



## **Concours du second degré**

### **Rapport de jury**

---

**Concours : CAPES EXTERNE - CAFEP**

**Section : DOCUMENTATION**

**Session 2014**

Rapport de jury présenté par :

Didier Vin-DATICHE, Président du jury

## **Avant-propos**

Les épreuves de la session 2014 étaient les premières de l'ère de la « refondation de l'école ».

Sur la base des nouveaux référentiels de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publiés au cours de l'été 2013, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ont préparé les étudiants intéressés par ces métiers aux épreuves d'un CAPES rénové.

Les épreuves du CAPES externe de Documentation ont accompli leur mutation en respectant le modèle général marqué par une plus grande professionnalisation. Les textes réglementaires qui définissent ce nouveau cadre sont l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré et celui du 1<sup>er</sup> juillet 2013 définissant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Cette année particulière a été marquée par l'afflux de candidats (près de 1000 pour un nombre de postes égal à 180), qui n'avaient pas, il est vrai, à la date de leur inscription, connaissance des résultats de la session exceptionnelle.

La totalité des postes a été pourvue pour le CAPES. Le jury a également arrêté une liste complémentaire de 30 candidats, soit approximativement un nombre égal aux postes non pourvus lors de la session exceptionnelle. En ce qui concerne le CAFEP, 20 candidats ont été déclarés admis. Les barres d'admission, proches de celles des années antérieures, montrent que les recrutements opérés sont de qualité.

Je remercie tous les membres du jury qui ont siégé avec rigueur et constance – certains d'entre eux ayant effectué les deux sessions (presque consécutives) – pour parvenir, dans une conjoncture de forts recrutements, à ce résultat. Ce dernier résulte également des contacts permanents établis tout au long de l'année scolaire avec « les formateurs représentatifs » des ESPE en documentation.

Les épreuves se sont déroulées – pour la dernière fois en raison de son déménagement – dans les locaux du CDDP 92, rue Damiens à Boulogne-Billancourt, qui a offert au jury, depuis de nombreuses années, un environnement de travail idéal.

Didier Vin-DATICHE,

Président du CAPES externe de Documentation  
**Sommaire**

Avant-propos

Introduction : du CAPES ancien au CAPES rénové p. 04

Les principales données statistiques du concours p. 06

Tableau récapitulatif des principales différences p. 07

Les épreuves d'admissibilité

Remarques générales p. 08

Indications relatives à la correction du sujet 1 p. 11

Indications relatives à la correction du sujet 2 p. 14

Les épreuves d'admission

Remarques générales p. 23

Conclusion p. 31

Annexes :

01 : Exemples de sujets de type 1 p. 32

02 : Exemples de sujets de type 2 p. 34

03 : Grilles de notation utilisées par le jury des épreuves orales p. 50

04 : Composition du jury p. 52

## Du CAPES ancien au CAPES rénové

Le CAPES de documentation est un concours dont la réussite ne peut être acquise que si les candidats manifestent, plus que jamais, à la fois **une bonne maîtrise des savoirs académiques** (relatifs notamment au champ des sciences de l'information et de la communication) et **une capacité à se projeter dans leur futur environnement professionnel** (c'est-à-dire des établissements scolaires entrés dans l'ère du numérique).

Les paragraphes qui suivent rappellent les changements intervenus dans la conception des épreuves ainsi que les premières recommandations du jury pour faire réussir les futurs candidats à ce nouveau CAPES.

Au niveau des épreuves écrites, **le changement majeur concerne le déplacement de la question d'ordre épistémologique**. Désormais, elle figure dans la première épreuve. La réponse à cette question fait appel aux connaissances des candidats relatives au champ des sciences de l'information et de la communication. L'évaluation fait apparaître une note sur 20 sans décomposition de celle-ci entre les deux exercices (la composition à partir d'un texte et la question).

En ce qui concerne les épreuves orales, les changements sont d'une plus grande ampleur.

Tout d'abord, les temps de préparation sont plus courts : 2 heures pour la mise en situation professionnelle (au lieu de 3h00) et 2 heures également pour l'entretien (au lieu de 2h30). Pour l'entretien, la situation est relativement identique aux années antérieures : la réduction du temps de préparation est à mettre en rapport avec la disparition de la question « agir en fonctionnaire de l'Etat ».

En revanche, pour la mise en situation professionnelle, **la situation nouvelle exige du candidat de traiter plus rapidement toutes les questions** (notamment celles relatives aux aspects documentaires).

Le deuxième changement concerne les coefficients entre l'admissibilité et l'admission : ils accordent désormais un poids relativement plus important aux épreuves orales.

Par suite, celles-ci s'avèrent plus discriminantes que par le passé, et la qualité des prestations orales influencent plus directement le résultat final. De fait, le

jury a constaté que **des prestations orales faibles, voire médiocres, ne permettent plus aux candidats, par le jeu des compensations avec les épreuves écrites, d'espérer une admission.** Le jury ne peut donc que recommander aux candidats de bien se préparer aux épreuves orales.

Les candidats désireux de préparer les épreuves de ce CAPES trouveront également des informations complémentaires sur le site du ministère, en particulier les sujets des dernières sessions (notamment ceux de la session 2014) et des notes de commentaires relatives aux épreuves.

## Les principales données statistiques du concours

	CAPES	CAFEP
Nombre des candidats inscrits	1720 (1295 en 2013)	188 (130 en 2013)
Nombre des candidats présents et non éliminés <sup>1</sup>	865 (560 en 2013)	82 (46 en 2013)
Nombre de postes	180 (200 en 2013)	32 (20 en 2013)
Nombre des admissibles non éliminés	407 (426 en 2013)	42 (35 en 2013)
Note sur 20 du dernier admissible	7,75 (6,17 en 2013)	6,10 (6,17 en 2013)
Rapport admissibles/postes	2,26 (2,13 en 2013)	1,31 (1,75 en 2013)
Nombre des admis	180 (200 en 2013)	20 (19 en 2013)
Note sur 20 du dernier admis	8,93 (9,2 en 2013)	7,50 (8,23 en 2013)

En raison des doubles inscriptions (session exceptionnelle et celle de droit commun), le jury a retenu un nombre d'admissibles relativement élevé (2,26 fois le nombre de postes) pour le CAPES.

Il importe également de noter qu'une liste complémentaire de 30 candidats a été établie. Ce nombre est légèrement supérieur au nombre de postes non pourvus lors de la session exceptionnelle. La barre de la liste complémentaire a été fixée à 08,28/20.

Sur la totalité des épreuves (admissibilité et admission), la moyenne des candidats inscrits sur la liste principale s'élève à 11,70/20 pour le CAPES. En ce

---

<sup>1</sup> Principaux motifs d'élimination : note zéro, absence à une épreuve, copie blanche, rupture de l'anonymat par un candidat, fraude.

qui concerne le CAFEP, ce chiffre s'élève à 10,28/20. La moyenne générale des candidats inscrits sur la liste complémentaire s'élève à 08,58 / 20.

**Tableau récapitulatif des principales différences**

	<b>Ancien CAPES</b>	<b>CAPES rénové</b>
<b>Epreuves d'admissibilité</b>		
Dénomination de l'épreuve n° 1	Composition à partir d'un texte	Epreuve de maîtrise de savoirs académiques
Dénomination de l'épreuve n° 2	Etude d'un sujet de politique documentaire	Etude d'un sujet de politique documentaire
<b>Coefficients</b>		
Epreuve 1	3	1
Epreuve 2	3	1
	<i>Transfert de la question dite d'épistémologie de l'ancienne épreuve 2 à la nouvelle épreuve 1</i>	
<b>Epreuves d'admission</b>		
Dénomination de l'épreuve n° 1	Séquence pédagogique	Epreuve de mise en situation professionnelle
Dénomination de l'épreuve n° 2	Epreuve sur dossier	Epreuve d'admission à partir d'un entretien
<b>Durée de préparation</b>		
Epreuve 1	3 h 00	2 h 00
Epreuve 2	2 h 30	2 h 00
<b>Coefficients</b>		
Epreuve 1	3	2
Epreuve 2	3	2
	<i>Retrait dans la nouvelle épreuve 2 de l'interrogation</i>	

	<i>sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ».</i>
--	--

A - Les épreuves écrites d'admissibilité
--

<b>A1 - Première épreuve d'admissibilité de maîtrise de savoirs académiques</b>
---

### **Remarques générales**

#### ***Réflexions sur la forme de l'épreuve***

1 *Nature de l'épreuve* - La demande porte sur la réalisation d'une composition dans le domaine des SIC.

*Le constat* : Le jury constate beaucoup trop souvent que de trop nombreux candidats ne répondent pas à cette demande. Ils fournissent un commentaire ou un résumé du texte proposé en appui ; quelquefois même, une simple paraphrase de ce texte.

Par ailleurs, pour les candidats qui rédigent une composition, le jury constate l'absence de maîtrise des règles formelles sur lesquelles celle-ci repose. Certains répondent à la problématique dès l'introduction, confondant ainsi introduction et conclusion. Ils ne proposent pas de plan ni de définition des concepts clés. Ils fournissent un travail déséquilibré dans le développement des différentes parties le composant. Ils ne rédigent pas une réelle conclusion, souvent par défaut de temps. Enfin, certains affirment des jugements de valeur sans argumentation correcte pour justifier leur prise de position ou ne sélectionnent que les éléments qui confirment leur point de vue.

*Conseil du jury* : Avoir bien en tête la définition de ce qui fait la spécificité d'une composition et s'entraîner à l'épreuve en lisant et en écrivant de façon régulière.

*Définition de la composition* : La composition est un exercice formel. Il s'agit de répondre à un sujet précis en rédigeant un texte comprenant obligatoirement une introduction, un développement et une conclusion. La cohérence de l'ensemble est assurée par l'annonce, dès l'introduction, d'une problématique à laquelle il s'agit de répondre dans la conclusion.

2 *Spécificité de la composition proposée*. Cette dernière a une originalité puisqu'elle « compose » avec un texte venant en appui du sujet. Il importe donc de savoir exploiter les apports de ce texte qui enferme, en général, la ou les problématiques à soulever dans la composition.

*Le constat* : Certains candidats oublient complètement le texte. D'autres ne retiennent pas ce qui en fait l'originalité ou en ont une lecture déformante.

*Conseil du jury* : Il importe de ne pas oublier ce texte dans le développement de la composition, l'émergence de la problématique, la validation (ou pas) de ses arguments ou de ses hypothèses. Le candidat doit donc le lire attentivement avant de commencer son travail d'écriture et s'efforcer de le relire au cours du temps imparti pour l'épreuve. Venant en appui, le rappel du texte devrait être fait régulièrement et apparaître au moins dans chaque partie constituant la composition.

3 *Connaissance de l'auteur* Les textes proposés sont souvent signés par des auteurs connus, au moins dans le domaine des SIC.

*Le constat* : Le candidat ne peut se tromper s'il situe l'auteur comme un spécialiste des sciences de l'information, de la bibliothéconomie ou de la documentation. Mais cela reste trop vague pour prouver une réelle connaissance de l'auteur.

*Conseil du jury* : Etre précis en situant l'auteur dans sa spécificité. Le situer, c'est aussi savoir citer un ou deux titres. La même demande porte sur les citations faites par le candidat dans le développement de son texte.

Durant la préparation du concours, repérer les auteurs afin de mieux répondre à l'attente du jury sur ce point. Etablir une sorte de répertoire biographique permettant de connaître un maximum d'auteurs afin de les présenter correctement.

4 *Qualification du texte* : Les spécialistes dressent une typologie des textes qu'il est bon de connaître pour reconnaître, le jour de l'épreuve, le type de texte accompagnant le sujet.

*Le constat* : Une partie trop infime de candidats porte un regard sur la nature du texte proposé. Il ne s'agit pas de dresser une référence bibliographique. Il s'agit de caractériser le texte dans son originalité (la date, le document-hôte,...).

*Conseil du jury* : Prendre connaissance des typologies de textes et s'efforcer de classer le texte lu dans l'une ou l'autre des catégories reconnues par les spécialistes. Cela permet de situer le texte proposé en appui et de le spécifier de façon pertinente.

5 *Style ; orthographe ; propreté* : Il est impératif de remettre des copies propres sans ratures et aérées écrites dans une orthographe et un style sans défaut.

*Le constat* : Sur ce plan là, le jury constate un progrès réel de la part des candidats. Il déplore toutefois la présence d'expressions familières, quelques ratures mal venues...

*Conseil du jury* : Il est facile d'avoir l'équipement permettant d'effacer ou de gommer les erreurs. S'entraîner à écrire de façon correcte et lisible. Prendre le temps de relire son travail avant de remettre sa copie.

### ***Réflexions sur la forme de l'épreuve***

Une composition n'est réussie que lorsqu'elle comprend tous les éléments nécessaires d'un point de vue formel et fondamental. N'oubliez pas l'étymologie de ce terme : action de former un tout en assemblant divers éléments. C'est l'action de mettre ensemble et s'il manque un ou plusieurs éléments, la composition n'est pas bonne.

#### ***1 Introduction***

Elle représente l'entrée en matière pour présenter le sujet (sur quoi on écrit). Elle comprend une phrase de présentation, une problématique accompagnée des définitions des termes clés et propose un plan.

1.1 *Phrase de présentation* : Elle doit être brève et permettre d'aller en ligne droite sur le sujet proposé.

*Le constat* : Trop de candidats encore introduisent leur travail par des phrases banales ou « bateaux » qui pourraient convenir pour tous les sujets. Certains introduisent leur texte en faisant appel à un auteur autre que celui du texte donné. Ce qui est très maladroit. Enfin, certains font pertinemment référence à un fait d'actualité mais se laissent aller à le raconter avec trop de détails...

*Conseil du jury* : Une possibilité pour introduire un sujet peut consister à le qualifier. Cela oblige le candidat à s'interroger sur la nature de ce dernier. Il existe différents types de sujets. Certains sont

techniques, d'autres problématiques... Il faut s'interroger, avant de commencer la composition, sur la nature du sujet qui est proposé.

1.2 *Problématique et définitions* : Ensemble des problèmes qui se posent sur un sujet déterminé, la problématique représente le cœur de la composition. Son absence rend le devoir, qui n'est donc plus une composition, sans intérêt pour le lecteur.

*Le constat* : Il fait l'unanimité des membres du jury qui déplorent soit l'absence totale de problématique soit une formulation pauvre et inconsistante. Parfois, les copies comportent une accumulation de questions souvent redondantes mais qui ne représentent pas une réelle problématique.

*Conseil du jury* : Une problématique répond souvent aux questions « pourquoi et pour qui ? » « Comment » résoudre le ou les problèmes posé(s) constitue une seconde étape. Il faut se demander pourquoi l'auteur écrit.

Poser la problématique permet de faire le point sur le sens des mots utilisés. De quoi parlons-nous et parlons-nous bien de la même chose ? Plus que tout autre, un documentaliste est conscient de la richesse du langage naturel et des risques d'ambiguïté que cette richesse comporte. C'est pourquoi il faut toujours définir les concepts clés qui expriment le sujet et le texte.

*Le constat*. Il fait ici aussi l'unanimité des membres du jury : très peu de candidats définissent les mots du sujet, supprimant ainsi une étape incontournable pour apporter la consistance dans le développement de leur composition.

*Conseil du jury* : Le jury n'attend pas de définitions académiques des concepts clés. Il attend que le candidat précise ce qu'il entend par les mots qu'il utilise pour composer. Pour cela, il convient de s'entraîner à élaborer une définition. Cela consiste à en lire, mais aussi à confronter sa définition avec celle d'un outil terminologique général (*Le Trésor de la langue française*, par exemple) ou spécialisé (*Vocabulaire de la documentation*).

1.3 *Plan*. Il existe plusieurs façons pour construire une composition. Le choix du plan doit être simple et cohérent. Il doit être suivi, les parties qui le composent doivent être équilibrées et apparaître clairement.

*Le constat* : Peu de compositions n'ont pas de plan annoncé. Peu également ne le suivent pas. Les observations du jury portent plutôt sur la complexité des plans proposés. La qualité d'un plan réside dans sa simplicité. Il peut être très classique comme dans toute écriture scientifique : thèse, antithèse et synthèse.

*Conseil du jury* : Proposer le plan le plus simple et clair possible. Ne pas rechercher l'originalité. Il convient donc d'exposer le plan et les raisons qui conduisent à le construire ainsi.

## 2 *Développement*

Une composition est une démonstration. La réflexion autour de la problématique conduit à donner les arguments qui vont dans le sens ou le contre sens des propositions de solutions pour résoudre le problème énoncé.

Pour cela il faut se servir du texte, mais faire également appel à des auteurs pour conforter ou, au contraire, contester les arguments présentés. Ces auteurs doivent être correctement désignés ainsi que la source de leurs affirmations. Il est possible également de recourir à des exemples appartenant au présent ou au passé.

*Le constat* : Peu de candidats font une réelle démonstration. Peu argumentent réellement sur les idées avancées ou vont au bout de leurs réflexions. Trop souvent, les candidats donnent l'impression de

« placer » un passage pré-préparé, sans lien réel avec les arguments avancés. Enfin, beaucoup ne citent aucun auteur ni fait ou événement.

*Conseil du jury* : Une composition est une construction. Mais c'est aussi un engagement. Les affirmations doivent être étayées et assurées. Un jury ne pénalise jamais une prise de position qui respecte, bien sûr, les valeurs de la République. Par ailleurs, citer des auteurs ou des événements témoigne d'une culture générale et professionnelle. Pour cela, il convient de lire beaucoup, de consulter les sources professionnelles de façon régulière, de se tenir au courant des salons, conférences, journées d'études... qui permettent aux professionnels de l'information de se retrouver pour débattre. Ne pas oublier le dixième commandement : le documentaliste doit avoir une curiosité active.

### 3 Conclusion

Tout aussi importante que l'introduction, la conclusion comprend deux principales parties : elle pose un bilan du travail effectué. Elle ouvre sur une nouvelle voie de réflexion ou de recherche. L'introduction pose l'interrogation, base du ou des problèmes soulevés. La conclusion y répond en établissant une évaluation des arguments posés pour conforter la prise de position du candidat. Dans le même élan, la conclusion ouvre sur une voie originale et complémentaire non abordée dans la composition mais qui pourrait être envisagée dans un autre travail.

*Le constat* : les candidats n'accordent pas la même importance à la conclusion qu'à l'introduction. Pourtant ces deux parties ont le même « poids » puisqu'elles se répondent en écho. Trop de copies comportent des conclusions bâclées, souvent par défaut dans la gestion du temps. Trop de candidats oublient leur problématique écrivant ainsi une conclusion inutile.

*Conseil du jury* : Il faut d'abord bien comprendre l'importance de la conclusion. Comme l'indique son étymologie, une conclusion « clôt » le problème ouvert par l'introduction. Ne pas faire de conclusion revient donc à ne pas achever sa composition. Il peut être utile d'écrire la conclusion – ou de noter au moins les principaux éléments constitutifs – avant le développement.

## Indications de corrections

### *Première partie – Composition à partir d'un texte*

#### **Mots clés :**

Quel que soit le plan suivi par le candidat, on devrait pouvoir trouver dans la dissertation les mots clés suivants :

*Architecture de l'information, attention (économie de l'), auteur, bibliothéconomie, communautés (de lecture-écriture), crowd sourcing (collaborat, externalisation ouverte), culture, design, document, documentarisation, échange, école, écrire, éditer, flux, hybridation, information, lire, médias, néo-document, pédagogie, re-documentarisation, régime attentionnel, stock, trace, transmission, utilisateur, web,*

#### **Introduction :**

Quand des professeurs mettent l'accent sur le rôle du copier-coller dans les productions de leurs élèves, ils signalent la manière dont l'essor et la généralisation des supports numériques ont transformé les conditions d'usage du document.

La documentarisation, c'est le traitement documentaire traditionnel afin d'optimiser l'usage des documents. Mais le document stable du passé, une fois numérisé, change de nature, et son traitement également. C'est ce qui conduit dès 2003 des auteurs comme le groupe

interdisciplinaire Roger T. Pédaque et J-M Salaün qui en fait partie à parler de re-documentarisation.

Dans le texte cité, il va jusqu'à affirmer que « le document ... joue un rôle clé » mais que « l'on peut se demander s'il s'agit encore de la même entité ».

Il convient donc de s'interroger sur le sens du changement historique intervenu, sur sa portée, sur ses enjeux pour les métiers de la documentation.

## **Plan**

1/ le sens du changement historique : changement de paradigme, nouvel ordre documentaire

2/ la portée du changement : effacement des frontières (lecture/écriture ; auteur/lecteur ; producteur/consommateur ; typologie des médias) et des hiérarchies, granularité documentaire, dynamique du document hybride

3/ les enjeux pour les professionnels de la documentation : des architectures nouvelles de l'information, ouvertes, évolutives, participant d'un système complexe.

4/ Conclusion

## **Développement :**

### **1/ Vers un nouvel ordre documentaire ?**

1.1/ L'ordre ancien : l'ordre documentaire antérieur est « dominé par l'édition qui vend des objets et protège le contenu par la propriété intellectuelle » (Salaün

<http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/post/2011/08/25/Apple%2C-la-stratégie-de-la-forme>)

1.2/ L'ordre nouveau : est marqué par plusieurs caractéristiques :

- inversion des logiques de stock et de flux : le stock, c'est l'attention, le flux, c'est le produit (Ertzscheid, le nouvel ordre documentaire du numérique)

[http://affordance.typepad.com/mon\\_weblog/2012/04/nouvel-ordre-documentaire-numerique.html](http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2012/04/nouvel-ordre-documentaire-numerique.html)). Voir aussi la distinction établie par B. Calenge entre trace et flux (Calenge, Bertrand. - *Bibliothèques et politiques documentaires à l'heure d'Internet*. Paris : Éd. du Cercle de la Libraire, 2008)

- les mêmes gardiens aux deux bouts de la chaîne : Dans le nouvel ordre documentaire du monde ce sont les mêmes qui créent, contrôlent et maîtrisent le stock attentionnel (et qui sont les seuls à pouvoir le faire) que l'on retrouve également en bout de chaîne, en tant de distributeurs (Amazon bien sûr, mais également Apple et l'Apple Store ou plus récemment Google avec GooglePlay). Le dialogue qui existait dans l'ancien monde entre les gardiens (éditeurs) et les marchands (régimes médiatiques), est rompu.
- "nous sommes le produit" (à tout le moins nos régimes attentionnels le deviennent).
- Au-delà même de la seule diversité éditoriale, c'est tout le débat autour de la diversité culturelle qui est posé
- les mass médias (par exemple TF1) autorisent, au coeur même de leur écosystème, l'irruption de régimes attentionnels (et promotionnels) sur lesquels ils n'ont aucune prise, dont ils ne maîtrisent ni le flux, ni le stock ; des régimes attentionnels et promotionnels qui ne peuvent pas être, même rétroactivement éditorialisés. Bref, l'irruption d'une

concurrence directe au sein même d'un espace et d'un temps médiatique fondamentalement anti-concurrentiel

*En résumé : Alors que l'ordre documentaire fondé sur les livres, les articles de revues, les collections, les bibliothèques et leur classement subsiste, un nouvel ordre se développe avec le web, fondé sur les données, les échanges, le partage, la circulation de néo-documents dans les réseaux.*

*Si le document classique relève de la transmission inter générationnelle, le néo-document relève selon J-M Salaün de l'échange intra générationnel. L'utilisateur, destinataire extérieur de l'acte de transmission, devient acteur central dans l'acte d'échange.*

## **2/ La portée du changement :**

### 2.1/ Portée économique :

Jean-Michel Salaün en souligne l'impact en rappelant les chiffres d'affaires et bénéfices comparés en milliards de dollars du second éditeur mondial Elsevier, d'Apple, de Google et de Facebook. Pour s'en tenir aux seuls bénéfices 2011, ils se chiffrent à 0,6 pour l'éditeur classique, à 43,8 pour la marque à la pomme, à 9,7 pour le moteur de recherche occidental dominant et à 1 pour le média social « livre des visages »<sup>2</sup>.

2.2/ l'effacement des frontières : lire/écrire, auteur/lecteur, producteur/consommateur cf François Bon (*Après le livre*, 2009, Le livre numérique n'est plus une transposition du livre classique, mais une aventure d'écriture avec les moyens du web. Emergence des communautés de lecteurs : « nous serons alors chacun l'écrivain d'un seul livre » F Bon) ; la « lettrure » (E. Souchier, *De la lettrure à l'écran : vers une lecture sans mémoire ?*, Trintexte, 1999), le « read-write » (Lawrence Lessig) : un processus hybride de lecture-écriture en réseau, une nouvelle culture de lecture-écriture.

2.3/ la question du document : qu'est-ce qu'un document ? Quelle frontière ? Quelle granularité ? Quel statut du commentaire ? Une remise en question de l'identité même du document, de sa définition, de son extension, de son contenu, de sa permanence. Bertrand Calenge (Calenge, Bertrand. - *Bibliothèques et politiques documentaires à l'heure d'Internet*. Paris : Éd. du Cercle de la Libraire, 2008) distingue les traces (documents durables, transmissibles) et les flux (ressources volatiles, instables). Vers un nouvel ordre documentaire.

## **3/ les enjeux pour les professionnels de la documentation :**

Vers de nouvelles architectures de l'information, ouvertes et évolutives ?

3.1/ un nouvel écosystème documentaire, caractérisé par les liens et relations multiples entre ses diverses composantes : l'expérience utilisateur comme cadre unifiant. Les Utilisateur-médiateurs produisent du contenu, re-médient les contenus par leurs commentaires ou critiques. Le *crowd-sourcing* apparaît au sein d'un système participatif.

Le statique devient dynamique, s'ajuste, est manipulé en continu..

3.2/ la question du classement des documents, des unités documentaires, des langages documentaires : accéder à tout le savoir du monde vs les limites de notre attention.

---

<sup>2</sup> Facebook

Paradoxe ? Déclin de la bibliothéconomie et montée de l'information. Vers de nouveaux métiers ?

Les architectes de l'information : à l'œuvre dans Apple, Google, Facebook, Twitter, Ebay, Amazon...

Repérer et catégoriser les sources, les données, telle était la tradition. La nouveauté, c'est le design pour optimiser l'expérience utilisateur : apparition d'un nouveau contrat de lecture-écriture ? Nécessité de définir ses groupes d'utilisateurs (*persona* : personne fictive qui représente un groupe cible) de façon à dessiner les architectures possibles. Besoin de cohérence entre les divers systèmes d'accès à l'information : portables, tablettes, expositions, centres documentaires, expositions...

3.3/ enjeux pédagogiques pour les profs-docs : en terme de gestion de centres de documentation et d'éducation aux pratiques numériques

(<http://www.pinterest.com/annedelannoy/architecture-de-linformation-au-cdi-ecosysteme-de-/>) En termes de pédagogie générale : quelle part de transmission, quelle part d'échange ?

### **Conclusion :**

Enjeux pédagogiques globaux : le développement des MOOCS ne met-il pas en question la forme de l'école instituée par la tradition ? Les stratégies des firmes numériques ne visent-elles pas à transformer l'école en outil de marketing du livre puis de la tablette ? Quelle économie de l'attention à l'école ? Il faut sans doute questionner la forme scolaire (organisation des espaces et temps scolaires, juxtapositions disciplinaires, devoirs, cahiers et manuels...) comme architecture de l'information.

### ***Deuxième partie – Question se rapportant à l'histoire, aux enjeux et à l'épistémologie de la documentation***

Faute de temps ou de connaissances sur le sujet une proportion importante de candidats n'a pas traité la question.

Le jury constate donc, comme les années antérieures, que **le traitement de la question dite d'épistémologie est négligé par les candidats** qui consacrent d'abord leur temps disponible à la composition à partir de la lecture du texte.

Des copies ne traitent absolument pas le sujet, d'autres proposent un développement construit avec une introduction, une problématique (notamment celle de l'impact du numérique sur le dépôt légal), un développement étayé avec sa partie historique et les questionnements actuels. Quelques candidats ont des repères historiques surprenants ; quelques autres ont vraiment cherché à remplir longuement l'espace alloué avec des propos erronés ou hors-sujet.

Le jury s'est à nouveau interrogé sur cette situation. Il a envisagé en particulier la possibilité de modifier ultérieurement la structure du barème et d'accorder un volume de points plus élevé à cette deuxième partie pour lui donner plus d'importance.

### **Sujet : les collections**

#### **Définition :**

La collection de bibliothèque est un rassemblement ordonné et intentionnel de documents réunis sous une dénomination commune. La collection réunit différents ensembles constitués au fil des ans par des bibliothécaires, mais aussi par différentes sources très variables (confiscations révolutionnaires, dépôt légal, collectionneurs privés, etc.), on préfère donc souvent le pluriel de collections. Source : <http://www.enssib.fr/le-dictionnaire/collection>

### **Sommaire :**

*Dans la réponse à cette question on valorisera les points suivants :*

- *la définition des collections*
- *la connaissance de l'histoire des collections en bibliothèques, sur des critères de qualité, de niveau documentaire et d'actualité en France plus que sur des critères de succès auprès du public comme au Royaume uni ou aux Etats unis.*
- *La réflexion actuelle sur les collections à l'ère numérique : les collections du côté de la trace, distincte du flux, volatil, selon B. Calenge. L'émergence d'un nouvel ordre documentaire selon J-M Salaiin, où la collection est du côté de l'intergénérationnel et les échanges numériques du côté de l'intra-générationnel. Le rôle désormais essentiel de l'utilisateur.*
- *Les travaux nombreux sur les politiques documentaires (site poldo de l'ENSSIB), et les plans de développement des collections*
- *La tentation de réduire les collections jusqu'à imaginer la bibliothèque sans livres*
- *Les collections comme éléments constitutifs d'une nouvelle architecture de l'information : les usagers commentent, documentent les collections, que les bibliothécaires présentent sur support numérique avec extraits, images, liens vers des blogs, nuages de tags.*

### **Plan possible pour le Développement :**

A partir de la définition, la problématique choisie peut être traitée sous l'angle choisi par Benoît Tuleu dans son article *Les collections à l'épreuve du numérique* in *Les Bibliothèques en France 1998-2010*.

#### **1/ Définition**

#### **2/ Approche historique (valeur ajoutée si elle est comparative) :**

2.1/ En France, les collections sont destinées à retenir dans la profusion éditoriale ce qui mérite d'être conservé en bibliothèque. La qualité, le niveau documentaire, l'actualité sont des critères essentiels. L'approche est souvent élitiste et prescriptive : les « mauvais genres » (BD, policier, manga, jeux vidéos...) ont tardé à y être intégrés.

2.2/ Dans le monde anglo-étatsunien, on se préoccupe plus des attentes du public. Ce qui compte est moins la qualité absolue que le succès public. Ce qui stagne est désherbé.

#### **2/ Penser les collections aujourd'hui et leur évolution**

2.1/ *De quoi document est-il le nom ?*

2.1.1 *Trace et flux (Calenge)* Dans *Bibliothèques et politiques documentaires à l'heure d'Internet*,<sup>3</sup> Bertrand Calenge propose de distinguer deux types de ressources documentaires : les traces et les flux. Les « traces » sont les documents durables, transmissibles dans le temps (livres, disques analogiques et numériques, photographies, cartes, plans et autres documents imprimés, monographiques ou périodiques). Les « flux » sont des ressources volatiles, émissions de radio et de télévisions, messages, sites web etc.

2.1.2 *Document et néo-document (Salaün)* Une autre façon de penser l'évolution en cours est présentée par Jean-Michel Salaün<sup>4</sup> comme l'émergence d'un nouvel ordre documentaire. L'ancien ordre est fondé sur ce que Calenge appelle les traces (livres, articles de revues, collections) ; à ses côtés, avec le web, se développe un ordre différent fondé sur le partage, les échanges et la circulation des données. Si le document classique relève d'une transmission *inter générationnelle*, le néo-document relève d'un échange *intra générationnel*. L'utilisateur, jusqu'alors acteur extérieur à l'acte de transmission, en devient désormais l'acteur principal. Les deux ordres documentaires coexistent, ils interagissent et se répondent, d'où la fécondité des sites, blogs et réseaux sociaux faisant référence à des documents de l'ordre traditionnel.

## 2.2/ *collection et politiques documentaires*

En France, généralisation d'une réflexion sur la politique documentaire et surtout sa formalisation, généralement sous la forme d'une charte documentaire, incluant un plan de développement des collections. Voir le site Poldoc<sup>5</sup> rassemblant les textes, les articles et les ressources sur le développement raisonné des collections. Voir aussi le rapport sur les politiques documentaires des établissements scolaires (2004)<sup>6</sup>.

### 2.2.1 *Réduire les collections ? L'exemple des learning centres*

#### 2.2.1.1 *La réduction des collections dans les politiques documentaires*

L'idée de la « bibliothèque sans livres »<sup>7</sup> a donné des exemples limités de mise en œuvre (l'atelier numérique ouvert en 2012 par la BM de Versailles<sup>8</sup>). Mais la réduction des collections papier et la possibilité d'ouvrir des bibliothèques avec un nombre réduit de documents matériels progressent. Remplacer des documents papier par des ressources numériques libère de l'espace pour usagers et postes de consultation sur écran (exemple de la BPI). Dans d'autres cas, alléger la collection de libre accès en améliore le taux de consultation (BNF) dans le cadre d'une politique documentaire concertée.

#### 2.2.1.2 *L'expérience des learning centres*

Parmi les expériences à l'université, les *learning centers* : une forte concentration de services extra documentaires et de ressources numériques avec une valeur ajoutée de pédagogie et

---

<sup>3</sup> Calenge, Bertrand. - *Bibliothèques et politiques documentaires à l'heure d'Internet*. Paris : Éd. du Cercle de la Libraire, 2008

<sup>4</sup> Salaün Jean-Michel, *Vu, su, lu*. – Paris : La Découverte, 2012.

<sup>5</sup> <http://poldoc.enssib.fr/>

<sup>6</sup> <http://media.education.gouv.fr/file/39/2/6392.pdf>

<sup>7</sup> On pourra à ce sujet lire le post que lui consacre Bertrand Calenge sur son blog : <http://bccn.wordpress.com/2009/06/17/variations-sur-une-bibliotheque-sans-livres/> (consulté le 25/07/2012).

<sup>8</sup> <http://www.bibliotheques.versailles.fr/Statique/pages/presentation-reseau/sites/ateliernumerique.htm>

d'autonomie pour les usagers qui y travaillent seuls ou en groupe, associée à l'intervention directe d'enseignants et de bibliothécaires pour la formation des publics. « Les *learning centers* sont des bibliothèques universitaires modernes » (Sylvère Mercier)<sup>9</sup>.

### 2.3/ Les collections, éléments constitutifs d'une nouvelle architecture de l'information ?

#### 2.3.1 La dissolution des collections dans le numérique ?

##### 2.3.2

Le numérique change la façon d'appréhender de la collection : impossibilité d'isoler une œuvre ou un ensemble d'œuvres sur un objet bien défini que l'on peut ranger, classer, prêter, déplacer, désherber. Il semble dissoudre les frontières de la collection, effacer les limites entre ce qui est dans la bibliothèque et ce qui n'y est pas ; les écrans donnent accès à des milliards de ressources que les bibliothécaires n'ont pas sélectionnées. Si la collection n'est pas dissoute, le responsable de la bibliothèque, du centre de documentation et d'information ne la contrôle plus.

#### 2.3.2 Le numérique au service des collections ?

Grâce au numérique, évaluation plus fine de l'usage des collections, y compris en libre accès<sup>10</sup>. Indicateurs utiles en termes de désherbage, de thématiques à développer, de fraîcheur des collections, etc. Avec la libre consultation d'Internet en bibliothèque ou au CDI, mais aussi avec la consultation à distance des pages du site web de la bibliothèque ou du CDI, le numérique permet une production statistique que les bibliothécaires ou professeurs-documentalistes peuvent exploiter.

#### 2.3.3 Le renouveau des collections par le numérique

Les catalogues s'adaptent aux usages des internautes et s'enrichissent de contenus, d'extraits, d'images, proposent des nuages de tags, renvoient à des pages de blogs, de forums, de réseaux sociaux<sup>11</sup>. Au-delà du catalogue, les collections sont au centre de véritables plateformes de découvertes et de services qui proposent aux usagers d'intervenir, de commenter, de documenter les collections. Une nouvelle architecture, un nouveau design pour les collections grâce au numérique...

#### RESSOURCES :

CAZENOBE, Adrienne. *Les collections en devenir : typologie des documents, politique et traitement documentaires*. Paris : éd. du Cercle de la librairie, 2010.

CARBONE, Pierre et CAVALIER, François (dir.). *Les collections électroniques, une nouvelle politique documentaire*. Paris : Ed. du Cercle de la librairie, 2009.

CALENGE, Bertrand. *Bibliothèques et politiques documentaires à l'heure d'Internet*. Paris :

---

<sup>9</sup> < <http://www.bibliobsession.net/2010/01/20/les-learning-centres-sont-des-bibliotheques-universitaires-modernes/>> (consulté le 08/08/2012).

<sup>10</sup> Voir à ce sujet :

Pour la BNF : Rives, Caroline, « Imprimés en libre accès à la Bibliothèque nationale de France », *BBF*, 2006, n° 6, p. 43-46 [en ligne] <<http://bbf.enssib.fr/>>

et pour la Bpi : Amar, Muriel, Béguet, Bruno, « Les semaines tests », *BBF*, 2006, n° 6, p. 36-42 [en ligne] <<http://bbf.enssib.fr/>>

<sup>11</sup> Voir par exemple Bossuyt, Magalie, *Le professeur-documentaliste diffuseur* in *Guide TICE pour le professeur-documentaliste, enjeux numériques*, SCEREN, 2012

éd. du Cercle de la Librairie, 2008.

TULEU, Benoît, *Sélectionner, proposer, prescrire*, in *Vacarmes*, n°32, été 2005  
<http://www.vacarme.org/article594.html>

## Deuxième épreuve d'admissibilité d'étude d'un sujet de politique documentaire

### Indications de correction

*Le dossier comporte 12 documents traitant de la coopération entre la lecture publique et les établissements scolaires. Ces documents institutionnels, internationaux (UNESCO), nationaux (circulaire du ministère de l'éducation nationale), régionaux, départementaux ou locaux (partenariat EPLE-Médiathèque), articles de périodiques professionnels, pages de sites web d'établissements de lecture publique, sont tous disponibles en ligne. On appréciera que les candidats mentionnent cette typologie caractéristique de ce dossier.*

*Ils pourront valoriser leur connaissance de l'actualité éducative,*

- *en citant le rapport N° 2013-020, publié en février 2014, de l'inspection générale des bibliothèques, intitulé Les relations des bibliothèques des collectivités territoriales avec les établissements scolaires, rapport qui témoigne de l'actualité de la question traitée dans le dossier ;*
- *en notant qu'en présentant ses vœux au début de l'année, la ministre de la culture s'est engagée à faire de 2014 « l'année des bibliothèques », ce qui confirme l'actualité de ce dossier.*

### ***Plan de classement***

#### **La coopération d'une cité scolaire avec la lecture publique**

1/ communauté et complémentarité entre école et lecture publique :

- 1.1/ un public partagé : 10, 3
- 1.2/ un rôle politique et formateur commun : 2, 8
- 1.3/ une offre diversifiée : 4, 7, 9

2/ Des prescriptions à leur mise en œuvre :

- 2.1/ un parcours continu : 5, 6, 12
- 2.2/ mise en œuvre locale : 1, 11

### ***Plan de classement alternatif***

Des candidats auront pu être tentés de faire ressortir dans leur plan de classement l'importance des enjeux communs liés au numérique, qui apparaissent notamment dans le domaine des pratiques culturelles et sociales, comme dans l'offre proposée par les bibliothèques et dans les préoccupations professionnelles des enseignants, professeurs-documentalistes en particulier.

#### **La coopération d'une cité scolaire avec la lecture publique**

1/ Enjeux politiques :

- 1.1/ objectifs internationaux et nationaux : 6, 5

1.2/ réalités des pratiques locales, 1, 2, 11

1.3/ de l'offre à la demande : 7, 3

2/ Enjeux numériques :

2.1/ dans les pratiques du public : 10,

2.2/ dans la coopération avec la lecture publique : 4, 8, 9, 12

## ***Note de synthèse***

### **Introduction**

#### *Entrée par l'actualité*

Dans un rapport remis en décembre 2013, « *Les relations des bibliothèques des collectivités territoriales avec les établissements scolaires* », l'inspection générale des bibliothèques souligne que « *le temps est en effet venu de repenser les accueils de classes, de tirer le meilleur parti des ressources numériques, de partager les actions d'animation, de transmettre l'histoire de l'écrit et du livre, (...) de faire des parents et des familles des soutiens acquis à cette « bataille de la lecture ».*

#### *Entrée historique*

La question de la relation de l'école et des établissements de lecture publique n'est pas nouvelle. En 1994, par exemple, était publiés les actes d'une université d'été tenue sur le thème *Bibliothèque, école : quelles coopérations ?*<sup>12</sup>. Cette manifestation faisait suite à une enquête de la FFCB, analysée par Jean-Marie Privat lors de l'université d'été.

Depuis lors, la coopération est devenue plus nécessaire encore, puisque l'école comme les bibliothèques sont entrées dans l'ère numérique, ce qui remet en question notamment la place du livre autour duquel elles ont été l'une et l'autre organisées.

#### *Suite commune de l'intro :*

Dans une cité scolaire réunissant un collège et un lycée, le professeur-documentaliste a proposé au chef d'établissement de composer un dossier documentaire en ligne sur ce thème, de manière à préparer une réunion du conseil pédagogique au cours de laquelle doivent être élaborés les axes essentiels d'un parcours artistique et culturel, intégrant l'éducation aux médias et à l'information, parcours appuyé notamment sur la coopération avec la lecture publique.

### **Introduction alternative**

Longtemps, l'école a été organisée autour du livre dont les bibliothèques assuraient la conservation et la mise à disposition auprès du public. Longtemps aussi, ces deux institutions ont agi de manière séparée, les bibliothèques se voulant le lieu du plaisir de lire au regard de l'école lieu de la lecture prescrite scolarisée. Puis, un travail de rapprochement patient a été entrepris, notamment autour d'objectifs communs de promotion du livre et de la lecture.

Aujourd'hui, écoles et bibliothèques sont confrontées à l'essor des supports numériques de communication, d'édition et de conservation, comme à l'évolution des pratiques culturelles. Ce défi commun est une raison supplémentaire de coopérer. Dans une cité scolaire,...

---

<sup>12</sup> CRDP Créteil et Fédération française de coopération entre bibliothèques, 1994

## **Problématique**

**Mots clés :** *bibliothèques, cité scolaire, citoyenneté, collégiens, coopération, culture numérique, écriture, lecture, lycéens, médiathèques, parcours artistique et culturel, pratiques culturelles, projet éducatif territorial*

L'impératif de proposer aux élèves un parcours d'éducation artistique et culturel s'inscrit plus largement dans la nécessité pour l'école d'anticiper sur les évolutions de la société de l'information et de la connaissance, en développant chez tous les élèves une culture des médias et de l'information. Il est question de leur assurer un parcours artistique et culturel partie intégrante de leur parcours social professionnel et civique. Pour cela, il est essentiel que l'école travaille avec ses partenaires culturels, au premier rang desquels figure la lecture publique (bibliothèques et médiathèques, bibliothèques universitaires).

Les problématiques possibles pourront choisir comme angles principaux les questions suivantes :

- comment familiariser très tôt les élèves à un usage optimal des établissements de lecture publique, dans la perspective de leur réussite au lycée puis dans les études supérieures ?
- comment enrichir les enseignements et l'offre éducative de la cité scolaire à l'égard de ses élèves, en s'appuyant sur l'offre des médiathèques publiques, pour donner consistance au parcours artistique et culturel de chacun ?
- en quoi le parcours d'éducation artistique et culturel peut-il être, en lien avec l'offre de la lecture publique, un vecteur de formation à la culture des médias et de l'information ?

## **Développement**

### 1/ Les enjeux politiques d'une coopération.

1.1/ dans cette sous-partie, s'appuyant notamment sur les documents 5 et 6, mais aussi sur le document 2, la note mettra l'accent sur les points suivants :

- la bibliothèque, comme le rappelle le document 6 de l'UNESCO, est un lieu clé de la formation tout au long de la vie, au service de l'éducation, de la culture et de l'information. Elle accompagne l'enfant dès le plus jeune âge et permet à chacun d'accéder aux diverses formes d'expression culturelle et artistique. Le lien entre bibliothèques scolaires, universitaires et bibliothèques publiques est un impératif.

- le document 2 illustre de manière très concrète le rôle politique des bibliothèques aux Pays Bas. : la fonction de troisième lieu en fait un lieu d'intégration privilégié pour les nouveaux arrivants, par les services qu'elle propose, les activités qu'elle met en place pour tous les publics, les événements qu'elle organise. Elle fait vivre le débat démocratique autour du livre, développant une sociabilité culturelle.

1.2/ si l'on resserre la focale à l'échelle d'un établissement scolaire et de la médiathèque du quartier, comme nous invitent les documents 1 et 11, on voit comment les objectifs politiques et culturels communs (accès au savoir, ouverture culturelle, culture numérique) impliquent un travail commun en direction des élèves, des parents et des personnels (doc 1). Le doc 11 montre les bénéfices attendus en termes de connaissances, de savoir-faire et savoir-être, ainsi qu'en termes de valorisation et d'estime de soi.

1.3/ dans cette sous-partie, il s'agira, en s'appuyant notamment sur les documents 7 et 3, de mettre en avant une forme d'écart entre l'offre éducative des médiathèques, très fortement tournée vers la promotion du livre, de la poésie, de la création (doc 7), et l'usage qui en est fait par les lycéens réviseurs, qui viennent essentiellement chercher un cadre de travail, sans penser même parfois à y consulter un livre (doc 2). On pourra compléter cette partie avec des indications tirées du document

10, qui témoigne du recul continu de la lecture d'imprimés, comme du tassement de la fréquentation des bibliothèques (-3% en 11 ans).

Ce sera le moyen d'une transition facile qui permettra de s'interroger sur la fonction salvatrice du numérique par rapport à cette érosion.

## 2/ les enjeux numériques de la coopération

2.1/ On pourra mettre en lien et en tension avec le document 10 qui dresse l'état des pratiques culturelles à l'ère numérique avec d'autres documents.

Les reculs constatés en matière de lecture d'imprimés, de fréquentation des bibliothèques, semblent donner plus de force encore à l'appel à développer le parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève (doc 5), en s'appuyant aussi sur des données plus positives de l'enquête d'Olivier Donnat : la fréquentation des cinémas et des spectacles vivants n'est pas en recul.

La fréquentation des bibliothèques ne signifie pas la lecture sur support imprimé ou numérique, comme le signale l'enquête effectuée à la BPI auprès des lycéens (doc 3). Dans ce même document un lycéen met l'accent sur le fait qu'il est, à la bibliothèque, moins distrait qu'il ne l'est chez lui par « *la télé, l'ordi, les jeux vidéos, tout ça quoi* », ce qui tendrait à avoir une approche raisonnée des effets « salvateurs » du numérique.

2.2/ On est frappé, dans le dossier par le fait que l'offre des médiathèques ou des organisations coopératives de lecture donne une place non négligeable au numérique : qu'il s'agisse des propositions autour du numérique de la médiathèque de Nîmes (doc 4), ou du projet de rencontre avec les écrivains s'appuyant sur la géolocalisation d'extraits d'ouvrages à écouter, où l'on découvre la valeur ajoutée du numérique à la pratique de la lecture et de l'écriture (doc 9). On s'attardera sur le document 8, qui donne à voir comment le professeur-documentaliste eut tirer profit, pour ses élèves, en matière d'éducation à la culture de l'information et de réussite scolaire, d'un travail collaboratif avec la bibliothèque universitaire notamment. Ce document montre que les enjeux numériques peuvent permettre de relever les défis politiques posés. Le document 12 propose des pistes intéressantes permettant de bâtir, en lien avec programmes des enseignements disciplinaires, un parcours de formation à la culture de l'information notamment fondé sur l'utilisation des ressources numériques et physiques des bibliothèques et sur l'optimisation de leur usage dans un cadre coopératif.

## **Conclusion de la note de synthèse**

On retiendra de ce dossier des éléments structurants pour la politique documentaire de l'établissement et son projet pédagogique et éducatif.

1/ Le partenariat avec la lecture publique n'est pas conjoncturel mais constitue une condition essentielle de la réussite des ambitions de formation d'une cité scolaire. Il s'inscrit pleinement dans les projets éducatifs territoriaux préconisés par la loi d'orientation de juillet 2013.

2/ A l'ère numérique, ce travail commun est plus nécessaire que jamais.

3/ Ce partenariat, loin d'ajouter à la dispersion des efforts accomplis au sein même de la cité scolaire, permet de faire converger les exigences de l'éducation artistique et culturelle et celle de l'éducation aux médias et à l'information.

4/ pour être parfaitement opérationnel, ce partenariat n'engage pas que le seul professeur-documentaliste, du côté de la cité scolaire. Les autres personnels (enseignants, CPE, assistants d'éducation, notamment) et les parents d'élèves en sont également parties prenantes.

## ***Point de vue personnel***

Dans le prolongement du dernier point de la conclusion de la note de synthèse, le candidat pourra s'appuyer sur le document 12 pour souligner combien les programmes d'enseignement permettent de

mobiliser autour de cette question les collègues de disciplines diverses, au collège comme au lycée, autour à la fois de l'éducation artistique et culturelle et de l'éducation aux médias et à l'information. Au collège, c'est le français et le parcours de découverte des métiers et des formations (« parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel » selon l'article 47 de la loi du 8/7/2013) qui seront prioritairement concernés, au lycée, les sciences économiques et sociales, les STG (information et communication), et au LP l'enseignement d'arts appliqués et de culture artistique. Mais l'histoire des arts, l'exploitation interdisciplinaire des expositions virtuelles de la BNF, fournissent d'autres entrées pour un travail commun d'éducation à la culture de l'information et aux arts.

Du point de vue de la politique documentaire, le futur professeur-documentaliste pourra mettre également l'accent sur la valeur ajoutée de la collaboration avec la lecture publique : l'appui possiblement apporté par telle médiathèque, telle direction départementale du livre et de la lecture, tel réseau de coopération du livre et de la lecture à l'enrichissement du fonds et à l'organisation d'expositions et d'animations, ou à la mise en projet d'élèves accompagnés de leurs enseignants.

Enfin, le candidat pourra faire observer que l'ardente obligation de la coopération entre établissements scolaires et bibliothèques n'est pas un fait acquis : le récent rapport de l'IGB sur *les relations des bibliothèques des collectivités territoriales avec les établissements scolaires* reprend les statistiques du ministère de la culture et de la communication qui, en 2010, font apparaître que seulement 13% des bibliothèques municipales déclaraient avoir noué des partenariats avec les CDI des collèges et des lycées, alors que les partenariats avec les écoles dépassaient les 90%. Il insistera donc sur l'enjeu du projet éducatif territorial, promu par la loi de refondation de l'école, qui peut permettre de fédérer notamment le contrat local d'éducation artistique, le projet territorial d'éducation artistique, le contrat territoire-lecture.

## B - Les épreuves orales d'admission

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 restent des éléments déterminants pour l'admission.

L'épreuve comporte deux volets : le premier consiste pour le candidat à élaborer une séquence pédagogique nécessitant l'exploitation de ressources documentaires ; le second nécessite la réalisation d'une bibliographie et l'analyse documentaire de deux documents.

Les candidats doivent avoir conscience des changements intervenus à l'oral : d'une part, les temps de préparation sont plus courts et d'autre part les coefficients des épreuves orales sont plus élevés.

### **La préparation**

Il est nécessaire pour le candidat d'équilibrer son temps de travail durant la préparation ainsi que le temps consacré à chaque volet de l'exposé. Donc la totalité du sujet doit être traité : les impasses sont pénalisantes.

Bien qu'ancienne, cette première remarque vaut particulièrement pour les nouvelles épreuves du CAPES rénové. Les candidats doivent avoir conscience des implications des changements intervenus : les candidats doivent traiter la totalité des questions en un temps réduit.

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.

Un matériel adapté est à la disposition de chaque candidat à savoir un micro-ordinateur raccordé à un réseau local et à Internet ainsi qu'un accès à une imprimante. De plus, des postes de travail supplémentaires sont installés afin de remplacer instantanément un poste défaillant.

Techniquement, il s'agit d'une architecture de réseau local, qui permet aux candidats d'être dans une situation de poste de travail individuel. Quant à l'accès à Internet, il est assuré par une liaison à haut débit.

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. En outre, l'organisation et la régularité des épreuves sont assurées par les surveillants présents dans les salles.

Le candidat doit choisir son mode de présentation et utiliser largement les possibilités du multimédia, en particulier de la vidéo-projection et de l'interactivité des outils. Chacune des commissions siégeant en parallèle dispose d'un micro-ordinateur ayant accès au réseau interne, configuré de manière identique aux postes de préparation et connecté à un système de visualisation collective.

Les sujets sont souvent mal lus, ou de façon incomplètes. Cela entraîne les candidats dans des exposés qui sont soit à la limite du hors sujet, soit trop génériques et donc inadaptés à la situation pédagogique suggérée par les termes du sujet. Par exemple, pour les sujets précisant la qualité d'un collègue « rural », la nécessaire prise en compte de cet adjectif aurait dû avoir un impact déterminant sur les choix et les réflexions de certains candidats.

Les textes officiels qui apparaissent dans tous les sujets sont « oubliés » par un trop grand nombre de candidats. Cela les conduit à des erreurs ou tout du moins à des généralités, quand la lecture de ces textes auraient permis de restreindre le sujet et donc de proposer une séquence plus pertinente.

Beaucoup s'engagent dans le sujet sans prendre auparavant connaissance du dispositif concerné : un défi lecture, un enseignement d'exploration, un parcours de découverte des métiers... cela les entraîne également dans une erreur de cibles : action pour des secondes entreprises en appui de programmes concernant les premières, par exemple.

La problématique des sujets est souvent éludée. Quand le candidat la reformule, elle passe souvent à côté du questionnement attendu. Pratiquement aucun candidat ne s'interroge sur le contexte inscrit en filigranes dans les termes du sujet. Par exemple, pourquoi faire créer des affiches publicitaires, pourquoi participer à un concours, pourquoi sensibiliser aux dangers d'internet, pourquoi pratiquer une veille scientifique en rapport avec le devenir de la planète...

*Conseil du jury : 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*

*Problématiser en s'interrogeant sur le pourquoi et les objectifs pédagogiques poursuivis par les enseignants. Ces derniers sont souvent inscrits en filigrane dans les termes du sujet qu'il convient d'analyser dans sa totalité : tous les termes comptent et sont à « peser ».*

*Un autre constat porte sur l'absence de définition donnée aux termes clés (connus ou pas comme supranational) qui composent le sujet : comment définir l'image, la communication, le concept de patrimoine, la qualité... Donnez une définition des termes clés qui composent le libellé du sujet*

## **Les consignes**

D'une façon générale, elles sont bien comprises par les candidats et suivies correctement.

*Conseil du jury : en principe, le candidat qui s'est préparé au concours connaît déjà les consignes. Les méconnaître prend donc tout son sens pour les membres du jury. Lire les consignes, les comprendre et les respecter est un point important dans l'enseignement tout particulièrement pour le professeur-documentaliste*

## L'épreuve

De façon générale, les candidats ont su se référer aux programmes des collèges et des lycées ainsi qu'aux instructions, aux textes produits par l'institution et ceux produits par des structures de recherche, des chercheurs ou des organismes. Par conséquent, les évolutions des programmes doivent être connues des candidats, ceux-ci pouvant alors envisager des implications dans leur pratique professionnelle. Une veille sur ces évolutions se révèle donc nécessaire.

En matière de compétences informationnelles, le socle commun et le guide PACIFI sont maintenant connus et cités. Néanmoins l'intérêt et l'usage que pourrait en faire un professeur documentaliste n'apparaissent pas suffisamment clairement dans les propos de certains candidats.

La présentation des candidats est globalement satisfaisante et l'expression est convenable. En revanche l'analyse du sujet est souvent superficielle. Il est nécessaire pour le candidat de traiter tous les termes contenus dans l'énoncé afin de définir le sujet et de proposer une exploitation à visée pédagogique.

Il est impératif que le candidat maîtrise la terminologie du Socle commun qui distingue connaissances, capacités et attitudes. De même les apprentissages informationnels des élèves et leur évaluation, quand ils sont évoqués, sont trop souvent confus ou obscurs.

La notion de progression dans les apprentissages a été l'occasion de prendre en compte et d'exposer la relation entre compétences info-documentaires et connaissances disciplinaires. Des confusions importantes sont observées sur des concepts de base : auteur, directeur de publication, éditeur, veille et suivi documentaire, droit à et droit de l'image.

Évoquer le recours au numérique ne suffit pas pour répondre aux besoins d'une problématique ; car l'utilisation d'outils pour le traitement documentaire doit nécessairement être réfléchie et argumentée : La connaissance et la maîtrise des métadonnées, du référencement, des liens hypertextes... est indispensable.

La question de la politique documentaire de l'établissement n'est souvent qu'évoquée alors qu'un développement sur son contenu serait nécessaire pour la contextualisation de la situation. Celle-ci ne peut se dispenser d'une réflexion sur l'évolution de la place et du rôle des CDI dans l'établissement : quelle prise en compte des temps des élèves ? Dans quels espaces ? Avec quelles ressources ? Dans quelle réflexion collective ?

A ce titre quelques éléments de sociologie de l'éducation et de sociologie de la jeunesse seraient très utiles pour savoir, avant de construire la séquence pédagogique, quelles sont les caractéristiques sociales des publics scolaires ainsi que la nature de leurs difficultés cognitives (difficultés de lecture, difficultés d'expression écrite ou orale des élèves, etc.).

La connaissance même générale des pratiques médiatiques des élèves (télévision, jeux vidéo, réseaux sociaux, téléchargement, ainsi que les genres de programme fréquentés) paraît également indispensable non seulement parce qu'elle vient directement interférer avec leurs pratiques numériques mais aussi parce qu'elles construisent une représentation du monde, nourrissent leurs goûts, favorisent l'intériorisation de normes commerciales qui peuvent entrer

en contradiction avec les valeurs de citoyenneté que le professeur documentaliste a pour mission de transmettre.

Il semble que les candidats éprouvent des difficultés à saisir l'identité professionnelle du professeur-documentaliste, notamment sa responsabilité dans le champ des ressources, son rôle dans la mise en œuvre de pédagogies actives et les approches transdisciplinaires.

De même les sujets faisant explicitement référence à un ou plusieurs professeurs de discipline qui demandent la collaboration du professeur-documentaliste ont conduit des candidats à s'enfermer dans une situation de « sollicité ».

A l'inverse, certains candidats monopolisent la séquence sans s'interroger sur la notion de partenariat avec les professeurs de discipline : quelle collaboration ? Avec quels objectifs ? Comment les représentations mentales et les pré-requis des élèves sont-ils pris en compte ? Quelle est la place de cette séquence dans un parcours de formation des élèves qui prend en compte leur âge, leur niveau de formation et leur environnement socio-culturel ? Pour quels acquis ?

### **L'exposé**

Les membres du jury ont apprécié 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 demande et une conclusion.

On observe malheureusement un déséquilibre flagrant entre les développements de certaines tâches. Le traitement documentaire, en particulier, fait l'objet d'une présentation souvent non commentée : le candidat se bornant à la présentation, souvent sans explications complémentaires, des bordereaux de saisie. La justification relative aux choix des documents est également souvent absente, ce qui est fort regrettable 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.

### **Les séquences pédagogiques**

L'organisation des séquences pédagogiques peut revêtir un nombre de séances impressionnant sans prise en compte du nombre d'heures/élèves et encore moins du nombre d'heures/professeurs. Les évaluations sont timides. Probablement que les séquences d'apprentissage couvrent trop d'objectifs disciplinaires, de compétences info documentaires, de compétences du Socle commun. Il est difficile de savoir sur quoi portera l'évaluation. Les candidats présentent souvent des séquences répondant à une structuration rencontrée lors de leur formation. Mais ils ont tendance à multiplier les objectifs documentaires, tombant ainsi dans un manque de réalisme certain : rappeler en 10 minutes (pour des 3<sup>e</sup>), les six étapes de la recherche documentaire, chercher et comparer (pour proposer la meilleure) plusieurs définitions du droit d'auteur en 1 minute, pour des 4<sup>e</sup> ! La non lecture des textes officiels déjà signalés entraîne vers une inadaptation de la séquence : proposer, par exemple, la découverte d'un patrimoine local du XIX<sup>e</sup> quand le programme des sixièmes porte sur le Moyen-âge.

Certains candidats contextualisent cette séquence ou s'appuient sur des exemples précis. La démarche est bonne si elle est pertinente. Situer le dopage sportif comme problématique essentielle dans l'avenir de la planète semble un peu discutable. Proposer une séance sur le « savoir exposer » paraît dépassé et non pertinent pour des élèves de terminale... Certains candidats ont l'idée de consulter pour s'en inspirer, des séquences proposées par certains

établissements scolaires. Cela peut se faire à condition de donner ses sources aux membres de la commission, de ne pas opérer un 'couper-coller', mais surtout d'adapter cette séquence à la demande que suggère le sujet !

*Conseil du jury : outre l'impérative obligation de référer aux textes officiels, le candidat a tout intérêt pour la plupart des sujets à fonder sa séquence sur les besoins et les usages des élèves. Il s'agit, par exemple, de s'interroger sur les usages que les élèves font d'internet avant d'établir un programme de protection sur les dangers de ce réseau ; s'interroger aussi sur les « actes de consommation » des élèves de la classe concernée ...*

## **Le corpus numérique et la bibliographie**

Même si les techniques de recherche et le traitement documentaire sont globalement corrects, le corpus proposé par le candidat est souvent trop restreint, pas toujours pertinent et sous-exploité.

Aucun candidat ne semble avoir compris l'intérêt de la normalisation dans les activités documentaires. Peu ont consulté directement la norme portant sur les références bibliographiques. Cela est paradoxal car tous insistent sur l'importance de transmettre à leurs élèves les connaissances relatives à la citation des sources.

Peu de candidats établissent leur corpus ou leur bibliographie en fonction d'une démarche rigoureuse et documentaire. (Consultation directe des sources fondamentales, consultation de catalogues...). Cela renforce l'idée d'une absence de connaissances professionnelles et d'un manque de rigueur pour le futur. Par ailleurs, les corpus proposés laissent entrevoir une perception du métier trop limitée aux conseils méthodologiques, sans prise en compte des contenus. Ainsi, les membres de la commission ont examiné des corpus ou des bibliographies développant les savoir-faire d'une exposition, d'une brochure en ligne, d'une grille d'analyse... mais ces dernières ne contenaient aucun document relatif au sujet !

*Conseil du jury : consulter le document primaire 'la norme 690', plutôt que des documents la présentant ou la commentant. Cela permet de voir toutes les possibilités offertes dans la description physique du document et d'opérer une distinction nette entre les objectifs des normes portant sur les notices, les références...*

*S'entraîner dans la consultation de catalogues (Opac, catalogues collectifs...) pour savoir dresser une bibliographie.*

*Justifier vos choix en fonction de l'intérêt pédagogique et de l'accès à l'information qu'autorise le document sélectionné. Tel article du journal Le Monde peut être pertinent pour le sujet traité mais est-il adapté à des élèves de 6<sup>e</sup> ?*

*Se rappeler qu'un document peut être pertinent par la nature du sujet : penser, par exemple, aux atlas ou cartes géographiques semble évident pour un sujet relatif à cet enseignement !*

*Ne pas méconnaître des sources essentielles, autres que celles fournies par l'Education nationale : l'Institut national de la démographie, l'Institut national de la géographie...*

## **Le traitement documentaire**

De nombreux candidats établissent ce traitement à partir de BCDI mais sans pouvoir expliciter clairement les opérations documentaires qu'ils effectuent ni expliquer différents champs composant le bordereau. 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. Par ailleurs, s'il n'est pas interdit de présenter un bordereau d'un document déjà traité, il convient de le signaler et de le commenter correctement.

Peu de candidats choisissent un autre format, une indexation avec un autre thésaurus... et savent justifier les raisons de leurs choix.

*Conseil du jury : le choix du bordereau doit être raisonné et non répondre à l'idée de montrer son savoir au jury. Choisir le Dublin Core ou BCDI signifie que le candidat en a compris les composantes mais aussi l'intérêt documentaire (présence de certains champs, type d'analyse...)*

## **L'entretien**

### **Entretien sur le sujet traité**

Les premières questions posées portent en général sur l'exposé et, à travers lui, le sujet. Les membres de la commission cherchent à obtenir des explications ou des compléments de réflexion sur ce que le candidat a donné dans son exposé. Cela permet souvent de mesurer le niveau de lecture et de compréhension du sujet, la connaissance du système éducatif, la perception que le candidat a des enseignants de discipline, des élèves et du professeur-documentaliste...

### **Sur la séquence pédagogique**

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

### **Sur la culture professionnelle et générale**

L'entretien cherche également à vérifier la solidité des connaissances du candidat, sa culture générale et professionnelle. Les membres de la commission marquent, par exemple, leur étonnement dans la méconnaissance par le candidat de l'appel du 18 juin, son incapacité à situer un département français, sa méconnaissance des révolutions arabes...

### **Sur le traitement documentaire**

Les candidats ont tendance à aller très vite dans la présentation de ce traitement. C'est pourquoi les questions portent non seulement sur les opérations documentaires effectuées mais aussi sur la pertinence des sources, des documents sélectionnés par rapport aux besoins (analysés ou pas) des élèves.

## **Attitude des candidats**

### **Généralités**

Les candidats s'inscrivent pour la plupart dans un esprit de dialogue avec les membres de la commission. Cela leur permet de signaler une question non ou mal comprise. Mais il ne faut pas en faire un système qui permet de gagner du temps. Par ailleurs, il importe que le candidat distingue des questions générales, telle que par exemple : « intérêt du ludo-éducatif » qui sollicitent la réflexion et les connaissances, et des questions qui demandent une réponse précise et sans détour, par exemple : développement du sigle CNIL. Il paraît également judicieux d'éviter les affirmations ou des prises de position péremptoires non argumentées. Par exemple, affirmer que l'on n'est pas concerné par la publicité, qu'il n'y aura pas de documents papier dans le CDI ou l'inverse...

### **Communication de documents aux membres du jury**

La communication de documents papier n'est en rien obligatoire. Si le candidat la propose, il doit veiller à la lisibilité.

La plupart des candidats utilisent le vidéoprojecteur pour leur exposé. Quelques fautes d'orthographe ont pu leur échapper, occasion de le signaler rapidement (euristique, objectif générale...)

### **Attentes et recommandations du jury**

La première des recommandations, qui vaut pour toutes les épreuves, est d'effectuer une préparation méthodique.

Pour cette épreuve, la connaissance des textes officiels, et tout particulièrement des programmes d'enseignement, des dispositifs et de leur modification est essentielle.

Le candidat doit avoir compris comment son action bénéficie aux élèves alors qu'il n'a pas de service d'enseignement à proprement parler.

Il doit faire preuve d'une grande qualité de réflexion pédagogique montrant sa capacité à former des élèves dans des configurations diversifiées allant de la relation individuelle type tutorat aux petits groupes d'élèves voire une classe entière.

Le jury souhaite que le candidat travaille cette épreuve avec beaucoup plus de rigueur dans le cadrage pédagogique et le positionnement professionnel, prenant en compte tout à la fois les objectifs disciplinaires, les thématiques dans leurs principaux aspects, un contexte réaliste, les directives officielles, le système éducatif dans son ensemble et le public, ainsi que, bien entendu, les enjeux info-documentaires.

Le jury attend des candidats *a minima* une connaissance et un respect des normes bibliographiques. Le catalogage n'est pas seulement un exercice de concours : il correspond à des pratiques maîtrisées du professeur-documentaliste. Le statut des ressources devrait être analysé de même que leur fiabilité et leur pertinence.

Le candidat qui a une bonne connaissance du système éducatif, du métier et de ses enjeux et qui sait proposer un scénario pédagogique faisant sens, une démarche cohérente et un discours argumenté est apprécié.

On attend également du candidat qu'il soit capable de faire preuve de curiosité, d'esprit critique et qu'il suive l'actualité. Sa culture doit être constamment enrichie par l'exercice du métier en approfondissant ses connaissances et sa réflexion sur les grandes problématiques pédagogiques. On ne saurait trop recommander au candidat de développer une solide culture numérique qui dépasse la fréquentation d'un réseau social.

Ainsi sur un sujet sur la résistance et la citoyenneté, une partie du temps de la préparation aurait dû être consacré à réfléchir aux liens possible entre ces grandes notions. De plus, la connaissance des grandes notions du droit du web semble indispensable également, et ne devrait pas se limiter au droit d'auteur. Les notions de vie privée, d'espace public, d'intimité, de droit de la presse devraient également être connues des candidats afin de pouvoir les transmettre en situation dans la relation pédagogique aux élèves.

Les candidats ne devraient pas s'étonner de l'élargissement de l'entretien à d'autres thématiques que le sujet qui lui sert d'entrée en matière. Ainsi le jury a apprécié les travaux originaux et l'engagement des candidats.

L'entretien permet de vérifier les connaissances des candidats, leur comportement, leur réactivité. Il leur donne notamment l'occasion de corriger leurs erreurs, de se recentrer sur le sujet. Le jury a particulièrement apprécié cette capacité de remise en question constructive.

L'entretien permet aussi d'appréhender la connaissance que les candidats ont du métier et de son environnement dans lequel ils veulent s'engager ainsi que du système éducatif.

Les candidats qui réussissent sont ceux qui nourrissent le dialogue dans une interaction et font preuve d'une réflexivité en prenant en compte les remarques du jury pour faire d'autres propositions. Les compétences de communication et d'adaptabilité sont au cœur du métier du professeur- documentaliste.

Conclusion :

**L**e jury tire un bilan positif de cette première session du CAPES rénové de Documentation. Les objectifs de recrutement ont été atteints dans des conditions jugées satisfaisantes.

En termes de ressources humaines, les opérations de recrutement sont essentielles. Mais les lauréats doivent désormais s'engager dans un processus de développement professionnel continu pour consolider leurs compétences.

Le jury espère que les futurs candidats tireront profit de la lecture de ce rapport. C'est la raison pour laquelle sont publiés, en plus des commentaires traditionnels, des exemples de sujets donnés à l'oral mais aussi les grilles d'évaluation utilisées lors de cette session.

Les contacts établis avec les « formateurs représentatifs » ont aidé le jury à gérer cette phase de transformation des épreuves du concours. En retour, le jury espère que ces contacts ont permis aux formateurs d'ajuster le contenu de leurs préparations.

Annexe 01 : Exemples de deux sujets relatifs à la première épreuve d'admission

Ministère de l'éducation nationale  
CONCOURS de recrutement du CAPES externe et du CAFEP

**Section DOCUMENTATION**  
Session 2014

EPREUVE D'ADMISSION n° 1  
**Epreuve de mise en situation professionnelle**  
Durée de la préparation : deux heures  
Durée de l'épreuve : une heure, dont vingt minutes maximum d'exposé  
Coefficient : 2

SUJET

L'accompagnement personnalisé en classe de sixième permet de renforcer l'accueil et le suivi des élèves de sixième ainsi que la liaison entre l'école primaire et le collège.

La circulaire 2011-118 du 27/07/11 au BO n°3 indique que « l'accompagnement personnalisé comprend principalement, à l'initiative des équipes pédagogiques, des activités comportant un travail sur les capacités de base et les travaux interdisciplinaires. [...] Selon les besoins des élèves, diagnostiqués notamment à partir des évaluations, les activités conduites durant les heures d'accompagnement personnalisé permettent, entre autres, de les aider à approfondir leurs connaissances en proposant des activités contribuant au renforcement de la culture générale telles que des recherches documentaires, des conférences, ou encore au développement d'excellences et de talents particuliers ».

Dans un collège de l'éducation prioritaire, une réflexion s'engage en conseil pédagogique, pour construire un dispositif qui s'adresse à tous les élèves de 6ème, sous la forme d'ateliers tournants, organisés par périodes de sept semaines. Vous proposez de travailler plus spécifiquement avec les élèves allophones de l'établissement.

Premier volet

**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.**

Second volet

a) Vous élaborerez une bibliographie sur le sujet proposé incluant des éléments du corpus sélectionnés et des documents complémentaires que vous jugerez utiles.

b) Vous effectuerez l'analyse documentaire de deux documents de votre choix tirés du corpus.

Ministère de l'éducation nationale

CONCOURS de recrutement du CAPES externe et du CAFEP  
**Section DOCUMENTATION**  
Session 2014

EPREUVE D'ADMISSION n° 1  
**Epreuve de mise en situation professionnelle**

Durée de la préparation : deux heures

Durée de l'épreuve : une heure, dont vingt minutes maximum d'exposé

Coefficient : 2

SUJET

Le thème 4 du programme de l'enseignement commun d'éducation civique, juridique et sociale en classe terminale des séries générales (Bulletin officiel spécial n°8 du 13 octobre 2011) s'intitule « violence et société ».

Le professeur chargé de cet enseignement a choisi d'organiser, pour sa classe de terminale scientifique, un débat sur « la violence et le sport » en collaboration avec l'enseignant d'EPS. Il sollicite votre participation pour aider les élèves à préparer ce débat.

Premier volet

**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.**

Second volet

a) Vous élaborerez une bibliographie sur le sujet proposé incluant des éléments du corpus sélectionnés et des documents complémentaires que vous jugerez utiles.

b) Vous effectuerez l'analyse documentaire de deux documents de votre choix tirés du corpus.

Annexe 02 : exemples de deux sujets relatifs à la deuxième épreuve d'admission

Ministère de l'éducation nationale  
Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP  
**Section DOCUMENTATION**  
Session 2014

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

**SUJET**

En vous appuyant sur les documents suivants et sur vos connaissances personnelles, exposez en quoi le questionnement sur l'architecture scolaire influence l'organisation des espaces pédagogiques.

**Document 1 :** OCDE, CERI, Paris. LIPPMAN, Peter. *L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?* 2010 (consulté le 14 février 2014).

<http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/centrepourdesenvironnementspedagogiquesefficacescele/46444102.pdf>

**Document 2 :** MEIRIEU, Philippe. *Repenser l'architecture scolaire... pour que l'École puisse faire face aux défis de la modernité.* 2013 (consulté le 14 février 2014).

<http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/college3ememill.pdf>

**Document 3 :** MEN, Paris. *Vers des centres de connaissances et de culture.* 2013 (consulté le 14 février 2014).

[http://media.eduscol.education.fr/file/actus\\_2012/77/1/2012\\_vademecum\\_culture\\_int\\_web\\_214771.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/actus_2012/77/1/2012_vademecum_culture_int_web_214771.pdf)

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

## **L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?**

ISSN 2072-7933

### *L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?*

*CELE Échanges* 2010/13

© OCDE 2010

**Par Peter C. Lippman, JCJ Architecture, New York**

*Cet article souligne la nécessité de remettre en question les « meilleures pratiques » généralement reconnues au sein de la profession architecturale et de créer des environnements pédagogiques en adoptant une approche basée sur l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design). Celui-ci tient compte en particulier du rôle du contexte social et consiste à structurer l'environnement physique de façon à promouvoir l'apprentissage.*

#### **Introduction**

Une approche « adaptée aux besoins des utilisateurs » permettrait aux concepteurs de créer des environnements pédagogiques plus innovants et durables. Cette approche repose sur l'idée selon laquelle l'environnement d'apprentissage façonne les élèves, et inversement. On peut reprocher aux environnements pédagogiques dits « innovants » de n'être ni originaux, ni novateurs ; et de façon générale, les bâtiments scolaires durables se caractérisent essentiellement par l'utilisation de technologies et matériaux « verts » et négligent les autres critères de durabilité tels que le développement social.

L'approche de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (*responsive design*) repose quant à elle sur un ensemble de principes pédagogiques appelé « **théorie de la pratique** », qui décrit les interactions entre l'apprenant et son environnement ; il établit également un lien entre ces interactions et le concept de « planification adaptée aux besoins des utilisateurs » (*responsive commissioning*) cher aux chercheurs qui étudient la nature des interactions entre les composantes sociales et physiques de l'environnement pédagogique. Le concepteur peut ainsi créer un environnement plus adapté – et adaptable – aux besoins des apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle.

#### **Théorie de la pratique : nature des interactions entre l'apprenant et son environnement**

Chercheurs et concepteurs des environnements pédagogiques se demandent souvent si c'est aux apprenants de s'adapter à l'environnement pédagogique, ou l'inverse. Cette question n'est sans doute pas la plus cruciale. Il convient en revanche de déterminer de quelle manière l'environnement façonne les élèves et de quelle manière ceux-ci influencent l'environnement pédagogique. En d'autres termes : en quoi consistent les interactions entre les apprenants et leur environnement ? Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, il faut comprendre les attentes des élèves vis-à-vis du cadre spatial et temporel dans lequel s'effectue leur apprentissage (Lave et Wenger, 1991). Dans cette optique, l'environnement pédagogique se compose de l'environnement physique, mais aussi de l'apprenant, de ses camarades et de ses enseignants.

L'environnement pédagogique du XXI<sup>e</sup> siècle est perçu comme un cadre dans lequel les élèves s'adonnent à des activités d'apprentissage autonome ou collaboratif ; dans cette perspective, l'environnement physique est conçu de façon à pouvoir être régulièrement réorganisé en fonction des besoins pédagogiques (Partnership for 21st Century Skills, 2002). Ainsi les principes constructivistes du XX<sup>e</sup> siècle, en vertu desquels l'apprenant était actif et l'environnement pédagogique, passif, sont aujourd'hui caducs. La Théorie de la pratique repose sur le principe selon lequel l'environnement d'apprentissage est lui aussi actif (Dent-Read et Zukow-Goldring, 1997). Dans la perspective constructiviste, les élèves apprennent à la lumière de leurs propres découvertes, tandis que les apprenants tels que les conçoit la Théorie de la pratique sont transformés et façonnés par les interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et leurs environnements physiques.

### **Intégration totale des technologies dans l'environnement pédagogique**

En termes d'innovation, les idéaux pédagogiques du XXI<sup>e</sup> siècle rejoignent, dans une large mesure, les principes de la pédagogie Montessori et du modèle de Reggio d'Émilie (Italie), qui visaient à promouvoir l'utilisation d'un large panel d'outils dans le cadre des activités d'apprentissage. De plus, ces programmes adaptés aux besoins des utilisateurs incitent les enseignants et les élèves à poursuivre leur développement de façon à dépasser leur niveau actuel de connaissances. Globalement, ces approches visent à encourager la pensée critique, les compétences sociales (par le biais des activités collaboratives) et le travail en autonomie. Là où l'approche adoptée à Reggio d'Émilie reposait sur l'idée de l'environnement physique comme « auxiliaire pédagogique » (*third teacher*) chargé d'orienter le processus d'apprentissage, Montessori préconisait d'équiper l'environnement physique d'outils aptes à créer de nouvelles opportunités d'apprentissage. De même, les environnements pédagogiques du XXI<sup>e</sup> siècle mettent à profit les outils modernes (technologies de l'information), dont on estime qu'ils guident les apprenants et favorisent le développement (Vygotsky, 1978).

Montessori a conçu des outils pédagogiques qui encouragent les élèves à explorer leur environnement dans le cadre d'activités d'apprentissage autonome ou collaboratif. C'était à l'époque une approche innovante et moderne. Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, les technologies nouvelles (cinéma, radio, télévision puis vidéo) ont progressivement rejoint l'environnement pédagogique (Oliver, 2004) ; plus récemment, les ordinateurs, tablettes tactiles et autres tableaux interactifs (ex : SMART Board<sup>TM</sup>) ont été introduits dans les salles de classe. Néanmoins, contre toute attente, aucun de ces outils passés ou actuels n'a été pleinement intégré aux programmes scolaires (Weiss, 2007).

Cela s'explique notamment par le fait que le design même de l'environnement physique n'était pas propice à l'intégration de ces technologies (Oliver et Lippman, 2007 ; Weiss, 2007). De fait, comment les architectes peuvent-ils concevoir un espace apte à accueillir un outil, avant même que les avantages et contraintes pédagogiques de celui-ci ne soient pleinement mesurés ? En d'autres termes, les environnements pédagogiques doivent être programmés, planifiés et conçus de façon à servir les activités d'apprentissage qui y seront menées. Par ailleurs, la dimension spatiale de l'environnement pédagogique – notamment aux États-Unis – s'articule autour de la salle de classe. Et globalement, ces espaces ont peu évolué depuis des décennies.

Pour que les technologies fassent partie intégrante des environnements d'apprentissage, il faut faire évoluer la culture qui domine aujourd'hui encore au sein des établissements. En effet, le corps enseignant doit adopter les technologies ; il doit accepter de reconnaître leur potentiel,

mais aussi leurs limites. Les outils proposés par Montessori, par exemple, étaient conçus autour d'une pédagogie particulière et l'environnement physique était considéré comme essentiel à l'apprentissage. À l'inverse, les technologies de l'information modernes n'ont pas été conçues suivant un quelconque principe pédagogique ; on suppose en revanche qu'elles peuvent être intégrées à n'importe quel environnement d'apprentissage (Weiss, 2007).

## **Durabilité**

Comme les TIC, les technologies durables sont considérées comme des systèmes incorporables dans n'importe quel bâtiment, indépendamment du contexte. Parmi les avancées récentes figurent de nouveaux matériaux alternatifs et des processus permettant d'évaluer les qualités de ces derniers tout au long du cycle de vie ; les directives de conception LEED (*Leadership in Energy and Environmental Design*) garantissant la conformité aux exigences de conception spécifiques à chaque système ; et des sources de production et d'information conformes à la tendance de réduction de l'impact environnemental des bâtiments. Le programme LEED est un cadre de certification indépendante mis en place par le Conseil américain de l'Éco-construction (*US Green Building Council*) en vue de promouvoir la construction verte. Néanmoins, cette façon de concevoir la durabilité tient rarement compte de l'efficacité des bâtiments ou de leur relation avec les dynamiques sociales et environnementales. De plus, l'abus de langage qui fait de la « durabilité » un quasi-synonyme de l'éco-conception a pour effet de focaliser l'attention sur l'impact environnemental des bâtiments, en supposant implicitement que la réduction de ce dernier génère nécessairement des bienfaits sociaux et économiques (Allacci, 2009). Par conséquent, l'évaluation de la durabilité ne tient quasiment pas compte de ces paramètres apparemment secondaires et risque dans certains cas de promouvoir des principes de conception nuisibles à la santé (construction de bâtiments scolaires sur des sites toxiques reconnus, par exemple).

Notons toutefois une exception à cette tendance, à savoir le concept de « triple bilan » (*triple bottom line*) (Elkington, 1997), qui définit la durabilité comme un moyen de parvenir à un compromis entre les intérêts sociaux, environnementaux et économiques. D'un point de vue technologique, cependant, les efforts visant à promouvoir le principe du triple bilan sont moins évidents. Les innombrables sources d'information sur Internet consacrées au volet environnemental de la durabilité n'englobent pas les dimensions sociales et/ou économiques. Les initiatives d'information sur les aspects sociaux du développement durable sont plus fragmentées et ne proviennent généralement que de sites Internet consacrés à l'équité et la justice sociales (Allacci, 2009). Les fabricants de produits « verts » fournissent rarement des informations sur l'impact social de leurs activités (responsabilité sociale des entreprises, code de déontologie, dimension sociale de la collecte des matières premières, implications sanitaires des produits, de la fabrication, du recyclage et droit du travail, par exemple).

## **Planification adaptée aux besoins des utilisateurs**

La planification adaptée aux besoins des utilisateurs (*responsive commissioning*) est une approche qui tient compte du contexte social et repose sur l'idée selon laquelle l'environnement physique est façonné par l'aménagement de l'espace, le degré d'intégration des technologies de l'information dans les bâtiments et enfin l'efficacité et l'utilisation rationnelle des systèmes de construction durables. Qu'il s'agisse de concevoir un nouveau

bâtiment ou de repenser l'utilisation d'une installation existante, ce processus consiste dans un premier temps à collecter des informations auprès des usagers clés et à réaliser une évaluation de l'occupation des lieux en étudiant notamment les contraintes et avantages associés à l'environnement physique.

Cette approche est basée sur des méthodes de recherche qualitatives et/ou quantitatives. Celles-ci peuvent consister à analyser – sur plusieurs années – les taux de réussite aux examens, les taux d'absentéisme des élèves et des enseignants, ou encore l'ancienneté de ceux-ci au sein de l'établissement. Les méthodes qualitatives reposent quant à elles sur l'observation, des entrevues et/ou des groupes thématiques. Par ailleurs, cette approche présente une dimension participative, en ce que l'espace est évalué avec les usagers en vue d'identifier d'éventuels écarts entre l'image que ceux-ci ont d'eux-mêmes et de leurs activités au sein de l'environnement physique, et les performances effectives de ce dernier. Des recommandations sont formulées à la lumière des données collectées afin d'ajuster les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de façon à maximiser la contribution de l'environnement physique au processus pédagogique. Pour mettre en oeuvre ce processus, il faut tout d'abord déterminer ce que les usagers clés considèrent comme une expérience pédagogique positive. Ceux-ci sont invités à imaginer ou repenser la façon dont ces expériences pédagogiques positives se déroulent dans la salle de classe et l'établissement dans son ensemble.

### **L'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs**

L'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (*responsive design*) reconnaît que les apprenants interagissent avec leur environnement pédagogique (et inversement) et que la conception durable ne préconise pas uniquement l'application de principes « verts », mais bien la recherche de solutions permettant de maximiser la contribution de l'environnement pédagogique – social et physique – au développement des élèves. Cette approche ne suppose pas qu'un bâtiment scolaire puisse être conçu de façon idéale ; elle permet en revanche de mettre en évidence ses avantages et contraintes propres. C'est la raison pour laquelle les architectes qui adhèrent à la Théorie de la pratique et aux principes de la planification adaptée aux besoins des utilisateurs adoptent une approche que l'on peut qualifier d'architecture « adaptée aux besoins des utilisateurs ». Par ailleurs, celle-ci remet en question la pratique architecturale actuelle. Plutôt que de se limiter à la dimension esthétique, le designer doit tout d'abord comprendre que l'apprentissage est contextualisé, dans le temps et dans l'espace (Altman, 1992). De plus, le processus de conception doit tenir compte en particulier du rôle joué par le contexte social et structurer l'environnement physique de façon à stimuler l'apprentissage et aider éducateurs et élèves dans leur travail. D'où la nécessité de collecter des données pour étudier les environnements existants et comprendre leur fonctionnement, mais aussi identifier les tendances sociales reflétées par les activités menées au sein des environnements pédagogiques. Le travail de recherche permet d'extraire les principes de ces activités, grâce auxquels l'architecte peut ensuite formuler des propositions pour aménager efficacement l'espace.

Non seulement l'approche adaptée aux besoins des utilisateurs est indissociable de l'étude du fonctionnement des environnements pédagogiques, mais elle revendique également « une culture de la curiosité » basée sur une analyse rigoureuse, un dialogue actif entre toutes les parties prenantes et une connaissance exploitable des informations disponibles. Cette

approche part du principe que nul ne peut, à lui seul, disposer de toutes les données nécessaires, de sorte que la notion d'équipe revêt une importance centrale. Ainsi, chaque membre de l'équipe est amené à élargir son champ de travail habituel et à acquérir de nouvelles connaissances. Pour que cette transition puisse s'opérer, les concepteurs doivent être conscients de la nécessité de créer des lieux dotés non seulement de qualités esthétiques, mais surtout d'une solide base empirique. Telles sont les conditions pour que l'environnement physique soit conçu de façon à promouvoir les interactions qui s'y déroulent quotidiennement et conditionnent les progrès des apprenants.

## DOCUMENT N°2

Repenser l'architecture scolaire... pour que l'École puisse faire face aux défis de la modernité

### « Pour un collège du troisième millénaire »

L'École de la République s'est construite en empruntant ses modèles architecturaux à la caserne et au couvent. Elle a créé des établissements qui ont été des remarquables réussites adaptées à « l'esprit du temps » ainsi qu'aux outils et pratiques pédagogiques qui faisaient consensus à l'époque. Cette architecture se donnait pour objectif d'organiser les mouvements des groupes, de mettre en scène la parole magistrale, de faciliter le travail individuel des élèves dans des collectifs stables, de créer les conditions de la méditation... Elle était très contrainte par une donnée jugée alors intangible : la classe de vingt à trente élèves encadrée par un adulte ayant le monopole de la transmission des savoirs, dans un temps très fortement segmenté.

Les finalités de l'École de la République sont restées les mêmes et doivent être réaffirmées : creuset social, le collège doit permettre aux élèves d'acquérir les fondamentaux de la citoyenneté ; « école moyenne », entre l'enseignement primaire et le lycée, il est un lieu où le suivi individualisé doit compléter les enseignements collectifs ; scolarisant des adolescents en mutation, il doit leur apporter les ressources et les situations capables, tout à la fois, de les aider à se construire intellectuellement et à se socialiser...

Mais le contexte est radicalement différent de celui du 19<sup>ème</sup> siècle :

- aujourd'hui, la quasi-totalité des 11-16 ans est scolarisée au collège (20% il y a 60 ans) ;
- les moyens d'accéder aux connaissances et aux savoirs sont devenus multiples et, si le professeur garde une place centrale essentielle, il doit accompagner l'élève dans l'apprentissage du traitement d'une information plurielle à tous égards ;
- les besoins des adolescents d'aujourd'hui sont différents : s'il leur faut des locaux qui les aident à se concentrer et à focaliser leur attention (afin de leur permettre d'échapper au zapping permanent), ils ont aussi besoin d'espaces où se rencontrer et où apprendre à tisser du lien social.

Dans ces conditions, un « collège du troisième millénaire » doit être construit avec quelques principes architecturaux forts :

- les locaux doivent permettre des modalités de regroupement différenciées des élèves (certains enseignements peuvent être dispensés en amphithéâtres tandis que d'autres requièrent de toutes petites salles) ;
- la « classe » traditionnelle, si elle peut rester une unité d'appartenance et de référence, doit être complétée par des espaces-temps dévolus à d'autres modes de fonctionnement (utilisation des nouvelles technologies, démarche expérimentale et documentaire, suivi individualisé des élèves, etc.) ;
- les locaux, dans leur ensemble, doivent être conçus afin de faire baisser la tension et créer l'attention ; l'École, pour cela, doit assumer son caractère instituant en marquant clairement les fonctions des différents espaces et en faisant en sorte que, dans chacun, soit facilité l'accès à la posture mentale requise ;

- les agencements globaux et circulations générales doivent obéir au principe « urbain » de mixité architecturale : les bureaux des professeurs, les salles d'enseignement dévolues à des disciplines spécialisées, les salles de regroupement, etc. doivent être dispersés afin de favoriser une vie sociale authentique et d'éviter les phénomènes dus à la concentration excessive de certaines activités et de certains comportements dans certains espaces ;
- les modalités d'accès aux savoirs à travers les outils technologiques doivent être présentes partout et pouvoir être adaptées et utilisées par tous en fonction des besoins ;
- des espaces de vie sociale régulée doivent être mis à disposition de l'ensemble de la communauté éducative ;
- enfin, le collège, dans sa conception même doit être, à la fois, un lieu de travail calme et exigeant, libéré des pressions extérieures, et un lieu d'accueil ouvert à l'environnement : les interfaces (en particulier avec les familles) doivent trouver leurs correspondances architecturales...

Construire un collège pour le troisième millénaire suppose que l'on pense d'abord les finalités pédagogiques et les enjeux sociaux, que l'on soit attentif aux formes symboliques capables de donner aux élèves les meilleures chances de réussite et qu'on favorise le travail des adultes, cadres éducatifs, enseignants et personnels, afin qu'avec les élèves ils puissent « habiter ce lieu » et en être vraiment les acteurs.

Philippe MEIRIEU

## 05 Accueillir dans un cadre convivial et chaleureux

La qualité humaine et matérielle de l'accueil des élèves et des personnels dans le centre de connaissances et de culture est une des priorités de la démarche d'évolution des espaces de travail et de vie des élèves. Dans la dimension physique, comme dans la dimension numérique de cet espace, le centre de connaissances et de culture privilégie animation et communication, ouverture et partenariat ainsi que l'engagement des élèves.

### Principes

Le centre de connaissances et de culture est un lieu d'accueil où s'exprime la qualité de la relation humaine entre les différents membres de la communauté éducative. Cet accueil est une des conditions favorables à l'apprentissage du « vivre, agir, apprendre ensemble ». L'engagement effectif des élèves dans la vie de l'établissement et dans des activités extérieures reconnues par celui-ci développe le sens des responsabilités, l'esprit d'initiative et l'autonomie. Dans cette perspective, le centre de connaissances et de culture est un espace privilégié pour fédérer leurs projets. Il permet de repenser la notion traditionnelle de salle de permanence en la fondant dans un ensemble d'espaces physiques ou virtuels dédiés au travail individuel, personnel et collectif, propice à des formes d'échanges et de communication diversifiées.

## → Pistes d'action

- **Recenser au sein de la communauté éducative** les aménagements de temps et d'espace favorisant l'amélioration du cadre de vie et de travail de tous les acteurs, notamment des élèves internes. Promouvoir la réflexion au sein d'un comité d'usagers élèves en lien avec le conseil de la vie lycéenne (CVL) ou la conférence des délégués en collège.
- **Engager les élèves délégués** dans la prise en charge de l'accueil des futurs nouveaux élèves et de leurs familles, de délégations étrangères ou des élèves d'autres établissements, des élèves et des familles de l'établissement.
- **Développer une politique de communication** multisupport sur les activités conduites dans l'établissement, et notamment sur les initiatives prises par les élèves, en particulier sur le site de l'établissement.
- **Offrir un espace du site web** de l'établissement à l'expression des élèves organisés en comité de rédaction.
- **Favoriser les initiatives des élèves** lors des journées portes ouvertes par exemple, journées nationales de la science, salon du livre, etc.
- **Élaborer des outils de communication clairs**, publics, facilitant l'accueil des personnes porteuses de handicap.
- **Procéder, en heure de vie de classe**, puis avec la conférence des délégués, à l'explicitation des règles implicites de comportement dont le respect est attendu en divers lieux de l'établissement et dans les différents espaces du centre de connaissances et de culture pour aboutir à une formulation claire pour tous les élèves.
- **Inciter, au besoin en les accompagnant**, les élèves à participer à des opérations pédagogiques et éducatives en ligne, à conduire des projets dans le cadre de la semaine de la presse et des médias dans l'école, de Ciné lycée, etc. ; créer un café littéraire ou un comité de lecture ou un club presse, club d'écriture, etc., animés par les élèves avec la participation d'adultes de l'établissement ; mobiliser les élèves sur les rencontres d'auteurs, de conférenciers ou de chercheurs et les associer, avec leurs parents, à l'organisation de conférences-débats sur des questions de société en collaboration avec des partenaires locaux.

Ministère de l'éducation nationale

Concours de recrutement du CAPES externe et du CAFEP  
**Section DOCUMENTATION**  
Session 2014

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

SUJET

**En vous appuyant sur le dossier suivant et sur vos connaissances personnelles, vous réfléchirez à la posture du professeur documentaliste face aux diverses technologies d'enseignement.**

**Document 1** : INFOBOURG, Paris. MILLER, Audrey. *Les caractéristiques et avantages de la « classe inversée » et du « modèle mixte » (blended learning)*. 2013 (consulté le 20 mars 2014).

<http://www.infobourg.com/2013/05/09/les-caracteristiques-et-avantages-de-la-classe-inversee-et-du-modele-mixte-blended-learning/>

**Document 2** : OCDE, CERI, Paris. KEITH SAWYER, Ronald. *Optimiser l'apprentissage : les implications de la recherche en sciences de l'apprentissage*. 2008 (consulté le 20 mars 2014).

<http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40583343.pdf>

**Document 3** : ENS, Lyon. GOSSART, Béangère. PAVONI, Nicole. *Eduquer au photo-journalisme*, Poster réalisé pour la conférence nationale « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information ». 2013 (consulté le 20 mars 2014). <http://emiconf-2013.ens-lyon.fr/posters/p7>

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

## DOCUMENT 1



### Les caractéristiques et avantages de la « classe inversée » et du « modèle mixte » (blended learning).

[Audrey Miller](#), publié le 9 mai 2013

Depuis quelques années, de nombreux programmes d'enseignement supérieur comprennent des cours en ligne. Peut-être en avez-vous déjà vous-même suivi un. Tout se passe à partir d'un ordinateur branché à Internet, parfois avec le support de capsules vidéo en ligne ou sur cédérom, généralement accompagné d'un recueil de texte. Voilà qui est bien loin de l'enseignement traditionnel tel qu'on le connaît dans nos classes du primaire et du secondaire. Pour certains, cette façon de faire est avantageuse car elle permet de progresser à son propre rythme. Par contre, le contact humain avec l'enseignant n'y est pas.

[David Chartrand](#) enseignait les mathématiques au Collège Sainte-Anne-de-Lachine. Un beau jour, l'établissement a doté tous ses élèves d'ordinateurs portables. Dès lors, il a remarqué qu'en plus de continuer à s'ennuyer en classe, ceux-ci naviguaient (lire : perdaient du temps!) maintenant sur Facebook ou autres sites sociaux. Le constat était déjà évident pour lui : les jeunes sont branchés, les appareils mobiles sont une réalité et ils sont là pour rester. Question de tirer profit de l'attrait des jeunes pour tout ce qui est en ligne et multimédia, M. Chartrand a commencé à produire du contenu vidéo et un peu de matériel écrit, qu'il a rendu accessible à ses élèves via le Web. Il a commencé graduellement, une vidéo par ci, une autre par là. Ses élèves avaient comme consigne de les visionner le soir et d'être prêts à en discuter ou à en démontrer l'application en arrivant en classe. S'ils n'avaient pas fait leur part du marché, ils devaient visionner les capsules en classe sur leur portable, pendant que les autres prenaient de l'avance. David Chartrand appliquait les principes de la classe inversée.

La classe inversée typique se déroule ainsi : toute la partie magistrale est dispensée de façon électronique (capsules vidéo, lectures, visites virtuelles, etc.) et le temps de classe est consacré au travail d'équipe, aux discussions et aux activités d'apprentissage actives. La classe inversée, c'est rendre accessible le savoir et les explications théoriques en ligne pour que les élèves puissent se les approprier à leur rythme, et garder un maximum de disponibilité pour eux lors du temps de classe, qui sera plutôt passé à pratiquer, s'exercer, développer, expérimenter. Par exemple, au [Calhoun Community College](#), en Alabama, les élèves ont une période en classe par semaine et le reste se passe à distance.

Évidemment, cette façon de faire est plus évidente en milieu collégial ou supérieur, alors que les élèves ont un degré d'autonomie plus grand. Au primaire et au secondaire, on adopte souvent la formule d'apprentissage mixte (ou *blended learning*), qui comprend des moments inversés et d'autres plus traditionnels. En fait, la classe inversée est avant tout une philosophie et non une prescription; elle peut donc être adaptée à chaque milieu, à chaque contexte.

**Avantages de la classe inversée :** 1. Permet à l'enseignant de remplir son rôle de guide, avant tout, 2. Augmente la disponibilité de l'enseignant pour ses élèves, 3. Permet aux élèves de progresser à leur rythme et de développer leur autonomie, 4. Les élèves sont plus engagés dans leur apprentissage et semblent plus motivés, 5. Ils peuvent apprendre n'importe où, n'importe quand (l'accès à Internet aidant, bien sûr!).

Plongez-vous dans l'univers d'une classe inversée en visitant celle de Caroline Héту, en français, au Collège-Sainte-Anne-de-Lachine [par la magie de la vidéo](#).

## Document 2

### OPTIMISER L'APPRENTISSAGE : LES IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'APPRENTISSAGE PAR R. KEITH SAWYER<sup>13</sup>

#### Introduction

Les sciences de l'apprentissage sont un domaine d'étude interdisciplinaire axé sur l'enseignement et l'apprentissage. Les chercheurs en sciences de l'apprentissage étudient l'apprentissage dans divers contextes – non seulement l'apprentissage formel effectué dans les salles de classe, mais également l'apprentissage informel qui s'opère dans le cadre familial, sur le lieu de travail ou en fréquentant ses pairs. Les sciences de l'apprentissage visent à mieux comprendre les processus cognitifs et sociaux dont dépend l'efficacité de l'apprentissage, et à mettre à profit ces connaissances pour repenser l'école et les autres cadres dans lesquels s'effectue l'apprentissage, en vue d'accroître l'efficacité de celui-ci et d'ancrer plus profondément les connaissances acquises. Les sciences de l'apprentissage font appel aux sciences cognitives, à la psychopédagogie, à l'informatique, à l'anthropologie, à la sociologie, aux sciences de l'information, aux neurosciences, à l'éducation, aux études de conception, au développement d'applications pédagogiques (instructional design), ainsi qu'à d'autres spécialités. À la fin des années 1980, les chercheurs qui étudiaient l'apprentissage depuis ces différentes perspectives ont pris conscience de la nécessité de développer de nouvelles approches scientifiques dépassant le champ d'étude propre à leur discipline, et d'instaurer une collaboration interdisciplinaire. Les sciences de l'apprentissage sont nées en 1991, date de la première conférence internationale consacrée à ce thème, mais aussi date de parution du premier numéro de la revue *Journal of the Learning Sciences*. Cette science nouvelle est appelée sciences de l'apprentissage car il s'agit d'un domaine d'étude interdisciplinaire ; la collaboration menée entre ces disciplines a permis de formuler de nouvelles idées, de nouvelles méthodologies et de nouvelles façons de penser l'apprentissage. La première présentation générale de la discipline a été publiée en 2006 sous le titre *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Sawyer, 2006b).

Les chercheurs en sciences de l'apprentissage s'efforcent d'améliorer l'efficacité des cadres d'apprentissage – non seulement les salles de classe, mais aussi les cadres informels tels que les ateliers scientifiques ou les clubs extrascolaires, l'apprentissage à distance en ligne ou encore les logiciels de tutorat assisté par ordinateur (« tutoriels »). Ces cadres d'apprentissage reposent sur l'utilisation combinée de nouveaux supports pédagogiques, de nouvelles activités de collaboration, de systèmes de soutien destinés aux enseignants et de logiciels pédagogiques (« didacticiels ») innovants. La recherche en sciences de l'apprentissage a proposé plusieurs modèles alternatifs d'apprentissage, notamment ceux fondés sur une association étroite entre l'éducation formelle et les nombreux autres cadres d'apprentissage ouverts aux étudiants – bibliothèques, ateliers scientifiques et musées historiques, clubs extrascolaires, activités en ligne accessibles depuis le domicile, voire collaborations entre étudiants et professionnels en activité. L'auteur s'appuie, dans ce document, sur les conclusions des sciences de l'apprentis-

---

<sup>13</sup> Professeur agrégé d'Éducation, de Psychologie et de Commerce à l'Université de Washington, St. Louis. R. Keith Sawyer est un expert de la recherche sur la créativité et des sciences de l'apprentissage. Auteur de *Group Genius: the Creative Power of Collaboration* (2007) et Directeur de publication du *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2006).

sage pour identifier un ensemble de principes à même d'orienter l'élaboration de modèles éducatifs alternatifs.

### **Le modèle éducatif standard**

Au XXe siècle, l'ensemble des grands pays industrialisés avait mis en place un système d'éducation formelle destiné à accueillir tous les enfants. Ces nombreux systèmes éducatifs se sont peu à peu diversifiés, tout en convergeant, en définitive, sur un modèle éducatif quasiment identique. Lorsque ce modèle a vu le jour aux XIXe et XXe siècles, les chercheurs n'étaient pas très au fait des mécanismes individuels à l'oeuvre dans l'apprentissage. Même dans les années 1920, à l'heure où les écoles étaient en passe de devenir les grandes institutions bureaucratiques que nous connaissons de nos jours, les mécanismes de l'apprentissage ne faisaient encore l'objet d'aucune étude suivie. Ce modèle éducatif reposait donc sur un ensemble de croyances courantes dont la validité n'avait jamais été évaluée d'un point de vue scientifique :

Le savoir est un ensemble de *faits* concernant le monde et de *procédures* permettant de résoudre les problèmes. Les faits sont des assertions telles que « La Terre présente une inclinaison axiale de  $23,45^\circ$  », tandis que les procédures sont des instructions étape-par-étape permettant notamment d'effectuer une addition à plusieurs chiffres en reportant le chiffre des dizaines dans la colonne suivante.

L'objectif de l'éducation est d'ancrer ces faits et procédures dans la mémoire des étudiants. Une personne instruite est quelqu'un qui maîtrise un grand nombre de faits et procédures de ce type.

Les professeurs connaissent ces faits et procédures, et leur travail consiste à les transmettre aux élèves.

L'apprentissage des faits et procédures doit toujours s'effectuer en allant du plus simple au plus complexe. Les notions de « simplicité » et de « complexité », de même que l'ordre des exercices, étaient déterminés soit par les professeurs, soit par les auteurs de manuels scolaires, soit sur avis d'un expert tel qu'un mathématicien, un scientifique, ou un historien – mais jamais en étudiant les mécanismes réels de l'apprentissage.

La réussite scolaire est évaluée en proposant à chaque élève une série d'exercices ayant pour but d'indiquer le nombre de faits et procédures que ce dernier connaît.

Longtemps considérée comme l'évidence même, cette vision traditionnelle de l'éducation n'a été explicitement nommée que tardivement. Dans le cadre du projet OCDE/CERI baptisé « Modèles alternatifs d'apprentissage », ce modèle traditionnel est ainsi appelé *modèle standard*. Les chercheurs en sciences de l'apprentissage désignent souvent le modèle traditionnel par le terme *instructionnisme*, néologisme de Seymour Papert (1993) inspiré de l'idée selon laquelle l'activité de base de l'école est l'instruction assurée par les professeurs. D'autres spécialistes de la recherche en éducation ont quant à eux parlé de modèle éducatif *basé sur la transmission et l'acquisition* de savoirs (voir notamment Rogoff, 1990), soulignant ainsi le processus par lequel un professeur instruit transmet des savoirs à un apprenant qui assimile ensuite ces savoirs.

Dans le cadre du modèle éducatif standard, les établissements préparaient effectivement leurs élèves à l'économie industrielle qui était celle du début du XXe siècle ; les écoles créées selon ce modèle sont en effet parvenues à transmettre un corpus standard de faits et procédures à

leurs élèves. L'objectif de ce modèle traditionnel était d'assurer la standardisation – tous les élèves étant tenus de mémoriser et de maîtriser un seul et même socle de connaissances – et l'on peut estimer qu'il a suffisamment fait ses preuves de ce point de vue. Les écoles étaient alors structurées, organisées et dirigées selon des principes faisant explicitement référence à l'usine de l'ère industrielle (Callahan, 1962), cet alignement structurel étant censé faciliter, pour les élèves, l'alignement structurel étant censé faciliter, pour les élèves, la transition entre l'école et l'usine.

[...]

### **Les modèles alternatifs inspirés de la recherche en sciences de l'apprentissage**

Au vu de ce que nous avons expliqué plus haut, la recherche en sciences de l'apprentissage a permis de dégager une série de principes clés :

Il est essentiel d'assimiler des connaissances conceptuelles approfondies, plutôt que des faits et des procédures superficiels.

Il est essentiel d'assimiler des connaissances interdépendantes et cohérentes, plutôt que des savoirs compartimentés et répartis entre différentes matières et différents cours.

L'assimilation de savoirs authentiques dans leur contexte propre prime sur les exercices scolaires sortis de leur contexte.

Il est préférable que les élèves apprennent dans un cadre collaboratif plutôt que de façon isolée.

On peut déduire de ces principes fondamentaux que pour être efficace, un cadre d'apprentissage doit présenter les caractéristiques suivantes :

*Apprentissage sur mesure* : Chaque élève bénéficie d'une expérience d'apprentissage personnalisée.

*Diversité des sources d'information* : Les apprenants peuvent, à tout moment, trouver les informations dont ils ont besoin dans une multitude de sources : livres, sites Web, et experts du monde entier.

*Apprentissage au sein de groupes de collaboration* : Les élèves apprennent ensemble, en collaborant sur des projets authentiques, menés à la façon des enquêtes.

*Évaluation axée sur les connaissances approfondies* : Les tests doivent porter sur les connaissances conceptuelles approfondies que possèdent les élèves, et permettre d'évaluer à quel point ces connaissances sont intégrées, cohérentes et contextualisées.

Le modèle éducatif standard ne présente, à ce jour, aucune des caractéristiques requises. L'apprentissage est standardisé ; l'enseignant et les manuels scolaires constituent les seules sources de connaissances ; l'élève apprend, le plus souvent, de façon isolée ; et enfin les évaluations portent généralement sur la mémorisation de faits et de procédures superficiels. Certaines de ces caractéristiques peuvent toutefois être intégrées au modèle standard : des exercices d'apprentissage collectif pourraient ainsi être intégrés aux cours existants (ce que font d'ores et déjà de nombreux établissements). D'autres caractéristiques seront, en revanche, extrêmement difficiles à mettre en œuvre au sein du modèle standard : la notion

d'apprentissage sur mesure, par exemple, est incompatible avec le degré de standardisation élevé associé à l'école du modèle standard.

[...]

## **Conclusion**

[...]

Nous vivons, à l'heure actuelle, un moment clé de la recherche sur l'apprentissage. Les chercheurs s'efforcent, depuis les années 1970, de développer les bases des sciences de l'apprentissage, s'intéressant dans un premier temps à la psychologie, aux sciences cognitives, à la sociologie et à d'autres traditions disciplinaires pour travailler ensuite plus systématiquement, dans les années 1980 et 1990, en étroite collaboration avec les éducateurs et les écoles. Les chercheurs ont récemment commencé à réfléchir aux modèles éducatifs à mettre en place en réponse aux nouveaux axes de recherche issus des sciences de l'apprentissage, mais aussi aux avancées technologiques, notamment dans le domaine de l'informatique, sans lesquelles il ne serait pas possible de créer ces nouveaux cadres d'apprentissage. Puisque les chercheurs continuent de travailler ensemble dans un esprit de collaboration interdisciplinaire, ces efforts devraient déboucher, en définitive, sur une connaissance de plus en plus approfondie des mécanismes d'apprentissage. Les écoles actuelles devraient repenser leur offre de programme et leur organisation en s'inspirant des principes issus des sciences de l'apprentissage, tout en travaillant en étroite collaboration avec les cadres d'apprentissage extrascolaires (bibliothèques, musées, clubs extrascolaires, écoles virtuelles en ligne, mais aussi familles) en vue de concevoir un nouveau modèle d'apprentissage pour demain. Notre approche scientifique des processus d'apprentissage étant de plus en plus sophistiquée, l'étape finale de la transformation des écoles doit être effectuée par la société dans son ensemble : parents et enseignants, administrateurs, acteurs chargés de l'élaboration des politiques publiques et hommes politiques, auxquels nous avons confié le devenir de l'école.

**Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXI<sup>e</sup> siècle : recherche, innovation et politiques ». Des environnements d'apprentissage innovants (aupara-vant intitulé « modèles alternatifs d'apprentissage »)**



**Annexe 03 : Exemple de grille d'évaluation utilisée pour l'épreuve de mise en situation**

**CAPES/CAFEP EXTERNE DE DOCUMENTATION SESSION 2014**

**GRILLE D'EVALUATION DE L'EPREUVE D'ADMISSION N°1**

***MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE***

<b>FORME ET ORGANISATION</b>	<p><b>EXPOSE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Communication avec le numérique</li> <li>- Respect du temps imparti</li> <li>- Qualité de la langue</li> <li>- Structuration du propos (introduction, développement, conclusion)</li> </ul>	
	<p><b>ENTRETIEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aisance dans la communication avec le jury</li> <li>- Capacité à formuler des réponses claires et précises</li> <li>- Aptitude à argumenter et à prendre position</li> </ul>	
<b>CONTENUS</b>	<p><b>PARTIE 1 : Séquence pédagogique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance des programmes et des instructions de l'enseignement secondaire</li> <li>- Pertinence de la situation envisagée et lien avec les apprentissages informationnels</li> <li>- Pertinence de la séquence pédagogique et adéquation avec le public visé</li> <li>- Justification des choix pédagogiques ou éducatifs</li> <li>- Pertinence du corpus des documents sélectionnés</li> <li>- Justification de sa stratégie de recherche et des outils utilisés</li> </ul>	
	<p><b>PARTIE 2 : Bibliographie et analyse documentaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Justification du type de traitement choisi</li> <li>- Maîtrise des normes de description bibliographique et de leur cohérence</li> <li>- Qualité de l'analyse documentaire</li> </ul>	
<b>TOTAL</b>		
Note du candidat		

**Annexe 03 : Exemple de grille d'évaluation utilisée pour l'épreuve sur dossier**

**CAPES/CAFEP EXTERNE DE DOCUMENTATION SESSION 2014**

**GRILLE D'EVALUATION DE L'EPREUVE D'ADMISSION N°2**

***ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER***

<b>FORME ET ORGANISATION</b>	<p><b>EXPOSE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect du temps imparti</li> <li>- Qualité de la langue</li> <li>- Structuration du propos (introduction, développement, conclusion)</li> <li>- Positionnement en tant que professeur-documentaliste</li> </ul>	
	<p><b>ENTRETIEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aisance dans la communication avec le jury</li> <li>- Capacité à formuler des réponses claires et précises</li> <li>- Aptitude à argumenter et à prendre position</li> </ul>	
<b>CONTENUS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à analyser le sujet et le/les document(s) et à problématiser</li> <li>- Connaissance du système éducatif (son organisation, ses acteurs et ses enjeux), des politiques publiques d'éducation, des contenus d'enseignement et de formation</li> <li>- Culture scientifique et professionnelle</li> <li>- Intégration du numérique dans sa pratique et capacité à réfléchir à son usage</li> <li>- Capacité à s'adapter à la diversité des situations d'exercice du métier et à coopérer</li> <li>- Prise en compte des acquis, des besoins des élèves et de l'évaluation de leurs apprentissages</li> <li>- Positionnement en fonctionnaire de l'Etat (valeurs, éthique professionnelle)</li> </ul>	
<b>TOTAL</b>		
<b>Note du candidat</b>		

## Annexe 04 : Composition du jury

Le jury de cette session 2014 comprenait 82 membres (49 femmes et 33 hommes) dont un peu plus de la moitié de professeurs documentalistes, un tiers de personnels d'encadrement, les autres dans des grades divers (conservateurs des bibliothèques, chargés d'études documentaires, ingénieurs de recherche...).

Pour les épreuves écrites d'admissibilité, les membres du jury sont regroupés par binômes et procèdent systématiquement à une double correction des copies. Pour les épreuves d'admission, les commissions comprennent trois examinateurs.

La composition du jury est la suivante :

VIN-DATICHE	Didier	Inspecteur général de l'éducation nationale / Président
AUMASSON	Dominique	Inspecteur pédagogique régional / Vice- présidente
BRUILLARD	Eric	Professeur d'université / Vice-Président
POUPET	Christophe	Professeur documentaliste / Secrétaire général
ABSALON	Frédéric	Professeur certifié
ACQUAVIVA	Barbara	Professeur certifié
AMELINEAU	Stéphane	Professeur certifié
ASSEMAN	Mathieu	Professeur certifié
ATAGI	Ludivine	Professeur certifié
AUBRUN	Xavier	Professeur certifié
AUGE	Véronique	Professeur certifié
AZIHARI	Evelyne	Personnel de direction
BALLARIN	Annie	Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional
BARBOT	Christophe	Professeur certifié
BLONDEL	Didier	Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional

BONHOMME	Brigitte	Chargé d'études documentaires principal
BOSSUYT	Magalie	Professeur certifié
BOUILLON	Didier	Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional
BRUN	Daniéla	Professeur certifié
CANET	Florence	Professeur certifié
CHAUSSENDE	Pascale	Professeur certifié
CHOU-DESMEULES	Virginie	Professeur certifié
CIMELLI	Claudio	Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional
COQUET	Christophe	Professeur certifié
DECROIX	Sylvie	Professeur certifié
DEGARDIN	Michèle	Professeur certifié
DELANNOY-MASCLET	Anne	Professeur certifié
DEMONCEAUX	Sophie	Professeur certifié
DOM	Dovi	Professeur certifié
DRESCHLER	Michèle	Inspectrice de l'éducation nationale
DUFAUT	Olivier	Professeur certifié
DURAND	Christian	Professeur certifié
EPAIN	Jean-Baptiste	Professeur certifié
FERRANDIERE	Catherine	Personnel de direction
FOUACE	Sophie	Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional
GASTE	Véronique	Personnel de direction
GAUTRET	Pierre	Professeur certifié
GEOFFROY	Sandrine	Professeur certifié
GOSSIN	Pascale	Maître de conférences

GUESNON	Agnès	Professeur certifié
IVERN	Maryse	Professeur certifié
JOTHY	Anne	Professeur certifié
KERRERO	Christophe	Inspecteur général de l'éducation nationale
LAURENT	Franck	Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional
LE GAL	Pascale	Professeur certifié
LEHMANS	Anne	Maître de conférences
LEROUX	Loïc	Professeur certifié
LESINCE	Magali	Professeur certifié
LOUP	Barbara	Professeur certifié
MARC	Nathalie	Personnel de direction
MICHEL	Bruno	Professeur certifié
MIGIEN	Corinne	Personnel de direction
MISGOVSKY	Isabelle	Professeur certifié
MONTEL-ROUX	Evelyne	Professeur certifié
MORANDI	Franck	Professeur d'université
MORET	Marie-Hélène	Professeur certifié
MOUNIEN	Dominique	Personnel de direction
MOUREN	Didier	Professeur certifié
NEVE	Valérie	Professeur certifié
NOE-BIZAIS	Blandine	Professeur certifié
PASCOET	Aude	Professeur certifié
PELLE	Jean-Jacques	Administrateur
PEPIN	Pierre-Yves	Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional

PETIT	Francis	Conservateur de bibliothèque
PEUROT	Pascale	Professeur certifié
PONCIN	Elsa	Professeur certifié
PORTE	Mickaël	Professeur certifié
RAOUL-REA	Blandine	Professeur certifié
REA	Brigitte	Professeur certifié
RINGARD	Jean-Charles	Inspecteur général de l'administration et de la recherche
SASSI	Dominique	Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional
SCHOLTES-FOURNIER	Valérie	Professeur certifié
SEDBON	Alain	Directeur du CDDP des Hauts de Seine
STILLER	Anne-Marie	Professeur certifié
TEMPERVILLE	Véronique	Professeur certifié
THIAULT	Florence	Maître de conférences
THOMAS	Jean-Paul	Professeur certifié
THOMASSIN	Christine	Personnel de direction
VARLET	Dominique	Professeur certifié
WEISS	Denis	Professeur certifié
WOZNIAK	Véronique	Personnel de direction
YVETOT	Frédérique	Professeur certifié
ZARKA	Yves	Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional