pour connaître attentes du jury. Le jury espère que les candidats trouveront ici les réponses essentielles à leurs questions sur le contenu des épreuves du concours mais aussi leur sens.

Partie 1 : Informations générales sur le concours

1. Le jury et ses attendus

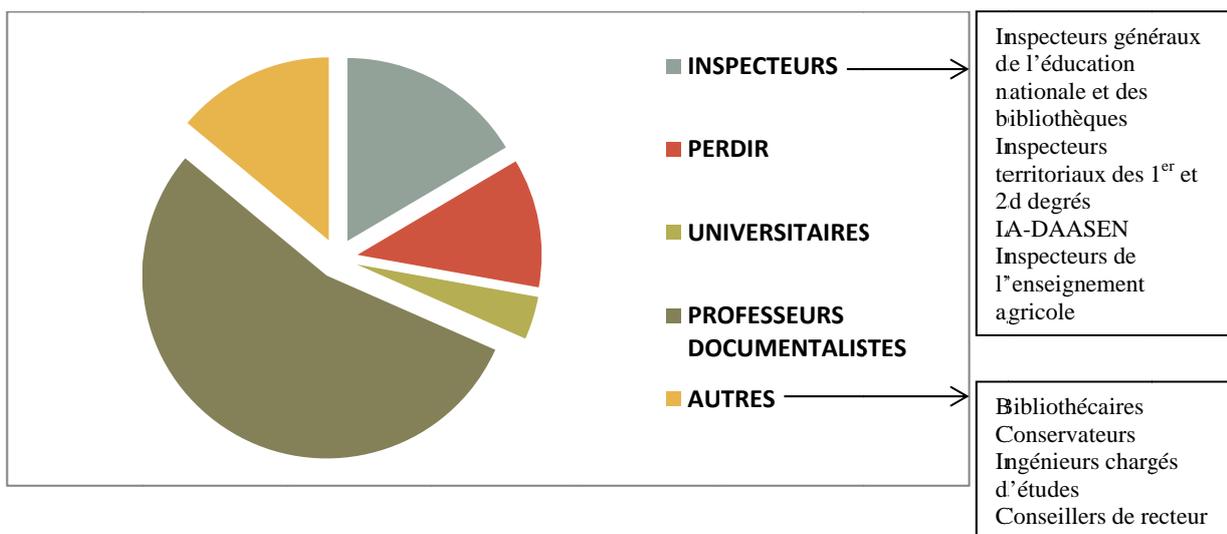
1.1 Composition du jury

La composition du jury fait l'objet d'un arrêté annuel.

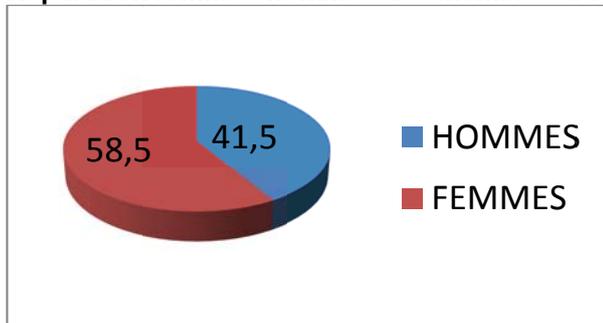
Le choix du directoire a été de diversifier la composition du jury en associant des collègues issus de toutes les académies, métropolitaines comme ultra-marines, et représentants tous les types d'établissements dans lesquels les futurs lauréats sont susceptibles d'exercer.

Les membres du jury sont issus de plusieurs corps du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse mais aussi de personnalités relevant d'autres ministères. Ce sont donc des regards croisés qui sont portés sur les prestations des candidats, par des professionnels qui tous connaissent les missions des professeurs documentalistes, exercent en tant que tels ou travaillent au quotidien avec eux.

Pour cette session la composition par corps d'origine du jury était la suivante :



Répartition femmes-hommes des membres du jury en %



Les épreuves écrites font l'objet d'une double correction. Lors des épreuves d'admission les candidats sont interrogés par des commissions composées de trois membres issus des différents corps mais comportant au



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

moins un professeur documentaliste. Le directoire accorde une grande importance à la composition des binômes de correction et des commissions d'interrogation orale afin que les candidats bénéficient de regards croisés sur leurs prestations. Les règles relatives à la parité sont bien entendu systématiquement respectées.

1.2 Un recrutement de cadres en responsabilité d'élèves au sein d'une communauté éducative

Un recrutement de cadres A de l'éducation nationale

Il est attendu des candidats :

- Une qualité de réflexion : c'est-à-dire une réflexion structurée, appuyée sur des contenus (connaissances scientifiques, factuelles)
- Une capacité à exprimer sa pensée : clarté du propos, à l'écrit comme à l'oral, qualité d'expression (orthographe, syntaxe, lexique, registre de langue)
- Une capacité de communication : savoir susciter l'intérêt pour son propos et répondre à une question de façon claire ce qui implique de bien la cerner en respectant les attendus du sujet et de chaque épreuve
- Une connaissance et une compréhension des enjeux et questionnements actuels du système éducatif, de son histoire, de son évolution, de son actualité, de ses acteurs et partenaires, des valeurs qui le fondent et dont il est porteur. Cette connaissance implique un suivi de l'actualité, du système éducatif et de la réflexion scientifique, et une capacité à la mettre en perspective qui aideront le candidat à cerner et analyser les enjeux des sujets proposés au fil des différentes épreuves, d'en percevoir la complexité et la diversité des approches possibles
- La posture éthique et la connaissance des règles déontologiques que l'on est en droit d'attendre d'un futur fonctionnaire, qui plus est lorsqu'il aura la responsabilité d'élèves.

Un recrutement de professeurs documentalistes

- Le jury attend des prestations des candidats qu'elles traduisent une parfaite connaissance et une appropriation (compréhension des enjeux et implications) du référentiel de compétences des personnels d'enseignement et d'éducation, en particulier des compétences spécifiques aux professeurs documentalistes – référentiel de 2013 - et de la circulaire de mission n° 2017-051 du 28.03.
- Les compositions écrites, les exposés ainsi que les entretiens lors des épreuves d'admission sont l'occasion, pour les candidats, de valoriser leurs connaissances, leur perception et leur réflexion sur la place et les responsabilités particulières des professeurs documentalistes dans les établissements scolaires.

Un concours externe

- Il n'est pas attendu des candidats à ce concours externe qu'ils aient une expérience et une connaissance approfondies du fonctionnement « de l'intérieur » du système éducatif. En revanche, le jury veille à ce que les candidats aient une capacité à se projeter dans les missions qui seront les leurs s'ils sont lauréats du concours. Plusieurs éléments constituent des supports efficaces de cette projection : la connaissance et l'appropriation des textes, notamment ceux précédemment cités, les stages dont ils ont pu bénéficier - par exemple dans le cadre d'un parcours universitaire en master MEEF - et l'indispensable analyse qui aura été conduite de cette première expérience.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

-
- Par ailleurs, la préparation au concours et plus largement le cursus de formation des candidats doit leur permettre de s'appuyer sur des connaissances académiques solides, rigoureuses et bien maîtrisées de façon à être en mesure de les mobiliser à bon escient pour traiter les sujets qui leur sont proposés et répondre aux questions du jury.
Il est attendu une capacité à problématiser les sujets à l'écrit comme à l'oral, pour adopter un angle de traitement qui donne sens au plan que le candidat choisira d'adopter, serve de fil conducteur à la démonstration, mette en évidence la diversité des approches et des questions soulevées pour apporter une réponse argumentée.

2. Statistiques du concours

2.1 Statistiques générales

| | CAPES | CAFEP |
|---|--|--|
| Nombre de candidats inscrits | 1600 2018 : 1734 2017 : 1736 2016 : 1627 | 266 2018 : 273 2017 : 235 2016 : 214 |
| Nombre de candidats présents et non éliminés | 699 2018 : 754 2017 : 778 2016 : 752 | 106 2018 : 109 2017 : 95 2016 : 81 |
| Nombre de postes | 140 2018 : 155 2017 : 217 2016 : 253 | 24 2018 : 23 2017 : 30 2016 : 28 |
| Admissibles non éliminés | 279 2018 : 329 2017 : 449 2016 : 455 | 39 2018 : 41 2017 : 45 2016 : 36 |
| Note sur 20 du dernier admissible | 8 2018 : 8,00 2017 : 6,50 2016 : 6,00 | 7,3 2018 : 7,29 2017 : 6,00 2016 : 5,50 |
| Rapport admissibles/postes | 1,99 2018 : 2,12 2017 : 1,79 2016 : 2,05 | 1,62 2018 : 1,78 2017 : 1,28 2016 : 1,09 |
| Nombre des admis | 140 2018 : 155 2017 : 217 2016 : 253 | 19 2018 : 23 2017 : 30 2016 : 21 |
| Note sur 20 du dernier admis | 9,68 2018 : 9,98 2017 : 9,00 2016 : 8,91 | 8,9 2018 : 8,02 2017 : 7,81 2016 : 7,08 |

2.2 Les épreuves d'admissibilité

Résultats des épreuves d'admissibilité (ensemble des deux épreuves)

| | CAPES | CAFEP |
|------------------------------------|-------|-------|
| Moyenne des candidats non éliminés | 7,24 | 6,87 |
| Moyenne des admissibles | 11,08 | 10,61 |

Résultats des candidats par épreuve d'admissibilité

| MAITRISE DES SAVOIRS ACADEMIQUES | CAPES | CAFEP |
|--|-------|-------|
| Moyenne des candidats non éliminés | 7,12 | 6,8 |
| Moyenne des admissibles | 10,90 | 10,28 |
| ETUDE D'UN SUJET DE POLITIQUE DOCUMENTAIRE | CAPES | CAFEP |
| Moyenne des candidats non éliminés | 7,35 | 6,93 |
| Moyenne des admissibles | 11,26 | 10,94 |

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

2.3 Les épreuves d'admission

Le tableau ci-dessous présente les résultats des candidats.

| MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE | CAPES | CAFEP |
|-----------------------------------|-------|-------|
| MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES | 9,02 | 7,42 |
| MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS | 11,66 | 9,86 |
| ENTRETIEN SUR DOSSIER | | |
| MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES | 10,28 | 8,9 |
| MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS | 13,75 | 13,08 |
| TOTAL DES EPREUVES D'ADMISSION | | |
| MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES | 9,97 | 8,16 |
| MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS | 12,72 | 11,47 |
| TOTAL ADMISSIBILITE + ADMISSION | | |
| MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES | 10,16 | 8,99 |
| MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS | 12,49 | 11,63 |

2.4 Quelques informations sur les candidats

La répartition par sexe des candidats témoigne d'une forte féminisation. Largement majoritaires parmi les candidats présents aux deux épreuves d'admissibilité, elles affichent aussi une meilleure réussite tant à l'admissibilité qu'à l'admission.

| | % DE FEMMES PARI LES | | | % D'HOMMES PARI LES | | |
|--------------|----------------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|
| | PRESENTS | ADMISSIBLES | ADMIS | PRESENTS | ADMISSIBLES | ADMIS |
| CAPES | 78.8 | 84 | 85.8 | 21.2 | 16 | 14.2 |
| CAFEP | 76.4 | 83.7 | 78.9 | 23.6 | 16.3 | 21.1 |

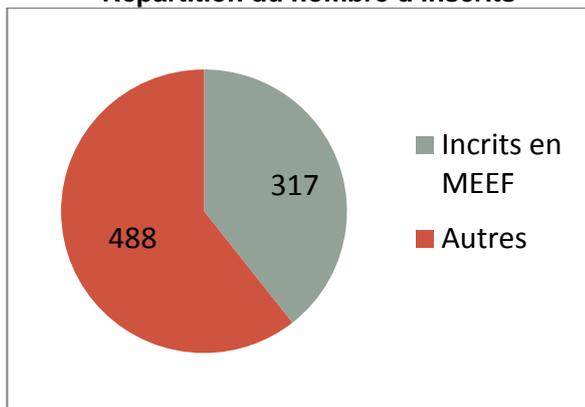
Par ailleurs, parmi l'ensemble des candidats, les étudiants inscrits en master MEEF représentent le groupe le plus important (317 parmi les 805 candidats présents aux deux épreuves d'admissibilité). Ils sont aussi ceux

Concours de recrutement du second degré

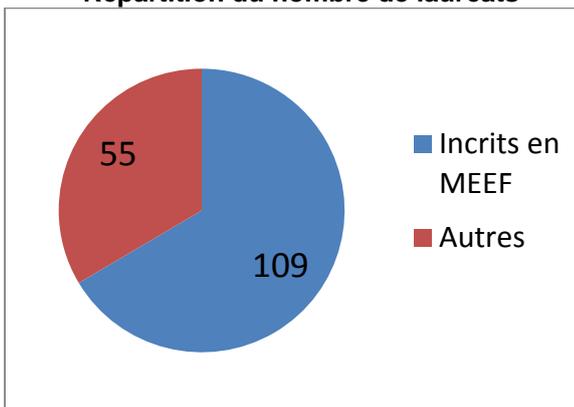
Rapport de jury

qui connaissent la plus grande réussite au CAPES. Ce constat apparait de façon plus marquée encore au CAFEP puisque, s'ils ne constituent que 19% des candidats présents aux deux épreuves, ils représentent 47% des admis.

Répartition du nombre d'inscrits*



Répartition du nombre de lauréats*



*Ensemble des candidats CAPES + CAFEP

Enfin, les plus jeunes lauréat(e)s sont âgé(e)s de 21 ans le ou la plus âgé(e) de 58 ans.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Partie 2 : Les épreuves d'admissibilité

1. Remarques générales sur les deux épreuves

Chaque épreuve doit conduire à rédiger des écrits structurés respectant les éléments formels et réflexifs énoncés dans les chapitres suivants.

- L'écrit doit témoigner de la maîtrise de la langue française par le candidat :
 - Sur l'orthographe : le candidat doit absolument veiller à se relire car un nombre trop important d'erreurs n'est pas acceptable à ce niveau de recrutement et dans ce cas les copies peuvent être lourdement pénalisées. Le jury rappelle que ces éléments font partie de l'évaluation et renvoie les candidats au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.
 - Sur la syntaxe : la copie doit être entièrement rédigée et chaque phrase doit être correctement structurée. Il est recommandé notamment d'utiliser des connecteurs logiques pour fluidifier son propos.
 - Sur le lexique : utilisation d'un vocabulaire précis et varié. Par exemple internet et web ne signifient pas la même chose.
 - Sur le registre de langue : éviter des expressions familières ou triviales, comme celles-ci, trouvées dans les copies : « ça vaut le coup », ou « c'est beau de le tenter », éviter aussi les abréviations abusives : « prof doc », « ensgt », « pol doc »,.....
 - L'utilisation de sigles répond à une règle : toujours développer à la première utilisation à l'exception d'acronyme d'autorité (par exemple : CNRS).
- La lecture des copies est grandement facilitée par une présentation de qualité : écriture lisible, soignée, sans ratures ; une rédaction aérée, une distinction notamment des différentes parties dans chacune des épreuves en les désignant clairement et en passant à la page suivante. Le travail d'écriture a une fin de communication : une copie lisible indique que son auteur a le souci du lecteur, qualité professionnelle attendue.

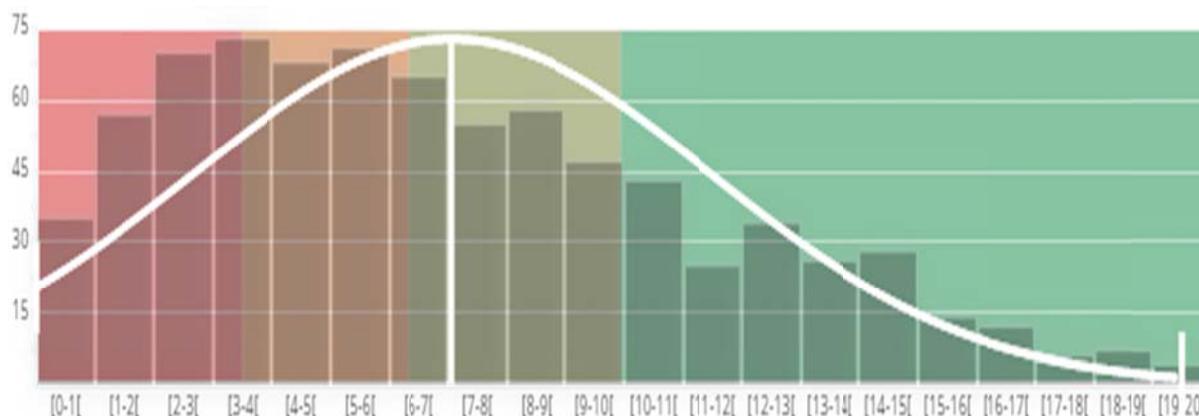
Le jury apprécie dans cette session les copies qui témoignent d'une bonne préparation se traduisant à la fois par une maîtrise méthodologique et scientifique, une capacité à savoir problématiser, des références pertinentes voire originales, une connaissance du système éducatif et de ses enjeux.

2. Epreuve d'admissibilité n°1 : maîtrise des savoirs académiques

L'épreuve comporte deux parties. La première partie consiste en une composition à partir d'un texte et porte sur un sujet relevant des sciences de l'information et de la communication. Elle permet d'évaluer, en particulier, la capacité du candidat à organiser une démonstration et à l'étayer par des connaissances précises en sciences de l'information et de la communication. La deuxième partie est une réponse à une question se rapportant à l'histoire, aux enjeux et à l'épistémologie de la documentation. Elle permet d'évaluer des connaissances en matière de documentation.

Durée : cinq heures ; coefficient 1.

Epreuve de MSA - répartition des notes des candidats de la session 2019



2.1 Les attendus généraux

2.1.1 Attendus relatifs à la composition

A partir d'une question appuyée sur un court écrit scientifique dans le domaine des sciences de l'information et de la communication (SIC) ou d'une discipline connexe interrogeant les phénomènes info-documentaires, donnée au candidat, celui-ci développe une réflexion structurée autour d'une problématique. Cette composition « compose » avec un texte venant en appui pour questionner un sujet.

Le sujet relève des SIC, il peut donc concerner l'un ou l'autre des domaines suivants : théories de l'information et/ou de la communication, histoire du livre et des médias, société et culture de l'information, droit de l'information et ses applications, déontologie, économie de l'information et du livre, information scientifique et technique, médias, recherche et évaluation de l'information, circuits de diffusion, veille, usages et médiations, approches cognitives de l'information (processus de recherche, de sélection, de lecture...).

La composition est, étymologiquement, l'action de former un tout en assemblant divers éléments. Tous les éléments doivent être réunis pour que la composition soit réussie : une forme écrite structurée, une réflexion claire et pertinente organisée autour d'une problématique qui **articule** une analyse du texte, le sujet et des connaissances scientifiques complémentaires.

La forme attendue est un écrit structuré dans lequel **tout** est rédigé (pas de titres, sous-titres...) comportant une introduction présentant le sujet, une problématique et un plan, un développement en différentes parties et une conclusion.

Introduction de la composition

Elle peut débiter par une phrase d'accroche cernant le sujet et le situant par exemple dans une actualité précise et professionnelle. Le jury néanmoins met en garde contre les entrées en matière trop banales, stéréotypées, les lieux communs : « la révolution numérique a tout transformé », « internet permet à tout le monde de lire tout, tout le temps ».



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Elle doit comporter une présentation du sujet qui inclut une définition de toutes les notions-clés : cette étape est souvent absente ou insuffisamment développée.

Attention à ne pas réduire le sujet à une seule dimension – éducative par exemple - en laissant de côté les aspects sociaux, économiques, juridiques et politiques.

L'auteur est présenté et resitué dans son contexte scientifique (positionnement social et/ou scientifique, statut, domaines de recherche, publications) et l'extrait est replacé dans l'ensemble de la publication et en fonction de la date du propos.

Le jury constate que trop souvent des informations erronées sont données sur l'auteur. Le candidat veillera donc à être sûr de ses références. L'auteur de la session 2019, Dominique Wolton est sociologue des médias, directeur de recherche au CNRS et directeur d'édition de la revue Hermès. Il a notamment convoqué un ensemble de recherches en plus de 30 ans sur les questions de communication des masses, politique et l'effet des technologies dans nos vies et modes de pensées et d'accès aux connaissances.

Le candidat pose ensuite une problématique, question **différente** de celle du sujet. La problématique doit montrer le questionnement du candidat résultant d'une analyse du sujet enrichie des apports du texte et de ses connaissances. La formulation de la problématique est essentielle car elle conditionne la compréhension du propos qui suit. Elle est un fil rouge qui conduit la réflexion. Le jury regrette que trop souvent la problématique ne soit pas formulée et lorsqu'elle l'est, la question posée dans le sujet est souvent reprise sans utiliser le texte d'appui : ici, il était indispensable d'ancrer la notion de sens critique et de posture distanciée dans la problématique.

Le plan est présenté en fin d'introduction. Il découle de la problématique et doit donc constituer des axes de réflexion à partir de celle-ci. Le candidat veillera ensuite à suivre précisément le plan énoncé.

Développement

Il est rédigé en fonction du plan donc organisé en différentes parties.

Les auteurs convoqués pour illustrer les idées mises en avant sont présentés et cités avec pertinence. Il ne s'agit pas de rester forcément dans le champ des SIC, les sciences connexes peuvent également être convoquées comme la sociologie, la philosophie, la psychologie, les sciences de l'éducation ou du langage... La session 2019 offrait cette opportunité de mobiliser des auteurs et travaux en SIC, en communication mais également dans le champ plus vaste des sciences humaines et sociales.

La présentation d'auteurs et / ou d'idées est toujours en lien avec la partie traitée et il ne s'agit pas de tomber dans des compilations qui font perdre l'intérêt de prendre appui sur des éléments issus de la recherche. Les références théoriques doivent être diverses, utilisées à bon escient et suffisamment exploitées, systématiquement en lien avec l'argument évoqué. Attention à bien orthographier les noms patronymiques !

Lorsque les candidats n'ont pas de références, ne citent aucun auteur, ni aucune thèse, la composition devient une simple dissertation et s'éloigne ainsi des attendus de l'épreuve.

Le développement doit être articulé et faire apparaître la logique intellectuelle de la réponse. Les transitions entre les parties permettent la fluidité du propos.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Conclusion

Il s'agit de reprendre les éléments clés du développement pour permettre de répondre vraiment à la problématique initialement posée. L'enjeu est double : non seulement de répondre à la problématique rédigée, tout en montrant la complexité du sujet et une pluralité d'analyses et de points de vue selon les courants, les périodes, les ancrages épistémologiques et théoriques revendiqués.

2.1.2 Attendus relatifs à la question en épistémologie de la documentation

La question épistémologique propose au candidat de réfléchir à partir d'une notion appartenant au champ de la documentation. Cette partie est distincte de la composition. Le jury n'attend pas de lien entre les deux parties.

Le candidat soumet un écrit organisé, qui n'est pas une dissertation mais une réponse à la question. Il doit veiller à éviter les contre-sens ou les hors sujets toujours possibles.

Une définition

Le candidat propose une délimitation conceptuelle et des éléments clés pour comprendre la notion / les notions ; cette année étaient évoquées les notions de « stratégie de communication » et celle d' « espace documentaire ». Celles-ci doivent être resituées dans les différents domaines de la documentation et si nécessaire dans un champ des SIC.

Le jury ne peut se contenter d'une approche généraliste. Les lieux communs sont à éviter, exemple : « tout le monde peut informer donc il y a beaucoup d'informations fausses », « l'information non institutionnelle n'était pas à associer avec une information forcément de mauvaise qualité ».

Sur ce sujet des stratégies de communication, la confusion était fréquente entre communication et gestion de l'information, entre communication interpersonnelle et communication du service documentaire, entre espace et centre. Il est attendu que le candidat délimite donc précisément tous les termes le sujet

La situation de la notion dans l'histoire de la documentation (repères chronologiques)

Le candidat, sans rappeler toute l'histoire de la documentation, situe précisément le sujet dans cette histoire, étape essentielle pour situer la notion, évoque des dates ou périodes clefs, afin de comprendre son intérêt dans l'activité humaine et l'organisation des sociétés.

Les enjeux actuels du sujet

Le candidat peut problématiser cette partie en faisant état des débats sur la question ou de faits liés à l'actualité. Il doit notamment citer des auteurs dont les travaux sont relatifs à la question et confronter leurs travaux. Sur la question du sens critique envers l'information, quelques références indispensables étaient attendues. Les enjeux à cerner peuvent être de différents ordres : sociétaux, économiques, éducatifs, culturels...



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Les candidats veilleront à éviter une description purement factuelle des actions du professeur documentaliste même en lien avec la question. Le jury apprécie lorsque certains candidats parviennent à articuler leurs connaissances avec une posture professionnelle.

2.2 Propositions de corrigés pour l'épreuve de maîtrise des savoirs académiques

En aucun cas, la proposition de corrigés pour le sujet 2019 qui suit, ne doit être interprétée comme un modèle de correction, mais comme une suggestion de l'attendu des membres du jury. Ces éléments permettent de repérer les systèmes d'attente et d'intention des correcteurs. Elles ont été élaborées par des membres du jury, spécialistes des questions d'info-documentation, sans concertation entre eux au préalable. Cette correction laisse entrevoir des orientations qui peuvent être variées mais s'appuient sur un même registre de références et de lecture.

2.2.1 Proposition de corrigé

Le sujet proposé nous invite à mener une réflexion sur le lien entre information et communication à partir d'un extrait de texte de Dominique Wolton. L'auteur est sociologue, spécialiste des questions de communication et des médias (espace public, communication politique et rapports entre sciences, techniques et société...). Directeur de recherche au CNRS en sciences de la communication, il fonde l'Institut des sciences de la communication du CNRS en 2007 et le dirige jusqu'en 2013. Il est également directeur de publication de la revue *Hermès*, créée en 1988 au CNRS Éditions. L'extrait proposé à l'étude est issu de son ouvrage de 2009 « Informer n'est pas communiquer ».

Comment définir l'information ? L'information a tout d'abord un caractère socialisé et correspond à la relation entre un objet (le document) et un humain. En effet, le document ne contient de l'information que s'il fait l'objet d'un regard, d'une interaction, d'une interprétation. L'information (sociale) est ainsi construite par le récepteur. « *Un processus dont le regard humain est absent ne comporte aucune information* » (Robert Escarpit). Du fait de son caractère contextualisé, l'information est interprétée selon le sens et l'impact qui lui sont attribués. Les valeurs divergent selon les contextes de réception (en fonction des supports de transmission, des époques, des milieux ou contextes précis, etc.). Sa dimension matérielle est essentielle pour être bien reçue et comprise. L'information est intrinsèquement dépendante de sa mise en forme, structuration, organisation au sein du document / du support qui la contient.

L'information n'existe en tant que telle qu'à partir du moment où elle est reçue par un individu et transformée en savoir. Pour Jean-Pierre Astolfi, l'information est extérieure au sujet et il y a confrontation de ces données avec l'univers mental de l'individu pour bâtir de nouveaux savoirs. L'information vient donc réduire l'incertitude d'un sujet sur un objet (L'école pour apprendre, Paris, ESF, 1995). Pour l'esprit qui la reçoit, « *l'information est connaissance, et vient modifier son savoir implicite ou explicite [...] c'est bien pourquoi, elle peut être définie comme réduction de l'incertitude* » (Jean Meyriat, Information vs communication ? L'espace social de la communication : concepts et théories, sous la dir. de A.-M. Laulan. Paris : Retz-CNRS, 1985, p. 63-89).

Comment définir la communication ? Communiquer signifie « *être en relation avec, mettre en commun, échanger* ». La communication correspond à l'acte d'émettre un message pour lequel on attend un retour de la part de celui qui le reçoit. Une situation de communication se compose d'un émetteur (destinateur), d'un récepteur (destinataire), d'un message (information transmise dans un code commun), d'un contexte géographique et temporel.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

La question associée au sujet nous propose d'interroger le rapport entre information et projet de communication. L'information est une connaissance communiquée. C'est une donnée qui fait sens pour quelqu'un, il faut donc prendre en compte les contextes de communication dans la production de sens. Les procédures de production, de mise en circulation de l'information participent au projet de communication. Les difficultés liées à la perturbation de la réception de l'information sont potentiellement nombreuses. Elles induisent une incertitude de la communication qui peut aller jusqu'à l'incommunication et à la perturbation du projet initial de communication. Dans quelle mesure la révolution de l'information conduit à l'incertitude de la communication ?

Nous étudierons dans un premier temps la relation entre information et communication, pour ensuite interroger les difficultés de la réception qui conduit à l'incommunication.

La relation entre information et communication

Pour commencer, nous revenons sur le contexte historique de l'émergence des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) comme discipline. Les SIC sont une spécificité française, en effet, cette appellation est retenue uniquement dans l'aire francophone. En France cette interdiscipline a été créée en 1975 au conseil supérieur de l'université avec pour pionniers : Robert Escarpit [littérature] (1918-2000), Roland Barthes [Linguistique] (1915-1980) et Jean Meyriat (1921-2010). Dans les pays anglophones, Information et Communication se situent dans deux sphères distinctes : celle de l'*information science* et celle des *communication studies*. Les SIC sont une science récente liée au développement des médias de masse en Europe et aux Etats-Unis et l'élaboration de théories de la communication. Dans les années 1940, Shannon, ingénieur et mathématicien américain, et Weaver élaborent une théorie mathématique de la communication. Ils étudient la capacité d'un canal à transporter un message et mettent en évidence des notions telles que l'entropie, la redondance ou le bruit dans la transmission de l'information.

Par ailleurs, les travaux de Marshall Mac Luhan (1911-1980), théoricien canadien, influencent la recherche en France. Selon cet auteur dans « *the medium is the message* » (1967), le canal de transmission constitue en réalité le véritable message. Il a également dressé une typologie des médias (médias chauds / médias froids) et est à l'origine de l'expression « Village global » ou « village planétaire » pour qualifier les effets de la mondialisation, des médias et des technologies de l'information et de la communication.

La vision mathématique de la communication est remise en cause par le Collège invisible de Palo Alto. Ce collège composé de scientifiques d'horizons disciplinaires différents (anthropologues, sociologues, psychologues) se regroupe autour de Paul Watzlawick (1921-2007), spécialiste en psychologie et de Grégory Bateson (1904-1980), anthropologue américain. **La communication ne se résume pas à l'acte intentionnel de communiquer** : « *il est impossible de ne pas communiquer* » (Watzlawick). Face à un comportement donné d'un émetteur, la réaction du récepteur peut être symétrique ou complémentaire. Ces travaux mettent en évidence des non-dits dans une situation de communication. (Watzlawick P., Helmick J. 1979, Une logique de la communication. Paris, Le livre de poche). La relation entre information et communication peut-elle être symétrique ? Pour Escarpit (1992), « *L'information est le contenu de la communication et la communication le véhicule de l'information* ». Quant à Claude Bantz (1995), il insiste sur le lien de dépendance entre les deux : « *Il n'y a pas d'information sans communication et vice-versa* ».



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

De la réception à l'incommunication

Avec la révolution numérique, nous sommes face à une profusion d'information (infobésité) d'où l'importance accordée à la qualité de la réception. Le caractère limité des ressources et des capacités cognitives individuelles fait que la somme des attentions portées à une chose réduit d'autant celle que l'on porte aux autres. Yves Citton (2014) prône une écologie de l'attention pour gérer cette surabondance d'information. La réception de la communication médiatique sur Internet est perturbée par l'exposition **aux fausses informations, aux rumeurs, à la propagande et aux théories complotistes qui agissent sur l'opinion**. La *bulle de filtre* réduit le champ *informationnel* de l'internaute (Pariser, 2011) l'enfermant dans une endogamie d'opinions similaires. D'autres obstacles induisent de l'incommunication en particulier les difficultés liées aux différences de codes entre les langues, les cultures et codes partagés. (Dacheux, Éric. « L'incommunication, sel de la communication », Hermès, La Revue, vol. 71, n°1, 2015). Dominique Wolton fait de l'incommunication la base des relations humaines. C'est une communication qui débouche sur le sentiment partagé de ne pas arriver à se comprendre, une incapacité à établir un dialogue dans un contexte de pluralité de points de vue, d'intérêts et de logiques d'action. Le paradoxe de la communication se concrétise dans le rapport des utilisateurs aux technologies de l'information et de la communication par un trop plein de communication (Pascal Robert. De la communication à l'incommunication ? Communication et langages, n°146, 2005. pp. 3-18).

Pistes conclusives

Pour pallier aux problèmes d'incertitude dans la communication, le rôle des intermédiaires est fondamental. Dans le champ médiatique, Arnaud Mercier (2001) a mis en valeur la nécessité d'intermédiaires experts tels les professionnels de l'information pour hiérarchiser, trier les messages. Les dispositifs info-communicationnels (Couzinet, 2009) jouent également cette fonction d'intermédiaire, le dispositif est alors considéré comme objet matériel médiateur.

Ayant comme point central l'idée de la *cohabitation entre l'information et la communication pour arriver à une situation de communication dynamique*, Dominique Wolton revient sur la *place du récepteur* devenu plus présent et *participatif*. Pour l'auteur, la communication c'est avant tout le partage et la négociation avec le récepteur.

Deuxième partie

Une question se rapportant à l'histoire, aux enjeux et à l'épistémologie de la documentation

« L'architecture de l'information »

Introduction

L'architecture est l'art de concevoir et de construire un bâtiment dans le respect des contraintes fonctionnelles, esthétiques, techniques et réglementaires déterminées. Plus généralement l'architecture renvoie à l'organisation, la structuration d'un système. Appliqué à l'information, le concept se réfère à « l'organisation des espaces informationnels notamment numériques afin de garantir à l'utilisateur un accès facile et intuitif » (Jean-Michel Salaün, Benoît Habert. Architecture de l'information : méthodes, outils, enjeux. De Boeck, ADBS, 2015).



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Le concept d'architecture de l'information est relativement nouveau et finalement encore assez peu questionné par les professionnels de l'information documentaire. Sa diffusion est liée à l'explosion documentaire, à l'évolution des interfaces et supports d'accès à l'information qui nécessitent d'organiser les données. Il s'agit de transformer des données en connaissances via la mise en place de dispositifs techniques, l'organisation documentaire des contenus et en concevant un design orienté utilisateur (User eXperience design). Cette appellation récente se situe au croisement de différentes disciplines : informatique, sciences de l'information, marketing, design.

En quoi le concept d'architecture de l'information propose-t-il une approche originale de la fonction documentaire aux professionnels de l'information-documentation permettant de repenser l'offre de services?

Nous aborderons dans une première partie l'histoire et le contexte de mis en œuvre de l'architecture de l'information, pour ensuite analyser sa prise en compte dans le contexte professionnel de l'information-documentation. Nous concluons par une réflexion sur les enjeux et les limites du concept.

Historique, contexte et définitions

L'origine du concept se situe dans les années 70 aux Etats-Unis, avant l'apparition du web au centre de recherche de Xerox à Palo Alto. Dès 1976, le designer Richard Wurman, réfléchit à la notion d'architecture de l'information en constatant la nécessité de modéliser l'information. L'architecture de l'information a pour objectif de « présenter clairement ce qui est complexe » (« *Information architects* », 1996). Après l'apparition du Web, dans les années 90, Louis Rosenfeld s'approprie l'architecture de l'information pour penser la conception de sites web en articulant contenus, usagers et contextes. Il publie avec Peter Morville l'ouvrage « *Information architecture for the World Wide Web* » en 1998.

Dans les années 2000, avec l'apparition du Web 2.0 et l'explosion documentaire, l'architecture de l'information élargit son champ d'application à de nouvelles interfaces, de nouveaux appareils... En 2011, Resmini et Rosati publient « *Pervasive information architecture : designing cross-channel user experience* » et soulignent la dimension « transcanal » de l'architecture de l'information. Parallèlement des recherches sur l'expérience utilisateur se développent dans le domaine du marketing.

En France, Jean-Michel Salaün dans son ouvrage paru en 2012 « Vu, lu, su : Les architectes, de l'information face à l'oligopole du web », évoque dès le titre cette notion en ne faisant pas référence aux « professionnels de l'information » mais aux « architectes de l'information ». Les trois dimensions du document (Vu, Lu, Su) correspondent à différentes approches : technique par la mise en place de l'infrastructure, documentaire avec l'organisation et le traitement intellectuel des contenus, orientée expérience de l'utilisateur via le design de l'information (retrouver l'information « findability », l'utilisabilité « usability » ...).

Jean-Michel Salaün est également à l'origine d'une formation spécifique autour de l'architecture de l'information, le Master d'architecture de l'information à l'ENS de Lyon en 2012.

On peut aussi citer les travaux sur la notion d'architexte (Cotte, Souchier) qui démontrent que « le document est inséparable de son architexte, c'est-à-dire du dispositif qui permet de l'organiser, de l'afficher, de le lire, d'agir dessus – par exemple en cliquant sur une partie, sur un lien » (Cotte, 2007).

Prise en compte en contexte professionnel



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

L'architecture de l'information est intéressante à mobiliser au niveau de la conception du Système d'Information lors de la définition de celui-ci (système permettant d'organiser la collecte, le stockage, le traitement, la recherche et la diffusion de l'information). Le choix des vocabulaires, les interactions entre outils, l'organisation de la partie usager, des composantes du système (Opac, bases de données, blog, médias sociaux...) et de l'organisation générale (portail, site...) en sont les parties centrales. La condition principale pour la mise en œuvre est d'identifier les besoins des usagers afin de concevoir une approche orientée usager (à distinguer de l'approche orientée système).

Les caractéristiques principales de l'architecture de l'information sont de structurer, organiser les données, l'information pour faciliter la construction de connaissances par les usagers des services d'information. L'intérêt de l'architecture de l'information est de ne pas prendre ses trois axes (conception techniques de dispositifs / organisation de contenus / Design orienté utilisateurs) isolément mais de proposer une vision globale de l'organisation de l'information. Cette considération est au cœur du projet documentaire. Le professionnel de l'info-doc est souvent un architecte de l'information « sans le savoir » en particulier lors de la mise à disposition d'outils d'accès à l'information (portails documentaires, site web, Opac, outils de curation). L'architecture de l'information constituant ainsi une opportunité pour repenser les questions d'accès et d'usages des services info-documentaires. Il faut noter également sa grande proximité avec les étapes du Design Thinking en bibliothèque qui permettent de concevoir de nouveaux espaces et services avec la collaboration des usagers.

Enjeux et limites

La principale limite au développement de l'architecture de l'information est le constat que les professionnels de l'information possèdent peu de compétences dans les technologies web et quasiment pas de compétences en design et de l'expérience utilisateur. Rares sont les professionnels qui capitalisent autant de compétences chez une même personne. L'architecture de l'information est souvent sous-traitée à d'autres professionnels (services informatiques, concepteurs de système d'information comme les ENT, des entreprises proposant des prestations type portail documentaire...). En effet, le documentaliste et/ou le bibliothécaire ne sont pas des architectes de l'information, par contre ils situent effectivement leurs actions dans le cadre de l'AI. Celle-ci permet cependant de questionner sous un nouvel angle les missions des professionnels de l'information-documentation. Dans le contexte de la documentation scolaire, la vision du Web comme espace architectural peut ainsi aider à penser les espaces numériques des CDI. Des professeurs-documentalistes, tel que Marion Carbillet, s'approprie également cette notion pour la travailler avec les élèves dans un cadre pédagogique en réfléchissant aux enjeux de formation. Voir en particulier : Angèle Stalder. Enseigner l'architecture de l'information permet-il d'appréhender le temps de la convergence de l'Education à l'information, aux TIC et aux Médias ? (*Cactus acide*, 2013).

Conclusion

L'architecture de l'information est un concept qui peut être difficile à mettre en œuvre dans certains contextes au regard de l'ensemble des compétences mobilisées, il est néanmoins très intéressant à prendre en compte pour repenser la fonction documentaire à l'heure du numérique. Il engage de nouvelles compétences qui devront être prises en compte dans les formations documentaires au risque sinon de limiter les professionnels de l'information-documentation au rôle de simples utilisateurs d'environnements au détriment d'une médiation de qualité pour les usagers.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

2.2.2 Complément au corrigé précédent

Sujet : « En prenant appui sur le propos de Dominique Wolton, vous vous demanderez dans quelle mesure « aucune information n'existe sans un projet de communication » ».

La formulation intégrale du sujet figure en annexe du rapport.

Analyse du sujet

Le sujet invite à questionner les concepts d'information et de communication. Ces deux concepts sont liés : Dominique Wolton, dans ses travaux et dans l'extrait proposé, donne une dimension essentielle à la communication car il s'agit d'un processus lié à l'humain, qui permet la relation à l'Autre.

Ce processus est à placer dans le contexte de la société de l'information qui complexifie la communication des informations. La technique ne suffit pas à améliorer la communication, au contraire, elle produit des incertitudes et des incommunications. La communication, en tant qu'expression, échange et partage constitue donc un défi de la société de l'information. Effectivement, l'information y circule et est accessible par tous. Ainsi, l'enjeu de la communication est de permettre aux individus de vivre ensemble, d'être en relation. L'intention de la communication, les techniques et intermédiaires, devraient alors viser la qualité, la diversité et la pluralité dans un objectif de cohabitation culturelle des individus.

Problématique

Dans le contexte de la société de l'information, en quoi la communication est-elle la condition nécessaire à une culture commune qui intègre la production, la réception, la compréhension et l'appropriation des informations ?

Pour traiter ce sujet, trois grands thèmes sont identifiés avec des propositions d'auteurs qui peuvent être mobilisés dans la composition :

- les théories de la communication : R. Escarpit, J. Goody, école de Palo Alto, A. Mucchielli, R. Debray, D. Bounoux, P. Flichy, M. Mac Luhan, C. Shannon et W. Weaver, R. Jakobson... ;
- la société de l'information : P. Levy, P. Breton, M. Castells, A. Mattelard, J. Ellul... ;
- l'esprit critique, la citoyenneté : A. Mercier, P. Breton, M. Serres, philosophie des Lumières...

PREMIERE PARTIE

- 1- L'information et la communication : deux concepts distincts pourtant indissociables et complémentaires

Étymologiquement, l'information est ce qui donne forme à l'esprit (*informare* = « donner forme » ou « se former une idée de »). L'information désigne à la fois le message (le contenu) à communiquer, les symboles utilisés pour l'écrire et les cibles que l'on cherche à atteindre. Toute information est donc liée à une intention de communication.

La communication vient du latin *communicare* qui signifie mettre en commun, partager. La communication est donc l'action de transmettre une information, une connaissance et s'il y a échange, de la mettre en commun.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

La communication, est alors, pour reprendre l'idée centrale développée par Dominique Wolton, ce qui rend possible la relation à l'autre.

En sciences de l'information et de la communication, la communication comprend l'ensemble des techniques (les médias) et leur implication économique, sociale et culturelle, mais aussi les valeurs culturelles, les représentations et les symboles liés au fonctionnement de la société ouverte et de la démocratie.

Dominique Wolton distingue cinq catégories d'information : l'information nouvelle (qui est construite par les journalistes et qui est essentielle à la démocratie), l'information institutionnelle (gérée par les acteurs économiques ou politiques), l'information service (qui correspond aux modes de vie, symbolisée par exemple par les applications de services), l'information connaissance (issue d'un travail de construction et d'interprétation de la réalité) et enfin l'information relationnelle qui renvoie à l'enjeu humain de la communication. Il caractérise la communication comme un idéal de partage et d'échange. Mais la communication désigne aussi l'ensemble des médias de masse, ainsi que les techniques de communication qui ont bouleversé la communication mondiale. Enfin, elle désigne aussi les symboles et représentations qui organisent l'espace public de l'ensemble de la communauté internationale.

L'appréhension de ces concepts d'information et de communication, est à mettre en perspective avec les théories de la communication développées depuis les années 1945-1950 :

- le modèle de communication de Shannon et Weaver (1948) : ce modèle ne prend pas en compte les processus sociaux car il est centré sur la transmission du message par le codage.
- le schéma de Jakobson qui identifie les différentes fonctions du langage (message, destinataire, destinataire, code, contexte, contact...)
- le courant de l'école de Palo Alto : La communication est liée au comportement des individus et aux interactions. Il n'y a pas de « non-comportement » (le silence et l'inaction sont un comportement), par conséquent la communication est permanente.
- la théorie générale de l'information et de la communication de Robert Escarpit « Pour moi, l'information est le contenu de la communication, et la communication le véhicule de l'information », La communication est un acte, l'information son produit.

L'information concerne le message, la communication, la relation. Le contexte de la Société de l'information a montré l'importance et la difficulté de la communication. La facilité d'accès, et le volume d'information produit et diffusé, ont rendu visible l'incompréhension « résultat imprévisible » ce qui interroge la place du récepteur.

2- La communication dans la Société de l'information

La communication, dans le contexte de la société de l'information est très complexe car elle relève :

- des pratiques : les moyens de communication (écriture, parole, geste, image, corps), les supports (livres, pages web, téléphone...). Ces supports et moyens de communication permettent à la parole humaine d'être transportée vers l'autre, vers l'auditoire, vers des auditoires. Avant d'être transportée, elle est mise en forme (arguments...)
- des représentations qui sont les systèmes de valeurs, les stéréotypes, imaginaires, idéologies. Cette dimension relève de plusieurs champs disciplinaires dont la psychologie sociale, mais aussi la sociologie, la politique et surtout de l'anthropologie (Jodelet, Moscovici, Charaudeau, Musso...) et la sémiologie.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

- Des techniques :
 - D. Wolton réfute la centralité de la technique pour comprendre les phénomènes de communication (ce point de vue peut être mis en regard avec ceux de Simondon, Ellul, Lévy ou encore Mc Luhan)
 - Tous les aspects de la communication humaine sont pris dans l'univers des techniques (Goody)
 - L'humain communique avec ces techniques et avec des représentations qui permettent de donner du sens à l'information, et modes de cognition associés.

Interroger le paradigme informationnel actuel permet de comprendre la complexité de la communication. La Société de l'information apporterait des bouleversements positifs à l'origine d'une société plus égalitaire, plus démocratique, plus prospère (Levy, 1997). Ce paradigme est un mélange de technique et de théorie, de techniques matérielles et d'idéologie à consonance utopique et qui ont donné naissance aux utopies liées à l'Intelligence Artificielle. Armand Mattelard dans son ouvrage sur l'histoire de la Société de l'information (2009) nuance ces aspects positifs en pointant le fait que les réseaux sont aussi des espaces de surveillance contraires à la liberté.

Dans cette société, une réflexion s'opère sur la nature de l'humain, qui le conduira à prendre des positions théoriquement antihumanistes et, d'autre part, une réflexion de nature quasi sociologique sur la société idéale qui devrait se reconstruire autour de l'information (Wiener). L'homme, c'est de l'information. Le paradigme informationnel permet ainsi une saisie de l'être tout entier et de la société à travers la notion d'information.

En parallèle de ces aspects précédemment développés, la société de l'information est critiquée sur plusieurs points :

- Ce n'est pas parce l'accès aux informations est aisé, que toutes les informations sont compréhensibles, que cela leur donne du sens.
- La quantité de ces informations accessibles ne crée pas plus de diversité : standardisation avec la globalisation, stéréotypes
- N'offre pas plus de lien social (Breton) – Ce à quoi on peut opposer l'idée d'« intelligence collective » de Levy. L'évolution du Web et web 2.0 tels qu'ils sont pensés au départ par Tim Berners-Lee et d'autres (cf. Fred Turner) a montré qu'on a plutôt évolué vers des usages commerciaux et agressifs de l'information que vers un village global pacifié.

3- La communication comme condition d'existence d'une culture commune

Actuellement, avec le web social, les récepteurs accèdent directement aux informations et peuvent participer à la construction du sens. Les messages sont abondants et il est nécessaire de savoir gérer, trier les informations. Cette dimension donne toute son importance aux intermédiaires : journalistes, universitaires, documentalistes.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Ces intermédiaires, médiateurs ou encore éducateurs accompagnent les citoyens ou citoyens en devenir dans le décryptage des intentions (publicité, manipulation des informations, désinformation). La communication sert alors à comprendre les informations.

La communication permettrait également d'organiser la cohabitation pacifique des points de vue, tout en gardant son identité. Ceci donne toute son importance au développement de l'esprit critique (ex. Analyse des réseaux sociaux en ligne, Casilli)

De plus, les relations, les échanges permettent de créer un sens partagé (ex. la place du document – J. Meyriat, R. Escarpit, V. Couzinet- comme espace de communication) Pour passer de l'information à la connaissance, l'homme doit s'impliquer par son expertise, sa créativité, ses savoirs.

Ainsi, il ne peut y avoir d'information sans projet de communication. En effet, nous sommes des êtres sociaux et non des êtres d'information. Pour cette raison, le progrès technique ne suffit pas à améliorer la communication. En conséquence, Dominique Wolton estime nécessaire de « détechniser » la communication, de remettre à sa place la technique et de comprendre que les progrès dans la production et la diffusion des informations n'ont de sens que dans la mesure où ils aident à construire la cohabitation entre les sociétés dont les valeurs divergent. L'incommunication, qui est l'absence de communication, de relation entre deux choses, relève davantage pour D. Wolton des malentendus, de l'incompréhension mutuelle, ou des désaccords, et sont aussi pour lui constitutifs des processus de communication, car permettant de relancer les interactions qui caractérisent toute communication humaine ou technique. La confiance et l'altérité constituent alors la base de la communication.

DEUXIEME PARTIE

Une question se rapportant à l'histoire, aux enjeux et à l'épistémologie de la documentation

Sujet : l'architecture de l'information

Analyse du sujet

- L'architecture est un principe d'organisation d'un ensemble, agencement, structure (CNRTL)
- L'architecture de l'information est une discipline jeune et sa définition ne fait pas consensus « processus de conception, de mise en œuvre et d'évaluation d'espaces d'information qui soient humainement et socialement acceptable pour les personnes concernées » (Dillon, 2002)
- Il s'agit d'une notion qui a un ancrage fort dans les SIC.
- Son histoire est liée aux techniques du numérique, et surtout au statut de l'information dans la société.
- Des compétences bibliothéconomiques lui sont associées.
- Contexte : rôle majeur des interfaces numériques (sites web, applications...) pour les individus et les organisations, pour la transmission et le partage des données : il est alors nécessaire d'envisager l'intégralité d'un processus qui permet à tout individu d'accéder à l'information qui lui sera utile. L'utilisateur donc au cœur du processus.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

-
- Auteurs pouvant être mobilisés : J.-M. Salaün, E. Broudoux, S. Chaudiron, G. Chartron, D. Cotte...

Proposition de problématique

L'architecture de l'information, notion intégratrice de concepts bibliothéconomiques ou encore informatiques, permet-elle de répondre à la problématique actuelle d'accès aux savoirs ?

1- Histoire de l'architecture de l'information

L'histoire de l'architecture de l'information est liée à la complexité de l'architecture technique du numérique. La notion de système d'information est antérieure à l'architecture de l'information (Lemoigne, 1973) qui mettait en avant la nécessité de modéliser un système pour collecter, traiter, stocker, rechercher et distribuer les informations. Ceci correspond également à l'arrivée de l'informatique de gestion.

Les notions de systèmes d'information et de système informatique se sont enrichies pour donner la notion d'architecture de l'information afin de prendre en compte les exigences d'information globales de l'entreprise.

On distingue quatre moments importants de l'histoire de l'architecture de l'information :

- La fondation du PARC, le Palo Alto Research Center de Xerox initiateur de très nombreuses innovations dans les Interfaces hommes-machines, et notamment du WYSIWYG (What You See Is What You Get), la capacité de voir directement à l'écran les informations selon la forme qu'elles auront pour l'utilisateur.
- Les réflexions de Richard Wurman sur l'anxiété générée par le trop plein d'informations (1989). « rendre l'information plus simple, plus directe et prioritairement plus compréhensible »
- La publication du livre, connu sous le diminutif de « Polar Bear » de Lou Rosenberg et Peter Morville sur l'architecture de l'information pour le web (1996) : partir des usagers pour définir l'ergonomie des sites web, la structuration et la maîtrise des parcours,
- Ouvrage d'Andrea Resmini et Luca Rosati sur l'information omniprésente « Pervasive Information Architecture » (2011)

2- Un processus englobant trois compétences clés :

L'architecture de l'information mobilise 3 processus qui relèvent du contexte des contenus, et de l'utilisateur.

Le contexte est lié à la gestion des organisations, il regroupe les besoins et objectifs d'une organisation.

Les contenus relèvent d'aspects techniques, informatiques, de conceptions graphiques. Ils sont l'ensemble des documents, services, applications nécessaires à l'organisation.

Le processus lié à l'utilisateur permet de parler d'interface homme-machine, de psychologie cognitive mais aussi de marketing, ce sont les préoccupations et les besoins des utilisateurs qui sont au cœur du processus de l'architecture de l'information.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Les compétences associées à l'architecture de l'information sont :

- Les conceptions techniques des dispositifs : modélisation informatique des contenus et des métadonnées pour faciliter le traitement intellectuel et veiller à la qualité du message transmis.
- L'organisation des contenus : l'architecte de l'information se préoccupe des questions de sens en modélisant les contenus (ex : affichage des contenus sur différents médias), concevoir des systèmes d'organisation (classifications, taxonomies, thésaurus...) Place du document dans l'espace numérique : dispositifs de création (normes, formats...), lecture (écrans, tailles des caractères...) et le classement (Cotte, 2007)
- Le design orienté utilisateur, expérience utilisateur du design informationnel (Resmini et Rosati, 2011) Ceci comprend l'analyse des besoins et la compréhension des interactions.

3- Les enjeux de l'architecture de l'information

- Quantité d'informations disponibles : comprendre la nature des informations. Filtrer les informations pour qu'elles correspondent au besoin des usagers.
- Statut de l'information dans la sphère économique ainsi que dans l'espace public : visibilité, référencement.
- Centrage sur l'utilisateur : injonction de l'immédiateté interactionnelle. Place centrale de l'émotion, de la dimension psychologique dans l'interaction homme-machine qui pousse vers une solution intuitive.

Ces enjeux et questionnements sont centraux pour les professions de l'info-documentation. Actuellement, partir des besoins des usagers est une réponse pertinente à la problématique d'accès aux savoirs.

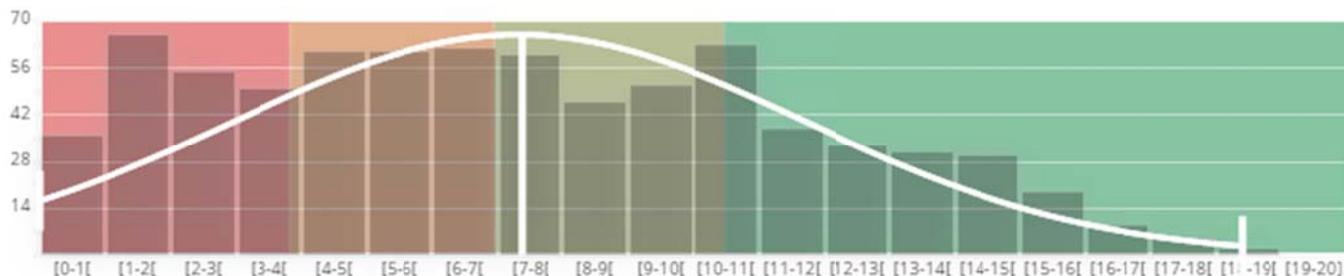
L'architecture de l'information a ainsi donné une expertise nouvelle aux professionnels de la documentation qui vont structurer des contenus et leur accès pour qu'ils soient le plus adaptés à l'utilisateur final. Cette prise en compte de l'expérience utilisateur (UX) permet de créer un système d'information le plus satisfaisant possible dans un environnement technique et informationnel très changeant.

3. Epreuve d'admissibilité n°2 : étude d'un sujet de politique documentaire

L'épreuve consiste en l'étude d'un sujet de politique documentaire relative à un établissement scolaire du second degré. Elle prend appui sur un dossier. A partir d'une problématique dégagée à sa lecture, le candidat établit un plan de classement, rédige une note de synthèse, puis conclut en exprimant un point de vue personnel sur le sujet traité. L'épreuve permet d'évaluer, en particulier, la capacité du candidat à extraire les idées essentielles d'un dossier et à les restituer avec un esprit de synthèse. La conclusion permet d'évaluer sa capacité à prendre un recul critique par rapport aux informations apportées en rapport avec sa future activité professionnelle.

Durée : cinq heures ; coefficient 1.

Etude d'un sujet de politique documentaire : répartition des notes des candidats de la session 2019



3.1 Remarques générales

Cette épreuve comporte des spécificités, notamment parce qu'elle s'appuie sur un dossier d'une trentaine de pages dont la lecture rapide et sélective est indispensable et oblige à une maîtrise méthodologique forte.

Le candidat doit apprendre à gérer son temps ce qui ne permet aucune improvisation et exige un entraînement conséquent. Une des difficultés majeure constatée est en effet celle qui consiste tout simplement à finir l'épreuve.

LE PLAN DE CLASSEMENT

Le plan de classement est l'organisation raisonnée de documents. En ce sens, c'est un outil documentaire. C'est aussi un outil de communication constituant l'entrée en matière du dossier documentaire.

Le travail du candidat consiste à organiser le contenu du dossier et lui donner un sens et une cohérence en proposant une structure de lecture, en fonction de la problématique retenue. Il n'y a pas un mais plusieurs plans possibles, toujours.

Il doit être présenté sur une seule page de façon claire et aérée laissant voir les parties / sous-parties proposées avec les documents qui y sont rattachés. Le sujet doit y apparaître. Il est inutile de souligner, les retraits et sauts de ligne suffisent à donner à voir la structure.

Les titres doivent être explicites, précis et pertinents. Un titre doit correspondre à une idée. Les titres concis et synthétiques sont à privilégier. Un titre n'est pas une phrase.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

La lecture du plan doit renvoyer à un cheminement intellectuel, démontrer un raisonnement. Ce n'est pas seulement une juxtaposition de thématiques. Le jury déplore le manque de logique et de progression. Ex. : il paraît curieux de finir un plan par une interrogation sur les enjeux éducatifs alors que c'est un préalable à toute réflexion. On ne devrait pas trouver non plus la même idée dans plusieurs parties.

Le candidat veillera à équilibrer le plan entre les différentes parties et privilégiera les plans permettant de regrouper les documents pour en favoriser le dialogue.

Certains candidats font apparaître la problématique sur cette même page ce qui facilite la lecture du correcteur qui peut ainsi immédiatement évaluer la cohérence entre la problématique et le plan. Cela ne dispense pas le candidat de poser clairement cette problématique dans l'introduction de la note de synthèse également.

LA NOTE DE SYNTHÈSE

Comme pour la précédente épreuve un écrit structuré est attendu, comportant une introduction, un développement distinguant plusieurs parties et une conclusion. Cet écrit suit exactement le plan proposé en amont.

INTRODUCTION

L'introduction est la première approche du lecteur, elle doit donc susciter son intérêt. Cet intérêt peut être éveillé par une première phrase d'accroche qui situe précisément le sujet. Le sujet peut par exemple être replacé dans son contexte éducatif, éventuellement dans un problème de société ou des réformes portant des nouveaux dispositifs. C'est l'occasion de montrer ce que l'on sait de la politique éducative nationale sur le sujet en plus des textes du dossier, de montrer sa culture générale et la connaissance des grands débats actuels.

Le candidat propose une **définition** des termes du sujet pour permettre de le circonscrire. Cette étape est indispensable notamment pour comprendre dans quel cadre conceptuel se situe la problématique et le jury regrette qu'elle soit souvent évitée.

Le candidat présente les conditions possibles d'utilisation du dossier en précisant par exemple le rôle du professeur documentaliste, les partenaires et destinataires du dossier et les modalités d'exploitation, en étant le plus réaliste possible. C'est le moment de montrer sa connaissance de l'organisation et des instances de l'établissement, des dispositifs en cours, des programmes, de la politique documentaire.

Le candidat présente également le dossier en rendant compte de façon succincte de sa composition, en caractérisant la nature et le nombre des documents. Il s'agit de souligner l'homogénéité ou l'hétérogénéité des textes, le statut identique ou pas des auteurs, la ou les périodes concernées, les caractéristiques des éditeurs, etc. On trouve principalement, des textes officiels, réflexifs, des exemples d'activités sur lesquels s'appuie le sujet.

Le candidat pose ensuite la problématique. C'est la mise en évidence des enjeux liés au sujet. C'est une question problématisante, c'est-à-dire qui met en évidence ce qui pose problème ou fait débat autour du sujet (ne pas poser plusieurs questions). La problématique doit s'appuyer sur des mots-clés et embrasser tous les concepts fondamentaux du sujet. Ce n'est pas une simple question. C'est le point cardinal de la copie, sa formulation doit être très soigneusement travaillée.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Le plan est annoncé puisqu'il découle de la problématique. C'est la présentation des différentes parties du développement. L'annonce doit se faire par une description logique qui identifie les différentes parties et de façon neutre sans « je » ni « nous » ni « on ».

CORPS DE LA NOTE

Il est construit selon le plan annoncé, avec des liaisons, des articulations ou des transitions entre les parties. Ce n'est pas une succession de résumés. Les bonnes copies articulent de manière fluide et dialoguée les idées des documents.

Les parties doivent être séparées et apparaître de façon parfaitement claire. Il est nécessaire de faire des transitions entre elles. Attention ! Tout est rédigé : pas de tirets, de chiffres ou de lettres pour marquer les parties.

Le développement reprend les idées, les arguments, les informations essentielles, développés dans les documents. L'idée de la partie puis celle de la sous-partie doivent être présentées avant d'introduire les documents. Les documents appuient ou illustrent l'idée présentée dans la sous-partie. Les formulations doivent permettre de faire apparaître les notions-clés autour du sujet.

Chaque document cité est caractérisé par les éléments-clés qui permettent de démontrer la compréhension de sa nature, de son origine et de sa réception sans tomber dans un référencement bibliographique complet. Il est mentionné ainsi à la fin de la caractérisation : (document x).

Dans une note de synthèse, le rédacteur n'amène aucune idée personnelle, il traite avec recul des idées des auteurs des différents documents. Il faut dégager les apports et les particularités (apports singuliers et points forts) de chaque texte qui doivent tous être cités une fois selon le plan proposé tout en évitant la paraphrase.

Ensuite, dans la présentation des idées, il faut mettre en relief les ressemblances, les complémentarités, les oppositions des uns par rapport aux autres, ce ne peut pas être une succession de résumés mais une articulation en fonction des thèmes retenus pour les différentes parties et sous-parties.

CONCLUSION

Le candidat conclut son propos en synthétisant les idées auxquelles on aboutit logiquement après le développement. Cela constitue la réponse à la problématique posée en introduction. La conclusion est à distinguer de l'avis personnel, autre partie de l'épreuve.

POINT DE VUE PERSONNEL

La rédaction d'une réflexion personnelle engagée offre des possibilités supplémentaires de démontrer ses connaissances personnelles au-delà des documents proposés, de développer une thématique associée avec des illustrations originales, de valoriser sa culture propre.

Dans l'économie de l'écrit du CAPES, la réflexion personnelle occupe la seconde place dans le barème ; il est donc dommage de lui accorder trop peu de temps plus encore de la négliger.

Le propos doit être organisé avec introduction, développement, conclusion, voire une problématique. Le candidat va exprimer son avis en l'étayant par ses connaissances propres et sa posture professionnelle. Il doit s'appuyer sur ses connaissances théoriques (SIC, sciences de l'éducation), des connaissances sur les



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

processus d'apprentissage et le système éducatif, des exemples concrets et contextualisés du terrain, de son expérience éventuelle. La référence aux missions du professeur documentaliste est essentielle pour étayer la réflexion personnelle. L'action du professeur documentaliste doit être située au sein d'une communauté éducative où le professeur documentaliste travaille toujours avec des partenaires.

Il est possible d'offrir des prolongements dans la ligne du dossier proposé, de resituer le sujet dans le cadre d'une politique documentaire globale, d'ouvrir sur une question plus large.

Le jury souhaite que les candidats évitent les catalogues d'auteurs ou d'activités pour se concentrer sur les finalités des actions proposées et les différents positionnements professionnels possibles. Ex. : distinguer médiation / activité pédagogique / action éducative.

3.2 Indications de correction relatives au sujet 2019

Le dossier « Organisation et aménagement des espaces info-documentaires au service de la réussite des élèves » comporte douze documents de sources variées dont les contenus se prêtent à des confrontations diverses dans une perspective de réelle complémentarité d'autant plus que les sujets abordés dépassent le seul cadre du CDI mais aussi celui de l'EPL.

Différents plans sont donc possibles, à condition que leur constitution :

- réponde au sujet et à la problématique ;
- intègre tous les documents sans doublon ni oubli ;
- soit équilibrée ;
- articule de manière cohérente les parties et sous-parties.

Le plan doit présenter une structuration par thématique et non un classement des documents par catégorie. Le développement de la synthèse doit rendre lisible le fil conducteur qui permet l'articulation des parties entre elles. La succession d'extraits collés les uns aux autres et la juxtaposition de micro-résumés sont proscrites. Les contenus sont traités et exploités en cohérence et en réponse à la problématique définie.

Dans la rédaction de sa synthèse, le candidat doit démontrer sa compréhension claire des textes dans la façon dont il les confronte et les articule. La lecture des documents gagnera à privilégier les mises en correspondance et les relations textuelles.

Le point de vue personnel doit permettre au jury d'évaluer le positionnement et la posture éducative du candidat, sa culture professionnelle ainsi que sa capacité à se projeter dans la fonction visée. Le jury attend avant tout un avis sur le sujet et non pas une séquence pédagogique détaillée, la mention d'activités pédagogiques ne doit intervenir qu'en guise d'illustration d'une réflexion dûment construite. La circulaire relative aux missions des professeurs documentalistes n'étant pas un des éléments du dossier, il est attendu du candidat qu'il en fasse mention dans cette partie de l'épreuve sans qu'il s'agisse pour lui d'en réciter des extraits.

Des efforts d'orthographe et de syntaxe sont requis. Le candidat doit soigner la présentation de sa copie et s'exprimer clairement, dans un registre de langue et une formulation adaptés.

3.2.1 Présentation du dossier

La thématique du dossier aborde le sujet d'actualité de l'aménagement des espaces scolaires et de l'effet sur les apprentissages des élèves mais aussi de l'importance d'une réflexion commune pour que chacun



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

fasse évoluer ses pratiques professionnelles dans une dynamique d'ensemble. Les évolutions actuelles du système éducatif conduisent les acteurs à aller au-delà du schéma classique d'enseignement qu'ils ont connu en tant qu'élèves et pour lesquels ils ont été formés.

Cette mutation appelle à être conduite au sein du collectif et sur la base de recherches actuelles, qu'elles soient centrées sur les espaces et apprentissages scolaires ou bien référencées aux lieux de culture que sont les bibliothèques.

Quelle que soit l'approche, la question du lien entre les lieux, les temps et les personnes est majeure pour favoriser l'évolution créative, sous réserve d'accepter souplesse et adaptabilité et de penser collectivement la solution la plus adéquate au contexte.

Le CDI, constitué de différents espaces modulables, est particulièrement convoqué dans ce dossier ainsi que le rôle du professeur documentaliste tant dans le cadre de ses missions spécifiques qu'en tant qu'acteur de l'équipe éducative.

3.2.2 Exemples de problématiques et de plans de classement

A titre d'exemples les trois problématiques suivantes pouvaient être formulées :

- En quoi l'action du professeur documentaliste sur l'organisation du CDI et ses différents espaces au sein de l'établissement peut-elle avoir un impact sur la réussite des élèves ?
- En quoi la réorganisation des espaces info-documentaires, tant physiques que numériques, peut-elle influencer sur l'amélioration de la réussite des élèves ?
- Comment l'organisation et l'aménagement des espaces info-documentaire peuvent-ils concourir à l'action de l'école du 21^{ème} siècle pour « conduire tous les élèves vers la réussite scolaire et l'insertion professionnelle et sociale » ?

Il ne s'agit pas là de seules pistes possibles, certaines excellentes copies étaient construites autour de problématiques différentes.

Deux plans de classement (problématiques 1 et 2) et une synthèse développée (problématique 1) sont proposés ci-dessous. Ces éléments de correction ne constituent en rien des modèles à reproduire pour d'autres sujets.

Exemple n°1 :

Problématique : En quoi l'action du professeur documentaliste sur l'organisation du CDI et ses différents espaces au sein de l'établissement peut-elle avoir un impact sur la réussite des élèves ?

Plan de classement :

1. Un projet collectif
 - a. Un travail en équipe éducative : textes 4 et 9
 - b. Des démarches et des dispositifs dédiés : textes 5 et 10
2. Une adéquation de l'aménagement des espaces aux besoins des usagers
 - a. La connaissance des usagers : textes 3 et 7
 - b. La fonctionnalité des lieux et des espaces : textes 1 ; 2
3. Une réponse aux nouveaux enjeux d'apprentissage
 - a. Le développement des modalités de travail personnel : textes 8 et 11
 - b. La garantie de la complémentarité entre l'individuel et le collectif : textes 6 et 12



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Exemple n°2 :

Problématique : En quoi la réorganisation des espaces info-documentaires, tant physiques que numériques, peut-elle influencer sur l'amélioration de la réussite des élèves ?

Plan de classement :

1. Le CDI, point de jonction de l'établissement
 - a. Lieu d'innovation et de créativité : textes 1 et 10
 - b. Lieu d'échanges et de collaboration dans le cadre du projet d'établissement : textes 6 et 7
 - c. Lieu d'influence sur le travail en équipe et le projet d'établissement : textes 1 ; 4 ; 5 ; 6 ; 8 ; 9 ; 10
2. Le rôle du professeur documentaliste dans l'organisation et la structuration des espaces
 - a. Agencement des espaces physiques : textes 2 et 11
 - b. Agencement des espaces numériques : textes 4 et 5
3. L'impact sur les apprentissages
 - a. Construction de l'autonomie intellectuelle et formation du citoyen : textes 3 et 8
 - b. Mobilisation de nouvelles façons d'apprendre : textes 9 et 12

3.2.3 Note de synthèse (à partir de l'exemple n°1)

Les douze documents du dossier traitent de la thématique globale de l'organisation des espaces dédiés à l'apprentissage et à l'acculturation. Les documents, de différentes natures (textes scientifiques, ouvrages officiels, témoignages, étude, retour d'expérience), abordent le thème sous divers angles. La grande majorité d'entre eux s'intéressent aux espaces scolaires avec une focale sur le CDI pour les documents 1,3, 4, 9 et 10 qui évoquent les connexions essentielles entre l'ensemble de l'établissement et le CDI. Le document 9 développe spécifiquement la notion de « *design thinking* ». Le document 8 met en perspective la réalité de l'utilisation des différents espaces scolaires tant par les élèves que par les enseignants. Il éclaire ainsi les apports des documents 2 et 5 qui précisent le lien entre architecture scolaire et apprentissage. Le document 11 a également cette vocation en prenant les situations d'apprentissage pour objet d'étude. Les documents 5 et 6, grâce à leur dimension de témoignages d'acteurs, favorisent la visualisation des concepts grâce à des exemples précis. Cette concrétisation est renforcée par le document 10 qui relate la mise en œuvre d'un projet de réorganisation d'un CDI et la manière dont les usagers se sont approprié ce nouvel espace. Les documents 7 et 12 nous conduisent à nous décentrer des espaces scolaires pour interroger les lieux de culture que sont les bibliothèques et la manière dont elles évoluent pour mieux répondre aux besoins des utilisateurs.

La lecture approfondie de ce corpus amène à questionner l'impact de l'organisation du lieu central qu'est le CDI, au sein d'un établissement scolaire, sur l'amélioration des compétences des élèves. Pour ce faire, il conviendra, dans un premier temps, d'aborder cette problématique sous l'angle du projet collectif qui permet à différents acteurs d'atteindre l'objectif commun de réussite des élèves grâce au travail en équipe, coordonné par le chef d'établissement dans des espaces dédiés. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux éléments essentiels favorisant l'adéquation de l'aménagement des espaces aux besoins des usagers et plus particulièrement des élèves dans le cadre scolaire, tant sur le plan fonctionnel que convivial. Enfin, il sera pertinent de chercher en quoi la réorganisation d'un espace scolaire, notamment le CDI, est une réponse aux nouveaux apprentissages que ce soit pour développer le travail personnel de l'élève ou pour renforcer la complémentarité indispensable entre les dimensions individuelle et collective de la sphère scolaire.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

L'aménagement des espaces, se nourrit d'un projet collectif et suscite le travail en collaboration. L'impact sur le travail en équipe est marqué par ce que la réflexion va pouvoir engager en termes d'innovation et d'expérimentation et faciliter les démarches pédagogiques (texte 4). Quelle que soit la démarche engagée ou la volonté première, il s'avère indispensable que celle-ci s'inscrive dans la politique d'établissement (texte 4) et, par là-même soit portée par le chef d'établissement. Ce dernier, en tant que pilote pédagogique de l'établissement, est celui qui va être porteur du projet et légitimer la démarche (texte 9). Dans ce cadre, l'ENT et les outils collaboratifs sont précieux pour permettre de relier connaissances, ressources et acteurs (texte 4). En complément la coopération entre enseignants est également essentielle pour mettre en place des pédagogies actives. Le professeur documentaliste apparaît comme un vecteur de lien essentiel dans le développement de la collaboration avec ses collègues notamment pour assurer la formation des élèves (texte 4) et renforcer les échanges. Il est clair que l'aménagement des espaces communs est de fait un vecteur fort de travail collaboratif dans le sens où les aménagements relèvent d'une réflexion collective. Dans le collège de Bagnolet, évoqué par Nicolas Beudon (texte 9), la démarche de *design-thinking* engagée avec les enseignants a permis à ces derniers de travailler en groupe projet, en coopérant pour dépasser les clivages. En effet, cette méthode favorise le travail du collectif de manière créative pour résoudre un problème identifié en groupe (texte 9).

L'aménagement d'un lieu commun permet une mise à plat des pratiques traditionnelles existantes et suscite la réflexion en fonction des différentes activités envisagées qu'elles soient proposées en collectif ou en autonomie (texte 5). Ainsi, dans le réaménagement du CDI du collège de Breteuil (texte 10), l'équipe souhaitait un lieu reflétant la volonté d'innovation et un processus fédérateur et inclusif. Pourtant des freins au travail collaboratif sont visibles au sein de l'équipe et le constat de l'isolement des enseignants français et de leur difficulté à travailler en équipe, ayant pour conséquence un frein à la coopération, à l'expérimentation et à la mutualisation des pratiques, est effectif (texte 5). Face à cela, l'équipe a su créer, de manière collective, des repères dans une « démarche de co-design en traçant la carte et les chemins à emprunter pour parvenir au résultat final » (texte 5). A partir du questionnement suivant : « Quel environnement créer ? Quels outils ? Pourquoi ? » (texte 5). Ceci montre la réalité de l'implication d'enseignants dans l'organisation et le fonctionnement du CDI par l'intermédiaire d'une démarche mutuelle (texte 10). Une telle démarche collégiale, ne peut fonctionner sans l'appui du chef d'établissement qui est chargé de conduire le changement (texte 5) et de s'assurer de l'adhésion des équipes notamment en mettant en cohérence les différents objectifs pédagogiques et éducatifs (texte 5). Le rôle essentiel de liaison du personnel de direction est d'ailleurs présent dans les différents textes. Le fait qu'il soit au quotidien auprès des équipes (texte 5) lui permet de garantir le lien entre les enseignants mais aussi avec les autres membres de la communauté éducative. Pour soutenir ce travail, il peut par exemple dégager du temps de réflexion et de concertation (texte 5), ou encore favoriser les actions innovantes comme dans l'exemple du Fablab Ulis (texte 5) qui a pu bénéficier d'une autogestion de ses horaires grâce à l'autorisation du chef d'établissement. Il est également envisageable d'investir plus avant les espaces numériques. Ainsi les réseaux sociaux (avec les groupes de discussion et les hashtags) contribuent-ils à nourrir la réflexion, y compris sur l'optimisation des espaces (texte 5). Le contact avec les laboratoires de recherche est également prôné pour enrichir les pratiques novatrices (texte 5).

Pour réussir le projet d'aménagement d'un espace d'apprentissage, il est essentiel que l'organisation du ou des lieux soit en adéquation avec les besoins des usagers. La première étape est d'avoir une connaissance exhaustive des personnes auxquelles le service s'adresse avant de le revisiter. Avant toute réorganisation, le recensement des attentes, y compris numériques et la réflexion élargie sur les besoins des



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

utilisateurs est nécessaire. Pour ce faire, il est alors indispensable d'observer de près les utilisateurs dans leurs usages. A partir de cette observation précise, et de la détermination de leurs besoins, il est alors possible de définir l'offre et la fonctionnalité des espaces (texte 7) pour définir clairement un projet (texte 7). Par exemple, pour ce qui concerne les bibliothèques, l'aménagement peut servir un autre rapport des usagers à la culture et au livre ainsi qu'une nouvelle sociabilité culturelle qui les aidera à « mieux comprendre le monde sans que le sens leur soit imposé » (texte 7). Pour ce qui est du CDI, la convivialité des espaces répond, certes à un besoin de rassembler les usagers ; mais elle constitue également une opportunité d'ouverture et de liaison. Les élèves recherchent un lieu ouvert aux « pratiques non formelles » qui leur permet de se projeter de diverses manières (texte 3) correspondant aux attentes de « territoire symbolique » (texte 3).

L'adéquation de l'aménagement de l'espace aux besoins des usagers requiert, en prenant appui sur l'expertise des professeurs documentalistes, de penser la fonctionnalité des lieux. Selon les différents auteurs, le CDI constitue le point central en relation directe avec les autres espaces ; il s'inscrit donc en complémentarité avec les autres lieux de travail des élèves, d'autant plus grâce aux ressources du CDI qui peuvent alors essaimer dans l'établissement (texte 1). Le principe de complémentarité a un impact sur l'organisation des espaces et conduit ainsi à faire évoluer le CDI vers un ensemble de salles et d'espaces (texte 1). Il est évident que l'évolution des éléments structurants est directement liée à la richesse des démarches pédagogiques (texte 1) et à la possibilité de permettre le travail autonome ou en petits groupes (texte 1). Il convient alors d'interroger en quoi l'adéquation de l'aménagement des espaces aux besoins des usagers, qui peut être identifiée à une reconceptualisation (texte 2), a un impact sur les apprentissages. La redistribution des espaces, en fonction des besoins identifiés, est également un moyen d'innover. L'architecture scolaire joue alors un rôle de « 3^{ème} professeur », influant sur les élèves et les enseignants (texte 2) car l'espace, dans sa gestion, son organisation et la mobilisation des ressources humaines, participe à la réussite du plus grand nombre d'élèves. Le fait que le CDI soit un lieu de référence en matière de formation à l'information (texte 1) en est une illustration.

Un nouvel aménagement des espaces peut également être une réponse pertinente aux nouveaux enjeux d'apprentissage dans le sens où la réorganisation pourra favoriser le développement des modalités de travail personnel de l'élève mais aussi renforcer la complémentarité entre la sphère individuelle et la dimension collective de l'apprentissage. La première des modalités de travail personnel concernée par un réaménagement des espaces d'apprentissage est l'autonomie de l'élève. Le CDI est identifié comme un espace de responsabilisation favorable à l'autonomie pouvant contribuer à ce que l'élève développe une attitude autonome dans la recherche et la production d'information lui permettant ainsi de gérer par lui-même la construction de ses apprentissages. Pour que les élèves puissent mettre en œuvre les opérations indispensables à un travail personnel efficace : « rechercher et analyser, se concentrer, expérimenter » (texte 11), ils doivent disposer de lieux dédiés disponibles en dehors des heures de cours (texte 8). L'étude du CNET montre que le CDI est le lieu le plus fréquenté pour ce faire lors de la pause méridienne, ceci dans 64% des établissements. La réorganisation des espaces d'apprentissage peut développer l'autonomie de l'élève sous réserve qu'il soit accompagné dans son travail personnel par les enseignants dont le professeur documentaliste.

Ces démarches pédagogiques visant à l'autonomie des élèves, lorsqu'elles sont associées à des espaces de travail calmes, lumineux, stimulants et flexibles (texte 11) favorisent la construction du projet personnel de l'élève grâce notamment à la mise à disposition d'outils et de ressources. Le texte 11 évoque notamment l'impact d'une réorganisation de l'espace scolaire sur la façon dont les élèves vont agir avec la



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

possibilité de lire confortablement, s'enregistrer, expérimenter. Une nouvelle organisation des lieux de travail favorise ainsi les interactions sociales et échanges entre les élèves, modifiant ainsi leur façon d'apprendre en leur permettant de « débattre, d'exposer et de transmettre » (texte 11). L'étude du CNESCO (texte 8) constate que ces lieux, hormis le CDI, sont peu fréquents car non identifiés à cet effet (salle de permanence, foyer...) ou peu organisés pour aider au travail personnel de l'élève.

La réflexion visant à réaménager les espaces scolaires est propice à renforcer la complémentarité entre les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage. La convivialité des espaces est un moyen de rassembler les usagers mais elle constitue également une opportunité d'ouverture et de liaison. Les élèves recherchent un lieu de collaboration (texte 12), ouvert aux « pratiques non formelles » d'autant plus lorsque les espaces conviviaux, hors les salles de classe, ou la communication des informations générales sont insuffisants (texte 6). L'accès à de nouveaux espaces (texte 12) peut conduire les élèves à privilégier le CDI comme lieu de travail plutôt que les salles de permanence, ceci grâce à la convivialité de l'espace (texte 6). La convivialité des espaces, qu'ils soient physiques ou virtuels, représente également un élément de cohésion et de rassemblement. Les espaces conviviaux, tel le CDI contribuent grandement au développement du sentiment d'appartenance des acteurs (texte 6). De plus, la convivialité des lieux d'apprentissage est également essentielle pour le bien-être individuel. Une organisation bienveillante de l'espace favorise la proximité et les échanges (texte 6), garantit la possibilité de travailler en plaçant les acteurs concernés au cœur du dispositif, physique ou virtuel (texte 12). L'ouverture vers autrui est également un garant de l'apprentissage individuel puisqu'elle va permettre une formation en compagnonnage pour parvenir à un savoir commun partagé grâce au développement de la créativité nourrie par les échanges et les rencontres. Là encore, les conditions de collaboration et de partage entre les élèves sont directement dépendantes de la manière dont sont pensés les espaces scolaires. Pour ce faire, il semble important d'avoir un lien lisible entre les différents temps et lieux d'apprentissage qui devront alors être flexibles, pluriels, modulables et sécurisants et disposer d'une gamme de services étendus pour offrir aux élèves les modalités de travail les plus adéquates à leurs besoins. Enfin, l'accompagnement des usagers dans leur appropriation du nouvel espace s'avère essentiel pour, comme dans le cas de la bibliothèque 4^{ème} lieu, favoriser l'apprentissage social d'une communauté (texte 12) qu'elle soit d'intérêt, de pratique ou de recherche.

3.2.4 Eléments pour la partie 2 : point de vue personnel

Repenser les espaces scolaires pour favoriser le renouveau pédagogique et de nouveaux formats d'enseignement est un moyen de casser les codes classiques du cours afin de répondre aux nouveaux enjeux d'apprentissage. Nouveaux enjeux que sont l'autonomie, l'initiative et le travail collaboratif des élèves dans le but de garantir la réussite de chacun d'entre eux, en prenant en compte le rythme d'apprentissage de chacun. Cette démarche est également un moyen de développer la mutualisation professionnelle et le travail d'équipe qui restent insuffisamment mis en œuvre dans les établissements. Le fait qu'un collectif d'enseignants et d'acteurs de la sphère éducative partagent des pistes de réflexion afin qu'un espace scolaire réponde de manière plus efficace à l'installation des conditions d'enseignement optimales est un levier majeur pour atteindre l'objectif de réussite de tous les élèves. D'autant plus si la réflexion aboutit à la mise en place d'espaces d'apprentissage innovants. Cette réflexion commune sur l'aménagement des espaces, parfois issue de l'innovation pédagogique, peut également conduire le collectif à monter en compétences si elle amène les enseignants à repenser leur pratique professionnelle dans le quotidien de la classe.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Le professeur documentaliste est directement impliqué dans cette démarche puisque, comme il est indiqué dans la circulaire n° 2017-051 du 28.03.17 relative à ses missions, il doit « diversifier les ressources, méthodes et outils » et mettre en place une « politique documentaire qui doit permettre aux élèves de disposer des meilleures conditions de formation et d'apprentissage ». Le professeur documentaliste doit également penser « l'articulation du CDI avec les différents lieux de vie et de travail des élèves ». Ces différents éléments traduisent le rôle du professeur documentaliste dans « l'écosystème numérique de l'établissement » et, par là-même, son influence sur l'aménagement des espaces tant physiques que numériques.

Pour ce faire, il apparaît essentiel que le professeur documentaliste dispose des aptitudes suivantes :

- une capacité à faire preuve d'innovation dans sa propre pratique et à mobiliser les différents espaces du CDI ainsi que ses ressources pour mettre en place des activités d'enseignement suscitant l'activité intellectuelle des élèves autrement que par le mode magistral ;
- une capacité, dans le cadre de la veille documentaire, à se former aux nouveaux concepts de « design thinking » et de « tiers lieu » grâce aux nombreux sites (type Archicl@sse) qui apportent outils, témoignages et exemples sans pour autant mobiliser d'énormes moyens. Cette compétence permet au professeur documentaliste de se forger une expertise dans la souplesse d'usage des espaces et de la temporalité afin de renforcer conjointement l'apprentissage individuel et l'apprentissage collectif ;
- une capacité à être force de proposition pour diffuser son expertise et sa créativité dans l'aménagement des espaces vers d'autres lieux de l'établissement, tels les « permanences », dans le but d'amener l'ensemble de la communauté éducative à se les approprier autrement, principalement pour susciter et développer le travail collectif, l'autonomie et la mutualisation. Cependant, alors que le vade-mecum « Vers des centres de connaissance et de culture » a été publié en 2012, la mise en œuvre effective est plutôt rare ;
- une capacité à construire un projet structuré afin de convaincre le chef d'établissement sans qui rien ne pourra se mettre en œuvre. Les évolutions actuelles du système éducatif avec la mise en œuvre du programme « Devoirs faits » ou la réforme des lycées peuvent constituer des points d'appui pertinents pour engager une réorganisation réfléchie et concertée des lieux scolaires en lien avec les compétences du XXI^{ème} siècle, évoquées par Nicolas Beudon : « résolution de problème, pensée visuelle, capacité à expérimenter, créativité, collaboration... ».



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Partie 3 : Les épreuves d'admission

1. Remarques générales sur les deux épreuves

La connaissance des programmes et instructions de l'enseignement secondaire pour la mise en œuvre de séquences pédagogiques et la bonne compréhension des attentes institutionnelles pour le métier de professeur documentaliste ainsi que sa place dans l'équipe éducative restent des éléments déterminants pour l'admission.

Le candidat doit toujours envisager l'articulation des différentes missions et compétences spécifiques du professeur documentaliste (Circulaire de missions de mars 2017 et Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013).

Dans les deux épreuves, les membres du jury apprécient les candidats qui structurent clairement leur exposé et équilibrent les différentes parties qui le composent avec le rappel du sujet, l'annonce d'une problématique et d'un plan, le développement de la réflexion et une conclusion.

Néanmoins le jury attend également un véritable positionnement professionnel, il doit être considéré comme un élément-clé de l'admission. Il est rappelé que ces épreuves orales d'admission conduisent à un recrutement et, en ce sens, peuvent être assimilées également à un entretien d'embauche.

La capacité à gérer son stress au moment de l'épreuve est donc aussi un des facteurs clé de la réussite. Il s'agit d'une compétence professionnelle attendue ; ces épreuves sont également des situations de communication exigeantes.

La voix, la posture, la gestion de ses feuilles de brouillon, des technologies mises à disposition, tout doit être anticipé.

Ne s'agissant pas d'un concours interne, il est préférable que le candidat n'aborde pas son passé professionnel, encore moins son histoire personnelle ou son parcours d'études.

Les qualités attendues sont celles d'un fonctionnaire de l'Etat, d'un personnel de l'éducation et d'un enseignant spécialiste de l'information-documentation attestant d'une véritable culture de l'information, des médias et des documents.

Les évolutions sociales et technologiques ont donné une place importante au numérique dans ce métier. Cependant les candidats doivent veiller à ne pas se positionner uniquement comme détenteurs de connaissances manipulatoires dans ce domaine et doivent être attentifs à les articuler avec les notions ou concepts des sciences de l'information et de la communication auxquels ils forment et où se situe réellement leur expertise.

Il n'est pas inutile de rappeler que des connaissances sont également attendues dans le domaine de la lecture : la diversité de l'offre éditoriale, les différents genres fictionnels notamment, et ceci quels que soient les supports utilisés. Enfin des connaissances sont nécessaires dans le domaine des médias de masse, particulièrement de la presse et du monde de l'édition (offres, évolutions).



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Dans l'entretien des deux épreuves, le jury attend que le candidat développe une réflexion sur l'engagement du professeur documentaliste, qu'il tienne compte des réalités du développement de l'enfant et de l'adolescent et des différents contextes d'exercice, en matière d'enjeux territoriaux, culturels, sociaux ou économiques.

La notion de parcours de formation de l'élève ainsi que les dispositifs associés (parcours avenir, citoyen, etc.) doivent être connus et intégrés à la réflexion.

Il est aussi souhaitable que le candidat appréhende l'organisation d'un établissement scolaire en se situant vis à vis des partenaires, des instances et d'un contexte humain, législatif et républicain, en tenant compte des conditions de faisabilité et de la réalité des situations exposées.

Les candidats doivent s'inscrire dans un esprit de dialogue et de compréhension avec les membres de la commission. Cela leur permet par exemple de signaler une question non ou mal comprise. Les questions ouvertes appellent plusieurs réponses possibles. Ce ne sont pas des questions-pièges, le jury cherche avant tout à évaluer la capacité du candidat à construire une démarche dans une situation donnée et à se projeter dans le métier. Par ailleurs, il importe que le candidat distingue des questions générales qui sollicitent une réflexion à partir des connaissances, et des questions qui demandent une réponse précise et sans détour, telle qu'une définition ou un développement de sigle. Il paraît judicieux d'éviter les affirmations ou des prises de position péremptoires non argumentées et sans fondements.

Lors des exposés le jury n'intervient pas, le candidat déroule son propos sans être interrompu cela ne signifie pas pour autant que le jury approuve l'intégralité du propos du candidat. De même, durant l'entretien, il n'appartient pas au jury de corriger les éventuelles erreurs du candidat.

Ayant le souci de placer les candidats dans les meilleures conditions possible, le jury accueille les candidats avec bienveillance ce qui, bien évidemment, n'exclut pas un questionnement exigeant et des attentes élevées au regard des enjeux d'un tel concours.

MODALITES PRATIQUES

Le téléphone portable n'est pas autorisé lors du temps de préparation et d'audition. Le candidat ne pourra donc en aucun cas accéder à des mots de passe d'accès communiqués par sms.

Il est conseillé au candidat d'amener une montre ou un réveil pour veiller à la maîtrise du temps de préparation et d'exposé.

MODALITES LIEES AUX SITUATIONS DE HANDICAP

Le directeur et le jury prêtent une attention toute particulière aux candidats en situation de handicap. Hormis le tiers-temps, d'autres dispositions peuvent être requises par les prescriptions médicales.

Les propositions de traitement de sujets qui jalonnent cette partie ne constituent en rien des modèles à reproduire in extenso pour d'autres sujets. Elles visent à aider les candidats dans leur appropriation des attendus du jury. D'autres plans et problématiques sont possibles.

2. Epreuve d'admission n°1 : Mise en situation professionnelle

2.1 Rappel du texte réglementant l'épreuve

- Durée de la préparation : 2 heures
- Durée totale de l'épreuve : 1 heure (exposé : 20 minutes maximum)
- Coefficient 2

L'épreuve comporte deux volets.

Le premier volet consiste pour le candidat à élaborer une séquence pédagogique ou éducative nécessitant l'exploitation de ressources documentaires.

A partir d'un sujet tiré des programmes et instructions de l'enseignement secondaire, le candidat constitue un corpus de documents numériques, puis expose, devant le jury, la situation envisagée, justifie ses choix de nature pédagogique et éducative, et explicite sa démarche. Il indique les apprentissages informationnels des élèves qui peuvent être articulés à cette situation.

Pour le second volet, le candidat, d'une part, élabore une bibliographie sur le sujet proposé incluant les éléments du corpus et des documents complémentaires qu'il juge utiles, d'autre part, effectue l'analyse documentaire de deux documents de son choix tirés du corpus.

Le jury apprécie la pertinence de la sélection en fonction des objectifs pédagogiques ou éducatifs visés ainsi que la qualité du traitement documentaire effectué. Il peut demander des précisions au candidat, voire des éléments de traitement d'un ou de plusieurs autres documents.

2.2 Environnement du candidat

Salle de préparation



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Poste candidat



Salle jury
Épreuve 1

Canope/crdp



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury



Nouveautés : Zotero Bib

- Word
- Powerpoint
- Writer
- Impress
- Open office
- Outil de capture
- Freemind
- Mozilla Firefox (unique navigateur) pas de plugin-addons
- BCDI & esidoc
- PMB (cig/lvc) & xampp

Le candidat est convoqué une demi-heure avant l'entrée en salle de préparation pour un temps d'accueil et d'échange visant à préciser les modalités pratiques et techniques de l'épreuve.

Chaque candidat dispose d'un micro-ordinateur raccordé à un réseau local et à Internet aussi bien pour la préparation que pour l'épreuve elle-même. Techniquement, il s'agit d'une architecture de réseau local, qui permet aux candidats d'être sur un poste de travail individuel. Quant à l'accès à Internet, il est assuré par une liaison à haut débit et est ouvert.

En cas de problème rencontré, une assistance technique est en permanence disponible dans les salles de préparation. Celle-ci ne doit et ne peut pas répondre à d'éventuelles questions concernant le domaine d'évaluation des compétences des candidats. Nous conseillons au candidat de se manifester auprès de l'assistance technique en cas de perturbation technique en cours de préparation ; le temps sera alors décompté des deux heures de préparation. Les candidats ne disposent d'aucune possibilité d'impression. En outre, l'organisation et la régularité des épreuves sont assurées par les surveillants présents dans les salles.

Les membres du jury ont accès à l'issue de la préparation à la fois à l'historique de navigation du candidat et aux documents produits par celui-ci. Lors de l'échange des questions pourront porter sur la stratégie de recherche, le choix des plateformes, des ressources et des outils y compris dans un contexte pédagogique.

Lors des interrogations, chacune des commissions dispose d'un micro-ordinateur ayant accès au réseau interne à l'usage du candidat. Il est configuré de manière identique aux postes de préparation et connecté à un système de vidéoprojection.

A compter de la session 2019, les candidats qui ont préparé préalablement aux épreuves leurs supports, notices etc... n'ont pu accéder à un ensemble de ressources à distance sans rendre leur accès public et donc accessible aux membres du jury.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Nous rappelons aux candidats que les membres du jury consultent systématiquement leur historique de navigation et, de fait, les ressources téléchargées. Le temps de préparation de l'épreuve de MSA a été calibré pour que chaque candidat puisse traiter le sujet en deux heures. Certains candidats téléchargent des ressources préalablement organisées afin de les réadapter. Cette démarche est toujours dommageable. En effet, ces présentations stéréotypées passent à côté du sujet et ne permettent pas de répondre de façon pertinente à une problématique précise.

Dans tous les cas, toute ressource proposée au jury doit lui être accessible. En conséquence, aucune de ces ressources ne doit être sécurisée ou fermée (cadenas), notamment celles qui seraient issues d'une ou de boîtes de messagerie fermées, de « drives » / espaces de stockage en ligne fermés, de pages privées de curation, ...).

Le respect de cette consigne est impératif.

2.3 Attendus, remarques et conseils aux candidats

Fondamentalement, cette épreuve orale vise à analyser un contexte scolaire et à proposer en retour des documents en adéquation avec la situation et la problématique retenue par le candidat selon des principes de réalité et de faisabilité en fonction des contraintes d'établissement (humaine, financière, scolaire, organisationnelle...).

Trois mots-clés résument la philosophie générale de cette épreuve : la **pertinence** (des ressources sélectionnées), la **clarté** (de la situation pédagogique exposée), et la **cohérence** générale de l'ensemble documentaire proposé et de l'argumentation.

Le jury attend du candidat qu'il sache justifier les choix opérés et présentés. Il apprécie une méthodologie solide sur laquelle s'appuient les candidats (rappel du sujet, démarche de recherche et annonce de la séquence) et remarque que ces derniers, dans leur ensemble, se réfèrent aux programmes lors de leur proposition de séquences. En revanche, il est regrettable que trop de candidats omettent encore lors de leur présentation, d'inclure : une problématique personnellement réfléchie, un plan détaillé de leur présentation à venir ainsi qu'une analyse fine du sujet dont l'absence donne presque inévitablement lieu à des hors sujet.

2.3.1 Pendant les deux heures de préparation

Sachant que l'évaluation porte à la fois sur la forme, l'organisation, la partie analyse documentaire et la séquence pédagogique retenue, la stratégie qui consisterait à privilégier la séquence pédagogique (premier volet de la première épreuve d'admission) au détriment du traitement documentaire (deuxième volet) serait particulièrement pénalisante. La session 2019 a révélé une analyse du sujet souvent négligée donnant lieu à des propositions pédagogiques stéréotypées : *brainstorming* systématiquement proposé sans réellement expliciter la pertinence par exemple. Il est recommandé de lire en priorité le ou les textes officiels accompagnant le sujet et ne pas commencer à travailler la séquence avant d'en avoir assimilé les directives ainsi que les objectifs et les intentions pédagogiques. Les autres sources essentielles sont celles fournies par l'Éducation nationale pour l'accompagnement mais aussi les sources professionnelles et scientifiques

Le traitement documentaire est souvent négligé, incomplet voire non fait à l'issue des deux heures de préparation. Nous souhaitons rappeler aux candidats que cela ne peut pas relever d'une stratégie pour effectuer ensuite le traitement en temps réel face au jury. Les principaux champs des bordereaux de saisie (PMB ou BCDI) ne sont pas connus : date de péremption, notes, responsabilité de collection, etc. Enfin, un



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

candidat produit ou récupère une notice documentaire (BCDI ou PMB), en indiquant clairement la modalité de récupération et le travail de réécriture et d'amélioration opéré précisément durant les deux heures de préparation.

Le corpus très minimaliste présenté est souvent trop éloigné de la problématique, du sujet et du public indiqué. Il est regrettable de constater que le candidat ne se projette que très partiellement dans la fonction via l'activité documentaire. En outre, le candidat doit clairement indiquer le public destinataire pour chaque document sélectionné.

2.3.2 L'exposé de l'épreuve n°1

Pour appuyer un propos structuré et organisé, le candidat doit choisir son mode de présentation (document texte, diaporama, ...) et utiliser largement les possibilités du multimédia, en particulier de la vidéo-projection et de l'interactivité des outils. Le candidat a bien sûr la possibilité d'utiliser des grilles préétablies ou de s'appuyer sur des séquences existantes comme en situation professionnelle réelle. Mais il doit avoir conscience que ce qui est prioritairement évalué est sa capacité à adapter ces éléments préexistants à la situation proposée dans l'intitulé du sujet.

La structure langagière, la présentation générale des candidats sont généralement bonnes et en adéquation avec le contexte d'un recrutement national. Mais l'aisance générale des candidats est limitée par certains écarts de langage (ouah, « on s'en fout », « d'accord » ...). Faire également attention au « comme je l'ai déjà dit ». Lorsqu'un jury pose une question, le candidat doit montrer sa souplesse d'esprit et reconnaître le fait que la question mérite d'être complétée.

INTRODUCTION

Le candidat doit reformuler le sujet en montrant qu'il prend en compte TOUS les éléments-clés. En effet, les sujets sont souvent mal lus, ou de façon incomplète ou imprécise. Il est essentiel d'en faire une lecture fine qui prend en compte le texte officiel et tous les éléments de contextualisation (public visé, type d'établissement, dispositif, organisation pédagogique, collaborations, etc.). La thématique principale peut être éventuellement mise en lumière au regard de l'actualité éducative, sociale, culturelle ou scientifique. Mais il ne s'agit pas de s'emparer d'un ou deux éléments du sujet et axer toute sa séquence en fonction de ceux-là, en négligeant les autres informations.

Des imprécisions voire des confusions importantes sont parfois observées sur des notions ou concepts info-documentaire de base : auteur, directeur de publication, éditeur, veille et suivi documentaire, droit à et droit de l'image, médiation, source... C'est le cas également pour des termes techniques parfois utilisés à mauvais escient. Il est donc recommandé de proposer au jury des définitions claires qui auront été élaborées lors de la préparation.

Les modalités d'ouverture des accès conduisent le jury à porter un regard plus attentif à la démarche de recherche d'information et d'utilisation des ressources, notamment à partir de l'historique de navigation de recherche. Il est donc apprécié que le candidat présente également sa stratégie de façon succincte, en toute honnêteté et la justifie au regard des attentes du sujet en s'appuyant sur la réalité de sa recherche.

Le candidat doit absolument se questionner sur le sens et le pourquoi de la situation : pourquoi organiser un débat, pourquoi réaliser un panorama de presse, pourquoi travailler sur les stéréotypes sexués, quel est l'intérêt de faire réaliser une production numérique collective... ? Il a donc avantage à présenter sa réflexion



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

en s'appuyant sur une problématique. Il présente ensuite le plan de son exposé qui intègre bien sûr tous les éléments demandés dans la consigne de l'épreuve.

Dans l'ensemble, les candidats font preuve de bonnes connaissances des réformes, de l'actualité du Ministère de l'éducation nationale, des référentiels faisant autorité ; beaucoup moins sur les questions de culture et de techniques en information–documentation. Malgré la bonne maîtrise générale de l'épreuve, la culture des sources, la typologie de l'information, la caractérisation des natures de ressources, les outils de traitement de l'information sont encore trop faiblement maîtrisés. Beaucoup de candidats choisissent des « documents de forme » (présentant une infographie, un design efficace, etc...) plutôt que de privilégier les contenus, et la cohérence entre contenu proposé et consigne du sujet. Les critères d'expertise et de pertinence de l'information ne sont pas toujours assurés malgré un discours de surface à ce sujet. Le cœur de l'analyse intellectuelle du sujet est finalement peu assuré, notamment la problématisation souvent inexistante ou oubliée au fur et à mesure de la recherche de documents.

PARTIE SUR LA SCENARISATION DE LA SITUATION PROPOSEE (SEQUENCE PEDAGOGIQUE)

Quelques points-clés sont indispensables à la réussite de l'épreuve :

- Le candidat présente une séquence pédagogique qui est toujours le fruit d'une collaboration avec au moins un professeur de discipline. Il rend compte de cette collaboration en intégrant non seulement les objectifs disciplinaires mais aussi la place et le rôle du professeur de discipline. La collaboration est à envisager en amont, pendant et éventuellement en aval des séances proposées. Il est intéressant de réfléchir, par exemple au travail préalable qui aura été nécessaire entre les enseignants pour aboutir à la séquence. L'activité proposée peut donner lieu à associer d'autres partenaires dans et hors l'établissement (CPE, autres professeurs, personnel médico-social, associations)
- Quels que soient les documents d'appui utilisés par le candidat, qu'ils soient issus de sa veille ou trouvés en ligne lors de la préparation, il s'agit de les adapter à la situation proposée et non l'inverse.
- La séquence et/ou les séances doivent être contextualisées de façon cohérente au regard des établissements, niveaux, programmes et dispositifs indiqués dans le sujet ou pouvant s'y rattacher. Les candidats peuvent se référer aux textes officiels, institutionnels et professionnels pour les identifier.
- Dans les situations proposées par les candidats, l'organisation de la séquence ne doit pas comporter un nombre de séances irréaliste, sans prise en compte du nombre d'heures/élèves et encore moins du nombre d'heures/professeurs dans le cadre de l'EPLÉ et des programmes scolaires. L'ensemble des contraintes d'un EPLÉ ordinaire doit être considéré.
- Les dimensions didactiques et pédagogiques de l'acte d'enseignement sont envisagées.
- Les compétences travaillées avec les élèves sont de triple nature disciplinaire, info-documentaire, et transversale.
- Les activités proposées permettent d'engager une différenciation pédagogique qui doit être rendue explicite



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

- Les évaluations prévues sont à adapter aux objectifs ou aux compétences énoncées au début de la présentation et il est important qu'elles portent sur des éléments concrets et observables. Les modalités pratiques sont envisagées (fiches élèves, scénario d'accompagnement, outil spécifique...)
- La connaissance des grandes notions liées au SIC est attendue et notamment celles liées au droit de la propriété intellectuelle. Les notions de vie privée, d'espace public, ...doivent également être connues des candidats afin de pouvoir les transmettre en situation dans la relation pédagogique aux élèves.
- Evoquer le recours au numérique ne suffit pas pour répondre aux besoins d'une problématique, et lorsqu'un outil est choisi, il est surtout essentiel d'expliquer la pertinence du choix au regard de l'action visée plutôt que démontrer une expertise uniquement technique.
- Le jury apprécie quand le candidat fait preuve de créativité et d'originalité, voire d'audace, et qu'il envisage des prolongements cohérents au-delà du sujet initial.

LE CORPUS NUMERIQUE ET LA BIBLIOGRAPHIE

Le jury n'attend pas seulement des techniques de recherche et de traitement documentaire maîtrisées mais un corpus pertinent et correctement exploité.

La justification relative aux choix des documents du corpus doit apparaître puisqu'elle est l'indice permettant de voir si le candidat a analysé les besoins des élèves, des enseignants et a su s'y adapter. L'intérêt du document sélectionné doit être précisé. Exemple : tel article du journal Le Monde peut être fiable mais peu adapté à des élèves de 6^e, la collection « Que sais-je » ne peut être une base de lecture chez des élèves de 6^e ...

Les candidats veillent à établir leur corpus ou leur bibliographie en fonction d'une démarche rigoureuse et documentaire (consultation directe des sources fondamentales, consultation de catalogues, vérification des liens...). La session 2019 a montré une réduction moyenne du nombre de références proposées, donnant l'impression régulièrement de la faible importance accordée par les candidats à cette partie de l'épreuve. Le nombre de documents peut raisonnablement se situer autour de cinq choisis pour répondre aux besoins du sujet plutôt que fournir une liste artificielle et plaquée. La sélection doit inclure des documents exploitables par les élèves et des documents pertinents pour l'équipe éducative et en phase avec le niveau d'enseignement exposé. Il n'est pas possible de réduire cette liste à des documents d'appui technique (tutoriels, fiches méthodologiques) ou des portails d'institutions.

Le jury a mis à disposition à cette session 2019, une déclinaison simplifiée du logiciel de gestion bibliographique Zotero (accessible à l'adresse <https://zbib.org/>). Les candidats sont libres de l'utiliser.

Les candidats doivent pouvoir démontrer et justifier de l'intérêt de la normalisation dans les activités documentaires.

LE TRAITEMENT DOCUMENTAIRE

Les deux documents retenus pour le traitement documentaire sont choisis pour leur intérêt à figurer dans la base documentaire de l'établissement au-delà du projet lui-même. Ainsi, ces documents seraient ajoutés au



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

fonds documentaire de l'établissement et constitueraient des ressources potentiellement réutilisables dans le cadre d'un projet similaire.

Outre un minimum de connaissances nécessaires sur la manipulation technique, il est important de démontrer sa compréhension des enjeux intellectuels du traitement ainsi que l'intérêt pour les (futurs) usagers. C'est le cas par exemple, du champ *descripteurs* qui implique que soit faite la différence entre *descripteurs* et *mots clés* et que soit connu le thésaurus à la base de cette indexation. C'est le cas également du champ *résumé*, souvent rempli sans idée des objectifs des différents résumés documentaires possibles à réaliser. Éviter des résumés sous forme d'une unique phrase générique ne permettant pas à un usager potentiel d'établir un choix de sélection.

Le jury attend du candidat des connaissances sur le traitement documentaire, la connaissance des métadonnées, le référencement et plus largement la gestion de l'information en lien avec le projet et les intentions pédagogiques envisagées. On note de nombreuses approximations de termes et de vocables info-documentaires : index, classement, champ, condensation, indexation... autant de mots souvent ignorés, régulièrement employés à mauvais escient.

Le choix de l'outil de traitement doit être raisonné et non répondre à l'idée de montrer son savoir au jury. Choisir le Dublin Core ou une indexation sous BCDI ou PMB signifie que le candidat en a compris les composantes mais aussi l'intérêt documentaire (présence de certains champs, type d'analyse...)

Par ailleurs, s'il n'est pas interdit de présenter la notice d'un document déjà traité, il convient de le signaler et de savoir la commenter correctement tout en tentant de l'améliorer. L'articulation et la complémentarité langagières entre le résumé et les descripteurs sont approximatives ; nombre de candidats ne sont pas en mesure de justifier le choix des mots.

Si aucune des notices présentées n'a été produite par le candidat, ou est manquante, le jury se réserve le droit de faire produire au candidat celle-ci en situation d'entretien en quelques minutes. En effet, cette stratégie pourrait cacher un défaut de compétences en matière d'analyse et d'indexation documentaire. Il est d'ailleurs souhaitable de présenter les documents traités directement dans l'outil choisi (même si les copies d'écran sont nécessaires par souci de sauvegarde).

2.3.3 L'entretien de l'épreuve n°1

L'entretien porte essentiellement sur le « réalisme » de la séquence, les compétences (terme à savoir impérativement définir) informationnelles visées, l'articulation des différentes séances, l'évaluation envisagée, le prolongement de la séquence, la prise en compte des acquis ou des pré-requis des élèves...

L'entretien cherche également à vérifier la solidité des connaissances du candidat, sa culture générale et professionnelle. La connaissance de sources d'informations en phase avec le sujet et le métier seront appréciées.

Les membres de jury reviennent sur les choix et les stratégies de recherche d'information à partir des traces de l'historique de navigation, qui sont analysables par les membres du jury. Toute navigation, choix de ressources ou de gisements, réorientations, etc... peut être source de questions et de demande d'explicitation. Le candidat doit être en mesure de justifier et d'expliquer la provenance de chaque document et ressource proposé aux membres du jury.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Quand un candidat présente plusieurs séances, il est nécessaire de positionner et de décrire une séquence avec un focus sur la progression exprimée. Les séquences proposées doivent reposer sur des principes de réalité et de faisabilité. Les propositions sont souvent très ambitieuses et au-delà des capacités de l'âge et de la maturité cognitive des élèves.

Les pratiques de lecture de élèves / des adolescents sont également méconnues. Dans l'échange avec le jury, on soulignera que les fonds documentaires physiques sont absents des situations exposées. Régulièrement, le CDI en tant qu'espace documentaire avec des usuels, des périodiques, des manuels scolaires, un fonds documentaire est oublié ou non considéré.

Les candidats ont tendance à aller très vite dans la présentation du traitement documentaire, rendant visible un travail superficiel voire inachevé. C'est pourquoi les questions portent non seulement sur les opérations documentaires effectuées mais aussi sur la pertinence des sources et des documents sélectionnés par rapport aux besoins (analysés ou pas) des élèves et leurs capacités cognitives et d'apprentissage.

Les candidats ne doivent pas oublier que les travaux et auteurs en SIC travaillés à l'occasion des épreuves écrites, peuvent être à nouveau convoqués. Les candidats sont susceptibles d'être de nouveau interrogés à l'occasion de l'oral sur ces références.

Pour conclure, le jury attend : davantage d'engagement personnel dans les démarches pédagogiques présentées, davantage de cohérence, des corpus pertinents et exploités ainsi que des bibliographies soignées et davantage travaillées tant dans leur fonds que leur forme. Il attend également que les candidats travaillent davantage les énoncés pour éviter le hors sujet, posent une problématique pour lancer leur sujet et adoptent une meilleure maîtrise du temps pour éviter un travail non abouti. Le jury attend par ailleurs que les candidats perçoivent davantage les enjeux pédagogiques de l'utilisation des outils numériques proposés dans les séquences - principalement approchés à travers une entrée "techniciste". Les candidats doivent apprendre à se projeter dans leur futur métier et expliciter leur démarche, démontrer l'intérêt et la plus-value pédagogique de ces outils, la finalité de cette convocation au sein d'une séquence pédagogique ; pour quel transfert de compétences et quelles acquisitions des élèves. Plus généralement les outils numériques qui sont proposés par les candidats sont méconnus quant à leur fonctionnement général, leurs enjeux et leurs modalités de connexion. Tout candidat doit être en mesure de justifier ses choix d'outils et de services numériques (pertinence et utilisabilité, évolutivité et interopérabilité, données personnelles...).

2.4 Exemples de plans possibles à partir de sujets 2019

Afin d'aider les futurs candidats dans leur préparation et dans l'appropriation des attendus, les éléments colorisés renvoient aux invariants présents pour chaque sujet :

- Bleu : type d'établissement
- Vert : niveaux d'enseignement
- Rouge : dispositif
- Orange : type de production
- Violet : discipline(s) associées
- Marron : thème de recherche



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

EXEMPLE SUJET COLLEGE

Dans le cadre de l'**accompagnement personnalisé** au **collège** (BOEN n°31 du 1^{er} septembre 2011), un enseignant de **lettres** demande à des élèves de **6ème** de réaliser une **affiche** sur la **mythologie**. Dans le cadre de la recherche d'information, il vous sollicite pour accompagner, avec lui, les élèves pour aborder la notion de mot clé.

3 TEMPS :

1. Analyse du sujet :

- Acteurs : professeur documentaliste, professeur de lettres,
 - Quels objectifs ?
 - Quelles compétences attendues ?
 - Quelle répartition des rôles (professeur documentaliste-professeur de lettres) ?
- Public visé : élèves de 6èmes
- Production :
 - compétences info-documentaires = mots-clés
- Contexte : AP, programme de français 6^{ème}
- Bien dégager les consignes (l'enjeu premier était d'aborder la notion de mot-clé et non de réaliser une affiche)

2. Préparation de la séquence pédagogique ou éducative

- Séquence pédagogique ou éducative ?
- Volume horaire de la séquence, des séances
- Positionnement logique de la séquence dans l'année scolaire
- Contextualisation de la séquence par rapport aux autres disciplines, aux partenaires potentiels (Français, histoire-géographie, etc) et au prolongement possible
- Objectifs attendus
 - Objectifs généraux
 - Objectifs disciplinaires : connaître les attentes du professeur de français
 - Objectifs info-documentaires
- Ressources :
 - Documents numériques,
 - Autres
- Ressources : cf. 2nd volet : élaboration d'une bibliographie
 - Pour les enseignants
 - Pour les élèves
 - Documents adaptés : éviter encyclopédia Universalis, France Culture pour des élèves de 6^{ème}
- Lieux et matériel
 - Où ?
 - Ordinateurs
 - Logiciels en ligne : choix pertinent (ex affiche, canva ? ou traitement de texte ?)
- Mise en adéquation des objectifs et de la durée d'une séquence (des séances)
- Evaluation de la séquence et /ou des séances

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

- Avoir le souci de justifier les formes d'évaluation (diagnostic, formative, sommative)
- Les situer dans la séquence
- Indiquer les critères
- Qui évalue ?
- Remédiation envisageable
- Décomposer la séquence en séances de manière réaliste :
 - Présenter la séquence, les attendus en termes de savoirs info-doc et de compétences ainsi qu'en terme de « livrables » possibles.
 - Répartition / Gestion du temps
 - Mobiliser si besoin, des fiches-types (Edubase)
 - Tenir compte des représentations, des savoirs et des compétences déjà présents du public ciblé
 - Diversifier les supports adaptés au public
 - Préciser et justifier les modalités de travail (mise en activité des élèves) : individuel, binôme, ½ classe, etc...
 - Préciser et justifier les outils et applications (prise en main d'un logiciel)
 - Prévoir une mise en activité des élèves après toute présentation
 - Temps de synthèse en fin de chaque séance et fin de séquence
- Notion de mot-clé :
- Objectif : savoir traduire son sujet en mots-clés, en le situant dans le temps et l'espace
- Exemple : mythologie / Grèce ancienne /
- Propositions pour aborder la notion sur une, voire 2 séances
 - Aborder le Travail sur les mots clés dans la requête
 - Aborder le Travail sur les mots clés dans la prise de notes : dégager les mots-clés dans un document écrit en vue d'une prise de notes
 - Travailler sur les index dans les documentaires papier
 - 1^{ère} approche possible des mots-clés par esidoc (thésaurus)
 - Langage naturel, langage structuré
 - Classification par le biais du thésaurus,
 - Lancement : Brainstorming superhéros d'aujourd'hui, Spiderman, Thor, etc. Ouvrir aux mythologies des cultures extra-occidentales

Décrire des superhéros en fonction d'attributs (emblèmes, symboles, caractéristiques ...) et produire, par exemple, des cartes d'identité

- Classification des mots-clés par l'utilisation d'une carte mentale (représentation visuelle)
 - Exemple : autour d'un mythe, notion de générique, spécifique et associé
- Exercices possibles :
 - Texte de qqs lignes, dégager des mots-clés et les dégager
 - Tester des mots-clés dans une requête et analyser les résultats
 - Comparer les recherches en utilisant les différents moteurs de recherche
 - Associer liste de textes courts et liste de mots-clés
- A la manière du jeu de société « code names » : défi pour deviner des mots
- Recherche sur esidoc et consulter les champs descripteurs et mots-clés (avec les mots-clés créés avec les élèves)



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

- En conclusion :
 - Prévoir un prolongement

3. Elaboration de la bibliographie

EXEMPLE LYCEE D'ENSEIGNEMENT GENERAL

Dans le cadre du **programme d'informatique et création numérique** en **2de générale et technologique** (BOEN n°31 du 27 août 2015), vous êtes sollicité par l'enseignant de **mathématiques** afin d'initier les élèves à la **compréhension des algorithmes de traitement de l'information** utilisés par les principaux moteurs de recherche généralistes présents sur le web. Ce travail devra contribuer à un usage responsable et raisonné de l'informatique. Il aboutira à la création d'un **document de vulgarisation sous forme d'infographie** à destination es autres élèves de l'établissement.

Analyse du sujet

Cadre pédagogique : le sujet cadre la séquence dans l'option ICN. Il peut être intéressant d'être dans la prospective de la future discipline SNT. (Rentrée 2019)

Il s'agit d'une classe entière en enseignement d'exploration. Cet enseignement vise la réalisation concrète d'outils ou d'œuvres numériques.

Termes du sujet

La difficulté du sujet réside dans le fait de chercher à initier les élèves à la compréhension des algorithmes qui sont jalousement gardés secrets par les moteurs de recherche.

On entend ici par "usage responsable et raisonné de l'informatique" une utilisation réfléchie des outils connectés fonctionnant à partir d'algorithmes, l'objectif étant d'extrapoler les conclusions du travail réalisé sur les algorithmes des moteurs de recherche. Les moteurs de recherche présentent aujourd'hui la plus-value de leur moteur par rapport aux traitements algorithmiques de l'index utilisé.

Traitement de l'information : Notion d'index, algorithme. Il est important également d'aborder et de différencier langage naturel et langage normé pour l'interrogation des moteurs de recherche.

Moteur de recherche : expliquer le fonctionnement et les différentes étapes d'une requête sur un moteur de recherche.

Indexation, classement, traitement algorithmique, présentation des résultats

Pré-requis : Définition d'algorithme : on peut penser que le professeur de mathématiques a déjà initié les élèves à la programmation et à l'écriture de petits programmes informatiques. Les élèves connaissent donc le fonctionnement des algorithmes en général.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Production : il existe déjà de nombreuses infographies sur le sujet. Il faut donc réfléchir à la plus-value de cette production par les élèves à destination de leurs camarades.

Proposition de séquence

Séance 1

On part du visionnage individuel sur tablette d'une vidéo de deux minutes sur le fonctionnement des moteurs de recherche. (Document 1)

Les élèves ont pour consignes d'en repérer et relever les mots clés, en fait d'en effectuer l'indexation.

Mise en commun : il s'agit ici de différencier index et traitement algorithmique.

Les élèves doivent ensuite retrouver la vidéo en question en utilisant différents moteurs de recherche. Chaque élève utilise un moteur de recherche différent (google, qwant, exalead, duckduckgo, ecosia etc). Ils formulent leur requête librement et donnent leurs résultats sur une fiche.

Ensuite comparaison des résultats par deux puis en classe entière.

Séance 2

Le professeur d'ICN travaille avec les élèves sur les mécanismes de recherche algorithmiques à partir de l'exemple simple de la recherche dichotomique.

Séance 3

Consultation du document 2. On propose aux élèves d'inventer en binôme un algorithme de recherche, sur le modèle des algorithmes de Google présentés sur le document 2 : nom, fonction, intérêt

Les algorithmes inventés doivent être soit excluants, soit favorisants soit appliqués à un usage particulier d'un objet connecté.

Séance 4

Présentation de différents logiciels d'infographie (en ligne ou en local)

Les élèves débutent leurs infographies qui doit présenter leurs algorithmes fictifs et son fonctionnement.

L'infographie doit contenir le nom de l'algorithme, la fonction, un logo, son intérêt et une ligne de programmation.

Les élèves doivent ensuite terminer leur travail chez eux et le poster sur l'ENT.

Valorisation du travail des élèves :

Les infographies seront ensuite imprimées et exposées au CDI et mises en valeur lors des portes ouvertes de l'établissement pour présenter l'enseignement d'exploration.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Prolongement

Un spécialiste SEO pourrait être invité à rencontrer les élèves autour de leurs propositions.

Bibliographie

Navamuel, Fidel. « 10 outils en ligne pour créer des infographies facilement ». Les Outils Tice, 30 janvier 2017, <https://outilstice.com/2017/01/10-outils-en-ligne-pour-creer-des-infographies-facilement/>. Consulté le 17 juin 2019.

Index : définition. <https://www.journaldunet.fr/web-tech/dictionnaire-du-webmastering/1203511-index-definition/>. Consulté le 17 juin 2019.

Long, Johnny. Google Hacking: Mettez Vos Données Sensibles l'abri Des Moteurs de Recherches. Dunod, 2005

Goamere, Géraldine. « Comprendre le SEO et les 3 principaux algorithmes de Google ». Le JCM | Journal du Community Manager, 13 octobre 2017, <http://www.journalducmm.com/algorithmes-google-panda-pinguin-colibri/>. Consulté le 17 juin 2019.

Colombain, Jérôme. O1Net.com. Les moteurs de recherche : comment ça marche ? #01Focus. YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=iKMm6SXO0wA>. Consulté le 17 juin 2019.

Analyse documentaire

Document 1 :

Colombain, Jérôme. O1Net.com. Les moteurs de recherche : comment ça marche ? #01Focus. YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=iKMm6SXO0wA>. Consulté le 17 juin 2019.

Descripteurs Motbis 2019 : moteur de recherche, algorithme, index, recherche de l'information, base de données

Résumé : Fonctionnement de moteurs de recherche : de l'indexation aux traitements algorithmiques et de classement en passant par la réalisation de base de données.

Document 2 :

Goamere, Géraldine. « Comprendre le SEO et les 3 principaux algorithmes de Google ». Le JCM | Journal du Community Manager, 13 octobre 2017, <http://www.journalducmm.com/algorithmes-google-panda-pinguin-colibri/>. Consulté le 17 juin 2019.

Descripteurs Motbis 2019 : algorithme, référencement : site internet,

Résumé : Présentation des principaux algorithmes de Google et leurs objectifs dans le classement des résultats. L'auteur évoque les référencements gratuit et payant. Présentation de quelques éléments d'un site nécessaires pour optimiser son classement et son indexation par les algorithmes de Google. Comprend une infographie en anglais du fonctionnement des moteurs de recherche Google et Bing.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

EXEMPLE LYCEE PROFESSIONNEL

Dans le cadre du **baccalauréat professionnel**, l'enseignant du pôle des « **industries graphiques** » d'une **classe de 2^{de}** (**BOEN du 31 août 2009**) souhaite que les élèves rassemblent des informations sur l'impact du numérique dans les métiers des productions graphiques. Il sollicite votre participation pour aider les élèves à mettre en place une **démarche de veille informationnelle** qu'ils développeront tout au long de l'année scolaire.

Analyse du sujet :

Type d'établissement : Lycée Professionnel

Niveau : Seconde

Dispositif : BOEN n° 31 du 27 août 2009

Type de production : réaliser une veille informationnelle

Discipline associée : Industries graphiques

Notions abordées : métiers des productions graphiques – veille informationnelle – cycle de la veille – évaluation de l'information

Problématique : Comment le professeur documentaliste peut-il accompagner d'une démarche de veille informationnelle l'appropriation des élèves? En quoi la réalisation d'une veille informationnelle peut-elle contribuer à la réussite scolaire et professionnelle des élèves ?

Objectifs principaux de la séquence : Mettre en œuvre une démarche de veille informationnelle numérique – Comprendre la notion de veille - Faire prendre conscience de l'impact du numérique sur les métiers des productions graphiques – Découvrir les nouveaux métiers des productions graphiques.

Objectifs info-documentaire (matrice EMI) : mettre en place un écosystème de veille ; savoir utiliser un site de gestion de signets (Netvibes, Scoop.it, Diigo, Pealtrees...); savoir utiliser les fonctions de veille informationnelle d'un réseau social.

Cadre pédagogique : EMI et Parcours Avenir

Contexte de la séquence :

Le sujet précise que la séquence pédagogique est menée avec l'enseignant du pôle des « industries graphiques » et qu'elle concerne l'impact du numérique dans les « métiers des productions graphiques ». Il s'agit donc du Bac Pro RPIP (Réalisation de produits imprimés et plurimédia) option « Productions Graphiques ». Le sujet ne précise pas dans quel enseignement la séquence prendra place, mais on peut imaginer qu'elle s'inscrit par exemple dans le Parcours Avenir.

Ce dernier permet à chaque élève (de la 6^{ème} à la Terminale) de construire son parcours d'information d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel. Il rend les élèves acteurs dans la construction de leur projet d'orientation et leur permet d'approfondir leur connaissance de l'ensemble des métiers (voir site Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/cid46878/le-parcours-avenir.html>)

En outre, cette séquence s'inscrit dans l'Education aux médias et à l'information (EMI). En effet, comme le propose la Matrice EMI de Toulouse (objectif 2 - niveau 3) : « *L'élève est capable de mettre en place un*



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

écosystème de veille. Il effectue un choix raisonné de mots clés précis et des sources, ainsi que d'outils de collecte, stockage et diffusion (publication). Il comprend les étapes du cycle de la veille et la complémentarité des outils de collecte, de stockage et de diffusion ». Cette matrice est disponible sur le site de l'académie de Toulouse : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/la-matrice-emi-document-de-reference>

Exemple de séquence :

Séance 1 : Le professeur documentaliste et le professeur du pôle « industries graphiques » font réaliser un brainstorming ou un échange avec les élèves. L'objectif est de recenser les représentations et les connaissances des élèves sur les métiers des productions graphiques et plus particulièrement sur les « nouveaux métiers » et les nouvelles techniques apparus avec le web et le développement du numérique (webdesign, livre numérique, presse en ligne). Une carte heuristique est construite collectivement à partir des réponses des élèves. A la fin de la séance, chaque groupe d'élèves définit le « sujet » sur lequel il réalisera sa veille (ex : le marché du livre numérique ou l'actualité du webdesign).

Séance 2 : Avant de présenter la démarche de veille, le professeur documentaliste réalise une évaluation diagnostique. L'objectif est de recenser les connaissances des élèves sur la veille informationnelle (savent-ils définir la notion de veille ? connaissent-ils des outils pour faire de la veille ? veillent-ils sur un sujet dans le cadre de leurs loisirs ? certains font peut-être de la veille sans le savoir...) Le professeur documentaliste présente les étapes constitutives de la démarche de veille (formulation et analyse du besoin, repérage des outils et des sources, analyse et choix des informations pertinentes, stockage, diffusion). Il présente ensuite des exemples d'outils que les élèves pourront utiliser : les alertes Google, Twitter et Pearltrees.

Séance 3 : Les élèves, accompagnés par le professeur documentaliste et le professeur d'industries graphiques, définissent leurs mots clés et réalisent leur sourcing. Ils peuvent ainsi mettre en place des alertes Google et s'abonner à des comptes Twitter. Ils sont aussi invités à créer un compte Pearltrees par groupe sur lequel seront sauvegardés les résultats de leur veille.

Séance 4 : Chaque groupe d'élèves présente son Pearltrees (son « arbre de perles » et ses « perles ») et commente les résultats de sa veille. Le professeur documentaliste leur demande quelles sont les difficultés rencontrées. Cette dernière séance est l'occasion de refaire un point sur le cycle et la démarche de veille et de « corriger les erreurs » afin que les élèves puissent continuer à réaliser cette veille tout au long de l'année.

L'évaluation se fera au cours et en fin d'année scolaire par le biais d'une autoévaluation à l'aide d'une grille réalisée par le professeur documentaliste (pertinence et diversité des sources, pertinence de l'information collectée, maîtrise des outils...).

Corpus :

Pour les enseignants

BALMISSE, Gilles. Veille stratégique sur Internet comprendre les enjeux, maîtriser les outils et partager l'information. Saint-Herblain : Éditions ENI, 2014, 238 p.

BAYLE Fabrice. Une veille en orientation avec Pearltrees [en ligne]. Mis en ligne le 11 avril 2017. Disponible sur : <https://prezi.com/3Ideodyhqn5/une-veille-en-orientation-avec-pearltrees/> (consulté le 18 juin 2019).

FABDEN. Enseigner la veille informationnelle... Volume 1. Médiadoc n° 8, 2012.

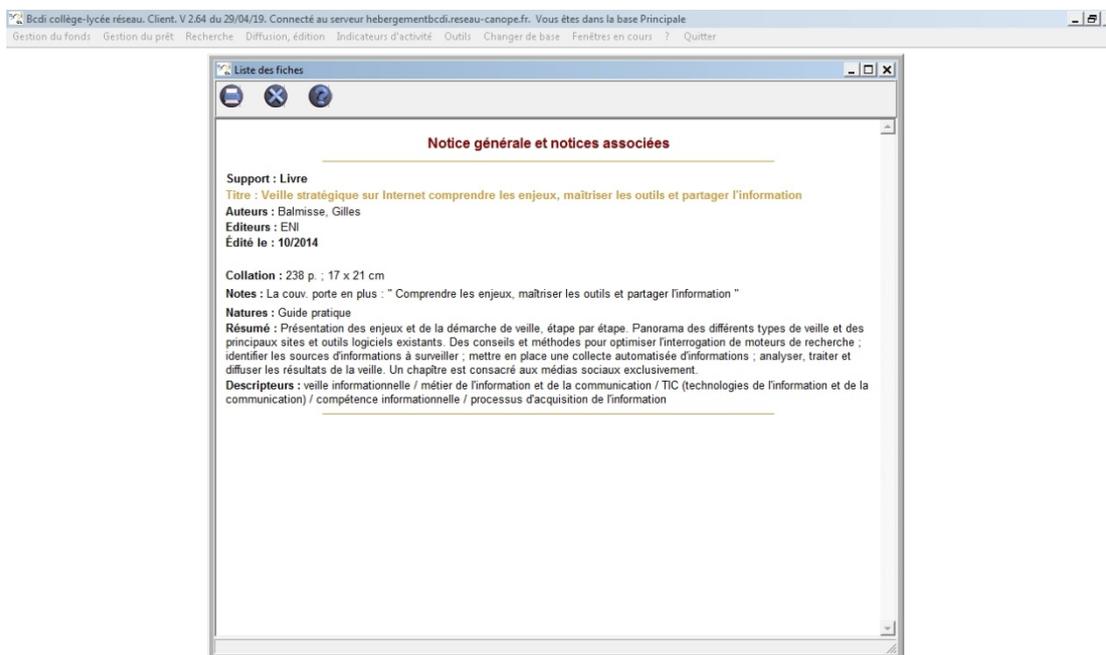
GORIA Stéphane. Méthodes et outils de veille créative. Londres : ISTE éditions, 2017, 253 p.

Pour les élèves

Bien commencer sa veille stratégique en 5 étapes. In : Winello : L'essentiel de l'info. [en ligne]. Mis en ligne le 3 avril 2017. Disponible sur : <http://www.winello.com/blog/index.php/2017/04/03/bien-commencer-veille-strategique-5-etapes/> (consulté le 18 juin 2019).

WILLGO. Tuto – Comment utiliser Twitter (débutants). [en ligne]. Mis en ligne le 25 janvier 2018. Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=l4uTSJIsLOo> (consulté le 18 juin 2019).

Notices et traitement documentaire :



Bcidi collège-lycée réseau. Client: V 2.64 du 29/04/19. Connecté au serveur hebergementbcidi.reseau-canope.fr. Vous êtes dans la base Principale

Gestion du fonds: Gestion du prêt Recherche Diffusion, édition Indicateurs d'activité Outils Changer de base Fenêtres en cours ? Quitter

Liste des fiches

Notice générale et notices associées

Support : Livre

Titre : Veille stratégique sur Internet comprendre les enjeux, maîtriser les outils et partager l'information

Auteurs : Balmisse, Gilles

Éditeurs : ENI

Édité le : 10/2014

Collation : 238 p. ; 17 x 21 cm

Notes : La couv. porte en plus : " Comprendre les enjeux, maîtriser les outils et partager l'information "

Natures : Guide pratique

Résumé : Présentation des enjeux et de la démarche de veille, étape par étape. Panorama des différents types de veille et des principaux sites et outils logiciels existants. Des conseils et méthodes pour optimiser l'interrogation de moteurs de recherche ; identifier les sources d'informations à surveiller ; mettre en place une collecte automatisée d'informations ; analyser, traiter et diffuser les résultats de la veille. Un chapitre est consacré aux médias sociaux exclusivement.

Descripteurs : veille informationnelle / métier de l'information et de la communication / TIC (technologies de l'information et de la communication) / compétence informationnelle / processus d'acquisition de l'information

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

du 29/04/19. Connecté au serveur hebergementbcdi.reseau-canope.fr. Vous êtes dans la base Principale

Recherche Diffusion, édition Indicateurs d'activité Outils Changer de base Fenêtres en cours ? Quitter

Liste des fiches

Notice générale et notices associées

Support : Internet
Titre : Winello : L'essentiel de l'info
Lien : <http://www.winello.com>
Éditeurs : Winello
Édité le : 2017

Support : Internet
Type Notice : Partie
Titre : [Bien commencer sa veille stratégique en 5 étapes](#)
Auteurs : Gwen
Collation : [1 p.]
Natures : Fiche guide
Résumé : Rappel des incontournables pour qui souhaite s'engager dans une démarche de recherche, surveillance et communication de l'information : cerner son sujet ; identifier les sources d'information pouvant être convoquées ; choisir ses outils logiciels qui permettront la mise en place d'une collecte d'informations ; analyser et au besoin, réajuster sa stratégie ; diffuser les résultats de sa veille.
Descripteurs : veille informationnelle / métier de l'information et de la communication / TIC (technologies de l'information et de la communication) / compétence informationnelle / processus d'acquisition de l'information

Client. V 2.64 du 29/04/19. Connecté au serveur hebergementbcdi.reseau-canope.fr. Vous êtes dans la base Principale

du prêt Recherche Diffusion, édition Indicateurs d'activité Outils Changer de base Fenêtres en cours ? Quitter

Catalogage > Saisir. (Fiche Existante)

Description bibliographique Analyse documentaire Parties composantes (0) Exemplaires (0)

Proposition de cote pour les exemplaires 651.7 BAL Indice Dewey

Titre Veille stratégique sur Internet comprendre les enjeux, maîtriser les outils et partager l'information Significatif Oui

Types nature Documentaire / Natures Guide pratique /

Résumé Présentation des enjeux et de la démarche de veille, étape par étape. Panorama des différents types de veille et des principaux sites et outils logiciels existants. Des conseils et méthodes pour optimiser l'interrogation de moteurs de recherche ; identifier les sources d'informations à surveiller ; mettre en place une collecte automatisée d'informations ; analyser, traiter et diffuser les résultats de la veille. Un chapitre est consacré aux médias sociaux exclusivement.

Descripteurs veille informationnelle / métier de l'information et de la communication / TIC (technologies de l'information et de la communication) / compétence informationnelle / processus d'acquisition de l'information

Mots clés

Disciplines

Niveaux Enseignement supérieur / Professionnel / Publics

Centres d'intérêt

Elément ass. 1 Voir, saisir Elément ass. 2 Voir, saisir

Divers

Date péremption Forum Voir

Cote : 651.7 BAL ; Support : Livre ; Titre : Veille stratégique sur Internet comprendre les enjeux, maîtriser les outils et p... ; Éditeurs : ENI / ; Date parution : 10/2014 ;

Contient Débute Vous êtes dans la base Principale.

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Bcdi collège-lycée réseau. Client. V 2.64 du 29/04/19. Connecté au serveur hebergementbcdi.reseau-canope.fr. Vous êtes dans la base Principale

Gestion du fonds Gestion du prêt Recherche Diffusion, édition Indicateurs d'activité Outils Changer de base Fenêtres en cours ? Quitter

Catalogue > Saisir. (Fiche Existante)

Description bibliographique Analyse documentaire Nouvelle partie composante

Titre (partie) Bien commencer sa veille stratégique en 5 étapes Significatif: Oui

Types nature Documentaire / Natures: Fiche guide /

Résumé Rappel des incontournables pour qui souhaite s'engager dans une démarche de recherche, surveillance et communication de l'information : cerner son sujet ; identifier les sources d'information pouvant être convoquées ; choisir ses outils logiciels qui permettront la mise en place d'une collecte d'informations ; analyser et au besoin, réajuster sa stratégie ; diffuser les résultats de sa veille.

Descripteurs veille informationnelle / métier de l'information et de la communication / TIC (technologies de l'information et de la communication) / compétence informationnelle / processus d'acquisition de l'information /

Mots clés

Disciplines

Niveaux Lycée professionnel / Enseignement supérieur / Publics

Centres d'intérêt

Élément ass. 1 Voir, saisir Élément ass. 2 Voir, saisir

Divers

Date péremption 25/06/2020 Forum Voir

Dans [in] Internet : Winello : L'essentiel de l'info [Ressource en ligne]
Lien : <http://www.winello.com>
Date parution : 2017 Editeurs : Winello

Support : Internet ; Titre : Bien commencer sa veille stratégique en 5 étapes ; Editeurs : Winello ; Date parution : 2017 ;

Contient Débuter Vous êtes dans la base Principale.

Bcdi collège-lycée réseau. Client. V 2.64 du 29/04/19. Connecté au serveur hebergementbcdi.reseau-canope.fr. Vous êtes dans la base Principale

Gestion du fonds Gestion du prêt Recherche Diffusion, édition Indicateurs d'activité Outils Changer de base Fenêtres en cours ? Quitter

Catalogue > Saisir. (Fiche Existante)

Description bibliographique Analyse documentaire Parties composantes (0) Exemplaires (0)

Type Notice Notice générale Support Livre Type Document Texte imprimé Langue(s) fr/

Titre Veille stratégique sur Internet comprendre les enjeux, maîtriser les outils et partager l'information Significatif: Oui

Auteurs Balmisse, Gilles / Voir, saisir

Fonctions Auteur /

Date parution 10/2014 Mention d'édition Standard

Code barre Isbn 978-2-7460-0911-2 / N° Normalisé Coût 29,00

Editeurs ENI / Voir, saisir

Collection Voir, saisir N° Collection Issn

Collation 238 p. ; 17 x 21 cm

Notes La couv. porte en plus : " Comprendre les enjeux, maîtriser les outils et partager l'information "

Saisie 25/06/2019 Importé le Modifié le 25/06/2019 Fiche Id. BLNCLDP190615504000074 Temporaire Non Catalogue Oui

Cote : 651.7 BAL ; Support : Livre ; Titre : Veille stratégique sur Internet comprendre les enjeux, maîtriser les outils et p... ; Editeurs : ENI / ; Date parution : 10/2014 ;

Vous êtes dans la base Principale.

Bcdi collège-lycée réseau. Client. V 2.64 du 29/04/19. Connecté au serveur hebergementbcdi.reseau-canope.fr. Vous êtes dans la base Principale

Gestion du fonds Gestion du prêt Recherche Diffusion, édition Indicateurs d'activité Outils Changer de base Fenêtres en cours ? Quitter

Catalogage > Saisir. (Fiche Existante)

Description bibliographique Analyse documentaire Nouvelle partie composante

Type Notice Support Langue(s)

Titre (partie) Significatif

URL (Lien) Voir

Auteurs Voir, saisir

Fonctions

Collation

Notes

Date parution

Saisi le Importé le Modifié le Fiche n° (ID) Temporaire Catalogue

Dans [in] Lien : <http://www.winello.com> Date parution : 2017 Editeurs : Winello

Support : Internet ; Titre : Bien commencer sa veille stratégique en 5 étapes ; Editeurs : Winello / ; Date parution : 2017 ;

Contient Début

Vous êtes dans la base Principale.

Points de vigilance soulignés :

- Tous les termes doivent être pris en compte. En l'espèce, le mot « démarche » ne pouvait pas être occulté pour un traitement correct de ce sujet.
- Un traitement du sujet qui se limiterait à la présentation d'outils par le professeur documentaliste est à proscrire.
- Bibliographie normée et justifiée. Elle doit par ailleurs être organisée en fonction des destinataires des ressources retenues : élèves, enseignants, tous publics.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

3. Epreuve d'admission n°2 : entretien à partir d'un dossier

3.1 Rappel du texte régissant l'épreuve

- Durée de la préparation : 2 heures
- Durée totale de l'épreuve : 1 heure (exposé : 20 minutes maximum, entretien : 40 minutes)
- Coefficient 2

L'épreuve comporte un exposé portant sur une question posée par le jury, suivi d'un entretien avec celui-ci. Elle prend appui sur un dossier proposé par le jury, comprenant un ou plusieurs documents (de nature scientifique, didactique, pédagogique, extraits de manuels ou travaux d'élèves).

Outre l'aptitude au dialogue et au recul critique du candidat, l'épreuve permet d'apprécier sa culture scientifique et professionnelle, son approche des ressources utiles aux élèves et plus largement aux communautés éducatives dans la société numérique, ses connaissances en matière de développement des compétences des élèves, d'aides pédagogiques et éducatives, d'organisation des temps de vie de l'élève.

L'entretien permet aussi d'évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

3.2 Remarques des correcteurs et conseils aux candidats

3.2.1 Préparation

Pour préparer son exposé, le candidat s'appuie sur un dossier d'une dizaine de pages et un sujet. Celui-ci peut, notamment mais pas systématiquement, lui demander de resituer le rôle du professeur documentaliste au regard de la thématique du dossier.

Quelle que soit la formulation du sujet, il appartient au candidat de définir une problématique. Préalablement à la lecture des documents et à l'élaboration d'un plan, il est vivement recommandé aux candidats de lire attentivement le sujet, d'en prendre en compte toutes les composantes afin d'éviter les contresens, les hors-sujet ou une approche partielle.

Cette épreuve exige d'articuler ses connaissances personnelles sur le sujet avec les éléments présents dans les documents du dossier. Une bonne connaissance du système éducatif est importante, elle révèle chez le candidat une capacité à mesurer les enjeux et à être un acteur déterminant pour la réussite des élèves. L'apport à bon escient d'éclairages scientifiques est un gage de qualité. Il est donc attendu du candidat qu'il s'appuie sur ses connaissances pour **enrichir son exposé et développer son argumentation lors de l'entretien (connaissance des textes règlementaires, connaissances en nature académique, exemples de dispositifs pédagogiques ou de ressources documentaires, ...).**

Toutes les connaissances et compétences professionnelles attendues d'un candidat au CAPES externe de documentation sont mobilisées dans cette épreuve mais plus particulièrement celles portant sur le système éducatif, son organisation, son histoire, ses orientations pour les mettre en regard de la culture professionnelle et scientifique. L'épreuve sur dossier permet de mesurer la capacité du candidat à se projeter et les valeurs qui sous-tendent son action.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

3.2.2 L'exposé de l'Épreuve sur dossier

Formellement, il est souvent difficile pour les candidats de respecter le temps imparti, il est rappelé que le jury interrompt l'exposé à l'issue des vingt minutes si le candidat n'a pas terminé. Il est donc vivement conseillé de s'entraîner à cet exercice.

De façon générale, les candidats doivent se référer aux programmes et aux dispositifs pédagogiques des collèges et des lycées, en vigueur l'année du concours, ainsi qu'aux instructions, aux textes produits par l'institution et à ceux produits par des structures d'enseignement et de recherche, des chercheurs. De ce point de vue, le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de distinguer le statut des textes officiels de celui des autres documents auxquels ils peuvent se référer. De même, il n'est pas inutile de rappeler que les évolutions institutionnelles doivent être connues des candidats qui peuvent alors envisager les implications dans la pratique professionnelle. Une veille sur ces évolutions comme sur celles relatives à la dimension pédagogique se révèle nécessaire. Elle facilitera une mise en perspective du sujet et des documents.

Le candidat, en tant que futur professeur documentaliste, doit se référer à la circulaire de missions de mars 2017 et au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, de juillet 2013, mais aussi à des textes officiels tels que celui situant l'EMI dans le système éducatif. Les apprentissages informationnels doivent être précisés et pensés dans le cadre d'une progression pédagogique impliquant des phases de diagnostic, de verbalisation et d'évaluation. Pour cela, le candidat peut se référer également à la littérature professionnelle émanant en particulier des groupes de travail académiques.

Comme tout enseignant, le professeur documentaliste appuie également son action sur le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les parcours éducatifs. Il l'inscrit dans la perspective du continuum de formation au sein des cycles, en particulier le cycle 3, entre les cycles et, au-delà, dans la perspective des liaisons collège-lycée puis bac -3/bac+3.

L'INTRODUCTION

Pour être en capacité de produire une problématique, l'analyse du sujet est indispensable et doit mettre en dynamique et en perspective les trois documents.

Il doit analyser et questionner le sujet, étape indispensable pour l'élaboration d'une problématique. Or, les analyses entendues sont souvent superficielles. Repérer et définir tous les mots-clés du sujet, identifier les enjeux sous-jacents constituent des étapes indispensables du travail de préparation. De cette façon, le candidat pourra appuyer la logique de son propos sur une nécessaire précision terminologique et sera en mesure de montrer qu'il sait situer le sujet posé dans la politique éducative de l'Etat au regard de l'actualité, en fonction des enjeux humanistes et républicains. Le candidat doit veiller à interroger le sujet au regard de tous les champs de compétences du professeur documentaliste.

Il est également indispensable de présenter les documents d'appui du dossier en indiquant aussi précisément que possible leurs caractéristiques formelles. C'est l'occasion pour le candidat de montrer sa capacité à identifier et analyser les sources (nature de l'information, statut de l'auteur, type de publication, date), contextualiser, mettre en perspective et en dialogue les documents. Or, le sens de l'exercice semble échapper à beaucoup de candidats qui font une présentation purement formelle sans réelle valeur ajoutée.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Si le sujet est formulé sous la forme d'une question, le candidat aura avantage à choisir de la spécifier et d'en faire une problématique qui propose un angle de vue plus personnel. Dans tous les cas, la problématique doit révéler un véritable questionnement et, comme son nom l'indique, la mise en exergue d'un problème à résoudre. Il s'agit notamment de montrer la complexité des mises en œuvre, en situation réelle, des politiques éducatives et l'importance des choix pédagogiques qui constituent une part majeure du quotidien du professeur documentaliste.

Plus une problématique sera pensée en fonction du sujet spécifique, plus elle permettra de mettre en avant un fil conducteur entre les enjeux et les notions contenus dans le sujet, d'une part, et des prolongements puisés dans la culture professionnelle, personnelle et scientifique du candidat, d'autre part.

Le plan est annoncé en fin d'introduction et structure la suite de l'exposé.

Le jury attire l'attention des candidats sur le risque de s'appuyer sur un plan « stéréotypé ».

Ainsi, certains types de plans se retrouvent quel que soit le sujet, tel que Enjeux / Mise en œuvre ou bien Enjeux / Cadre institutionnel / Rôle du professeur documentaliste. Un tel choix est rarement pertinent, il est recommandé de proposer un plan en perspective avec le sujet spécifique et adapté à la problématique choisie, avec des entrées thématiques par exemple. Il est également préférable que le candidat se positionne en tant que professeur documentaliste tout au long de l'exposé et n'attende pas la dernière partie pour le faire.

LE DEVELOPPEMENT

Le candidat s'attache à proposer une réflexion organisée en fonction du plan présenté.

Le propos ne doit jamais être réduit à un commentaire ou à la paraphrase des textes. C'est un exercice de synthèse et d'articulation d'idées. Il est conseillé au candidat de limiter au maximum les citations extraites des documents et s'il le fait, la source doit être clairement rappelée. Mais surtout le candidat doit articuler les éléments-clés qu'il retient du dossier à ses propres connaissances pour enrichir son exposé, se positionner et argumenter. Trop souvent l'exposé semble réduit au contenu du dossier ou, au contraire, exempt de points d'appui identifiés dans les textes proposés.

La politique documentaire de l'établissement est souvent évoquée sans qu'un développement sur son contenu vienne contextualiser la situation. Rappelons ici que le professeur documentaliste est maître d'œuvre des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition. Une politique est en effet un ensemble de réponses qu'on apporte en fonction des différents contextes d'exercice territoriaux (culturels, sociaux, économiques...). Dans ce cadre, elle ne peut se dispenser d'une réflexion sur l'évolution de la place et du rôle des CDI dans l'établissement, notamment : quelle prise en compte des temps des élèves ? Dans quels espaces ? Avec quelles ressources ? Sur quels supports ? Dans quelle réflexion collective ? A ce titre, quelques éléments des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence sont très utiles pour savoir quelles sont les caractéristiques des publics scolaires ainsi que la nature de leurs besoins, notamment les besoins éducatifs particuliers (difficultés cognitives, précocités intellectuelles, élèves allophones...). Les propositions de formation avec les élèves doivent s'appuyer sur les différentes formes de pédagogie et notamment les plus actuelles.

La connaissance, des pratiques informationnelles et médiatiques des élèves paraît également indispensable non seulement parce qu'elle vient directement interférer avec leurs pratiques numériques mais aussi parce



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

qu'elles construisent une représentation du monde, nourrissent leurs goûts, alimentent certains stéréotypes ou encore favorisent l'intériorisation de normes commerciales ou idéologiques qui peuvent entrer en contradiction avec les valeurs de citoyenneté que le professeur documentaliste a pour mission de transmettre.

Même s'il n'est pas attendu des candidats qu'ils rendent compte d'une expérience professionnelle, les exemples de mise en œuvre sont indispensables pour évaluer la capacité du candidat à se projeter dans l'action, à s'inscrire dans une action collective, à s'engager. Mais les exemples trop généraux ne permettent pas de situer la pertinence des démarches proposées. Il est donc recommandé d'envisager une activité avec des objectifs clairs, des collaborations précises, une progression maîtrisée, un niveau identifié et un contexte d'établissement défini, réaliste au regard du niveau de classe choisi et du temps imparti.

Certains candidats éprouvent des difficultés à saisir l'identité professionnelle du professeur documentaliste et à se positionner en tant que futur acteur du service public d'éducation. Si son rôle de médiateur est bien compris, il s'agit, par ailleurs, de ne pas réduire le professeur documentaliste à un simple accompagnateur voire un prestataire de services. Les candidats doivent prendre soin de rappeler combien le professeur documentaliste doit être source d'initiatives au sein de la communauté éducative, par exemple dans le cadre de l'approche transdisciplinaire qu'exige l'EMI. Son rôle d'enseignant implique la mise en œuvre de progressions pédagogiques fondées sur une réflexion didactique.

LA CONCLUSION

Le candidat s'attache à répondre à sa problématique en synthétisant ses propos. Il peut ensuite ouvrir la réflexion en proposant des perspectives d'évolutions ou d'actions.

3.2.3 L'entretien de l'épreuve sur dossier

Peu de candidats arrivent à se saisir pleinement des 40 minutes d'entretien. De ce fait, les réponses, parfois lapidaires, ne mettent pas en valeur leurs connaissances.

Les premières questions posées portent en général sur l'exposé et, à travers lui, le sujet. Les membres du jury cherchent à obtenir des explications ou des compléments de réflexion sur ce que le candidat a exposé. Cela permet souvent de mesurer le niveau de lecture et de compréhension du sujet, la connaissance du système éducatif, notamment l'appropriation des valeurs qui le portent et qu'il porte, la perception que le candidat a des enseignants de discipline, personnels de direction, corps d'inspection, divers personnels exerçant dans l'établissement ainsi que des autres membres de la communauté éducative (parents, élèves, partenaires extérieurs...) et du professeur documentaliste bien sûr

L'entretien est ensuite élargi à d'autres thématiques que le sujet qui lui sert d'entrée en matière. Il permet de vérifier les connaissances des candidats, leur positionnement, leur réactivité. Il leur donne notamment l'occasion de préciser certains points évoqués, d'éventuellement corriger leurs erreurs, de se recentrer sur le sujet. Le jury apprécie particulièrement la capacité de remise en question constructive.

Certaines questions visent à vérifier la maîtrise de connaissances de base. Leur simplicité apparente déroute parfois à tort le candidat. Dans le même esprit, il est regrettable de constater que des concepts essentiels ne sont pas immédiatement mobilisés en réponse aux questions, telles que, par exemple, la définition de l'esprit critique, la portée du principe de laïcité, la place accordée à la notion de climat scolaire.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Au moins une question posée au candidat concerne plus particulièrement les valeurs de la République et permet d'évaluer la capacité du candidat à appréhender la réalité d'un établissement scolaire dans un contexte humain, législatif et républicain. Elle peut prendre différentes formes : mise en situation, demande de définition ou d'argumentation...

Dans cette épreuve, le candidat peut également avoir à démontrer sa culture numérique. Il doit par exemple savoir expliquer le choix d'un outil numérique ou d'une application dans le paysage médiatique actuel (avantages, inconvénients, logique commerciale, plus-value pédagogique...) et les conditions d'utilisation par des élèves mineurs dans le cadre de la réglementation sur les données.

On attend du candidat qu'il soit capable de faire preuve de curiosité, d'esprit critique et qu'il suive l'actualité. Sa culture relative à l'exercice du métier doit être constamment enrichie en approfondissant ses connaissances et sa réflexion sur les grandes problématiques pédagogiques, l'état actuel du système éducatif, notamment en le situant dans un cadre international (cf. enquêtes PISA, directives européennes, rapports de l'UNESCO...).

Si la méconnaissance de textes tels que la circulaire de mission du 28 mars 2017, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, notamment, est inacceptable, il est compréhensible que le candidat n'ait pas la réponse immédiate à certaines questions. Dans ce cas, l'attente du jury est que le candidat fasse preuve d'honnêteté, de bon sens et explique comment il pallierait cette méconnaissance.

Les candidats qui réussissent sont ceux qui nourrissent le dialogue et font preuve de réflexivité en prenant en compte les remarques du jury pour nuancer leur propos ou faire d'autres propositions. Les compétences de communication et d'adaptabilité sont au cœur du métier du professeur documentaliste. Une attitude ouverte, engagée, et réflexive est attendue.

Cet entretien est un échange professionnel, où le candidat doit être force de proposition et affirmer son point de vue en l'argumentant.

Enfin, le professeur documentaliste est porteur, comme tout professeur et personnel d'éducation, de savoirs et d'une culture commune, au premier chef de la langue française. Il va de soi que le candidat doit veiller à la correction de la langue tout au long de l'entretien, sans confondre les registres de langue et tout en évitant au maximum les maladresses d'expression. Cette remarque est également valable pour l'exposé.

CONSEILS AUX CANDIDATS

- Des temps d'entraînement dans les conditions du concours - temps de préparation, durée de l'exposé et de l'entretien - sont de nature à favoriser la réussite.
- L'analyse du sujet est fondamentale. Faute de consacrer un temps suffisant à cette étape trop de candidats oublient des points clés du sujet.
- Le dossier documentaire doit être lu avec attention pour être exploité (analyse des documents, repérage des points essentiels) et repérer les points qui, au regard de l'analyse du sujet, exigent un enrichissement par des connaissances personnelles.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

-
- Quel que soit le sujet, ne pas plaquer artificiellement des connaissances. Citer les sources et les professionnels-chercheurs avec pertinence et en situant les travaux cités. Les connaissances personnelles apportées doivent être étroitement liées au sujet et à la problématique choisie.

3.3 Pistes pour le traitement d'un sujet 2019

Le sujet complet figure en annexe du rapport – Annexe 3

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, montrez comment professeur documentaliste peut contribuer à la prévention du harcèlement par un travail sur l'identité numérique et ses enjeux.

Contextualisation avec un fait d'actualité (exemple : Ligue du LOL, MeToo, ...).

Définition des termes :

- « contribuer » : partie intégrante d'une équipe
- « prévention » : en amont ou, plus probablement, pour accompagner, éviter qu'une situation (déclenchante) ne se reproduise
- « harcèlement » : personnes impliquées (harceleur leader / suiveur, harcelé, témoins, personnes « ressources ») ; caractère répétitif, acte volontaire (principalement) ou non de la part du harceleur ; phénomène ciblé / stigmatisation / ... d'un individu, « sous le feu » d'un groupe) ; typologie : physique, moral, sexuel, cyberharcèlement (continuité de ce qui se passe dans l'Ecole et hors les murs (sphère privée) et de retour à l'Ecole : cycle ininterrompu)
- « identité numérique » : image / profil que l'internaute choisit de renvoyer de lui et données qu'il choisit de laisser ; en parallèle : traces involontaires.

Présentation des documents

- Doc. 1 : document institutionnel n'ayant pas de valeur prescriptive. Information à destination de la hiérarchie (Recteurs, corps d'Inspection, corps de Direction) et référents académiques et départementaux harcèlement.
- Doc. 2 : article scientifique (revue professionnelle). Auteur reconnue. Thématiques : présence numérique et construction de son avatar digital (traces volontaires / involontaires). Marchandisation des données.
- Doc. 3 : séquence pédagogique. Document de terrain (site académique disciplinaire).

Note : inscription des textes dans la durée (2010 à 2018) : phénomène qui perdure, qui pose toujours question.

Parmi les problématiques possibles

- En quoi l'apprentissage d'une citoyenneté numérique peut-elle aider l'élève à se prémunir contre le harcèlement et contribuer ainsi à son bien-être ?



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

-
- En quoi la spécificité du professeur documentaliste, intégré au sein d'une équipe, peut-elle être un levier en matière de lutte contre le harcèlement ?

Proposition de plan (et notions à aborder)

1. Prendre conscience de la nécessité de pratiques réfléchies

- Donner une définition de l'identité numérique : ensemble des traces volontaires (profil, données personnelles, publications) / involontaires (cookies, parcours de navigation, traces que les autres laissent de moi à travers leurs publications ...).
- Donner une définition du harcèlement scolaire (violence répétée à l'encontre d'un élève de la part d'un ou de plusieurs élèves), du cyberharcèlement (cyberviolences répétées) et de la cyberviolence (insultes, moqueries, rumeurs en ligne, usurpation d'identité, diffusion de photos compromettantes...).
- Faire le lien entre « identité numérique » et cyberharcèlement : la violence en ligne laisse des traces qui sont, comme toutes les traces, constitutives de l'identité numérique et qui peuvent ressurgir des mois, voire des années après pouvant à nouveau entacher l'image et la réputation des victimes et des agresseurs.
- Éthique, comportement responsable et citoyen
- Cadre légal (droit à l'image, diffamation, « raid numérique » ...) / RGPD / Droit à l'oubli
- Mise à disposition de ressources à destination de l'ensemble de la communauté éducative

2. S'engager dans processus global de prévention

- Éducation aux médias et à l'information (EMI) - éducation à la gestion des traces et de l'identité numérique - professeur documentaliste garant d'apports info-documentaires (notions, enjeux) ; Enseignement moral et civique (EMC) – éducation à l'esprit critique (apprendre aux élèves à réfléchir avant de publier, liker, partager).
- Participation active des élèves (ambassadeurs lycéens contre le harcèlement, médiation par les pairs référents, méthode Pikas)
- Actions éducatives (concours « Non au harcèlement », campagnes de sensibilisation, journées d'action, journée de mobilisation nationale pour dire « Non au harcèlement », ...) / démarche formalisée (projet d'établissement, CESC, CVC/CVL, ...)
- Mobilisation de la communauté éducative (personnels enseignants, vie scolaire, santé, PSY-EN), référents harcèlement, familles et partenaires extérieurs (associations, PJJ, Gendarmerie, ...)
- Savoir se positionner (se former, reconnaître les signes, accompagner, alerter)

Points de vigilance

- Bien traiter le sujet dans sa globalité : harcèlement ET identité numérique.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

-
- Positionnement : spécificité du professeur documentaliste ET inscription dans une démarche collective.
 - Traiter la question d'un point de vue éducatif, et pas seulement sous l'aspect pédagogique.
 - Phénomène complexe : harceleur leader / suiveur ; harcelé / victime ; témoins ; motivations des différentes parties, conscientes ou non de leur implication dans la situation de harcèlement ; phénomène évolutif (apparition du cyberharcèlement, par exemple).
 - Éviter les généralités, les lieux communs, les raccourcis.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Annexes

Annexe 1 : sujets 2019 des épreuves d'admissibilité

Annexe 2 : sujets 2019 de l'épreuve d'admission de mise en situation professionnelle

Annexe 3 : sujets 2019 de l'épreuve d'admission d'entretien sur dossier



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Annexe 1 : sujets 2019 des épreuves d'admissibilité

Les sujets des épreuves d'admissibilité de la session 2019 sont consultables à l'adresse suivante :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid138733/sujets-rapports-des-jurys-capes-2019.html>



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Annexe 2 : sujets 2019 de l'épreuve d'admission de mise en situation professionnelle

Sujet 1

Dans le cadre du programme d'informatique et création numérique en 2de générale et technologique (BOEN n°31 du 27 août 2015), vous êtes sollicité par l'enseignant de mathématiques afin d'initier les élèves à la compréhension des algorithmes de traitement de l'information utilisés par les principaux moteurs de recherche généralistes présents sur le web. Ce travail devra contribuer à un usage responsable et critique de l'informatique. Il aboutira à la création d'un document de vulgarisation sous forme d'infographie à destination des autres élèves de l'établissement.

Sujet 2

Dans le cadre des activités interdisciplinaires en lycée technologique série STSS - sciences et technologies de la santé et du social - (BOEN n° 46 du 13 décembre 2012), les professeurs encadrants (STSS, biologie et physiopathologie médicale, sciences physiques, mathématiques) vous sollicitent pour accompagner les élèves de 1^{ère} dans la construction de la démarche de problématisation autour d'une question de santé publique.

Sujet 4

Dans le cadre de l'objet d'étude « Progrès et rêves scientifiques », qui est l'un des « Questionnements complémentaires » du programme de français de la classe de 3^{ème} (BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015), vous travaillez avec l'enseignant de lettres sur le thème de la science-fiction. Le projet se conclura par la constitution d'un corpus d'œuvres qui seront valorisées dans le cadre de la « Nuit de la lecture » organisée au collège.

Sujet 5

Dans le cadre du Parcours Avenir en collège (BOEN n°28 du 9 juillet 2015), le professeur principal d'une classe de 4^{ème} vous sollicite en vue de réaliser une série d'infographies sur les métiers de demain. Pour faire suite à l'étape de recherche documentaire, vous co-animerez une séance sur la synthétisation de l'information en vue de produire ces infographies.

Sujet 7

Dans le cadre de l'enseignement d'exploration « méthodes et pratiques scientifiques » (BOEN spécial n° 4 du 29 avril 2010), un enseignant de sciences de la vie et de la Terre vous sollicite afin d'accompagner des élèves de 2^{de} dans la réalisation d'un escape game. Vous interviendrez plus particulièrement lors de la phase de recherche d'information qui permettra aux élèves de rédiger des énigmes destinées à faire découvrir les métiers de la police scientifique.

Sujet 8

Dans le cadre de l'enseignement d'exploration « création et culture design » en classe de 2^{de} générale (BOEN n°4 du 29 avril 2010), l'enseignant d'arts appliqués envisage la création d'une matériauthèque qui



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

nécessite l'élaboration d'une classification d'échantillons. Il vous sollicite pour sensibiliser les élèves aux enjeux et caractéristiques des classifications afin qu'ils puissent en concevoir une.

Sujet 9

Le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse est engagé dans la lutte contre toutes les formes de discriminations et de violences, dont celles à caractère homophobe (BOEN n°33 du 13 septembre 2018). Afin d'impliquer les classes de 3^{ème} dans cette lutte, le conseiller principal d'éducation de votre collège sollicite votre participation pour accompagner les élèves dans la réalisation d'une revue de presse sur le thème de l'homophobie dans le monde du sport.

Sujet 10

La gestion de l'information touristique est l'un des enseignements du BTS Tourisme (BOEN n°19 du 10 mai 2012) notamment dans la dominante information et multimédias de 2^{ème} année. Le professeur d'histoire géographie vous sollicite dans le cadre d'un projet de brochure multimédia « Coupe du Monde Féminine de la FIFA 2019 » à destination des offices de tourisme. Vous guiderez les élèves dans l'élaboration d'un flyer interactif sur l'équipe de Thaïlande. L'objectif est de les faire travailler sur la compétence de synthétisation d'une information.

Sujet 11

Dans le cadre de la thématique « Culture et création artistiques » du cycle 4 en arts plastiques (BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015), vous préparez, avec les enseignants d'arts plastiques et d'histoire-géographie, la visite du Mémorial de Caen par une classe de 4^{ème}. Les élèves travailleront par groupe sur les processus de propagande par l'image dans la perspective d'une présentation orale.

Sujet 12

Dans le cadre de l'accompagnement personnalisé au collège (BOEN n°31 du 1er septembre 2011), un enseignant de lettres demande à des élèves de 6^{ème} de réaliser une affiche sur la mythologie. Dans le cadre de la recherche d'information, il vous sollicite pour accompagner, avec lui, les élèves pour aborder la notion de mot clé.

Sujet 14

Vous élaborerez une séquence pédagogique ou éducative nécessitant l'exploitation de ressources documentaires. Vous constituerez un corpus de documents numériques et exposerez la situation envisagée. Vous justifierez vos choix de nature pédagogique et éducative et explicitez votre démarche. Vous indiquerez les apprentissages informationnels des élèves qui peuvent être articulés à cette situation.

Sujet 15

Dans le cadre du baccalauréat professionnel, l'enseignant du pôle des « industries graphiques » d'une classe de 2de (BOEN du 31 août 2009) souhaite que les élèves rassemblent des informations sur l'impact du numérique dans les métiers des productions graphiques. Il sollicite votre participation pour aider les élèves à mettre en place une démarche de veille informationnelle qu'ils développeront tout au long de l'année scolaire.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Annexe 3 : sujets 2019 de l'épreuve d'admission d'entretien sur dossier

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N° 1

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, exposez en quoi le développement des compétences émotionnelles et de la sensibilité des élèves peut être un enjeu éducatif.

Document 1 (extrait) : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015 : programme d'enseignement moral et civique. École élémentaire et collège **[en ligne]**. Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158 (consulté le 28 mars 2019)

Document 2 (extrait) : BAUDRIT, Alain. Le développement des compétences émotionnelles à l'école, une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ? Recherches & éducations **[en ligne]**. 2011, n°4, pp. 95-108. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/790> (consulté le 28 mars 2019)

Document 3 (extrait) : CHABANNE, Vivien. Les émotions à l'œuvre. In : site internet du musée Fabre de Montpellier **[en ligne]**. Disponible sur : http://museefabre.montpellier3m.fr/Publics/Scolaires/Les_emotions_a_l_oeuvre .(Consulté le 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

[...]

Annexe au Programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4)

Principes généraux

Articulés aux finalités éducatives générales définies par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les axes principaux du programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au lycée se fondent sur les principes et les valeurs inscrits dans les grandes déclarations des Droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant et dans la Constitution de la Ve République.

1. L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille. L'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique. Il se fait dans le cadre laïque qui est celui de la République et de l'école. Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire.

2. Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quels que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer tel qu'une école républicaine et laïque peut en former le projet. Elles supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.

3. Les connaissances et compétences à faire acquérir ne sont pas juxtaposées les unes aux autres. Elles s'intègrent dans une culture qui leur donne sens et cohérence et développe les dispositions à agir de façon morale et civique.

4. L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Il met en œuvre quatre principes a)- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) b)- comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) c)- reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ; d)- construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens).

5. L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération...). Il prend également appui sur les différentes instances qui permettent l'expression des élèves dans les écoles et les collèges.

6. L'enseignement moral et civique doit avoir un horaire spécialement dédié. Mais il ne saurait se réduire à être un contenu enseigné « à côté » des autres. Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement.

7. Les connaissances et les compétences visées par l'enseignement moral et civique se construisent progressivement en lien avec la maturité de l'élève et son développement psychologique et social. Cela nécessite la reprise des objets enseignés et la consolidation des acquis en suivant des démarches diversifiées et adaptées à l'âge des élèves, afin que l'équipe puisse construire sur chacun des cycles une progression définie autour de quelques repères annuels.

8. Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires ; cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève.

Finalités

Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques.

Valeurs

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations.

Savoirs

Cet enseignement requiert l'appropriation de savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques...). Il n'existe pas de culture morale et civique sans les connaissances qui instruisent et éclairent les choix et l'engagement éthiques et civiques des personnes.

Pratiques

Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir. L'enseignement moral et civique est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il n'est ni une simple exhortation édifiante ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...).

Architecture

La culture morale et civique comporte quatre dimensions, liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique.

La sensibilité

La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui.

Le droit et la règle

L'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes. Elle tient compte du fait que les qualités attendues des futurs citoyens sont destinées à s'exprimer dans un cadre juridique et réglementaire donné que ces mêmes citoyens peuvent faire évoluer.

Le jugement

La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. C'est le résultat d'une éducation et d'un enseignement qui demandent, pour les élèves, d'appréhender le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, et de justifier leurs choix. Les élèves sont des sujets dont l'autonomie ne peut être progressivement

acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions. Le développement du jugement moral, modulé selon les âges, fait appel de manière privilégiée aux capacités d'analyse, de discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans des situations problèmes. Il demande une attention particulière au travail du langage, dans toutes ses expressions écrites ou orales.

L'engagement

On ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits.

DOCUMENT 2 :

Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ?

[...]

Que faut-il entendre par compétences émotionnelles ?

Pour Saarni (2000), elles sont révélatrices « d'une efficacité personnelle dans l'éclaircissement de la transaction sociale des émotions » (*ibid.*, p. 68 ; trad. pers.). Dit autrement, la personne fait preuve de telles compétences lorsqu'elle arrive à discerner les émotions exprimées par chacun au sein de situations collectives. Et cet auteur de rajouter : « La compétence émotionnelle, ainsi définie, suppose que le caractère moral et éthique des valeurs influence les réponses émotionnelles pour favoriser l'intégrité personnelle de l'individu » (*ibid.*, p. 69 ; trad. pers.). En somme, les émotions sont à situer dans un cadre culturel qui, au regard de ses règles ou principes, est censé amener l'individu à adopter des comportements socialement acceptables sous peine d'être psychologiquement déstabilisé ou fragilisé. D'ailleurs, il n'est pas impensable de parler d'*incompétence émotionnelle* dans le cas où des personnes seraient « insuffisamment préparées ou surexposées à un contexte social particulier » (Prins, 2006, p. 66 ; trad. pers.). Alors est-il possible de les initier en ce sens ? De leur apprendre à gérer et à exploiter les émotions propres à une situation collective spécifique ? Par exemple lorsque des relations d'aide s'imposent ? Voilà d'autres questions qui ne manquent pas d'intérêt et sur lesquelles nous reviendrons. En attendant, il n'est pas inutile de voir quels types de savoir-faire sont associés à la notion de *compétence émotionnelle*. Saarni (2000) en distingue huit :

1. « Avoir conscience de son état émotionnel, incluant la possibilité de vivre plusieurs types d'émotions (...).
2. Savoir percevoir les émotions des autres, basées sur des signaux expressifs et situationnels (...).
3. Savoir utiliser un vocabulaire des émotions et expressions utilisable dans une subculture donnée et à des niveaux de maturation plus élevés acquérir des *scénarii* culturels qui associent émotions et rôles sociaux.
4. Pouvoir exprimer de l'empathie et de la sympathie à l'égard des émotions vécues par les autres.
5. Être conscient qu'un état émotionnel interne ne correspond pas obligatoirement à une expression externe, pour soi comme pour les autres, et à des niveaux de maturation plus élevés comprendre que ses propres émotions peuvent avoir un impact sur les autres (...).
6. Être capable de surmonter les émotions néfastes et douloureuses en utilisant des stratégies personnelles de régulation (...).
7. Comprendre que la structure et la nature des relations sont en partie déterminées à la fois par l'importance des émotions immédiates ou par l'authenticité expressive et par le niveau de réciprocité et de symétrie des relations (c'est-à-dire que le niveau d'intimité est en partie déterminé par le partage mutuel ou réciproque des émotions authentiques) (...).
8. Savoir gérer ses propres émotions : la personne se perçoit à travers ses sensations, l'orientation qu'elle veut en général leur donner. L'efficacité émotionnelle personnelle signifie que la personne accepte ses expériences émotionnelles, uniques et excentriques ou culturellement conventionnelles, et cette acceptation se situe dans le droit fil de ses croyances de ce qui constitue un « équilibre » émotionnel désirable » (*ibid.*, p. 77-78 ; trad. pers.).

En fait, cet ensemble d'habiletés est révélateur de l'influence de deux courants scientifiques lorsqu'il est question d'examiner la notion de *compétence émotionnelle*. D'abord elle a partie liée avec l'approche fonctionnaliste (Campos *et al.*, 1994), ensuite avec le modèle socio-constructiviste (Saarni, Mumme & Campos, 1998). Le point de vue fonctionnaliste est basé sur l'idée que les émotions vécues par une personne dépendent de son état de motivation et des objectifs qu'elle poursuit. Lorsque ces derniers ne sont pas atteints, elle a tout lieu de se sentir angoissée ou frustrée, dans le cas contraire elle peut éprouver de la joie ou du bonheur. Les points 1, 5, 6 et 8 présentés par Saarni (2000) s'inscrivent dans cette perspective où l'activité individuelle est privilégiée. L'approche socio-constructiviste complète la position fonctionnaliste dans la mesure où elle inscrit les expériences émotionnelles dans un cadre contextuel et culturel. Les compétences émotionnelles sont alors situées à l'intérieur d'un système de valeurs et de croyances dans lequel les personnes se trouvent, et elles prennent sens dans les situations où elles se manifestent (Saarni, 1999). Position que l'on retrouve

dans les points 2, 3, 4, 5 et 7 exposés par Saarni (2000) où les compétences émotionnelles sont nettement associées aux relations interindividuelles (autour du partage, de l'empathie, de la réciprocité) et aux rôles sociaux caractéristiques d'une culture donnée : « Sans la compréhension de ces facteurs, les réactions émotionnelles associées à des objectifs particuliers pourraient avoir peu de signification » (Buckley, Storino & Saarni, 2003, p. 181 ; trad. pers.). Ces collègues donnent l'exemple suivant pour illustrer leur propos : « Nous pouvons éprouver de la colère quand nous pensons que les actions d'une autre personne sont intentionnellement destinées à nous empêcher d'atteindre nos objectifs. D'un autre côté, si nous nous sentons incapables d'obtenir ce que nous voulons, nous pouvons vivre un état de frustration » (*ibid.*, p. 178 ; trad. pers.). Ainsi, l'approche socio-constructiviste incite à examiner par le biais des émotions comment le monde fait sens pour nous, comment nous donnons de la signification aux faits et événements de la vie quotidienne. Mais quand ce sens fait défaut que peut-il bien se passer ? Quand les élèves peinent à identifier les émotions manifestées par leurs partenaires de travail, est-il possible de la initier dans cette perspective ? Y a-t-il là matière à développer des relations d'aide à l'école ? Est-ce que des élèves peuvent acquérir des compétences émotionnelles lorsqu'elles leur font défaut ? Voilà quelques questions auxquelles nous allons essayer de répondre maintenant.

L'apprentissage des compétences émotionnelles : une question de sens ?

Ce type d'apprentissage a fait l'objet de diverses approches développées dans les écoles ou collèges, mais le programme SEL (*Socio-Emotional Learning*) est très certainement le plus connu et le plus utilisé. Nous le devons à Elias *et al.* (1997). Sa vocation est de préparer les jeunes à des habiletés ou rôles sociaux de type : initier des liens avec autrui, communiquer efficacement, être sensible aux besoins des autres, s'entendre avec eux. Plusieurs méthodes ou techniques sont mises en œuvre dans cette perspective : jeux de rôle, activités artistiques, jeux dramatiques, technologies nouvelles et outils numériques. Elles sont censées amener les élèves vers quatre domaines de maîtrise : se connaître et connaître les autres, prendre des décisions responsables, être attentifs aux autres, savoir comment agir. Les points 3 et 4 nous intéressent particulièrement dans la mesure où l'on y trouve des comportements attendus comme l'empathie et le respect à l'égard des autres, la capacité de solliciter ou de fournir de l'aide, le fait de pouvoir réguler les émotions dans le cadre de relations d'aide, la capacité de négocier équitablement afin de pouvoir résoudre les conflits. Nous avons là des savoir-faire déjà identifiés chez Saarni (2000) quand cette collègue recense les habiletés afférentes à la notion de *compétence émotionnelle*. En ce sens, le programme SEL paraît bien s'inscrire dans cette mouvance et autoriser des acquisitions en lien avec ce type de compétence.

Ce programme a été mis en œuvre à plusieurs reprises aux États-Unis, dans le Minnesota avec le Projet Northland (Perry *et al.*, 2002), dans la ville de New York avec le Beacons Program (Blank, Melaville & Shah, 2003), mais aussi en Malaisie (Gomez & Ang, 2007). Il présente l'avantage de mettre les acteurs concernés dans un environnement d'apprentissage où, par le biais de contacts diversifiés, ils sont incités à échanger et à travailler ensemble, à porter plus d'attention les uns à l'égard des autres, à voir si leurs partenaires de travail rencontrent des difficultés particulières. De ce fait, les émotions extériorisées au sein des situations collectives sont censées faire sens, exprimer ce dont chacun a besoin et spécifier le type d'aide nécessaire en pareilles circonstances. Une entreprise propice au développement du « sens des autres » qui, pour Augé (1994), renvoie à « l'ensemble des rapports symbolisés, institués ou vécus entre les uns et les autres à l'intérieur d'une collectivité » (*ibid.*, p. 10).

Le programme PATHS (*Providing Alternative Thinking Strategies*) a lui aussi pour vocation de développer les compétences émotionnelles dans le contexte scolaire (Greenberg, 1996 ; Greenberg & Kusche, 1997). Des photos de visages sont présentées aux élèves sur lesquelles ils doivent reconnaître les émotions exprimées. De plus, leurs conduites sociales en classe sont signalées sur le mode des feux de circulation. Rouge, quand ils doivent les contenir. Orange, pour l'appel au calme et vert pour l'incitation à continuer. De la sorte, les promoteurs de ce programme comptent mettre en lien les émotions perçues chez les pairs et les relations établies entre eux lorsque les élèves se livrent à des activités collectives. Par exemple, un groupe d'élèves qui travaille dans la joie et la bonne humeur verra l'enseignant lui présenter une fiche verte. Inversement, un autre caractérisé par des tensions ou de l'agressivité se verra remettre un carton orange, voire rouge s'il n'y a pas d'améliorations. Une entreprise plutôt réussie, selon Greenberg & Kusche (1997), dans la mesure où ces auteurs ont comparé des classes ayant bénéficié de ce programme (le groupe intervention) avec des classes non

concernées par lui (le groupe contrôle). En tout, 286 élèves âgés de six à neuf ans passent des épreuves conçues pour apprécier les attitudes et comportements exposés ci-dessus. 130 élèves constituent le groupe intervention et 156 le groupe contrôle. Il ressort de cette comparaison que les élèves du groupe intervention discernent mieux les états émotionnels de leurs pairs, ceci associé à une meilleure gestion des échanges au sein des groupes : « Il y avait une amélioration générale dans les solutions apportées aux problèmes interpersonnels, incluant une fort taux de conduites prosociales, une efficacité importante de ces solutions, moins de manifestations de comportements agressifs » (Catalano *et al.*, 2002, p. 37 ; trad. pers.). Le fait de pouvoir mieux détecter les états affectifs des partenaires de travail semble ainsi favorable aux relations d'aide, au soutien mutuel à l'intérieur des groupes. Voilà des résultats plutôt encourageants, mais tous les programmes d'apprentissage de ce type n'aboutissent pas à des conclusions aussi positives.

Geldard (2005) s'en est rendu compte au cours de son étude relative à l'apprentissage d'activités de soutien et d'assistance chez de jeunes adolescents. Il s'agit pour eux d'acquérir des savoir-faire à même d'atténuer, lors d'échanges en groupes, l'angoisse ou le stress de camarades confrontés à des situations déstabilisantes dues à divers facteurs (attentes des parents et de la société, incertitudes sur l'avenir, manque de repères, etc.). Pour ce faire, ils suivent un programme de formation où ils sont familiarisés à l'écoute réflexive. Celle-ci consiste à décrypter dans le discours des personnes les sensations ou émotions qu'elles éprouvent et, le cas échéant, à les inviter à fournir des précisions quant à ces mêmes états. Une technique éprouvée par ailleurs (Carr & Saunders, 1980 ; Myrick & Sorenson, 1988 ; Tindall, 1989 ; Turner, 1999) mais qui, en fait, pose bien des problèmes aux adolescents impliqués dans cette étude : « Ces savoir-faire d'assistance basés sur la réflexion étaient perçus par les jeunes gens comme étant d'un usage trop complexe et peu utile » (Geldard, 2005, p. 296 ; trad. pers.). Alors par quoi ces derniers étaient-ils animés ? Il leur importait surtout de développer des habiletés dans le registre de l'empathie et de la réciprocité, à même d'encourager, d'aider ou de réassurer leurs pairs. Autant de compétences qui font plus sens pour eux et sur lesquelles le programme d'apprentissage proposé fait plutôt l'impasse. D'où la conclusion de l'auteur de cette investigation : « La présente étude promeut l'assistance entre pairs en montrant qu'il est avantageux (...) de s'appuyer sur l'aspect idiosyncrasique des comportements d'entraide des adolescents » (*ibid.*, p. 311 ; trad. pers.). En somme, il convient de prendre en compte les compétences qu'ils jugent aisées à mettre en œuvre, utiles et compatibles avec leurs conduites d'échanges habituelles. Sans cela, toute tentative d'apprentissage ou de perfectionnement semble vouée à l'échec. D'où l'intérêt de faire le point sur ce type de compétences, de voir quels sont les états émotionnels auxquels les acteurs en présence sont sensibles, ceux qui les incitent le plus à s'entraider lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles.

[...]

DOCUMENT 3 :

« Les émotions à l'œuvre ». Fiche pédagogique

Introduction :

Le dispositif pédagogique *Les émotions à l'œuvre* propose aux enseignants - ou plus largement à tous ceux qui souhaitent s'en emparer - une riche « boîte à outils » pour tous les usagers qui souhaitent conjuguer musée, émotions intimes et vivre ensemble. À l'initiative des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, ce projet trouve sa place dans le programme "Les Maux, les Musées, les Mots" qui rassemble plusieurs musées du réseau FRAME¹. Il veut inciter les musées à se positionner comme des acteurs de la lutte contre les violences à l'école. Le musée Fabre s'inscrit dans cette intention en choisissant la thématique des émotions : émotions représentées dans les œuvres ou ressenties par le visiteur. La présente fiche pédagogique a alors pour intention de proposer des pistes de réflexion permettant d'exploiter la « boîte à outils » conçue par le musée Fabre : une « boîte à outils » constituée de ressources disponibles sur le site Internet du musée².

Problématique :

À travers le prisme des émotions, de leurs représentations, de leurs expressions et de leur verbalisation, comment un musée peut-il devenir un lieu propice pour discuter d'enjeux importants liés aux questions de société, et en particulier au problème des violences à l'école ?

Objectifs :

- Recueillir les représentations des élèves sur les émotions exprimées par des personnages peints
- Faire émerger les représentations des élèves sur les émotions qu'ils ressentent face à un tableau
- Encourager la verbalisation des émotions par les élèves
- Passer de l'individualisme d'une approche sensible à un partage des émotions avec ses camarades
- Mettre en valeur les travaux des élèves en les mettant en ligne sur le site Internet du musée

Publics ciblés :

Le dispositif pédagogique *Les émotions à l'œuvre* s'adresse à des publics très variés, de l'enseignement primaire (école maternelle, école élémentaire), secondaire (collège, lycée), ou même supérieur (comme des classes de BTS). Ce dispositif peut constituer un projet pédagogique pluridisciplinaire, faisant également intervenir CPE, COP ou infirmière scolaire.

La place dans les programmes d'EMC (Enseignement Moral et Civique)

Extraits du Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 : « La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui. »

En cycle 2, en cycle 3 comme en cycle 4, la sensibilité est une des quatre dimensions fondamentales du programme d'EMC, qui se formule de la manière suivante :

| |
|--|
| La sensibilité : soi et les autres |
| Objectifs de formation |
| 1. Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. |
| 2. S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. |
| 3. Se sentir membre d'une collectivité. |

¹ FRAME est une fédération de trente grands musées de France et d'Amérique du Nord qui promeut la coopération culturelle dans un contexte d'échanges entre musées. FRAME encourage les partenariats entre ses musées membres afin d'organiser des expositions, de développer des programmes culturels innovants pour ses publics et de favoriser des échanges de professionnels parmi les équipes de ses musées.

² http://museefabre.montpellier3m.fr/Publics/Scolaires/Les_emotions_a_l_oeuvre

En cycle 2, ainsi qu'en cycle 3, le programme est identique :

| Connaissances, capacités et attitudes visées | Objets d'enseignement | Exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement |
|---|--|---|
| 1/a - Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, la nature, débats portant sur la vie de la classe. | <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance et reconnaissance des émotions de base (peur, colère, tristesse, joie). - Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions. - Expérience de la diversité des expressions des émotions et des sentiments. | <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre les techniques des « messages clairs » pour exprimer ses émotions vis-à-vis de ses pairs. - Jeu théâtral, mime. - Les langages de l'art : expression artistique et littéraire des émotions. |

[...]

PROPOSITION DE MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE :

AVANT la venue au musée : travail en classe

Étudier seulement une petite portion de tableau, avec un gros plan réalisé sur l'expression d'un visage peint, présente plusieurs intérêts :

- Décrire les traits du visage et deviner la nature de l'émotion que le peintre a voulu retranscrire ;
- Verbaliser les émotions ressenties à la vue de ce visage ;
- Deviner l'histoire racontée par le tableau, alors que les élèves ne voient qu'un détail de ce dernier (récit d'invention) ;
- Dessiner les parties manquantes du tableau.
- Choisir un tableau (ou un détail) qui procure une émotion particulière : ce choix peut être effectué par un élève (ou un groupe d'élèves), afin de verbaliser (ou dessiner) les émotions ressenties.

Ainsi, cette première étape permet de recueillir les représentations des élèves à propos des émotions, celles décrites par l'œuvre, et celles ressenties face à cette dernière. [...]

PENDANT : la visite au musée Fabre

Les élèves partent à la rencontre des œuvres et découvrent leur format, leur cadre, leur représentation complète. L'enseignant présente alors le peintre, son époque et l'histoire racontée par le tableau. Plusieurs pistes de travail se dessinent ensuite :

- Verbaliser les émotions ressenties à la vue du tableau. Identifier notamment ce qui change entre la carte postale vue en classe (ou bien le vidéoprojecteur), et la confrontation avec l'œuvre au musée.
- Confronter l'histoire racontée par le tableau avec le récit d'invention développé en classe (idem pour le dessin).
- Évaluer la concordance entre l'émotion exprimée par le tableau, et celle que ce dernier est censé représenter : l'élève peut alors se muer en critique d'art et juger le travail de l'artiste. [...]

APRÈS : travail en classe à l'issue de la visite

Parmi les nombreuses pistes de réflexion envisageables, on peut amener les élèves à :

- Réaliser une bande dessinée sous la forme d'un récit-fiction qui donne la parole aux visages représentés sur les tableaux.
- Transformer ce récit en saynètes jouées par les élèves.
- Jouer avec les « têtes d'expression » de Charles Lebrun (1619-1690), un peintre qui a codifié l'expression des passions pour l'art académique en créant une typologie des visages (fiche pédagogique à paraître).
- Réfléchir à l'expression des émotions à partir des émoticônes (fiche pédagogique à paraître). [...]

Pièges à éviter :

- Se contenter de venir au musée, sans une préparation en amont (en classe) et sans une remédiation en aval (en classe également).
- Omettre de distinguer les émotions ressenties par un individu et les émotions effectivement exprimées par celui-ci : entre les deux, il peut y avoir un filtre qui atténue ou transforme l'expression des émotions.
- Confondre sentiments et émotions.
- Étudier uniquement les émotions représentées sur le tableau, en oubliant de porter attention aux émotions ressenties et exprimées par les élèves.
- Oublier que ces émotions ressenties et exprimées par les élèves peuvent engendrer chez eux des réactions inattendues, parfois vives, faisant par exemple écho à un passé douloureux. Il faut donc se préparer à faire face à cette éventualité.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N° 2

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, exposez comment le professeur documentaliste peut contribuer à l'inclusion scolaire des élèves allophones.

Document 1 (extrait) : GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine. La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle **[en ligne]**. 2015, vol.48, n°3, pp.83-107. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2015-3-page-83.htm> (consulté le 28 mars 2019)

Document 2 : HURTEVENT Karine. Apprendre à lire et à comprendre : le cas des élèves allophones. **In** : cahiers pédagogiques **[en ligne]**. (Date de publication 16 mars 2018). Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-a-lire-et-a-comprendre-le-cas-des-eleves-allophones> (consulté le 28 mars 2019)

Document 3 (extrait) : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés **[en ligne]**. Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (consulté le 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français

Cette recherche porte sur l'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) par les élèves allophones, au collège, en France. À propos de leur scolarisation, différents constats négatifs ont pu être formulés soit par l'institution scolaire elle-même, soit par les usagers. En effet, les élèves allophones au collège se retrouvent très souvent en situation de difficulté scolaire à la fin de la 3^e. La plupart d'entre eux échouent au Diplôme national du brevet (DNB) et sont massivement orientés *par défaut* — en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue scolaire — en filière professionnelle. Ces constats formalisés dans l'enquête Pisa de 2006 ont été publiés dans le livre vert de la Commission des communautés européennes en 2008. Celui-ci avait notamment souligné, au sein des principaux pays européens, dont la France, « la surreprésentation des élèves immigrants dans l'enseignement professionnel » et leur quasi-absence dans l'enseignement supérieur.

L'institution scolaire accueille les élèves allophones au collège avec comme objectif premier l'apprentissage du français. Dans ce contexte, le Français langue seconde occupe un double statut, celui d'une langue de socialisation mais aussi celui d'une langue de scolarisation. Les enjeux liés à l'apprentissage du français en milieu scolaire sont par conséquent de première importance car la maîtrise de la langue de scolarisation conditionne la réussite des apprenants allophones au sein du système scolaire français. Or à l'heure actuelle, non seulement l'apprentissage du français ne leur permet pas de réussir, mais il les place, au contraire, dans des situations d'échec et d'exclusion en classe ordinaire après un passage (ou non) par un dispositif d'accueil. Les élèves allophones peuvent ainsi être apparentés à ce que Bourdieu et Champagne appellent les « exclus de l'intérieur » (1992).

Pour autant, à l'évidence, toutes les situations et toutes les trajectoires ne sont pas analogues, aussi, nous nous sommes interrogée sur les éléments qui aident ou inhibent la « réussite » de ces élèves en « classe ordinaire ». Parmi ces éléments aptes à expliquer la « réussite » ou « l'échec » des élèves allophones, figure la question du dispositif d'accueil et des effets de son organisation sur les apprentissages.

[...]

1 – Le cadre de la recherche

1.1 – Éléments de la problématique : le lien entre le dispositif et les apprentissages

S'intéresser aux dispositifs de scolarisation des élèves allophones nous permet d'articuler ce qu'il se passe dans la classe et la structure au sein de laquelle se déroule la situation d'enseignement-apprentissage. Nous nous inscrivons ici dans la perspective élargie de la situation d'enseignement-apprentissage contextualisée définie ainsi par Tupin (2012) : « Dès lors, le fait d'envisager les pratiques d'enseignement-apprentissages comme processus contextualisés dépendants d'un macrosystème inscrit notre débat dédié aux pratiques des enseignants face à l'exigence de la réussite dans une tout autre perspective que ne l'autorisent les limites (souvent) étroites des approches didactiques » (Tupin, 2012, p. 330).

Cette prise en compte des contextes dans lesquels s'insèrent les apprentissages renvoie à la notion de situation élargie définie par Tupin et Dolz (2008) : les dispositifs se situant au niveau des macro-contextes, reflets des politiques linguistiques menées par l'institution scolaire.

Parmi les éléments facilitateurs de la réussite des élèves allophones, nous nous sommes interrogée sur le rôle joué par le dispositif d'accueil dans l'apprentissage du FLS. Nous pensons qu'il y joue un rôle déterminant. Nous avons donc décliné cette problématique en deux volets : l'un sur l'intérêt des dispositifs spécifiques en lien avec le contexte sécurisant qu'ils apportent sur le plan psycho-affectif (Dat & Spanghero-Gaillard, 2009) et, dans son prolongement, l'autre autour de leur articulation avec la « classe ordinaire ». Nous les formulons respectivement ci-dessous :

Compte tenu de la vulnérabilité des adolescents migrants sur le plan psycho-affectif (Moro, 2002 et 2012) en lien avec la dimension affective de l'apprentissage de la langue seconde dans un contexte d'exil (Arnold & Brown, 1999 ; Arnold, 2006 ; Auger, 2008 ; Krüger, 2012), leur scolarisation au sein des dispositifs sécurisants spécifiques s'avère nécessaire ;

Étant donné la nécessaire adaptation de l'institution scolaire au rythme acquisitionnel (Germain & Seguin, 1998 ; Perdue, 1993 ; Wode cité par Véronique, 2011 ; Bartning & Schlyter citées par Véronique, 2011) de chaque apprenant allophone, les dispositifs d'accueil ouverts et souples permettraient une véritable articulation entre la scolarisation au sein du dispositif spécifique et la « classe ordinaire ». Ces dispositifs favoriseraient ainsi l'intégration des élèves allophones en évitant les arrivées précoces ou trop brutales en « classe ordinaire » ou une scolarisation inutilement prolongée.

Nous allons à présent entrer dans le détail de la prise en charge des élèves allophones dans les quatre dispositifs où se sont déroulées nos observations de terrain afin de mettre à l'épreuve de l'empirie, les deux pistes que nous avons développées dans notre problématique.

[...]

2 – De la CLA à l'UPE2A : quelles évolutions marquantes entre la circulaire de 2002 et 2012 ?

2.1 – Le degré d'ouverture vers la classe ordinaire : l'émergence d'un nouveau paradigme, l'inclusion

Notre premier indicateur porte sur le degré d'ouverture du dispositif vers la « classe ordinaire » car la question de l'articulation entre le dispositif spécifique d'accueil et la classe ordinaire est au cœur des préoccupations des deux circulaires ministérielles.

La circulaire de 2002 préconisait que les structures soient ouvertes et, que par conséquent, les élèves puissent « d'emblée bénéficier d'une part importante de l'enseignement proposé en « classe ordinaire » (MEN, 2002, p. 5). Ainsi, fallait-il que les élèves allophones soient rapidement intégrés en « classe ordinaire » mais de manière partielle grâce à un emploi du temps aménagé.

L'inclusion des élèves allophones au sein de l'école est l'objectif clairement affiché par la nouvelle circulaire de 2012 dont il constitue un des mots-clés. Il y figure dès l'introduction et à deux reprises. Cette politique inclusive a des conséquences déterminantes dans l'organisation de la scolarisation de ces adolescents. En effet, la priorité désormais est l'inclusion immédiate et la plus fréquente possible des élèves allophones en « classe ordinaire » : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers » (MEN, 2012, p. 7).

En France, l'inclusion est souvent définie par opposition à la notion d'intégration, jugée négativement. La différence que certains chercheurs soulignent entre l'intégration et l'inclusion réside dans la position de l'école vis-à-vis de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Selon eux, la politique intégrative menée auprès des immigrés visait à ce que les élèves d'origine étrangère soient dans un premier temps écartés de l'école par une scolarisation dans une structure spécifique puis dans un deuxième temps, ils rejoignaient les autres élèves en milieu ordinaire et devaient alors suivre la même scolarité que leurs pairs francophones avec du soutien éventuel. Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider (2007) décrivent ainsi le processus d'intégration : « L'inclusion se distingue de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités » (Plaisance *et al.*, *idem* p. 160). L'intégration générerait ainsi l'exclusion, la mise à l'écart (Plaisance *et al.*, *ibid.*), la stigmatisation et la ghettoïsation (Beacco, 2012) des élèves éloignés des autres par une scolarisation différente. L'inclusion permettrait au contraire d'accepter la diversité des élèves à l'intérieur de la classe. L'école inclusive s'adapterait à l'élève alors qu'au sein de l'école intégrative, c'est l'élève qui doit faire l'effort d'adaptation. L'école inclusive se doit d'accueillir « (...) tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé.

(...) Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité » (Amstrong & Barton, 2003 cités par Plaisance *et al.*, 2007, p. 160).

Une autre critique est également formulée à l'encontre de l'intégration vis-à-vis des élèves immigrés. L'intégration est liée à l'assimilation de la différence au sein du groupe classe : « L'assimilation implique la résorption des différences, une absorption dans le tout, et non le maintien de certaines différences qui peuvent être des sources d'enrichissement culturel dans un cadre national à la fois accepté et élargi » (Plaisance, 2012, p. 47). L'école inclusive permettrait de mettre fin à ce processus d'acculturation car elle serait fondée sur le principe de l'interculturalité (Zay, 2012).

2.2 – La durée d'apprentissage du français au sein des dispositifs spécifiques

Le deuxième indicateur pris en considération pour l'analyse des quatre dispositifs observés, est en lien avec la durée des apprentissages. La circulaire de 2002 n'apporte pas de recommandation précise et claire à ce sujet. Les conditions de sortie du dispositif et d'entrée définitive en « classe ordinaire » sont présentées ainsi : « un élève accueilli dans une classe d'accueil peut intégrer une classe du cursus ordinaire quand il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'établissement » (MEN, 2002, p. 6). La circulaire se garde bien d'énoncer une durée minimale de scolarisation au sein du dispositif spécifique (la circulaire précise par contre la durée maximale de présence au sein du dispositif qui ne doit pas excéder une année scolaire). Elle apporte, en revanche, des précisions quant au suivi des élèves nouvellement arrivés après leur passage en CLA. Elle ne donne toujours pas de durée pour ce suivi mais elle indique que la prise en charge de l'élève allophone ne doit pas s'arrêter à sa sortie du dispositif : « On veillera cependant à ce qu'un soutien puisse continuer à lui être dispensé, pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles remédiations » (MEN, *idem*). Elle recommande pour la mise en place effective de ce suivi que des contacts soient établis entre l'équipe enseignante du dispositif et celle de la « classe ordinaire » et qu'un livret scolaire contenant les acquis de l'élève l'accompagne durant sa scolarité en collège.

Les élèves allophones en collège se trouvent dans une situation paradoxale d'apprentissage du français langue seconde. Ils doivent, en effet, acquérir le français en tant que langue de communication mais également en tant que langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Davin-Chnane, 2006). Ils doivent avoir développé des compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit qui leur permettront de suivre une scolarité en « classe ordinaire ». Or, Germain et Séguin (1998) affirment que « les enfants d'immigrants peuvent en arriver à maîtriser une langue 2, dans les aspects interpersonnels oraux, en quelques années. Mais il leur faut entre sept et dix ans pour en arriver à maîtriser la L2 à l'égal des locuteurs natifs à des fins scolaires, notamment la langue écrite » (Germain & Séguin, *idem*, p. 45). Collès et Maravelaki, qui ont observé 105 élèves allophones dans des classes-passerelles en Belgique à Bruxelles en 2002 et 2003, ont tiré plusieurs enseignements de leur recherche. Il leur semble que ce soit « la variable liée à la durée passée en classe-passerelle » qui joue un rôle déterminant « comme outil d'intégration ». Ils affirment ainsi qu'« avec un enseignement adapté aux besoins langagiers des élèves et sans la contrainte temporelle, ce dispositif peut résoudre les problèmes de la majorité des primo-arrivants et leur permettre une intégration scolaire optimale » (Collès & Maravelaki, 2005, p. 110). Enfin, Verdelhan-Bourgade (2002), citée par Durand-Daudet (2003), préconise que « tout apprentissage de la lecture en langue seconde-langue de scolarisation devrait être précédé d'un an au moins de travail intensif sur le langage oral » (Verdelhan-Bourgade, 2002 citée par Durand-Daudet, *idem*, p. 217). À la lumière de ces recherches, nous mesurons que le processus acquisitionnel de la langue seconde par les élèves allophones en contexte scolaire ne peut se limiter à un an : il s'inscrit dans le long terme.

La circulaire ministérielle d'octobre 2012 reconnaît que l'apprentissage d'une langue seconde se fait sur le long terme et affirme la nécessité d'un suivi qui va au-delà d'une année. Cela pose donc le problème du soutien linguistique à dispenser aux élèves allophones pendant leurs premières années de scolarisation au collège, qu'ils sortent ou non d'une UPE2A.

Dans la circulaire de 2012, il est dit explicitement que la durée de scolarisation au sein du dispositif spécifique ne peut excéder une année : « Sauf situation particulière, la durée de la scolarisation d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire »

(MEN, 2012, p. 8). Il est stipulé également que « (...) si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant compatible avec les exigences des enseignements délivrés en « classe ordinaire » » (MEN, idem, p. 9). La circulaire se garde bien de préciser la durée éventuelle d'une prise en charge après la sortie du dispositif. Elle reste vague sur cette question pourtant cruciale mais elle reconnaît que « (...) plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré, la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus intenses » (MEN, *Ibid.*, p. 8).

L'institution scolaire envisage donc la possibilité d'un soutien supplémentaire à la sortie du dispositif. C'était déjà le cas avec la circulaire de 2002 qui le disait également mais moins précisément comme nous l'avons vu précédemment. Dans son parcours scolaire, l'élève allophone aura donc dans le meilleur des cas une aide clairement identifiée et déclarée pendant la première année de scolarisation. Au-delà de cette première année, il peut bénéficier d'un soutien supplémentaire mais la circulaire de 2012 n'indique ni la durée de ce soutien ni les modalités de mise en place de cette aide.

[...]

DOCUMENT 2 :

Apprendre à lire et à comprendre : le cas des élèves allophones

Une professeure de français accueillant des élèves allophones le plus souvent non-lecteurs, s'inspire de la méthode naturelle de lecture et d'écriture de Célestin Freinet pour les faire entrer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, et simultanément dans le déchiffrage et la lecture-compréhension. Dans cette initiative conjointe avec une professeure documentaliste, tout est mis en œuvre pour susciter le plaisir de lire.

Comment faire lire des textes de la littérature de jeunesse en français à des élèves qui ne parlent pas le français et ne maîtrisent la lecture dans aucune langue ? Professeure de français en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants-non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA), mes objectifs sont pourtant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en même temps que l'acquisition du français langue étrangère (FLE) puis langue seconde (FLS).

Les élèves accueillis en UPE2A-NSA de collège sont des jeunes de 11 à 17 ans. Ils sont soit non lecteurs complets réellement « non scolarisés antérieurement », soit lecteurs débutants qui ont appris que l'écrit est un code et acquis des principes de déchiffrage pendant quelques mois ou années de scolarisation. Or, le système scolaire attend d'un élève de cycle 3 qu'il soit un lecteur autonome, contrôlant sa compréhension et capable d'interpréter des textes littéraires¹.

De plus, ces jeunes, souvent de grands adolescents, sont devenus des élèves de l'école française au terme d'un parcours migratoire souvent long et éprouvant, et pour un nombre croissant effectué seul (mineurs étrangers non-accompagnés). Il me paraît donc important d'offrir des clés d'appréhension du monde, notamment à travers la fréquentation d'œuvres d'auteurs, et pas seulement de « parer au plus pressé » en donnant uniquement les bases du déchiffrage en lecture.

Les outils existants pour l'apprentissage de la lecture étant destinés soit à des enfants francophones de 6 ans soit à des adultes, je me suis donc tournée vers la méthode naturelle de lecture et d'écriture de Freinet². En effet, je peux choisir comme supports de lecture des textes produits par les élèves et des œuvres de littérature de jeunesse. C'est avec ces idées et ces désirs que je tente depuis quelques années de mettre en œuvre cet apprentissage au sein de ma classe et au centre de documentation et d'information (CDI) avec l'aide de ma collègue professeure documentaliste.

Le CDI, porte d'entrée dans l'univers des livres

Peu de temps après leur arrivée au collège, les élèves sont très rapidement confrontés aux livres par la découverte du CDI, lieu d'apprentissage et lieu de « lecture plaisir ». Cette découverte se fait d'abord par un repérage spatial : le lieu est différent d'une salle de classe et organisé en fonction des différents ouvrages proposés. Cette « géographie » du CDI permet une découverte de la diversité du livre et une première approche de la notion de genre littéraire.

Elle est ensuite formalisée par une activité en groupe : les élèves proposent un tri d'ouvrages en s'appuyant sur des indices visuels immédiats. La généralisation de ces critères permet ensuite de construire une typologie des principaux genres qui sera réinvestie tout au long de l'année.

Apprendre le français en apprenant à lire

Très rapidement, des albums sont utilisés comme supports de lecture avec trois objectifs à atteindre quasi simultanément : apprendre à lire, acquérir le français et entrer en résonance avec chaque élève. La spécificité de l'album permet d'utiliser de multiples façons l'image et le texte : image en amont, texte seul, écart entre les deux, image comme support de production orale et écrite, texte comme « réservoir lexical » pour légèrer l'image...

¹ Socle commun de connaissances et de compétences cycle 3, français.

² MNLE, Méthode naturelle de l'écriture-écriture, Célestin Freinet, 1946.

L'image peut combler les manques du lecteur débutant ; le texte permet de combler les manques de l'élève allophone face à l'image. Si les albums sont initialement écrits pour de jeunes enfants, ils sont choisis pour le traitement singulier d'un sujet universel, un procédé d'écriture particulier et leur mise en œuvre d'un lexique et d'une syntaxe à acquérir en FLE et FLS. Ainsi, *Une histoire à quatre voix* initiée au point de vue et aux niveaux de langue, *Bon appétit ! Monsieur Lapin* aux règles du dialogue, *Léo Corbeau et Gaspard Renart*³ aux fables de La Fontaine.

Le lancement de la lecture se fait par une étude de l'objet livre et de la première de couverture, qui nécessite un apprentissage pour des élèves jamais confrontés au livre. La mise en évidence de la tension entre titre et illustration permet de « problématiser » la lecture à venir, ces hypothèses initiales se complexifiant sur le fond comme sur la forme au fil de l'année.

L'œuvre est ensuite lue selon diverses modalités : pages support de lecture, lecture offerte, avancée individuelle dans l'œuvre selon ses capacités de lecture, questionnement et lecture pour autrui pour les élèves les plus autonomes. Des moments de débat interprétatifs sont ménagés pour réviser les hypothèses premières, travailler sur les écarts texte-image, sur l'implicite. La compréhension de l'œuvre passe aussi par une observation de l'écriture et des structures narratives quand elles sont récurrentes. Celles-ci sont réinvesties en écriture « à la manière de », l'écriture nourrissant l'apprentissage de la lecture. La lecture permet également d'augmenter à l'oral le lexique passif et actif, compréhension écrite et production orale se renforçant l'une l'autre.

Apprendre à lire seul

Parallèlement au travail collectif, je mets en place une pratique de lecture individuelle en classe et progressivement hors de la classe. Pour ce faire, les élèves évaluent d'abord eux-mêmes leur niveau en tant que lecteurs en circulant dans trois groupes de livres classés en fonction de leur difficulté de lecture, afin de repérer le groupe dans lequel ils se sentent à l'aise. Au cours du 1^{er} trimestre, on observe trois profils d'élèves : des élèves encore totalement non lecteurs, des lecteurs très débutants (équivalent début de CP), des petits lecteurs (équivalent fin de CP, début CE1). Ces niveaux bougeront au fil de l'année et des progrès.

Ensuite, la professeure documentaliste et moi proposons à la classe un grand nombre de livres de sujets et de genres variés, triés selon les trois niveaux de lecture. Chaque élève choisit un livre selon son niveau et son goût personnel (illustrations, thèmes, auteur déjà lu...). Il le lit en semi-autonomie, à son propre rythme. Nous ménageons cependant des plages de travail pendant lesquelles l'élève lit à voix haute à une enseignante quelques pages de son livre. Cette oralisation fait travailler les relations grapho-phonologiques et la fluence. Les élèves non lecteurs « mettent en mots » le récit en images de leur album sans texte. C'est aussi un temps de pause réflexive avec l'élève qui reformule, émet des hypothèses, donne un avis, met en mots une réaction.

Pour chaque titre sont proposés des travaux à faire en autonomie, soit pendant des temps de travail dédiés en classe, soit hors de la classe. Ils portent sur les éléments du récit et donnent un étayage lexical. Ils permettent de mettre à distance le livre, de l'observer dans son ensemble pour en ressaisir le sens global, qui a pu s'éloigner pendant la lecture-déchiffrage qui a demandé un très grand effort cognitif.

Une mémoire de lecteur

Différents dispositifs sont mis en place simultanément comme outils de « tissage » visant à la construction d'une mémoire de lecteur.

Tout d'abord, je ménage des moments de retour collectif sur les livres lus en autonomie. Chacun présente son livre, une page appréciée, ses difficultés et ce qu'il a aimé ou non. Collectivement, la classe détermine les différents thèmes abordés dans les livres lus par la classe et établit des relations

³ *Une histoire à quatre voix*, Anthony Browne, Kaléidoscope ; *Bon appétit ! Monsieur Lapin*, Claude Bougeon, École des Loisirs ; *Léo Corbeau et Gaspard Renard*, Olga Lecaye, École des Loisirs.

entre les livres et/ou d'autres œuvres. C'est ainsi que des élèves ayant lu *Les trois brigands*⁴ ont rapproché l'enlèvement de Tiffany d'une scène du film de Chaplin, *Le Kid*.

Par ailleurs, chaque élève garde une trace personnelle des livres lus individuellement dans un « carnet de lecteur ». Il y met la couverture, le thème, le genre et quelques mots qu'il a envie de retenir (émotion, citations...) ainsi que son appréciation.

Titre : Le Taxi Broussé de Papa Diop

Auteur : Christian Epanza

De quoi parle le livre ?
mon père il parle comme
une histoire de Afrique
et il parle de son garçon
avec son père et garçon
il le a l'école son père il le
le concubinaire

Genre littéraire

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Le conte | <input type="checkbox"/> L'album |
| <input type="checkbox"/> La bande dessinée | <input type="checkbox"/> Le documentaire |
| <input type="checkbox"/> Le roman | <input type="checkbox"/> La poésie |
| | <input type="checkbox"/> La pièce de théâtre |

Je aime très bien parce
qu'il raconte comme
une histoire d'AFRIQUE
et un peu de l'école et
voyager. et concubinaire

☺ ☺ ☹ ☹ ☹

Figure 1. Le carnet de lecteur

Enfin, deux fois dans l'année, la professeure documentaliste et moi proposons à la classe la tenue d'un café littéraire pour « partager les livres ». Après avoir explicité cette pratique, nous réfléchissons collectivement à l'intérêt à parler d'un livre. En amont, un travail de « conservation de traces » et de formulation de son avis est effectué. C'est ce dernier point qui demande le plus de travail car, si les élèves savent dire s'ils ont aimé ou non le livre lu, ils ont du mal à en identifier les raisons pour ensuite les formuler en français. Pendant le café littéraire – qui a lieu dans le CDI réaménagé avec boisson et gâteaux – au fil des prises de parole, les élèves affinent leurs remarques et leurs analyses, certains se réfèrent au genre (fiction versus documentaire), aux émotions suscitées, à l'objet-livre (livre pop-up, pages transparentes...), à la typologie des personnages. Finalement, les élèves qui le souhaitent échangent leurs livres.

Ces cafés littéraires sont bien souvent des moments où nous mesurons tous les progrès des élèves en français, en lecture et dans l'expression d'une sensibilité littéraire en train d'éclorre.

⁴ *Les trois brigands*, Tomi Ungerer, École des Loisirs.

DOCUMENT 3 :

Scolarisation des élèves

Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

La présente circulaire vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Elle abroge la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France. Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère sont fixées par la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002. La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues. L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle. Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge. La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives.

[...]

1.3 L'évaluation des acquis à l'arrivée

[...]

Dans le second degré

En fonction du nombre d'élèves à accueillir, les centres d'orientation et d'information, de manière déconcentrée ou au sein des cellules d'accueil mises en place dans les services départementaux de l'éducation nationale apportent leur contribution à l'établissement d'accueil, dans cette procédure d'évaluation. La famille et l'élève rencontrent un conseiller d'orientation psychologue qui analyse le parcours scolaire de l'élève et organise une évaluation pédagogique. Les formateurs du Casnav, avec l'appui du professeur de collège responsable de la structure d'accueil, apportent leur contribution tant par leur présence effective que comme personnes ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés et harmonisés. L'équipe chargée de cette évaluation doit transmettre les résultats aux enseignants qui accueillent ces élèves. Leur affectation est prononcée aussitôt par l'autorité académique qui tiendra compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi lors de ces évaluations et, d'autre part, de possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile.

2. Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés

2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques

L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. L'objectif

légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser.

[...]

Dans le second degré

C'est sur la base de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève que son affectation est décidée. Il convient de distinguer deux types d'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, en fonction de leur niveau : les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants **non scolarisés antérieurement**.

On veillera à ce que les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes. Les projets d'accueil des élèves allophones arrivants font partie du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires, en référence aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire. Ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux. Les liaisons entre collèges et lycées d'enseignement général et technologique ou lycées professionnels doivent être encouragées par la mise en réseau des établissements du second degré recevant ces jeunes. Dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, des enseignements spécifiques de français sont mis en place, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants permettent aux élèves **très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France** et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture. L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel. Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires. En milieu urbain peu dense ou en milieu rural, l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ne saurait être implantée dans un seul groupe scolaire ou un établissement. Le responsable académique estime, en fonction d'une analyse des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique à ce public, en faible nombre et scolarisé dans plusieurs écoles. Il précisera dans une lettre de mission annuelle adressée aux enseignants de l'UPE2A leur champ d'intervention.

Cas particulier des enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans

Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe. La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du

raccrochage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les Casnav, ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant.

2.2 L'enseignement et le suivi des élèves

Les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement, l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. Au-delà de la première année d'enseignement intensif par l'unité pédagogique, plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré ; la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus intenses. L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés.

Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant, quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;
- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;
- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;
- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.

Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire. L'objectif est qu'il puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement. Le parcours scolaire de l'élève dans l'UPE2A, puis dans une classe ordinaire avec accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'école ou du collège sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement qui utilise l'expertise du Casnav qui a vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées. Outre l'accompagnement par l'enseignant de l'UPE2A, si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire. Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisés et l'accompagnement éducatif sont des leviers pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique. Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de

l'établissement et notamment des classes de rattachement, quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

2.3 L'évaluation de la progression des acquis et l'orientation

Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire. L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences. Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté. Un outil d'aide à l'évaluation, conçu nationalement, est destiné à permettre l'évaluation des élèves arrivants allophones au cours de leur formation. Le livret personnel de compétences et les éléments constitutifs du livret scolaire témoignent des progrès accomplis et de la validation des acquis de l'élève.

[...]

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N° 3

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, vous analyserez les enjeux du développement des compétences orales des élèves pour l'exercice de leur citoyenneté.

Document 1 (extrait) : BAUTIER, Elisabeth. Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? Les dossiers des sciences de l'éducation **[en ligne]**. 2016, n°36, pp. 95-108. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/dse/1397> (consulté le 28 mars 2019)

Document 2 (extrait) : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Circulaire n° 2010-129 du 24-8-2010 : responsabilité et engagement des lycéens **[en ligne]**. Bulletin officiel n°30 du 26 août 2010. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid52840/mene1020118c.html>. (Consulté le 28 mars 2019)

Document 3 : GAVIGNET, Sébastien. A voix haute, éloquence et prise de parole en public, arts oratoires. In : professeurs-documentalistes de la Mlf **[en ligne]**. (Date de mise à jour, 17 décembre 2018). Disponible sur : <http://profsdocs.mlfmonde.org/a-voix-haute-eloquence-et-prise-de-parole-en-public-arts-oratoires/> (consulté le 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?

Élisabeth Bautier

Circeft Escol, Université Paris 8 Saint-Denis, France

De nombreux articles depuis plusieurs décennies ont déjà été écrits sur la question de l'oral et de son enseignement d'un point de vue tantôt didactique, tantôt linguistique¹, beaucoup plus rarement, voire exceptionnellement d'un point sociolinguistique ou de sociologie du langage. Pour cette raison, les lignes qui suivent s'inscrivent dans une réflexion sur les inégalités scolaires et sociales liées aux usages de la langue et du langage dans le cadre des apprentissages scolaires. Même s'il ne s'agit pas à proprement parler de rendre compte de recherches, ces lignes reposent sur des observations de pratiques de classes aux différents niveaux de la scolarité, observations longues et répétées et sur des analyses de production écrites et orales d'élèves². Ce que laissent voir ces observations sont principalement une pluralité de paradoxes que nous développerons ci-après et qui expliquent la récurrence de la question de « l'enseignement de l'oral », récurrence qui au demeurant cohabite avec des difficultés réelles des enseignants pour réduire celles des élèves dans les apprentissages. Mais l'enseignement de l'oral a-t-il en fait cette fonction ?

Une préoccupation particulière sous-tend les développements présentés ici et en constitue le cadre théorique, il s'agit des relations entre cette question de l'oral et celle des apprentissages. Plus précisément, c'est par le biais des inégalités d'apprentissage qui apparaissent dans les dispositifs didactiques et pédagogiques contemporains qu'est ici abordée la question des enjeux de l'oral en classe. Nos résultats de recherche dans ce domaine, passés et présents, mettent en effet au jour deux éléments qui laissent penser que la place croissante de l'oral³ dans les pratiques de classe et les dispositifs didactiques participe, à l'insu des enseignants, de l'accroissement des inégalités sociales des apprentissages. Ainsi, la nature de l'oral et de sa place dans la classe que nous développons ci-après suppose, pour participer des apprentissages des élèves, des modes de socialisation langagière que tous ne partagent pas du fait de leurs habitudes langagières. Ainsi, la familiarité avec l'oral pour apprendre, pour (s') interroger et problématiser et ainsi élaborer une compréhension à valeur générique et conceptuelle, non pour simplement retenir des faits et les restituer, mais pour comprendre des phénomènes, compréhension donc fondée dans le travail avec le langage ne fait que rarement objet d'un apprentissage scolaire, d'un enseignement. Ce rapport au langage, et à aux situations d'oral plus particulièrement, plus communicationnel ou expressif qu'élaboratif et cognitif n'est pas construit pas tous les élèves qui risquent dès lors de passer à côté des apprentissages. C'est la connaissance même de cet usage du langage qui n'est pas présente chez les élèves qui nous occupent, alors même que c'est cet usage qui est censé structurer les situations d'échanges et les apprentissages. C'est l'idée même qu'il s'agisse d'élaborer, de réfléchir avec le langage dans les échanges oraux, et non de répondre à des questions qui n'est pas pensée comme possible.

Un peu d'histoire et de mise en contexte

[...]

L'oral, l'écrit et les apprentissages

[...]

L'oral : de quel objet parle-t-on ? De quelques paradoxes

Quand il est question d'apprendre-enseigner de l'oral et non seulement de mettre les élèves en situation de parler, de quoi s'agit-il alors et que s'agit-il d'enseigner ? On peut enseigner des usages spécifiques de l'oral (le débat, l'interview...) comme l'ont proposé des didacticiens (Dolz et Schneuwly, 2008) ou l'oral pour apprendre (la problématisation, l'hypothèse, le raisonnement scientifique), mais aussi certains genres disciplinaires récurrents et spécifiques (l'explication, la description,

l'argumentation...). On peut encore enseigner à communiquer et exprimer en public expériences et opinions. Ces différentes dimensions de la scolarisation de l'oral ont chacune leur intérêt, leur nécessité. Dans une société où la prise de parole à tous les niveaux est supposée aisée, voire nécessaire dans la plupart des situations de travail, où la participation de chacun à la vie publique est de plus en plus demandée et souhaitée par les sujets eux-mêmes, évidente et dans « l'ordre des choses », où les médias sollicitent quotidiennement l'intervention, les témoignages de chacun, savoir parler, s'expliquer conforte la participation à la vie sociale, permet de se sentir partie prenante de celle-ci.

Dès lors, il n'y a jamais eu tant d'oral, au moins, d'usages de la parole, dans les classes (Bautier, 2008), alors même que les exigences de la familiarité avec la culture de l'écrit n'ont également jamais été si importantes dès la maternelle (Bautier, 2009, Joigneaux, 2013, Laparra, 2008). Au demeurant ces exigences de modes de faire et de dire construites dans la familiarité avec une culture de l'écrit pour élaborer, penser, apprendre en situations scolaires ne s'accompagnent pas d'un enseignement correspondant, tant elles reposent sur l'évidence du partage de cette culture, au motif peut-être de l'élévation massive des niveaux de scolarisation des dernières décennies et qui a entraîné des possibilités d'usages de l'écrit chez le plus grand nombre. Cependant, ces usages quotidiens, ordinaires, chez certains n'ont que peu à voir avec ce qui est sollicité et n'entraînent pas des socialisations non scolaires équivalentes pour tous les élèves⁴.

Qu'en est-il de l'oral en classe pour permettre à tous les mêmes compréhensions, les mêmes usages des situations de parole en classe ? En effet, ces différences entre élèves, peuvent s'estomper si, grâce à l'oral partagé dans la classe, il s'agit de travailler des usages du langage, et les formes dans lesquelles ils se réalisent, qui permettent aux enfants et aux jeunes d'être ou de devenir « élèves », c'est-à-dire d'être en possibilité d'utiliser les situations scolaires pour apprendre, transformer leur rapport au monde et aux objets du monde et se transformer.

Autre paradoxe, cet oral très présent dans les classes, très présent aussi dans les programmes de la maternelle au collège compris, reste peu analysé dans sa spécificité propre, comme dans la spécificité des productions des élèves. Alors que les enseignants sont censés l'enseigner, il fait très peu l'objet en formation des descriptions qui leur permettraient de se saisir des productions des élèves, et d'élaborer des situations d'oral permettant aux élèves d'apprendre des usages et leurs formes qu'ils ne possèdent pas. Tout se passe comme si l'oral pouvait s'acquérir par simple imprégnation de l'oral des autres, c'est vrai sans doute chez l'enfant qui apprend à parler, encore les interactions sont-elles nécessaires, c'est inexact dans les situations scolaires si on considère qu'il ne s'agit pas de continuer à apprendre à parler, mais d'acquérir des usages de l'oral propres à certaines situations en particulier scolaires, mais ne s'y réduisant pas. Pourtant, les évolutions curriculaires et didactiques, nous l'avons dit, confèrent aux échanges entre élèves et élèves-enseignants un rôle essentiel dans les situations d'apprentissage. Enin, du fait des évolutions concernant le statut de l'élève dans la classe, devenu sujet de parole, d'expériences, d'opinions, aujourd'hui les élèves s'expriment. Ils peuvent le faire, ils le doivent même.

Un autre paradoxe encore, l'oral des échanges de la classe peut être aujourd'hui plus proche d'un oral de l'oralité – et non d'un oral proche de la langue normée par ses formes écrites. Alors même que ces échanges visent des découvertes conceptuelles, la construction des savoirs, tout semble se passer comme si plus les élèves sont « spontanément » éloignés dans leurs prises de parole des formes linguistiques, énonciatives, discursives permettant les apprentissages dans les situations scolaires, plus le discours scolaire (les échanges dans la classe) est produit dans les formes et usages conversationnels de la quotidienneté, dans l'hypothèse d'une intercompréhension ainsi facilitée et d'une horizontalité bienveillante des échanges. Moins les élèves disposent des mots des savoirs, moins ils sont employés dans les classes (Bautier, 2009, Margolinas, Laparra, 2011).

En résumé, les classes sont devenues bavardes, et c'est justement ce qui fait apparaître des différences considérables dans les conduites discursives des élèves, dans le sens qu'ils donnent aux interventions orales et ce qu'ils en font. Ce sont ces constats que nous développons ci-après qui nous suggèrent une autre approche de l'oral en classe, non exclusives des précédentes, mais davantage centrées sur la réduction des inégalités.

Une autre approche de l'oral pour tenter de réduire les inégalités

La distinction entre les différentes conceptions de l'enseignement de l'oral que nous avons rapidement évoquées, comme l'opposition entre l'oral et l'écrit qui, on vient de le voir est pourtant peu fondée en classe, masquent des distinctions et des différences plus importantes dans la perspective qui est la nôtre d'une analyse des inégalités socio-scolaires. En effet, et ainsi que Nonnon (2001-2002) le souligne, l'oral peut (devrait) être un objet de travail cognitivo-langagier et donc objet permettant des transformations de l'élève : acquisition de nouvelles pratiques de langage et de langue et non «seulement» un apprentissage de nouvelles formes. C'est bien de cela dont il s'agit de se saisir : permettre aux élèves d'acquérir des conduites discursives transformatrices et non d'être «seulement» capables d'effectuer des tâches à l'oral avec du « déjà là » de leur oralité spontanée, car dès la maternelle, les élèves font des choses très différentes avec le langage – et donc l'oral. Il s'agit donc d'enseigner et de faire apprendre des façons d'être au langage et au monde qui participent profondément de la construction et de la socialisation des sujets et non des actes de parole ou des genres discursifs ou des formes linguistiques, apprentissages nécessaires évidemment, mais insuffisants pour apprendre et comprendre et qui pour certains élèves se réduisent le plus souvent à des acquisitions techniques. Ces conduites langagières, s'il n'y a pas d'accompagnement par les enseignants parce qu'elles ne sont pas partagées initialement par tous, peuvent devenir différenciatrices et inégalitaires.

Certes, cela implique sans doute certains renversements de perspective y compris pour les enseignants. Il est alors nécessaire d'organiser les situations de travail et d'apprentissage non à partir de l'oral comme objets d'enseignement, mais à partir des pratiques des élèves et des différences qualitatives non seulement cognitives, énonciatives, discursives, mais aussi celles qui sont produites par des différences linguistiques apparemment très minimales, quand on n'est pas formé pour savoir les analyser. Différences minorées également si ce qui compte c'est d'abord la participation de l'élève au dialogue scolaire et non ce qu'il fait et travaille durant ce moment.

[...]

1 Voir les articles de Laparra (2008), de Nonnon (2001-2002), par exemple.

2 Cf. les recherches d'Escol et de RESEIDA.

3 Une recherche en cours au sein du réseau RESEIDA (ACCI : adaptations contextualisées des curriculums et inégalités), qui porte sur l'analyse des savoirs dans les cahiers de 6e de différentes disciplines dans différents contextes sociaux, fait apparaître que ces cahiers ne sont « que » des cahiers d'activités multiples d'exercice de découverte ou d'application et renvoyant à un oral de la classe au sein duquel sont construits les consignes de travail, les raisonnements et les savoirs, ces derniers ne laissant qu'un minimum de traces dans les cahiers.

4 Yves Reuter (2006) propose ainsi que l'on utilise « cultures de l'écrit » au pluriel pour souligner que la possibilité de fréquenter l'écrit ne confère pas à tous les élèves (et adultes) la culture de l'écrit qui permet de comprendre et d'utiliser les formes scolaires de l'écrit pour apprendre et penser.

DOCUMENT 2 :

Enseignements primaire et secondaire

Bulletin officiel n°30 du 26 août 2010

Vie lycéenne
Responsabilité et engagement des lycéens

NOR : MENE1020118C
circulaire n° 2010-129 d u 24-8-2010
MEN - DGESCO B3-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux proviseurs.

La présente circulaire s'inscrit dans la continuité de la réforme des lycées, entrée en vigueur à la rentrée 2009 pour les lycées professionnels et applicable à la rentrée 2010 pour les lycées d'enseignement général et technologique, qui doit offrir à chaque lycéen une meilleure préparation à sa vie de citoyen. Elle détaille les droits et les modalités d'expression exposés au Livre V du code de l'Éducation. Au-delà de l'actualisation des textes qui, au fil des années, ont fourni le cadre à l'engagement des lycéens, cette circulaire a pour ambition le développement des initiatives lycéennes et vise à permettre aux lycéens d'acquérir une réelle autonomie en participant pleinement à la vie de l'établissement.

Cet objectif est d'autant plus important que, désormais, les compétences acquises à la faveur de leur engagement dans des activités complémentaires de leur scolarité ont vocation à être valorisées et prises en compte dans le suivi des parcours scolaires. Cette volonté se concrétise par la mise en place d'un livret de compétences expérimental en application de l'article 11 de la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie et précisée par la circulaire n° 2009-192 du 28 décembre 2009.

I - Droits et libertés des lycéens

La connaissance de leurs droits et modalités d'expression par les lycéens au sein de l'établissement est une condition sine qua non d'une vie lycéenne riche et dynamique. Ainsi, les conseils des délégués pour la vie lycéenne (CVL) peuvent se voir confier la responsabilité d'organiser des actions d'information et de formation en début d'année scolaire à destination des lycéens afin qu'ils connaissent leurs différentes libertés dans le cadre de la vie de l'établissement - libertés d'association, de réunion et d'expression en particulier - et soient enclins à s'engager plus activement dans la vie de leur établissement.

A - Liberté d'association

Les associations contribuent à l'exercice du droit d'expression collective reconnu aux élèves. Leur développement est donc systématiquement encouragé. À cette fin, le conseil d'administration et le chef d'établissement prévoient, en lien avec le CVL, les moyens d'information précis sur la possibilité de créer des associations dans l'établissement et sur leurs activités.

Gérées par les lycéens eux-mêmes, elles peuvent être domiciliées au sein du lycée dans lequel ils sont inscrits. Il est recommandé aux personnels des établissements, notamment aux conseillers principaux d'éducation (CPE) et à tout adulte volontaire appartenant à la communauté éducative, de participer à leurs activités. La procédure d'autorisation et les modalités de fonctionnement des associations sont précisées à l'article R. 511-9 du code de l'Éducation. Cet article définit également les pouvoirs dévolus au chef d'établissement, en cas d'atteinte aux principes qui régissent le fonctionnement du service public de l'Éducation nationale. Toute décision de refus ou de retrait de l'autorisation de fonctionnement d'une association à l'intérieur du lycée est motivée. Dans un souci de

transparence, les associations tiennent régulièrement informés le conseil d'administration et le chef d'établissement de leurs actions.

B - Liberté de réunion

La liberté de réunion contribue à améliorer l'information des élèves à l'intérieur de l'établissement. Les réunions sont organisées par les lycéens dans le respect de l'article R. 511-10 du code de l'Éducation, relatif à la liberté de réunion dévolue aux élèves. Des débats portant sur les questions d'actualité peuvent être organisés dans le respect de la diversité des opinions et des principes fondamentaux du service public d'éducation, notamment dans le cadre des maisons des lycéens.

Les modalités selon lesquelles le chef d'établissement peut autoriser la tenue d'une réunion (par exemple, délai entre le dépôt de la demande et la date de la réunion réduit à cinq jours, conditions générales tendant à garantir la sécurité des personnes et des biens, modalités qui semblent appropriées en matière d'assurance, prohibition des actions de nature commerciale ou prosélyte, etc.) sont fixées par le règlement intérieur.

Les lycéens sont aidés à exercer ce droit de manière responsable par les autres membres de la communauté éducative. En application de la loi n° 79-587 du 11 juillet 1979 relative à la motivation des actes administratifs et à l'amélioration des relations entre l'administration et le public, toute décision de refus de tenue d'une réunion doit être motivée par écrit et assortie des circonstances de fait et de droit justifiant la position du chef d'établissement.

C - La liberté d'expression

La liberté d'expression est garantie par l'exercice de plusieurs droits, notamment le droit de publication et le droit d'affichage. L'usage des technologies de l'information et de la communication ont contribué à élargir ces droits.

1. Droit de publication

Le droit de publication reconnu aux lycéens participe au développement d'un climat de confiance au sein des lycées. L'article R 511-8 du code de l'Éducation dispose que les publications rédigées par des lycéens peuvent être librement diffusées dans l'établissement. La circulaire n° 91-051 du 6 mars 1991 relative aux publications réalisées et diffusées par les élèves dans les lycées modifiée par la circulaire n° 2002-026 du 1er février 2002 rappelle que ce droit peut s'exercer sans autorisation, ni contrôle préalable du chef d'établissement. Le responsable de la publication peut être un élève majeur ou mineur. Toutefois, les écrits doivent ne présenter aucun caractère injurieux ou diffamatoire, ni porter atteinte aux droits d'autrui ou à l'ordre public à peine de mise en œuvre du régime de responsabilité civile et pénale. Le CVL est associé à la procédure d'interdiction ou de suspension de la publication en cas de manquements à ces obligations.

L'Observatoire des pratiques de presse lycéenne peut être saisi à titre consultatif, en cas de litige, par l'intermédiaire de son site internet : <http://www.obs-presse-lyceenne.org//>

La diffusion du « Kit - Créer son journal lycéen », téléchargeable gratuitement sur le site national de la vie lycéenne à l'adresse suivante, <http://www.vie-lyceenne.education.fr/>, est encouragée, par exemple, en le rendant disponible dans chaque centre de documentation et d'information.

2. Droit d'affichage

Afin de garantir une vie lycéenne dynamique, constructive et pérenne, une pleine visibilité est donnée aux actions des lycéens engagés dans la vie de leur établissement. Les proviseurs mettent à disposition des délégués de classe et de la vie lycéenne, des associations et de la maison des lycéens des espaces réservés aux actions de communication entreprises à leur initiative. Ces espaces peuvent prendre la forme de panneaux d'affichage numérique ou papier, disposés dans l'enceinte de l'établissement ; des autorisations d'accès à des supports télévisuels ou informatiques (pages internet, blogs, etc.) peuvent être accordées.

La publicité des actions entreprises et la diffusion d'informations par voie d'affichage ne peuvent s'effectuer sous couvert d'anonymat.

Elles sont soumises au contrôle préalable du chef d'établissement ou de l'un de ses représentants. Le chef d'établissement informe les élèves des conditions d'utilisation des panneaux d'affichage et procède, si nécessaire, à l'enlèvement des affiches qui portent atteinte à l'ordre public ou aux droits des personnes. Les conditions d'exercice du droit d'affichage sont détaillées dans le règlement intérieur de l'établissement.

3. Autres modalités d'expression

La création de radios ou webradios internes à l'établissement est également encouragée pour permettre une diffusion des questions relatives à la vie lycéenne auprès de l'ensemble des élèves. Des espaces de publication accessibles sur le site du lycée ou bénéficiant d'un hébergement académique spécifique sous la responsabilité du vice-président du CVL peuvent ainsi être développés pour informer les lycéens sur les activités des instances. Le chef d'établissement a, dans ce cas, la qualité de directeur de publication.

[...]

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

DOCUMENT 3

A voix haute, éloquence et prise de parole en public, arts oratoires

17 Déc, 2018 dans Prix et concours étiqueté arts oratoires / éloquence / lecture / oral / parole

« L'oral est une compétence fondamentale pour la réussite scolaire des élèves, et, au-delà, pour leur réussite professionnelle et personnelle. »

Le 17 septembre 2018, Françoise Nyssen, ministre de la Culture, et Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, ont présenté un plan d'action commun afin de permettre à tous les enfants de bénéficier d'un parcours d'éducation artistique et culturelle de qualité, de 3 à 18 ans. Dont l'éloquence...

Argumenter à l'oral en continu et en temps limité : quelles formes ? quels outils ? quels projets du slam science au concours d'éloquence...

On parle de plus en plus d'oralité, de prise de parole en public, de construction d'argumentaire. On doit préparer les élèves à des entretiens, des examens, des oraux, des exposés.

Alors pourquoi pas un concours d'éloquence ?

La préparation de ce concours par les élèves nécessite des compétences de réflexion d'écriture et d'argumentation.

Ils doivent être accompagnés dans cette tâche par leurs enseignants de lettres ou documentalistes par exemple.

Ce concours permet de travailler avec les élèves des compétences développées dans l'enseignement des lettres et des langues, à savoir la prise de parole et son implication sur la construction d'une idée et sa transmission.

Favoriser et diffuser les productions des élèves à l'oral :

- Le blog du lycée français de Palma :

- Le blog du lycée français de Florence

Objectifs pédagogiques opérationnels à court et à moyen termes :

A court et moyen terme : mise en place d'actions et de projets autour de l'éloquence et de la prise de parole continue en temps limité

A long terme, contribuer à la Préparation du « grand oral » – réforme du BAC 2021

Compétences visées :

Connaître différentes formes et situations d'argumentation orale et de prise de parole en continue et en temps limité

Connaître des outils de préparation et d'évaluation des composantes de l'oral

Construire un cahier des charges d'un « projet d'éloquence »

Du slam sciences au concours d'éloquence, typologie critique des oraux continus en temps limité

- exemples de formes et de situations d'oraux continus en temps limité
- atouts, besoins et contraintes de chaque forme
- quels outils de préparation des élèves ?
- quelles modalités d'évaluation ?

Des pistes

Le documentaire à Voix Haute

Chaque année à l'Université de Saint-Denis se déroule le concours « Eloquentia », qui vise à élire « le meilleur orateur du 93 ». Des étudiants de cette université issus de tout cursus, décident d'y participer et s'y préparent grâce à des professionnels (avocats, slameurs, metteurs en scène...) qui leur enseignent le difficile exercice de la prise de parole en public. Au fil des semaines, ils vont apprendre les ressorts subtils de la rhétorique, et vont s'affirmer, se révéler aux autres, et surtout à eux-mêmes. Munis de ces armes, Leïla, Elhadj, Eddy et les autres, s'affrontent et tentent de remporter ce concours pour devenir « le meilleur orateur du 93 ».

Fanny Lalot, gagnante de Ma thèse en 180 secondes

Une autre expérience similaire a été organisée au Lycée Français de Villanueva de la Canada : un tournoi intercalaire Club débat. Organisé par le Club Débat

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N° 4

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, exposez en quoi le professeur documentaliste peut favoriser la créativité littéraire des élèves en mobilisant les outils et dispositifs numériques.

Document 1 (extrait): MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 8-4-2010 - J.O. du 25-4-2010 : enseignement d'exploration, programme d'enseignement de littérature et société en classe de seconde générale et technologique **[en ligne]**. Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid51322/mene1007261a.html> (consulté le 28 mars 2019)

Document 2 (extrait) : SAEMMER, Alexandra. La capture du langage humain par le capitalisme linguistique des plateformes... et quelques tentatives d'évasion. Les cahiers du numérique **[en ligne]**, 2018, vol.14, n°3, p.151-172. Disponible sur : <https://www-cairn-info/revue-les-cahiers-du-numerique-2018-3-page-151.htm> (consulté le 28 mars 2019)

Document 3 : LE BAUT, Jean-Michel. Eidos 64 : réécrire un roman via Instagram. **In** : café pédagogique **[en ligne]**. (Date de publication 25 janvier 2018). Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/01/25012018Article636524468668140757.aspx> (consulté le 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

PROGRAMME DE LITTÉRATURE ET SOCIÉTÉ EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

Enseignement d'exploration

Préambule général

Finalités

Cet enseignement d'exploration vise à renforcer l'attractivité de la voie littéraire, en montrant aux élèves l'intérêt, l'utilité sociale et la diversité des débouchés d'une formation humaniste au sens large et moderne du terme.

On cherche pour cela à :

- faire percevoir la variété des études littéraires et des champs professionnels qui s'y rattachent, afin d'éclairer un futur choix d'orientation pour l'élève ;
- mettre en œuvre un enseignement fondé sur le croisement et la complémentarité de plusieurs approches disciplinaires ;
- faire expérimenter des situations concrètes d'activité ou de recherche en relation avec les disciplines littéraires ;
- faire prendre conscience que les études littéraires sont, aujourd'hui plus que jamais, au cœur de la formation de l'homme et du citoyen.

L'enseignement d'exploration « littérature et société » a un programme spécifique, structuré autour des Lettres et de l'histoire-géographie. Il est présenté sous forme de domaines d'exploration qui ont été choisis en raison de :

- l'ouverture qu'ils constituent pour des élèves sortant de collège ;
- les compétences qu'ils permettent de développer et l'éclairage qu'ils apportent sur les formations et les débouchés possibles en liaison avec ces compétences ;
- la collaboration fructueuse qu'ils permettent d'engager entre les différentes disciplines du champ littéraire.

Modalités pédagogiques

En rupture avec les formes plus traditionnelles de l'enseignement en classe de seconde, cet enseignement d'exploration offre la possibilité de :

- mettre en œuvre des démarches co-disciplinaires ouvertes à l'innovation pédagogique ;
- permettre aux élèves de réaliser certaines productions et de développer leur créativité (présentations orales, portfolios, recherches documentaires, expositions, reportages, etc.) ;
- engager des partenariats permettant une découverte, en situation, des formations et champs professionnels ouverts aux élèves issus de la voie littéraire (intervention de professionnels, visiteshors de l'établissement, etc.).

Cet enseignement repose nécessairement sur la mise en activité des élèves, selon les diverses modalités qui conviennent au projet retenu. Il a pour but de favoriser l'acquisition et l'exercice de certaines compétences propres aux études littéraires : capacité à rechercher, à hiérarchiser et à exploiter les informations, à les synthétiser, à les traduire d'un langage à un autre pour les communiquer ; capacité à créer des analogies et à établir des liens ; capacité à argumenter et à convaincre ; capacité à porter une appréciation et à la justifier ; capacité à resituer un débat dans un contexte historique ou culturel ; capacité à négocier et à conduire un projet en équipe ; capacité à composer et à exposer des travaux, à inventer des formes originales pour les mettre en valeur...

La mise en œuvre raisonnée des technologies numériques est propre à favoriser l'acquisition de ces capacités. Par ailleurs, elle constitue en elle-même une compétence essentielle à la poursuite d'études littéraires.

Les situations de travail proposées aux élèves seront choisies en fonction de leur intérêt et de la motivation qu'elles peuvent susciter, de leur adéquation au projet pédagogique des professeurs, de la mobilisation possible de partenaires extérieurs, de l'inscription éventuelle de ce travail dans l'agenda culturel local.

Une collaboration régulière avec le professeur documentaliste de l'établissement est ici particulièrement recommandée.

L'horaire imparti sur l'année à cet enseignement d'exploration autorise, dans le cadre du projet d'établissement, une certaine liberté d'organisation qui favorise la conception et la mise en œuvre de projets associant les professeurs des disciplines concernées.

[...]

2. Des tablettes d'argile à l'écran numérique : l'aventure du livre et de l'écrit

Problématiques

On fait découvrir aux élèves la longue histoire des supports de l'écrit et on leur propose de réfléchir aux relations qui, depuis les origines de l'écriture, ont existé entre un type de support – notamment le livre – et des modalités de production et de réception des textes.

On touche ainsi particulièrement au rôle historique que joue, via ces supports, l'écriture elle-même, dans la construction des civilisations, dans les usages et les modes de pensée, dans l'imaginaire des sociétés.

Le professeur aborde à cette occasion la question de l'évolution actuelle des formes du livre et de la textualité numérique, et de ses enjeux dans la société aujourd'hui – qu'ils soient culturels, artistiques, ou économiques.

Compétences visées

Une mise en perspective historique de la question des supports de l'écrit, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, doit amener les élèves à mieux appréhender l'influence des différentes techniques et des différentes formes de médiation sur la production, la diffusion et la réception des textes et des idées. En sensibilisant les élèves aux aspects formels et matériels de l'écrit, on leur permet d'envisager le livre sous un jour nouveau et de découvrir des formes renouvelées du « plaisir de lire ».

On les engage, par ailleurs, à prendre une distance à la fois historique et réflexive à l'égard des textes et on contribue à la construction de compétences utiles dans l'exercice de nombreuses professions du domaine du livre et de l'écrit : fabrication, édition, diffusion, conservation, archivage, documentation... jusqu'aux métiers qui sont liés à la « révolution numérique » et à ses applications en matière de traitement du texte et de l'information et en matière de production littéraire.

Pistes de travail

Pour faire comprendre le rôle qu'a joué l'écriture dans l'organisation des sociétés, il est possible de s'appuyer sur l'exemple de civilisations antiques où c'est par l'écrit que se sont mises en place les administrations, qu'est née et que s'est développée la culture : philosophie, sciences, histoire, littérature. L'étude de l'écrit dans la perspective de ses supports et de leur évolution permet de mettre en évidence une grande diversité d'usages et de pratiques dans la réalité des différentes cultures. En abordant la question des formes actuelles du livre et de la textualité numérique, on fait réfléchir les élèves sur leurs propres pratiques de lecture et d'écriture, sur ce que les technologies numériques induisent dans l'approche des textes et des documents mais aussi sur ce qu'elles modifient du point de vue de l'expression personnelle, des modes d'échange et de la création littéraire.

Points d'entrée possibles

Les grandes révolutions du livre : histoire de ses formes et de ses supports.

(du volumen à l'imprimé et au livre numérique).

Arts et techniques du livre.

Les livres sacrés.

Les espaces du livre et de la lecture (bibliothèques, conservation et diffusion des écrits).

Textualité numérique et formes « ouvertes » de l'écrit aujourd'hui.

Lectures et lecteurs, hier et aujourd'hui.

Portulans, atlas, livres de voyages : les géographes écrivent le monde.

Archiver, conserver, diffuser : transmettre la mémoire d'une société.

Les livres d'histoire.

L'aventure des écritures : pictogrammes, idéogrammes, alphabets, multimédia...

D'autres supports : grottes, murs, pierres écrites, inscriptions, tableaux et écritures peintes.

Situations de travail possibles

CDI, bibliothèques, médiathèques, sites web des bibliothèques, services des archives, librairies, musées, expositions, salons et marchés du livre, imprimeries, ateliers de reliure, d'illustration, ateliers d'écriture et concours de lecture... : autant de lieux et d'occasions où peuvent être développées des activités sur le livre et sur l'écrit.

[...]

DOCUMENT 2 :

LA CAPTURE DU LANGAGE HUMAIN PAR LE CAPITALISME LINGUISTIQUE DES PLATEFORMES

...et quelques tentatives d'évasion

Alexandra Saemmer

[...]

3. La captation communautaire des goûts et préférences

La page des dispositifs d'écriture numérique n'est jamais blanche : les théories de l'architexte ont abondamment problématisé l'action des multiples cadres, outils et éléments de design préfabriqués sur les pratiques expressives. Gustavo Gomez-Mejia a dans son récent ouvrage (2016) analysé en détail l'architexte du réseau social facebook. Cependant, le fait que les injonctions de facebook adressées à l'utilisateur diffèrent d'un profil à l'autre en fonction de la langue d'affichage de l'architexte, a encore peu été étudié. Or, il pose d'une part la question de la provenance et de la motivation de ces différences ; et d'autre part, il redessine les contours de cet espace qui se veut « commun ».

« Exprimez-vous », lance le dispositif à l'utilisateur français qui souhaite composer un post. Comment cette injonction est-elle interprétée par les utilisateurs francophones ? En attendant de disposer des résultats de groupes de discussion que nous sommes en train de conduire avec Nolwenn Tréhondart⁷, je m'appuie sur mon propre savoir culturel pour avancer l'idée que cette injonction peut rappeler l'utopie libertaire des débuts de l'internet, qui proclamait un droit d'expression pour tous. Selon Maud Bonnenfant (2016, 71), la formule fait par ailleurs référence à une culture séculaire de l'aveu. Pour libérer l'âme, l'aveu est censé se dérouler dans un lieu précis et nécessite un interprète : « La vérité sur ses actes et pensées n'est pas seulement produite par le sujet, mais surtout par l'interprète (un juge, un prêtre, un psychologue) qui fait partie des systèmes de contrôle institutionnels et qui, en tant qu'autorité, instaure une relation de pouvoir avec le sujet ».

Sur le facebook en langue allemande de Marga Bamberger, le dispositif demande Was machst du gerade ?, « qu'est-ce que tu es en train de faire », ce qui à mon sens oriente l'utilisateur moins vers l'expression libre que vers la saisie d'un protocole d'activité. Un lien étroit se tisse par ailleurs, grâce à cette formule, avec les « activités » préfabriquées proposées en dessous du cadre de saisie du post. Une action en cours a effectivement besoin d'une traduction rapide pour rester authentique. Les éléments de discours préfabriqués permettent alors de la composer en quelques clics, et feignent l'absence d'intermédiation. L'adresse de l'utilisateur en version anglaise est encore formulée différemment : What's on your mind ?, demande l'architexte, « à quoi tu penses ? ». La formulation semble suggérer d'abord que l'activité cognitive puisse se transcrire ainsi, par la médiation du langage. Je rappelle par ailleurs que, depuis le Memex de Vannevar Bush, l'ordinateur a régulièrement été fantasmé comme un memory extender.

Pour celles et ceux qui souffriraient de trous de mémoire, facebook a prévu des prothèses, symbolisées dans l'architexte par une bougie : Marga l'Allemande est invitée à se souvenir des « soldats tombés au combat », des « vieux amis », et du « roi » (je traduis). Anna-Maria, la francophone, est censée se souvenir plutôt d'« une personne très spéciale », de « tous les moments de bonheur que nous avons vécus ensemble », d'« amis de longue date », et, en dernier lieu, des « soldats tombés au combat ». Le roi n'a pas sa place dans cette liste. La révolution française serait-elle passée par là, ou y a-t-il plus de royalistes en Bavière qu'en France ? Impossible d'accéder aux bases de données et outils de pondération de facebook pour vérifier comment ces propositions sont exactement calculées à partir des traces laissées par les usagers.

Pour donner forme à ses émotions, l'utilisateur peut les sélectionner dans une liste d'emojis également accessible en dessous du cadre prévu à la rédaction d'un post. Julien Pierre et Camille Alloing proposent dans leur ouvrage *Le Web affectif* (2017) une analyse précise du contexte d'émergence et des processus d'exploitation liés à ces petites icônes. Je complète ces recherches par l'observation que les emojis ne sont pas hiérarchisés de la même façon en français, en anglais et en allemand : la première émotion à connotation négative, traurig (triste), se situe au rang 22 dans le facebook allemand, alors que l'emoji « triste » apparaît dès la sixième place en version française, à la date du 23 février 2018. L'utilisateur anglais peut se sentir blessed, béni, alors que l'utilisateur français ne dispose pas de cette option.

Alors que les injonctions du genre « Exprimez-vous » adressées à l'utilisateur dans le cadre de saisie du post sont formulées par l'entreprise elle-même sur la base de présupposés culturels, et varient certes d'une langue à l'autre mais restent stables en soi, les éléments de discours préfabriqués listés en dessous du cadre de saisie (donc les items accessibles à partir de l'onglet Humeur/Activité par exemple) sont formulés et hiérarchisés en fonction de variations dans la base de données de facebook, et changent donc fréquemment. Marga l'Allemande peut partager avec ses compatriotes sa préférence, de toute évidence statistiquement probable en mars 2018, pour la cuisine italienne, grecque ou turque, alors que la cuisine indienne n'apparaît que certains jours. Alexandra la francophone est censée « manger au restaurant », « avec sa famille bien-aimée », ou alors, elle déguste un biscuit Oreo – proposition commerciale qui se glisse au milieu des autres, de temps en temps.

Un terrain de recherche encore largement inexploité s'ouvre à partir du constat que les usagers sont regroupés en communautés en fonction de paramètres certes inaccessibles à l'utilisateur et au chercheur, mais où la langue de paramétrage joue de toute évidence un rôle clé. Le traitement statistique effectué sur les traces s'incarne dans des éléments de discours préfabriqués qui, à l'instar d'autres hit-lists (sur Amazon par exemple), reflètent à la fois ce que le dispositif « sait » des préférences de ses usagers, et incitent ceux-ci à suivre les tendances déjà reconnues comme majoritaires. L'espace du facebook n'est donc certes pas dominé par les médias de masse, prescripteurs traditionnels avec lesquels l'entreprise a toujours entretenu des rapports conflictuels⁹. Les processus de normalisation de l'expression qui s'incarnent dans ses architextes reflètent néanmoins la volonté d'orienter fortement les préférences : manière qui est présentée comme « démocratique » par l'entreprise¹⁰ parce qu'elle repose sur des consensus majoritaires.

4. Un monde meilleur, selon facebook

Le négatif n'est pas vendeur : Le pouce levé n'est pas par hasard l'emblème de facebook. Néanmoins, il serait imprudent de réduire les objectifs de Mark Zuckerberg, fondateur de facebook, aux seuls enjeux marchands. La formulation initiale du célèbre bouton like a été devenue « deviens un fan ». La figure de fan est d'une part inséparable du marché des industries culturelles et créatives ; d'autre part, le fan fait partie d'une communauté qui lui permet d'échapper à la solitude. All people want to connect¹¹, tel est le credo fondateur de facebook. Pour Mark Zuckerberg, la connexion ne signifie pas seulement le plaisir d'être ensemble : selon ses dires, seule la communauté peut donner sens à la vie d'un individu, parce qu'elle lui suggère qu'il fait partie d'une entité plus grande qui le dépasse¹².

Au départ, la plateforme se présentait comme ouverte à tous les points de vue et s'interdisait la censure. Cette approche libertaire était en phase avec le techno-optimisme de Zuckerberg, fondé sur l'idée que les usagers de la plateforme allaient se rapprocher autour de valeurs positives à partir du moment où l'on leur procurait les outils adéquats. Face aux divisions du monde contemporain, face aux polarisations qu'il considère comme négatives quel que soit leur propos et leur motivation précise¹³, le dirigeant de facebook récite comme un mantra la nécessité de rassembler l'humanité dans un espace commun : un espace où la haine, la violence, mais plus généralement toute forme de conflictualité se trouvent bannies.

[...]

Après des mois d'hésitation face à la présence évidente de propagande djihadiste, de fake news et d'images à caractère sexiste et haineux sur la plateforme, l'entreprise a décidé de résoudre le problème de la censure par une parade qui reflète pleinement son projet : elle délègue une partie du processus de censure à la communauté des usagers¹⁴. Ce ne sont donc plus, ou plus seulement, des calculs automatiques sur le sens de l'image¹⁵, ou alors des salariés de l'entreprise qui décident ce qui est vrai ou faux, acceptable ou condamnable ; c'est la communauté qui émet son verdict grâce à des consultations et outils de dénonciation. L'idée animant cette initiative est que les propositions marginales, qu'elles soient d'ordre politique ou sexuel, auront du mal à résister face au consensus de la foule. Une forme de puritanisme capitaliste s'incarne dans les architextes de la plateforme facebook.

Mark Zuckerberg ne cesse d'ailleurs de mettre en avant les motivations philanthropiques du dispositif. L'un des onglets de l'architexte mis à disposition pour la rédaction d'un post permet de faire un don à une œuvre caritative. Il est certes évident que la formation de communautés de fans sert aussi les intérêts commerciaux de l'entreprise. Mais l'architexte de la plateforme recouvre ces enjeux.

L'asservissement des usagers à la normalisation et à la rationalisation de leurs discours se trouve justifiée par l'idée qu'ils adhèrent à une Grande Cause qui gomme les clivages¹⁶, fait taire les mauvaises langues par la pression du consensus, et donne sens à la vie en la racontant proprement.

5. La normalisation du langage par l'intermédiation algorithmique

L'un des obstacles à la réalisation du projet de société de facebook est cependant, selon les discours d'accompagnement officiels, le fait que les gens ne s'entendent pas, ne se comprennent pas au-delà des frontières. La traduction automatique des langues est ainsi affichée comme l'une des priorités de l'entreprise. L'objectif est de faire communiquer les usagers entre eux sans qu'ils parlent la même langue car, rappel du mantra initiatique : la « mission » de facebook est de « connecter les gens entre eux ». Seule la communauté peut donner sens à la vie. Il faut alors mettre la main sur la construction sociale du sens.

Facebook a implémenté en 2011 un outil de traduction automatique qui, depuis, n'a cessé d'évoluer, comme j'ai pu le constater en faisant régulièrement fonctionner l'outil entre mes trois profils de femmes appartenant à des communautés langagières différentes. Pour comprendre les motivations de l'entreprise d'investir dans ces recherches, il paraît utile de rappeler que les traducteurs automatiques récents fonctionnent généralement selon deux principes.

Un premier groupe d'outils effectue la traduction d'une langue à l'autre en passant par l'anglais comme langue « pivot ». Dans la mesure où la structure d'une langue reflète aussi un mode de pensée, une forme d'impérialisme linguistique peut en résulter.

Le traducteur de facebook relève d'un deuxième groupe d'outils qui ne recourt pas à la langue pivot, mais à des calculs de probabilité. En comparant les traductions déjà présentes dans la base de données évolutive de facebook, un algorithme calcule la traduction la plus probable, qui ensuite sera proposée à l'utilisateur comme la plus adéquate¹⁷. Ces outils reposent sur ce que l'on appelle en informatique des « réseaux de neurones » : « La phrase que l'on veut traduire est convertie en une suite de vecteurs de chiffres, et cette suite de vecteurs de chiffres, à son tour, est traduite en une phrase de la langue voulue »¹⁸. La force des réseaux de neurones est leur capacité d'autocorrection : l'algorithme améliore progressivement ses performances. En outre, le réseau de neurones de facebook ne traduit plus mot par mot, mais prend en considération la phrase¹⁹.

Pour résumer, la langue pivot du traducteur n'est donc plus un langage naturel, mais un algorithme. L'impérialisme linguistique qui s'incarne dans les traducteurs automatiques traditionnels parce que la langue pivot est généralement l'anglais, fait place à un impérialisme algorithmique.

Cette intermédiation algorithmique a des conséquences profondes sur le langage naturel. Frederic Kaplan parle, en s'appuyant sur le vocabulaire de Bernard Stiegler, d'une nouvelle « grammatisation » du langage²⁰. Pour expliquer ce phénomène, l'on peut, à l'instar de Warren Sack, revenir à la sémiotique peircienne. Comme évoqué plus haut, selon Charles Sanders Peirce, la relation entre le signe (par exemple le mot « pomme ») et l'objet désigné (la pomme) est médiée par une tierce instance, appelée l'« interprétant ». L'interprétant désigne le point de vue que le signe fait naître chez le récepteur, en fonction des frontières matérielles du signe, mais aussi en fonction des attentes, savoirs culturels, habitudes, stéréotypes et autres systèmes de croyance que le sujet mobilise, lors de l'acte de perception et d'interprétation. Dans l'outil de traduction de facebook, cette intermédiation est prise en charge par le calcul statistique. Il est important de souligner le fait que le social ne se trouve pas pour autant évacué : l'algorithme calcule la traduction la plus « adéquate » sur la base de statistiques effectuées à partir des usages sociaux du langage. Or, comme toujours sur facebook, c'est la majorité qui remporte la bataille du sens. En résulte une régulation hautement consensuelle du langage.

Warren Sack (2013) rappelle à juste titre que la régulation du langage a toujours constitué un instrument politique et religieux puissant pour la construction nationale. Facebook est, depuis toujours, farouchement opposé à l'idée d'État-nation²¹. Son objectif est d'abattre les frontières entre les langues pour gommer les divergences de sens. Le pidgin normalisé qu'il essaie d'imposer, et dont « la syntaxe et le vocabulaire sont liés aux capacités linguistiques des machines »²², sert avant tout à créer un marché linguistique contrôlé.

Un rapide détour par le moteur de recherche Google permet de cerner le fonctionnement de ce marché linguistique. Les partenaires de Google participent à des systèmes d'enchères, qui déterminent la valeur marchande d'un mot en influant sur son classement par le moteur de recherche²³. Le mot « maillot de bain », par exemple, a plus de valeur en été qu'en hiver. Le mot se transforme ainsi en ressource économique, à condition bien sûr d'être orthographié correctement par l'utilisateur. En assistant de plus en plus la saisie des requêtes, Google poursuit l'objectif de faire adopter à l'utilisateur un langage exploitable. Plus l'utilisateur utilise les prothèses linguistiques de l'auto-complétion et de la traduction automatique, plus la normalisation du langage sera efficace.

Warren Sack constate dans un article datant de 2013 que ce « capitalisme linguistique » repose actuellement sur la vente de mots individuels et la production de résumés et traductions, mais qu'il pourrait s'étendre dans l'avenir à la génération automatique de récits. Sur facebook, c'est désormais chose faite. L'utilisateur peut composer des récits que la machine comprend en faisant son marché parmi des éléments de discours préfabriqués (voir expérimentation présentée en introduction). La traduction fonctionne dans ce cas parfaitement, alors qu'elle se grippe encore face aux ambiguïtés. [...]

Une petite démonstration qui s'appuie sur ma démarche de recherche création permet d'illustrer ce fait : lorsque Marga écrit à Anna-Maria « Je te suis corps et âme », cet énoncé a en français un double sens apporté par le mot « suis », dérivé soit du verbe « être », soit du verbe « suivre ». Lorsqu'on lui demande de traduire la phrase en anglais, l'outil de traduction ne propose que la première option, I am your body and soul, et il résiste à l'apprentissage de la seconde. Certes, l'utilisateur est invité à noter la traduction et à apporter des corrections – démarche de digital labour classique (Casilli et Cardon, 2015) permettant d'améliorer les performances de l'outil ; mais il est évidemment difficile, pour un individu seul, d'infléchir les statistiques. Les tentatives obstinées d'Anna-Maria d'apprendre à l'outil la deuxième option de traduction, sont ainsi restées vaines. [...]

-
7. Groupes de discussion menés en préparation d'un ouvrage co-écrit qui sera consacré à la sémiotique sociale.
 8. La précision de la date est nécessaire parce que l'apparition et la hiérarchie de certains éléments de discours préfabriqués change constamment au gré des variations dans les bases de données de facebook.
 9. Nicholas Thompson et Fred Vogelstein, « Inside the two years that shook facebook – and the world », Wired, 26 mars 2018, <https://www.wired.com/story/insidefacebook-mark-zuckerberg-2-years-of-hell>
 10. Idem.
 11. Discours de Mark Zuckerberg à l'Université de Harvard en mai 2017, accessible à l'adresse <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/05/mark-zuckerbergs-speech-as-written-for-harvards-class-of-2017/>
 12. « We all get meaning from our communities. Whether our communities are houses or sports teams, churches or music groups, they give us that sense we are part of something bigger, that we are not alone; they give us the strength to expand our horizons. », discours de Mark Zuckerberg à l'Université de Harvard en mai 2017, accessible à l'adresse <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/05/markzuckerbergs-speech-as-written-for-harvards-class-of-2017/>
 13. Post de Mark Zuckerberg sur facebook le 19 janvier 2018; « There's too much sensationalism, misinformation and polarization in the world today. That's why it's important that News Feed promotes high quality news that helps build a sense of common ground. », accessible sur : <https://www.facebook.com/zuck/posts/10104445245963251>
 14. Nicholas Thompson et Fred Vogelstein, « Inside the two years that shook facebook – and the world », Wired, 26 mars 2018, <https://www.wired.com/story/insidefacebook-mark-zuckerberg-2-years-of-hell>
 15. « The platform provides a visual recognition engine whose role is to “see” inside images and videos to understand what they depict. For example, the engine would know if an image contains a cat, features skiing, was taken at the beach, includes the Eiffel Tower, and so on. At its core, the engine is a deep convolutional neural network with millions of learnable parameters. The CV platform contains tools to easily collect and annotate millions of example images that are then used to train the network in a supervised and semi-supervised manner. The platform also provides the capability to learn new visual concepts within minutes and immediately start detecting them in new photos and videos », discours d'accompagnement émis par facebook sur facebook, accessible à l'adresse <https://code.facebook.com/posts/457605107772545>
 16. Discours de Mark Zuckerberg à l'Université de Harvard en mai 2017, accessible à l'adresse <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/05/mark-zuckerbergs-speech-as-written-for-harvards-class-of-2017/>
 17. François Yvon, « Les principes de la traduction automatique statistique », présentation réalisée le 11 mai 2016, accessible à l'adresse <http://lr-coordination.eu/sites/default/files/France/Traduction-Automatique.pdf>
 18. François Yvon dans l'article « La nouvelle traduction instantanée », revue EcoRéseauBusiness, 8 septembre 2017, <https://www.ecoreseau.fr/tech/nouveauxsecteurs/2017/09/08/nouvelle-traduction-instantanee/>

19. Thuy Ong, « Facebook's translations are now powered completely by AI », journal The Verge, 4 août 2017, <https://www.theverge.com/2017/8/4/16093872/facebook-aitranslations-artificial-intelligence>
20. Frederic Kaplan, « Nos langues à l'heure du capitalisme linguistique », 12 avril 2012, <https://fkaplan.wordpress.com/tag/capitalisme-linguistique/>
21. Mark Zuckerberg, post du 4 janvier 2018 : « The world feels anxious and divided, and Facebook has a lot of work to do - whether it's protecting our community from abuse and hate, defending against interference by nation-states, or making sure that time spent on Facebook is time well spent » (<https://www.facebook.com/zuck/posts/10104380170714571>).
22. Frederic Kaplan, « Nos langues à l'heure du capitalisme linguistique », 12 avril 2012, <https://fkaplan.wordpress.com/tag/capitalisme-linguistique/>
23. Voir Frederic Kaplan, « La langue comme capital », Séminaire Digital Studies – 9décembre 2014, documents accessibles à l'adresse <http://docplayer.fr/19132615-Langue-ecriture-et-automatisme-les-software-studies.html>

DOCUMENT 3 :

Eidos 64 : Réécrire un roman via Instagram

Et si le héros de L'étranger avait eu un smartphone ? Et si le personnage de Camus avait ouvert un compte sur le réseau social Instagram pour raconter en images sa relation au monde ? Tel est le défi que se sont lancé des lycéennes de l'Iroise à Brest dans le cadre de leur projet i-voix. Le projet, présenté lors d'un forum Eidos 64 à Bayonne, interroge : comment l'écriture peut-elle favoriser la lecture ? comment le numérique peut-il aider à faire une expérience encore plus vivante du livre ? comment explorer à l'Ecole les nouveaux modes de storytelling ? comment introduire dans la classe une démarche de pratique réflexive ? Car dans ce laboratoire littéraire, les élèves se font inventeurs et chercheurs : à travers cette autofiction du lecteur s'éclairent tout à la fois la construction d'une identité narrative et l'aventure de l'identité numérique.

D'emblée annoncé, le projet motive l'entrée dans la lecture d'une œuvre exigeante : les élèves savourent d'avance la perspective de cette création, originale, collective, menée via Instagram, un réseau social très apprécié par eux. Un enjeu fort du projet se dessine par ce choix : il s'agit bel et bien d'aller chercher les élèves là où ils sont (sur les réseaux sociaux, sur Instagram en particulier), de réconcilier les pratiques scolaires et pratiques sociales pour qu'elles s'enrichissent mutuellement, d'apprendre à détourner des sites ou applications pour s'inventer comme usager libre et créatif du web.

Lors d'un 2ème atelier, les élèves rassemblent les photos ou vidéos qu'ils ont pu prendre dans l'intervalle, les trient, les transforment, les complètent par de nouvelles mises en scène réalisées dans la salle de travail voire dans tout le lycée. Ils travaillent aussi la rédaction des légendes : extrait du roman, éventuellement réécrit pour donner l'impression d'être dans le vif de l'existence de Meursault, hashtags à la fois factuels et interprétatifs, émoticônes. L'enseignant accompagne le travail, répond aux sollicitations diverses, conseille et valide à la demande, invite les groupes à expliciter leurs choix, montre grâce au vidéoprojecteur le work in progress des productions, salue oralement les réalisations les plus créatives, envoie si besoin des messages pour demander des réécritures orthographiques ou stylistiques. Est d'ailleurs manifeste ici le bonheur pour chacun d'apporter sa pierre à la construction d'un « chef-d'oeuvre » collectif : pour que celui-ci soit parfait, tous les éventuels « ratés » ont vite été corrigés...

Enfin, une 3ème séance permet aux élèves de découvrir la réécriture du roman dans son intégralité et sa continuité. Ils sont conduits à s'interroger : que nous enseigne cette transposition sur le personnage lui-même ? sur le roman en général ? sur nos propres pratiques d'internet ? Chaque groupe réalise un diaporama où il propose ses réponses et les illustre par des captures d'écran. Un groupe se porte volontaire pour réaliser via une tablette numérique une vidéo bilan, synthèse du travail et des réflexions de la classe.

Faire l'expérience de la littérature

A travers cette réécriture, à travers cet heureux déplacement, les élèves ont été conduits à devenir Meursault. Le jeu de rôles, caractéristique d'une culture numérique qui goûte les fakes, aide à l'appropriation de l'univers fictionnel. L'écriture motive les relectures, nombreuses, attentives, et même empathiques. Elle nourrit aussi les débats de lecteurs à l'intérieur des groupes : dans ce chapitre, dans cette page, qu'y a-t-il d'essentiel, de percutant, d'émouvant, d'insolite ? Loin d'être comme si souvent rejetée, l'identification au personnage est favorisée : elle est à entendre ici comme action plutôt que comme abandon, elle stimule l'engagement des élèves dans le travail de l'œuvre et renforce leur proximité des élèves avec celle-ci. Et ce de façon d'autant plus intéressante qu'il s'agit ici d'aller au bout de l'expérience de lecture que nous propose le romancier : le « je » du narrateur s'offre au lecteur comme un « il », le travail de l'empathie a aussi permis de refaire de ce « il » un « je ».

Pratique réflexive : le personnage

S'il s'est agi de regarder le monde à travers les yeux de Meursault, il s'est aussi agi de regarder Meursault au fond des yeux. Car le dispositif numérique choisi fait sens : l'architecte ici transforme ou enrichit le regard des élèves sur l'œuvre ainsi réécrite. En commentant leurs photos, les élèves ont immédiatement saisi la singularité de Meursault, qui est moins un personnage qu'un regard. Dans les

créations proposées, cette thématique est récurrente, qu'elle passe par de gros plans sur des yeux ou des séquences vidéos de type « la story de Meursault » en caméra subjective.

Meursault, ont-ils souligné, est un observateur plutôt qu'un acteur de sa propre vie, et c'est peut-être parce que la vie pour lui n'a pas de sens qu'il préfère en faire l'expérience par les sens.

Pratique réflexive : le roman

Les élèves ont aussi éclairé par leur travail la singularité du style choisi par le romancier : « Camus, souligne un groupe, a écrit son roman en utilisant une écriture blanche de façon à ce que le lecteur s'efforce de ressentir les émotions à la place du personnage. C'est à nous de remplir les vides pour entrer en empathie avec le personnage. C'est à nous de le recréer avec notre sensibilité. Le lecteur devient l'auteur du personnage. ». Dans cette réécriture, les sentiments du personnage sont exprimés par les photos : « C'est comme s'il prenait des selfies, mais des selfies de sa vie intérieure », a fait remarquer une élève. Le jeu sur les hashtags vient aussi dévoiler la pensée ou les sentiments de Meursault pour constituer de la part des élèves un geste interprétatif original (#pfff #àquoibon #jecroisquejelaiame #continuerdevivre #absurde #jesaispasquoidire ...).

Les émoticônes sont aussi significatifs : il s'agit d'ailleurs d'une forme d'écriture particulièrement adaptée à Meursault, sur le vif, paresseuse, condensée, pudique, autant dire à la mesure d'un personnage qui ne se paie pas de mots. Les élèves ont explicité les sentiments que tait le personnage et en ont tiré une leçon : « Ce n'est pas parce qu'on ne pleure pas à l'enterrement de sa mère qu'on est un monstre d'insensibilité », « « Ce n'est pas parce qu'on ne pleure pas à l'enterrement de sa mère qu'on mérite la peine de mort » !

De fréquentes images d'horloges et des allusions récurrentes aux heures qui passent en témoignent : le projet éclaire aussi le rapport au temps de Meursault, que les élèves ont alors analysé. Le héros, au début du roman, vit dans l'instant présent : ici dans l'instantané de la photographie. Cependant le travail de réécriture s'est avéré bien plus difficile dans la seconde partie de l'œuvre : le récit y devient plus introspectif ou rétrospectif, il a fallu que les photos se fassent encore plus mentales, il a fallu souvent corriger les temps verbaux pour s'inscrire dans la temporalité propre à Instagram. C'est que le personnage évolue, ont souligné les élèves : dans la seconde partie, en prison, paradoxalement Meursault se libère ; il cesse d'être enfermé dans un emploi du temps mécanique ; il fait l'apprentissage de la mémoire, acquiert une distance critique par rapport au monde, reconstruit peu à peu l'unité de sa vie.

Pratique réflexive : l'écriture numérique

Quels enseignements cette expérience nous livre-t-elle enfin sur l'écriture à l'heure numérique ? Comparant la version papier à leur version Instagram, les élèves ont souligné d'abord combien la textualité numérique est désormais riche non seulement de mots, mais aussi de photos, de vidéos, de sons, et même de hashtags. Ceux-ci donnent du sens, créent de la connivence et du lien, instaurent la liberté d'inventer sa propre circulation à travers les pages du livre qui se lit et s'écrit collectivement en ligne. Dans cette culture numérique que le projet explore, l'image en particulier apparaît bien entendu essentielle. Il s'agit, ont souligné les élèves, d'une écriture de soi, devant les autres, avec les autres : « L'identité, note une élève, se construit désormais aussi en ligne par ce que nous y révélons de nous-mêmes. » Durant la séance d'analyse de leurs productions, les élèves se sont en particulier amusés à identifier les figures de rhétorique par lesquelles ces photographies tentaient de figurer le personnage : métonymies (une bouche pour un interrogatoire), synecdoques (un interrupteur pour la chambre), métaphores (une mante religieuse pour le juge brandissant un crucifix), hyperboles (un robinet pour les larmes), allégories (un disque qui tourne pour la répétition) ... Ce qui est à l'œuvre, c'est bel et bien un effort esthétique : un travail constant de stylisation de soi. D'une certaine façon, en ont conclu les élèves, chaque jour sur les réseaux sociaux, chacun se donne à voir moins comme personne que comme personnage dans un roman collectif en train de se tisser, chacun devient auteur de lui-même.

Invitations

Au final, cette réécriture porte en elle plusieurs invitations. Elle appelle les enseignant.es à mettre en place des dispositifs qui aident les élèves à faire une expérience, authentique, réflexive, heureuse, de la littérature, et à raisonner à partir de cette expérience : autrement dit, il s'agit d'oser et d'engager dans la classe une démarche de chercheurs. Elle rappelle qu'il s'agit désormais pour chacun.e d'apprendre par l'écriture, par l'éditionnalisation de soi en images, en mots, en hyperliens, à se relier au

monde et à styliser son existence : à faire de l'identité numérique, sans cesse à construire, une forme nouvelle de l'invention de soi.

« Devenir soi, écrivait Nancy Huston dans « L'Espèce fabulatrice », c'est activer le mécanisme de la narration. » En l'occurrence, le projet aura amené chacun à devenir sinon totalement L'étranger, du moins quelque peu étranger à lui-même. Et ce par la force d'un projet collectif et d'une écriture en réseau. Puisse chaque élève avoir alors perçu que l'invention de soi passe par une expérience de l'altérité. Et le dernier mot sera comme il se doit à une élève, Lou : « j'ai vu l'immensité du monde / par des yeux étrangers ».

Jean-Michel Le Baut

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N°5

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, montrez comment le professeur documentaliste peut contribuer à l'ouverture culturelle de l'établissement.

Document 1 (extrait) : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Note de service n° 2018-144 du 10-12-2018 : journée franco-allemande du 22 janvier 2019. **[en ligne]**. Bulletin officiel n° 47 du 20 décembre 2018. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=136992 (consulté le 28 mars 2019)

Document 2 (extrait) : CLAVE-MERCIER, Alexandra et SCHIFF, Claire. L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés. Raisons éducatives **[en ligne]**. 2018, vol.1, n° 22, pp.193-222. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-193.htm> (consulté le 28 mars 2019)

Document 3 : VRIGNON, Eric. La Ville Erasmus 2018. In : expérithèque. Bibliothèque des expérimentations pédagogiques **[en ligne]**. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=13762> (consulté le 28 mars 2019).

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

[...]

À l'occasion de la célébration du traité de l'Élysée par le président de la République française et par le chancelier de la République fédérale d'Allemagne le 22 janvier 2003, cette date est devenue dans les deux pays, la « Journée franco-allemande ». Cette décision s'inscrit dans le cadre des orientations définies dans le plan stratégique arrêté lors du 4^e conseil des ministres franco-allemand du 26 octobre 2004 et dans l'« agenda franco-allemand 2020 » adopté par le 12^e conseil des ministres franco-allemand du 4 février 2010. L'organisation d'une journée franco-allemande dans les écoles et les établissements scolaires le 22 janvier 2019 revêtira une importance particulière, dans la mesure où la signature d'une nouvelle version du traité de l'Élysée est annoncée.

Cette journée permet de présenter aux élèves et à leurs familles les avantages que représente le choix de l'allemand comme première ou deuxième langue vivante dans un parcours scolaire et, plus largement, tout l'intérêt du plurilinguisme en Europe et dans le monde aujourd'hui. L'accent est mis sur les atouts que procure la maîtrise de la langue du partenaire qu'il s'agisse de l'ouverture culturelle ou des opportunités économiques qu'elle offre. Les élèves et leurs familles sont également informés sur les programmes d'échanges et de rencontres ainsi que sur les possibilités d'études, de stages et d'emploi dans le pays voisin. Cet événement contribue à la promotion de la langue et de la culture du pays partenaire auprès de tous les élèves, germanistes ou non.

La journée franco-allemande est organisée avec le soutien de plusieurs partenaires, notamment le Goethe-Institut, l'Office franco-allemand pour la jeunesse (Ofaj), ProTandem, l'agence franco-allemande pour les échanges dans l'enseignement et la formation professionnels, Arte, l'Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France (ADEAF), l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD), l'Université franco-allemande (UFA) ou encore les Maisons franco-allemandes.

Le 22 janvier 2019 - ou autour de cette date -, les écoles et les établissements scolaires sont invités à organiser des activités, notamment transversales. En lien avec leur école ou leur établissement partenaire allemand, ils sont invités à centrer plus particulièrement leur réflexion et les activités proposées aux élèves sur l'éducation à la citoyenneté et nos valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination, ainsi que sur la commémoration du 55^e anniversaire du traité de l'Élysée, au moment où la signature d'une nouvelle version du Traité est annoncée. Ils sont également encouragés à faire appel à des partenaires extérieurs tels que les institutions et services culturels de la République fédérale d'Allemagne en France, des acteurs du monde économique et culturel, des médias germanophones présents dans l'environnement immédiat, les assistants de langue, des élèves ou étudiants ayant participé à un échange avec l'Allemagne... Parmi les activités possibles, les élèves peuvent être accueillis au sein des entreprises partenaires lors d'une « journée découverte ». Cette action sera proposée dans l'ensemble des académies françaises et des Länder allemands. Les visites commencent à l'occasion de la Journée franco-allemande, mais peuvent s'étendre jusqu'à la fin du mois de juin 2019. Autant que possible, les familles sont associées aux actions menées. Les actions menées à l'occasion de cette journée franco-allemande peuvent également être présentées lors de la semaine des langues, qui se déroulera du 13 au 19 mai 2019.

Plusieurs outils sont à la disposition des équipes pédagogiques pour promouvoir et organiser cette journée :

- la brochure actualisée d'information sur l'allemand, intitulée *L'allemand, un plus* élaborée parallèlement à la brochure d'information sur le français diffusée en Allemagne, *Französisch ist mehr*, est distribuée par le ministère de l'Éducation nationale et par le Goethe-Institut. Elle est à la disposition des établissements dans les directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) et dans les centres d'information et d'orientation (CIO). La brochure est accompagnée de quatre vidéos développées en partenariat par le Goethe-Institut et Arte à destination

des collégiens, accessibles en ligne et diffusables sur les réseaux sociaux. D'autres brochures d'information sont diffusées par le Goethe-Institut ;

- le site Internet, www.deutschfurschulen.fr, ouvert le 20 septembre 2016, a été créé par le CNED à la demande du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et en partenariat avec le Goethe-Institut et l'OFAJ, en faveur de l'apprentissage de l'allemand à l'école et au collège ;

- des informations sur la coopération franco-allemande dans le domaine scolaire ainsi que des clips audiovisuels sur la langue du partenaire sont disponibles sur le site <https://www.education.gouv.fr/cid4105/cooperation-franco-allemande.html> ;

- l'ensemble des fiches-actions élaborées à l'occasion des différentes journées franco-allemandes sont disponibles sur le site Éduscol ;

- des ressources d'accompagnement des nouveaux programmes sont également disponibles et déclinent les thématiques culturelles par cycle ;

- lancé en mars 2016, Educ'ARTE (www.educarte.fr), propose des ressources numériques pour les enseignants et les élèves, de l'école élémentaire au lycée et dans l'ensemble des disciplines. Il donne accès à plus de 1 000 vidéos sélectionnées parmi les meilleures productions d'Arte, ainsi qu'à des outils pour personnaliser les contenus et les intégrer dans les cours ;

- la brochure *Formations franco-allemandes, de la licence au doctorat* recense tous les cursus intégrés à double diplôme de l'Université franco-allemande (UFA) et sensibilise les lycéens aux opportunités franco-allemandes post-bac. Elle est disponible en ligne ;

- la plate-forme *Écoles-Entreprises* développée à partir d'une initiative de la chambre franco-allemande de commerce et d'industrie et de l'académie de Paris, permet de trouver des stages et de se renseigner sur les possibilités de financements des séjours, notamment ceux que proposent l'Ofaj et ProTandem.

Autour de la Journée franco-allemande, les instituts Goethe en France organisent divers événements culturels et pédagogiques pour les élèves. La rappeuse allemande originaire du Kenya, Leila Akinyi, sera en tournée musicale dans huit villes françaises. Des concerts et ateliers pédagogiques seront proposés à cette occasion. Au Goethe-Institut de Paris sera également présentée l'exposition *Berliner Mythen* autour de la bande dessinée de l'auteur allemand Reinhard Kleist.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et par délégation,
La secrétaire générale,
Marie-Anne Lévêque

DOCUMENT 2 :

Introduction

Le système scolaire français appartient à ce que Mons (2007) appelle « le modèle de l'intégration uniforme ». Face à l'hétérogénéité des élèves, celui-ci accorde une place limitée à l'enseignement individualisé et tend à gérer les différences de performances et de progressions entre élèves par le recours à des classes de niveau ou au redoublement (Mons, 2007). Dans un tel système, la prise en charge des élèves nouvellement arrivés, a fortiori s'ils sont non francophones, oscille bien souvent entre un impératif d'« assimilation scolaire » par immersion rapide dans les classes ordinaires et un réflexe de « mise à l'écart » dans des dispositifs et filières spécifiques peu articulés aux enseignements généraux (Schiff & Fouquet-Chauprade, 2011 ; Schiff & Zoïa, 2004). Depuis une dizaine d'années, l'école française s'efforce de plus en plus de tenir compte de ce qu'elle nomme « les élèves à besoins éducatifs particuliers », notamment par des tentatives de valorisation de leurs spécificités, comme en témoigne le passage de la désignation « non francophones » à celle « d'allophones », ainsi que le remplacement des « classes d'accueil » par des « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) censées offrir une plus grande souplesse dans la gestion de l'inclusion scolaire (Mendonça Dias, 2016). Il n'en demeure pas moins que l'accompagnement des élèves migrants continue à poser problème à un système scolaire qui reste standardisé dans ses contenus et ses modalités d'évaluation, et à des enseignants peu formés à la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle (Schiff, 2011).

À partir d'une enquête menée dans différentes localités d'une même région française [1], cet article s'intéresse aux ajustements mis en place par l'institution scolaire pour faire face aux difficultés posées par l'arrivée d'enfants de populations migrantes jusqu'alors peu présentes en France. Il s'agit d'une part de Roms bulgares vivant en habitat précaire qui relèvent d'une migration dite « économique » et, d'autre part, de réfugiés syriens « réinstallés » à qui l'asile a été accordé pour cause de guerre dans leur pays. Si l'analyse (qui sera effectuée infra) de ces catégories dans une perspective critique est nécessaire dans une société qui construit et surmédiatise la « question migratoire », la différence des contextes de départ et d'accueil de ces migrants à leur arrivée doit également être prise en compte. Du côté des Syriens, il s'agit d'une immigration contrôlée et sur-sélectionnée *via* le programme de réinstallation du Haut-Commissariat pour les Réfugiés [2], avec une arrivée en territoire rural. Du côté des Bulgares, il s'agit d'une immigration intra-européenne non maîtrisée de fait, avec une arrivée en territoire urbain.

L'enquête a été menée dans trois écoles d'un quartier fortement concerné par la présence d'élèves bulgares au sein d'une métropole d'environ 245 000 habitants, et dans les écoles de six communes (comptant entre 1 000 et 30 000 habitants) d'un département rural voisin, dans lesquelles ont été « réinstallées » des familles syriennes. Les cadres spatio-temporels de la migration et de l'installation des deux populations diffèrent nettement et nous verrons que cela a une incidence sur les pratiques et représentations des accueillants. Les réfugiés syriens sont arrivés en France depuis peu (entre six et douze mois au moment de l'enquête) alors que les Bulgares y sont présents depuis plusieurs années. L'accueil offert aux premiers part du principe qu'ils seront conduits à demeurer en France à moyen ou long terme compte tenu de la situation dans leur pays et de leur statut, alors que les Bulgares bénéficient de la liberté de circuler et de travailler en Europe depuis 2013. En ce qui concerne leurs modalités d'implantation sur le territoire, les uns sont isolés, donc en immersion dans la société environnante, quand les autres sont regroupés dans certains quartiers. De façon générale, nous verrons que selon l'appréhension, singulière ou collective, de l'Autre, les « installés » tendent soit à percevoir le migrant comme le représentant d'une humanité partagée (Simmel, 1908) soit, à l'inverse, comme membre d'un groupe doté d'une culture et d'une organisation propre éloignées des normes de la société d'accueil (Park, 1924). Ainsi, indépendamment des caractéristiques des nouveaux arrivants,

les logiques d'exclusion ou d'inclusion se déploient dans des contextes locaux qu'il est nécessaire d'analyser (Elias & Scotson, 1997).

En mettant en regard deux situations a priori très différentes, cet article aborde plusieurs questions concernant la place des élèves migrants au sein de l'institution scolaire française. Comment sont-ils perçus et pris en charge par les différents acteurs? Comment expliquer que la scolarisation de ces enfants « marche » ou « ne marche pas » aux yeux de ces derniers? Comment justifier l'adéquation ou l'inadéquation entre les impératifs de l'école et l'investissement ou la progression des enfants ? Il s'agit d'un article exploratoire, à la dimension ethnographique affirmée, faisant une large place aux données recueillies par le biais d'observations et d'entretiens avec des acteurs scolaires et extra-scolaires : enseignants, personnel d'encadrement, parents d'élèves, élus locaux et bénévoles accompagnant ces enfants [3]. Nous nous appuyons donc sur des situations particulières (ayant comme point de départ un établissement scolaire ou une commune engagée dans l'accueil d'une famille), investiguées à travers l'organisation de discussions collectives suivies d'entretiens individuels avec les principaux acteurs impliqués, afin de croiser différents points de vue sur une même situation [4]. En outre, le terrain concernant les Bulgares est un prolongement d'un travail de recherche précédent portant sur leurs dynamiques migratoires et les politiques d'accueil dont ils font l'objet (Clavé-Mercier, 2014a, b).

L'article montrera que ces nouvelles situations migratoires (et scolaires, in fine) impliquant tantôt la dispersion, tantôt le regroupement engendrent des modalités de prise en charge contrastées dans le cadre de dispositifs spécifiques, qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires. Ainsi on distingue l'ouverture de classes appelées UPE2A NSA (Unité pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement) destinées à scolariser les Bulgares vivant en situation précaire d'un côté, d'un objectif global d'immersion rapide pour les Syriens au sein du programme de réinstallation de l'autre. Or, nous verrons que ces différentes modalités fonctionnent plus ou moins bien – du moins, ni l'une ni l'autre ne semble fonctionner de manière évidente a priori. Si l'on peut penser qu'une prise en charge privilégiée, avec de nombreux intervenants autour de la famille, faciliterait l'intégration scolaire, nous verrons qu'il faut pour cela un minimum de cohérence et de concertation entre les différents intervenants concernant les objectifs et la répartition des rôles, ainsi qu'une disposition des migrants à se saisir des ressources et des injonctions qui leur sont adressées.

Éléments de contexte

Contextes locaux d'accueil

Les vignettes ethnographiques qui suivent visent à dresser le tableau de deux types de nouveaux migrants à travers des situations mettant en exergue les particularités de chacune d'entre elles et permettant d'en saisir les enjeux et répercussions au sein de l'école.

Une école submergée par les Bulgares

L'école primaire B. se situe au centre de la ville. Disposant de sept classes accueillant 176 élèves, elle n'est pas classée en REP[5], le quartier n'étant pas répertorié « politique de la ville » en raison de la proximité avec un secteur qui n'a pas du tout le même profil que celui de l'école. Le directeur fait des demandes régulières de classement en REP auprès de l'Education Nationale, sans succès. Le public scolaire est « très polarisé : enfants en grande difficulté versus enfants de bobos, ce qui représente un vrai défi pédagogique », souligne-t-il. Il y a en outre une concentration particulière d'allophones au sein de l'établissement car les écoles voisines n'en veulent pas : « j'ai dix allophones qui devraient être ailleurs ». Selon lui, les chefs d'établissements voisins useraient de stratégies pour prévoir les effectifs des entrants en fonction de ce qui les arrange, ou argueraient de l'accueil d'autres publics jugés « difficiles » pour refuser ces élèves allophones. Cette école compte ainsi trente élèves bulgares

turcophones, un Bulgare non turcophone et deux Roumains scolarisés, soit environ 20 % de la population de l'école. Ceux-ci ne sont pas tous primo-arrivants, « mais même ceux qui ne le sont pas ne maîtrisent souvent pas le français : quelques N0 (environ huit, neuf), des N1 et des N2. Certains sont NSA [6]. L'arrivée importante d'élèves bulgares dans l'école date d'il y a deux ans. Beaucoup de ces élèves vivent dans des appartements vétustes et certains sont en squat ou bidonville. Les élèves étant plus de 25 par classe, il y a environ cinq élèves bulgares non francophones dans chaque classe. Cela crée d'importantes difficultés pour les enseignants qui se demandent comment prendre en charge ces élèves sans délaisser les autres. Les enseignants font également face à des problèmes de communication avec les familles, ne bénéficiant pas d'interprétariat et, de façon générale, ayant « zéro moyen » [7].

Une commune qui prépare pendant un an l'arrivée d'une famille syrienne

C'est tout simplement beau. Six enfants qui sourient à s'en décrocher les mâchoires. Leurs parents heureux de les voir s'égailler dans une grande maison que les voisins ont contribué à meubler. Des camarades de classe soucieux de la bonne compréhension des nouveaux venus qui ne parlaient pas un mot de français il y a encore cinq mois. Et une marraine aux petits soins, conseillère municipale qui les accompagne dans leur nouvelle vie. [8]

Tel est le portrait de la situation dressé par une journaliste après sa rencontre avec cette famille et l'élue référente de la commune de U. qui l'accueille fièrement. En effet, ce gros village de 2500 habitants fut le premier de ce département rural à répondre à l'appel du gouvernement puis de l'Association des maires de ce département pour accueillir une famille de réfugiés ayant fui la Syrie, dans le cadre du programme de réinstallation du Haut-Commissariat aux Réfugiés.

Dans cette commune, la volonté d'accueil a été actée par le Conseil municipal en septembre 2015, très rapidement après l'appel du gouvernement. S'en est suivie la réquisition d'un logement municipal aménagé par une équipe d'une dizaine de bénévoles constituée pour l'occasion, qui a attendu pendant près d'un an l'arrivée de la famille. « Quand on lance un appel, on ne soupçonne pas cette générosité qui peut exister, on s'aperçoit que les personnes vont au-delà de beaucoup de choses pour venir en aide, ça a déclenché un bel élan de solidarité ! » [9] souligne l'élue locale en charge de cet accueil. L'engagement est en effet total pour la commune comme pour les bénévoles accueillant cette famille ayant vécu trois ans dans un pays voisin de la Syrie avant d'obtenir un statut de réfugié en France : « Pour la commune, c'est un choix politique réel. L'engagement était : nous les hébergeons, nous les logeons, nous les habillons, nous les nourrissons, jusqu'à ce qu'ils soient autonomes financièrement, c'est-à-dire jusqu'à ce que les démarches administratives soient accomplies. ». Au-delà même de ces engagements, ces bénévoles offrent aux membres de la famille un soutien et un accompagnement renforcé dans divers aspects de leur vie quotidienne au cours de leur première année dans la commune, notamment en ce qui concerne l'accompagnement à la scolarité des enfants.

[...]

Conclusion

Cet article a permis de questionner, sous un nouvel angle, le rôle de l'école comme agent d'intégration dans un contexte de nouvelles migrations aux statuts et dynamiques spécifiques. Un fort contraste apparaît entre les deux cas ici abordés. Pour les Syriens, l'intervention des bénévoles ayant souvent de fortes compétences en matière d'enseignement et de pédagogie s'articule à une relative absence de prise en charge spécifique de manière institutionnalisée au sein de l'école. Dans les meilleurs des cas, lorsqu'enfants et parents « jouent le jeu » de la scolarité et que les acteurs se concertent efficacement, cette immersion rapide couplée à une prise en charge extra-scolaire très individualisée

aboutit à un cercle vertueux permettant une progression rapide des nouveaux arrivants. Ces enfants deviennent des « modèles de réussite » pour leurs camarades français et sont ainsi (gentiment) instrumentalisés par les enseignants pour impulser une dynamique de classe favorable au travail. Cependant, pour certaines familles très fragilisées, cette surcharge d'attention et d'exigences engendre une forme de résistance passive (retards et absences répétés, enfants « mutiques » ou qui semblent accomplir le travail de façon mécanique) qui laisse les intervenants désemparés, d'autant plus qu'ils n'ont aucune expérience préalable du travail avec les réfugiés. Ici le travail d'assimilation vise avant tout l'enfant considéré de façon individuelle, qui selon les cas pourra entraîner ses parents dans une dynamique d'investissement scolaire, ou au contraire subir un certain écartèlement entre l'école et la famille d'autant plus lorsque celle-ci semble résister aux injonctions des accueillants.

À l'inverse, les Bulgares sont pris en charge dans des dispositifs « spécialisés » dans l'école mais au sein desquels nombre d'intervenants ne sont pas vraiment formés et ont, de manière générale, peu de légitimité auprès des enseignants ordinaires. Ainsi, pour les Roms, on délègue le travail aux « spécialistes » (i.e. des enseignants qui sont perçus comme tels ou ayant ce rôle, comme ceux d'UPE2A). On pourrait voir dans l'existence de ces dispositifs spécifiques une solution de confort, tant pour les écoles qui cantonnent ainsi le « problème » à des espaces et des acteurs dédiés et plutôt bienveillants, que pour nombre de familles et d'élèves qui peuvent trouver dans cet entre-soi un certain réconfort face à la difficulté de l'intégration dans un environnement inconnu et parfois hostile. Ici le regroupement apparaît à la fois comme un obstacle et comme une solution pour une scolarisation qui vise avant tout la gestion d'un groupe dans un contexte où l'absence de volonté collective du côté des accueillants est patente.

L'absence de concertation entre accueillants induit ainsi la concentration d'allophones alors qu'une forte concertation existe lorsqu'il y a immersion. La gestion des besoins en termes d'interprétariat en est un exemple percutant : c'est a priori un problème central dans des petites communes rurales, mais les acteurs accueillants ont mobilisé les ressources locales. Le contexte rural facilite ce genre d'accueil et cette organisation, de même que l'immersion de ces familles individuelles qui sont implantées à différents endroits. En outre, le fait que les enfants syriens soient encadrés, en dehors de l'école, par des personnes expérimentées ayant un certain statut et une notoriété en matière scolaire rend en quelque sorte les enfants « importants » aux yeux des acteurs scolaires. On observe l'inverse pour les Bulgares pour qui la marginalisation (professionnelle) de ceux qui s'en occupent contribue à favoriser l'idée d'une scolarité en marge (ces enseignants ayant le sentiment de faire dès lors partie d'« écoles ghettos » [66] ou de dispositifs spécifiques).

La comparaison ici menée met en évidence un certain nombre de paradoxes qu'il pourrait être utile d'explorer plus avant. Nous pouvons en effet affirmer que la multiplication des dispositifs spécifiques et des ressources dédiées aux allophones n'aboutit pas nécessairement à l'inclusion, alors que l'inverse peut se révéler vrai, dès lors qu'un certain nombre d'acteurs se mobilisent autour de ces enfants et participent à un projet porté par le collectif. Lorsque la prise en charge de ces élèves devient l'affaire de tous et pas seulement de certains, leur présence acquiert alors une légitimité qui permet d'encourager à la fois l'innovation pédagogique et la banalisation de leurs différences. Toutefois, bien au-delà de l'école, ce résultat est intimement lié à la manière dont est perçue l'« identité » des migrants (et leur présence sur le territoire), mais également à leurs propres ressources face aux attentes dont ils font l'objet.

Notes

[1] L'enquête a été menée dans le cadre du programme de recherche Alterecole en 2016 et 2017. Ce programme de recherche (2016-2019) portant globalement sur les perceptions et gestions de l'altérité dans les espaces scolaires est coordonné par Claire Schiff, Joëlle Perroton et Isabelle Rigoni, et financé par la Région Nouvelle-Aquitaine.

[2] Voir <http://www.unhcr.org/fr/reinstallation.html>.

[3] Les auteures tiennent à remercier Margot Doz, étudiante en Master 2, pour sa participation à l'enquête de terrain sur les réfugiés syriens.

[4] Au total, une trentaine de personnes a été interrogée.

[5]

Réseau d'éducation prioritaire.

[6] La dénomination « N0 » renvoie à la date d'arrivée en France : N0 quand l'arrivée est récente (au cours de l'année scolaire), N1 quand elle date d'un an, N2 de deux ans, etc. Le sigle « NSA » signifie « Non Scolarisé Antérieurement ».

[7] Entretien avec le directeur d'école B., ville X, 09/11/2016.

[8] Extraits d'une émission de radio traitant du sujet dans cette commune, consulté le 21/11/2016 (Source non citée pour raison d'anonymat).

[9] Ibid.

[...]

[66] Terme employé par le directeur et des parents d'élèves pour désigner la tendance qui se dégage pour l'école B., ville X.

DOCUMENT 3 :

La Ville Erasmus 2018D

Lycée professionnel René Couzinet

[...]

La « Ville Erasmus » est un projet de création d'une ville virtuelle dans son existence, mais aussi réelle que possible dans son fonctionnement. Les élèves de la Ville Erasmus construisent leur ville par des représentations littéraires, artistiques et numériques (jeu vidéo de gestion de ville MINECRAFT avec création d'un réseau européen), mais également par la création des structures administratives et politiques de la Ville Erasmus. Les « habitants » de cette cité sont les élèves-citoyens des quatre nationalités de ce partenariat Erasmus + (Roumanie, Italie, Belgique, France).

[...]

Description

En 2007, la population urbaine a dépassé les 50% de la population mondiale et on prévoit 70% d'urbains en 2050. Sans doute, pour les humains, les avantages de la ville sont nombreux : échanges et dynamismes économiques, concentration des services, brassage culturel fructueux et diversifié, confort de vie et mise à disposition des biens de consommation... Pourtant, l'urbanisation galopante s'accompagne trop souvent d'une exploitation urbaine débridée des ressources et des énergies de la planète ... Sans doute, faudrait-il revenir à des modes de consommation urbains plus respectueux de l'environnement et plus autonome en énergie ? En termes de lien social, les mécanismes de solidarité et d'entraide des sociétés rurales, ont laissé la place à l'individualisme. Ainsi, certains groupes humains se retrouvent marginalisés dans la cité. Comment donner sa place à chacun dans le creuset urbain ? Comment faire en sorte que la densité ne soit pas un obstacle aux déplacements ou générateur de nuisances et de pollutions ? Comment accueillir et intégrer les migrants ou simplement les exclus de nos sociétés riches et connectées ? Toutes problématiques qui interpellent les citoyens d'aujourd'hui et doivent concerner les jeunes, habitants des cités de demain. Ainsi nos étudiants devront s'adapter et s'intégrer dans la cité avec ses nuisances et ses réussites. A leur âge, la difficulté est de savoir quelle place occuper dans la cité, dans la société. Aussi à travers ce projet, nous souhaitons les amener à approfondir leur intégration citoyenne dans la cité et sa gestion, dans la société et dans l'Europe, par la création d'une ville européenne multinationale, virtuelle dans son existence, mais réelle dans son fonctionnement... Dans ce projet, les élèves iront à la rencontre d'élus de collectivités territoriales, de responsables d'association ou d'ONG, d'experts de l'urbanisation. Ils comprendront les enjeux liés à la solidarité, à la tolérance, à l'intégration des individus et des groupes sociaux dans leur diversité (handicapés, jeunes, seniors, migrants, marginaux....) ; ils découvriront les initiatives urbaines durables en matière d'environnement, de transports collectifs, d'éco-construction, de partage collaboratif... Ces échanges d'expériences leur permettront de développer leur sens de la responsabilité, le travail d'équipe, la compréhension interculturelle, la prise de décision, une citoyenneté active, compétences mises en œuvre dans la création des structures municipales et dans la gestion des services de la Ville Erasmus. En outre, un « conseil noir », composé d'élèves, lancera « des perturbations » dans la ville, aux élèves élus de réagir et de s'adapter. Le fait de créer des structures municipales composées d'élèves des 4 nationalités du partenariat répondra à des exigences de partage et d'échanges interculturels. Par ailleurs, les élèves écriront des projets individuels pour formaliser leur ville, pour ensuite fédérer tous les projets des élèves (storytelling). Ils auront aussi à matérialiser leur projection dans des œuvres picturales ou des maquettes urbaines. Enfin, les outils numériques, outre les boîtes emails, les réseaux sociaux, les sessions vidéos pour communiquer, rendront leur ville encore plus vivante : pour créer leur habitation personnelle et virtuelle, ils utiliseront Sketchup ; pour « matérialiser » la cité, ils s'initieront, si ce n'est déjà fait, aux jeux vidéos de gestion urbaine

(Cityskylines, Anno2070, Minecraft...) en réseau (ce qui permettra des « constructions virtuelles » internationales). Une « formation » se déroulera au 2ème meeting, et les formateurs seront à la fois des enseignants et des élèves ! Enfin, l'utilisation dans le cadre scolaire de jeux vidéo donnera lieu à une analyse pédagogique des pratiques aussi bien de la part des élèves que des enseignants (mise à disposition sur le blog commun du projet et sur etwinning). Cette utilisation permettra une plus grande adhésion des élèves au projet, particulièrement les élèves en difficultés, du fait de la passion des élèves pour les jeux vidéo. Chaque élève du partenariat deviendra « citoyen » de la Ville Erasmus et participera en tant qu'acteur et « habitant » de la cité. Dans ce sens, à la fin du projet, une conférence-débat, animée par des élèves (et des enseignants), présentera à la presse, aux médias, aux acteurs de la ville, élus et usagers, les résultats du programme « la ville Erasmus ». Sous réserve, nous souhaitons que cette présentation se déroule à Bruxelles, du fait de sa vocation européenne. Les élèves du partenariat restés « à la maison », les parents (toujours associés dans la continuité du projet) et les personnalités intéressées participeront en visioconférence WEBEX. Enfin, un « trophée de la ville Erasmus » sera décerné à la ville d'Europe la plus « durable » par les jeunes du projet. Une association des jeunes citoyens d'Europe sera créée pour prolonger les actions de la Ville Erasmus, au-delà de la fin du projet.

Ministère de l'éducation nationale
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2
Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure
(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)
Coefficient : 2

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

SUJET N°6

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, montrez comment le professeur documentaliste contribue au développement de l'esprit critique des élèves par un travail sur la désinformation.

Document 1 (extrait) : FRANCE. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Arrêté du 12 juin 2015 : programme d'enseignement moral et civique **[en ligne]**. [Bulletin officiel spécial n°06 du 25 juin 2015](#). Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243 (consulté le 28 mars 2019)

Document 2 : CITOT, Vincent. Esprit critique : sauvons les meubles ! Le Philosophoire, **[en ligne]** 2017, vol.1, n° 47, pp.5-8. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2017-1-page-5.htm> (consulté le 28 mars 2019)

Document 3 : DUMAIS, Corinne. Fake news et fact checking. **In** : académie de Poitiers **[en ligne]**. (Date de publication le 24 janvier 2018). Disponible sur : <http://ww2.ac-poitiers.fr/doc/spip.php?article718> (Consulté le : 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

[...]

Annexe

Programme d'enseignement moral et civique

Classes préparant aux certificats d'aptitude professionnelle, baccalauréats professionnel, technologique et général

L'enseignement moral et civique au lycée

Cet enseignement s'adresse à l'élève et à l'apprenti, inscrit au lycée général, technologique et professionnel ou en centre de formation. Un même horaire lui est attribué quelle que soit la série. Il prend également appui sur les différents dispositifs qui organisent la vie des élèves dans les établissements (conseil de la vie lycéenne, heures de vie de classe, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté). La formation morale et civique est de la responsabilité de toute la communauté éducative en raison des objectifs poursuivis par cet enseignement.

Inscrit dans la continuité de l'enseignement dispensé à l'école primaire et au collège, il embrasse les quatre dimensions de ce que doit être une culture morale et civique : la formation d'une conscience morale, la compréhension du rôle de la règle et du droit, l'exercice du jugement critique, le sens de l'engagement. Les valeurs et les concepts appréhendés dans les années passées doivent être approfondis au lycée.

Au lycée, les élèves deviennent réellement capables de peser leurs responsabilités personnelles et collectives. L'enseignement moral et civique prend en compte cette réalité en veillant à articuler constamment les valeurs, les savoirs et les pratiques. Les jeunes au lycée sont conduits à maîtriser les conditions de l'autonomie de jugement et à acquérir une claire conscience de leur responsabilité morale individuelle et collective. Ils s'inscrivent également dans deux registres de citoyenneté : l'un qui vise à cultiver le sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, l'autre qui développe la volonté de participer à la vie démocratique et peut déjà trouver à s'exercer en milieu scolaire. Nombre d'élèves atteignent l'âge de la majorité au lycée et acquièrent le droit de vote. Il ne faut pas oublier également que le législateur donne deux missions précises à cet enseignement. La loi du 27 octobre 1997, portant réforme du service national, fait obligation à l'éducation nationale d'assurer une éducation à la défense (c'est au cours de la scolarité au lycée qu'a lieu la Journée défense et citoyenneté). Ensuite, en application de la loi du 16 mars 1998, relative à la nationalité, celle-ci doit également assumer la présentation des principes fondamentaux qui régissent la nationalité française.

Le programme propose une progression pédagogique offrant à chaque niveau une logique directrice : « La personne et l'État de droit » et « Égalité et discrimination » en classe de seconde, « Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne » et « Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information » en classe de première, « Pluralisme des croyances et laïcité » et « Biologie, éthique, société et environnement » en classe terminale. Les adaptations nécessaires doivent être faites pour les années du CAP et du BEP qui se font sur deux ans. Ces thèmes offrent toutes les opportunités nécessaires pour permettre aux élèves de réfléchir aux rapports qui existent entre la morale, le droit, la loi, les habitudes sociales, donnant ainsi les moyens de comprendre la spécificité et le rôle de chaque domaine.

Au lycée, quatre types de compétences sont évalués : identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu ; mobiliser les connaissances exigibles ; développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique ; s'impliquer dans le travail en équipe.

Les méthodes pédagogiques utilisées dans l'ECJS, principalement les débats argumentés, se prêtent particulièrement aux objectifs et à l'esprit du programme. Il faut en respecter les règles pour leur efficacité. La préparation demande le recours à des sources documentaires variées, qui relèvent de diverses disciplines, et qui peuvent être exploitées au mieux avec les ressources du CDI. L'organisation du travail préparatoire au débat peut mobiliser des techniques diverses selon le sujet abordé : dossiers de presse, recherches en collaboration avec le professeur documentaliste, exposés préparatoires, etc. Il s'agit de contribuer à former l'esprit critique des élèves et de les conduire à

élaborer des argumentaires construits et pertinents favorisant la confrontation de points de vue singuliers. Enfin tout débat argumenté doit donner lieu à une réflexion rétrospective en classe. Ces travaux peuvent être redevables de différentes formes d'évaluation. La démarche des travaux personnels encadrés (TPE) offre l'occasion d'activités interdisciplinaires sur des questions morales et civiques.

Classes préparant aux baccalauréats

Classe de seconde

L'enseignement moral et civique a pour objectif de permettre aux élèves de saisir les enjeux moraux et civiques de l'appartenance à un État de droit garant des libertés individuelles et collectives et de l'égalité entre tous les citoyens. En classe de seconde, les élèves réfléchiront aux principes de liberté, d'égalité, de justice et à la manière de concilier l'intérêt général et les droits de la personne avec les contradictions qui peuvent survenir. Pour chaque thème, les questions éthiques et civiques sont liées et aucune de ces dimensions ne doit être négligée. Les connaissances sont abordées en vue des compétences à acquérir. Les suggestions de pratiques de classe sont indicatives. Trois démarches sont néanmoins privilégiées pour la mise en œuvre de cet enseignement auquel contribuent toutes les disciplines : le débat argumenté, les projets interdisciplinaires (type TPE) et le partenariat.

La personne et l'État de droit

| Compétences | Connaissances | Exemples de situations et de mises en œuvre |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu. • Mobiliser les connaissances exigibles. • Développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique. • S'impliquer dans le travail en équipe. | <p>L'État de droit et les libertés individuelles et collectives (les institutions de l'État de droit, la place de la loi, la hiérarchie des normes juridiques).</p> <p>La séparation des pouvoirs.</p> <p>Le fonctionnement de la justice :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la justice pénale (instruction, procès, droits de la défense, exécution des décisions) ; - la justice administrative (garantie des citoyens contre les abus de pouvoirs) ; - la justice civile. <ul style="list-style-type: none"> • Les droits et les obligations des lycéens et de la communauté éducative. • Les principes et les différentes formes de solidarité. La question de la responsabilité individuelle. | <ul style="list-style-type: none"> • Étude de situations réelles ou fictives (d'actualité, historiques, littéraires...) pour analyser les contradictions entre obligations juridiques et morales et les rapports entre les individus et l'État (projet interdisciplinaire souhaitable). • Rencontre avec des acteurs de la justice par l'intermédiaire des tribunaux, juges prud'homaux ou de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). • À partir de situations tirées de la vie des lycéens, d'adolescents ou de jeunes adultes, réflexion sur les différentes formes d'engagement, dans l'établissement (participation à la démocratie lycéenne) ou dans la vie quotidienne, sur leur signification et sur leur légitimité. |

Égalité et discrimination

| Compétences | Connaissances | Exemples de situations et de mises en œuvre |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu. • Mobiliser les connaissances exigibles. • Développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique. • S'impliquer dans le travail en équipe. | <ul style="list-style-type: none"> • La notion d'égalité avec ses acceptions principales (égalité en droit, égalité des chances, égalité de résultats). • Les inégalités et les discriminations de la vie quotidienne, leur gravité respective au regard des droits des personnes. • Les textes juridiques fondamentaux de lutte contre les discriminations (particulièrement la loi du 1er juillet 1972) : raciales, antisémites, religieuses, xénophobes, sexistes, homophobes, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Une analyse historique pour montrer les liens entre la démocratie et la conquête de l'égalité : « nuit du 4 août », abolition de l'esclavage, neutralité de l'État vis-à-vis des religions, droit de vote des femmes, dépénalisation de l'homosexualité... (projet interdisciplinaire souhaitable). • Une étude de cas à partir d'extraits de jugements montrant la diversité des expressions discriminatoires, avec l'analyse des solutions apportées. • À partir de faits observés dans le lycée ou son environnement social, un débat peut être mené, à la fois : <ul style="list-style-type: none"> - sur la définition de ce qui est discriminatoire ; - sur la distinction de ce qui est simplement discriminant de ce qui est discriminatoire ou attentatoire à la dignité humaine ; - sur les moyens autres que juridiques de combattre les discriminations. |

Classe de première

L'enseignement moral et civique a pour objectif de permettre aux élèves de saisir les enjeux moraux et civiques de l'appartenance à une société démocratique contemporaine. En classe de première, les élèves réfléchiront au lien qui existe entre société démocratique et société de l'information. Pour chaque thème, les questions éthiques et civiques sont étroitement liées et aucune de ces dimensions ne doit être négligée. Les connaissances sont abordées en vue des compétences à acquérir. Les suggestions de pratiques de classe sont indicatives. Trois démarches sont néanmoins privilégiées pour la mise en œuvre de cet enseignement auquel contribuent toutes les disciplines : le débat argumenté, les projets interdisciplinaires (type TPE) et le partenariat.

Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne

Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information

| Compétences | Connaissances | Exemples de situations et de mises en œuvre |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu.• Mobiliser les connaissances exigibles.• Développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique.• S'impliquer dans le travail en équipe. | <ul style="list-style-type: none">• La notion d'identité numérique.• Questions éthiques majeures posées par l'usage individuel et collectif du numérique. Quelques principes juridiques encadrant cet usage.• Spécificité et rôle des différents médias et éléments de méthode permettant la compréhension critique des informations dont ils sont porteurs et des réactions qu'ils suscitent (commentaires interactifs, blogs, tweets...). | <ul style="list-style-type: none">• Organisation de débats portant sur les atteintes réelles ou possibles à la liberté et à la dignité de la personne par certains types d'usages du numérique, en privilégiant la question des réseaux sociaux.• Réalisation, en lien avec le professeur documentaliste, d'un dossier relatif à un événement et à son exploitation médiatique (projet interdisciplinaire souhaitable). |

[...]

DOCUMENT 2 :

L'esprit critique a ceci de commun avec l'intelligence que tout le monde estime spontanément en être suffisamment bien pourvu selon ses besoins propres, et personne ne souffre d'en manquer. Cela tient au fait que c'est avec notre intelligence que nous jugeons notre intelligence, et de même pour l'esprit critique. Nous ne sommes donc pas bons juges de l'une et de l'autre : nous manquons d'objectivité. Mais comment établir des hiérarchies objectives d'esprits critiques s'il est vrai que ceux-ci s'illustrent justement par leur capacité à mettre en question de ce qui se présente comme objectif, établi, normal, légitime ? Seul un esprit critique peut juger des insuffisances d'un autre esprit critique. La difficulté persiste toutefois car deux esprits critiques peuvent se juger réciproquement en défaut, et personne ne peut arbitrer cette querelle, puisqu'un tel arbitre serait également jugé par les deux autres. On tourne en rond.

La solution serait de trouver une procédure – que tout le monde reconnaisse légitime et efficiente – de mise à l'épreuve de la capacité critique. Cela s'appelle la discussion argumentée. Puisque nous avons la raison en commun, nous pouvons soumettre nos arguments et nos connaissances à cette rationalité partagée, et réciproquement, évaluer ceux des autres. Idéalement, cette expérience devrait révéler des défauts de cohérence, mais aussi de capacité analytique (distinguer ce qui a été amalgamé) ou synthétique (identifier ce qui a l'apparence du divers), des préjugés, des impensés, de la crédulité chez les uns, de l'ignorance chez les autres, bref, elle pourrait fonctionner comme un révélateur de la qualité critique des pensées.

Dans les faits, cette procédure est faillible, comme chacun sait. Les passions pénètrent la raison, les ignorants se croient savants, la mauvaise foi et la langue de bois répandent partout leur venin. Résultat : les plus crédules des contestataires passent pour des champions de l'esprit critique. On confond esprit critique et esprit de contradiction, intelligence discursive et attaque *ad hominem*, et finalement pensée éclairée et conviction subjective.

Si l'on veut que les individus développent leur esprit critique (mais le veut-on ?), il ne suffit pas d'organiser des débats, il faut préalablement former les débattants. Sous prétexte de pluralisme et de démocratie, va-t-on faire discuter un Nobel de physique et le premier venu sur la nature de la matière, un historien et un autre premier venu sur l'héritage de la colonisation, un économiste et un troisième premier venu (si l'on peut dire) sur les rapports entre création monétaire et inflation ? Le savoir n'est pas l'ignorance, et toutes les idées ne se valent pas : telle doit être la première maxime d'un esprit qui se veut critique. À cela, deux limites.

D'abord, les savants sont rarement d'accord entre eux, et il existe de multiples programmes de recherche antagonistes au sein des disciplines scientifiques. De plus, la contestation des paradigmes épistémologiques dominants est un puissant facteur de progrès scientifique et une des plus fécondes manifestations de l'esprit critique. Ensuite, les scientifiques travaillent parfois sous contraintes politiques et idéologiques, et les États (ou les grandes firmes) dissimulent souvent leur propagande (leur commerce) sous les habits de la science – d'où une juste méfiance critique à l'égard de cette dernière. À ces deux difficultés, il n'existe pas de remède absolu, mais seulement divers facteurs qui favorisent la domination de la connaissance authentique sur la pseudo-connaissance^[1]

Et en amont, il faut se donner des conditions politiques, institutionnelles et sociales qui favorisent l'esprit critique et l'esprit de recherche : pluralisme politique et liberté d'expression, pluralisme médiatique et liberté de la presse, système éducatif performant, encouragement de la recherche scientifique et diffusion de celle-ci – sans parler des conditions sociales et sanitaires rendant possible la jouissance de ces biens.

Hélas, il n'existe aucune façon de garantir durablement le bon usage des bonnes choses. L'esprit critique se dégrade en ras-le-bol relativiste ("tous pourris"), le scepticisme en nihilisme, la démocratie en populisme, la liberté en licence, la consommation en consumérisme, l'égalité en égalitarisme, etc. Après des millénaires de crédulité, d'idolâtrie, d'ignorance et de dogmatisme, les hommes (les grandes civilisations, du moins) ont inventé la philosophie et la science. Ces deux choses ont leurs limites, certes : elles sont faillibles, ne remplissent pas les assiettes, ne rendent pas le monde plus juste. Elles sont néanmoins précieuses, et on ferait bien de veiller sur elles plus scrupuleusement. Comme toutes les bonnes choses, elles pourraient se dégrader. Soyons plus clair : elles sont

directement menacées par un retour en force de la crédulité la plus bornée – d’autant plus dangereuse qu’elle se revendique du pluralisme démocratique (car ne faut-il pas être tolérant et respecter toutes les croyances ?). L’esprit critique est mis à mal par le retour du religieux. Celui-ci dépasse la sphère des religions *stricto sensu*, car il peut y avoir de la religiosité dans la vénération des “stars” laïques (du football, du show-business, de la politique) et même dans l’idolâtrie des « valeurs de la République ». La crédulité et la religiosité peuvent potentiellement imprégner toutes choses, même la science (sous la forme du scientisme), l’humanisme (Comte a inventé une « religion de l’humanité ») et la philosophie.^[2]

Or moins les gens ont l’esprit critique et plus on s’adresse à eux comme à des moutons (brossés dans le sens du poil, bien entendu) – ce qui renforce le phénomène. Et une fois que le mal est fait, il devient dangereux de leur parler comme à des individus libres et responsables – ce qui légitime *a posteriori* l’élitisme et le snobisme de classe. La démocratie ne peut fonctionner correctement que si les citoyens sont capables de résister aux démagogues (grâce à leur esprit critique), ce qui garantit une classe politique de qualité. Mais si ce n’est pas le cas, alors les élites politiques elles-mêmes ne peuvent plus résister à la demande générale de démagogie. Plus prosaïquement : quand tout va bien, tout se passe très bien, et inversement quand tout va mal. Il est assez aisé de passer du bien au mal : il suffit de fragiliser (directement ou indirectement, sciemment ou par maladresse) toutes les structures – déjà listées^[3] – qui favorisent l’esprit critique. Le chemin inverse est plus escarpé, et surtout très long (des siècles). D’où l’idée de prendre grand soin, pendant qu’il est encore temps, de ce qui reste des conditions propices à l’esprit critique.

Notes

[1]

Question technique, dans laquelle nous ne pouvons nous aventurer ici. Il est clair en tout cas que si l’on veut casser les monopoles idéologiques et tester à grande échelle la valeur d’un paradigme scientifique, il faut encourager les échanges scientifiques internationaux, c’est-à-dire organiser la concurrence mondiale des savoirs.

[2]

Bien des philosophes, qui ne voient pas les limites structurelles de leur discipline, sont portés à lui réclamer plus qu’elle ne peut fournir, tout en vouant un culte à certains grands auteurs du passé – à propos desquels l’esprit critique est assez mal accueilli. Sur l’application de l’esprit critique à la production philosophique contemporaine, voir notre dossier « Présent et avenir de la philosophie », ci-après.

[3]

Liberté d’expression, liberté de la presse, pluralisme politique, système éducatif digne de ce nom, recherche scientifique, diffusion des savoirs, etc.

Mis en ligne sur Cairn.info le 04/05/2017

DOCUMENT 3 :

Objectif de la séquence

Les élèves accèdent de plus en plus à l'information de façon transversale (information partagée peu importe la source).

L'objectif de la séquence est d'amener les élèves à avoir un regard critique sur l'information, à savoir reconnaître les codes de l'Intox, à croiser leurs sources pour vérifier un doute raisonnable.

Nous avons utilisé la pseudo découverte d'une cité Maya par un adolescent canadien en 2016.

Nous souhaitons montrer que les médias ont voulu faire le « buzz » et ont négligé leur travail d'investigation.

Un article paraît dans Ouest France le 10/05/16 reprenant les informations d'un journal canadien, France 2 aborde le sujet le 09/05/16 dans son journal TV (d'autres médias ont fait de même). Il faudra attendre le 16/05/16 pour avoir un démenti sur France Culture.

Pourtant il y avait des éléments de doute mis en avant sur le site de fact checking Hoaxbuster dès le 09/05/16 avant même la parution de l'article de Ouest France.

Nous avons choisi de partir du démenti pour travailler sur les codes de l'intox : vocabulaire, registre de langage, utilisation du conditionnel, validation pseudo scientifique.

- ✓ Extrait du journal de 20h de France 2 du 09 mai 2016 (1'33)
- ✓ Le démenti de cette information : dans l'émission Le journal de la culture sur France Culture du 16 mai 2016 (7') :
- ✓ Article de Ouest France du 10 mai 2016.
- ✓ Article du Journal de Montréal du 7 mai 2016.
- ✓ Extraits du Forum du site Hoaxbuster

Canevas séquence

Fake news et Fact checking - Séquence pédagogique pour apprendre à décoder l'Intox

| | |
|--|-------------------|
| Fake news – s'interroger sur l'information | |
| Classe : 4ème | Durée : 2h |
| Cadre pédagogique : cours de français ou d'EMC | Lieu : CDI |
| Matériel : 1 vidéo projecteur Padlet | |
| Matériaux didactiques : Le journal de <i>20h de F2</i> du 11 mai 2016 , émission France Culture du 16 mai 2016 Article de Ouest France du 10 mai 2016 Extraits du forum de Hoaxbuster.com datant du 09 mai 2016 | |
| Objectif(s) info-documentaire(s) : Développer le sens critique vis à vis de l'information. Apprendre à repérer les codes qui font l'Intox. Apprendre à croiser les sources dans une démarche de « fact checking ». | |
| | |

Compétence EMI : Exploiter l'information de manière raisonnée :

Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence.

S'entraîner à distinguer une information scientifique vulgarisée d'une information pseudo-scientifique grâce à des indices textuels ou para-textuels et la validation de la source.

Déroulement :

Diffusion d'un extrait du journal télévisé de France 2 du 11/05/2016 : *Découverte d'une cité Maya*

Diffusion d'un extrait radio de France Culture du lundi 16 mai 2016 : le démenti.

L'information est relayée par les médias depuis plusieurs jours sans avoir été vérifiée, le démenti apporte les éléments pour décrypter la fake news. (Document audio)

Les élèves relèvent les éléments du document, le professeur utilise un support Padlet pour faire la synthèse. (les arguments du démenti, la fiabilité des sources et la validation scientifique.)

À la suite de cette analyse et à partir de l'article de Ouest France, les élèves doivent relever les éléments qui auraient pu susciter le doute chez les journalistes. Le professeur distribue un questionnaire d'analyse.

Article de Ouest France *Une cité maya retrouvée grâce aux constellations ? Pas si sûr !*
(Publié le 10/05/2016) :

Après le travail, le professeur projette des copies d'écrans du forum du site *Hoaxbuster.com* datant du 09/05/2016. Cela permet de comprendre que le travail de vérification de l'information n'a pas été fait par les journalistes alors que les internautes avaient émis des doutes depuis plusieurs jours. Parler de faire de « buzz » au détriment de la fiabilité.

Présentation du site de décryptage de l'information – Fact checking

Évaluation :

Participation au Padlet : analyse du démenti (mise en valeur des incohérences)

Analyse de l'article de Ouest France (éléments qui permettent un doute raisonnable)

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N°7

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, explicitez le rôle des professeurs documentalistes dans l'éducation aux médias et à l'information sur le thème de la compréhension de l'économie de l'Internet.

Document 1 (extrait) : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 : socle commun de connaissances, de compétences et de culture. **[en ligne]**. Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 28 mars 2019)

Document 2 (extrait) : ACADEMIE DE ROUEN. Comprendre les dessous des GAFAM. **In** : professeurs documentalistes **[en ligne]**. (Date de modification le 06 juin 2017). Disponible sur : http://cdi.ac-amiens.fr/IMG/pdf/se_ances_et_se_quences_emi.pdf (consulté le 28 mars 2019)

Document 3 (extrait) : SMYRNAIOS, Nikos. L'effet GAFAM : stratégies et logiques de l'oligopole de l'internet. Communication & langages, 2016, n°188, vol.2, pp.61-83.

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

NOR : MENE1506516D

décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

MENESR - DGESCO A1-2

Vu code de l'éducation, notamment article L. 122-1-1 ; avis du CSP du 12-2-2015 ; avis du CSE du 12-3-2015

Publics concernés : élèves en cours de scolarité obligatoire des écoles élémentaires, des collèges et lycées publics et privés sous contrat de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole, et, pour l'annexe, les enfants instruits dans la famille ou dans les établissements d'enseignement privés hors contrat.

Objet : publication du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire de septembre 2016.

Notice : le décret prévoit un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture destiné à remplacer le socle commun de connaissances et de compétences actuellement en vigueur.

Références : le présent décret est pris en application de l'article L. 122-1-1 du code de l'éducation dans sa rédaction issue de l'article 13 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Le code de l'éducation modifié par le présent décret peut être consulté, dans sa rédaction issue de cette modification, sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr/>).

Article 1 - Les articles D. 122-1 à D. 122-3 du code de l'éducation sont remplacés par les dispositions suivantes :

« Art. D. 122-1. - Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1 est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire :

« 1° les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ;

« 2° les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ;

« 3° la formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ;

« 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ;

« 5° les représentations du monde et l'activité humaine : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain. »

« Art. D. 122-2. - Chaque domaine de formation énoncé à l'article D. 122-1 comprend des objectifs de connaissances et de compétences qui sont définis en annexe à la présente section.

« Chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives.

« Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement prévus à l'article L. 311-1 et suivants. »

« Art. D. 122-3. - Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement.

« Dans le domaine de formation intitulé "les langages pour penser et communiquer", cette évaluation distingue quatre composantes : langue française ; langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps.

« L'acquisition et la maîtrise de chacun de ces domaines ne peuvent être compensées par celles d'un autre domaine. Les quatre composantes du premier domaine, mentionnées dans l'alinéa ci-dessus, ne peuvent être compensées entre elles.

« En fin de cycle 4, le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle commun. »

Article 2 - L'annexe du présent décret remplace l'annexe de la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier du code de l'éducation.

Article 3 - Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° À l'article D. 131-11, les termes : « D. 122-1 » sont remplacés par les termes : « D. 122-2 » ;

2° Dans toutes les dispositions réglementaires en vigueur, les mots : « socle commun de connaissances et compétences » et les mots : « socle commun de connaissances et de compétences » sont remplacés par les mots : « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Article 4 - Les dispositions du présent décret sont applicables à Wallis-et-Futuna, en Polynésie Française et en Nouvelle-Calédonie à l'exception, pour ce dernier territoire, des classes de l'enseignement primaire.

Article 5 - Le présent décret entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2016.

Article 6 - La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et la ministre des outre-mer sont chargées, chacune en ce qui la concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 31 mars 2015

Par le premier ministre :

Manuel Valls

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Najat Vallaud-Belkacem

La ministre des outre-mer

George Pau-Langevin

[...]

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière

pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.

L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image.

Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.

L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.

L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.

[...]

DOCUMENT 2 :

Comprendre les dessous des GAFAM

[...]

| Comprendre les dessous des GAFAM | |
|---|---|
| Niveau concerné | Lycée |
| Disciplines concernées | EMC |
| Nombre d'heures prévues | 8h |
| Objectifs de la séance ou séquence | <p>*Découvrir la face cachée des géants du Web pour sensibiliser ensuite des élèves de 3^e aux problèmes éthiques, politiques et socio-économiques posés par la domination de ces entreprises et leur proposer des alternatives.</p> <p>*Devenir les ambassadeurs des dangers de leur hégémonie sur le Web en réalisant un magazine numérique collaboratif et une exposition itinérante dans tous les collèges de secteur avec un quiz interactif en ligne.</p> <p>*Connaître les GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft) afin d'être vigilants et libres de ses choix dans ses usages numériques (outils utilisés et traces) et les politiques de confidentialité d'autres prestataires du Web à l'égard de la vie privée des usagers du web.</p> |

| | |
|------------------------|--|
| Compétences EMI visées | <p>-Être auteur (objectif 1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> *il sait reformuler la pensée d'un auteur, la compléter, l'organiser *il sait réaliser un document collaboratif avec ses pairs, *il comprend que la publication de ses travaux engage sa responsabilité d'auteur. <p>-Argumenter (objectif 6 de la matrice)</p> <ul style="list-style-type: none"> *quand il est auteur, il sait restituer ses propres connaissances *il sait développer son point de vue sur un sujet en construisant une argumentation <p>-Comprendre et s'appropriier les espaces informationnels et les outils de recherches (objectif 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> *il est capable d'évaluer et de faire évoluer sa stratégie de recherche au regard de son besoin d'information ; il sait effectuer un choix raisonné de mots-clés précis (et les faire évoluer) et des sources, ainsi que d'outils de collecte, de stockage et de diffusion d'information. <p>-Assumer une présence numérique (objectif 5 de la matrice) :</p> <ul style="list-style-type: none"> *l'élève a conscience que la maîtrise des traces volontaires et involontaires permet de construire son identité numérique et son image publique. Il comprend que rien n'est gratuit sur le Web, ses données étant à la base de l'économie du Web. Il sait qu'il doit rester vigilant lors de ses navigations et création de comptes. Il connaît les moyens techniques et légaux pour limiter ses traces. Il comprend comment gérer sa présence numérique et quels en sont les enjeux. <p>-Apprendre à partager les informations de façon responsable (objectif 3 de la matrice) :</p> <ul style="list-style-type: none"> *il sait mettre en forme les informations qu'il a prélevées en privilégiant l'exhaustivité des sources et l'éventuelle chronologie des arguments qui se répondent. *établir une bibliographie, une sitographie *il comprend les contraintes d'écriture liées aux outils : design informationnel (mise en forme d'une information dans une visée d'éclaircissement, de hiérarchisation, d'illustration...), précisions sur le contenu et partage (contrainte de l'interopérabilité entre les outils). |
|------------------------|--|

| | |
|--|---|
| Participation du professeur documentaliste | Initiateur du projet mené ensuite en co-animation avec le professeur d'histoire- géographie/EMC |
| Déroulement prévisionnel | <p>- 1^{ière} séance : Découverte des GAFAM à travers l'analyse du dossier d'articles parus à ce sujet dans le journal <i>L'Âge de Faire</i></p> <p>- 2^e séance : Présentation orale des articles par chaque groupe (chaque groupe ayant analysé un ou 2 articles du dossier) et bilan du dossier étudié sur les Gafam. Publication des comptes rendus des articles sur un mur collaboratif padlet.</p> <p>- 3^e séance : Découverte du journalisme d'investigation (vidéos et Charte d'éthique du journalisme) et présentation de la méthode de questionnement (5W+H ou 3QOCP) : chaque groupe choisit un géant du Web et dégage toutes les questions à se poser pour mener l'enquête sur ce géant.</p> <p>- 4^e séance : Découverte des moteurs de recherche alternatifs (Ecosia, Qwant, Startpage...). Chaque groupe étudie un moteur de recherche alternatif puis le présente à ses camarades.</p> <p>- 5^e séance (2h) : À l'aide des moteurs alternatifs vus lors de la dernière séance et après un rappel des règles d'or du chercheur d'infos (équations de recherches, évaluation et croisement des sources d'informations, citer ses sources, traitement de l'information...), les élèves entament les recherches</p> <p>- 6^e séance : création du webmag collaboratif sur Madmagz (choix en commun de la maquette, du titre, réflexion sur la Une, l'éditorial et la ligne éditoriale, la structure de l'article de presse) pour un groupe, et des affiches pour l'autre (utilisation de Canva).</p> <p>- 7^{ième} séance : Suite et fin des recherches, mise en page des articles et des affiches</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atelier "Sur les traces de nos traces" (découverte d'une websérie, d'un serious game et du réseau social libre Diaspora) - Visionnage du film "Les Nouveaux Loups du Web" suivi d'une rencontre avec le journaliste dont ils ont étudié les articles, échanges, débat et présentation de leurs productions à des élèves de 3^e. |
| Contribution aux parcours | Parcours citoyen |
| Modalités évaluation des élèves | Évaluation sommative |
| Critères évaluation de la séance | Implication des élèves, participation lors des différentes séances et évaluation de la production finale (articles et affiches) |

[...]

DOCUMENT 3 :

L'EFFET GAFAM : STRATÉGIES ET LOGIQUES DE L'OLIGOPOLE DE L'INTERNET

Nikos Smyrnaio

NecPlus | « Communication & langages »

2016/2 N° 188 | pages 61 à 83

ISSN 0336-1500

Depuis une dizaine d'années nous observons la montée en puissance des technologies numériques en réseau, qui peuplent notre quotidien : sociabilité ordinaire, travail, divertissement, éducation. L'ensemble de nos activités impliquant une action communicationnelle – c'est-à-dire la quasi-totalité de notre vie sociale – est peu à peu colonisé par des dispositifs numériques. Appareils, réseaux, services en ligne deviennent les adjouvants utiles mais aussi envahissants de notre vie personnelle et professionnelle ainsi que de notre expression publique. Or ce processus a lieu dans une économie globalisée et dérégulée qui favorise la concentration extrême de ressources¹. On est donc loin de l'idéal tant encensé par le passé d'un média par essence démocratique, participatif et décentralisé, un idéal présent notamment dans les discours autour de l'émergence supposée d'un « Web 2.0 »². Au contraire : au cours des dernières années, l'internet est devenu un champ de compétition acharnée entre entreprises multinationales, institutions politiques et groupes sociaux pour la distribution du pouvoir sur les canaux de communication numériques.

Par conséquent, la forme actuelle de l'internet ne doit rien à ces caractéristiques techniques supposément intrinsèques que j'ai mentionnées précédemment, mais résulte des relations complexes entre acteurs dont les intérêts économiques et politiques sont à la fois puissants et antagoniques.

Dans ce contexte, quelques multinationales, autrefois start-up sympathiques, sont devenues en quelques années les acteurs d'un oligopole qui régit le cœur informationnel de nos sociétés au point qu'un acronyme leur soit désormais dédié : GAFAM, constitué des premières lettres de Google, Amazon, Facebook, Apple et Microsoft³. Le contrôle des vastes domaines numériques détenus par les acteurs de l'oligopole s'effectue notamment à travers leur pouvoir de marché exacerbé et leur puissance financière, mais aussi par le biais de leurs droits de propriété intellectuelle et industrielle, qui s'étendent et se renforcent, donnant occasionnellement lieu à des « guerres de brevets »⁴. Il est possible alors d'émettre l'hypothèse que l'internet est en train d'être privatisé, « clôturé », dans le cadre d'une concentration plus large des ressources intellectuelles et informationnelles entre les mains de ce qu'Ugo Pagano appelle le « capital intellectuel monopolistique »⁵. En effet, contrairement aux discours néolibéraux qui font de la « concurrence libre et non faussée » l'idéal-type du capitalisme, on sait – au moins depuis les travaux de Fernand Braudel – que celui-ci est concomitant avec des stratégies d'acteurs qui poursuivent sans cesse la mise en place et la sauvegarde de positions monopolistiques⁶. L'objectif de cet article est de montrer que l'internet constitue aujourd'hui un terrain de déploiement massif de telles stratégies et d'analyser ces dernières sous un prisme critique.

¹ Dominique Plihon, *Le nouveau capitalisme*, La Découverte, Paris, 2004.

² Pour un historique de l'origine et des fondements du concept «Web2.0 » voir notamment : Franck Rebillard, *LeWeb 2.0 en perspective : Une analyse socio-économique de l'internet*, Paris, L'Harmattan, 2007.

³ Le fait de placer Google en tête de l'acronyme n'est pas anodin car sa position est centrale, même s'il partage des logiques communes avec les autres acteurs qui l'accompagnent. Si, pour des raisons pratiques, notre analyse se limitera essentiellement à ces cinq acteurs, d'autres, notamment asiatiques, comme Samsung, Alibaba, Baidu ou Tencent mériteraient d'y être inclus.

⁴ Sam Gustin, « Apple and Google Call a Truce in Patent Wars », *Time*, 16 mai 2014, [en ligne] <http://time.com/103640/apple-google-patent-truce>, consulté le 25 février 2016.

⁵ Ugo Pagano, « The Crisis of Intellectual Monopoly Capitalism », *Cambridge Journal of Economics*, 38, 2014, p. 1409-1429.

⁶ Fernand Braudel, *La dynamique du capitalisme*, Paris, Arthaud, 1985

Mon approche s'efforce de mettre en œuvre une économie politique de l'internet, c'est-à-dire d'envisager celui-ci comme une « forme culturelle », au sens de Nicholas Garnham⁷, correspondant à une « forme sociale » garantissant son effectivité matérielle⁸. Autrement dit, mon point de vue est que l'internet contemporain participe à la production d'une superstructure historiquement déterminée, correspondant à ce stade de capitalisme avancé, en même temps qu'il incarne des rapports de production particuliers qui caractérisent ce dernier.

L'oligopole de l'internet est donc à la fois un instrument puissant au service de l'idéologie dominante et un laboratoire où s'expérimentent les modes les plus avancés d'extraction de plus-value. Certes l'internet ne se résume pas à Google,

Apple, Facebook, Amazon ou Microsoft. Néanmoins ces acteurs constituent des forces puissantes qui contrôlent en grande partie son fonctionnement actuel et pèsent sur son évolution. C'est la raison pour laquelle je les place au cœur de mon analyse. Il ne s'agit pas d'aborder ces multinationales tentaculaires comme des réussites exceptionnelles mais, au contraire, de les examiner comme des figures emblématiques, produits d'un ordre capitaliste nouveau qu'elles contribuent elles-mêmes à forger, légitimer et renforcer.

Par conséquent, au lieu de se focaliser sur les particularités de ces acteurs - nombreuses car chaque acteur est le produit d'une histoire propre -, cet article insistera, au contraire, sur leurs similitudes. En effet, il me paraît essentiel de montrer, dans la première partie du texte, comment, au-delà des images de marque qu'ils se forgent à travers la publicité et le marketing, les acteurs de l'oligopole bénéficient des conditions favorables communes qui caractérisent l'environnement économique et politique global dans lequel ils évoluent. Les GAFAM ont su exploiter ces conditions par le biais de stratégies adaptées, mais qui vont souvent à l'encontre de l'intérêt général. Dans la deuxième partie, je montrerai comment ces stratégies poursuivent une intégration verticale et horizontale permettant à l'oligopole de contrôler la quasi-totalité de ce que Benkler appelle la couche physique et logique de l'internet, c'est-à-dire l'infrastructure matérielle et logicielle nécessaire à l'acheminement de contenus et de services vers les internautes, assurant ainsi la fonction d'infomédiation qui sera présentée en détail. Parallèlement, je tenterai de pointer en creux les enjeux sociopolitiques de cette concentration de pouvoir dans la sphère numérique. D'un point de vue méthodologique, ce travail se fonde sur un matériau empirique issu d'un recensement d'informations publiées dans la presse, notamment états-unienne, et sur la lecture attentive de documents financiers (rapports annuels, bases de données, etc.) concernant les acteurs analysés. Ce matériau est systématiquement mis en perspective et confronté à une grille de lecture critique de manière à retenir uniquement les aspects factuels qui servent de fondement à l'analyse, tout en évitant la reprise du discours journalistique ou managérial.

[...]

⁷ Nicholas Garnham, « Contribution to a Political Economy of Mass Communication » [1986], in Meenakshi Gigi Durham M. G. & Douglas M. Kellner (dir.), *Media and Cultural Studies, Key Works*, Blackwell, 2006.

⁸ Jacob Matthews, *Un parcours de recherche au croisement de la théorie critique et des approches socio-économiques des industries culturelles. Bilan et perspectives*, Habilitation à diriger des recherches, université Toulouse 2 - Jean Jaurès, 2014, p. 77.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N° 8

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, montrez comment le professeur documentaliste peut contribuer à la prévention du harcèlement par un travail sur l'identité numérique et ses enjeux.

Document 1 (extrait) : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Circulaire n°2018-099 du 27-8-2018 : prix 2018-2019 non au harcèlement. **[en ligne]**. Bulletin officiel n°32 du 6 septembre 2018. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=133123 (Consulté le 28 mars 2019).

Document 2 : MERZEAU, Louise. La présence plutôt que l'identité. Documentaliste - sciences de l'information, 2010, vol.1, n°47 pp.32-33.

Document 3 : ACHIQ, Elodie. Adopter une attitude citoyenne sur les réseaux sociaux. **In** : profs docs a(c.) Caen. **[en ligne]**. (Date de mise à jour 13 octobre 2016). Disponible sur : <https://documentation.discip.ac-caen.fr/spip.php?article136> (Consulté le 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

Vie scolaire
Prix 2018-2019 Non au harcèlement

NOR : MENE1821422C
circulaire n° 2018-099 du 27-8-2018
MEN - DGESCO - MPLVMS

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au vice-recteur de Mayotte ; aux inspectrices et inspecteurs-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux directrices et directeurs d'école ; aux chefs d'établissement publics et privés sous contrat du second degré ; aux référents académiques et départementaux harcèlement.

Dans la continuité de la politique éducative de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire, le ministère organise avec le soutien de la mutuelle MAE la sixième édition du prix Non au harcèlement.

Ce concours s'inscrit dans la politique publique de mobilisation et de sensibilisation contre le harcèlement. Il amène les élèves de 8 à 18 ans à produire un support de communication (affiche ou vidéo), sous la conduite des équipes pédagogiques et éducatives, en articulation avec le plan de prévention du harcèlement de leur école ou de leur établissement.

Le prix Non au harcèlement peut constituer un puissant vecteur de sensibilisation et un pilier fondamental des stratégies académiques pour prévenir et lutter contre toutes les formes de harcèlement en ligne et hors ligne. Levier d'action efficace pour améliorer le climat scolaire de l'école ou de l'établissement, ce concours permet aux équipes de terrain d'appréhender ces problématiques avec les élèves dans le cadre des séquences pédagogiques et/ou du projet d'établissement. Pour être efficaces, les politiques de prévention et de prise en charge du harcèlement doivent être envisagées dans une démarche globale et systémique d'amélioration continue du climat scolaire avec notamment l'implication des différents acteurs de l'école, ainsi que l'association des différentes instances (CVC, CVL, MDL, CESC, etc.) à ce projet.

À l'instar de la journée de mobilisation Non au harcèlement prévue le 8 novembre 2018, cette mobilisation collective autour du prix doit contribuer à réduire ce phénomène qui impacte sensiblement l'enfance et l'adolescence de certains élèves.

Le prix Non au harcèlement poursuit les objectifs suivants :

- sensibiliser les élèves et les personnels éducatifs au harcèlement à l'école ;
- donner la parole aux élèves en les rendant acteurs de la prévention ;
- inciter à la mise en place d'un plan global de prévention dans les écoles et les établissements pour réduire les violences et améliorer le climat scolaire ;
- favoriser le respect d'autrui et promouvoir l'école de la confiance.

Ces projets collectifs, publiés sur le site Non au harcèlement, servent d'outils de prévention à destination des professionnels et du grand public. L'an dernier, plus de 36 600 élèves de plus de 1 300 écoles et établissements, 1 900 personnels se sont engagés dans le prix ; 1 329 projets ont été réalisés dans toute la France.

[...]

Article 1 - Présentation

La participation à ce concours implique l'acceptation du présent règlement.

1.1 - Cadre règlementaire

Ce concours est un des axes stratégiques de la politique publique de prévention et de lutte contre le harcèlement entre pairs, lancée par le ministère de l'Éducation nationale depuis les Assises de 2011. Il offre des temps de réflexion et de travail pour débattre en classe de la problématique du harcèlement et du cyberharcèlement, afin de mieux en cerner les causes et les enjeux, et ainsi, de prévenir plus efficacement les risques liés à ces violences. Cette action collective, qui passe par une sensibilisation de la communauté éducative, une plus grande implication des témoins et une responsabilisation des auteurs, crée les conditions d'un cadre apaisé, sécurisé et respectueux des élèves, des personnels et des usagers de l'école. Cette dynamique de prévention, pensée et décrite dans les plans de prévention des violences de l'école et de l'établissement, doit s'inscrire dans une démarche plus globale d'amélioration du climat scolaire.

1.2 - Objectifs

Objectifs généraux :

- sensibiliser enfants et adultes au harcèlement à l'école ;
- donner la parole aux enfants et aux jeunes en les rendant acteurs de la prévention ;
- inciter à la mise en place de projets pérennes dans les écoles, établissements et structures concernées.

Objectifs pédagogiques :

L'objectif du prix Non au harcèlement est de mobiliser les élèves en matière de prévention du harcèlement, pour acquérir la connaissance de ce phénomène, comprendre comment il se déploie, quelles peuvent être les conséquences, savoir ce que chacun peut faire à son niveau pour avoir une juste place dans le groupe. Il s'agit en particulier de mobiliser les témoins des phénomènes de harcèlement, qui sont les plus à même de prendre position, de parler aux adultes et ainsi de rompre la loi du silence.

Le prix peut servir de support à un travail dans le cadre de l'enseignement moral et civique et venir enrichir le parcours citoyen des élèves par exemple, car il permet d'acquérir les aptitudes détaillées dans le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture - formation de la personne et du citoyen.

Le prix peut également être inclus dans le parcours éducatif de santé, car il permet de travailler sur ses dimensions notamment psychiques et sociales.

Toutes les passerelles interdisciplinaires sont les bienvenues. Les espaces de travail qui contribuent à développer un enseignement co-disciplinaire pourront être exploités (notamment classes à projet artistique et culturel (PAC), travaux personnels encadrés, enseignements d'exploration, etc.).

Les enseignements pratiques interdisciplinaires constituent également des espaces propices au développement d'un projet dans le cadre du prix Non au harcèlement. Outre les ressources de l'établissement, on pourra avantageusement faire appel aux différents partenaires de l'éducation nationale dans la mise en œuvre du projet.

1.3 - Organisation

Ce prix est organisé par la mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire (Dgescs). Il est réalisé avec le soutien financier de la mutuelle MAE et en partenariat avec le secrétariat d'État chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, Google et Rose Carpet, les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Cemea), E-Enfance, la Foeven, les Francas, la Ligue de l'enseignement, l'Observatoire international de la violence à l'école, l'Office central de coopération à l'école, les Petits citoyens, les associations de parents d'élèves, l'Unicef, Réseau Canopé, etc.

Article 2 - Participation

2.1 - Candidatures

Le prix est ouvert aux élèves des écoles et établissements publics et privés sous contrat :

- écoles ;
- collèges ;
- lycées d'enseignement général et technologique ;
- lycées professionnels ;
- lycées agricoles.

Peuvent également participer au concours :

- les jeunes inscrits dans le cadre des accueils de loisirs associés à l'école (Alaé) ;
- les jeunes inscrits dans des structures d'animations avec ou sans hébergement ;
- les jeunes élus dans les conseils des enfants ou des jeunes mis en place par les collectivités.

2.2 - Le projet

Ce prix invite des groupes d'enfants et de jeunes à réaliser collectivement une affiche ou une vidéo de prévention du harcèlement (d'une durée de deux minutes).

La thématique du projet doit porter principalement sur le harcèlement et/ou cyberharcèlement, et plus spécifiquement pour les deux prix spéciaux sur le harcèlement sexiste et sexuel. Les travaux peuvent être en langue étrangère mais doivent obligatoirement être accompagnés d'une traduction.

Les projets doivent être le produit d'un travail collectif. Chaque école, établissement, structure ne peut présenter que deux projets (affiche(s) et/ou vidéo(s)) au maximum.

Le support peut être une :

- affiche : les affiches peuvent être réalisées en format papier mais elles doivent être transmises exclusivement en format numérique (jpeg haute qualité). Elles comportent obligatoirement un élément de texte (« slogan ») lisible à distance (2 à 3 mètres) ;
- vidéo : la vidéo dure au maximum deux minutes, générique compris (codec vidéo H.264 ou MPEG4, la taille du fichier ne doit pas excéder 2 Go). L'intégration des sous-titres est obligatoire afin que les contenus soient accessibles au plus grand nombre.

Une déclinaison de ces deux catégories par cycle ou par âge (pour les structures hors éducation nationale) :

- cycle 3 (classe de CM1 à 6e, ouvert au CE2) : 8 à 11 ans ;
- cycle 4 (classe de 5e à 3e) : 12 à 15 ans ;
- lycée (classe de seconde à terminale) : 15 à 18 ans.

Quel que soit le support choisi, il devra mentionner au moins l'un des éléments suivants :

- le numéro vert 3020 Non au harcèlement ;
- le lien vers le site internet : <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/> ;
- le logo de la campagne ministérielle, permettant de retrouver facilement les ressources proposées.

[...]

DOCUMENT 2 :

La présence, plutôt que l'identité

Carte d'identité informationnelle

Longtemps, on a vu dans l'information la partie sage transitant dans les canaux de communication, ne suspectant de possibles boucles retorses que dans les jeux de la relation.

En la définissant comme contenu d'une transmission¹, sans doute pensait-on contenir son efficacité. Ayant admis qu'on ne peut pas ne pas communiquer, on croyait au moins avoir « toujours le droit d'ignorer, de retenir, d'interpréter ou de trahir une information² ». Or, ce que les réseaux numériques démontrent, c'est qu'il est impossible de participer aux échanges d'information en gardant cette position de surplomb ou, pour le dire familièrement, sans se mouiller. Car l'information n'est pas cette chose à part, qui précède ou résulte du traitement, mais le processus même de la mise en trace – dans lequel nous sommes à la fois acteurs et agis.

De fait, si société de l'information il y a, ce n'est pas parce que nous serions saisis d'un nouveau besoin frénétique de nous informer, mais parce que chacun de nos faits se traduit désormais par un paquet de données allant alimenter des bases, souvent peu identifiables.

Alors que les esprits chagrins en sont encore à reprocher au Web de ne plus hiérarchiser les droits de parole, le numérique a déjà rendu caduque l'échelle qui fondait de telles ségrégations : ce qui se dépose au gré de nos connexions ne peut plus guère s'analyser en termes de messages ou même de signes. La matière première de notre identité ne consiste plus en postures, mais en indices infinitésimaux, furtifs, involontaires et insignifiants³.

En mettant l'accent sur l'impudeur des internautes s'exposant dans les réseaux sociaux, on réduit à un phénomène comportemental ce qui est un tournant médiologique majeur, auquel nul n'échappera. De spéculaires, les identités sont en passe de devenir machiniques. Non pas, comme la science-fiction a pu le prophétiser, parce que des robots nous remplaceraient, mais parce que nous sommes calculés par les informations que nous essaïmons nous-mêmes. Cette image qu'on nous invite à cultiver⁴ n'est plus celle que renverrait un miroir (même déformant), mais un algorithme élaboré pour d'autres intérêts.

On mesure encore mal ce qu'implique cette redéfinition de l'individu comme collection de traces. Beaucoup pensent que ces inscriptions sont comparables aux signes que la culture a depuis toujours stockés. Mais la numérisation n'a pas simplement converti les données d'un code dans un autre : elle a suspendu la possibilité de changer de code (ou d'en sortir), nous interdisant de penser notre identité comme intériorité ou antériorité. En leur temps, structuralisme et psychanalyse ont montré que nous étions parlés par la langue. La science du Web nous apprend aujourd'hui que la Toile nous indexe. L'information produite et l'instance qui la produit sont désormais plus que dépendantes : elles sont de même nature⁵.

Ressources humaines digitales

Réduire les enjeux de cette mutation à une question de e-reputation revient à penser encore en termes de représentation et de visibilité ce qui relève de la manifestation et de l'indexation. Le personnel branding reconduit l'illusion d'une communication instrumentalisée, où la personne est une marque qu'on façonne à volonté avec des outils qu'on dominerait. C'est oublier que le numérique n'est plus un médium parmi d'autres, mais un écosystème que nul ne saurait manipuler en surplomb. C'est surtout chercher à faire oublier (ou accepter) que cet écosystème est régi par une économie,

¹ « La communication est un processus, dont l'information est le contenu. » (Jean Meyrat, cité par Bernard Miège dans *La Pensée communicationnelle*, 1995).

² Daniel Bougnoux, *La communication par la bande*, 1991.

³ Tendence encore accentuée par les micro-formats.

⁴ Cultiver votre identité numérique <<http://youontheweb.fr/identite-numerique/cultivez-votre-identite-numeriquele-guide-pratique-888/>>.

⁵ Olivier Ertzscheid, « L'homme est un document comme les autres : du World Wide Web au World Life Web », *Hermes*, 53 (2009) p. 33-40 http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00377457/fr/

dont nos données personnelles sont la monnaie. Or « toutes les données sont devenues personnelles »⁶ : même anonymes, elles se rapportent à un individu dont elles dessinent les cheminements et les affinités, et permettent de l'identifier dès qu'elles sont convenablement croisées⁷. Là est le piège. Tout médiateur responsable doit encourager les usagers à participer activement à la production de son identité⁸, pour contrebalancer la part passive qui augmente à mesure que l'offre de personnalisation se systématisé. Mais cette injonction risque d'entretenir la confusion entre des notions qu'il faudrait au contraire distinguer. Car mes traces disent à la fois beaucoup plus et beaucoup moins que mon identité. Si je peux par exemple me définir par mes lectures, suis-je pour autant celui qu'Amazon indexe en temps réel comme utilisateur connecté à un Kindle ? À l'inverse, que sait le moteur de recherche, qui m'observe aveuglément⁹, de mes véritables appartenances : celles dont j'ai hérité et celles que j'ai choisies ? Michel Serres souligne le danger qu'il y aurait à circonscrire l'individu dans une identité, quand « tout progrès consiste à entrer dans un nouveau groupe »¹⁰. Or c'est bien ce que vise l'industrie de la singularité : assigner à chacun un profil, non pour le représenter, mais pour en prédire le comportement et en user comme d'une ressource.

Présence à l'infomonde

En substituant au principe d'identité celui de la présence, on démasque les faux-semblants de cette logique de prescription qui calcule les individus, tout en renforçant le projet d'habiter pleinement la cité numérique. Ce qu'il faut exiger auprès des États comme des industriels, ce n'est pas le droit de se coller une identité comme nos avatars achètent une peau dans Second Life, mais celui d'être présent à l'infomonde.

Ni somme, ni statut, la présence se déploie dans le temps : elle est irréversible et imprévisible, c'est-à-dire fondamentalement sociale, quand bien même les traces par lesquelles elle se manifeste sont traitées par des machines. Contre le « panopticon temporel »¹¹, il faut mettre en place des conventions collectives (juridiques, syndicales, politiques...) qui garantissent non un illusoire droit à l'oubli, mais une régulation des usages de nos historiques.

Promouvoir la présence numérique, c'est surtout revendiquer le droit d'exercer sa liberté de lire et d'écrire numériquement. Pour l'heure, l'individu n'a souvent d'autre marge de manœuvre que de se signaler ou se protéger. Alors qu'on vante les vertus du Web contributif, on nous donne rarement les moyens d'une véritable intelligence des outils participatifs.

Accéder aux métadonnées, utiliser efficacement un nuage de tags, déchiffrer un graphe social, ou même interpréter finement les réponses d'un moteur de recherche : autant de tâches que bien des citoyens, jeunes ou moins jeunes, n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre.

Plutôt que chercher à soustraire nos données par des interdicts et des cryptographies, il faut rendre plus lisible leur traçabilité. D'une part en apprenant nous-mêmes à anticiper leur indexation dès l'écriture. D'autre part en réclamant des dispositifs qui rendent plus transparente leur destination. Dans les deux cas, le rôle des médiateurs et des professionnels de l'information doit être réhabilité et renforcé, au lieu de s'en remettre uniquement aux ingénieurs et aux juristes.

La démocratie s'est appuyée sur l'émergence d'un espace public, fondé sur le livre et la presse, eux-mêmes indissociables de l'école. L'environnement numérique peut régénérer cette innovation démocratique, assoupie sous l'empire des mass-media. À condition qu'on ne fasse de la défense du citoyen ni un système sécuritaire, ni un marketing des singularités, mais bien une politique de la coprésence dans les réseaux.

⁶ Hubert Guillaud, « Toutes les données sont devenues personnelles », InternetActu.net, 21/09/09 <<http://www.internetactu.net/2009/09/21/critique-du-web%C2%B2-34-toutes-les-donnees-sont-devenuespersonnelles/>>.

⁷ La publication de données privées par AOL (<<http://www.pcinpact.com/actu/news/31646-AOL-donneesprivees.htm>>) ou l'affaire Marc L*** (<<http://www.le-tigre.net/Marc-L.html>>) l'ont prouvé.

⁸ Cf. le groupe de réflexion Identités actives mis en place par la FING.

⁹ Paul Mathias, « Note introductive aux identités numériques », Cités 39, 2009, p.62.

¹⁰ Entretien paru dans le journal Libération le 19/11/2009 à propos du « débat » sur l'identité nationale.

¹¹ Terme employé par Viktor Mayer-Schönberger, auteur de Delete : The Virtue of Forgetting in the Digital Age (Princeton University Press 2009).

DOCUMENT 3 :

Adopter une attitude citoyenne sur les réseaux sociaux

Dans le cadre de l'heure de vie de classe, élaboration d'un code de bonne conduite par les élèves de 4ème, à partir de leurs réflexions et des thèmes abordés pendant les séances.

« *Adopter une attitude citoyenne sur les réseaux sociaux* »

Cette séquence en direction des élèves de quatrième est issue d'une ancienne séquence élaborée dans le cadre du programme d'Education civique sur L'exercice des libertés individuelles. Elle a été remaniée en octobre 2014 pour s'insérer dans le dispositif « heure de vie de classe ».

Elle met davantage l'accent sur la notion de cyberharcèlement. L'élaboration collective d'un code de bonne conduite à partir des propositions et réflexions des élèves et transmis au reste du collège est un des objectifs à atteindre.

Titre : Adopter une attitude citoyenne sur les réseaux sociaux.

Auteur du scénario : Professeur documentaliste

Date du scénario : 12/2015

Classe / niveau : 4ème général et Segpa Classe d'ITEP et d'ULIS : séance 1 uniquement

Autres partenaires : Professeurs principaux

Durée indicative : 3 heures

Dispositif : Heure de vie de classe

Mots-clés : Réseaux sociaux, cyberharcèlement, validation de l'information, droits et devoirs, identité numérique

Objectifs disciplinaires et/ou transversaux : Education aux médias / Education morale et civique

Objectifs documentaires : Évaluer – Valider l'information, Prélever l'information. Restituer. Communiquer

Apprentissages visés : Connaître ses droits et ses devoirs par rapport à l'utilisation d'internet. Connaître les sanctions en cas d'infractions. Savoir sécuriser ses données

Etre capable d'évaluer à l'aide de critères simples, l'information d'un site web = vérifier la date de mise à jour, l'identité de l'auteur, sa motivation, son rapport au sujet traité.

Capacités : Identifier une source et s'interroger sur sa crédibilité. S'interroger sur sa connaissance et sa pratique d'internet. Identifier les dangers d'internet à travers l'analyse d'une vidéo de prévention

Travailler en groupe

Présenter à l'oral un exposé

Compétences Socle : B2i (évaluation sommative)

Obstacles possibles : Panne informatique

Outils TICE utilisés : Vidéoprojecteur, salle info 15 postes

Ressources utilisées pour la préparation : Site éducol : cyberharcèlement. Tableau d'infractions Code civil et pénal.

Ressources documentaires utilisées par les élèves : Tableau d'infractions, Code civil et pénal, chiffres sur le cyberharcèlement.

Déroulement

3 séances d'une heure chacune : classes de 27 à 30 élèves.

Séance 1 : Risques et droits sur les réseaux.

Présentation de l'objet de cette séquence. Petit tour de classe pour connaître leurs pratiques : qui utilise quoi ? Pour quoi faire ? Échanges autour de ces pratiques n'excédant pas 10 minutes.

- Visionnage 1 : vidéo « Le blog de Méhdi » ou quand l'utilisateur devient auteur de délits.

Compte-rendu à l'oral de la compréhension du scénario. Questions diverses sur cette notion de délit. Peut-on tout dire ou tout faire sur les réseaux ? Rappel à la loi et au droit. Risques pour l'auteur mais aussi pour la victime. 15 mn

Notions à aborder dans ces échanges : responsabilité pénale, droit à l'image, cyberharcèlement, respect des personnes.

- Visionnage 2 : vidéo « Maître John » ou quand l'utilisateur devient victime de délits.

Compte-rendu à l'oral de la compréhension du scénario. Questions diverses sur la diffusion d'informations privées (= journal intime) et sur l'identité numérique. Rappel sur les moyens de sécuriser sa personne et ses données. Exemples anonymes d'expériences au sein du collège-même ou dans d'autres établissements de la ville. 15 mn

- Distribution de la fiche n°1 : lecture. Derniers échanges par rapport aux chiffres du cyberharcèlement. N° vert, victime, que faire en tant que témoin ? 10 mn.

A signer et faire signer par les parents dans le carnet de liaison.

Fin de la séance et annonce de la séance suivante.

Séance 2 : « Utilisation des réseaux et conséquences à long terme »

Séance pour « enfoncer le clou » et permettant l'élaboration d'un code de bonne conduite.

Ressources : Site Internet sans crainte jeu. « 2025 ex-machina »

Modalités : En salle info. Par groupe de 3 (dont un secrétaire et deux rapporteurs pour la présentation orale).

- Rappel de la séance précédente. Vérification par le professeur des signatures dans le carnet. Présentation de l'objectif et distribution des missions. 5 mn

- Chaque groupe visionne le clip de présentation (il ne fait pas le jeu) puis répond au questionnaire. Il peut s'aider de la fiche 1 (tableau des sanctions). 25 mn

- Présentation par clip (2 groupes à chaque fois) au reste de la classe. Questions des autres élèves et échanges.

Notions à aborder dans ces échanges : respect d'autrui, droit à l'oubli, droit à l'image, droit des personnes, addictions. 25 mn

Fin de la séance, annonce de la prochaine.

Séance 3 : « Sites et navigation = Comment authentifier et évaluer l'information ? »

Modalités : Par binôme de deux en salle info.

Accueil des élèves. Lecture de leurs conseils proposés en séance 2. Présentation de la séance sans en dire trop.

- Navigation sur les deux sites (dont un site « canular »). Fiche 2 (25 mn)

- Correction au vidéoprojecteur sous la forme d'un tour de classe pour chaque question. Listing de leurs propositions pour authentifier et valider l'information.

Présentation du site Hoaxbuster sur les canulars et rumeurs.

Notions à aborder dans cette séance : Evaluation, sources d'information, extension d'adresse. 25 mn
Distribution de la fiche « comment authentifier l'information ? ».
Fin de séquence.

Bilan / conseils aux lecteurs

Ce qui n'a pas fonctionné : séance 3. Trop peu de temps pour élaborer les 3 questions autour de la validation de l'info sur Internet et leur montrer notamment le site hoaxbuster.

Conseils :

La séance 3 par binôme a mieux fonctionné lorsqu'on établit des binômes garçon-fille.

La séance 2 : il vaut mieux terminer par la présentation du clip sur les jeux en ligne car elle est sujette à beaucoup d'interventions de la part des garçons = nécessité de recadrage.

Difficultés : en cas de panne de réseau.

Séance 1 : téléchargement des vidéos des deux clips via You tube.

Séance 2 : installation du CD-Rom « 2025 ex machina » édité par la CNIL.

Séance 3 : Capture d'écran pour les deux sites.

Perspectives de prolongement :

Le code de bonne conduite réunissant les propositions des classes sera affiché à la vie scolaire, au CDI et en salle informatique.

Lecture et présentation du code aux autres classes du collège par des élèves de 4ème volontaires.

La même année, dans le cadre du CESC, faire intervenir en conférence auprès des 3èmes le cyberpolicier d'Alençon qui aborde les pratiques sous l'angle de l'élève, acteur ou victime de délit. Invitation le même jour mais sur un créneau de fin de journée des parents d'élèves. (intervention déjà effectuée en 2013).

Ressources :

<http://www.netpublic.fr/2010/11/les-dangers-d-internet-3-vidéos-de-prevention-pour-les-jeunes-par-la-prefecture-de-police-de-paris/>

<http://www.2025exmachina.net/>

<http://www.cnrs.fr/cw/dossiers/doseau/decouv/ecosys/eutrophisat.html>

<http://webalpa.net/>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N° 9

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, exposez quels peuvent être le rôle des professeurs documentalistes et la place des CDI dans l'appropriation d'une culture cosmopolite et l'ouverture à l'altérité.

Document 1 (extrait) : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015 : parcours éducation artistique et culturelle **[en ligne]**. Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164 (consulté le 28 mars 2019)

Document 2 (extrait) : CICCHELLI, Vincenzo et OCTOBRE, Sylvie. Faut-il avoir peur de la globalisation culturelle ? Revue nectart. 2017, vol.1 n°4, pp. 86-93 **[en ligne]**. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-nectart-2017-1-page-86.htm> (consulté le 28 mars 2019)

Document 3 : DUFOUR, Christèle et THIBAUDIN, Élisabeth. Un carnet de bord numérique des activités culturelles. In Académie Aix Marseille-français-lettres **[en ligne]**. (Date publication 21 juin 2014). Disponible sur : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2014-06/carnet_de_bord_numerique_compte-rendu_traam_christele_dufour.pdf (consulté le 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

Parcours d'éducation artistique et culturelle

NOR : MENE1514630A

arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

MENESR - DGESCO B3-4

Vu code de l'éducation, notamment article L. 121-6 ; avis du CSE du 28-5-2015

Article 1 - Le parcours d'éducation artistique et culturelle vise à favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture.

Il se fonde sur trois champs d'action indissociables qui constituent ses trois piliers : des rencontres avec des artistes et des oeuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques, et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ainsi que le développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

Le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle fixe notamment les grands objectifs de formation et repères de progression associés pour construire le parcours. Ce référentiel est annexé au présent arrêté.

Article 2 - Pendant la scolarité obligatoire, les connaissances et compétences acquises par les élèves dans le cadre de ce parcours sont prises en compte pour la validation de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini à l'article D. 122-1 du code de l'éducation.

Article 3 - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2015.

Article 4 - La directrice générale de l'enseignement scolaire est chargée de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 1er juillet 2015

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Najat Vallaud-Belkacem

[...]

2. L'éducation artistique et culturelle à l'école

À l'école, l'éducation artistique et culturelle est à la fois :

- une éducation à l'art, qui vise l'acquisition par l'élève d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée: cette culture repose sur la fréquentation des oeuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des pratiques artistiques ainsi que sur la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine. Elle couvre les grands domaines des arts, sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des Beaux-Arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma et en intégrant autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra occidentales; elle s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international.
- et une éducation par l'art, qui permet une formation de la personne et du citoyen: cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées.

L'éducation artistique et culturelle se déploie dans trois champs d'action indissociables, qui constituent ses trois piliers :

- des rencontres: rencontres, directes et indirectes (via différents médias, numériques notamment), avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion... ;
- des pratiques, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;
- des connaissances: appropriation de repères culturels – formels, historiques, esthétiques, techniques, géographiques – et d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

Ces trois champs doivent être investis complémentirement et concomitamment du plus jeune âge à l'âge adulte, sans hiérarchie ni prévalence de l'un ou l'autre de ces champs, afin que chaque élève puisse se constituer progressivement une culture artistique équilibrée.

[...]

3. Le parcours d'éducation artistique et culturelle

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements suivis, de projets spécifiques, d'actions éducatives. Son organisation et sa structuration permettent d'assembler et d'harmoniser ces différentes expériences et d'assurer la continuité et la cohérence de l'éducation artistique et culturelle à l'École.

Les principaux objectifs du parcours sont les suivants :

- diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'École en ouvrant le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine ;
- articuler les différents temps éducatifs et en tirer parti, en facilitant un travail convergent des différents acteurs et structures contribuant à l'éducation artistique et culturelle ;
- donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part ; en cela, le parcours n'est pas une simple addition ni une juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disparates, mais un enrichissement progressif et continu, par exemple dans le cadre de la liaison école/collège.

Ainsi, chaque élève accomplit un parcours spécifique, fait de temps et d'activités collectives ainsi que d'expériences et de réalisations individuelles, personnelles. Ce parcours à l'École n'est pas une fin en soi, il vise à susciter une appétence, à développer une familiarité et à initier un rapport intime à l'art, que chacun cultivera sa vie durant selon ses goûts et ses envies.

Le parcours est construit conjointement par l'ensemble des acteurs impliqués dans l'éducation artistique et culturelle et par l'élève lui-même. Le présent référentiel est un outil qui facilite cette construction en fixant des objectifs et des repères partagés par tous ceux qui participent à l'éducation artistique et culturelle.

DOCUMENT 2 :

Le discours selon lequel les identités locales disparaîtraient au profit d'une culture *mainstream* propagée par la globalisation est largement répandu.

Les auteurs observent pourtant une réalité plus complexe après l'enquête de terrain qu'ils ont menée auprès de plus de 1 600 jeunes Français, lesquels consomment des biens culturels mondialisés sans pour autant s'éloigner des cultures ou appartenances locales. Ils élaborent la notion de « cosmopolitisme esthéticoculturel » mêlant consommation et imaginaires comme nouvel outil d'analyse des modes de consommation culturelle.

Depuis la Seconde Guerre mondiale, les produits culturels figurent parmi les biens qui circulent le plus sur le plan international : disponibles en (presque) tous les points du globe, certains produits contribuent à construire une représentation d'un monde à la fois pluriel – en vertu de la diversité des produits qui circulent au niveau international – et unifié par des références culturelles communes.

La statue de la Liberté incarne les États-Unis autant que le Taj Mahal l'architecture indienne ou la tour de Pise celle de l'Italie. Salvador Dalí personnifie le génie espagnol et Alexandre Dumas le génie français. Par un système de « mise en genre » ethno-national, les produits culturels, les artistes et les monuments façonnent le patchwork d'un imaginaire culturel global.

Ainsi, la consommation culturelle est l'une des dimensions les plus globalisées de la vie sociale.

Les jeunes sont les acteurs majeurs de cette globalisation culturelle, à la fois parce qu'ils figurent parmi les plus engagés dans les consommations culturelles et parce qu'ils sont issus des générations les plus multiculturelles dans leur composition, et les plus socialisées aux injonctions de mobilité (voyageuse, étudiante, professionnelle ...). Cette globalisation a fait l'objet de nombreuses analyses en termes critiques en raison des craintes que soulève l'homogénéisation culturelle, considérée comme une conséquence de l'américanisation de la culture. Notre perspective est différente puisque nous nous penchons sur l'aptitude de la consommation de produits culturels et d'esthétiques venus d'ailleurs – à travers les séries, les films, les lectures, les musiques, les jeux vidéo, les usages des réseaux sociaux, etc. – à favoriser des orientations cosmopolites, c'est-à-dire des intérêts et curiosités pour l'altérité et l'ailleurs (Cicchelli et Octobre, 2017).

Encore faut-il distinguer ce qui relève de la simple exposition à la globalisation et d'une orientation cosmopolite. S'il est aujourd'hui bien difficile pour des jeunes d'avoir échappé aux vagues culturelles anglo-saxonne – de Harry Potter à Hunger Games en passant par Game of Thrones – ou asiatique – du Gangnam Style aux mangas et dessins animés japonais –, pas plus qu'ils n'ignorent totalement la samba brésilienne ou le cinéma Bollywoodien indien, il est en revanche plus rare qu'ils développent des curiosités proprement cosmopolites : ces curiosités passent en effet par des appropriations linguistiques, autorisent à s'interroger sur les codes esthétiques des oeuvres et la capacité de ces dernières à évoquer la culture dont elles seraient l'expression, à exprimer éventuellement des intérêts plus éthiques et politiques. Le cosmopolitisme esthético-culturel mêle ainsi consommations et imaginaires, et renvoie aux compositions des répertoires culturels (la part des produits étrangers ou nationaux) comme aux modes de consommation (le fait de préférer la version originale, par exemple) et aux valeurs sous-jacentes (le fait par exemple de penser que l'art et la culture contribuent à façonner un rapport au monde). Il n'éradique pas les cultures ou les appartenances locales, mais fait dialoguer un intérêt pour l'altérité avec un ancrage culturel, à travers une disposition culturelle qui implique une posture d'ouverture culturelle et esthétique à l'égard des peuples, nations, cultures, et des expériences qui en proviennent (Szerszynski et Urry, 2002).

De l'intérêt de l'approche cosmopolite

Introduire une approche cosmopolite dans l'étude des consommations et imaginaires culturels permet de prendre en compte quatre questions sociologiques d'ordinaire traitées séparément :

– D'abord, les évolutions propres au champ de la culture. Les changements culturels attribués aux transformations structurelles de la population et aux mutations technologiques sont analysés le plus souvent en terme d'omnivorerisme : aux snobs d'autrefois se seraient substitués des individus pouvant mélanger des consommations légitimes et illégitimes, et la nouvelle distinction sociale proviendrait de

cette aptitude au mélange. Cette analyse ne prend pas en compte les effets de la globalisation en termes d'imaginaires culturels, effets souvent masqués derrière le centrage sur les effets de la (r)évolution numérique et l'irruption des réseaux sociaux comme moyens accrus de circulation mondiale des contenus culturels (Peterson et Kern, 1996). Pourtant, le fait que les répertoires culturels aient depuis longtemps dépassé le cadre national devrait interroger autant sur la nature des cultures nationales que sur la place symbolique de la culture dans les champs social et national.

– Ensuite, les mutations de la jeunesse. Le cosmopolitisme esthétique et culturel pourrait fournir un outil pour analyser les pratiques culturelles juvéniles se développant dans l'environnement capitaliste « artiste » (Lipovetsky et Serroy, 2013), dans lequel le consumérisme est partie intégrante des modes de construction de soi mettant l'accent sur l'émotion, la créativité et la compulsion.

– En outre, la portée du cosmopolitisme esthético-culturel. Est-il purement cosmétique, le fruit d'une stratégie marketing du capitalisme global – exaltant la diversité et l'exotisme –, ou bien au contraire une porte d'entrée, certes incertaine et éphémère, vers une conscience plus éthique et politique du rapport au monde ? Est-il un hybride entre des formes d'ouverture ou de fermeture, ou bien, comme la littérature philosophique le suppose souvent, un idéal-type ?

– Enfin, une reformulation des questions portant sur les appartenances et les identités, dont on observe une résurgence actuelle vivace. Longtemps considérés comme apatrides, les cosmopolites peuvent être accusés de manquer de loyauté nationale. Mais l'on peut également considérer le cosmopolitisme esthétique et culturel comme une manière d'habiter le monde et d'expérimenter un cosmopolitisme ancré. Dans ce cas, la globalisation conduirait bien moins à l'homogénéisation de la culture et à la dilution des spécificités culturelles nationales – tant redoutées par certains – qu'à l'éclosion chez les individus de combinaisons variables entre éléments culturels, façonnant une manière d'appartenir à un lieu et de se projeter dans le monde.

Des cosmopolites par degrés

Dans l'enquête que nous avons menée, nous avons identifié cinq configurations de cosmopolitisme esthético-culturel qui correspondent à trois types de réponses à la globalisation. Ces cinq configurations, qui présentent des combinaisons variables entre ouverture et fermeture, rassemblent plus de 80 % des jeunes interrogés. Le cosmopolitisme apparaît donc comme un continuum de configurations plutôt qu'un idéal-type qui servirait d'étalon de mesure au « vrai » cosmopolitisme. Bien sûr, l'approche esthético-culturelle ne doit pas faire croire que la culturalisation des identités, attestée dans nos résultats, éradique le jeu de la stratification sociale et des inégalités : les jeunes de ces cinq groupes ne se ressemblent pas sur le plan social. La première réponse correspond à la simple exposition à la globalisation culturelle : dans ce groupe de jeunes, les répertoires culturels portent la trace de l'internationalisation des échanges culturels, mais les modalités de consommation pas plus que les aspirations ne présentent d'ouverture volontaire à l'altérité. Cette première forme, dite « cosmopolitisme involontaire », la plus répandue, concerne 34 % des jeunes. Ces derniers consomment des produits étrangers et des produits nationaux, mais déclarent une préférence pour les films et les séries étrangers, tandis qu'ils maintiennent un équilibre en matière de musique. Néanmoins, ils ne déploient pas des modes d'appropriation cosmopolites et privilégient les versions doublées des films et des séries plutôt que les versions originales. Ils ne lisent pas de livres étrangers ni ne consultent de médias étrangers. Leur cosmopolitisme est également involontaire car il ne s'accompagne pas de la structuration d'un imaginaire du monde à travers les artistes ou les monuments. Peu d'entre eux expriment le désir d'apprendre une langue étrangère ou déclarent un intérêt pour un pays étranger. Ce groupe est composé plutôt de jeunes hommes, souvent d'origine rurale ou de petites villes, et peu diplômés. On pourrait dire que les membres de ce groupe ne disposent pas des capitaux (linguistiques, éducatifs, voyageurs) qui leur permettraient de se saisir de la globalisation et de développer un intérêt cosmopolite nourri par leurs consommations culturelles.

La deuxième réponse à la globalisation est une réponse d'ouverture qui connaît deux formes : une forme « sectorielle » – les jeunes de ce groupe sont ouverts dans le domaine de la lecture en particulier et expriment leur intérêt pour l'altérité via le livre et la littérature – et une forme « principielle » – les jeunes de ce troisième groupe font preuve d'une ouverture tous azimuts dans

leurs répertoires culturels. Rassemblant 32 % des jeunes, le groupe du cosmopolitisme « sectoriel » est caractérisé par une ouverture aux produits étrangers, notamment en matière de télévision, de séries, de films, de musique, mais également – et c'est sa spécificité – en matière de livres, même si leurs lectures se font plus souvent en version traduite qu'originale. Ces jeunes développent un imaginaire fort du monde, fondé sur des artistes et des monuments, qu'ils connaissent et qu'ils aiment tout à la fois. Ils déclarent également que les valeurs esthétiques et culturelles comptent dans la construction de leur vision universaliste du monde. Plutôt composé de femmes, ce groupe est également caractérisé par un niveau d'éducation plus élevé, des compétences linguistiques développées et une forte curiosité voyageuse.

Moins nombreux, les cosmopolites « principiels » (17 % des jeunes) sont ceux qui consomment le plus de produits étrangers et déclarent le plus souvent une préférence pour ces derniers. Ils regardent le plus souvent en version originale des séries et des films, consultent le plus souvent des sites Web en langue étrangère, et emploient des langues étrangères quand ils jouent aux jeux vidéo. Leurs imaginaires sont particulièrement développés, articulant forte familiarité mais aussi fort attachement aux artistes et monuments internationaux ; cela est au fondement d'une appréhension du monde où la dimension esthétique et culturelle est prégnante. Ce groupe est plutôt composé d'hommes diplômés et urbains, qui sont particulièrement mobiles (certains sont nés ou ont vécu à l'étranger, et la plupart voyagent fréquemment) ces jeunes possèdent donc un fort capital de mobilité internationale, et ils ont des compétences linguistiques développées puisque la quasi-totalité d'entre eux déclarent maîtriser plusieurs langues étrangères. Leurs capitaux s'accompagnent d'aspirations fortes à apprendre de nouvelles langues étrangères et à voyager dans de nombreux pays (voire à s'expatrier pour certains). Ces deux réponses à la globalisation sont le fait de jeunes qui tirent parti des opportunités qu'elle leur apporte sur les plans esthétique et culturel.

Bien différente est la troisième, puisqu'il s'agit d'une réponse de repli. Bien qu'exposés à la globalisation, les jeunes de ce groupe la refusent et mettent en place des préférences nationales fortes. Cette réponse, bien que minoritaire (11 % des jeunes), n'en est pas moins intéressante tant elle révèle une posture qui fait de la globalisation un danger contre lequel se prémunir : ces jeunes déclarent systématiquement préférer les films, les séries, les musiques français, et passent toujours par la traduction pour consommer des produits étrangers, ou bien les évitent totalement (par exemple, les émissions de télévision ou les livres étrangers). Seule la musique internationale leur parvient dans sa langue de production, faute de traduction possible. Les jeunes de ce groupe, plutôt composé de femmes, ont un faible niveau de diplôme et proviennent des milieux populaires. Mais ce qui surprend, c'est que leurs ressources ne sont pas minces. C'est dans ce groupe que l'on trouve le plus de jeunes d'origine étrangère, entretenant un lien avec un pays ou une communauté d'origine, ayant été baignés dans un environnement plurilingue ; mais dans leur cas, ces compétences ne sont pas transformées en capital, et l'on observe plutôt une « destruction de capital » puisque ces compétences ne créent aucune aspiration qui leur permette de tirer parti de la globalisation.

Notons enfin qu'un dernier groupe ne propose pas de réponse à la globalisation culturelle, se tenant à l'écart des consommations culturelles. Ce groupe, le plus petit en taille puisqu'il rassemble seulement 6 % des jeunes, présente un faible niveau d'engagement dans la culture. Quand ils consomment des produits culturels, les membres de ce groupe marquent une préférence nationale (notamment pour les films et la musique), même s'ils sont plus ouverts en matière de séries télévisées, d'émissions de télévision et de journaux. Ils connaissent peu d'artistes, de même que peu de monuments internationaux, et ne mobilisent pas les ressources culturelles ou esthétiques pour se construire une image du monde. Ce groupe est plutôt composé de jeunes hommes, urbains, issus des classes populaires et possédant un itinéraire de mobilité (naissance à l'étranger, vie à l'étranger ou voyages nombreux), mais on y trouve aussi des jeunes issus de familles diplômées.

Une norme juvénile de bon goût

Au-delà de ce que l'approche par l'omnivorisme avait déjà montré de l'évolution des cultures juvéniles vers des combinaisons de produits culturels de nature et de légitimité très variables, l'approche par le cosmopolitisme esthétique-culturel indique la naissance d'une nouvelle norme de bon goût culturel juvénile. Cette dernière fait de l'ouverture à certains produits, à certains modes de consommation en version originale et à certaines valeurs concernant la portée de la consommation esthétique et culturelle un standard très largement partagé, notamment en matière de consommation de produits audiovisuels.

Les produits culturels internationaux sont le premier aspect de la globalisation avec laquelle les jeunes entrent en contact et la première ressource qu'ils mobilisent pour se positionner face à elle.

Paul déclare ainsi : « Des séries comme Les Experts à Manhattan c'est bien, ça nous intéresse aussi pour ça, les séries américaines. Et puis au moins, quand t'arrives à New York, t'as au moins une idée de ce que tu vas affronter, ou de ce que tu vas découvrir, ça ressemblera à ça. Tu sais que tu roules dans le même sens. Tu apprends des choses. » Ces apprentissages géographiques créent des effets de « déjà-vu » souvent évoqués par les jeunes. En arrivant aux États-Unis, tel a « reconnu » les feux de signalisation, tel autre les sons des voitures de police ou des ambulances, tel autre encore la statue de la Liberté ou les collines de San Francisco... alors qu'ils/elles ne les avaient jamais vus auparavant qu'à travers des films ou des séries.

Cette norme de bon goût se fonde sur un travail cognitif et émotionnel. Dans le rapport cognitif, il n'est pas tant question de véracité des savoirs construits à travers les consommations culturelles que de vraisemblance et d'« effets de réel », c'est-à-dire de leur aptitude à fournir une représentation du monde. En outre, les usages des œuvres – et notamment lorsque celles-ci sont des mises en récit – n'autorisent pas seulement une vision du monde mais également un jugement sur le monde, et peuvent fournir aux jeunes la matière d'une réflexion politique et éthique pour comprendre une société. Ce rapport cognitif est indissociable du développement d'un rapport émotionnel aux œuvres et au re façonnage des standards de réception et du jugement de qualité. Introduire une économie émotionnelle dans l'étude de la réception cosmopolite permet de comprendre comment les goûts autorisent des formes d'implication et d'identification (ou non) à l'égard d'esthétiques et de cultures venant d'ailleurs.

De l'esthétique-culturel au politico-éthique

Y a-t-il un lien entre ce cosmopolitisme esthétique-culturel et d'autres formes de cosmopolitisme plus éthiques et politiques ? Les entretiens indiquent qu'il n'y a pas de cheminement unique et linéaire entre ces deux pôles, mais plutôt des allers-retours, partiels et réversibles. La consommation de produits étrangers peut favoriser des émotions cosmopolites sans parvenir à générer des intérêts éthiques ou politiques pour l'altérité. On peut adorer les mangas et tous les produits japonais mais ne jamais désirer aller au Japon ; écouter du raï, passer ses vacances au Maroc et voter pour des partis xénophobes, etc. Dans la plupart des cas que nous avons analysés, le cosmopolitisme esthétique-culturel paraît ambivalent, voire incertain et sous tension. Ainsi, l'ouverture vers les autres semble le plus souvent disjonctive chez les jeunes en France, tant les orientations cosmopolites esthétique-culturelle et politico-éthique vont rarement de pair.

Par ailleurs, nos résultats interrogent le lien supposé automatique entre détention de ressources cosmopolites et ouverture à l'altérité, en l'absence d'une éducation proprement cosmopolite. Les jeunes qui se saisissent le plus des ressources esthétiques et culturelles pour transformer leur rapport au monde de manière très volontariste ne sont pas forcément toujours les plus dotés en capitaux culturels, sociaux et symboliques, et certains des plus dotés vivent parfois le cosmopolitisme comme une épreuve complexe. Ainsi, les jeunes d'origine étrangère, bien que disposant de ressources linguistiques et de mobilité, sont souvent incapables de les transformer en capitaux face à la globalisation culturelle. Et ceux qui sont les plus dotés en capitaux culturels sont parfois les plus critiques à l'égard du cosmopolitisme esthétique-culturel, qu'ils jugent trop superficiel.

DOCUMENT 3 :

UN CARNET DE BORD NUMÉRIQUE DES ACTIVITÉS CULTURELLES

1. Présentation et objectifs du projet :

Il s'agissait pour les élèves de la classe, en groupe ou seul, de composer un carnet de bord numérique rendant compte de leurs activités culturelles de l'année (lectures, films, visites d'exposition...) que ce soit dans le cadre des cours ou hors du temps scolaire en utilisant le « pass culture + ». Il fallait à la fois présenter les activités et donner son point de vue argumenté. Les élèves pouvaient ainsi garder une trace des activités de seconde et les réutiliser en première dans le cadre de l'EAF.

2. Organisation :

- Les élèves ont rédigé leur carnet de bord par groupes de 2 ou 3 ou seul selon leur souhait.
- Les outils utilisés : Plateforme Chamilo et l'application Didapages en ligne
- Calendrier : l'activité a été menée pendant certains cours de modules tout au long de l'année.

3. Descriptif de l'activité :

Premier trimestre : présentation et mise en place du projet

1^{ère} étape : présentation du projet et de Chamilo. Constitution des groupes. Rédaction d'un compte-rendu de la visite au festival du polar de Villeneuve et de la rencontre avec l'écrivain Frédéric Lenormand.

2^{ème} étape : découverte du genre de la critique à partir de l'étude d'articles de presse concernant l'exposition Les Papesses. Les élèves ont par la suite rédigé une critique de leur visite du Frac Paca.

3^{ème} étape : rédaction de comptes rendus sur Chamilo des lectures faites pendant les vacances de Toussaint.

Bilan d'étape au mois de novembre (voir annexe 1).

Deuxième trimestre : découverte de Didapages

1^{ère} étape : découverte du logiciel, création d'un livre numérique, transfert des documents se trouvant sur la plateforme Chamilo.

2^{ème} étape : rédaction d'articles et de compte-rendu en soignant la mise en page, travail sur l'iconographie.

Évaluation : les élèves ont été invités à ajouter du son, de l'image, des vidéos à leur livre numérique en lien avec un devoir à la maison dans le cadre de la participation de la classe au Prix Godot (annexe 2).

Troisième trimestre : Approfondissement de l'usage de Didapages

Rédaction des dernières pages, emploi plus systématique des contenus multimédia.

4. **Bilan :**

L'activité présente de nombreux points positifs. Tout d'abord, les élèves devaient rendre compte de leurs impressions en tant que lecteurs ou spectateurs ; une large place était donc laissée à leur subjectivité à la fois dans le choix de certains sujets et dans les points de vue exprimés. Par ailleurs, les techniques de l'argumentation, en particulier l'organisation et le choix des arguments, ont été travaillées et employées. L'activité a laissé aussi de la place à la créativité de chacun, que ce soit dans le travail de mise en page ou de sélection et de création d'images, de vidéos, d'éléments sonores etc. Enfin, cela a permis de développer le travail collaboratif pour certains groupes, en particulier en utilisant les pages wiki de la plateforme Chamilo.

Néanmoins c'est une activité chronophage à la fois pour les enseignants et pour les élèves, qui aurait mérité un suivi plus approfondi de certains groupes qui se sont laissé déborder par la tâche. Par ailleurs, Didapages, application payante, est très ergonomique, mais demande un peu de temps d'adaptation pour l'utilisateur. On peut regretter que les élèves ne se soient pas plus emparés des possibilités d'animations proposées par cette application, ils ont souvent collé dans leur livre numérique ce qu'ils avaient créé avec d'autres logiciels. Ce serait un aspect à creuser dans le cas d'un renouvellement de l'activité.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N° 10

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, explicitez le rôle du professeur documentaliste en matière d'éducation aux médias et à l'information dans le contexte de publications médiatiques lycéennes à l'ère du numérique.

Document 1 (extrait) : HELLIO, Max (dir.). Le concept - ThéoNet. In ThéoNet - le journal numérique du lycée theophile-gautier **[en ligne]**. (7 mai 2017). Disponible sur : <http://www.theonet.fr/qui-sommes-nous/le-concept/> (consulté le 28 mars 2019)

Document 2 (extrait) : MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. Publications réalisées et diffusées par les élèves en lycée **[en ligne]**. Circulaire N°2002-026 DU 1-2-2002. Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale n°7 du 14 février 2002. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020214/MENE0200227C.htm> (consulté le 28 mars 2019)

Document 3 : CORROY, Laurence. Quand les jeunes s'emparent des médias. Cahiers de l'action. 2012, n° 35, pp. 27-31 **[en ligne]**. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2012-1-page-27.htm> (consulté le 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

Le concept

ThéoNet, le journal scolaire nouvelle génération

Il y a quatre ans, en avril 2012, le premier numéro de ThéoNet, le journal du lycée Théophile-Gautier, paraissait sous la forme d'un magazine numérique. Ce calaméo feuilletable sur le blog du lycée est sorti sous cette forme, toutes les six semaines, pendant plus d'un an.

Durant l'été 2013, l'équipe de ThéoNet, en recherche constante d'innovation, a décidé de changer totalement de concept en proposant un site d'informations réactif et interactif. Le rythme de publication a été modifié en conséquence : chaque semaine, de deux à cinq articles sont mis en ligne. Nous traitons des sujets variés pris dans l'actualité locale, mondiale ou technologique et susceptibles d'intéresser nos lecteurs.

Parallèlement, nous accordons une place importante à l'actualité lycéenne et nous cherchons à aborder des sujets pratiques, comme ce fut le cas avec une vidéo de présentation du portail Admission Post-Bac. Notre journal est ainsi devenu un vrai vecteur de communication dans notre lycée.

Certains articles intègrent des liens vers des ressources extérieures ou sont complétés par des vidéos et des interviews. Cet enrichissement multimédia important est accessible à la fois depuis notre site et notre chaîne YouTube. Précisons que ThéoNet réalise ses propres vidéos et que leur montage est effectué par nos soins.

Nous sommes bien sûr présents sur les plus grands réseaux sociaux : Facebook, Twitter, YouTube. Cette forte activité nous permettant d'attirer beaucoup de nouveaux lecteurs et de développer notre interactivité.

En novembre 2015, ThéoNet s'est lancé dans la réalisation d'un journal télévisé, ThéoCourant, qui est diffusé sur notre Chaîne Youtube après chaque période de vacances scolaires.

A l'occasion de son quatrième anniversaire, ThéoNet s'est offert un « relookage » et vous dévoile son nouveau visage.



Notre équipe, très soudée, est composée d'une quarantaine élèves et de six professeurs. De la rédaction à la correction en passant par la mise en page et la gestion du site, les élèves sont très impliqués dans toutes les étapes de l'élaboration du journal.

Pour résumer, ThéoNet est un journal de lycéens à l'écoute de son lectorat, toujours en quête de perfectionnement et animé de la volonté profonde d'être en phase avec son époque et ses techniques.

[...]

Un site internet en phase avec son époque

Le site de ThéoNet devrait vous plaire : il est simple, intuitif et la lecture en est agréable. Vidéos, photos, interviews, sorties, événements, actualités du lycée, tout est là, mis à jour en temps réel pour vous garantir une information claire et précise.

ThéoNet sur tous vos écrans



Un enrichissement multimédia complet.

Notre journal s'accompagne d'un enrichissement multimédia qui complète la lecture : fichiers audio, vidéos, pages web, ou documents intégrés dans le corps des articles, sur notre chaîne youtube. Ainsi vous pouvez télécharger directement un podcast sur votre baladeur pour l'emporter partout avec vous.

Facebook, YouTube, Twitter. Présent partout et pour tous !

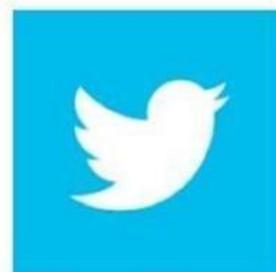
ThéoNet est présent sur les plus grands réseaux sociaux pour vous permettre de connaître toutes les nouveautés, à tout moment et n'importe où.



Facebook



YouTube



Twitter



Respect du droit à l'image et des droits d'auteur

La rédaction de ThéoNet accorde une grande importance au respect du droit à l'image et aux droits d'auteur.

Lors de l'inscription dans l'établissement, nous proposons aux représentants légaux de l'ensemble des élèves de signer un formulaire par lequel ils nous autorisent à publier les images et les vidéos sur lesquelles leurs enfants apparaîtraient. Nous nous engageons à ce qu'aucun élève dont les parents ont refusé de nous donner leur accord ne figure sur les photos que nous publions.

La quasi totalité des photos qui illustrent nos articles ont été prises soit par nos soins — ces images sont sous « Creative Commons » — soit par des tiers qui autorisent la reproduction de leurs clichés. Dans ce cas, elles proviennent de Flickr, réseau social permettant l'échange de photos — l'auteur du cliché et l'adresse internet du fichier sont alors indiqués.

DOCUMENT 2 :

La présente circulaire a pour objet d'actualiser la circulaire n° 91-051 du 6 mars 1991 (BOEN n° 11 du 14-3-1991).

[...]

La loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989) a établi le principe de la liberté d'expression des élèves, notamment dans les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté (en ce qui concerne les élèves de niveau d'études correspondant).

Le décret en Conseil d'État n° 91-173 du 18 février 1991 relatif aux droits et obligations des lycéens qui modifie le décret n° 85-924 du 30 août 1985 modifié relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, a défini les conditions dans lesquelles les lycéens peuvent, sous leur responsabilité, rédiger et diffuser des publications dans l'établissement (article premier). La présente circulaire rappelle les modalités d'exercice du droit de publication et précise le régime des responsabilités qui y est attaché. Elle complète la circulaire d'application relative aux droits et obligations des élèves.

Le droit de publication des lycéens

Aux termes de l'article 3-4 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 modifié (article premier du décret du 18 février 1991). Les publications rédigées par les lycéens peuvent être librement diffusées dans l'établissement.

Conformément à la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse, cette liberté s'exerce sans autorisation ni contrôle préalable et dans le respect du pluralisme ; ainsi plusieurs publications peuvent coexister dans le même établissement si les élèves le souhaitent. L'exercice de la liberté d'expression peut être individuel ou collectif, cet exercice n'exigeant pas la constitution préalable d'une structure juridique, de type associatif notamment.

Il serait toutefois dangereux de laisser croire aux lycéens que leur capacité d'action en ce domaine ne connaît pas de limites et qu'ils ne risquent pas de voir mettre en cause leur responsabilité. Il faut souligner au contraire que les conditions d'exercice du droit de publication sont très précisément réglementées et qu'a été corrélativement mis en place tout un éventail de sanctions civiles et pénales à la mesure de la liberté d'expression reconnue par la loi.

Les règles à respecter

Les lycéens devront être sensibilisés au fait que l'exercice de ces droits entraîne corrélativement l'application et le respect d'un certain nombre de règles dont l'ensemble correspond à la déontologie de la presse :

- La responsabilité personnelle des rédacteurs est engagée pour tous leurs écrits quels qu'ils soient, même anonymes ;
- Ces écrits (tracts, affiches, journaux, revues...) ne doivent porter atteinte ni aux droits d'autrui, ni à l'ordre public ;
- Quelle qu'en soit la forme, ils ne doivent être ni injurieux, ni diffamatoires, ni porter atteinte au respect de la vie privée. En particulier, les rédacteurs doivent s'interdire la calomnie et le mensonge. La loi sur la presse qualifie d'injurieux l'écrit qui comporte des expressions outrageantes mais qui ne contient pas l'imputation d'un fait précis ; elle qualifie de diffamatoire toute allégation ou imputation d'un fait qui porte atteinte à l'honneur ou à la considération de la personne ou du corps auquel le fait est imputé.
- Le droit de réponse de toute personne mise en cause, directement ou indirectement, doit toujours être assuré à sa demande.

Les responsabilités encourues

Les lycéens doivent être conscients que, quel que soit le type de publication adopté, leur responsabilité est pleinement engagée devant les tribunaux tant sur le plan pénal que sur le plan civil. Dans le cas des élèves mineurs non émancipés, la responsabilité est transférée aux parents.

Le rôle des chefs d'établissement

Ces principes ainsi posés, le chef d'établissement ne saurait pour autant se désintéresser des publications rédigées par les lycéens. Tout d'abord, il conserve à cet égard un pouvoir essentiel d'appui, d'encouragement ou, à l'inverse, de mise en garde, qui peut faire de lui un conseiller très écouté des élèves. On quitte ici le domaine de l'instruction et de la réglementation génératrices de responsabilité juridique pour celui de la concertation et de la discussion confiantes, essentiel pour le bon fonctionnement de l'établissement et la qualité des relations entre enseignants et élèves. Il est important que les lycéens désireux de créer une publication puissent, s'ils le souhaitent, être guidés dans leur entreprise par des responsables de l'établissement.

Par ailleurs, dans les cas graves prévus par l'article 3-4 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 modifié (article premier du décret du 18 février 1991) le chef d'établissement est fondé à suspendre ou interdire la diffusion de la publication dans l'établissement. Il doit notamment prendre en compte les effets sur les conditions de vie et de fonctionnement du service public d'éducation à l'intérieur des établissements scolaires, des faits incriminés. L'information du conseil d'administration à laquelle il est tenu peut lui permettre de susciter un débat de nature à éclairer ces décisions et les suites qu'elles appellent.

Enfin, il incombe au chef d'établissement, au cas où les agissements des élèves, par leur nature et leur gravité, lui paraîtraient susceptibles d'appeler une des sanctions disciplinaires, d'engager, dans les conditions réglementaires de droit commun (décret n° 85-1348 du 18 décembre 1985), la procédure correspondante.

Les types de publications susceptibles d'être réalisées et diffusées

Les lycéens peuvent choisir, dans le respect des principes rappelés ci-dessus, entre deux types de publications :

a) Les publications de presse au sens de la loi du 29 juillet 1881 Les lycéens qui le souhaitent peuvent se placer sous ce statut, relativement contraignant. Il implique, en effet, le respect d'un certain nombre de règles et de formalités, telles que la désignation d'un directeur de la publication, qui doit être majeur, une déclaration faite auprès du procureur de la République concernant notamment le titre du journal et son mode de publication, et le dépôt officiel de deux exemplaires à chaque publication.

b) Les publications internes à l'établissement ne s'inscrivant pas dans le cadre de la loi de 1881. Ces publications ne peuvent pas être diffusées à l'extérieur de l'établissement. Dans ce cas les lycéens, qui peuvent être mineurs, ne sont pas assujettis à l'ensemble des dispositions relatives aux publications de presse. Ils doivent seulement indiquer au chef d'établissement le nom du responsable et, le cas échéant, le nom de l'association sous l'égide de laquelle est éditée la publication.

La formation des lycéens

La reconnaissance du droit à l'expression écrite des élèves s'accompagnera d'un dispositif de formation. Le recteur veillera à ce que des stages répondant à ces objectifs soient inscrits au programme académique de formation. Il s'agira d'apporter non seulement les connaissances propres à cet outil spécifique de communication qu'est la presse, mais encore d'aborder les notions juridiques de base qui s'appliquent à ce domaine.

Les professeurs-relais déjà formés par le centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) pourront intervenir dans ces formations, de même que les représentants des associations agréées en vertu du décret n° 90-020 du 13 juillet 1990 (décret relatif aux relations du ministère chargé de l'éducation nationale avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public) et tout professionnel - journaliste, éditeur, libraire, spécialiste du droit de l'information - susceptible d'enrichir le stage de sa compétence.

Les formations pourront être envisagées sous des formes variées s'adressant directement aux élèves, notamment dans le cadre des formations des délégués des élèves, ou s'adressant aux enseignants au travers de stages qui pourraient être mixtes enseignants-élèves. Le CLEMI remplira, de façon générale, dans le cadre de son statut, une mission de " centre de ressources et d'observatoire " en complément de sa participation à la formation.

Le recteur et l'inspecteur d'académie sont tenus informés par le chef d'établissement des difficultés qui peuvent être rencontrées dans l'application de la présente circulaire, ainsi que des expériences dont la diffusion peut faciliter sa mise en œuvre.

DOCUMENT 3 :

À considérer leur consommation médiatique, force est de reconnaître que les jeunes générations seraient plutôt marquées par une surinformation qu'une absence d'information. Chez les 15-24 ans, plusieurs heures quotidiennes en moyenne sont dévolues à une pratique intense des médias et des écrans, combinée, parallèle ou successive – télévision et internet, écoute radiophonique, usage du portable, de l'iPhone et ses avatars, jeux vidéo... Les nouveaux médias permettent aussi des fonctionnalités renouvelées qui encouragent la créativité des usagers. L'étude américaine *Leaving and learning with New Media*, publiée en 2008, mettait déjà l'accent sur les aspects sociaux et amicaux facilités, sur les multiples rebonds permis par les moteurs de recherche sur le net, mais aussi sur l'accès en quelques clics à des contenus plus pointus. Ces résultats étaient assez proches de ceux menés par notre équipe sur l'ensemble des pratiques médiatiques adolescentes¹. À notre sens, les médias intéressent les jeunes à triple titre : vecteurs d'information, ils donnent sens aux nouvelles ; réflecteurs d'attitudes et de comportements, ils modélisent des façons de se conduire à encourager ou à rejeter ; enfin, en tant que supports communicationnels, ils permettent à la fois de communiquer et de se mettre en scène, de jouer avec son identité ou plutôt ses identités. Internet, parce qu'il offre justement en permanence ces trois déclinaisons d'usage, apparaît comme un « giga média » qui mêle de plus en plus étroitement consommation et production médiatique. Il présente ainsi une perturbation profonde de la circulation du savoir, des réseaux de production de l'information, des formes d'engagement et de socialisation qui fait présager que la fracture numérique va possiblement être aussi profonde que celle, au XVe siècle, enfantée par la galaxie Gutenberg. L'expression même des « digital natives », sans doute contestable, indique néanmoins le degré de proximité indéniable que les plus jeunes entretiennent avec toutes les pratiques numériques. Dès lors, il peut sembler étonnant, voire paradoxal, que des formes traditionnelles de création médiatique soient toujours prisées des lycéens, telles que le journal lycéen.

Un média dans un cadre circonscrit, entre pairs et pères

Depuis la circulaire n° 91-052 du 6 mars 1991, modifiée en 2002, la presse lycéenne est autorisée dans les lycées et bénéficie d'une adaptation de la loi de 1881. Si cette presse existe depuis les années 1820, elle a toujours été mise sous le boisseau, faute de cadre légal. Cette circulaire rend donc possible officiellement la réalisation d'un journal sans autorisation ni contrôle préalable, dirigé possiblement par un mineur. Il existe une contrepartie à ce statut dérogatoire : « Les lycéens s'interdisent tout prosélytisme politique, religieux ou commercial, sans pour autant s'interdire d'exprimer des opinions. » Cette subtilité oblige les journaux lycéens à une expression spécifique, entre émancipation et négociation.

La presse lycéenne représente un espace de liberté d'expression différent des formes de démocratie directe ou des prises de parole sur le net. Certes les publications – blogs, commentaires sur Facebook ou autres réseaux sociaux – tombent sous la loi de 1881 concernant la presse, mais elles n'ont pas tout à fait les mêmes visées. L'interactivité par exemple proposée par la blogosphère incite aux commentaires des lecteurs, à l'expression de jugements sur les productions mises en ligne et aux rebonds vers d'autres blogs amis. Mais il s'agit pour la plupart des blogs d'une mise en scène de soi, en exprimant ses goûts, ses états d'âme ou ses inclinations. Le journal lycéen, quant à lui, s'incarne par le groupe. L'« aventure » du journal, le terme revient à de nombreuses reprises, se vit de manière tribale, clanique ; le journal est composé d'acteurs qui s'estiment assez âgés pour être possesseurs d'une parole et d'un message qu'ils ont envie de transmettre via un organe de presse. Celui-ci est mis en scène de soi et des autres, adressé tout autant au groupe des pairs que des « pères ».

Au cours des entretiens que nous avons menés auprès d'une trentaine d'équipes de journaux lycéens, il est apparu nettement que ce type de presse a pour vocation non seulement de s'adresser aux lycéens, de contribuer à créer une communauté lycéenne, mais aussi d'interpeller de façon indirecte les enseignants – certains sont même parfois investis dans les équipes –, les parents². Proposition de dialogue avec les adultes et les élèves, la presse lycéenne se construit et éventuellement s'oppose par le débat et l'argumentation, en avançant des opinions travaillées. Les équipes sont ainsi très soucieuses, même pour les plus engagées, de proposer un espace ouvert de discussion, où des opinions contradictoires peuvent s'exprimer.

1. Voir CORROY L. (dir.), *Les jeunes et les médias, les raisons du succès*, Vuibert, Paris, 2008.

2. Ces entretiens ont été menés au printemps 2011 dans le cadre d'une habilitation à diriger les recherches en cours.

La charte des journalistes jeunes élaborée en 1991, complétée en 1999 par la charte européenne de la presse jeune, insiste sur le droit à la liberté d'expression. De fait, ce n'est pas un hasard si la presse d'initiative jeune s'est vue reconnue la même année où la Convention internationale des droits de l'enfant s'est tenue. Pourtant, cette liberté d'expression ne va pas de soi.

CHARTRE DES JOURNALISTES JEUNES, CODE DÉONTOLOGIQUE DE JETS D'ENCRE ET DE SON RÉSEAU

Les journalistes jeunes :

1. Ont le droit à la liberté d'expression garantie par la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention internationale sur les droits de l'enfant.
 2. Revendiquent le droit d'opinion et contribuent à garantir le droit de tous à l'information.
 3. Prennent la responsabilité de tous leurs écrits ou autres formes d'expression, signés ou non.
 4. Sont ouverts à toute discussion sur leurs publications et s'engagent par souci de vérité à rectifier toute information erronée.
 5. Tiennent la calomnie et le mensonge pour une faute, sans pour autant renoncer à des modes d'expression satiriques ou humoristiques.
 6. Tiennent la censure et toute forme de pression morale ou matérielle pour des atteintes inacceptables à la liberté d'expression, notamment dans les établissements scolaires, socioculturels et toutes autres structures d'accueil des jeunes.
-

Tensions persistantes

La presse lycéenne contemporaine, bien que jouissant d'un statut officiel, se voit souvent contrainte à la censure. Les menaces font partie des réflexes de la hiérarchie scolaire lorsqu'elle est désemparée face à une parole médiatique jeune qu'elle ne maîtrise pas. Les proviseurs peuvent outrepasser leurs prérogatives en exigeant d'être directeurs de publication, et d'en prendre connaissance avant que le journal ne soit mis en vente ou distribué. Rares sont les journalistes qui osent refuser. Ainsi Rémi du Zeugma : « Nous, on a pris la résolution de pas lui donner, mais à ce qu'on a compris, il est capable de... Enfin il a laissé entendre qu'il avait des moyens de pression sur nous... ». Le journal a d'ailleurs eu un numéro saisi, car il reproduisait une photo de CRS qui brandissait un bouclier et critiquait le gouvernement. La photo a été trouvée trop violente par le proviseur, jugeant que cela ne correspondait pas à ce qu'on attendait d'un journal lycéen.

Il existe aussi de l'autocensure, parce que les lycéens connaissent mal leurs droits, craignent des représailles, jugent les sujets trop sensibles redoutant de choquer des lecteurs³. Ils sont par ailleurs soucieux de respecter le cadre de la loi. Ils s'astreignent d'autant plus à l'autocensure s'ils reçoivent une aide financière de l'administration...

La crispation des adultes et de l'institution se place aujourd'hui comme hier sur le terrain de la morale – peur d'une sexualité précoce ou anormale – et de la prise de parole politique, en particulier lorsqu'il s'agit de réformes scolaires, des blocus dans les lycées. Rares sont ceux qui vont jusqu'au procès. Le dernier en date a eu lieu en 2002 au sujet du journal Ravailiac paru au lycée Henri IV à Paris. Pour illustrer un dossier sur la sexualité, l'équipe avait posé à moitié nue et masquée en une. Le 21 novembre 2003, le tribunal donne raison au journal, estimant que le lycée est bien séparé du collège et que les plus jeunes ne pouvaient donc être choqués. Après appel, le 7 octobre 2004, la cour administrative d'appel de Paris confirme que « le numéro de la revue Ravailiac n'était pas, en dépit de son caractère provocateur, de nature à perturber ou à heurter la sensibilité des élèves du lycée Henri IV, et même des plus jeunes d'entre eux ».

Le Héron déplumé s'est vu suspendre en mai 2011 sa diffusion pour avoir montré une photo de Larry Clark dans un dossier consacré au sexe. La rédaction, n'ayant pas les droits sur l'image, a préféré négocier et enlever la photo incriminée.

3. Ce sont les articles qui traitent de politique et plus encore de religion qui sont jugés les plus sensibles et compliqués à traiter sans heurter la sensibilité des lecteurs. Tel Amine de L'Impromptu qui résume : « Si c'est un article religieux, j'y réfléchirai à deux fois, si c'est un article politique, je pense qu'on le publierait à condition qu'il y ait un contre-article. »

Certes, on peut y voir la trace d'une méfiance séculaire pour la jeunesse et parallèlement un investissement affectif important des adultes, qui les fantasment comme prolongements de ce qu'ils sont, et une promesse d'un monde meilleur. Mais c'est plus que cela. Ces permanences amènent à penser que la presse jeune est par essence un projet politique.

Dans le cadre scolaire, la presse lycéenne est et restera problématique, car elle cristallise une tension de l'école dans nos sociétés démocratiques : elle représente, affirme l'égalité en droit qui permet aux jeunes de s'emparer de la presse et de l'espace public au même titre que leurs aînés, et parallèlement s'incarne dans un espace protégé, hiérarchisé entre professeurs et apprenants. On comprend mieux, dès lors, que certaines résistances, indifférence ou hostilité, affluent vis-à-vis de cette presse volontiers ironique, qui brocarde parfois son cadre de vie institutionnel. Le journal lycéen porte ainsi en lui, de façon ontologique, une parole alternative, éventuellement interprétée comme subversive. Pourtant, dans la plupart des journaux, le regard porté sur le corps enseignant est globalement positif. On ne peut en dire autant de la cantine, qui depuis les années 1820, est régulièrement dénigrée...

Une quête d'efficaces

Depuis une dizaine d'années et la progression d'internet dans les foyers, il est à noter que de nombreux journaux lycéens peaufinent les éléments graphiques, la maquette et concourent de plus en plus à des prix organisés par Jets d'encre, la Fondation Varenne et le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI). En effet, si la plupart des directeurs et rédacteurs en chef de journaux évoquent les débuts « à l'aveuglette » des premiers numéros, le souci du lecteur, l'envie de susciter des discussions motivent des changements, des améliorations. Des conférences de rédaction s'organisent et des solutions sophistiquées sont trouvées grâce aux nouveaux médias pour communiquer efficacement. Savoir-faire et savoir être s'entremêlent, car il s'agit de gérer une équipe de bénévoles, d'acquiescer les compétences techniques nécessaires à la mise en page du journal, de négocier avec un imprimeur, de trouver les fonds pour assurer la pérennité de la parution. Insensiblement, les instigateurs de ces journaux se professionnalisent.

La montée en puissance du traitement de l'actualité générale, en particulier les sujets environnementaux, politiques (surtout ceux qui ont trait à la jeunesse mais pas seulement) est à noter depuis quelques années. Comment traiter de l'actualité sans être redondant avec la grande presse, alors que le journal est mensuel ou bimensuel, fait partie des problèmes régulièrement évoqués par les équipes rédactionnelles et qu'elles tentent de résoudre par des articles de commentaires, distancés.

La presse lycéenne est profondément émancipatoire : elle signifie l'exercice de sa pleine citoyenneté, par la part prise au débat public. Les journalistes s'avèrent rapidement « cumulards » : ils apparaissent aussi dans les instances représentatives du lycée, comme délégués de classe, délégués à la vie lycéenne, délégués au Conseil national de la vie lycéenne... Les lycéens rejoignent ces instances parfois pour servir le journal, en réclamant de l'argent, mais aussi parce qu'ils prennent goût au débat public. Si certains désirent devenir journalistes et ont désiré rejoindre ou fonder un journal pour cela, la majorité avance plutôt l'envie d'écrire et de faire partie d'un projet collectif. La plupart du temps ce sont les élèves de sections littéraire et scientifique qui tentent l'aventure.

Bien que le support papier puisse paraître archaïque au premier abord, sa symbolique est au contraire essentielle. L'écriture journalistique jeune n'est pas, loin s'en faut, celle des messages postés sur les réseaux sociaux ou les forums de discussion. « Medium is message », disait McLuhan. Penser les destinataires, élaborer des articles, structurer sa pensée, intégrer les contraintes liées à la presse écrite, se confronter à l'espace public matérialisé – les journaux sont vendus ou distribués directement aux lecteurs – participe à une éducation aux médias au sens fort. Traiter l'actualité de manière différente des médias adultes qui peuvent réagir à chaud, apporter un angle différent préoccupe toutes les rédactions. La presse lycéenne signifie aussi l'exercice de sa pleine citoyenneté, par la part prise au débat public, à la vie de la cité.

Dans le cadre scolaire, l'éducation aux médias, inscrite au socle des connaissances depuis 2006, a tout intérêt à développer conjointement analyse des médias et pratiques médiatiques. La presse lycéenne ne peut à elle seule répondre à cette nécessité. Les expériences pédagogiques menées démontrent tout l'intérêt de mettre en place des expériences en classe. Au-delà de la fierté ressentie par la mise en oeuvre d'un projet commun, les contraintes temporelles du traitement de l'actualité, la ligne éditoriale à définir, les problèmes éthiques qui peuvent se poser, la prise en compte du lecteur ou de l'auditeur s'imposent et concourent à former un esprit critique.

L'éducation aux médias du XXI^e siècle doit nécessairement penser et articuler l'ensemble de l'offre médiatique, qu'elle soit d'information ou de divertissement. Il s'agit désormais d'un changement d'échelle – comment concevoir une éducation aux médias seulement à l'échelle nationale ? –, de paradigme, toutes les productions médiatiques sont concernées, et de publics, les axes de recherche devant intégrer les aspects générationnels, intergénérationnels et transgénérationnels de l'éducation aux médias. Bien que les élèves soient les premiers concernés, l'idée d'une éducation aux médias tout au long de la vie a été émise par la déclaration de Bruxelles pour une éducation aux médias tout au long de la vie en janvier 2011, mettant l'accent sur la nécessité que chaque citoyen développe des compétences médiatiques, ce qui nécessite la mise en place de politiques européennes d'éducation aux médias et le développement de recherches portant sur l'éducation aux médias à destination de « tous les groupes sociaux et les communautés, à tous les âges de la vie ».

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N° 11

En vous appuyant sur les documents suivants et sur votre culture personnelle, montrez comment le professeur documentaliste peut contribuer à l'accompagnement des élèves dans leurs parcours d'orientation en les sensibilisant à l'identité numérique.

DOCUMENT 1 (extrait) : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015 : actions éducatives parcours avenir **[en ligne]**. **Bulletin officiel** n°28 du 09 juillet 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91137 (consulté le 28 mars 2019)

DOCUMENT 2 (extrait) : MERZEAU, Louise. Présence numérique : les médiations de l'identité. Les Enjeux de l'information et de la communication **[en ligne]**. 2009 vol.1, p.79-91. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2009-1-page-79.htm> (consulté le 28 mars 2019)

DOCUMENT 3 : DRONIOU, Dominique et ATAGI, Ludivine. Projet identité numérique. In : Doc' Versailles le site des professeurs documentalistes **[en ligne]** (Date de publication 21 mai 2014). Disponible sur : <https://documentation.ac-versailles.fr/spip.php?article237> (consulté le 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la
commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

Actions éducatives Parcours Avenir

NOR : MENE1514295A

arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

MENESR - DGESCO A1-4

Vu code de l'éducation, notamment article L. 331-7 ; décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 ; avis du CSE du 3-6-2015

Article 1 - Le parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel prévu par l'article L. 331-7 du code de l'éducation prend l'appellation « parcours Avenir ». Ce parcours doit permettre à chaque élève de comprendre le monde économique et professionnel, de connaître la diversité des métiers et des formations, de développer son sens de l'engagement et de l'initiative et d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Article 2 - Ce parcours est mis en place pour chaque élève de la classe de sixième à la classe de terminale.

[...].

Annexe

1. Préambule

[...]

Pour que ce parcours prenne tout son sens et participe à la culture commune, sa construction doit mobiliser les équipes éducatives des établissements, en lien avec les collectivités territoriales, les parents, ainsi que les partenaires extérieurs en charge d'éducation populaire, culturelle, sportive, environnementale, citoyenne et les représentants du monde économique et professionnel.

2. Contexte

Trop d'élèves sortent aujourd'hui de notre système scolaire sans qualification. Cette situation met à mal la promesse républicaine d'une école de la réussite de tous.

C'est pourquoi le Gouvernement s'est résolument engagé à former chaque élève pour qu'il puisse éclairer ses choix d'orientation, préparer son insertion professionnelle et gérer au mieux les différentes transitions, auxquelles il aura à faire face tout au long de sa vie. Il s'est engagé par ailleurs à encourager la diversification des parcours d'orientation des filles et des garçons et à favoriser la mixité des filières de formation et des métiers.

Cette ambition s'inscrit dans le contexte européen. [...]

3. Enjeux et principes du parcours

[...] Les enjeux du parcours :

- une meilleure compréhension du monde économique et professionnel, des métiers et des formations pour éclairer les choix d'orientation de chaque élève ;
- un accompagnement renforcé des élèves et de leurs familles, notamment celles qui sont les plus éloignées de la culture scolaire, par les équipes éducatives en matière d'orientation tout au long du parcours scolaire ;
- une plus grande ambition professionnelle et sociale fondant le projet d'études et d'insertion de l'élève et passant par l'acquisition de diplômes et de qualifications ;
- une amélioration de la réussite scolaire grâce à une prise de conscience des enjeux d'une orientation réfléchie et choisie, dégagée des stéréotypes sociaux et de genre ;
- une réelle réversibilité des choix de l'élève et, par conséquent, la mise en œuvre des conditions qui lui permettent d'ajuster sa trajectoire dans le cadre des procédures d'orientation, de dispositifs innovants et de passerelles ;
- une représentation équilibrée des filles et des garçons, des femmes et des hommes au sein des filières de formation et des métiers.

[...] Il repose sur plusieurs principes :

- il est ancré dans les enseignements ;
- il est fondé sur un principe d'égal accès de tous les élèves à une culture citoyenne, économique et professionnelle, acquise via les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- il développe l'acquisition de connaissances et des compétences à entreprendre, au sens notamment de découvrir, choisir, créer, agir et mettre en œuvre ;
- il tient compte du développement psychologique social et cognitif du jeune, et prend appui sur ses expériences personnelles qui serviront à la construction de son projet ; il prend en compte les besoins particuliers notamment des jeunes en situation de handicap ;

- il associe étroitement les familles tout au long du parcours scolaire de leur enfant ;
- il articule à la fois une dimension collective (projets collectifs), une dimension individuelle (élaborer son propre parcours, le formaliser, pour être capable de...) et propose des situations d'apprentissage actives ;
- il concerne tous les niveaux de qualification.

4. Les objectifs du parcours

Pour l'élève, la mise en œuvre du parcours poursuit trois objectifs :

- lui permettre de découvrir le monde économique et professionnel ;
- lui permettre de développer son sens de l'engagement et de l'initiative ;
- lui permettre d'élaborer son projet d'orientation, scolaire et professionnelle.

Au collège

Au collège, le parcours Avenir s'adresse à tous les élèves de la classe de sixième à la classe de troisième, y compris lorsqu'ils suivent une scolarité en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) ou dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). [...]

Le parcours Avenir doit permettre à l'élève de développer son ambition sociale et scolaire et de construire son projet de formation et d'orientation en découvrant les principes et la diversité du monde économique, social et professionnel en constante évolution. L'élève s'informe des possibilités de formation et des voies d'accès aux divers champs professionnels qui s'offrent à lui après le collège. [...]

Au lycée

Au lycée d'enseignement général et technologique et au lycée d'enseignement professionnel, l'objectif du parcours Avenir est d'aider les élèves à construire un parcours de formation et d'orientation cohérent intégrant la préparation de l'après-bac, permettant ainsi aux élèves des trois voies de formation de réviser, d'affiner et de conforter les choix d'études - y compris par la voie de l'apprentissage - et les projets professionnels. [...]

Objectif 2 : Développer chez l'élève le sens de l'engagement et de l'initiative

Dans le cadre de ce parcours, le sens de l'engagement et de l'initiative consiste à passer de l'idée aux actes, à **tester les voies possibles pour réussir, à exercer un retour sur les processus mis en jeu et à les mettre en mots**. Il s'agit de faire reconnaître la démarche d'essai/erreur comme constitutive du processus d'acquisition, qui induit expérimentation et tâtonnements et de permettre aux élèves, dans le cadre d'un processus créatif, **d'expérimenter pour construire et mettre en œuvre des projets**. [...]

Objectif 3 : Permettre à l'élève d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle

Le parcours mobilise des connaissances et des compétences acquises par l'élève (voir objectifs 1 et 2) dans la préparation de son projet d'orientation scolaire et professionnelle. À cette occasion, la participation des familles est recherchée afin qu'elles contribuent à la construction du parcours et puissent être impliquées dans les choix d'orientation de leurs enfants. [...]

Deux conditions sont nécessaires pour accompagner au mieux l'élève dans la construction de son projet d'orientation scolaire et professionnelle :

- **un accès structuré et progressif à l'information** pour mieux appréhender toutes les facettes d'un métier. L'élève devra disposer de différents types d'informations : une description du métier, une présentation des missions inhérentes au poste du professionnel, une description des activités telles que le professionnel les assure en situation. Au-delà de ces informations, les élèves pourront mobiliser d'autres ressources via notamment les échanges, les expériences, les témoignages, les rencontres avec les professionnels qui leur permettront de connaître les métiers et leurs conditions d'exercice.

Ainsi, le parcours permettra à l'élève d'accéder à des registres de connaissances de niveaux différents :

- un registre informatif (chercher et choisir les informations, en identifier la nature, enquêter, recueillir des documents, se constituer une base informative, réfléchir au contenu du document) ;
- un registre compréhensif (identifier, répertorier, comprendre et comparer les différents éléments propres à l'exercice d'un métier, confronter des documents contradictoires) ;
- un registre constructif (formaliser, structurer, argumenter, être capable de conceptualiser pour construire, transférer et utiliser ces savoirs dans des activités d'apprentissage ou d'orientation).

[...].

DOCUMENT 2 :

Introduction

L'essor des réseaux numériques donne lieu à des interprétations divergentes. Les uns soulignent l'emprise d'un individualisme croissant, désagrégeant les anciennes cohésions politiques. Les autres y voient le vecteur d'une sociabilité renouvelée. Les deux lectures se retrouvent cependant sur un point : dans le développement des systèmes de communication, la question de l'identité numérique représente désormais un enjeu central, sur les plans techniques, économiques et juridiques aussi bien que sociétaux. Cette convergence témoigne de l'importance prise par les procédures de traçabilité dans l'ensemble des transactions - commerciales, administratives ou relationnelles. Après avoir été pensée comme une cible, qui venait après une information déjà constituée, la personne est devenue une ressource, un agent de pertinence et un opérateur de liens entre les informations. Cette évolution coïncide avec l'émergence de nouveaux comportements, eux-mêmes portés par des dispositifs inédits, qui modifient les périmètres de l'identité. Décomposée en traces, exposée, indexée, recyclée, la présence numérique fait l'objet de traitements qui désagrègent la personne et mobilisent du même coup des aspirations à maîtriser son identité. [...]

De la personnalisation à la prescription

De l'individu à la collection de traces

L'émergence d'un domaine de recherche dédié à l'identité numérique témoigne du recentrage de l'attention sur la « personne », telle qu'elle est questionnée et probablement modifiée par l'interconnexion généralisée. Initialement confinée dans des problématiques d'ingénierie, déterminées par les exigences de sécurisation des transactions, cette réflexion gagne aujourd'hui un champ plus large, avec des implications sociologiques, politiques et philosophiques. Les études de communication sont concernées au premier chef par ce changement de perspective, car l'individu qu'elles ont construit ne correspond plus tout à fait à celui que visent aujourd'hui les stratégies et les innovations. Ce dernier n'est réductible ni au statut d'émetteur-récepteur, ni à celui de part d'audience, ni même à celui d'acteur - fût-il « réseau ». C'est une entité informationnelle, qui ne se laisse saisir qu'à travers les traces qu'elle dépose au gré de ses connexions. Objet de toutes les attentions et de toutes les convoitises, cette entité est en passe de devenir la principale monnaie d'une économie numérique où chaque échange se paie en données personnelles. C'est que la personnalisation, mise en œuvre depuis les premières expérimentations visant à prendre en compte le besoin des utilisateurs dans les systèmes d'information, a radicalement transformé les logiques de communication.

De l'industrie informatique et des bases de données, la problématique du profilage s'est déplacée vers le marketing, les bibliothèques électroniques et le e-learning, avant de gagner l'information journalistique, les plates-formes de partage et la communication mobile. D'abord centrée sur l'optimisation des langages de requête et des interactions homme-machine, la construction des profils est devenue le principal vecteur de rentabilité de l'ensemble des services en ligne. Depuis le simple filtrage des données entrantes jusqu'à la recommandation, en passant par l'arrangement des interfaces et l'aide à la navigation, le ciblage s'échelonne sur différents degrés (Bouzeghoub, Kostadinov, 2007). Au-delà des spécificités propres à chaque domaine, la personnalisation a cependant connu partout une même évolution vers une « intelligence » de plus en plus intrusive. Dans le domaine des études de marché, les segmentations qui affectaient à chaque acteur une catégorie a priori (tranche d'âge, état civil, activité, revenu...) se sont avérées trop rigides pour traiter des flux de données de plus en plus complexes et volumineux. Mobile, actif, protéiforme, le consommateur devait pouvoir être suivi de plus près, jusque dans ses moindres singularités. Parallèlement, dans la recherche d'information, le principe de pertinence s'est détaché du processus d'ajustement progressif d'une réponse à une question pour devancer la formulation de tout besoin. Désormais indexée sur la personne, telle que sa présence numérique la définit en temps réel, la pertinence réorganise les contenus pour les prescrire en amont de toute requête.

Du type au token

L'adéquation entre l'offre et la demande est par conséquent devenue plus fine, mais aussi plus indiscrète. L'individu peut obtenir à tout instant une information sur mesure, à condition d'être constamment suivi à la trace. La raison communicationnelle change donc de paradigme : au lieu d'écartier les singularités pour dégager des traits communs - codes, routines, stéréotypes ou lignes de force -, elle valorise maintenant la captation de données personnalisées. Cherchant à calibrer au plus près des différentiels de consommation, d'action ou d'opinion, elle ne vise plus le type, stable et reproductible, mais le token, idiosyncrasique et contextuel, devenu plus-value de toute collecte d'informations (Merzeau, 2009). Pour les entreprises qui les collectent, les données personnelles sont d'autant plus précieuses qu'elles ne représentent plus des probabilités, mais des attestations de présence. [...].

De la cible au crible

Dans cette nouvelle gestion de la traçabilité, le modèle des moteurs de recherche prend le pas sur toute autre logique d'indexation. En tant que nœuds du réseau, ils opèrent l'interconnexion des traces que tous les prescripteurs rêvent d'effectuer sans en avoir toujours les droits ou les moyens. C'est cette capacité de recouper les données qui est aujourd'hui la plus rémunératrice, comme l'atteste la position dominante de Google, qui a constitué la plus tentaculaire des « bases d'intention » (Battelle, 2005). Sa politique consiste de fait à multiplier les services pour fusionner les gisements d'informations engrangés par chaque activité - chacune couvrant une modalité particulière de l'agir communicationnel : la recherche d'information avec Google, le chat avec Talk, l'auto publication avec Blogger, le partage d'images avec YouTube et Picasia, la gestion de communautés avec Groupes, l'orientation avec Google Earth, la correspondance avec Gmail, l'organisation avec Desktop. Cette « dérive des continents informationnels » (Ertzscheid, 2005), qui établit une interopérabilité entre contenus publics et privés, fait de l'identité numérique le seul dénominateur commun d'une masse de données hétérogènes, qu'aucune classification a priori ne peut plus ordonner.

[...] Du modèle de la cible (un même contenu pointé vers des usages différents), on est passé au modèle du crible, où ne sont retenues que les informations validées par un utilisateur. Dans cette logique, tout contenu publié devient lui-même prescriptif, sur le mode des préférences partagées. [...]

De la déliaison à la réappropriation

Calcul de l'attention Si les traces personnelles servent ainsi de plus-value et de lien entre les informations, c'est qu'elles font elles-mêmes l'objet d'une redocumentarisation (Salaün, 2007). Chaque évaluation, sélection ou adhésion est en effet susceptible d'être à son tour commentée et redistribuée, par l'effet de duplication et de portabilité des annotations. À l'heure où la saturation informationnelle fait de l'attention le bien le plus précieux, cette mobilisation des marqueurs d'intérêt est un gage de profit. Les grandes bases (de données, de profils ou de produits) ne font rien d'autre que capitaliser cette diffraction de la présence numérique, dont chaque individu est un acteur. [...] La messagerie instantanée, les SMS et plus encore les outils de micro-blogging comme Twitter renforcent en ce sens moins la visibilité de la personne que sa dissémination en unités d'information n'excédant pas 140 caractères. En attendant le Web dit « sémantique », qui devrait achever la dislocation des contenus en documents personnalisables et dynamiques, c'est la personne qui voit ses contours se désagréger. Assemblage temporaire d'indices, l'individu ne contrôle plus ni l'émission ni la destination de ses empreintes. Désormais, le volume de traces non intentionnelles qu'il laisse sur les réseaux dépasse en effet la part délibérée de son identité.

On ne peut pas ne pas laisser de traces.

Cette « ombre digitale » (Williams, 2008) en croissance exponentielle interdit d'assimiler la présence numérique à une représentation de soi. Si le réseau affecte en profondeur l'identité, c'est parce qu'il produit des doubles en dessous du sens. La traçabilité informationnelle ne se réduit ni à l'expression, ni à la projection du sujet. Les traces s'enregistrent automatiquement, sans qu'on les ait toujours élaborées sous la forme d'une image ou d'un message. Opérant comme un sismographe de l'activité réticulaire, l'empreinte électronique radicalise l'équation posée par l'École de Palo Alto : désormais,

non seulement on ne peut pas ne pas communiquer, mais on ne peut pas ne pas laisser de traces. Le fonctionnement des réseaux sociaux comme Facebook est le meilleur exemple de cette présence paradoxale, entre exhibition et expropriation de l'identité. La personne y est divisée en trois niveaux : « identités déclarative, agissante et calculée » (Georges, 2009). Seule la première est faite d'un choix conscient de traits pertinents (photo, préférences sexuelles ou politiques, etc.). La seconde est le relevé, par le système, des activités de l'utilisateur au sein du réseau (par exemple : « X vient de rejoindre tel groupe »). La troisième comptabilise ses scores, ses « amis », ses visites, sa production, etc. Les trois couches identitaires sont liées entre elles, sans qu'aucune ne surplombe raiment les autres. La part déclarative a l'initiative, mais elle est conditionnée par la qualification algorithmique de la présence. L'utilisateur apprend en effet à interpréter en termes d'influence ou de réputation le calcul de son identité, et il ajuste ses signaux pour coller au modèle de compatibilité que valorise le Web « social ». [...]

Granularité de la personne

Le ratio impose une granularité qui permette une indexation des données personnelles partout où elles affleurent. La personne ainsi profilée n'est plus celle du curriculum vitae, de l'appartenance ou des papiers d'identité. C'est celle des listes d'occurrences antéchronologiques ou des nuages de tags que recomposent à la demande des outils comme 123people. « Unités isolables, agencables et calculables », « si élémentaires qu'on les croit vierges de toute signification » (Roger T. Pédaque, 2006, pp. 186 et 14), les traces numériques ne sont plus cadrées par une métacommunication, mais par des métadonnées. Détachées des énoncés, elles ne sont que des déictiques qui pointent vers des trajectoires et des fragments. Parce qu'elles sont « informes », ces informations sont « exploitables grâce aux moteurs de recherche, aux systèmes de datamining ou d'analyse sémantique, aux logiciels de reconnaissance des formes, aux graphes de réseaux sociaux, etc. » (Kaplan et alii, 2009). La déliaison des traces est ce qui permet de redistribuer la personne dans les interactions, même quand elle n'a pas fourni de données nominatives. Plutôt que de stigmatiser le caractère autocentré de la présence numérique, c'est cette délégation de l'intelligibilité des données personnelles à des agents extérieurs qu'il faut souligner. « Objets politiques et non sémantiques » (Melot, 2006, p. 14), les traces sont muettes si on les prend isolément ou du seul point de celui qui les répand. Mais pour ceux qui les prélèvent et les traitent, elles mettent en jeu des intérêts et des pouvoirs.

De l'autodéfense à la gestion

Face à cette externalisation de l'identité, un nombre croissant d'initiatives manifestent le besoin d'une réappropriation. En premier lieu, des apprentissages individuels se mettent en place, en marge des opérateurs et des pouvoirs publics, pour brouiller l'identité : pratique de l'anonymat, usage de pseudonymes, rétention d'informations, multiplication des adresses mail, déclarations mensongères (Bell, 2008), ou essaimage de traces impertinentes pour rendre inopérants les recoupements. Pour la plupart cependant, ces « réticences » relèvent à peine de la tactique. Elles ne sont guère planifiées et coexistent souvent avec des comportements opposés de transparence ou d'exhibition. L'exercice d'une veille de la présence est une autre forme de réappropriation. Même si elle n'est motivée que par une simple curiosité narcissique, l'interrogation des moteurs de recherche sur les éléments qui composent notre identité permet d'en percevoir - et dans une certaine mesure d'en corriger - la diffraction. Par le surplomb qu'elle constitue, la page de résultats renvoie une description « objective » de la présence numérique, telle qu'elle est indexée par les algorithmes de pertinence (PageRank).

Ce calcul de l'identité, l'individu peut lui-même l'infléchir, en publiant sur le réseau de nouvelles traces qui alimenteront à leur tour les moteurs d'indexation. L'étape suivante consiste à gérer sa visibilité par une démarche active. Réservé aux familiers des réseaux, ce niveau mêle étroitement tactiques des utilisateurs et stratégies des systèmes de profilage. Les entreprises ont compris qu'elles avaient tout à gagner à laisser l'individu « devenir sa propre régie publicitaire » (Douplitzky, 2009, p. 117), du moment qu'il accepte de monnayer l'information par ses données. Ainsi, dans les réseaux sociaux, la présence revient ainsi à moduler son degré d'exposition autant qu'à nouer des contacts. Jouant des paramétrages et tableaux de bord, l'utilisateur est invité à choisir le « design de sa visibilité » (Cardon, 2008). En même temps qu'il calcule des probabilités de relations, il modèle son identité par des systèmes de filtres, d'étiquetage et de paravents. Ce design est rendu possible par le fait que « chaque plateforme propose une politique de la visibilité spécifique et [que] cette diversité permet aux utilisateurs de jouer leur identité sur des registres différents » (Cardon, 2008, p. 124). Dans Facebook,

LinkedIn, Peuplade ou Myspace, les profils ne découpent pas les mêmes pertinences et les mêmes affinités. Si tous les dispositifs entérinent la primauté de la relation sur le contenu, chacun formate différemment l'image par laquelle l'internaute cherche à se situer dans un réseau. Plus qu'à multiplier les masques, la dissémination des traces peut servir à distribuer l'identité selon différentes logiques. Certaines invitent l'utilisateur à se travestir pour établir des connexions (fabrication d'avatars dans les mondes virtuels) ; certaines l'incitent à s'exhiber pour gagner en notoriété (éparpillement de twitts dans les systèmes de micro-blogging) ; d'autres enfin l'encouragent à déployer autour de lui des zones intermédiaires, mi publiques, mi confidentielles.

On débouche ainsi sur un modèle productif, où l'individu est encouragé à essaimer, entretenir et faire fructifier ses marques. Savoir cultiver son identité numérique relève dès lors d'une compétence, valorisée par le marché de l'attention et de la réputation. « Qualifier et quantifier ses ressources », « classer et gérer ses contacts réseau », « entretenir un capital relationnel », « construire des outils de valorisation » (Ogez, 2009) : l'utilisateur est sommé de se convertir en plan de communication, pour épouser les mécanismes du réseau tout en reprenant la main sur sa traçabilité. Il s'agit moins d'échapper à la surveillance, que d'organiser sa présence, comme en témoigne la demande de portabilité des profils. Le principe de l'e-Portfolio résume cette nouvelle aspiration : ne plus laisser ses indices s'éparpiller, mais documenter soi-même son dossier personnel et gérer des portefeuilles d'identités.

De la protection à la médiation

Des internautes laissés à eux-mêmes La diffraction de la présence numérique déplace la maîtrise de la fonction d'agrégation des traces. La concentration des graphes, des index et des clés d'accès se trouve propulsée au premier plan des enjeux politiques de l'identité numérique. Actuellement, l'utilisateur a encore peu de moyens d'assurer lui-même cette capitalisation de ses données. Il est contraint de s'en remettre aux principaux acteurs de l'économie numérique, qui régulent de fait les réseaux. Comme on l'a rappelé, les stratégies individuelles de réappropriation sont elles-mêmes « incluses » dans celles des systèmes de traçage, portant la même adhésion aux « logiques absolues de sécurité, d'efficacité, de confort et d'interaction » (Rouvroy, 2009, p. 7), devenues indiscutées. N'ayant d'autres ressources que de bricoler, tricher ou négocier avec les dispositifs qui se paient sur leurs données personnelles, les utilisateurs n'ont qu'une faible marge de manœuvre. De leur côté, les développeurs n'ont aucune raison de se contraindre à réduire ou corriger leurs stratégies de captation. Laisée à l'initiative privée, la standardisation des outils s'opère donc hors des préoccupations relatives aux libertés fondamentales et au bien commun. Appelant au « self-control de sujets contractants considérés comme autonomes, conscients, informés et perçus par le seul prisme du citoyen-consommateur » (Forest, 2009), l'incitation à autogérer sa e-réputation dispense les pouvoirs publics de réfléchir à une écologie des réseaux. En France, on ne peut qu'être frappé par l'inaptitude de la classe politique à prendre en charge le dossier de l'identité numérique, autrement que par une pénalisation des pratiques individuelles non conformes. Le législateur semble avoir « renié sa mission de protecteur des individus », préférant « défendre l'ordre public avant que d'assurer la défense de nos libertés individuelles et collectives, et donc nos vies privées » (Guillaud, 2009). C'est en tout cas ce dont témoigne l'évolution récente du cadre juridique, depuis la « Loi sur la Société de l'Information » jusqu'à la « Loi Création et Internet » : d'obligations en interdictions, la puissance publique n'envisage plus l'internaute que sous deux aspects : consommateur ou délinquant.

Le double jeu sécuritaire Dans cette dérive, l'argument de sécurité joue un double jeu déterminant. D'un côté, l'Internet est systématiquement décrit comme une extériorité dangereuse dont le citoyen doit se protéger (voir la campagne lancée par le secrétariat d'État à la Famille en novembre 2008). De l'autre, l'État cherche à tirer lui-même profit de la traçabilité et utilise les mêmes techniques de surveillance que les entreprises, sous prétexte de prévenir les risques de délinquance et de terrorisme. Cette conception sécuritaire, qui combine une hyper-réglementation policière avec une dérégulation du marché, refuse de penser la présence numérique en termes d'environnement et de pouvoir de synchronisation (Stigler, 2009). On fait comme s'il suffisait de rationaliser la circulation des informations. La manière dont le trafic des données contenus et identités n'est jamais prise en considération. La question du droit n'est donc envisagée que sous l'angle de l'adaptation des règles anciennes à de nouveaux objets. Elle n'est que très rarement formulée dans le sens d'une refondation des droits du citoyen. C'est pourtant dans cette direction qu'il faut travailler, si l'on veut concilier le développement de l'économie numérique avec l'affirmation des libertés fondamentales.

L'inertie politique ambiante sur la question de l'identité numérique commence cependant à se lézarder. En témoigne le rapport d'information remis au Sénat le 3 juin 2009 (Détraigne, Escoffier, 2009), où sont préconisées des mesures visant à « faire du citoyen un 'homo numericus' libre et éclairé, protecteur de ses propres données ». Pour l'heure, le climat demeure toutefois celui d'une société de méfiance, où l'on fait régner un sentiment d'insécurité tout en laissant les intérêts marchands organiser la circulation des données. Les logiques de traçage économiques et policières partagent de fait la même ambition de calculer les comportements pour les rendre plus prévisibles. Dans les deux cas, c'est le principe même d'incertitude qu'on voudrait évacuer, en déduisant des traces une modélisation des goûts, des pratiques et des opinions. Cette primauté de la logique sécuritaire se retrouve jusque dans les dispositions légales censées protéger les utilisateurs. Centrée sur la notion de vie privée, les réglementations actuelles postulent un individu clairement séparé de ses usages réticulaires et capable de s'en passer. Du coup, elles sont de plus en plus inapplicables, ou rejetées par ceux-là mêmes qu'elles prétendent défendre, mais qui ne sont plus disposés à ne pas communiquer. Il est donc temps de repenser l'articulation de « l'informatique et des libertés », que ne saurait décrire une loi conçue avant l'Internet.

Confiance et incertitude

Pour garantir un exercice éclairé de la présence numérique, la sécurité ne suffit pas : c'est de confiance que l'environnement numérique a besoin. Qu'il s'agisse de réseaux sociaux, de commerce électronique, d'intelligence collective ou de participation « citoyenne », la démocratie ne peut exclure le risque. Elle est elle-même un pari sur l'incertitude, rendu possible par la confiance des membres dans la vitalité du collectif qui les rassemble. Contrairement à la sécurité, la confiance ne se décrète pas. L'information des citoyens, non seulement sur leurs droits, mais aussi sur le potentiel de créativité qui en procède, est donc la première des exigences. La mise en place de relais aidant les individus à développer une activité numérique ne devrait plus être considérée comme une option, mais comme une nécessité. La création de labels, préconisée par la Cnil et par le rapport Détraigne-Escoffier, fait partie de ces balisages qui devraient donner au citoyen les moyens de choisir en connaissance de cause parmi les produits, les protocoles et les outils. Sans attendre l'engagement de l'État, des organismes de la société civile comme la Fevad (Fédération du e-commerce et de la vente à distance) ou la FNTC (Fédération nationale des tiers de confiance) ont pris les devants, en mettant en place des systèmes de labels dans leur propre domaine. [...]

Vers une régulation politique de la présence numérique

Car l'enjeu est de passer des ajustements individuels et asymétriques à une régulation politique de la présence numérique. Qu'ils émanent de l'État ou de la société civile, des dispositifs collectifs doivent prendre le relais des tactiques d'usage bricolées par les pionniers. Maintenant que le recours aux TIC n'est plus réservé à quelques-uns, la maîtrise des données doit remplacer la protection. D'une part pour permettre aux individus « d'organiser à leur manière ce qu'ils veulent défendre, ce qu'ils veulent exposer et ce qu'ils sont prêts à négocier » (Kaplan et *alii*, 2009) ; d'autre part, pour exercer sur les acteurs une pression économique et citoyenne. Techniquement efficiente, l'autorégulation du réseau ne doit pas dispenser de réaffirmer la préséance de certains droits sur les logiques industrielles. Il faut aussi combler les vides juridiques qui témoignent des impensés de la citoyenneté numérique. Enfin la normalisation des réseaux doit devenir un enjeu démocratique, au lieu d'être confisquée par les seuls impératifs de rentabilité et d'interopérabilité. Les droits d'information, d'opposition, d'accès et de rectification des données personnelles sont inscrits dans la loi. On sait cependant qu'ils sont difficiles à appliquer. Pour faire respecter les principes édictés, il faut informer plus systématiquement les citoyens sur l'usage qui est fait de leurs traces, simplifier les procédures de vérification, d'effacement, de rectification et de recours et donner plus de moyens aux commissions de contrôle. Entre 2004 et 2008, la CNIL a vu ses crédits augmenter de 65 % et ses effectifs de 50 % quand ses délibérations ont progressé de 458 %. La comparaison au plan international montre que tous les États n'ont pas établi les mêmes ratios, et que la priorité accordée à la protection des données relève bien d'une volonté politique.

Statut et droits du double numérique [...]

En premier lieu, ce sont les contours mêmes de l'identité numérique qui demandent à être précisés. Clarifier le statut de l'adresse IP, en reconnaissant qu'elle est une donnée à caractère personnel, s'avère par exemple nécessaire. La question de la nature juridique de l'avatar est également à poser. En cas d'infraction commise depuis un monde virtuel (incitation à la haine, diffamation...), la responsabilité est actuellement indéterminable. Faut-il étendre au double numérique les droits de la personne, ou lui assigner un statut spécifique ? Les cas de plus en plus nombreux d'usurpation démontrent eux aussi l'urgence à légiférer sur l'identité numérique, pour substituer aux solutions techniques, souvent liberticides, des réponses en droit. Plus radicalement, reconnaître, comme le préconise la Fing, un droit à l'« hétéronymat » pourrait constituer une base pour réguler les pratiques des utilisateurs comme des détenteurs de données. Il permettrait à chaque personne de s'adjoindre des identités alternatives, qu'elle pourrait déposer auprès d'un organisme chargé de les valider et d'en protéger l'accès (celui-ci étant réservé au propriétaire et, dans certains cas particuliers, aux autorités). Donnant une forme de reconnaissance légale à des tactiques déjà partiellement mises en œuvre, ce droit garantirait à la fois l'anonymat et la présence, en établissant que personnalisation et identification doivent être dissociées (Arnaud, 2007). Pour quantité d'usages où l'individu est en droit d'attendre un traitement personnalisé, il n'y a en effet aucune raison d'exiger qu'il délivre en retour des informations nominatives : attester le statut ou l'attribut qui le destine à tel ou tel service devrait suffire. Le droit à l'hétéronymat contribuerait surtout à restaurer la confiance indispensable à l'exercice démocratique, en réhabilitant la place d'une médiation publique, étatique ou civile.

La fonction du tiers de confiance a d'ores et déjà commencé à faire l'objet de débats et de négociations. Le label est naturellement prisé par les grandes entreprises, qui ont intérêt à renforcer leur mainmise objective sur les données par une reconnaissance officielle. Il est donc urgent de mener cette réflexion, non pas pour dénier a priori toute légitimité aux acteurs privés, mais pour rappeler qu'il s'agit bien d'enjeux politiques. Les arbitrages à rééquilibrer entre lois, standards, logiques d'usage et règles professionnelles sont des arbitrages entre pouvoirs : ils ne peuvent se résumer à des ajustements techniques. Pour la même raison, il convient d'impliquer davantage la société civile dans les procédures de normalisation. Le réseau lui-même pouvant être décrit comme « un ensemble de normes » (Brousseau, Curien, 2001, p. 10), c'est par la normalisation plus que par la législation que la traçabilité pourra véritablement être régulée. C'est au niveau des standards, des protocoles et des formats qu'on pourra corriger le déséquilibre entre normes de marché et normes de droit. Et c'est en faisant évoluer les normes de la « personne-fichier à la personne-graphe-hypertexte » (Fabre, 2009, p. 178) qu'on pourra prendre en compte les nouvelles granularités de l'identité.

Conclusion La personnalisation progressive de l'environnement numérique fait de l'identité le nouvel étalon de mesure de la culture et du lien social. Après avoir été diluée dans l'idéologie communicationnelle des mass media, puis réduite à une attente extérieure au processus d'information, la personne fait désormais partie intégrante des flux de données. Plus qu'une facette qui s'ajouterait aux attributs antérieurs du sujet, la présence numérique tend donc à redéfinir la valeur, la pertinence et le droit. S'il s'est d'abord appuyé sur l'affaiblissement des médiations, ce mouvement de personnalisation ne s'arrête pas à une tendance à l'individualisme. Tout porte à croire au contraire que la présence numérique appelle aujourd'hui une refondation des principes de l'être-ensemble, autour de nouvelles logiques d'échange, de partage et d'exposition. Cette prise de conscience des enjeux sociétaux de l'identité numérique pourrait même nourrir un retour vers le politique. En effet, si elle fonctionne sur le modèle marchand d'une transaction, la présence numérique ne s'épuise pas dans le calcul d'une satisfaction : elle pose la question de l'espace commun et des moyens de le réguler.

Reste à régler le problème du droit à l'oubli. Là encore, l'identité opère comme un révélateur : tant que les individus n'avaient pas compris qu'il est indispensable de pouvoir retirer du réseau des informations les concernant, ils n'avaient pas réalisé que l'environnement numérique est une mémoire « par défaut ». Aujourd'hui, ils commencent à mesurer ce que pourraient perdre une culture et une société incapables d'oublier.

Mis en ligne sur Cairn.info le 01/01/2011

DOCUMENT 3 :

Ludivine Atagi, professeur documentaliste a mis en place en partenariat avec un professeur de vente un projet sur l'identité numérique avec une classe de Seconde Bac Pro Vente.

La question de l'identité numérique a été abordée à travers 3 angles : l'identité numérique personnelle actuelle, les réseaux sociaux et leurs spécificités, la création d'une identité professionnelle.

Une approche pragmatique, factuelle a été privilégiée afin que les élèves prennent conscience des enjeux stratégiques des traces qu'ils laissent ou peuvent laisser sur les navigateurs, les moteurs de recherche et autres réseaux sociaux.

Dans une démarche citoyenne et protégée, la création d'un profil individuel, maîtrisé et professionnel, via le réseau social Viadéo, a été ensuite rendue possible pour les élèves.

GRILLE DESCRIPTIVE DE SCENARIO PEDAGOGIQUE

| Rubriques | Commentaires |
|---|---|
| Auteur du scénario | Atagi Ludivine (documentation) / professeur de vente |
| Date du scénario | 29-01-2014/ 02-04-2014 |
| Titre | L'identité numérique |
| Type d'établissement | Lycée des Métiers de la Vente et des Services |
| Classe/niveau | Seconde Vente |
| Discipline(s) impliquée(s) | Vente-Documentation |
| Description synthétique | Se créer une identité numérique professionnelle utile pour : <ul style="list-style-type: none">- La recherche d'un stage, d'un emploi à venir, se créer un réseau (consultable par les recruteurs)- Maîtriser ses informations personnelles accessibles par internet (ses traces)- Faire un bilan de ses compétences à un instant de sa vie (valorisation des compétences). |
| Cadre pédagogique | Projet en Aide Personnalisée |
| Modalités | 7 séances de 2h ou 1H30 |
| Objectifs disciplinaires et/ou transversaux | Voir projet |
| Objectifs documentaires | Education aux media et à l'information: http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-et-a-l-information.html « Une pratique citoyenne des médias » « Compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique » |

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP
Section DOCUMENTATION
Session 2019

EPREUVE D'ADMISSION n° 2

Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure

(Vingt minutes d'exposé maximum suivies de quarante minutes d'entretien)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

Coefficient : 2

SUJET N° 12

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, explicitez comment les professeurs documentalistes peuvent répondre aux enjeux relatifs au développement du plaisir de la lecture chez les élèves.

Document 1 (extrait) : MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Note de service n° 2018-049 du 25-4-2018 : lecture, construire le parcours d'un lecteur autonome **[en ligne]**. Bulletin officiel spécial n°3 du 26 avril 2018. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=128704 (consulté le 28 mars 2019).

Document 2 (extrait) : PETIT, Michèle. Les livres et la jungle. **In** : éloge de la lecture, la construction de soi. Belin, Paris, 2016, pp. 3-7.

Document 3 (extrait) : MULOT, Hélène. Organiser une nuit de la lecture au CDI. Entretien avec Marie-Annabel Chaix. **In** : doc pour docs **[en ligne]**. (Date de publication novembre 2018). Disponible sur : <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article629> (consulté le 28 mars 2019)

Vous êtes prié(e) de remettre le dossier aux membres de la commission à la fin de l'épreuve.

DOCUMENT 1 :

[...]

Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École. Accéder au sens des textes, et au plaisir que leur lecture procure, nécessite de conduire durant toute la scolarité obligatoire un travail régulier et structuré qui permette aux élèves d'acquérir des automatismes et de maîtriser les mécanismes de la lecture pour lire de manière fluide et aisée ; de développer de solides compétences de compréhension des textes permettant d'aborder les écrits dans tous les champs disciplinaires ; de découvrir des textes et des œuvres de plus en plus longs et ambitieux. Développer le goût pour la lecture, c'est aussi en faire un acte de partage et d'échange, au sein de la classe et de l'école et au sein des familles.

1 - Comprendre en maîtrisant le code alphabétique

L'entrée dans la lecture passe durant la petite enfance par l'écoute de textes lus par les adultes. Ce travail d'écoute et de compréhension de textes lus par les parents, le professeur ou des tiers est essentiel dans le premier lien affectif que l'enfant noue avec la lecture qui est ainsi, dès le plus jeune âge, à la fois un acte intime et un moment privilégié de plaisir partagé et d'échange. À l'école maternelle, parallèlement aux activités de découverte de la phonologie et du principe alphabétique, les élèves doivent entendre un récit au moins une fois par jour ; les textes choisis et lus par l'enseignant sont de plus en plus longs. Ils font l'objet d'un questionnement précis afin d'enrichir le vocabulaire des élèves et leur connaissance de la construction des phrases. Ce travail permet de préparer et de faciliter l'apprentissage systématique de la lecture à l'école élémentaire.

Durant le CP, dans le prolongement de la découverte et de la sensibilisation menées à l'école maternelle, les élèves apprennent à déchiffrer les textes par un travail systématique sur les correspondances entre les lettres ou groupes de lettres et phonèmes. Le professeur prévoit plusieurs fois par période les révisions et les activités variées nécessaires pour parvenir à un déchiffrement aisé et à une réelle automatisation de l'identification des mots à la fin du CP. Le travail de lecture, à voix haute et silencieuse, se poursuit tout au long de l'école élémentaire afin que les élèves lisent avec assez d'aisance pour poursuivre leur scolarité au collège. Au CE1 et au CE2, ce travail de lecture est constamment mené en lien avec l'écriture, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension. Comme le soulignent les recommandations issues de la conférence de consensus du Cnesco, *Écrire et rédiger* (1), les différentes activités d'écriture contribuent à consolider les compétences en lecture.

La lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'efficacité de la lecture, elle fait l'objet de temps réguliers dans les activités de français : à la fin de la classe de CE2, les élèves doivent être capables de lire à voix haute avec fluidité (avec exactitude et avec l'expression appropriée) après préparation, un texte d'une demi-page (soit entre 1400 et 1500 signes environ) d'un niveau syntaxique et lexical adapté à leur âge. Cette activité contribue à établir une relation entre l'identification des mots écrits et la compréhension.

À partir de la classe de CM1, les professeurs veillent aussi à ménager des temps significatifs de lecture silencieuse individuelle, non seulement lors des séances de français, mais aussi dans les différents domaines disciplinaires.

En plus de la lecture des œuvres et des documents étudiés en classe, c'est aussi à la lecture personnelle d'ouvrages librement choisis par l'élève qu'il faut consacrer une place dans le temps scolaire ; il s'agit là d'un temps constitutif des apprentissages, essentiel pour développer l'intérêt et le goût de l'enfant pour la lecture, et non d'un temps facultatif, qui ne concernerait qu'une partie des élèves ou qui serait placé à la marge des horaires scolaires. Des activités pour en rendre compte sous forme écrite ou orale sont organisées au sein de la classe.

Les heures d'activités pédagogiques complémentaires (APC) sont consacrées à des activités de lecture pour ménager plus de place encore à la lecture à l'école, notamment sous formes d'ateliers. En cas de difficultés persistantes, les heures d'APC à l'école élémentaire et l'accompagnement personnalisé en classe de 6e permettent de mettre en place des solutions de remédiation adaptées à chacun.

2 - Comprendre le sens explicite et les implicites des textes

Dès l'école maternelle, le professeur s'assure toujours de la compréhension littérale du texte : elle est systématiquement explicitée par la reformulation, la paraphrase, le résumé. Puis le questionnement des textes, guidé par l'enseignant, conduit peu à peu les élèves à dépasser le sens

littéral, à saisir l'implicite, à s'interroger sur les intentions sous-jacentes, à formuler des hypothèses et à proposer des interprétations. Ce travail d'analyse des textes a toujours pour finalité une meilleure compréhension, une appréciation plus fine des œuvres par les élèves et donc le développement de leur intérêt et de leur plaisir à se les approprier. Des approches trop technicistes et systématiques peuvent en effet nuire au sens des œuvres littéraires et aux émotions que leur lecture suscite.

Face à une œuvre ou un texte nouveau, les élèves apprennent à mener une première lecture d'ensemble, sans s'arrêter sur les éventuelles difficultés lexicales ou syntaxiques, à relire le texte dans son intégralité ou certains passages autant que nécessaire, à rechercher des informations importantes pour la compréhension globale (par exemple les personnages et leurs différentes désignations dans un texte de fiction), à utiliser enfin le contexte et leurs connaissances sur la composition des mots pour rechercher le sens d'un mot inconnu. Le professeur conduit aussi peu à peu les élèves à mobiliser leurs lectures antérieures et leurs connaissances et références littéraires (les personnages-types, les situations récurrentes, etc.) ou encore les caractéristiques des genres littéraires abordés ; il mobilise des outils de la compréhension (inférences, métaphores, causalités, anomalies, etc.).

Dès que les élèves sont capables de lire par eux-mêmes de petits textes, le travail de compréhension est conduit sur les lectures faites. À partir de la classe de 6e, il est une composante régulière du cours de français mais aussi des autres disciplines.

Les lectures proposées aux élèves sont diversifiées, allant des différents genres de la littérature de fiction à la poésie, aux œuvres documentaires, à la littérature d'idées et à la presse d'information et scientifique. Le professeur attire constamment l'attention des élèves sur la variété des textes et documents auxquels ils sont confrontés et les entraîne à adapter leur lecture aux caractéristiques de ce qu'ils lisent.

Au collège, les correspondances entre les périodes au programme en histoire et les programmes de français permettent aux élèves d'acquérir les repères d'histoire littéraire et culturelle nécessaires pour situer dans le temps les textes qu'ils lisent. Ces connaissances renforcent leur compréhension des œuvres du patrimoine lues et étudiées, développent leur conscience de l'existence d'un héritage culturel et contribuent ainsi à développer leur intérêt pour la lecture et la découverte de ce patrimoine.

3 - Comprendre des textes longs

Tout au long de la scolarité, à mesure que leurs compétences en lecture se développent, les élèves sont conduits à lire des textes de plus en plus longs et de plus en plus complexes sur les plans syntaxique et lexical. L'enseignant est particulièrement attentif à ces critères pour organiser une progression dans les textes et les œuvres proposés. Chaque année, les élèves lisent intégralement un nombre significatif d'œuvres, qu'elles soient étudiées en classe ou qu'elles soient des lectures cursives en lien avec les entrées du programme ou avec des projets interdisciplinaires. Les professeurs ne doivent pas préjuger des capacités ni du goût de leurs élèves pour la lecture de textes considérés comme exigeants et d'accès moins aisé. Que ce soit en raison de leur longueur, de l'ancienneté ou de la richesse de la langue utilisée, de la complexité des intrigues ou encore de la difficulté des thèmes abordés. Les professeurs les accompagneront et les guideront alors dans ces lectures.

Au cycle 2, du CP au CE2, de cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire.

Au cycle 3, le nombre de lectures augmente significativement en même temps que commence à se construire et se structurer la culture littéraire des élèves ; sont ainsi lus en classe au moins :

- en CM1 : cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres du patrimoine ;
- en CM2 : quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres du patrimoine ;
- en 6e : trois ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres du patrimoine.
- Chaque année du cycle 4, de la 5e à la 3e, l'élève lit :
 - au moins trois œuvres complètes du patrimoine en lecture intégrale, qui sont donc étudiées en classe ;
 - au moins trois œuvres complètes en lecture cursive, notamment de littérature de jeunesse, qui font l'objet de comptes rendus selon des modalités variées ;
 - et au moins trois groupements de textes (étudiés en classe ou lus de manière cursive à titre complémentaire).

Les professeurs peuvent utilement s'appuyer sur les listes de référence publiées et périodiquement complétées et mises à jour sur le site Éduscol (école élémentaire, collège) pour enrichir leurs connaissances en littérature de jeunesse et faire des choix pertinents en fonction de leur projet pédagogique :

<http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html>

<http://eduscol.education.fr/cid105688/selection-2017-litterature-pour-les-collegiens.html>

Afin d'aider l'élève à répartir de manière homogène ses lectures sur l'année et lui laisser le temps de s'approprier les textes les plus longs, les professeurs mettent à profit les congés de fin de semaine et les vacances pour indiquer des lectures et organiser les travaux qui peuvent les accompagner. Autant que possible, le choix de ce qu'il lit est laissé à l'élève à partir de la proposition de plusieurs ouvrages, dans le but d'éveiller sa curiosité et de stimuler son intérêt. À cette fin, les premières pages des œuvres proposées peuvent être lues en classe ; on peut également avoir recours à des fichiers audio de débuts d'œuvres ou d'extraits choisis s'ils sont accessibles. Les élèves sont encouragés à lire pendant les vacances d'été, à partir de propositions variées. L'opération Un livre pour les vacances permet aussi à tous les écoliers de CM2 d'accéder à un grand texte du patrimoine littéraire durant l'été et de partager cette découverte en famille.

4 - Partager ses lectures : le plaisir de lire et de mieux comprendre

La lecture régulière d'un texte devant un auditoire, la récitation ou l'interprétation en public d'un texte littéraire mémorisé permet de partager une œuvre avec les autres. Les élèves apprennent peu à peu à améliorer leur articulation et le volume de leur voix, à varier les intonations, à utiliser posture, regard, mimiques et gestuelle pour capter l'attention de l'auditoire.

Au fil des années, l'accent est d'abord mis sur la fluidité de la lecture ou de la récitation, puis sur le rythme et sur la projection de la voix, sur l'utilisation du langage corporel, et dans le cas d'un jeu à plusieurs, sur la prise en compte des partenaires. La préparation de la prestation est un véritable travail de compréhension, qui peut être mené individuellement ou collectivement, afin de rechercher les effets à produire sur l'auditoire et d'améliorer l'expressivité de la lecture ou du jeu.

L'École est aussi un lieu de présence, de partage et d'échange du livre (autre que le manuel scolaire), qui doit être constamment visible et accessible dans l'espace scolaire, dans le coin lecture de la salle de classe et dans les bibliothèques à l'école primaire qui se doivent d'être accueillants et chaleureux, dans les centres de documentation et d'information au collège qui facilitent l'accueil des élèves dans ce but. Les enseignants organisent et encouragent la circulation des livres. Ils associent, quand c'est possible, les élèves à la gestion du prêt des livres et à l'acquisition de nouveaux ouvrages.

Les professeurs des écoles peuvent s'appuyer sur l'expertise et les compétences des bibliothécaires du service public du livre pour enrichir et renouveler les fonds et les collections. Les élèves empruntent régulièrement des livres qui correspondent à leurs propres goûts, les lectures personnelles sont encouragées et des dispositifs sont prévus pour en parler en classe et pour partager ainsi ses découvertes et son plaisir de lire. Les élèves sont aussi incités à fréquenter les bibliothèques de proximité et les librairies.

Tout au long de leur scolarité, ils sont ainsi familiarisés avec les usages, les lieux et les acteurs du livre et de la lecture (écrivains, éditeurs, illustrateurs, libraires, etc.) ; il s'agit de créer des habitudes, des réflexes, une proximité, particulièrement pour les enfants dont les familles sont éloignées de la culture de l'écrit. Autant que possible, prioritairement dans les petites classes de l'école primaire, avant que l'enfant n'acquière une certaine autonomie dans la lecture, les familles sont sensibilisées à l'importance de la lecture partagée en famille, et associées à l'acte de lire.

En parallèle, le ministère de l'Éducation nationale soutient les associations qui œuvrent pour la promotion du livre et de la lecture à travers des actions éducatives conduites sur les temps scolaire et périscolaire, telle l'association *Lire et faire lire*, qui œuvre à la transmission entre les générations du goût de la lecture, ou encore l'association *Silence ! On lit*, qui aide les écoles et les établissements à organiser des moments de lecture en commun.

La lecture participe de l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires à la réussite des élèves et à leur réalisation en tant qu'individus.

Le ministre de l'Éducation nationale,
Jean-Michel Blanquer

(1) Cnesco, Conférence de consensus 14 et 15 mars 2018, Écrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages (<https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>)

DOCUMENT 2 :

Pendant des années, Mary Jones, une enseignante britannique installée à Amiens, a véhiculé de la nourriture et quelques livres aux réfugiés vivant dans le camp de fortune installé à Calais. Jusqu'au jour de l'été 2015 où, pour leur apporter un « soutien réel », elle a créé une petite bibliothèque intitulée... *Les livres de la jungle* : « Nombre de ces personnes ont fait des études, elles veulent aller de l'avant et cherchent des livres qui les aideront à lire et écrire l'anglais, à chercher un emploi, à remplir des formulaires », explique Mary Jones, qui remarque : « C'est fascinant de voir ce que les gens demandent – des nouvelles et de la poésie, par exemple. »^a

Pourquoi des réfugiés, en proie à des besoins matériels si pressants, veulent-ils des nouvelles et de la poésie ? Cet *Éloge de la lecture* suggère une réponse : parce qu'avant même d'être un univers doté de significations, les livres sont un espace où habiter, une autre dimension où reprendre souffle. S'embarquer pour les pays lointains qu'ils offrent permet de revenir dans le monde que l'on dit réel en se sentant un peu moins étranger.

C'est l'une des voies par lesquelles la lecture répond à une nécessité existentielle, une exigence vitale, y compris pour des gens qui ne lisent que de loin en loin – et encore aujourd'hui, en ces temps de révolution numérique, treize ans après la première publication de cet *Éloge*. Elle retient particulièrement l'attention alors que « les guerres, les conflits et la persécution ont généré le plus grand nombre jamais observé dans l'histoire moderne de personnes déracinées en quête de refuge et de sécurité. »^b Toutefois, même si l'on n'est pas un exilé fuyant une guerre ou la misère, un livre est une hospitalité offerte, un objet donnant une opportunité de construire sa cabane dans la jungle, comme l'a raconté un jeune homme cité plus loin. Une chance d'édifier dès le plus jeune âge des maisons de paroles^c, d'interposer entre le réel et soi tout un tissu de mots, de connaissances, d'histoires, d'images, de fantaisies, sans lequel le monde

serait sans doute inhabitable. C'est ce que relatent celles et ceux dont les expériences singulières sont au cœur de cet essai.

Curieusement, ce thème de l'hospitalité du livre a été assez peu étudié. En effet, des décennies durant, la crainte de l'échec scolaire a été au centre de la plupart des interrogations sur la lecture. Chercheurs et passeurs de livres ont expliqué que cette activité pouvait être propice à de meilleures performances dans l'acquisition de la langue, soutenir la capacité à s'exprimer, à argumenter, permettre d'acquérir un capital culturel. Elle était donc favorable à la réussite scolaire et, plus tard, professionnelle. La lecture, particulièrement d'œuvres littéraires, était aussi largement perçue comme un moyen de transmettre des valeurs, d'inculquer une identité nationale par le partage d'un patrimoine et de « former des citoyens ». Récemment, d'autres se sont efforcés de démontrer que les capacités cognitives, ou l'aptitude à l'empathie, en étaient améliorées. Beaucoup ont souligné, plus encore, que les enfants auraient plus de chances de devenir des lecteurs de livres à l'âge adulte si, très tôt, ceux-ci étaient pour eux des objets familiers. Toutes choses qui sont vraies, pour l'essentiel, à quelques nuances près.

Pourtant, l'enjeu n'est pas seulement le destin scolaire, et peut-être pas tant de former des lecteurs de livres, imprimés et numériques, à l'heure où leur part va diminuant. On ne juge pas du bien-fondé de chanter aux jeunes enfants par le fait que, devenus grands, ils pratiqueraient régulièrement une activité musicale. Ou de l'intérêt d'éveiller aux mathématiques par la fréquence d'un goût ultérieur pour l'astronomie ou l'algèbre. Ce qui est en question est plus large et un peu différent. C'est plutôt de vivre des expériences essentielles pour le développement psychique, émotionnel, intellectuel, esthétique, où tout un rapport au monde, extérieur et intérieur, est engagé. Des expériences qui laissent des traces et des souvenirs, comme elles en ont laissé à celles et ceux qui sont cités dans ce livre.

Aujourd'hui, il est peut-être plus que temps de rappeler que nous sommes des animaux poétiques et que, dès le plus jeune âge, nous avons besoin de la littérature, orale et écrite, de l'art, de la science, pour habiter le monde qui nous entoure, y trouver lieu. On le verra dans les pages qui suivent, nous avons besoin de la littérature et de l'art parce que l'une et l'autre nous renvoient aussi des tableaux de nos paysages intérieurs par des voies détournées, métaphoriques, qui donnent forme à ce qui était infigurable, impensable. Parce que nos associations, notre curiosité, notre créativité, notre pensée, sont relancées. Parce que fréquenter des œuvres, anciennes et actuelles, enrichit les conversations sur la vie. Parce que cela permet de changer les chagrins en idées, de transformer les événements de la vie en quelque chose qui ait un sens et une beauté. De nourrir un art de vivre. Nous avons besoin de la littérature et de l'art parce que nous ne

sommes pas seulement des variables économiques plus ou moins bien adaptées, ajustées, à un univers productiviste.

« Nous sommes de l'étoffe dont sont faits les rêves... », dit Prospero dans *La Tempête* de Shakespeare. Le sociologue et critique brésilien Antonio Candido rappelle, lui, qu'il n'existe pas de peuple ou d'être humain qui puisse vivre, au quotidien, sans une dimension poétique, fictionnelle ou dramatique : « De la même façon que tous rêvent chaque nuit, personne ne peut passer les vingt-quatre heures d'une journée sans moments où se livrer à un univers fictionnel. »^d Dès lors, la littérature, entendue au sens large, lui semble « correspondre à une nécessité universelle qui doit être satisfaite, et dont la satisfaction constitue un droit. » Un droit bien mis à mal actuellement alors qu'un peu partout, comme l'a relevé Martha Nussbaum, « les arts et les humanités sont amputés, à la fois dans le cycle primaire, le cycle secondaire et l'université. Les décideurs politiques y voient des fioritures inutiles à un moment où les pays doivent se débarrasser de tous les éléments inutiles pour rester compétitifs sur le marché mondial... »^e. Au moment même où j'écris cette préface, vingt-six universités japonaises annoncent qu'elles ferment les départements dédiés à l'enseignement des « humanités » et des sciences sociales, ou en diminuent l'activité, peu après que leur ministre de tutelle les a sommées de le faire et de développer des champs avec des valeurs plus « utilitaires ».

Il y a toutefois quelques raisons d'espérer : dans d'autres établissements d'enseignement supérieur, s'observe un mouvement contraire. Par exemple, des universités d'excellence aux États-Unis, au Canada, en Grande-Bretagne, en Australie, en Scandinavie, ont construit des programmes d'« humanités médicales » parce que l'importance de la littérature et de l'art y a été entendue. Le courant *Law and literature* s'est également développé dans de nombreux pays après qu'on eut compris que la littérature pouvait jouer un rôle précieux dans la formation des juges et des législateurs. En Inde, c'est dans des instituts de technologie et de management que les enseignants ont ressenti le besoin d'introduire des cours d'« arts libéraux ».

Les dernières années ont aussi connu, dans de nombreux pays, une multiplication d'expériences littéraires et artistiques partagées avec des enfants, des adolescents et des adultes initialement peu familiers de la culture écrite, particulièrement dans des contextes critiques^f. Et ce n'est pas uniquement pour d'éventuelles retombées « utiles » dans le champ scolaire, professionnel, sanitaire ou social que des livres et des œuvres y sont privilégiés par des enseignants (hors du cadre académique habituel), des bibliothécaires, des psychologues, des écrivains, des artistes. C'est parce

qu'eux aussi sont convaincus que chacun a droit, non seulement au savoir et à l'information, mais encore à la littérature et à l'art.

Je ne sais pas si les enfants et les adolescents, avec qui parents, bibliothécaires et enseignants partageront des livres et des histoires contées à belle voix, auront une meilleure syntaxe, s'ils seront plus empathiques, ni même s'ils deviendront des lecteurs plus tard. Je souhaite que ce soit le cas, au moins de temps à autre, tout comme j'aimerais qu'ils aient un goût durable pour les arts plastiques et les arts vivants. Mais s'ils ne deviennent pas des lecteurs, du moins auront-ils quelques souvenirs d'œuvres lues ou entendues où ils pourront faire retour pour recharger leur cœur et retrouver une chambre à soi où penser.

Autrement dit, plutôt que de voir dans la lecture un investissement pour des lendemains plus rentables, voyons-la comme un espace où vivre un présent plus vaste, plus intense, où s'accorder au monde, et aux autres, avec un peu de poésie et d'intelligence. À mettre toujours en avant une approche utilitariste et angoissée, de ce qui pourrait être une fête, on a fait un pensum. Les enfants et les adolescents ne lisent pas parce que cela va éventuellement les aider dans leur parcours scolaire ou pour devenir de bons citoyens. Quand ils ouvrent un livre, ils le font parce qu'ils ont besoin de cette autre dimension dont parle Candido. Parce qu'ils sont curieux, inquiets, joueurs et poétiques. Parce qu'ils sont en quête d'échos de ce qu'ils ressentent en eux de façon confuse et indicible, et que les livres donnent forme à des désirs ou des craintes qu'ils croyaient être seuls à connaître. Parce qu'ils permettent de substituer un peu d'ordre, de continuité, au chaos.

Dans un monde où il y a tant de brutalité, de haine et de destruction, la littérature, l'art, la science quelquefois, permettent de maintenir des plages, des intervalles, des jardins, des espaces de découvertes, de rêverie, de sociabilités, de dialogues. Cela pourrait contribuer à ce que nous n'en rajoutions pas, à cette brutalité, en étant un peu plus attentifs à ce, et ceux, qui nous entourent. Ce n'est pas induit magiquement par la seule littérature ou les seules pratiques artistiques. Il y faut un accueil, une écoute, un accompagnement. Beaucoup de conversations. Et c'est là où le rôle des médiateurs – parents, enseignants, bibliothécaires, libraires, écrivains, artistes ou *booktubers*... – est si important. Pour que les mots de la littérature, le langage de l'art ou de la science rendent le monde plus habitable, il faut déjà d'autres paroles, celles d'un passeur.

Ce dont il s'agit avec la lecture, mais aussi, plus largement, avec la transmission culturelle, et avec l'éducation artistique et culturelle, c'est avant tout de construire cet espace plus habitable afin d'y trouver place ; de célébrer la vie au quotidien, de présenter le monde poétiquement ; d'inspirer à chacun des récits pour dire sa propre vie, sa propre histoire,

entre les lignes lues ; de nourrir la pensée, former le « cœur intelligent » comme aurait dit Hannah Arendt. Elle aurait rappelé qu'il faut transmettre le monde aux enfants, leur apprendre à l'aimer, pour qu'un jour, ils aient le désir d'en prendre la responsabilité. Car « c'est l'amour du monde qui nous donne une tournure d'esprit politique. »⁸

Paris, octobre 2015

DOCUMENT 3 :

Nous avons interrogé Marie-Annabel Chaix, professeure documentaliste dans l'Académie de Nice, à propos d'un projet qu'elle mène pour la deuxième année, inspirée par la nuit de la lecture qui se déroulera en janvier à l'initiative du ministère de la Culture. [...]

Marie-Annabel, merci d'accepter de présenter ici votre projet. Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?

Le collège Jean Franco de Saint-Étienne-de-Tinée est un petit établissement de montagne de 194 élèves dont 133 internes. Il y a une section ski études et une section montagne qui font la spécificité de l'établissement, les élèves ont donc un profil sportif. Nous sommes à 1150 m d'altitude, la station de ski est à 15 minutes.

Vous avez organisé une nuit de la lecture dans votre établissement. Comment est né ce projet ? Si c'est le cas, comment s'articule-t-il avec la nuit de la lecture proposée par le ministère de la Culture et de la communication en janvier (la prochaine aura lieu le 19 janvier 2019) ?

Depuis mon arrivée en septembre 2017, j'ai constaté que le CDI était peu fréquenté. Il n'y a pas vraiment de culture du CDI (beaucoup de turn-over sur ce poste isolé) ; en fonction des options des élèves, les emplois du temps sont chargés, certains ont donc peu de temps libre ; et les élèves qui n'ont pas cours vont majoritairement au foyer plutôt qu'au CDI, le règlement intérieur étant plus permissif.

Il me fallait séduire les élèves pour relancer la fréquentation du CDI. L'idée d'organiser une nuit de la lecture au CDI m'est effectivement venue quand j'ai découvert l'action du ministère de la Culture.

La nuit de la lecture dure-t-elle toute la nuit ? Comment s'organise l'accueil des élèves ? Est-elle réservée aux élèves « lecteurs » ? Quelles activités sont proposées ?

Les élèves sont accueillis de 20h00 à 21h30 pour les 6e-5e et jusqu'à 23h00 pour les 4e-3e. Tous les élèves sont les bienvenus. Les élèves externes sont invités à participer, ils ont la possibilité d'acheter un ticket pour dîner ou alors de revenir au collège pour 20h. Les parents doivent s'engager à venir les chercher à l'heure prévue. La nuit de la lecture n'est pas ouverte aux parents mais effectivement, l'idée est à tenter ! L'année dernière aucun élève externe n'a participé, mais cette année, à la première édition, 4 élèves sont revenus à 20h00. Les élèves s'inscrivent sur une feuille pour que, le soir venu, les AED sachent qui est au CDI. En moyenne 35 élèves sont présents. Les adultes du collège sont aussi conviés, l'infirmière est souvent présente, le chef d'établissement et la CPE viennent se joindre à nous également. Je finis seule la soirée avec les élèves.

Des sélections thématiques de lectures sont préparées dans la journée, j'ai fabriqué des petits livrets de « lecture dans le noir » grâce au tutoriel d'une collègue, les livres désherbés servent pour faire des pliages, des origamis, des objets déco... Il y a des moments de lecture partagée à haute voix, de déclamation de poésies. Mon allié dans ces soirées est *Le super livre à inventer des histoires : plus de 12 millions de possibilités*, de Juliette Saumande et Mélanie Grandgirard (Fleurus, 2017). Il permet aux élèves et à moi-même d'inventer des histoires que l'on raconte aux autres.

Pouvez-vous nous en dire plus sur ces livrets de « lecture dans le noir » ?

Pour réaliser les livrets, des textes sont imprimés sur des transparents de rétroprojection. Ils sont ensuite collés par les coins sur des feuilles noires. Ainsi le texte ne se voit pas. Il faut alors découper la forme d'une lampe torche et de son faisceau lumineux sur du carton blanc. Glisser la lampe entre le transparent et la feuille noire : le texte apparaît.

[...]

Quelles sont selon vous les contraintes d'une telle organisation ? Y a-t-il des autorisations particulières à demander ?

Les seules autorisations demandées sont pour les élèves externes et l'accord du Chef d'établissement pour la date. C'est d'ailleurs la contrainte majeure : pour fixer la date il faut prendre en compte la disponibilité et la fatigue des élèves (entraînement de ski, compétitions, sorties montagne, stages club ...).

Quels aménagements avez-vous prévus ? Comment est aménagé votre espace lecture, s'il y en a un ? Au niveau des ressources : avez-vous investi dans des ouvrages particuliers ?

L'espace lecture possède 3 fauteuils, 3 poufs « poire », et 5 maxi coussins (2 à 3 élèves par maxi coussin peuvent s'installer) et 2 tables basses. A la fin des études (18h45) des volontaires viennent m'aider à préparer le CDI : il faut empiler les tables et les chaises dans un coin, apporter les fauteuils de la salle des profs et du foyer pour ajouter des places, installer les tables basses, ... L'espace lecture envahit alors l'ensemble du CDI. Aucun achat particulier n'a été fait.

Comment les élèves ont-ils investi ce temps ?

Les élèves attendent avec impatience les nuits de la lecture. Je suis surprise par certains élèves qui ne fréquentent jamais le CDI mais qui viennent au rendez-vous ! Ils sont curieux et profitent de ce moment pour découvrir le lieu.

La posture des élèves tient compte de leur besoin à ce moment-là de l'activité : ils sont couchés par terre, allongés. La posture du corps semble libre et libérée. Autorisez-vous de telles situations dans la journée ?

Après dîner les élèves montent se doucher et redescendent en pyjama, avec couette, oreiller et doudou. Les élèves ne s'allongent pas directement au sol, ils sont sur des poufs et des maxi coussins (une quinzaine). Un chariot de tisanes et petits gâteaux est préparé par le personnel de cuisine.

Les élèves savent que ce comportement n'est autorisé que pendant cette action, habituellement il est interdit de manger dans le CDI. J'ai fait le choix des maxi coussins dans l'espace lecture pour qu'ils puissent être à l'aise, et profiter pleinement de leur lecture.

Selon vous, quelles compétences développent les élèves avec ce genre de manifestation ? Le CDI est un lieu dans un établissement scolaire très marqué par la culture du livre. Votre action renforce ce sentiment. Pensez-vous avoir touché des élèves non acquis à la lecture du livre ? De quelle manière ?

L'idée est vraiment de créer du lien entre les élèves et le lieu pour qu'ils en deviennent des usagers réguliers et pas par défaut. Les activités mises en place permettent aux élèves de s'exercer à la lecture à haute voix et de développer leur imaginaire. C'est aussi un bon moyen de découvrir le fonds.

Quel est votre rôle durant la soirée ? Quelles répercussions a eues la nuit de la lecture sur votre rapport aux élèves, sur votre posture de professeure documentaliste ?

J'accueille les élèves et leur présente les sélections thématiques et les activités proposées. Ensuite les élèves se répartissent en fonction de leur choix. Au bout d'un moment je prends un conte ou un album que je lis à haute voix. Les lectures partagées sont lancées, les volontaires choisissent un texte et le lisent à tous. Avant 21h30 je lis un dernier conte aux 6e-5e afin de les apaiser avant le coucher. Les 4e-3e restent jusqu'à 23h00, les contes deviennent des histoires de fantômes, de monstres, ... Souvent la fin de la soirée se termine en discussion avec les plus grands sur des sujets qui les interpellent.

Les relations avec les élèves évoluent grâce à ce type d'actions. Ils m'identifient de plus en plus en tant que professeure documentaliste, ce qui n'était pas évident au début. Les temps hors classe manquaient de cadre et les relations avec le CDI et la professeure documentaliste en pâtissaient car je devais tout le temps me montrer stricte et sévère pour installer un cadre nécessaire. Ces moments conviviaux que nous offrons les nuits de la lecture permettent d'échanger, de s'approprier, de créer des liens qui forcément se retrouvent dans la journée.

Quels autres dispositifs proposez-vous au sein du CDI pour inciter à la lecture ?

Les autres dispositifs sont : mise en avant des nouveautés, commentaires accrochés aux livres, suspension des revues sur des porte-revues, prêts surprise de Noël, mise en valeur sur les étagères et des chevalets, exposition d'affiches reçues, participation à des prix littéraires, ... Je propose aussi des sélections lors d'événements particuliers (sensibilisation sur les conduites à risques, semaine du goût, semaine de la presse, printemps des poètes, ...).