

Enjeux, opportunités et limites de la collaboration pédagogique entre professeurs documentalistes et professeurs d'EPS

Eddy Cerfontaine

▶ **To cite this version:**

Eddy Cerfontaine. Enjeux, opportunités et limites de la collaboration pédagogique entre professeurs documentalistes et professeurs d'EPS. Education. 2021. hal-03273421

HAL Id: hal-03273421

https://univ-fcomte.hal.science/hal-03273421

Submitted on 29 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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

Enjeux, opportunités et limites de la collaboration pédagogique entre professeurs documentalistes et professeurs d'EPS.

Eddy CERFONTAINE

INSPE Académie de Besançon

Master MEEF Second Degré

Parcours professeur documentaliste

Mémoire encadré par :

Fairouz Lima

Maîtresse de conférence en Sciences de l'Information et de la Communication

Jury de soutenance :

Fairouz Lima

Véronique Lonchampt

Année 2020-2021

« Mes mots viennent de ma plume

Ma plume revient de la forge

J'ai la force de la culture

Face à la culture de la force »

Médine,

Rappeur de force, *Prose Élite*, 2016.

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Mme Lima, pour ses encouragements, ses critiques, sa disponibilité, sa bienveillance, sa capacité à me guider lorsque je partais dans tous les sens. Je remercie également Mme Lonchampt pour ses conseils. Je remercie la SNCF pour ses retards, sans lesquels ce mémoire n'aurait pas été ce qu'il est, puisque c'est sur les temps de transports entre Besançon et Montbéliard que celui-ci a été en grande partie écrit. Le service public est beau, préservons-le. Merci à Millie, Pierre et Christophe pour leurs regards critiques et leurs questionnements depuis plusieurs années. Merci à Didier et Nathalie pour leur accompagnement et leur bienveillance. Merci à tous ceux qui n'ont pas compris ce sujet de recherche quand je le leur expliquais, et qui m'ont obligé à clarifier et recentrer mon propos.

Merci aux participants qui ont accepté de donner de leur temps pour ce travail.

Je profite également de cet espace, dernier de ma scolarité, pour adresser mes non-remerciements aux fossoyeurs de l'Université publique, qui s'acharnent depuis plusieurs années à y importer les mécanismes de *management* et de mise en concurrence du monde de l'entreprise, au détriment de la recherche et de la démocratie. Il est de toute façon peu probable qu'ils lisent un jour ce mémoire, tant ils sont déconnectés de la réalité de terrain et méprisent les conditions de vie des étudiants (tout particulièrement durant cette année 2020-2021). Mes remerciements ne vont également pas à celles et ceux qui s'évertuent à détruire la formation des enseignants, et qui sacrifient l'école de demain sur l'autel des restrictions budgétaires, l'ouvrent à la concurrence du marché, et détruisent à petit feu les services publics sous couvert de « confiance ».

Mais bon, comme dit le poète : « Merci à ceux qui ont refusé de m'aider / Ils m'ont aidé à faire les choses moi-même ».

Merci à ma famille et à mon chat.

Introduction 6
Partie 1 : Cadre théorique 11
1. L'identité 11
1.1. Typologie des identités sociales 11
1.2. L'identité professionnelle du professeur documentaliste 12
1.3. L'identité professionnelle du professeur d'EPS 14
2. Les représentations sociales 16
2.1. Construction et évolution des représentations sociales 16
2.2. Les représentations professionnelles stéréotypées 18
3. Collaboration enseignante : pratiques prescrites et pratiques actualisées 20
3.1. Typologie du travail partagé 20
3.2. Mise en pratique sur le terrain 21
Partie 2 : Cadre Méthodologique 24
1. Hypothèses de recherche 24
2. Choix de la méthode 24
3. Le guide d'entretien 27
4. Population d'étude et modalité de passation des entretiens 28
5. Méthode d'analyse de contenu 29
Partie 3 : Résultats 32
1. Représentations individuelles et professionnelles : entre stéréotypes et méconnaissances 32
1.1. Des représentations individuelles positives mais des méta-représentations freinantes 32
1.2 Des représentations professionnelles partielles et polarisées 34
2. Faire collaborer l'info-documentation et l'EPS : un déjà-là freiné par des contraintes complexes 38
2.1 Le déjà-là : des collaborations indirectes mais freinées par la distinction « sciences dures / sciences molles » 38
2.2. La collaboration EPS-documentation : surévaluée et asymétrique 40
2.3 Freins explicites et implicites pour la collaboration : temps, espace, organisation, connaissances… confiance ? 42
3. Marginalité de l'info-documentation et de l'EPS dans la hiérarchie scolaire : la collaboration comme stratégie identitaire pour la reconnaissance institutionnelle 46
3.1. Deux disciplines en périphérie scolaire : une place acceptée ? 46
3.2. La périphérie : un espace propice à la collaboration ? 49
4. Discussion et perspectives professionnelles 51
4.1. Retour sur les hypothèses 51
4.2. Faire collaborer l'info-documentation et l'EPS : proposition de terrains communs 52
4.2.1. Logiques psycho-sociales de la pédagogie des sports de combat 53
4.2.2. Du combat au débat : pour une éducation à la citoyenneté 55

4.2.3. Corps et communication 58
4.3. Posture professionnelle. Présentation d'une séance d'EMI-EPS : le corps sur les réseaux sociaux. 60
Conclusion 62
Annexes 66
Bibliographie 72

Introduction

« Zéro résultat ». « Modifiez votre recherche ». « Oups… nous n'avons trouvé aucun résultat ». Voilà les différents messages que nous avons maintes et maintes fois obtenu lors de notre recherche bibliographique préliminaire concernant la collaboration entre professeur documentaliste et professeur d'EPS. Pourquoi ? Parce que la collaboration entre ces deux partenaires pédagogiques ne semble pas aller de soi, ne semble pas mériter que l'on ne s'y intéresse non plus. Le fantôme du dualisme cartésien[1] nous hante : le corps d'un côté, l'esprit de l'autre. Le gymnase au fond de la cour, le CDI au fond du couloir. La raquette de badminton chez l'un, l'encyclopédie des sports de raquette chez l'autre. *« Et les vaches seront bien gardées »*.

Bien qu'il soit possible que certains résultats de recherche nous aient échappés, il nous semble qu'il soit plus ou moins admis dans le champ professionnel que professeurs documentalistes et professeurs d'EPS n'aient aucun point commun d'un point de vue pédagogique. Ce champ de recherche nous paraît pourtant extrêmement pertinent à l'heure où l'exercice de l'esprit critique demande de manipuler des « armes » cognitives, d'adopter des « gestes » barrières, d'accepter les « règles du jeu » de la confrontation intellectuelle et d'acquérir une « hygiène mentale», etc. Terme à la mode dans le courant sceptique[2], l'« autodéfense intellectuelle » nous amène à interroger les apports des sports de combat à l'exercice de l'esprit critique : l'info-documentation est un sport de combat, pour reprendre l'expression de Pierre Carles[3].

Il nous semble ici important de remettre en contexte historique (sur le temps long, moyen et court) notre sujet de recherche, afin de mieux comprendre l'histoire de la distinction corps-esprit et ses enjeux contemporains à l'époque des médias de masse, ainsi que de l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) à l'école.

L'*Homo Sapiens*, par son développement cognitif, est passé maître dans l'art de traiter les informations (on parle de « révolution cognitive »[4]). Anthropologiquement et d'un point de vue évolutionniste[5], notre survie de mammifère sans griffes ni crocs repose sur notre capacité inégalée

[1] Descartes, René. *Descartes. Discours de la méthode et première Méditation. Nouvelle édition publiée avec une introduction et des notes, par T.-V. Charpentier,* Paris : Hachette, 1881.
[2] Mazet, Sophie. *Autodéfense intellectuelle (le retour)*. Robert Laffont, 2020.
[3] Carles, Pierre. *La sociologie est un sport de combat*. Paris : 2001.
[4] Miller, George A. « The Cognitive Revolution : A Historical Perspective » In *Trends in Cognitive Sciences* 7, nº 3 (mars 2003) : 141-44.
[5] Mithen, Steven J. *Thoughtful foragers : a study of prehistoric decision making*. New studies in archaeology. New York : Cambridge University Press, 1990.

d'anticipation et d'abstraction. À ce titre, notre esprit critique n'a pas subitement émergé avec l'apparition de la civilisation, et encore moins d'Internet. Constamment sollicité par notre environnement, notre capacité de réflexion s'est avérée être notre arme la plus puissante dans la lutte pour la survie. Ainsi, notre traitement intellectuel de l'information (étymologiquement « donner forme à »[6], donc donner du sens) est corrélé à notre évolution physique. Le corps et l'esprit n'ont toujours fait qu'un dans la survie de l'humanité.

La distinction entre le matériel et l'intellectuel s'opère lors de la mise en place de la division du travail. Les tâches manuelles deviennent ingrates alors que le monde des idées devient celui des intellectuels, des savants, des scientifiques. La civilisation grecque distingue ainsi les arts « mécaniques » et les arts « libéraux », réservés aux hommes soi-disant libres donc. La distinction entre le corps et l'esprit devient une distinction d'ordre axiologique : le corps est dévalué, rejeté, l'esprit est sublimé, valorisé. Les rangs sociaux des *Homo Sapiens* s'établiront sur cette base et s'auto-alimenteront dans une logique de rapports de classes : en soi (homogénéité des capitaux), et pour soi (défense de ses intérêts). La philosophie cartésienne finira par entériner cette dualité, excluant entièrement le corps de l'exercice de la raison[7]. *Tabula rasa*, les *Homo Sapiens* n'ont pas de corps, aucune structure ne s'incarne dans leur épiderme. Cet idéalisme est le courant philosophique face auquel s'opposent les matérialistes : « Oui, les faits priment sur les idées, oui, l'idéal, comme l'a dit Proudhon, n'est qu'une fleur dont les conditions matérielles d'existence constituent la racine »[8]. Aujourd'hui, les neurosciences[9] ont montré que la raison n'est que l'accomplissement de réactions physiques, chimiques, biologiques et psychologiques ; et que la culture dépend des conditions sociales, économiques et politiques d'existence[10]. Ces structures sont incarnées, intériorisées : Michel Foucault parlait de « biopouvoir »[11].

Les révolutions industrielles du XIX° siècle viennent changer notre rapport anthropologique à l'information, au temps et à l'espace[12]. Les nouvelles techniques de communication émergent et changent la face occidentale du globe. Les développements technologiques et les avancées scientifiques convergent dans le « complexe militaro-scientifique »[13], et la manipulation de l'information devient une arme de guerre (propagande, censure, expériences de lobotomies, etc.). Des

[6]https : //www.cnrtl.fr/etymologie/informer

[7]Descartes, René. *op. Cit.*

[8]Bakounine, Mikhail Aleksandrovitch. *Dieu et l'Etat*. La petite collection 121. Paris : Mille et une nuits, 1998. p.8.

[9]Damasio, Antonio R. *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Nouvelle édition. Sciences. Paris : Odile Jacob, 2006.

[10]Bourdieu, Pierre. *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Le Sens commun. Paris : Les Éditions de Minuit, 1971.

[11]Foucault, Michel. *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Collection TEL. Paris : Gallimard, 2008.

[12]Jeanneney, Jean-Noël. *Une histoire des médias : des origines à nos jours*. 5e édition revue et augmentée. Points Histoire 252. Paris : Éditions Points, 2015.

[13]Conner, Clifford D. *Histoire populaire des sciences*. Montreuil : L'Échappée, 2011.

avancées mathématiques et des nouveaux enjeux sociaux, politiques et économiques naît l'informatique au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Ce champ scientifique et technique ouvre un nouveau monde, au risque des dystopies orwelliennes. Dans les années 1950 naît la cybernétique, sous l'impulsion de Norbert Wiener, qui rêve d'une hybridation entre l'homme et la machine, et souhaite développer des structures informatiques sur le modèle du fonctionnement du cerveau humain[14]. En parallèle, la télévision s'est développée depuis plusieurs décennies et tend à occuper une place de plus en plus importante dans les foyers et les relations sociales[15]. Face à cette profusion de nouveaux enjeux informationnels est rédigé en 1978 le rapport Nora-Minc sur la société de l'information[16], bien que ce terme soit aujourd'hui critiqué dans la mesure où, comme dit plus haut, l'*Homo Sapiens* a toujours évolué dans une société de l'information pour survivre. Par l'intermédiaire des médias de masse, l'information devient une arme d'influence, de manipulation et de déstabilisation politique. L'exercice de l'esprit critique semble plus que jamais nécessaire.

Ce contexte de surinformation, de désinformation et de mésinformation amène Ignacio Ramonet à parler d' « insécurité informationnelle »[17]. En effet, développer ses compétences informationnelles (*information literacy*) devient nécessaire pour survivre et avoir du succès dans la société contemporaine. Face aux assauts grandissants des médias sur les esprits, Noam Chomsky, linguiste et politologue américain, dans sa critique de la propagande contemporaine, note que :

> *« Nous avons un objectif : encourager les lecteurs à entreprendre une démarche qu'on pourrait qualifier "d'autodéfense intellectuelle", et suggérer des manières de procéder ; autrement dit, aider les gens à saper les efforts soutenus consacrés à "fabriquer le consentement" ».*[18]

L'autodéfense est une « réaction spontanée d'un individu, d'un organisme, d'un groupe social contre un danger qui le menace »[19] . Considérant que les *Homos Sapiens* tendent à manipuler leurs congénères pour acquérir leur consentement, Chomsky appelle à reprendre le contrôle de notre esprit. Cette autonomie est en effet constamment menacée. Dans un climat de défiance envers les institutions et le politique[20], les théories du complot pullulent et font perdre toute raison à des esprits pourtant intéressés par la recherche de la vérité (en témoignent les terre-platistes capables de mettre en place

[14]Treguer, Félix. *L'utopie déchue : une contre-histoire d'Internet, XVe-XXIe siècle*. Paris : Fayard, 2019.
[15]Gaillard, Isabelle. *La télévision : histoire d'un objet de consommation (1945-1985)*. Bry sur Marne : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques Institut national de l'audiovisuel, 2012.
[16]Nora, Simon, et Minc, Alain. *L'informatisation de la société : rapport à M. le Président de la République*. La Documentation Française, 1978.
[17]Ramonet, Ignacio. « Médias en crise » In *Le Monde diplomatique*, 1 janvier 2005.
[18]Chomsky, Noam. *La fabrication du consentement : de la propagande médiatique en démocratie*. Nouvelle édition revue&Actualisée. Contre-feux. Marseille : Agone, 2009.
[19]Trésor de la Langue Française informatisé, *AUTO(-)DÉFENSE, subst. Fém.*, Consulté le 19/10/20.
[20]Bronner, Gérald. *La démocratie des crédules*. Paris : Presses universitaires de France, 2013.

des expériences scientifiques méthodologiquement biaisées par leur mythe du *Truman Show* mondial). En parallèle, notre cerveau est quotidiennement soumis à des manipulations qui, pourtant, semblent nous faciliter la vie, nous « assister ». La multiplication des applications numériques dites « intelligentes » ou « conversationnelles » qui automatisent nos tâches (Eric Sadin parle d' « algorithmisation » de nos vies[21]) nous aliène, nous dépossède de nos moyens de réflexion.

Face à ces nouveaux enjeux, l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) est plus que jamais nécessaire. Celle-ci est transversale dans l'Éducation Nationale en France, et parcourt l'ensemble des champs de compétences que les élèves doivent acquérir. Ces compétences ont été déclinées par la célèbre Matrice EMI de l'Académie de Toulouse, proposant une progression à tous les niveaux et dans toutes les matières. « *Toutes ? Non… Un village résiste encore et toujours…* » Plus sérieusement, on observe que l'implication des corps enseignants en EMI reste inégale. En effet, certaines disciplines semblent plus adaptées à l'acquisition de ces compétences. Comme nous l'avions évoqué précédemment, il s'agit des disciplines dites « intellectuelles », « de l'esprit », en haut de la « hiérarchie scolaire ». L'Éducation Physique et Sportive (EPS), en semble totalement exclue. Discipline « à part » à l'école, les ponts avec l'EMI semblent inexistants, ou ne vont pas de soi, du moins. À côté de cela, on trouve dans les couloirs des établissements scolaires du second degré un autre professionnel, « à part », ayant quant-à lui toute sa place dans l'EMI puisque sa certification est rattachée aux Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) : le professeur documentaliste. Avec un *hic* cependant. Sa place étant particulière dans la vie de l'établissement, son travail pédagogique s'effectue quasi-nécessairement en collaboration avec d'autres disciplines : son travail est « contraint »[22]. Encouragé à multiplier les ponts transdisciplinaires, on remarque que ceux-ci s'établissent plus facilement avec les collègues de lettres que de sport. Il nous semble cependant que des axes de travaux communs à l'EMI et l'EPS existent, autour de la notion d'« autodéfense » tant physique qu'intellectuelle.

Dans le manque de collaboration entre professeur documentaliste et professeur d'EPS, les comportements individuels ne sont pas directement responsables. « Plus on avance dans l'analyse d'un mécanisme, d'un milieu, d'un fonctionnement social, plus on est amené à dédouaner les agents de leurs responsabilités»[23] commentait Pierre Bourdieu. En effet, des structures sociales et politiques régissent les interactions entre les agents sociaux. Le cadre institutionnel tout d'abord, joue un rôle prépondérant dans l'exercice des pratiques professionnelles. Il structure les identités à travers les missions, les moyens et les devoirs confiés aux professeurs. Les expériences individuelles et sociales,

[21]Sadin, Éric. *La vie algorithmique : critique de la raison numérique*. Pour en finir avec. Paris : L'Échappée, 2015.
[22]Lonchampt, Véronique. *Collaboration pédagogique entre professeurs documentalistes et professeurs de disciplines : analyse d'un dispositif de formation innovante*. ESPE de Franche-Comte, 2017. p.78.
[23]Bourdieu, Pierre. *Sur la télévision : suivi de L'emprise du journalisme*. Raisons d'agir. Paris : Liber éditions, 1996.

dans un second temps, pérennisent les stéréotypes, les réflexes, les habitudes professionnelles, les goûts et les dégoûts, les affinités et les rejets, et sont tout aussi difficiles à faire évoluer que les structures institutionnelles.

Il nous semble ainsi pertinent d'investiguer la problématique suivante : dans quelle mesure les représentations professionnelles entre professeurs documentalistes et professeurs d'EPS sont-elles un frein à la collaboration pédagogique, bien que des axes de travaux communs puissent-être explorés ?

Dans un premier temps, nous explorerons les apports de la littérature concernant les trois notions au cœur de notre sujet d'étude : l'identité, les représentations et la collaboration. La question de l'identité sera déclinée sous les termes d'identité pour soi, d'identité pour autrui et d'identité professionnelle, afin de délimiter les contours définissant la pratique des professeurs documentalistes et d'EPS. Sur les représentations, nous distinguerons la notion de représentation sociale de la représentation professionnelle, afin d'en comprendre les modalités de construction et les enjeux psycho-sociaux. Enfin, nous détaillerons la typologie des collaborations et les dispositifs institutionnels qui les encouragent, dans la mesure où ceux-ci permettent d'évaluer l'écart entre les attentes officielles et la réalité professionnelle du terrain.

Dans un deuxième temps, nous exposerons notre démarche de recherche. Nous détaillerons nos hypothèses, nos choix méthodologiques, notre guide d'entretien, notre population d'étude ainsi que les modalités de passation des entretiens, puis notre méthode d'analyse.

Enfin, il s'agira d'exploiter les résultats obtenus lors de nos entretiens et de les proposer à la discussion afin de confirmer, d'infirmer ou de complexifier nos hypothèses et d'énoncer les nouvelles questions qui s'offrent à nous. Nous apporterons également des axes de réflexion destinés à la collaboration entre les deux disciplines étudiées, puis nous reviendrons sur notre posture professionnelle à partir d'une séance pédagogique menée durant cette année de stage.

Partie 1 : Cadre théorique

1. L'identité

1.1. Typologie des identités sociales

L'identité est une notion sociologique fondamentale. Elle est une « fiction qui a réussi », dans le sens où elle résulte d'un processus social de construction et d'imposition[24]. Elle désigne ce qui singularise les groupes et les individus, et permet ainsi d'étudier le rapport entre les agents sociaux et leur environnement[25] : on dit qu'elle est *relationnelle*. Pour Émile Durkheim[26], elle se transmet méthodiquement par l'éducation, il s'agit d'une inculcation garantissant la stabilité temporelle du groupe. Aujourd'hui, nous considérons cette notion d'un point de vue interactionniste. L'identité n'est pas close sur elle-même, elle résulte d'interactions dynamiques et est en constante évolution : elle est *plurielle* et *historique*. C'est ce qu'Erving Goffman[27] désigne sous le nom d'*interactionnisme symbolique* : les agents sont des acteurs du grand théâtre social, ils jouent un rôle constant (symbolique) dans leurs interactions qui forgent leur identité. Les individus mettent ainsi en place des *stratégies identitaires* : le but étant de faire reconnaître (donc d'acquérir du capital symbolique) sa conformité ou sa singularité. Ainsi, Goffman distingue l'identité « pour soi », c'est-à-dire réelle, de l'identité « pour autrui » ou virtuelle : c'est l'identité construite par et pour le regard des autres, elle est assignée, prescrite.

Claude Dubar définit quant-à-lui l'identité comme étant « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation, qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions »[28].

[24]Le Digol, Christophe, Saul Becker, Howard, et Cohen, Antonin. *Dictionnaire de sociologie*. Nouvelle éd. entièrement revue et Augmentée. Paris : Encyclopaedia universalis - Albin Michel, 2007.
[25]Boudon, Raymond, Besnard, Philippe, Lécuyer, Bernard-Pierre, et Cherkaoui, Mohamed. *Dictionnaire de la sociologie*. Larousse essais et documents. Paris : Larousse, 2018.
[26]Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. 10e édition. Quadrige. Paris : Presses universitaires de France, 2012.
[27]Goffman, Erving. *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Le sens commun. Paris : Éditions de Minuit, 1975.
[28]Dubar, Claude. « Formes identitaires et socialisation professionnelle » In *Revue française de sociologie* 33, nº 4 (1992) : 505-29. p.509.

L'identité peut être *collective*, dans la mesure où elle permet à une collectivité de se reconnaître comme groupe et assure un principe de cohésion au sein de celui-ci[29]. Elle est structurée par un principe de différenciation avec les exogroupes, et un principe de fusion avec l'endogroupe. On retrouve constamment ce dualisme, cette tension, dans la notion d'identité : la distinction (ou différenciation) et l'intégration (ou fusion).

L'identité peut enfin être *professionnelle*. Elle s'appuie sur le « socle » de l'identité personnelle[30] et est complétée par les structures professionnelles : les représentations de la discipline et du métier ainsi que des pratiques professionnelles. Jacques Ion définit ainsi l'identité professionnelle comme « ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part »[31].

1.2. L'identité professionnelle du professeur documentaliste

Professeur documentaliste : professeur *et* documentaliste ? Professeur *ou* documentaliste ? En somme, son identité est-elle double ? *Doctor* professeur et *Mister* documentaliste ? Comme nous l'avons vu plus haut, l'identité est toujours plurielle, relationnelle et historique. Ces tensions sont au cœur même de l'identité du professeur documentaliste, elles sont structurantes. L'histoire de la profession nous permet de le mettre en évidence. Bien documentée[32], nous n'en proposerons ici qu'une synthèse mettant en lumière les enjeux importants de l'info-documentation à l'école.

Au milieu du XIX° siècle, l'armoire-bibliothèque introduit une première documentation dans les établissements scolaires du système napoléonien. Il faut attendre 1922 pour que se développe la première bibliothèque pour la jeunesse, « L'Heure joyeuse », à Paris, proposant une littérature adaptée au public écolier. En 1950 sont fondées les bibliothèques centrales, dans les lycées. En 1952 est ainsi fixée la première circulaire sur le rôle de la documentation dans l'enseignement. Le premier Centre Local de Documentation Pédagogique (CLDP) voit le jour en 1958 à Paris, dont le Réseau Canopé est aujourd'hui l'héritier. Les CLDP deviennent des Services de Documentation (SD) en 1962 : ils

[29]Boudon, Raymond. *op. Cit.*

[30]Perez, Tizou. « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels » In *Savoirs* n° 11, n° 2 (2006) : 107-23.

[31]Ion, Jacques. *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse : Privat, 1990.

[32]Heizmann, Bernard. *Le professeur documentaliste*. Maîtriser. Futuroscope : Canopé éditions, 2019. Chapron, Françoise. *Les CDI, centres de documentation et d'information, des lycées et collèges*. Paris : Presses universitaires de France, 2003.

sont le domaine des documentalistes mais sont orientés pour les professeurs. Les Bibliothèques générales, quant-à-elles gérées par des bibliothécaires, sont à destination des écoliers. En 1968, les SD deviennent des Services de Documentation et d'Information (SDI) et s'ouvrent aux élèves. En 1971 est ainsi fixée la circulaire sur le statut du bibliothécaire-documentaliste, équivalent au niveau Licence. Ces SDI deviennent des Centres de Documentation et d'Information (CDI) en 1973, année de reconnaissance institutionnelle et de l'obligation pour chaque établissement de s'en doter d'un.

La circulaire de 1977 statut alors sur la nature essentiellement pédagogique de la fonction du bibliothécaire-documentaliste. Celle de 1986 renforce la polyvalence de ces professionnels. En 1989 est mis en place le CAPES de Sciences et Techniques Documentaires, renforçant la reconnaissance institutionnelle du métier. En 2000 sont créés le Bibliothèques Centre Documentaires (BCD) dans les écoles primaires. En 2004, Jean-Louis Durpaire établit le Rapport sur les politiques documentaires des établissements scolaires, faisant du professeur documentaliste le maître d'oeuvre de celles-ci : il s'agit de l'ensemble des objectifs visés par un centre documentaire, s'appuyant sur une analyse des publics et des indicateurs de réussite, de façon réaliste et validée par l'autorité hiérarchique.

Les professeurs documentalistes sont alors fortement impactés par l'essor du numérique éducatif : en 2012 est établit le Rapport Fourgous proposant une réflexion et des propositions pour la promotion des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement ; et en 2014, la Ministre de l'Éducation Nationale Najad Vallaud-Belkacem instaure le Plan Numérique, dans l'objectif d'équiper massivement les élèves et les établissements, au bonheur des GAFAM et de la *EdTech*. Enfin, la dernière circulaire de mission en date, celle de 2017, officialise le statut de professeur documentaliste et l'organise autour de trois axes : l'ouverture culturelle de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel ; l'acquisition des élèves d'une culture de l'information et des médias ; l'organisation des ressources documentaires de l'établissement (la politique documentaire se déclinant entre l'acquisition, la formation, l'accessibilité et la communication).

Cette histoire mouvementée de la reconnaissance institutionnelle du métier laisse des cicatrices profondes dans l'identité professionnelle de « bibliothécaires du collège », des « documentalistes au lycée », des « Dames ou Monsieur du CDI », etc. Bref, le statut de professeur légitime reste à conquérir. On peut d'ailleurs noter le rôle prépondérant que joue aujourd'hui l'Association des Professeurs Documentalistes de l'Éducation Nationale (APDEN, ex-FABDEN), réseau organisé des professionnels en lutte pour la reconnaissance depuis plusieurs dizaines d'années.

Pour Vivianne Couzinet et Cécile Gardiès, cette problématique tient surtout au fait que les savoir-faire des professeurs documentalistes sont peu articulés sur des savoirs notionnels. Ils seraient alors perçus comme des « experts méthodologues », au service des autres disciplines. L'identité

revendiquée peine ainsi à converger avec l'identité attribuée[33]. Par ailleurs, cette recherche de cohérence d'identité souffre de l'hétérogénéité des pratiques au gré des équipes, du temps, des convictions et de la didactisation des notions info-documentaires par les professeurs documentalistes[34]. Ainsi, la bivalence du métier de professeur documentaliste « contraignant » à une forme scolaire différente et aux pratiques collaboratives semble le situer en marge de la hiérarchie scolaire, éloigné de la forme traditionnelle « programme, élève, classe, discipline »[35].

1.3. L'identité professionnelle du professeur d'EPS

En ce qui concerne l'identité professionnelle du professeur d'EPS, nos éléments de remise en contexte historique de la discipline ne sont pas aussi précis que ceux de l'info-documentation. Preuve, s'il en est, du manque de connaissance réciproque entre les disciplines et de la compartimentation des savoirs. Si l'on ne comprend pas les tensions et les enjeux de l'identité professionnelle de nos collègues, comment collaborer avec eux ? C'est la problématique que nous abordons ici, rappelons-le. Revenons donc tout d'abord sur l'histoire de la discipline, car, comme mentionné plus haut, l'étude de l'identité ne peut faire l'impasse de l'analyse historique. Celle-ci sera donc synthétique et partiale[36].

Le premier diplôme officiel d'éducation physique est créé en 1869, il s'agit du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de la Gymnastique (CAEG), et est délivré à l'École militaire de Joinville. Il faut attendre 1904 pour que soit faite la première mention institutionnelle du terme d'« éducation physique ». En 1923 se tient le Congrès national de l'éducation physique à Bordeaux, qui prône une « organisation de l'éducation physique en France axée autour de l'enseignement médical ». Dans la foulée sont ainsi créés les Instituts Régionaux d'Éducation Physique (IREP), qui sont des établissements civils et publics d'enseignement et de recherche dans le domaine de l'éducation physique. En 1931, le CAEG devient le Certificat d'Aptitude à l'Éducation Physique (CAEP), et l'École Normale d'Éducation Physique est crée en 1933.

[33]Couzinet, Viviane, et Gardiès, Cécile. « L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité » In *Documentaliste-Sciences de l'Information* Vol. 46, nº 2 (5 juin 2009) : 4-12. p.12.

[34]Clouet, Nicole, Compant la Fontaine, Marie-Laure, et Estève-Bouvet, Isabelle. « professeur documentaliste : tensions et évolutions d'une profession ». In *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*, par Jean-Yves Bodergat et Pablo Buznic-Bourgeacq, 338. Perspectives en éducation et formation. De Boeck Supérieur, 2015. p. 286.

[35]Lonchampt, Véronique. *op. Cit.* p. 78.

[36]Hugedet, Florian. « Panorama synthétique d'une construction dynamique. La lente massification des lieux de formation (1869-2019) ». In *Former les enseignants d'EPS en France au XX° siècle*, par Julien Fuchs et Jean-Nicolas Renaud, Presses universitaires de Rennes, 2020.

En 1945, un nouveau Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS) vient modifier le statut mis en place sous Vichy. Le diplôme est alors accessible aux titulaires du baccalauréat. Se crée en parallèle le diplôme de maître d'EPS, nécessitant quant-à-lui le brevet élémentaire. Ce recrutement des enseignants d'EPS change en 1977 avec la création de la Licence Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), 74° discipline universitaire : le niveau Licence devient alors un prérequis minimum pour se présenter au CAPEPS. La maîtrise de STAPS, créée en 1981, suivra cette dynamique. Aujourd'hui, et comme pour tous les concours d'entrée dans la fonction publique enseignante, le niveau Bac +4 est requis pour se présenter au CAPEPS.

Son identité est donc soumise à des tensions dans la recherche de reconnaissance. Tout comme « *la dame* du CDI », « *le* prof de sport » (remarquons l'assignation genrée) peine à faire valoir la plus-value de sa discipline[37]. La terminologie des représentations collectives est révélatrice : « prof de gym », « prof d'éducation physique », « prof de sport », « prof d'éducation physique et sportive » ou plus récemment « professeur d'éducation physique scolaire ». Pour Thomas Bauer et Jean-Marc Lemonnier, ces dénominations « portent en elles l'histoire de cette discipline, mais sont rarement en adéquation avec la réalité des textes officiels ou des pratiques enseignantes du moment »[38].

On voit donc que le professeur d'EPS a également une place particulière dans l'équipe pédagogique, de par son histoire et la nature de sa discipline. Pour Thérèse Roux-Perez, cette spécificité tient d'abord au fait que ce professionnel exerce un travail sur le corps, lui donnant le privilège de la proximité avec les élèves mais « le distancie des valeurs intellectuelles de l'école ». Le professeur d'EPS est ainsi reconnu spécifiquement, mais marginalement dans la hiérarchie scolaire[39].

Les identités sont donc des objets d'études dynamiques, subissant et agissant sur leur environnement. Elles forgent la base de l'*habitus :*

> *« Produit de l'histoire, l'habitus produit des pratiques, individuelles et collectives, donc de l'histoire, conformément aux schèmes engendrés par l'histoire ; il assure la présence*

[37]Bluteau, Serge. « Professeur d'éducation physique et sportive : un métier d'enseignant à part entière ou entièrement à part ? » In *La révolution des métiers*, par Françoise Piotet, 193-221. Paris : Presses Universitaires de France, 2002.

[38]Bauer, Thomas, et Lemonnier, Jean-Marc. « Caricature d'un enseignant d'EPS dans les années 1980 : P.R.O.F.S. de Patrick Schulmann (1985) » In *Staps* n° 124, n° 2 (29 mai 2019) : 75-90. p.86.

[39]Roux-Perez, Thérèse. « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières »In *Staps* no 63, n° 1 (2004) : 75-88. p. 77.

active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps. »[40]

Dans le champ professionnel, les identités structurent les relations professionnelles, chacun portant sa « casquette » de professeur, avec son histoire et sa socialisation. « Socle » des individus, l'identité agit sur et par les représentations sociales, qu'elle contribue à construire et subir. Dans le chapitre suivant, nous étudierons donc les représentations sociales dans leurs dynamiques de construction et d'évolution, et leur stéréotypisation dans le champ professionnel.

2. Les représentations sociales

2.1. Construction et évolution des représentations sociales

La notion de représentation sociale nous paraît fondamentale à aborder dans ce travail, dans la mesure où elle permet d'appréhender les modalités de la collaboration entre les agents sociaux. En effet, les représentations sociales sont le fruit des identités (pour soi, pour autrui, etc.) dont nous avons explicité le rôle ci-dessus, et influencent la volonté des agents à collaborer. Elles agissent ainsi comme freins ou comme leviers. Cette définition l'illustre bien : « Les représentations collectives sont des croyances et des valeurs communes d'un groupe. Les individus du groupe ne pensent pas comme ils veulent : ils sont contraints par des représentations qu'ils ont intériorisées »[41]. Pour aller plus loin, elles sont « un produit social, qui constitue la matière de la conscience collective permettant aux hommes de vivre ensemble en laissant de côté leurs perceptions individuelles »[42]. Émile Durkheim en avait déjà tracé les contours, en les définissant comme étant « produites par des actions et des réactions échangées entre les consciences particulières dont est faite la société »[43].

[40]Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*. Le sens commun. Paris : les Éditions de Minuit, 1980. p.91.
[41]Boudon, Raymond. *Op. Cit.*
[42]Le Digol, Christophe. *Op. Cit.*
[43]Durkheim, Émile. *Représentations individuelles et représentations collectives, détermination du fait moral, jugements de valeur et jugements de réalité.* Paris : Félix Alcan, 1920.

La théorie du *noyau central*, développée par Jean-Claude Abric [44], modélise les représentations sociales de manière dynamique. Selon lui, elles sont structurées autour d'un noyau central très résistant au changement et conférant une cohérence et une *stabilité* aux représentations. Elles sont associées à des éléments périphériques, souples et sensibles aux effets de contexte, conjoncturels. Ces éléments permettent d'intégrer aux représentations des *variations* individuelles issues de l'expérience quotidienne. Ce modèle est donc dynamique dans la mesure où il conçoit les représentations comme stables et mouvantes, rigides et souples. Elles sont en mouvement conjoncturels perpétuels, mais fondées sur des bases structurelles fixes.

Caractérisées ainsi par leur adaptabilité, il nous paraît désormais nécessaire d'interroger la fonction, l'utilité et l'intérêt des représentations sociales. La théorie d'Abric nous donne une première réponse : les représentations sociales nous permettent de (ré)agir face à l'environnement social dynamique et conjoncturel, en nous permettant également de conserver un équilibre cognitif structurel (nous évitant ainsi les désagréables « dissonances cognitives »). Nous pouvons également enrichir cette analyse par les travaux de Serge Moscovici. Il définit le concept de représentation sociale comme un « système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, au milieu social qui organise la vie des individus et des groupes, une manière d'interpréter et de penser la réalité quotidienne »[45]. Cette définition nous apporte la clé de l'utilité des représentations sociales : elles sont notre boussole, nous permettant de comprendre le monde, d'interpréter le réel, d'orienter nos décisions en fonction de la reconnaissance sociale qui en découle. C'est d'ailleurs en cela qu'elles sont le fruit des mythes, ces discours sur le monde « transformant l'histoire en nature »[46], qui distordent nécessairement la réalité pour faire coopérer les agents.

Les représentations sociales ont ainsi une fonction normative et axiologique, car elles permettent aux individus de se positionner vis-à-vis de l'objet ou sujet de la représentation ; et de délimiter les contours de la licéité des actions et des propos tenus envers cet objet ou sujet. Pour Denise Jodelet, elles visent « essentiellement à maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie, etc. »[47]. Nous avons donc tout intérêt à les questionner au regard des identités professionnelles des professeurs documentalistes et d'EPS.

---

[44]Abric, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Psychologie sociale. Paris : Presses universitaires de France, 1994.

[45]Moscovici, Serge. *La Psychanalyse, son image et son public : Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1961. p. 86.

[46]Barthes, Roland. *Mythologies*. Points. Paris : Seuil, 1957.

[47]Jodelet, Denise. *Les représentations sociales*. Sociologie d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France, 2003. p.366.

2.2. Les représentations professionnelles stéréotypées

Les représentations sociales sont dites « professionnelles » lorsqu'elles mettent en jeux les modalités de l'identité professionnelle, dont nous avons précédemment délimité les contours. Les professeurs documentalistes et d'EPS ayant une place géographique spécifique dans l'établissement scolaire et une identité particulière vis-à-vis du reste de la communauté éducative, ces représentations professionnelles sont structurantes dans la question de la collaboration.

Pour bien comprendre la stéréotypisation des identités attribuées à ces deux corps enseignants, il convient d'étudier la « hiérarchie scolaire ». Les disciplines scolaires évoluent en arborescence, se complexifiant entre l'école primaire et l'Université, mais permettant aux professeurs d'établir leur « territoire » en distinguant ceux de leurs collègues[48]. Si Anne-Marie Chartier affirme que ce découpage disciplinaire est corrélé au poids que leur accorde l'école ou non, et que « chanter faux n'a jamais fait redoubler personne »[49], il nous semble peu risqué d'affirmer que ne pas savoir courir le cent mètres en moins de dix secondes ou mettre en place une veille documentaire stratégique non plus.

L'importance de l'écrit, la disposition de l'espace « salle de classe » et la disciplinarisation des connaissances structurent la *forme scolaire*. Or, comme le note Véronique Lonchampt dans son analyse de la collaboration entre les professeurs documentalistes et des autres disciplines, la forme scolaire :

> *« […] inclue également une hiérarchisation des disciplines rejetant à la périphérie des activités scolaires telles que l'éducation artistique, les sciences ou l'éducation physique par exemple. Cette zone périphérique regroupe donc des disciplines scolaires moins bien considérées, ayant moins d'enjeux. On peut considérer que l'éducation à la culture de l'information se situe à la périphérie de la zone périphérique des disciplines scolaires »*[50].

Le malaise identitaire des professeurs documentalistes se fait ressentir dans la mesure où il existe une difficulté à construire une culture professionnelle commune entre pairs et un manque global de reconnaissance extérieure de la part des autres membres de la communauté éducative[51]. Ces

[48]Chartier, Anne-Marie. « Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs » In *Hermes, La Revue* n° 66, nº 2 (25 novembre 2013) : 73-77.
[49]*Ibid.*
[50]Lonchampt, Véronique. *op. Cit.* p. 29-30.
[51]Lonchampt, Véronique. *op. Cit.* p .9.

difficultés entraînent une « mosaïque » de pratiques professionnelles, dans la mesure où chaque acteur tend à « colorer sa professionnalité »[52], comme nous l'avions évoqué précédemment au prisme de la théorie du noyau central. On comprend désormais que les représentations sociales du professeur documentaliste dépendent de cette « colorisation » : il s'agit bien d'un élément périphérique tel que décrit par Abric, mais peu puissant face à la force du stéréotype de la « Dame du CDI ». Ce noyau central est d'ailleurs très large puisqu'il concerne l'ensemble des professionnels des métiers du livre (bibliothécaires, libraires, archivistes, etc.)[53]. Les stratégies identitaires de certains professeurs documentalistes sont ainsi centrées sur la dénomination de leur métier et la complexification de leurs activités, dans une volonté de reconnaissance sociale. Ils luttent contre l'image « caverneuse » du CDI[54], ennuyant, vide d'élèves et de vie, un placard pour enseignants reclassés.

Concernant le professeur d'EPS, la « spécificité d'un travail sur le corps […] le distancie des valeurs intellectuelles de l'école »[55], ce qui marginalise cet agent au sein de l'institution. Les représentations professionnelles stéréotypées des professeurs d'EPS se traduisent également par leurs dénominations successives et simplificatrices : « prof de gym », « prof d'éducation physique », « prof de sport », « professeur d'éducation physique scolaire », etc. Ces dénominations traduisent bien la méconnaissance des pratiques des professeurs d'EPS. Ainsi, en 2004, 10 % d'entre eux déclaraient souffrir de « difficultés relationnelles » avec les enseignants et l'équipe de direction[56].

Il est à noter que les représentations sociales, et professionnelles de surcroît, sont analysables par le prisme de la culture médiatique. Nous en faisons ici la synthèse, car il nous semble pertinent d'interroger la médiatisation de ces stéréotypes et ce qu'ils disent de la construction de l'identité du « prof de gym ».

L'étude concerne le film *P.R.O.F.S.*, comédie réalisée en 1985 par Patrick Schulmann[57]. Laurent Gamelon y joue Gérard Birdil, professeur d'EPS. Son déficit culturel est constamment mis en avant, c'est un personnage inculte et brutal ne connaissant pas Charles Baudelaire. Il tente de se cultiver pour séduire sa collègue de philosophie, mais enchaîne les gaffes, les fautes de goût et les références confuses. Les auteurs le notent également : « Plusieurs scènes prolongent l'idée que les choses du corps ne sont pas celles de l'esprit, surtout dans une école qui valorise la connaissance »[58].

---

[52]Chapron, Françoise. « Professeur documentaliste : profession «métissée», profession clivée ? » In *Les professionnels et leurs formations. Entre développement professionnel et projets des institutions*, par Richard Wittorski. Peter Lang, 2014.

[53]Pagowsky, Nicole, et Rigby, Miriam. *The librarian stereotype : deconstructing perceptions and presentations of information work*. Chicago : Association of College and Research Libraries, 2014.

[54]Hedjerassi, Nassira, et Cailloux, Marianne. « Les professeurs documentalistes au prisme de leurs blogs » In *Spirale - Revue de recherches en éducation* 57, nº 1 (2016) : 121-33.

[55]Roux-Perez, Thérèse. *op. Cit.* p. 77.

[56]*Ibid.* p. 80.

[57]Bauer, Thomas. *op. Cit.*

[58]*Ibid.* p. 81.

Le professeur de Mathématiques se moque de son homologue sportif, lui assénant un « ce n'est vraiment pas une référence » lorsque ce dernier défend que « les élèves ne sont pas débiles en EPS ». Il est chahuteur et dissipé, viril et ancré dans la masculinité stéréotypée de l'époque : « La stature devient ainsi un élément construisant l'image d'un "fort en bras" plutôt que d'un "fort en thème" »[59]. Notons enfin que le stéréotype de l'inculture des professeurs d'EPS est un mythe, puisque leur recrutement ne laisse apparaître aucune spécificité dans le profil culturel par rapport à leurs autres collègues du secondaire[60].

Les représentations sociales sont donc de puissants moteurs de l'action individuelle et collective. Elles structurent les cadres de pensées et les formes d'actions. On comprend alors qu'identité et représentation sont en constante collusion, en constante coévolution. Forgeant ainsi les *habitus* des individus, identité et représentations sociales jouent un rôle non négligeable dans les pratiques collaboratives. Dans le troisième chapitre, nous questionnerons la typologie du travail partagé et ses modalités de mise en pratique sur le terrain professionnel.

3. Collaboration enseignante : pratiques prescrites et pratiques actualisées

3.1. Typologie du travail partagé

Les Sciences de l'Éducation distinguent trois degrés de « travail partagé », qui s'articulent en fonction de l'intensité de ce partage entre les professionnels : la coordination, la collaboration et la coopération.

La *coordination* est le premier niveau de travail partagé, le plus bas. Elle a toujours existé dans le champ scolaire dans la mesure ou les professionnels sont en contact permanent avec leurs collègues et leurs hiérarchies. On peut donc en retenir la définition suivante : « un agencement des actions de chacun des opérateurs impliqués dans un certain ordre afin d'atteindre le but final de façon

[59] *Ibid.*
[60] Mierzejewski, Stéphan. « Vous avez dit « profs de gym » ? » In *Sociétés contemporaines* N° 101, n° 1 (22 mars 2016) : 63-89.

efficace »[61]. L'instauration de projets communs suscite l'émergence de nouvelles formes de coordination.

Le degré supérieur du travail partagé correspond à la *collaboration :* « La collaboration est présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves »[62]. La relation de collaboration est donc une relation d'interdépendance. Elle naît du partage d'un espace, d'un temps et de ressources et va ainsi au-delà de la simple coordination. En effet, elle sous-entend d'y apporter une communication et une concertation accrue.

Enfin, nous pouvons parler pleinement de *coopération* lorsque les activités sont ajustées en vue d'une action commune efficace. La collaboration vient ainsi prolonger les décisions administratives, en amont, aux gestes et pratiques professionnels dans une action commune. C'est une « [...]situation où les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs »[63].

Les pratiques enseignantes collaboratives sont directement en lien avec le développement professionnel. Pour Jean-François Marcel, l'enseignant, en contact quotidien avec ses pairs, évolue par conflit socio-cognitif. Il « apprend des autres, apprend aux autres et apprend avec les autres »[64]. Les savoirs professionnels spécifiques tels que l'écoute, la confiance, l'échange, l'engagement ou la répartition des tâches se développent ainsi dans le travail collaboratif. Reconfigurant le métier d'enseignant, la collaboration est constitutive de l'identité professionnelle, telle que nous l'avons étudié plus haut.

3.2. Mise en pratique sur le terrain

Il nous paraît ici nécessaire de rapporter la distinction opérée entre les pratiques dites *prescrites* et les pratiques *actualisées* dans la collaboration, que soulève Jean-François Marcel. Par « prescription » nous entendons ici diverses formes d'obligations, d'incitations ou d'impulsions. Par exemple, la circulaire du 23 mai 1997 insiste sur la liberté pédagogique de l'enseignant et sa capacité à collaborer : « Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et

[61]Barthe, Béatrice, et Benchekroum, Tahar-Hakim. « Travailler la nuit au sein d'un collectif : quels bénéfices ? » In *Le travail collectif : Perspectives actuelles en ergonomie*, 235-55. Toulouse : Octares, 2000. p. 235.
[62]Marcel, Jean-François, Dupriez, Vincent, Perisset Bagnoud, Danièle, et Tardif, Maurice. *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : De Boeck, 2007. p. 10.
[63]*Ibid.* p. 12.
[64]*Ibid*. p. 132.

d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste ». Malgré cette prescription, le Rapport Obin de 2002 juge insuffisant le travail d'équipe entre enseignants et appelle à intensifier ces pratiques. Enfin, le dernier texte en date, le Référentiel des compétences des enseignants de 2013, insiste de nouveau sur ces domaines : « Coopérer au sein d'une équipe » et « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Par « actualisées », nous entendons des pratiques quotidiennes, effectives, observables. Cette distinction est pertinente dans la mesure où la « chaîne des prescriptions » revêt des légitimités et des modalités variées, qui médiatisent ces prescriptions. Ainsi, le fossé observé entre les pratiques collaboratives prescrites et actualisées découle de rapports de forces : « […] une dynamique collective de travail est finalement plus un phénomène « écologique », une sorte de réponse à un contexte que l'opérationalisation d'une description »[65]. En effet, bien qu'impulsée par des prescriptions administratives et hiérarchiques, la collaboration repose avant tout sur l'autonomie locale des acteurs et des équipes éducatives. Ce phénomène "écologique" se traduit par un ensemble de trois conditions qui doivent être nécessairement réunies pour que le travail collectif émerge : « la présence d'une histoire collective locale, l'irruption d'un événement déclencheur, un "savoir agir ensemble" […]. »[66].

La collaboration entre deux professionnels de l'Éducation Nationale en France repose sur une part de hasard. Les collègues ne se choisissent pas, ils « subissent » les facteurs aléatoires des recrutements[67]. Dans cette perspective, on comprend que les structures institutionnelles de prescriptions ne sont en aucun cas le seul facteur de réussite ou d'échec d'une collaboration : les interactions humaines sont complexes et dépendent des identités ou des représentations sociales, comme nous l'avons vu précédemment. Jean-Claude Meyer pointe également du doigt la formation dans les Master MEEF, qui sensibilisent trop peu à la collaboration. Il observe ainsi que les néo-titulaires débutants sortis de ces formations sont souvent solitaires et peu ouverts aux autres. En ce qui concerne la formation continue tout au long de la carrière, il regrette qu'elle soit trop souvent perçue comme un « perfectionnement personnel »[68] et non collectif. Enfin, l'individualisation des évaluations d'inspection apparaît comme problématique dans la mesure où elle n'évalue que trop rarement les pratiques collaboratives.

Le travail partagé entre les professionnels peut donc prendre plusieurs formes, équivalant à différents degrés d'investissements et de complexité. Les pratiques prescrites donnent un cadre formel à ces temps et espaces de travail, mais les pratiques actualisées s'adaptent aux réalités du terrain. Ces

[65] *Ibid.* p. 60.
[66] *Ibid.* p. 41.
[67] Meyer, Jean-Claude. *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi ? Comment ? travailler en équipe au collège et au lycée*. Pédagogies Outils. Paris : ESF éditeur, 2017.
[68] *I*bid. p. 18.

réalités sont nombreuses, et les interactions professionnelles n'en sont qu'une petite partie. Mais de ces relations interpersonnelles peuvent déjà être observés des freins et des leviers. En effet, comme nous l'avons vu, les identités et les représentations sociales qui sont construites et qui construisent les *habitus* des acteurs sociaux jouent un rôle clé dans la mise en place ou non de pratiques collaboratives.

Cette première partie consacrée à l'étude du cadre théorique nous a permis de soulever plusieurs dynamiques à l'œuvre dans la collaboration entre le professeur documentaliste et le professeur d'EPS. Les notions d'identités, de représentations sociales et de collaborations sont intimement liées. Elles s'alimentent entre elles, dans une dynamique complexe et non linéaire. Les identités structurent les représentations, et influent sur les collaborations. Les collaborations peuvent modifier les représentations, et donc faire évoluer les identités. Les représentations peuvent freiner les collaborations, et renforcer les identités, etc. Notre propos est donc systémique : nous ne pouvons pas comprendre ces notions indépendamment les unes des autres. Elles forment l'*habitus* des acteurs sociaux, c'est pourquoi il nous a paru légitime de les interroger sous l'angle des sciences sociales.

La deuxième partie de ce mémoire est consacrée à la construction de notre méthodologie de recherche. En effet, après avoir exploré les enjeux théoriques de notre étude, nous mettons en place une série d'entretiens auprès de professeurs documentalistes et d'EPS afin de récolter leurs témoignages puis analysons ces données à la lumière de notre problématique. Dans cette seconde partie, nous formulerons nos hypothèses, justifierons nos choix méthodologiques, présenterons notre guide d'entretien, population d'étude, conditions de passations, et préciserons notre méthode d'analyse.

Partie 2 : Cadre Méthodologique

1. Hypothèses de recherche

Notre étude porte sur la collaboration professionnelle entre professeur documentaliste et professeur d'EPS. Ayant établi théoriquement que cette collaboration ne va pas de soi, dans la mesure où l'école tend à séparer « le corps » et l' « esprit » dans les apprentissages, nous rappelons donc que notre problématique est la suivante : dans quelle mesure les représentations professionnelles entre professeurs documentalistes et professeurs d'EPS sont-elles un frein à la collaboration pédagogique, bien que des axes de travaux communs puissent-être explorés ?

À la suite de notre première partie consacrée aux notions d'identité, de représentation et de collaboration, nous proposons d'explorer les hypothèses suivantes :

- Il existerait des stéréotypes réciproques liés aux identités et aux représentations professionnelles agissant comme freins à la collaboration entre professeur documentaliste et professeur d'EPS ;
- Nous postulons l'existence de notions pédagogiques communes qui permettraient une collaboration actualisée entre ces deux professionnels ;
- La place « marginale » commune des professeurs documentalistes et d'EPS dans la hiérarchie scolaire pourrait être un levier de collaboration.

2. Choix de la méthode

Notre étude est d'ordre qualitative, puisqu'il s'agit de la méthode la plus « efficace » pour interroger les représentations sociales dans la mesure où celles-ci ne se laissent observer que *via* une relation de confiance entre le chercheur et le sujet, et ne pourraient transparaître de façon aussi claires dans des questionnaires froids et distants. Comme le note Anne Cordier :

« [...] *toute donnée qualitative est aussi le reflet d'un comportement, d'une logique d'action, d'un imaginaire, qui mérite qu'on s'y attarde et que l'on en reconnaisse la pleine légitimité. »*[69]

Nous justifions également notre choix de mener des entretiens selon la méthode semi-directive, car celle-ci permet de thématiser le déroulé de l'entretien tout en gardant une souplesse sur son organisation, qu'elle permet d'obtenir une information de bonne qualité tout en conservant un fil directif, et qu'elle se déroule dans un laps de temps raisonnable aux vues de nos modalités de passation[70].

L'entretien semi-directif nous permet d'ouvrir une fenêtre sur les représentations, les identités, les manifestations de l'*habitus*. Ainsi, cette méthode autorise à « comprendre les mécanismes de l'opinion, de comprendre pourquoi les gens pensent ceci ou cela, pourquoi ils s'autorisent ou non telle ou telle pratique, comment ils comprennent leur environnement… »[71]. Cette posture « vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité »[72].

Pour obtenir ces données, nous proposons d'alterner les moments directifs, durant lesquels nous nous permettons de guider le sujet afin de lui faire aborder des points précis en lien avec nos hypothèses de recherche, et des moments non-directifs permettant au sujet de libérer sa parole et pendant lesquels notre rôle sera essentiellement l'écoute de son propos et la facilitation de son expression[73]. Pour baliser nos entretiens et disposer d'une trame commune avec chacun de nos sujets, tout en gardant une certaine souplesse, nous proposons de construire un guide d'entretien[74]. Ce guide permet d'assurer une stratégie d'écoute et d'intervention, et s'articule autour de « thèmes-questions » élaborés en fonction de nos hypothèses[75].

Enfin, dans la mesure où notre étude interroge les représentations sociales et professionnelles, nous intégrons au cours de nos entretiens, une séquence de *drawing elicitation*. Il s'agit de demander aux sujets de produire un dessin, permettant au chercheur d'apprécier des données graphiques, non

[69]Cordier, Anne. *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. C&f Eds, 2015, p. 267.
[70] Ketele, Jean-Marie de. *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. De Boeck Supérieur, 2016.
[71]Wahnich, Stéphane. « Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique : trois méthodes d'approche des publics » In *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 6 (2006).
[72]Savoie-Zajc, Lorraine. « L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, par Benoît Gauthier, 263-85, Presses de l'Université du Québec, 2009.
[73]Moliner, Pascal, Rateau, Patrick, et Cohen-Scali, Valérie. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Presses Universitaires de Rennes, 2002.
[74]Albarello, Luc. *Apprendre à chercher*. 4e édition. Méthodes en sciences humaines. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2012.
[75]Savoie-Zajc, Lorraine. *op. Cit.*

verbales, donc supplémentaires : de « constituer des sources créatives »[76]. En cela, le dessin réalisé vient créer une nouvelle situation de recherche, et produit une interaction triadique chercheur–image–participant[77]. Ces sources nous sont d'autant plus utiles dans la mesure où, produites en début d'entretien, elles constituent un outil de discussion et d'incitation à la prise de parole :

> *« Cette posture de recherche s'inscrit dans une démarche anthropologique de la communication, basée sur l'analyse et la compréhension nuancée des pratiques et des représentations des participants. Elle vise aussi à saisir pendant les entretiens le tissu de narrations et discours sur ce qu'est l'objet de recherche dans la vie quotidienne des participants. L'intérêt de cette méthode réside aussi dans le fait que les formes d'expressions visuelles permettent de visualiser d'autres dimensions de l'objet de manière dynamique.[...] Ces visuels auto-créés* (self-representation) *[permettent] aux participants de s'exprimer plus facilement sur leurs pratiques. En ce sens, la création d'un visuel remplit la fonction d'élicitation, et permet d'approfondir les entretiens qualitatifs.*[78]

L'utilisation du support dessin pour apporter au chercheur de nouvelles données et libérer la parole de ses sujets en créant une situation d'expression originale n'est pas nouvelle. Ces méthodes viennent essentiellement du champ de la psychologie, de la psychanalyse[79] plus précisément. On remarque cependant que la sociologie et l'ethnologie l'ont également investie, y trouvant une plus-value significative pour entrer en contact avec des populations aux origines très différentes de celles du chercheur : enfants des quartiers populaires[80] ou communautés linguistiques minoritaires[81] par exemple.

Nous précisons donc au lecteur : il ne figurera dans ce travail de recherche aucune analyse psychanalytique des dessins produits par les participants à l'étude. En effet, il ne s'agit pas ici de chercher quelconque traumatisme passé dans la collaboration entre professeurs d'EPS et documentalistes. Ces dessins sont, avant tout, des supports à l'expression permettant de faire ressortir des stéréotypes saillants, de rendre l'entretien plus dynamique et d'apporter des données symboliques quant-à la représentation strictement visuelle des acteurs.

---

[76]Beaud, Stéphane, et Weber, Florence. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte, 2003.

[77]Pink, Sarah. *Doing visual ethnography : images, media, and representation in research*. Londres : Sage, 2007.

[78]Catoir-Brisson, Marie-Julie, et Jankeviciute, Laura. « Entretien et méthodes visuelles : une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication » In *Sciences de la société*, n° 92, pp. 111-27, 2014.

[79]Royer, Jacqueline. *Dessin du bonhomme : la personnalité de l'enfant dans tous ses états*. Revigny-sur-Ornain : Éd. du Journal des psychologues, 2011.

[80]Couronné, Julie. « Pour un usage sociologique du dessin »In *Agora debats/jeunesses* N° 74, n° 3, pp. 25-38, 2016.

[81]Lavoie, Constance, et Jo-Anni Joncas. « Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires ». *Recherches qualitatives* 34, pp. 97-121, 2015.

Enfin, nous tenons à souligner que malgré le fait que des consignes claires sont données aux participants concernant leur dessin, ayant attrait à la bienveillance et au non jugement de leurs qualités graphiques, nous remarquons tout de même une forme de gêne chez les participants. À de nombreuses reprises, ceux-ci manifestent des excuses concernant leur faible niveau de dessin (« avant je savais mieux dessiner », « c'est moche, désolé ») malgré nos remarques rassurantes et répétées concernant le fait qu'ils n'étaient en aucun cas jugés sur cette production, et qu'elle servait avant tout de support à la discussion. Il nous semble ici que la situation relève de « l'effet Hawthorne »[82], biais psychologique consistant dans le fait que les sujets ont conscience de participer à une observation et sont soumis à un jugement social (même infime), ce qui peut influencer leurs réponses. Cela peut donc avoir très concrètement des effets d'auto-censure majeurs, qui constituent une limite que nous tenions à relever dans le cadre de la méthode du *drawing elicitation*.

3. Le guide d'entretien

Notre guide d'entretien diffère en fonction de la population interrogée, afin d'étudier les rapports réciproques entre professeurs documentalistes et d'EPS[83]. Il s'articule autour de trois thématiques correspondant aux trois hypothèses émises ci-dessus, que nous proposons de tester.

Nous interrogeons donc les représentations professionnelles à travers la connaissance du métier, des missions et compétences de chacun. Puis nous questionnons les collaborations pédagogiques en nous intéressant aux dispositifs de mise en place, aux notions communes, aux leviers et aux freins. Enfin, nous nous intéressons à la place de ces deux corps enseignants dans la hiérarchie scolaire, en interrogeant la spécificité de chacun au sein de l'établissement et si cette particularité constitue un frein ou une opportunité de collaboration.

Des questions précises structurent les entretiens afin de garder un cap, mais les relances sont plus ouvertes, afin d'assurer la libération de la parole offerte par l'entretien semi-directif.

Par ailleurs, bien que des tests aient été réalisés sur des sujets témoins avant de mettre en place les entretiens à proprement dit, nous nous sommes permis d'enrichir notre guide d'entretien à la suite de remarques formulées par certains sujets. C'est notamment le cas des questions concernant la connaissance des programmes disciplinaires de chacun, et comment les sujets s'imaginent que leurs collègues les représentent. Nous nous appuyons sur la théorie de l'esprit : « attribuer des états

[82] Gillespie, Richard. *Manufacturing knowledge : a history of the Hawthorne experiments*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993.
[83] Voir Annexe 1.

mentaux (émotions, désirs, intentions, croyances et connaissances) à soi-même et à autrui afin d'adapter nos comportements lors de nos interactions sociales »[84] permettant d'observer les *méta-représentations* (« comment j'imagine que les autres me voient »).

4. Population d'étude et modalité de passation des entretiens

Pour cette étude, nous proposons d'interroger quatre professeurs documentalistes (dont un ancien professeur d'EPS) et quatre professeurs d'EPS. Ces huit entretiens nous paraissent suffisant pour avoir un premier aperçu de la situation observée, tout en respectant les délais qui nous sont impartis durant cette année de Master 2. Il s'agit d'une petite enquête, aux résultats partiels et donc partiaux :

> *« Contrairement aux études quantitatives qui cherchent une signification statistique, les enquêtes qualitatives emploient des échantillons restreints et cherchent à comprendre les pratiques et représentions. »*[85]

L'approche adoptée ne permet pas de généraliser les résultats de notre étude, comme le note Anne Cordier : « Toute donnée qualitative est issue d'un phénomène situé, et ne doit être considérée qu'avec précaution au-delà de son territoire d'expression »[86].

Le choix de nos participants est soumis au pur hasard de nos prises de contact et acceptation de la part des sujets, et nous veillons à ne pas contacter de professeurs que nous connaissons personnellement. L'âge, le sexe, le niveau d'étude, l'expérience professionnelle et le lieu d'exercice du métier ne sont pas contrôlés, dans la mesure où ces variables ne concernent ni n'influent sur nos hypothèses puisqu'il existe des professeurs documentalistes et d'EPS de tout âge, sexe, niveau d'étude, expérience professionnelle et sont potentiellement amenés à collaborer autant en collège qu'en Lycée général, technologique ou professionnel. Nous interrogeons trois professeurs d'EPS hommes et une femme, ainsi que deux professeurs documentalistes hommes et deux femmes. Les âges des participants sont compris entre 26 et 55 ans. Les professeurs interrogés travaillent en collège, Lycée général, technologique ou professionnel, dans des académies diverses.

[84]Samson, Dana, « Neurosciences cognitives et théorie de l'esprit », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 11 mars 2021. URL : https : //www.universalis.fr/encyclopedie/neurosciences-cognitives-et-theorie-de-l-esprit/
[85]Miles, Matthew B., et Huberman, A. Michael. *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur, 2003., p. 132.
[86]Cordier, Anne. *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. C&f Eds, 2015, p. 267.

La prise de contact par téléphone est l'occasion de mettre les sujets en confiance, en leur garantissant une liberté de parole et l'absence de jugement quant-à leurs réponses, ainsi que le respect strict de l'anonymisation des enregistrements. En amont, notre thématique d'étude est donc présentée comme étant simplement « la collaboration pédagogique entre professeurs » sans pour autant préciser que celle-ci se concentre sur la relation professeur documentaliste / EPS afin de ne pas créer de biais d'anticipation dans leurs réponses. Lors des entretiens, nous présentons cependant bien notre étude comme étant centrée sur la collaboration entre professeurs documentalistes et professeurs d'EPS.

Nous précisons au lecteur qu'il est tout à fait probable que notre étude soit biaisée par un effet Hawthorne, comme décrit plus haut, dans la mesure où les participants savent explicitement que ce travail s'effectue pour la validation d'un Master 2 MEEF Documentation. Ainsi, les professeurs interrogés tendront à produire un discours potentiellement consensuel et attendu, pour ne pas « froisser » le professeur documentaliste en devenir qui les interroge : on parle également du « biais de désirabilité sociale ».

Les entretiens sont passés individuellement, à distance *via* des outils de visioconférence, compte tenu de la situation sanitaire freinant les possibilités de rencontres physiques. Nous prévoyons un créneau d'une heure et demi pour réaliser ces entretiens afin de nous laisser une marge de temps en cas d'interruption ou autre problème. Les entretiens durent en moyenne trente minutes.

5. Méthode d'analyse de contenu

Une analyse de contenu est une « technique de recherche pour la description objective et systématique du contenu manifeste (et latent) des communications, ayant pour but de les interpréter »[87].

Notre méthode d'analyse des données commence dès l'étape de la retranscription. Nous optons pour une retranscription en *verbatim*, mots pour mots, incluant les hésitations, les silences, les rires. Il s'agit d'une première mise en forme des propos tenus par nos participants :

> *« Idéalement le chercheur effectuera une transcription "*verbatim*" de l'entrevue mot à mot. Cette méthode est préférée car le chercheur rassemble tout le matériel verbal sans faire aucun tri. Les données pourront ensuite être analysées plus finement car*

[87]Berelson, Bernard. *Content analysis in Communication Research*. Glencoe : The Free Press, 1971, p. 220.

l'information transcrite ressemble le plus à l'entrevue. La transcription littérale est cependant très fastidieuse »[88].

Par manque de temps et afin d'optimiser notre travail, nous nous autorisons, à la marge, à épurer certains *verbatim :*

« Le chercheur peut aussi opter pour une transcription partielle lors de laquelle il va épurer le texte de redondances, éliminer les digressions ou les parties qui n'ont pas de rattachement évident avec la recherche »[89].

Dans un deuxième temps, nous procédons à une étape de pré-analyse. Celle-ci s'effectue par la relecture de l'ensemble de notre corpus afin d'en avoir une vision globale.

Ceci nous permet ainsi de passer sur le troisième volet de notre analyse de contenu. Nous opérons une catégorisation, afin de mettre en place une *analyse catégorielle*. Celle-ci consiste en une analyse des fréquences de certains éléments et le regroupement en catégories significatives. Il s'agit donc d'un repérage de thématiques ressortant de nos entretiens. Nous procédons ainsi à un découpage, puis classons ces unités dans des catégories selon des regroupements analogiques. Comme le note Laurence Bardin, l'analyse catégorielle consiste en une « opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par analogie d'après des critères préalablement définis. Parmi les différentes possibilités de catégorisation, l'investigation des thèmes, appelée analyse thématique, semble la plus rapide et la plus efficace »[90]. Une décontextualisation des entretiens est ainsi nécessaire, impliquant que des parties d'entrevues soient physiquement détachées de leur tout originel et regroupées par thèmes. Les thèmes repérés correspondent principalement aux thématiques de notre guide d'entretien. Nous les enrichissons cependant aux vues des données collectées lors des passations lorsque certaines thématiques nous apparaissent saillantes et significatives. Ainsi nous appliquons au corpus de données des traitements autorisant l'accès à une signification répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial.

Enfin, il est nécessaire de procéder à une interprétation des données. Comme le notent Alain Blanchet et Anne Gotman :

« L'entretien ne parle pas de lui-même. Il faut, pour parvenir aux résultats de la recherche, effectuer une opération essentielle qui est l'analyse des discours. […] Cette analyse s'effectue sur l'ensemble des entretiens d'une enquête pris comme autant d'unités de

[88] Savoie-Zajc, Lorraine. *« L'entrevue semi-dirigée »*. In Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, par Benoît Gauthier, 263-85, Presses de l'Université du Québec, 2009.
[89] Ibid.
[90]Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu.* Paris : PUF, 2013

comparaison. Plus précisément, elle s'effectue sur le corpus c'est-à-dire l'ensemble des discours produits par les interviewers et les interviewés, retranscrits de manière littérale. L'analyse concerne donc des textes écrits et non pas les enregistrements eux-mêmes. »[91]

Cette interprétation, forcément subjective mais que le chercheur se doit d'objectiver, est au fondement de la légitimité des sciences sociales. En effet, celles-ci sont « déictiques » selon Jean-Claude Passeron[92] : elles sont conceptuelles car leurs théories et concepts sont dépendants de contextes socio-historiques particuliers. Elles ne peuvent ainsi pas établir de théories universelles ni êtres « falsifiées » au sens poppérien[93] du terme : ses paramètres (de collecte des données, leur traitement et leur analyse) peuvent être contrôlés, mais leur reproductibilité est impossible. La valeur scientifique d'une analyse subjective en sciences sociales tient donc en sa pertinence et efficacité sur des terrains variés, et non à sa reproductibilité comme c'est le cas pour les sciences « dures », mathématiques, biologiques, etc.

[91]Blanchet Alain, et Gotman, Anne. *L'Enquête et ses méthodes : L'entretien.* Paris : Ed. Nathan, 2005

[92]Passeron, Jean-Claude. *Le raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel, 2006.

[93]Popper, Karl Raimund. *La logique de la découverte scientifique*. Fernand Nathan, 1991.

Partie 3 : Résultats

1. Représentations individuelles et professionnelles : entre stéréotypes et méconnaissances

Nos entretiens nous ont donc permis d'évaluer les éléments de représentations entre les professeurs documentalistes et d'EPS. Nous déclinons ici le volet individuel et le volet professionnel, bien que ces deux faces constituent un tout et ne peuvent se comprendre l'une sans l'autre puisque l'identité professionnelle s'appuie sur le « socle » de l'identité individuelle et structure celle-ci par rétroaction.

1.1. Des représentations individuelles positives mais des méta-représentations freinantes

Les professeurs documentalistes interrogés attribuent des qualités personnelles à leurs collègues professeurs d'EPS mettant en avant des traits sportifs. En effet, il leur semble être fondamental que ceux-ci soient des athlètes de très bon voire haut niveau, afin d'accompagner au mieux leurs élèves et transmettre leur passion : « il faut savoir motiver les élèves » ; « il faut une certaine passion pour ce que l'on fait, la transmettre, la donner sinon c'est pas pareil ». Parmi les autres qualités citées ressortent le fait d'être « patient », « clair » dans ses explications et d'une grande « disponibilité » (pour l'Association Sportive Scolaire (AS), par exemple). De manière générale, les professeurs documentalistes considèrent donc les professeurs d'EPS comme des individus agréables à côtoyer et ayant les qualités nécessaires à la pratique professorale. Au contraire, certains professeurs d'EPS interrogés semblent redouter le regard que portent sur eux leurs collègues : ils seraient perçus comme des « *beubeus* » aux « gros bras » et au « cerveau vide », collant à l'image construite du professeur d'EPS dans ses représentations cinématographiques[94]. Nos entretiens montrent cependant bien que cet *a priori* ne ressort pas de façon saillante dans les propos des professeurs documentalistes. Dans les dessins réalisés[95] par ceux-ci par exemple, les muscles des professeurs d'EPS ne sont pas clairement mis en avant, pas plus qu'une trace d'intelligence inférieure. Au contraire, ils tendent à les représenter de façon clairement adaptée à leur environnement professionnel *via* la possession

[94]Bauer, Thomas, et Lemonnier, Jean-Marc. « Caricature d'un enseignant d'EPS dans les années 1980 : P.R.O.F.S. de Patrick Schulmann (1985) » In *Staps* n° 124, n° 2 (29 mai 2019) : 75-90.
[95]Voir Annexe 2.

d'équipements techniques (tablettes, ordinateurs, chronomètre, etc.). Nous rappelons ici que l'intérêt de la méthode *drawing elicitation* n'est pas de tirer des résultats psychanalytiques et des interprétations spéculatives des dessins. Il s'agit plutôt d'un support, d'une aide à la libération de la parole pendant les entretiens. Le seul biais observable dans ces dessins, sur le plan de la représentation individuelle, tient au fait que la majorité des professeurs d'EPS dessinés soient des hommes, signe d'une propension à genrer les qualités attribuées ?

Du côté des collègues d'EPS, les professeurs documentalistes apparaissent comme des individus aux qualités plus littéraires. En effet, une grande culture générale, des connaissances transversales et le goût prononcé pour la lecture semblent être des traits prépondérants : « Les qualités requises en premier, je dirais la curiosité, la polyvalence dans tout ce qu'on peut avoir en choix de lecture, documents, vidéo, journal et autre donc il faut quand même avoir une bonne culture. Être à l'écoute de l'actualité, et de l'histoire et du futur aussi » selon un professeur d'EPS. Tout comme leurs homologues documentalistes, les professeurs d'EPS les considèrent de façon générale comme des individus agréables à côtoyer, « accueillants », ouverts d'esprit, étant force d'initiative et ayant un bon esprit critique. En revanche, à la question « Comment pensez-vous que vos collègues d'EPS vous considèrent ? », les professeurs documentalistes interrogés craignent de subir une « image d'Epinal » de la « chouette de bibliothèque », arriérée, poussiéreuse, peu dynamique, peu joyeuse : la fameuse « Dame du CDI » caverneuse[96].

Une fois de plus, les entretiens menés nous montrent que ces *a priori* ne s'illustrent pas de façon récurrente dans les propos des professeurs d'EPS. Les dessins produits par ces derniers laissent à ce titre apparaître des individus chaleureux, souriants, jeunes, modernes, dynamiques, « connectés ». Seul une production graphique réalisée reprend les stéréotypes traditionnels des métiers du livre[97] : « intello », « à lunette ». En plus d'un potentiel effet de génération, notons tout de même que ce professeur d'EPS concerné n'a « jamais mis les pieds au CDI en trente ans de carrière », ceci constituant un facteur supplémentaire à la représentation stéréotypée. On note ainsi que le « noyau » stéréotypal de « la dame du CDI » tel que nous l'attendions au regard de la théorie d'Abric[98] reste saillant, puisque bien que les représentations qui ont été données laissent voir des contre-exemples à ce stéréotype, les sujets l'incluent eux-même dans la construction de cette représentation : « C'est l'image du prof doc que j'ai dans mon entourage, c'est ce que j'aimerais bien qu'il soit. Pas une image assez arriérée du professeur documentaliste » ; « Maintenant, avec les nouvelles missions, j'ai

[96]Hedjerassi, Nassira, et Cailloux, Marianne, « Les professeurs documentalistes au prisme de leurs blogs » In *Spirale - Revue de recherches en éducation* 57, nº 1 (2016) : 121-33.

[97]Pagowsky, Nicole, et Rigby, Miriam. *The librarian stereotype : deconstructing perceptions and presentations of information work*. Chicago : Association of College and Research Libraries, 2014.

[98]Abric, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Psychologie sociale. Paris : Presses universitaires de France, 1994.

l'impression que plus on avance plus le prof doc sort de son CDI. Avant il était enfermé et il intervenait rarement, de façon sporadique », nous livrent des professeurs d'EPS.

Les représentations individuelles mutuelles entre professeurs documentalistes et professeurs d'EPS ne semblent donc pas constituer un frein à la collaboration pédagogique. En revanche, les *méta-représentations individuelles* (comment je pense que mon collègue me considère en tant qu' individu) peuvent poser soucis, dans la mesure où chacun tend à sur-évaluer les stéréotypes individuels que l'autre lui porte. En ce sens, les enseignants pourraient détériorer d'eux-mêmes les conditions nécessaires à la collaboration. Il nous semble que nous observons une forme de système clos sur lui-même, proactif (qui crée lui-même les conditions de sa propre existence). La métaphore de Goffman pour illustrer l'interactionnisme symbolique fonctionne parfaitement dans cette configuration : les corps enseignants ayant intériorisés la distinction entre littérature et pratique sportive semblent se comporter comme des acteurs d'un grand théâtre, où les rôles sont calibrés modelant ainsi les identités et les représentations, et confortant celles-ci dans la distinction. Un témoignage de professeur d'EPS illustre parfaitement cette intériorisation des positions sociales, qui voit la situation : « […] comme un vieux couple qui se voit depuis je-sais-pas-combien d'années et qui oublie que l'un et l'autre existe ».

1.2 Des représentations professionnelles partielles et polarisées

Nos entretiens nous ont ensuite permis d'observer la façon dont chacun considère l'autre en tant que professionnel. Il s'agira ici d'étudier les résultats quant-aux représentations des parcours scolaires de chacun, des qualités professionnelles nécessaires à l'activité, les missions menées et les apprentissages que chacun transmet aux élèves.

Les professeurs documentalistes interrogés semblent essentialiser le parcours STAPS comme étant l'unique porte d'entrée dans le métier de professeur d'EPS (du moins le parcours le plus classique et probable). Ils admettent qu'il est cependant possible d'avoir développé sa culture sportive ailleurs qu'à l'Université, par la pratique d'un sport de haut niveau par exemple. La question du recrutement par concours, enfin, ne manifeste pas d'écueil particulier.

Parallèlement, le recrutement et le parcours universitaire des professeurs documentalistes semble bien plus obscurs aux yeux des professeurs d'EPS interrogés. Selon eux, il faut suivre des études littéraires ou en sciences sociales jusqu'au niveau Licence. Ce positionnement excluant donc

de facto les disciplines de « sciences dures », ou même le parcours STAPS par exemple. Sont ainsi citées les Licences de Psychologie, Histoire, Littérature et Sociologie. Un *grand absent* donc : les Sciences de l'Information et de la Communication. En effet, bien que cette discipline universitaire soit rattachée au CAPES de documentation depuis 1989, elle reste méconnue et source d'incompréhension. Pourtant, les professeurs d'EPS interrogés sont au clair avec l'idée que le recrutement des professeurs documentalistes se fait par la voie d'un concours. Serait-ce dû au fait que les professeurs documentalistes auxquels les professeurs d'EPS interrogés aient été confrontés ne se soient jamais affirmés comme détenant un diplôme rattaché aux SIC ?

> *« En effet, l'origine disciplinaire des professeurs documentalistes s'inscrivant majoritairement dans le champ scientifique des lettres ou de l'histoire, c'est de ces champs que proviennent leurs savoirs. Or, le concours d'accès au statut de professeur documentaliste marque l'inscription dans le champ scientifique des sciences de l'information et de la communication (SIC), sans pour autant que ces nouveaux professionnels en maîtrisent l'approche conceptuelle. »*[99]

Concernant les qualités professionnelles, les professeurs documentalistes apparaissent comme étant « polyvalents » et adaptables, « moteurs » et pédagogues, faisant ainsi ressortir la place particulière qui leur est assignée dans l'établissement : des professionnels à la croisée des disciplines essentielles aux apprentissages et à la mise en place de projets pluridisciplinaires. Pour les professeurs documentalistes interrogés, leurs collègues d'EPS ont quant-à-eux des qualités professionnelles plutôt centrées sur le cadrage, la pédagogie, la gestion de groupe ou bien encore « la voix qui porte », signe d'un besoin de savoir gérer les élèves dans le contexte particulier qu'est le gymnase. Pour certains, le métier de professeur d'EPS « paraît dur » et demande des compétences pointues : « il faut que ça roule avec trente gamins qui ont des fois des javelots dans les mains, donc ça paraît pas super simple, vraiment ».

La connaissance des missions de chacun et des savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'ils apportent aux élèves est également intéressante à interroger. Pour les professeurs documentalistes, les collègues d'EPS ont un rôle essentiel dans l'acquisition des compétences sociales chez les élèves : l'engagement, le travail d'équipe, l'égalité fille-garçon ou encore l'éducation à la citoyenneté. Ils comprennent donc parfaitement que cet enseignement valorise et met en jeu des savoir-faire plus larges que des simples gestes techniques et compétences motrices, et positionnent ainsi l'EPS comme une discipline complexe faisant sauter le paradigme cartésien de la distinction corps-esprit. Nous pouvons également l'observer par le fait qu'ils attribuent aux compétences travaillées en EPS une

[99]Fabre, Isabelle. *professeur documentaliste : un tiers métier,* Agora, Educagri editions, 2011. p. 69

complémentarité forte entre la pratique sportive et les connaissances théoriques : physiologie, hygiène corporelle et alimentaire, entretien physique.

Si les professeurs documentalistes interrogés parviennent donc bien à considérer l'EPS comme une discipline complexe et non enfermée sur la simple pratique motrice, nous remarquons tout de même un point saillant : l'incapacité à *nommer* explicitement des notions précises du programme disciplinaire. Enfin, il subsiste un point mort dans les missions et champs de connaissance attribués aux professeurs d'EPS : la dimension culturelle et artistique. En effet lors de nos entretiens, il n'est jamais fait mention d'un quelconque rapport aux activités physiques sportives artistiques (APSA) telles que la danse ou la gymnastique, qui permettrait de faire des ponts autour du Parcours Éducation Artistique et Culturel (PEAC) notamment.

Les représentations professionnelles qu'ont les professeurs d'EPS sur leurs homologues documentalistes sont également problématiques. Au regard de la circulaire de mission de 2017 formulant les trois grandes missions du professeur documentaliste (EMI, gestion du fonds documentaire et ouverture culturelle), la connaissance du métier semble partielle. Ils leurs attribuent volontiers l'apprentissage de l'esprit critique face aux informations (vérification, croisement, identification) et aux TIC (« Ils ouvrent le regard critique auprès des élèves sur l'usage du numérique, ce qu'on en fait, comment on peut l'utiliser différemment ») sans pour autant connaître les référentiels EMI sur lesquels ils s'appuient, ce qui permettrait de citer plus précisément des notions travaillées. Le professeur documentaliste semble faire ce qu'il veut, quand il peut, et bénéficier d'une grande liberté pédagogique en fonction de ses intérêts personnels. Pour ce qui est de la gestion documentaire, il apparaît essentiellement comme un prêteur de livre, rangeur d'étagères, conseiller lecture et, à la marge, acheteur d'œuvres pour renouveler le fonds.

Le terme « politique documentaire » est ainsi le grand absent de nos entretiens : pour les professeurs d'EPS interrogés, les professeurs documentalistes ne semblent pas explicitement suivre un fil rouge basé sur des diagnostics des besoins ou sur le projet d'établissement, pas plus qu'ils n'évaluent la réussite de leur politique à la lumière d'indicateurs mis en place. Une fois de plus, le professeur documentaliste est considéré comme ayant une grande liberté d'action : sa gestion documentaire n'est pas perçue comme relevant d'une stratégie réfléchie et coordonnée avec les équipes pédagogiques, mais plutôt comme étant pulsionnelle, au gré de ses envies personnelles et de son bon vouloir. La figure du professeur documentaliste qui « colore » sa profession au gré de sa personnalité ressort ici, telle que décrit plus haut par Françoise Chapron[100]. Ainsi, tous les sujets

[100]Chapron, Françoise. « Professeur documentaliste : profession «métissée», profession clivée ? » In *Les professionnels et leurs formations. Entre développement professionnel et projets des institutions*, par Richard Wittorski. Peter Lang, 2014.

interrogés manifestent un besoin d'auto-critiquer leurs représentations du fait de cette « coloration » : « ça dépend de leur tempérament à la base », « ça va dépendre des personnes et des années » ou encore « ça dépend beaucoup des personnes qui vont se rencontrer ».

Pour ce qui est de sa mission d'ouverture culturelle, il apparaît comme étant à un « carrefour […] pour faire entrer la culture » dans l'établissement, « à l'initiative de plein d'expositions », accompagnateur de sorties scolaires et globalement comme une personne ressource et motrice. Cette troisième mission semble donc bien connue de la part des professeurs d'EPS, bien que quelques angles morts soient notables : la collaboration avec des acteurs du monde professionnel par exemple, ou bien encore le jeu d'échelle avec lesquels le professeur documentaliste doit s'engager (local, régional, national, européen).

Enfin, la question du rapport au mouvement apparaît saillante dans la représentation professionnelle. Le métier de professeur documentaliste est perçu comme « statique », « inerte » et le CDI comme un lieu étroit empêchant de bouger. C'est également ce que redoutent les professeurs concernés dans leurs méta-représentations : « J'imagine qu'ils nous voient comme des gens assez statiques derrière un ordinateur » nous livre l'un d'eux. Le professeur documentaliste semble donc apparaître comme un secrétaire de bureau, derrière sa banque de prêt et scrutant l'espace de haut tel un mirador aux aguets. *Chuuuut* ! Au contraire, les professeurs d'EPS apparaissent comme profitant de l'air extérieur, habillés en doudoune ou short selon la météo, en jogging T-shirt pour pratiquer avec les élèves. Cette polarisation dans les représentations autour du corps en mouvement ou inerte du professionnel catalyse à elle seule la distinction corps-esprit cartésienne et nous semble être un frein à la collaboration pédagogique entre professeurs documentalistes et d'EPS.

Les représentations professionnelles de chacun sont donc partielles dans la mesure où la connaissance des missions et des apports pédagogiques des professeurs concernés sont connus mais seulement en surface. Elles n'apparaissent pas aussi stéréotypales que les représentations individuelles mais font plutôt apparaître la distinction corps-esprit comme nécessaire à la construction de l'identité professionnelle, bien qu'un enseignant d'EPS interrogé apporte de l'intérêt à complexifier cette distinction : « Ce qui nous différencie ? Il y en a un qui est plus sur l'intellect et l'autre plus sur le physique et le ressenti. […] Ben c'est les différentes parties qui composent l'être humain quoi… C'est un fait, après y a des ponts, tout est lié ». L'étude de ces représentations professionnelles nous a ainsi permis de mettre au jour des angles morts : le rattachement aux SIC des professeurs documentalistes, le volet artistique et culturel des enseignements d'EPS par les APSA, la capacité à nommer explicitement des notions précises disciplinaires ou encore la politique documentaire menée par les professeurs documentalistes. Ces « trous dans la raquette » dans les

représentations professionnelles nous semblent être des freins puissants à la collaboration entre professeurs documentalistes et d'EPS, dans la mesure où ces *items* sont constitutifs de l'identité professionnelle de chacun et seraient fertiles à la création de ponts pédagogiques.

Il nous faut désormais nous intéresser à ces collaborations, afin d'étudier ce qui se fait déjà, dans quelles conditions et avec quels objectifs, afin d'en percevoir les freins et leviers.

2. Faire collaborer l'info-documentation et l'EPS : un déjà-là freiné par des contraintes complexes

2.1 Le déjà-là : des collaborations indirectes mais freinées par la distinction « sciences dures / sciences molles »

Mettons tout de suite au clair le premier élément observé : les corps enseignants étudiés dans ce mémoire collaborent régulièrement. Mais pas, ou peu, ensemble. Il n'est cependant pas de notre propos de juger quelconque discipline qui ne respecterait pas les prescriptions à la collaboration, pas plus que nous n'établirons de hiérarchie axiologique entre une discipline ou une autre sur la question. Notre étude propose une observation, interprétée certes, mais en aucun cas un jugement moral qu'il soit dépréciatif ou mélioratif. Notre posture est celle de l'énonciation, non de la dénonciation.

La collaboration pédagogique est très fréquente dans le quotidien des professeurs d'EPS et documentalistes interrogés. Ceux-ci y trouvent d'ailleurs une plus-value institutionnelle, nous y reviendrons : celle de s'ouvrir à l'interdisciplinarité. Les professeurs d'EPS rencontrés ont une préférence nette pour les disciplines scolaires issues des « sciences dures » : Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), Physique-Chimie, Mathématiques. Ces collaborations sont l'occasion de travailler sur la récolte et le traitement de données motrices (en demi-fond par exemple), la physiologie du muscle et de l'effort, et la mécanique (des lancers de javelots par exemple). Ensuite viennent les collaborations avec les disciplines « littéraires », les *humanités* : Histoire-Géographie (sur l'Olympisme par exemple), Arts Plastiques, Langues et Français. Enfin, un professeur rapporte la collaboration avec un collègue d'atelier, en Lycée Professionnel, pour la réalisation de pièces destinées à la musculation. Quant-aux professeurs documentalistes, sans surprise, c'est l'inverse qui se produit : une forte propension à collaborer avec les collègues de Langues, Français, Histoire-Géographie (également en charge de l'Éducation Morale et Civique), Sciences Économiques au Lycée, et (mais moins distinctement) SVT (pour l'étude de la démarche scientifique et le *debunkage*

de pseudo-science en EMI par exemple). On voit donc ici une deuxième distinction venant se superposer à celle du corps et de l'esprit, et venant freiner la potentielle collaboration : celle qui s'opère traditionnellement entre disciplines issues des sciences « dures » et sciences « molles » (ou sciences humaines et sociales) du champ académique. Cette distinction, historiquement construite par la philosophie des sciences, est d'ordre normative[101] et dévalue les *humanités* au profit des sciences comme la physique ou les mathématiques, plus « nobles », « fiables », « rigoureuses », « efficaces », « solides », etc.

Les professeurs interrogés admettent également construire leurs collaborations en appui sur les Parcours, qui favorisent l'interdisciplinarité et la pédagogie de projet. Il est ainsi question du Parcours Citoyen, qui vise à faire de l'élève un acteur pleinement intégré et critique dans la société. Les professeurs d'EPS s'y inscrivent en développant chez les élèves des compétences sociales d'entraide, de respect de la règle, ou encore des connaissances sur l'histoire du sport et ses implications citoyennes (à travers la figure de Jesse Owens aux Jeux Olympiques de Berlin en 1936, ou encore Tommie Smith et John Carlos aux Jeux Olympiques de Mexico en 1968). Pour les professeurs documentalistes, l'EMI dont ils ont la charge s'inscrit parfaitement dans le Parcours Citoyen, à travers le développement des compétences et cultures informationnelles et médiatiques, la pratique du débat ou bien la déconstruction des stéréotypes de genre. Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturel (PEAC) est également un terrain commun aux deux disciplines fertile aux collaborations. Les enseignants d'EPS l'envisagent à travers la pratique de la danse ou de la gymnastique avec les collègues d'Arts Plastiques, travaillant ainsi à traduire une esthétique plastique en une chorégraphie par exemple : « On peut utiliser les créations des élèves, par exemple "dessiner un monstre", et je m'appuyais sur ce travail pour construire ma séance de danse. Comment on pouvait "danser en monstre" et traduire ça en langage corporel » nous explique l'un d'eux. Pour les professeurs documentalistes, il s'agit de promouvoir la lecture, conformément à leur circulaire de mission, à travers toute sa diversité et sa richesse assurant ainsi un lien stable, historique et fort avec les collègues de Français et de Langues.

Nous affirmons donc qu'il existe un « déjà-là » propice à la collaboration mutuelle entre les deux corps enseignants étudiés. En effet, même si ceux-ci collaborent peu ensemble directement comme nous le verrons ci-après, ils s'inscrivent dans une dynamique de travail commun indirecte. Pour le dire simplement, ils collaborent les uns et les autres au travers de disciplines communes (bien que nous notons l'effet saillant de la distinction « sciences dures / sciences molles »). Ainsi, si les professeurs d'EPS (A) et les professeurs documentalistes (B) collaborent par exemple avec les

[101]Soler, Léna. « Transformer l'idée de science et l'idéologie liée à la science ? » In *Rue Descartes* n° 41, n^{o} 3 (2003): 30-40.

professeurs de SVT (C), donnant « *A collabore avec C et B collabore avec C* », il nous paraît logique d'affirmer que « *A peut collaborer avec B* » dans une relation triadique avec C, puisqu'il le fait déjà indirectement. De plus, la logique des Parcours vient renforcer cette possibilité car l'un et l'autre y contribuent mutuellement.

2.2. La collaboration EPS-documentation : surévaluée et asymétrique

Venons-en maintenant à la question de la collaboration directe entre professeurs documentalistes et d'EPS. Comme nous l'évoquions dans le développement de notre méthodologie, les données récoltées risquent d'être biaisées par un effet Hawthorne, qui, rappelons-le, consiste en ce que les participants à une étude tendent à modifier leurs réponses par le fait qu'ils se sentent observer, et donc sous le probable jugement social du chercheur. Ici, il nous semble que ce cas de figure s'est révélé important, dans la mesure où les professeurs interrogés ont eu tendance à sur-évaluer leurs propensions à travailler mutuellement afin de coller aux attendus prescrits en matière de collaboration. En effet, dans les témoignages recueillis, les formes de travaux partagés mis en place entre professeurs documentalistes et d'EPS répondent plus aux critères de la coordination que de la collaboration. Pour rappel, la collaboration réside dans une relation d'interdépendance, et nécessite le partage d'un temps, d'un espace et une communication accrue[102]. Les exemples de travaux partagés recueillis répondent difficilement à ces critères, une professeur documentaliste interrogée le remarque d'ailleurs : « On avait un jumelage avec la Suède, et on est parti en Suède avec un groupe d'élèves, et donc on a collaboré, les profs qui accompagnaient, mais avec chacun notre spécificité quand même. Donc il y avait un prof d'EPS dans l'équipe, un prof de maths, un prof de physique et moi. Alors j'étais sur la recherche documentaire, c'était pas une collaboration… c'était une coopération plus qu'autre chose en fait ». Notons ici que par « coopération », cette collègue entend « coordination », au regard de la hiérarchie du travail partagé : coordination-collaboration-coopération.

Nous relevons cependant une asymétrie dans cette sur-évaluation. Les professeurs d'EPS ont tendance à explicitement admettre qu'ils ne collaborent pas, peu, ou pas assez avec leurs collègues documentalistes. Leurs réponses sont sèches (mais honnêtes) : « Ben écoute, en trente ans de carrière, jamais. Ça me vient pas à l'idée quoi », « Non, je n'ai jamais eu l'occasion de monter un projet ensemble », « Non, pas spécialement », « Directement, non je crois pas ». Au contraire, les professeurs documentalistes s'efforcent et peinent à trouver des exemples de projets communs,

[102] Marcel, Jean-François, Dupriez, Vincent, Perisset Bagnoud, Danièle, et Tardif, Maurice. *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : De Boeck, 2007.

surpris par la question et ne souhaitant pas perdre la face du fait de leur identité professionnelle faisant des collaborations l'espace nécessaire, central et « contraint »[103] de leur rôle pédagogique. Professeurs documentalistes et d'EPS se positionnent donc de manière inégale sur la question du ressenti, admettant plus ou moins difficilement l'absence de travaux partagés.

Parmi les exemples de coordinations recueillis (mais perçues comme de la collaboration) nous relevons : l'accompagnement à des sorties scolaires, l'aide méthodologique à la manipulation d'outils informatiques professionnels, l'abonnement à des revues sportives pour le CDI, la publication des événements sportifs de l'établissement sur le blog du CDI, ou encore le support aux heures de retenues : « [Le professeur documentaliste] est une personne ressource pour moi. Il m'arrive de coller des élèves, quand je suis arrivé au bout, j'essaye de trouver quelque chose d'intelligent à faire. Je pourrais aller vers lui, trouver des livres ou des sites Internet liés au sport, à l'alimentation, la diététique, la santé, poser des questions à l'élève histoire qu'il soit obligé de consulter ces documents s'il veut répondre aux questions que je lui pose ».

De réelles situations de collaboration existent cependant. On relève par exemple la forte propension à mettre en place des séances pédagogiques conjointes de recherche documentaire autour de la culture sportive : pour la création de chorégraphies, sur l'histoire de l'Olympisme, sur les techniques de lancers de javelot, la visite d'exposition ou la projection d'œuvres cinématographiques. Des actions propres à la culture médiatique des professeurs documentalistes ressortent également dans les discours des professeurs d'EPS interrogés : regard critique sur la désinformation dans le sport (performances, propagande, dopage, santé, nutrition), publication de contenu sur les réseaux sociaux, *flashs* d'actualité et *interviews* sportifs pour le média de l'établissement, déconstruction des stéréotypes de genre et promotion de l'égalité fille-garçon, ou formation des « jeunes reporter de l'AS ». Enfin, le professeur d'EPS interrogé ayant mis en place une collaboration avec un collègue d'Arts Plastiques visant à traduire une esthétique plastique en une chorégraphie se dit également intéressé pour intégrer le professeur documentaliste dans le projet, dans l'idée de traduire une œuvre littéraire en chorégraphie.

Il nous est difficile d'évaluer si ces travaux partagés rentrent réellement et entièrement dans la collaboration et se distinguent de la coordination. En effet, il nous semble que ces catégories relèvent plutôt d'un *continuum* dans lequel les professeurs ne se positionnent pas clairement non-plus. Le seul entretien verbal nous semble ici être limité pour observer finement cette typologie, et une observation de terrain lors d'une séance pédagogique aurait été plus efficace. Pour preuve cette remarque d'une professeur documentaliste qui, bien que menant une séance d'EMI sur la

[103]Lonchampt, Véronique. *Collaboration pédagogique entre professeurs documentalistes et professeurs de disciplines : analyse d'un dispositif de formation innovante*. ESPE de Franche-Comte, 2017, p. 78.

désinformation dans le sport avec un collègue d'EPS, relève : « […] il y a sans doute des cas d'informations erronées qui ont été transmises par des pays sur des performances ou des choses comme ça. Ou qui ont été ensuite corrigées sans doute, il y a peut être des choses comme ça à étudier. Maintenant ce que je sais pas, c'est dans quel cadre ça pourrait rentrer pour eux [les professeurs d'EPS] ».

La collaboration, lorsqu'elle s'effectue en séance pédagogique au CDI *via* l'EMI ou la recherche documentaire, apparaît en effet comme asymétrique. Méconnaissant les enjeux des programmes des uns et des autres, ce genre de séance se fait « à l'avantage des professeurs documentalistes » : chez eux (au CDI), sur leurs outils (postes informatiques, fonds documentaire), à travers leurs compétences (*information litteracy*). De plus, les professeurs d'EPS ayant vocation à maximiser le temps d'apprentissages moteurs des élèves se sentent privés de leur champ de spécialité : « […] c'est compliqué de prévoir des créneaux spécifiques avec les classes. Soit il faudrait prendre sur les heures d'EPS mais on perd du temps moteur et dans les programmes on nous demande d'avoir un temps moteur le plus élevé possible. Comme les élèves ont pas forcément des créneaux d'accès spécifiques au CDI, voilà il y a des problèmes d'organisation ». Cette relation asymétrique (dans la méconnaissance et l'organisation) met donc fortement en péril la relation d'interdépendance nécessaire pour parler explicitement de collaboration professionnelle.

2.3 Freins explicites et implicites pour la collaboration : temps, espace, organisation, connaissances… confiance ?

Comme nous l'avons noté ci-dessus, les corps enseignants interrogés sont conscients des freins qui portent préjudice à la collaboration, bien que nous observions une légère asymétrie dans cette objectivation. Ici, nous tâcherons d'étudier les freins explicitement mis en avant par les professeurs documentalistes et d'EPS dans la collaboration, puis interpréterons les éléments implicites jouant un rôle dans cette mise en place de travaux partagés.

Une constante dans nos entretiens que les uns et les autres mettent en avant pour expliquer le manque de collaboration : le manque de temps, d'organisation et d'espace de rencontre. Ces trois facteurs sont d'ailleurs intrinsèquement liés, les professeurs interrogés les articulant comme étant complémentaires, ressentant ainsi un besoin d'organiser des temps et des espaces de rencontre. L'*assignation* des professeurs documentalistes et d'EPS à des lieux spécifiques dans l'établissement, respectivement le CDI et le gymnase, est un frein structurel à la collaboration, dans la mesure où elle empêche les rencontres, la communication directe, physique : « Alors c'est des profs qu'on voit peu

dans l'établissement parce qu'ils sont au gymnase, parce que leurs lieux d'exercices sont loin en fait, des autres, sont pas dans les même espaces. Ils viennent pas forcément boire le café en salle des profs non plus parce que ils ont pas forcément le temps » nous livre une professeur documentaliste ; « Je passe devant [le CDI] pour aller en salle des profs [rires]. La dernières fois c'était pour le pot de départ de ma collègue. Non franchement, physiquement parlant j'y vais pas », concède une professeur d'EPS.

Cet éloignement physique semble jouer fortement en la défaveur de la collaboration et alimente les méconnaissances mutuelles par manque de communication : loin des yeux, loin du cœur. Cela se remarque très bien si l'on compare cette situation avec d'autres professeurs de disciplines engagés dans la collaboration. Nos entretiens nous laissent voir explicitement que les professeurs documentalistes privilégient les collaborations avec les enseignants personnellement usagers du CDI, habitués : « [...] naturellement c'est des profs qui viennent plus facilement, qui sont très usagers du CDI, eux-mêmes déjà comme usagers […] C'est aussi des collègues que je connais mieux, enfin c'est des collègues que je connais bien aussi, mais parce qu'ils sont usagers, ils viennent plus souvent que les autres » admet par exemple une professeur documentaliste à propos des professeurs de Sciences économiques, exprimant ainsi parfaitement le lien entre temps de rencontre physique et connaissance (professionnelle et personnelle) des collègues. Un professeur d'EPS interrogé nous fait également part de ce ressenti : « J'aimerais bien qu'on ait des temps partagé, où les profs se regroupent entre eux et montent des projets. Avoir ce temps-là pour échanger et construire ensemble ça serait bien. Là, à l'heure actuelle c'est plus basé sur du volontariat des profs investis », mettant ainsi l'accent sur la motivation et la disponibilité individuelle de chaque professionnel comme étant un frein ou un levier à la collaboration, comme nous l'avions étudié précédemment au sujet de la collaboration dite « actualisée » (c'est-à-dire provoquée par le hasard des rencontres, des recrutements [104], des personnalités, des « colorations »[105], des occasions).

Mais les occasions de collaboration ne sont pas seulement le fruit du hasard. L'organisation du temps, l' « emploi du temps » est également au centre des problématiques liées aux créations d'occasions de rencontres. Les professeurs interrogés en font explicitement un problème : « Le manque de temps, ils préfèrent faire de la pratique sportive plutôt que venir au CDI […] C'est le manque de temps le problème, ils ont des plages horaires astreintes sur les emplois du temps » selon une professeur documentaliste ; « Le temps, se voir pour travailler en amont, on a des emplois du temps chargés. L'organisation au sein de l'établissement, c'est compliqué de prévoir des créneau

[104]Meyer, Jean-Claude. *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi ? Comment ? travailler en équipe au collège et au lycée*. Pédagogies Outils. Paris : ESF éditeur, 2017.

[105]Chapron, Françoise. « Professeur documentaliste : profession «métissée», profession clivée ? » In *Les professionnels et leurs formations. Entre développement professionnel et projets des institutions*, par Richard Wittorski. Peter Lang, 2014.

spécifiques avec les classes » livre un professeur d'EPS. Ce manque de temps, couplé à un éloignement géographique au sein de l'établissement, apparaissent ainsi comme un frein explicite à la collaboration.

Comme nous l'avons remarqué, cet éloignement physique se traduit par une méconnaissance mutuelle des professeurs interrogés. Cette méconnaissance s'est observée sur la question des représentations individuelles et professionnelles que nous avons étudiée plus haut, ainsi que sur les méta-représentations, surestimées et dépréciatives. Ainsi, la méconnaissance professionnelle nous semble être un déterminant important dans la liste des freins à la collaboration. La difficulté à poser des mots précis sur les notions abordées en EPS ou en EMI par les uns et les autres, l'invisibilisation du rattachement du corps des professeurs documentalistes aux SIC par les professeurs d'EPS, et la minorisation de la place des APSA par les professeurs documentalistes constituent conjointement des freins à la collaboration pédagogique entre ces deux acteurs. Il nous semble ainsi que la capacité à nommer précisément des points du programme disciplinaire, des notions, une certaine maîtrise du vocabulaire (même en surface) sont des prérequis nécessaires et facilitant la relation de travail partagé. Or ceux-ci nécessitent du temps et des espaces d'échanges verbaux, de rencontres physiques, de communications directes.

Enfin, il nous paraît intéressant de relever une certaine forme de manque de confiance entre ces deux corps enseignants dans la relation de collaboration. En effet, une forme de sous-estimation de la volonté de l'autre à vouloir travailler avec soi semble à l'œuvre : « Je dis pas qu'ils sont fermés à d'autre projets. Mais y a déjà pas mal de projets entre eux, et après j'aurais l'impression que c'est pas forcément la discipline qui va le plus vers les autres. C'est peut-être aussi le regard des autres qui fait qu'ils se mettent un peu à l'écart, peut-être qu'il y a aussi des stéréotypes qui viennent des autres, qui vont penser que les profs d'EPS ont un peu leurs spécificités, qui sont dehors, qui sont dans des cours plus en mouvement, etc. Je pense qu'ils vont pas forcément aller chercher les autres disciplines, sauf peut-être quand il y a un événement sportif, peut-être parfois ils vont être friands de visibilité […] » ou encore « […] on a une journée d'intégration avec les profs d'EPS, depuis plusieurs années, qui était un truc de malade : les élèves revenaient ruinés, les profs aussi, il y avait des blessés [rires]. Notre collègue envisageait un truc… voilà il fallait se dépasser, vraiment… non mais blessés légers hein… C'était des trucs super durs physiquement, et il a fallu plusieurs années et qu'on y vienne à plusieurs. Et moi je l'ai fait une journée et il s'est demandé ce que je venais foutre là quoi, je pense. Il s'est dit que…[…] "Mais qu'est ce qu'il lui prend ? Pourquoi…. ?" Je pense qu'il s'est dit "pourquoi elle ?" quoi [rires]. Parce que pour lui c'est important qu'il y ait des accompagnateurs, mais des accompagnateurs qui aident, qui accompagnent vraiment. Et je vais pas dire que j'aidais pas, parce que j'étais avec les derniers élèves, mais c'était pas une aide pour lui c'était une aide pour les

élèves » nous livrent deux professeurs documentalistes. *Idem* pour leurs homologues d'EPS, dont une qui relève : « [...] j'ai l'impression que c'est un site qui est dédié aux élèves et finalement vous avez déjà pas mal à faire dans votre direction ». Ainsi les uns et les autres considèrent que chacun a ses petites habitudes « confortables », et que trop de chamboulement provoquerait un déséquilibre. Un manque de légitimé semble se traduire dans le discours recueilli : « suis-je assez compétent pour aider l'autre ? » Un manque de confiance en soi, qui illustre également un manque de confiance en l'autre à accepter son mode de travail, ses compétences, son organisation, sa posture, etc.

C'est un « savoir agir ensemble » qui semble manquer aux corps enseignants interrogés. En effet, comme nous l'avions relevé dans la littérature, la collaboration actualisée naît d'une situation « écologique » requérant trois conditions : « la présence d'une histoire collective locale, l'irruption d'un événement déclencheur, un "savoir agir ensemble" […]. »[106]. À la lumière de ce modèle, nous pouvons analyser une situation particulièrement intéressante pour notre étude. Néo-titulaire, arrivé dans son nouvel établissement en tant que professeur d'EPS, Antoine (les noms ont été anonymisés) rencontre Adeline, la professeur documentaliste du Lycée. Adeline saisit l'occasion : « J'ai un collègue qui est venu me voir l'autre jour, et c'était… un jeune, un prof de sport qui vient d'arriver dans l'établissement, qui est tout jeune, et j'ai eu un fol espoir qu'il me propose quelque chose de pédagogique, et puis en fait c'était de l'aide technique qu'il voulait. Il faisait des classes virtuelles avec ses élèves, il avait besoin d'une assistance pour mettre en place les classes virtuelles sur le CNED, c'est tout. J'étais très curieuse de voir, mais après, moi j'ai jamais pris le temps non plus hein, de chercher ce qui pouvait être faisable ensemble ». Bref, une occasion ratée. Ici, l'*histoire collective locale* n'est pas suffisante puisque Antoine vient d'être nommé dans l'établissement, et il s'agissait de sa première rencontre physique avec Adeline. Cette rencontre est plutôt l'*événement déclencheur*, dans la mesure où Adeline est surprise, contente, de voir venir Antoine au CDI pour un échange : une occasion, un espoir se crée. Mais cet espoir se brise par manque de *savoir-agir ensemble*, puisqu'Adeline espère une collaboration pédagogique alors qu'Antoine cherche une aide méthodologique (une aide technique sur des tablettes numériques dans ce cas précis). Adeline répond alors favorablement à ce coup de main technique, mais ne prolonge pas l'échange en vue de satisfaire son espoir de collaboration : elle ne sait pas *quoi* lui proposer, car elle ne sait pas précisément ce qu'Antoine *fait* (et comment créer des ponts).

Ce manque de confiance en soi et en l'autre pour la mise en place de collaborations semble révéler un complexe dans la reconnaissance de ces deux corps enseignants au sein de l'établissement

[106] Marcel, Jean-François, Dupriez, Vincent, Perisset Bagnoud, Danièle, et Tardif, Maurice. *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : De Boeck, 2007.

scolaire. Dans cette troisième partie, nous étudierons les conséquences de la position dans la hiérarchie scolaire des professeurs documentaliste et d'EPS sur l'instauration de travaux partagés.

3. Marginalité de l'info-documentation et de l'EPS dans la hiérarchie scolaire : la collaboration comme stratégie identitaire pour la reconnaissance institutionnelle

3.1. Deux disciplines en périphérie scolaire : une place acceptée ?

Allons droit à l'essentiel : les professeurs documentalistes et d'EPS interrogés avouent facilement, et honnêtement, souffrir d'un manque de reconnaissance institutionnelle. Et les uns et les autres reconnaissent également explicitement que cette position est commune à la discipline info-documentation et EPS : « Je pense qu'on est tous les deux la dernière roue de la charrette. Les élèves, l'éducation physique certains n'aiment pas. Les parents, la reconnaissance de l'EPS y'en a pas. Donc au CDI, la reconnaissance des parents ça serait pareil : à quoi sert le CDI ? On est en queue de peloton mais bon c'est pas grave on apporte notre contribution au quotidien c'est le principal ». Dans ce témoignage livré par une enseignante d'EPS, la souffrance du manque de reconnaissance vient également de la part des parents. Ceux-ci étant la pierre angulaire de la communauté éducative, leur regard et leur reconnaissance apparaissent centrales aux yeux de la collègue interrogée. Un professeur documentaliste, ancien professeur d'EPS, dresse un constat similaire dans la comparaison des deux disciplines : « Le point commun c'est l'idée d'une discipline particulière par rapport aux disciplines dites "académiques", classiques. J'avais ressenti ça en EPS, je l'ai particulièrement ressenti en doc ». Ainsi, les deux corps enseignants que nous avons étudié sont tout à fait conscient de la lutte symbolique qui se joue à l'école pour la reconnaissance institutionnelle, qui est une question fondamentale dans la construction de l'identité professionnelle (donc des représentations, et *in fine* des collaborations).

On remarque également que ce manque de reconnaissance est lié aux assignations à un espace géographique, comme nous l'avons étudié plus haut, qui est un frein à la collaboration. Les enseignants interrogés nous livrent alors : « On a toujours été décentrés des autres profs parce qu'on était dans les gymnases », « Je pense que c'est deux profs qui sont pas vus comme les autres profs. En terme de stéréotype y' en a un qui va être "prof de ballon", l'autre va être "tenant d'une bibliothèque" » ou encore « ce serait deux profs un peu à l'écart qui ne vont pas dans les salles de

classe, ils ont leur propre endroit, ils ont leur CDI et leur gymnase et leur stade » marquant ainsi la relégation à un espace plutôt qu'à une pédagogie, et faisant du *territoire* un élément de distinction axiologique[107]. En effet, seule la *salle* de classe traditionnelle (tableau, bureau, « en autobus », magistrale) semble être reconnue pour ses vertus pédagogiques, bien plus que le CDI ou le gymnase.

Les professeurs documentalistes et d'EPS interrogés semblent également avoir conscience d'appartenir à une catégorie partagée avec d'autres disciplines, en ce qui concerne le manque de reconnaissance institutionnelle : une « périphérie »[108] scolaire moins reconnue, avec moins d'enjeux. Comme le notent certains professeurs documentalistes : « Bon après on pourrait [nous] intégrer dedans, des fois y a des stéréotypes sur les profs d'Arts plastiques et de Musique aussi, qui ne feraient pas partis d'un tronc commun » ; « Ça va vraiment être un gros cliché mais… nous on a pas de discipline mais bon… quand on est reconnu comme enseignant, on va dire, comme professeur dans une équipe pédagogique, je pense qu'on est quand même ceux qui… pas la discipline "sérieuse", enfin celle dont les notes je voudrais pas qu'elles viennent trop embrouiller, faire baisser ou monter les moyennes de Maths et de Français, voilà je pense à des choses comme ça. Je pense que c'est des points communs ». S'intégrant ainsi dans un sous-groupe avec des disciplines telles que la Musique ou les Arts Plastiques, ils se posent donc en exogroupe face aux disciplines les plus reconnues que sont les Mathématiques et le Français. Ces témoignages laissent également apparaître le lien entre manque de reconnaissance et manque de disciplinarisation des connaissances, tel que le relève également un professeur d'EPS : « Il y a toujours eu des discours, après c'est propre à l'EPS. L'histoire de l'EPS fait que… y a même une époque où l'EPS n'appartenait pas au Ministère de l'Éducation Nationale avant les années 80. Donc y'a toujours eu ce discours pour justifier de la place de l'EPS à l'école : pourquoi pas prendre des éducateurs sportifs à l'extérieur, pourquoi créer une discipline EPS… ? Après la place du prof doc elle suit une trajectoire similaire même si décalée, il me semble qu'il y a quelques années on appelait même pas ça un professeur documentaliste » mettant ainsi en avant le poids accordé au statut, au titre même de *professeur*.

Pour reprendre une terminologie malheureusement actuelle, on pourrait dire que l'info-documentation et l'EPS sont des disciplines « non essentielles », d'un point de vue du poids (du *coefficient*) qui leur est accordé pour peser sur la réussite ou l'échec scolaire tel que le système actuel le considère et valorise. Leurs notes ne vont pas « trop embrouiller, faire baisser ou monter les moyennes de Maths et de Français », comme nous le dit une professeur documentaliste. Enfin, pour certains enseignants interrogés, cette hiérarchie est purement administrative, seul comptent les

[107] Chartier, Anne-Marie. « Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs » In *Hermes, La Revue* n° 66, nº 2 (25 novembre 2013) : 73-77.

[108] Lonchampt, Véronique. « Collaboration pédagogique entre professeurs documentalistes et professeurs de disciplines : analyse d un dispositif de formation innovante ». ESPE de Franche-Comte, 2017, p. 29-30.

apprentissages et les compétences développées sur le terrain chez les élèves : « Au niveau disciplinaire [les professeurs documentalistes] n'ont pas le même travail qu'un autre enseignant, c'est certain. Mais ils apportent dans l'acquisition du socle, ils ont toute leur place, on devrait leur offrir une place plus grande dans la validation des compétences pour le socle » ; « Je pense que chaque prof a ses spécificités en termes d'exigence, de didactique, etc. Mais au-delà de ces différences on est tous sur un pied égal, on a tous des exigences et on a tous un travail et une mission à fournir qui est d'éduquer les élèves. Il n'y a pas de profs qui seraient favorisés, ou il y aurait un métier plus facile qu'un autre. Chacun a son boulot, a une charge énorme pour évaluer ses élèves et développer ses capacités, donc je pense qu'on est tous égaux malgré nos spécificités » ; « En tout cas [les professeurs documentalistes] doivent être considérés comme les autres, ils font partie de la communauté éducative. On doit tous respecter le même cadre ». Ainsi, un réel sentiment d'égalité, de solidarité, de complémentarité dans la communauté éducative apparaît comme une nécessité pour le travail en équipe. En effet, puisque celui-ci sous-entend une interdépendance et une communication forte, les guerres d'*ego* y sont de grands freins tandis qu'un sentiment d'égalité professionnelle (même si, institutionnellement, on note une hiérarchisation) est un prérequis important.

Une troisième forme de distinction apparaît alors. Après celles basées sur la séparation du corps et de l'esprit, et sur les sciences « dures » et « molles », nous observons une distinction purement axiologique qui fait ressortir les inégalités de valeur accordées aux disciplines dans la hiérarchie scolaire. Sous forme de tableau, nous pouvons donc qualifier les disciplines scolaires en fonction de leur place dans ces distinctions ainsi que les valeurs qui leur sont attribuées. Ici, nous proposons d'appliquer cette grille aux corps enseignants étudiés (info-documentation et EPS) ainsi qu'aux deux disciplines scolaires traditionnelles que sont les Mathématiques et le Français, dans une démarche comparative. En vert apparaissent les attributions axiologiquement valorisées, en rouges les dépréciatives :

Tableau 1 : Exemple de valeurs accordées aux disciplines en fonction de leur place dans les distinctions scolaires

	Mathématiques	Français	Info-documentation	EPS
Distinction « corps/esprit »	Esprit	Esprit	Esprit	Corps
Distinction « sciences dure / sciences molle »	Science dure	Science molle	Science molle	Science dure
Distinction « discipline centrale / périphérique » dans la hiérarchie scolaire	Discipline centrale	Discipline centrale	Discipline périphérique	Discipline périphérique

3.2. La périphérie : un espace propice à la collaboration ?

Aux vues de cette catégorisation, les disciplines que sont l'info-documentation et l'EPS n'auraient pour seul point commun que le manque de reconnaissance institutionnelle. Deux scénarios sont alors possibles : une entraide (mutuelle, réciproque, interdépendante) ou un repli identitaire. Optimiste, nous avions postulé en hypothèse, rappelons-le, que cette place commune dans le bas de la hiérarchie scolaire pourrait plutôt agir comme un levier de collaboration.

En effet, l'identité telle que Claude Dubar la définit est « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation, qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions »[109]. Nous avions alors vu qu'il existe une relation d'interdépendance entre les identités et les institutions puisque les uns et les autres s'alimentent conjointement. Ainsi, la collaboration entre professeurs documentalistes et d'EPS quand elle a lieu, dans la mesure où ces deux disciplines subissent l'assignation à une place peu reconnue dans l'institution scolaire, apparaît comme étant une *stratégie* de construction identitaire à part entière : une stratégie pour l'acquisition d'un capital symbolique et d'une affirmation de soi dans la hiérarchie. Info-documentation et EPS jouent alors au même jeu, et gagnent mutuellement et réciproquement à collaborer ensemble, puisque ces collaborations manifestent un désir commun de plus de reconnaissance.

Pragmatiquement, nos entretiens révèlent que cette stratégie identitaire passe par l'idée d'apparaître comme étant une discipline mobilisant des savoirs transdisciplinaires. En effet, un professeur d'EPS estime : « Je pense que du coup pour justifier de notre place, pour montrer qu'on est utile la transversalité est importante dans les deux disciplines ». Ce besoin de transversalité correspond aux catégories proposées dans notre tableau ci-dessus : pour palier leurs places différentes dans les distinctions « corps / esprit » et « sciences dures / sciences molles », les projets interdisciplinaires, transdisciplinaires, complexes (du latin *complexus :* tisser ensemble) ont une plus-value importante. Un autre professeur d'EPS, au sujet de ses collègues documentalistes, note également que : « L'administration commence un peu à les reconnaître à leur juste valeur, car ils s'intègrent et s'investissent dans des projets hors du CDI ». Ici, c'est la capacité du professeur documentaliste à s'extirper de son assignation géographique (le CDI, qui, rappelons-le, semble agir en défaveur de la reconnaissance institutionnelle en opposition à la salle de classe traditionnelle) qui

[109]Dubar, Claude. « Formes identitaires et socialisation professionnelle » In *Revue française de sociologie* 33, nº 4 (1992) : 505-29. p.509.

apparaît comme une stratégie de redéfinition de son identité, et donc de sa légitimité, sa reconnaissance.

Cette posture pourrait également être celle du professeur d'EPS, bien qu'aucun d'entre eux n'aient fait le parallèle direct. Et si la reconnaissance de ce corps d'enseignant passait par « sortir du gymnase », cassant les représentations stéréotypées et les assignations géographiques dépréciatives, comme le professeur documentaliste « sort du CDI » ? Ainsi, par conflit socio-cognitif, les uns et les autres agiraient de concert, dans une stratégie réciproque : faire cours d'EPS au CDI, ou apporter le fonds documentaire et les séances d'EMI au gymnase ? De ces pratiques collaboratives basées sur l'écoute, la confiance, l'échange et l'engagement[110], et restructurant les identités professionnelles pourrait naître une nouvelle forme de reconnaissance institutionnelle. Comme nous l'avions mentionné plus haut, les identités, représentations et collaborations sont intrinsèquement liées et agissent mutuellement, par rétroaction, sur les reconnaissances axiologiques.

Cependant, ces collaborations entre professeurs documentalistes et d'EPS bénéficieraient d'une déconstruction à grande échelle des distinctions « corps / esprit » et « sciences dures / molles », qui faciliterait la création de ponts pédagogiques. Si cette déconstruction n'est pas opérée structurellement, les projets de collaborations risquent de s'effondrer sur la falaise des représentations (et méta-représentations) stéréotypales que nous avons observées : le risque de perturber les identités professionnelles construites sur ces distinctions serait alors un frein important à la collaboration. Celle-ci suppose une confiance mutuelle, un « saut dans le vide »[111], donc une suspension provisoire de l'esprit critique et des jugements de valeur. C'est tout un paradigme qu'il faut reconstruire, un paradigme de la *complexité*[112], déconstruisant les barrières disciplinaires dressées dès l'école et qui attribue des valeurs différentes aux connaissances en fonction des exigences du système capitaliste. Le risque de perturbation des identités construites sur ces distinctions reste à objectiver. Nos seuls entretiens n'ont pas suffi à l'analyser finement, et seule une étude de terrain observant directement des séances de travaux partagés entre professeurs documentalistes et d'EPS pourrait en rendre compte.

[110]Marcel, Jean-François, Dupriez, Vincent, Perisset Bagnoud, Danièle, et Tardif, Maurice. *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : De Boeck, 2007. p. 132.

[111]Marzano, Michela. « Qu'est-ce que la confiance ? » In *Etudes* Tome 412, n° 1, 2010 : 53-63.

[112]Morin, Edgar. *La méthode*. Paris : Seuil, 2008.

4. Discussion et perspectives professionnelles

4.1. Retour sur les hypothèses

Avant de procéder à la discussion, synthétisons ici nos résultats au regard des hypothèses que nous avions formulées :

<table>
<tr><td colspan="2">Problématique : Dans quelle mesure les représentations professionnelles entre professeurs documentalistes et professeurs d’EPS sont-elles un frein à la collaboration pédagogique, bien que des axes de travaux communs puissent-être explorés ?</td></tr>
<tr><td><u>Hypothèse 1 :</u> Il existerait des stéréotypes réciproques liés aux identités et aux représentations professionnelles agissant comme freins à la collaboration entre professeur documentaliste et professeur d’EPS.</td><td><u>Résultats :</u>

- Les stéréotypes les plus forts sont dans les méta-représentations des professeurs, qui sous-évaluent la volonté des autres à travailler avec eux.

- Manque de connaissance des identités professionnelles (SIC, politique documentaire, APSA).

- Distinction « corps/esprit » sur la position physique du professeur (inerte ou en mouvement).</td></tr>
<tr><td><u>Hypothèse 2 :</u> Nous postulons l’existence de notions pédagogiques communes qui permettraient une collaboration actualisée entre ces deux professionnels.</td><td><u>Résultats :</u>

- Les collaborations sont surévaluées et asymétriques.

- Les notions sont peu connues par manque de temps et d’espace pour communiquer, et de savoir agir ensemble : système proactif.

- Collaborations freinées par la distinction « sciences dures/sciences molles ».</td></tr>
</table>

Hypothèse 3 : La place « marginale » commune des professeurs documentalistes et d'EPS dans la hiérarchie scolaire pourrait être un levier de collaboration.	Résultats : - Cette place marginale est admise par les corps enseignants, qui la vivent comme un levier à la collaboration puisqu'elle constitue un point commun. - Une stratégie identitaire pour la reconnaissance se joue dans la collaboration, à travers la recherche de transdisciplinarité, mais nécessite la déconstruction des distinctions axiologiques.

4.2. Faire collaborer l'info-documentation et l'EPS : proposition de terrains communs

Comme nos résultats nous l'ont montrés, les professeurs documentalistes et d'EPS collaborent (du moins se coordonnent), mais ces collaborations sont souvent vécues comme asymétriques puisque ni l'un ni l'autre n'y trouve complètement sa place, sa légitimité, son expertise. Ici, nous nous proposons de mettre en évidence des notions pédagogiques communes aux deux disciplines, dans l'idée de créer des situations équitables, transdisciplinaires, complexes, entre ces deux enseignants.

Le champ de collaboration que nous souhaitons proposer est celui que nous pouvons articuler autour de la notion d'« autodéfense ». Comme nous l'avons souligné en introduction, celle-ci peut-être physique (sports de combats) et intellectuelle (zététique). L'EMI vise à renforcer l'esprit critique des élèves vis-à-vis de l'information, dans le contexte d' « insécurité informationnelle » du Web 2.0 : *fake news*, pseudo-sciences, théories du complot, etc. Ici, le terme d'autodéfense renvoi à la capacité à se renforcer et s'immuniser face aux manipulations de l'information. On parle aussi de l'idée de s'*armer* intellectuellement et d'adopter une *posture* critique, renvoyant ici à un registre du combat. Sportivement, l'autodéfense (*self-défense*) regroupe plusieurs sports de combat visant le renforcement et la capacité à réagir face aux agressions physiques (boxes, arts martiaux, etc.). L'autodéfense peut donc renvoyer aux agressions physiques et mentales. Tout comme la manipulation, qui peut être intellectuelle (psychologique, médiatique) ou physique (dans les sports de préhension, comme le judo).

4.2.1. Logiques psycho-sociales de la pédagogie des sports de combat

Dans la relation pédagogique qui se noue dans les sports de combat, il est intéressant de constater la forme que prend le rapport à l'autre. Ainsi, il s'agit de passer d'une relation de *duel* (affrontement) à une relation de *duo* (partenariat). Le sport de combat met alors en jeu des compétences sociales. C'est ce qu'a mis en exergue le sociologue Loïc Wacquant, dans sa plongée ethnologique au sein d'une salle de boxe (le *gym*) de Chicago à la fin des années 1980. Il y analyse ce qui se joue dans le *sparring*, cet affrontement entre deux adversaires lors de l'entraînement pour se préparer à passer sur le *ring* en compétition. La situation duo/duel s'observe dans la gestion de l'intensité de l'exercice :

> *« […] on doit toujours maintenir un relatif équilibre, quitte à handicaper délibérément l'un des protagonistes. Dans le cas d'un appariement pas trop asymétrique, le pugiliste le plus aguerri s'engage tacitement à retenir ses coups et à travailler son jeu de jambes et ses esquives tandis que le plus faible se concentre sur son attaque et son punch. »*[113]

> *« Durant une même séance de sparring, le niveau de violence fluctue de manière cyclique, selon une dialectique du défi et de la riposte, entre les limites variables balisées par le sens de l'équité qui fonde l'agrément d'origine entre les deux boxeurs […]. La tâche du coach consiste à se mettre à l'écoute de cette "conversation à coups de poings" afin de s'assurer que le combattant le moins aguerri n'est pas brutalement réduit au silence, auquel cas il ordonnera à son opposant de diminuer la pression […]. Le principe de réciprocité qui régit de manière tacite l'ajustement de la violence sur le ring veut que le plus fort ne prenne pas avantage de sa supériorité mais aussi que le plus faible ne profite pas indûment de la retenue volontaire de son adversaire […]. »*[114]

Les compétences sociales transmises dans les sports de combat (et d'opposition en général) sont regroupées derrière ce qu'il convient d'appeler le *fair play*. Il s'agit de l'idée que l'on progresse avec son adversaire, et que l'opposition est une situation gagnant-gagnant puisque bien qu'un vainqueur sera déclaré à la fin du match, les deux participants (ou équipes) auront progressé. C'est donc une éducation aux compétences psycho-sociales qui se joue ici, dans la maîtrise de ses émotions par exemple, et une éducation à la citoyenneté :

[113]Wacquant, Loïc. *Corps et âme : Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Paris : Agone, 2002. p.81.
[114]*Ibid*, p.83-84.

« Au niveau des AP de combat, les programmes et documents d'accompagnement mettent l'accent sur la transmission de valeurs morales et sociales issues des pratiques sociales de référence : respect des lieux et des personnes, loyauté, éthique du combat, en lien avec la maîtrise des facteurs émotionnels et la confiance en soi. L'éducation passe alors principalement par l'expérience d'un esprit du combat, et l'enseignement des AP de combat devient implicitement un outil au service d'une éducation à la citoyenneté, finalité de plus en plus explicite et valorisée tant à l'école qu'en EPS. »[115]

Dans les programmes d'EPS, la pratique des sports d'opposition est traduite dans le Champ d'Apprentissage (CA) 4 : « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner »[116].

La maîtrise de ses émotions est une dimension prépondérante de la pédagogie des sports de combat, dans la mesure où ceux-ci font appel aux instincts primitifs d'agressivité et de défense. En pleine construction identitaire, cognitive et émotionnelle, les élèves adolescents peuvent trouver dans cette pratique une forme de maîtrise de soi :

« Outil du développement des facteurs personnels de la conduite par la relation à autrui, le pari éducatif fait sur les sports de combat concerne à présent le contrôle des émotions et l'éducation du sens de la responsabilité dans l'affrontement et la coopération. »[117]

« […] le sparring n'est pas seulement un exercice physique : c'est aussi le support d'une forme intensive de "travail émotionnel". […] Une fois entre les cordes, il faut être capable de gérer ses émotions, savoir, selon le moment, les contenir ou les réprimer ou au contraire les aviver et les gonfler ; museler certains sentiments (de colère, d'énervement, de frustration) afin de résister aux coups, aux provocations et aux insultes de son adversaire et en "appeler" d'autres à volonté (d'agressivité et de rage par exemple) sans pour autant perdre le contrôle. »[118]

[115]Groenen, Haimo, et Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile. « Les activités de combat au sein de l'éducation physique en France depuis le XIXe siècle : entre pertinences éducatives et résistances scolaires » In *Staps* n°94, n° 4 (9 décembre 2011) : 103-19.

[116]Ministère de l'Éducation Nationale, BO spécial 11 avril 2019 : les programmes d'enseignement du lycée professionnel. Ministère de l'Éducation Nationale, BO spécial du 22 janvier 2019 : programmes d'enseignement du lycée général et technologique. Ministère de l'Éducation Nationale, BOEN n°31du 30 juillet 2020.

[117]Groenen, Haimo, et Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile, *Op. Cit.*

[118]Wacquant, Loïc, *Op. Cit.*, p.91.

4.2.2. Du combat au débat : pour une éducation à la citoyenneté

Alors comment « transformer l'essai » en traduisant ces apports au regard de l'info-documentation et de l'EMI ? Ici, il nous semble que la pratique du débat d'idée constitue un parallèle saisissant, puisque le débat met en jeu des compétences psycho-sociales similaires : *fair play*, progression en duo, gestion des émotions, acceptation des règles du jeu. Comme le note Bertrand Périer, dans son livre au titre hautement significatif pour notre sujet d'étude, *La parole est un sport de combat* : « […] le débat d'idées est aussi une façon d'éviter les rapports de forces physiques. Souvent, la violence naît de l'incapacité à confronter les points de vue. L'écoute, plutôt que les coups. Débattre, plutôt que se battre »[119].

Pour autant, nous ne souscrivons pas ici à la nécessité de gommer toutes violences dans l'éducation. Pour reprendre et complexifier l'expression de Bertrand Périer ci-dessus, il faudrait plutôt « apprendre à se battre et à débattre, pour ne plus avoir à subir de violences physiques et intellectuelles sans pouvoir se défendre et apprendre ». Car en effet, tout apprentissage passant par le fameux *conflit* socio-cognitif est une forme de violence sociale et psychologique, mais également physiologique dans la restructuration des réseaux cognitifs de l'apprenant. Ainsi, pour André Terrisse : « La conception des situations d'apprentissage doit tenir compte de la nature fondamentalement conflictuelle de l'opposition, non pour la gommer, ou la survaloriser, mais pour la traiter »[120]. Le débat d'idée est une expression remarquable du conflit socio-cognitif, puisqu'il amène les élèves à confronter leurs points de vue à ceux des autres pour complexifier le sien :

> *« Le débat engage un conflit socio-cognitif, c'est une activité où l'on a forcément besoin des autres pour avancer. Se confronter aux autres c'est apprendre qu'il y a plusieurs réponses à un problème et apprendre à se décentrer pour prendre en compte les conséquences de ce que l'on fait. Débattre c'est donc aussi apprendre à prendre du recul et à considérer la pensée de l'autre. »*[121]

[119]Périer, Bertrand. *La parole est un sport de combat*. Paris : JC Lattès, 2019. p.117.

[120]Terrisse, André. « Sports de combat. Pour un enseignement "dialectique" » In *Revue EP.S*, n° 229 (juin 1991) : 23-26.

[121]Gourgeon, Alexia. « La pratique du débat en classe : construire sa pensée créative à l'aide du conflit socio-cognitif ». Mémoire de Master, ESPE Académie de Paris, 2018. p.38.

Il s'agit alors de dépasser le débat pour *gagner* afin d'y préférer le débat pour *apprendre*. Celui-ci suppose une relation de duo avec l'adversaire, alors considéré comme partenaire dans la recherche commune de complexité :

> *« Plus nous argumenterons pour gagner, plus nous aurons le sentiment qu'il n'y a qu'une seule réponse objectivement correcte et que toutes les autres réponses sont erronées. Inversement, plus nous argumenterons pour apprendre, plus nous aurons le sentiment qu'il n'existe pas de vérité objective unique et que des réponses différentes peuvent être également justes. »*[122]

Apprendre à débattre en comprenant ainsi les ressorts psycho-sociaux de la conflictualité revêt donc un enjeu démocratique très fort. C'est le vivre-ensemble et le refus d'une vision binaire, manichéenne, simpliste du monde qui est en jeu ; une expression des différentes opinions, la garantie de leur liberté d'expression, mais également la garantie de leur droit de réponse, de critique, bref, de mise en conflit. Comme le rappelle Edgar Morin :

> *« La démocratie a en même temps besoin de conflits d'idées et d'opinions ; ils lui donnent sa vitalité et sa productivité. Mais la vitalité et la productivité des conflits ne peuvent s'épanouir que dans l'obéissance à la règle démocratique qui régule les antagonismes en remplaçant les batailles physiques par des batailles d'idées et qui détermine, par l'intermédiaire de débats et d'élections, le vainqueur provisoire des idées en conflits, lequel a, en échange, la responsabilité de rendre compte de l'application de ses idées. »*[123]

L'info-documentation et l'EPS partagent donc un terrain pédagogique commun, dans lequel l'un et l'autre participent activement, avec leurs spécificités et expertises à un objectif commun : la formation de l'élève citoyen. Michèle Métoudi et Claude Volant notent bien que le débat est une notion transversale, sur laquelle l'EPS seule ne peut se positionner :

> *« On l'aura compris, l'objectif central de l'EPS n'est certainement pas de former les élèves au débat, mais l'EPS, quand elle est bien enseignée, constitue un support privilégié pour cet apprentissage. Partant, elle doit remplir cette fonction : en EPS les élèves doivent apprendre à choisir, négocier, à discuter des objectifs, des procédures ou des méthodes.*

[122]Fisher, Matthew, Knobe, Joshua, Strickland, Brent, et Keil, Franck. « Vous avez dit débats constructifs ? » In *Cerveau & Psycho*, n° 103 (19 septembre 2018).

[123]Morin, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil, 2015. p.133.

Il est difficile d'exercer sa citoyenneté sans avoir acquis ces savoir-faire et savoir-être. »[124]

Les sports d'opposition et de combat sont en effet l'occasion de mettre en place des débats, même si ce n'est pas le cœur de l'activité. On pense par exemple aux discussions stratégiques à la mi-temps d'un match de football, aux discussions entre le coach et le combattant dans le coin du ring de boxe, l'auto-arbitrage et la négociation, ou bien le *rituel du cercle* en utlimate. Les joueurs doivent alors argumenter, convaincre d'adopter telle ou telle stratégie, défense, position, etc. Dans un sport d'équipe, comme le handball, les débats collectifs sont l'occasion de confronter les points de vue, les ressentis, les sensations, les expertises propres à chaque membres du collectif. Pour garder une forme de cohésion, les joueurs doivent donc adopter entre eux un respect mutuel et une écoute attentive puisqu'ils débattent dans un même objectif, auquel cas les dissensions peuvent fragiliser la confiance entre les joueurs et mener à la défaite collective.

Les prescriptions institutionnelles de collaboration entre EPS et info-documentation restent cependant très vagues et n'abordent pas cette thématique. Dans le programme d'EPS du Cycle 4, nous relevons :

*« **Croisements entre enseignants***

[...]

Information, communication, citoyenneté

En lien avec la technologie, l'éducation aux médias et à l'information, l'enseignement moral et civique.

-Sport et images : arbitrage et vidéo; image différée et droit à l'image.

En lien avec la technologie, les mathématiques, l'éducation aux médias et à l'information, l'enseignement moral et civique.

-Sport et numérique : simulation sportive dans les jeux vidéo, les applications; de la pratique à la simulation virtuelle. *»*[125]

[124]Métoudi, Michèle, et Volant, Claude. *L'éducation physique et sportive éduque-t-elle à la citoyenneté? : approche notionnelle, institutionnelle et pédagogique*. Paris : Éditions Actio, 2003. p.40.
[125]Ministère de l'Éducation Nationale, BOEN n°31du 30 juillet 2020.

Et le lien entre EMI et EPS est considéré principalement à partir des supports numériques qui peuvent être intégrés à la pratique sportive :

> *« L'utilisation de la vidéo offre notamment la possibilité de visualiser des prestations individuelles et collectives permettant d'identifier des éléments de la réussite, les écarts entre les projets et les réalisations. L'usage de la vidéo doit être l'occasion d'une information des jeunes sur les usages responsables du numérique et du droit à l'image. »*[126]

4.2.3. Corps et communication

Enfin, il nous semble qu'une attention particulière puisse être portée à la place du corps dans la communication, qui pourrait être une porte d'entrée intéressante afin de faire collaborer l'EPS et l'info-documentation. En effet, l'expression corporelle est une thématique importante en EPS, à travers les APSA (qui rappelons-le, semblent être mal connues des professeurs documentalistes interrogés). Dans les programmes officiels d'EPS, nous relevons le CA 3 : « Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée »[127] et « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique »[128]. La période particulière que représente l'adolescence chez les élèves de Cycle 4 et au Lycée est l'occasion de voir son corps changer, muer. Source de mal-être dans de nombreux cas, l'EPS vient leur apporter des clés d'estime et de confiance en soi :

> *« Au cours du cycle 4, les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychologiques importantes qui les changent et modifient leur vie sociale. Dans ce cadre, l'éducation physique et sportive aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences. L'investissement dans des projets individuels et collectifs est un enjeu qui permet de mobiliser de nouvelles ressources d'observation, d'analyse, de mémorisation et d'argumentation. »*[129]

---

[126]Ministère de l'Éducation Nationale, BO spécial du 22 janvier 2019 : programmes d'enseignement du lycée général et technologique.

[127]Ministère de l'Éducation Nationale, BO spécial 11 avril 2019 : les programmes d'enseignement du lycée professionnel. Ministère de l'Éducation Nationale, BO spécial du 22 janvier 2019 : programmes d'enseignement du lycée général et technologique.

[128]Ministère de l'Éducation Nationale, BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

[129]*Ibid*.

En complément des enjeux psycho-sociaux développés précédemment dans la pratique conjointe des sports d'opposition et des débats d'idées, il est ici question des modalités purement physiques qui sont à l'œuvre dans la communication. En effet, les différences corporelles propres à chacun sont des éléments importants à prendre en compte dans la relation de communication, puisque celles-ci viennent influer (parasiter, faire du *bruit*) sur l'encodage et le décodage des messages tel que l'a théorisé Shannon[130]. Pour Bertrand Périer : « La voix est l'organe de l'expression des passions, le point de rencontre entre la psyché et le corps »[131]. Il n'y a en effet pas de parole sans effort physique, sans structure organique et musculaire, et chacun en est différemment doté, offrant une diversité dans les intonations de voix par exemple et donc *a fortiori* des inégalités dans l'aisance des prestations orales.

Mais les cordes vocales et la langue ne sont pas les seules dimensions purement physiques à rentrer en jeu dans la communication. Celle-ci est en bonne partie *non-verbale*[132] dans la mesure où le corps tout entier exprime un message : expressions faciales, gestuelle, transpiration, regard, position des mains et du corps, etc. La maîtrise de son propre corps, la connaissance de soi et de ses « gestes parasites » par exemple, sont des prérequis nécessaires pour une bonne prestation orale : « […] la prise de parole en public est nécessairement une exposition de soi, qui suppose d'être à l'aise avec son corps et ses émotions »[133]. Ainsi, il nous semble qu'il pourrait être envisageable de collaborer conjointement entre EPS et EMI sur le terrain commun de l'expression, à travers les APSA d'un côté et l'étude de la communication non-verbale de l'autre.

Ces propositions de pistes collaboratives entre l'EPS et l'info-documentation que nous avons ici formulées tentent de répondre aux problématiques soulevées par les résultats de notre étude. En effet, il s'agit d'amener les deux corps enseignants à apporter leurs expertises et légitimités pédagogiques de façon symétrique, complémentaire et transdisciplinaire. Ces collaborations font également valoir les angles morts de chacun, comme l'ancrage des SIC chez les professeurs documentalistes et la pratique des APSA chez les professeurs d'EPS, afin de les valoriser. Elles participeraient ainsi pleinement aux stratégies identitaires de ces corps enseignants mises en lumière dans ce mémoire, puisqu'elles répondraient à la prescription institutionnelle de collaboration et s'appuieraient sur la logique des parcours (Citoyen et EAC). Enfin, ces collaborations pourraient

[130]Shannon, Claude Elwood. *The mathematical theory of communication*. Urbana : University of Illinois Press, 1998.
[131]Périer, Bertand. *Op. Cit.* p.54.
[132]Corraze, Jacques. *Les communications non verbales et les comportements non verbaux*. Paris : Presses universitaires de France, 1992.
[133]Périer, Bertand. *Op. Cit.* p.14.

venir déconstruire les distinctions qui nous semblent structurer et freiner les collaborations (corps/esprit, sciences dures/molles), dans un objectif de transdisciplinarité et de recherche du paradigme de la complexité.

4.3. Posture professionnelle. Présentation d'une séance d'EMI-EPS : le corps sur les réseaux sociaux.

Au cours de notre année de stage en milieu professionnel (au Lycée professionnel Les Huisselets, à Montbéliard), il nous a été permis de mettre en place une séance en collaboration avec une collègue d'EPS. Nous étions tout d'abord partis sur l'idée de construire une séance autour des compétences psycho-sociales que permettent de travailler les sports d'opposition, en les liant à la pratique du débat d'idée comme expliqué plus haut. Il était alors question d'une séance de badminton durant laquelle les élèves auraient alterné, sous forme de « montante-descendante » des matchs de badminton et des débats *réglés*. Durant ces oppositions individuelles, un troisième élève, en tant qu'arbitre, aurait attribué des points de *fair play* à partir de critères similaires pour les matchs et les débats : respect de l'adversaire, qualité des échanges, promulgation de conseils, courtoisie, humilité, progression commune, etc. Ainsi, gagner ou perdre le match de badminton et le débat (en termes de points marqués) n'aurait pas été l'objectif principal, puisque c'était le *fair play* et les savoirs-être qui étaient valorisés. Cette séance n'a cependant pas pu se réaliser du fait du contexte sanitaire jouant sur l'accessibilité au gymnase, la disponibilité des classes concernées et de la collègue d'EPS.

Une autre solution a donc été trouvée afin de mener à bien cette collaboration aux vues des obligations sanitaires. Nous avons alors mis en place une séance plus « traditionnelle », en visioconférence malheureusement, centrée sur la question du corps sur les réseaux sociaux. La collègue, que nous remercions, entamait en effet un cycle de musculation et il nous semblait réciproquement propice et important, pour introduire cette séquence, de mettre en place une séance abordant l'image de soi sur les réseaux sociaux (type Instagram ou Snapchat). Ces plateformes, par la logique de mise en récit et de médiatisation de soi qu'elles imposent, valorisent et normalisent des représentations esthétiques : corps musclés, lignes parfaites, poitrines saillantes, etc. Confrontés à ces idéaux-types quotidiennement, les adolescents (mais pas que) tendent à ériger ces corps en modèles à atteindre : c'est une certaine idée du corps parfait d'aujourd'hui qui s'y joue. Ces images font naître chez les élèves des émotions, sur lesquels nous avons pris le temps de discuter : désir, admiration, envie, frustration, identification, etc. Mais de la vie rêvée et des corps parfaits des *influenceurs* sur

les réseaux sociaux naît bien souvent un *mal-être* chez ceux qui les suivent, pouvant aller vers des formes graves de manque d'estime de soi : complexes, dépression, anorexie, boulimie, suicide.

Cette séance est donc l'occasion d'apprendre aux élèves à mettre à distance les images les plus populaires des corps sur les réseaux sociaux : utilisation de logiciels de retouche d'image, pose des sujets et angles photographiques étant des outils de manipulation de l'image. L'élève est donc amené à exercer son esprit critique, à déceler les trucages : c'est une forme d'autodéfense intellectuelle, si l'on considère que l'exposition aux images esthétiquement « parfaites » est une violence symbolique face à laquelle l'élève doit savoir réagir de manière éclairée et responsable. Enfin, il s'agissait de montrer l'envers du décor du cinéma hollywoodien : Sylvester Stallone (*Rocky, Rambo*), Arnold Schwartzeneger (*Terminator*), Dwayne « *The Rock* » Johnson (*Fast and Furious*), Gal Gadot (*Wonder Woman*), etc. Toutes ces icônes de la culture cinématographique érigent en modèle le corps musclé, sculpté, sur grand écran. Ici, il est important que les élèves puissent prendre du recul sur ces corps spectaculaires : suivi de coach sportif, prise de produits et de compléments alimentaires, industrie du muscle, perte des muscles après les tournages, etc. Nous nous sommes en bonne partie appuyés sur le documentaire Arte *Tous musclés : la loi du muscle* pour illustrer nos propos. Cette séance d'EMI-EPS misait sur la libre parole des élèves, les méthodes interrogatives, les débats. En effet, en pleine construction identitaire et ayant un rapport aux réseaux sociaux quasi-symbiotique, il n'était pas question de privilégier une posture frontale et moralisatrice sur leurs usages et représentations, mais bien de les amener à se questionner en leur donnant les outils de la pensée critique. Pour la collègue d'EPS, il s'agissait d'amener les élèves à adopter un comportement éclairé, raisonné et sain dans la pratique de la musculation. Mission accomplie ? À suivre...

Conclusion

Notre recherche nous a donc amenée à questionner les identités et les représentations des professeurs documentalistes et d'EPS, ainsi que leur positionnement dans la hiérarchie scolaire afin d'analyser leurs pratiques collaboratives. Nous avons mis au jour des éléments saillants qui permettent de comprendre le rapport ambivalent qu'entretiennent ces deux disciplines. Pour reprendre une expression citée plus haut par l'un de nos participants aux entretiens, ces deux corps enseignants semblent se comporter « […] comme un vieux couple qui se voit depuis je-sais-pas-combien d'années et qui oublie que l'un et l'autre existe ».

En effet, la question de l'identité, sous ce que Goffman désigne comme l'interactionnisme symbolique, est importante. Cette identité structure et est structurée par des représentations sociales, qui guident les actions et modèlent les *habitus*. Dès lors, la question de l'autre et de sa représentation vient impacter les collaborations. Nous avons vu que chaque corps enseignants respecte l'autre et lui attribue des qualités personnelles et professionnelles. Mais c'est dans les *méta-représentations* que se heurtent les collaborations, puisque les professeurs interrogés tendent à sur-interpréter les stéréotypes attribués (« prof de ballon » et « chouette de bibliothèque »). C'est une position confortable, celle de penser que le problème vient des autres : je n'ose pas faire le premier pas, car il me méprise. Alors que non ! Nous sommes là dans le théâtre social de Goffman, où les identités s'auto-renforcent, dans une dynamique proactive.

Mais nous avons également démontré que les représentations de chacun souffrent d'angles morts, qui seraient pourtant des leviers importants pour la collaboration. Les deux problèmes majeurs rencontrés sont la méconnaissance de l'ancrage dans les SIC des professeurs documentalistes par les professeurs d'EPS, et la place restreinte accordée à la pratique des APSA des professeurs d'EPS par les professeurs documentalistes. Dans un second temps, il nous semble que le manque de connaissances de *notions* disciplinaires précises soit un frein majeur à la collaboration : difficile de proposer un projet commun lorsqu'on ne sait pas ce que notre collègue transmet aux élèves, dans quel cadre, avec quels mots. Ces notions souffrent également de la distinction corps-esprit, première distinction qui nous paraît structurelle, puisque les deux corps enseignants tendent à accepter l'idée que leurs disciplines sont aux antipodes, séparées, disjointes. Cela s'illustre dans la place attribuée au corps de l'enseignant : statique ou en mouvement. S'exerce ainsi un frein à la collaboration, dû au paradigme cartésien traditionnel toujours puissant.

Les deux corps enseignants étudiés travaillent certes ensemble, mais la limite de la coordination et de la collaboration est poreuse et il nous a été difficile de l'objectiver finement. À ce

titre, une étude de terrain observant des situations pédagogiques serait précieuse afin d'objectiver les critères nécessaires à la collaboration : interdépendance, écoute, communication. Nous avons remarqué une asymétrie dans le rapport à la collaboration. Tout d'abord, les professeurs documentalistes admettent difficilement ne pas (ou peu) collaborer avec leurs collègues d'EPS, du fait de l'importance de l'interdisciplinarité dans leur pédagogie. Les travaux communs mis en place et qui nous ont été rapportés souffrent également d'une asymétrie dans le positionnement des professeurs, qui admettent parfois que la séance menée est « en faveur de... », « sur le terrain de... ». Nous notons enfin que ces deux disciplines collaborent indirectement ensemble, *via* une troisième discipline, et qu'une relation triadique pourrait être envisagée. Cependant, une deuxième distinction vient structurellement freiner les collaborations, celle qui sépare les sciences « dures » aux sciences « molles » (ou *humanités*) et dans lesquelles s'inscrivent respectivement l'EPS (*a fortiori* de par son affinité dans la collaboration avec les Mathématiques, SVT et Physique-Chimie, bien que les STAPS aient une place particulière et floue dans cette distinction au niveau académique[134]) et l'info-documentation. Les collaborations sont également freinées par un manque de temps et d'espace pour communiquer du fait de l'assignation géographique (CDI et gymnase). Le manque de *savoir agir ensemble* est également un problème pour la collaboration, et seul un événement déclencheur pourrait permettre de sortir de cette situation proactive : je ne sais pas comment collaborer avec mon collègue alors je ne collabore pas ; je ne collabore pas car je ne sais pas comment faire.

Enfin, l'étude de la place de ces deux disciplines dans la hiérarchie scolaire nous montre que ces enseignants se savent en périphérie, marginalisés, et que leur discipline n'est pas « essentielle » dans le bulletin de note de l'élève, contrairement aux Mathématiques ou au Français par exemple. Cette place particulière commune dans la troisième distinction structurelle que nous avons relevée est plutôt vécue comme un levier à la collaboration. En effet, la périphérie offre un espace d'expérimentation dans la mesure où les enseignants valorisent les projets interdisciplinaires comme étant des *stratégies identitaires* à part entière, avec une volonté de récupérer une forme de reconnaissance institutionnelle. Ces stratégies identitaires nécessitent cependant une déconstruction des deux formes de distinctions précédentes : une déconstruction difficile puisque celle-ci doit s'effectuer à l'échelle du paradigme cartésien.

Il nous a alors paru intéressant d'apporter des pistes de réflexions quant-aux terrains de collaborations possibles entre ces deux disciplines. La notion d'*autodéfense*, qui peut être considérée à la fois sous l'angle physique et intellectuel nous semble être un pont privilégié entre l'EMI et l'EPS,

[134]Allemand, Sylvain. « STAPS, une filière au carrefour des sciences. Entretien avec Michel-Ange Amorim (2) ». *Paris-Saclay* (blog). Consulté le 6 mai 2021. https://www.media-paris-saclay.fr/staps-une-filiere-au-carrefour-des-sciences-entretien-avec-michel-ange-amorim-2/.

puisqu'elle en appelle à des compétences psycho-sociales et citoyennes. Il s'agirait alors d'établir des liens entre la pratique des sports d'opposition et la pratique du débat d'idée, notamment dans le respect de l'autre, la considération duo/duel et la volonté de progresser plutôt que de vaincre. Nous avons également mis en lumière les liens possibles entre EMI et EPS autour de la question de la place du corps dans la communication, celui-ci étant mobilisé physiquement (musculairement, organiquement) et symboliquement (dans la communication non-verbale).

Notre étude comporte des limites qu'il nous paraît important d'énoncer ici. Dans notre méthodologie, nous soulevions que l'effet Hawthorne (les sujets d'une étude scientifique modifient leurs discours quand ils se sentent observés) y était important. Cela s'est révélé dans l'asymétrie du rapport à la collaboration, que nous avons observé. Si pour les professeurs d'EPS il était plus aisé d'avouer clairement qu'ils collaboraient peu avec les professeurs documentalistes, l'inverse s'est avéré plus difficile : peut-être est-ce dû à notre position de professeur documentaliste stagiaire, que nous n'aurions pas dû révéler aux sujets de nos entretiens. Pourquoi ? Car le manque de collaborations est un « aveu d'échec » puisque celles-ci sont prescrites par l'institution. Nous ne souhaitions cependant pas nous positionner en observateur moralisateur et avions en tête les multiples difficultés rencontrées pour la mise en place de situations collaboratives. L'étude des représentations, par l'entretien semi-directif et le *drawing elicication* nous donne tout de même une base solide, qu'il serait cependant intéressant de complexifier par une étude de terrain dans des temps de travaux communs entre les deux corps enseignants. Enfin, il semblerait qu'une variable de génération professionnelle soit à l'œuvre dans les résultats que nous avons obtenu. Cette question ne pourrait s'objectiver que *via* une méthode quantitative, que nous n'avons pas menée ici, mais qui permettrait d'apporter de la complexité dans nos analyses.

Alors que retenir ? Il nous paraît essentiel d'améliorer la communication entre les professeurs documentalistes et d'EPS. Dans la formation initiale, les modules de formations nous semble-t-il, gagneraient à promouvoir des synthèses des programmes disciplinaires afin que chacun ait en tête les notions abordées par leurs collègues afin de pouvoir aisément les nommer, sans forcément les maîtriser bien entendu. La communication doit également passer par un dépassement des murs du CDI et du gymnase, qui enferment les deux professeurs et les assignent à des espaces clos, fixes. Exportons le CDI au gymnase, et pourquoi pas faire une séance de sport au CDI ?! Enfin, il est essentiel de repenser les paradigmes qui structurent binairement nos cadres de pensées : corps/esprit, sciences dures/molles. Ces catégories heuristiques sont des constructions sociales qui enferment les savoirs, brident les collaborations, freinent les communications. Il nous semble urgent de trouver des passerelles, de faire dialoguer les disciplines, de faire confiance en l'autre dans sa capacité à

collaborer malgré les distinctions : le travail autour de l'autodéfense conjoint en EMI et EPS en serait un bel exemple, et tout le monde y gagnerait en reconnaissance institutionnelle.

Annexes

Annexe 1 : Guides d'entretiens

Guide d'entretien à destination des professeurs documentalistes

Thématiques	**Questions**	**Relances**
Représentations professionnelles		
	Connaissez-vous le/la/les professeurs d'EPS de votre établissement ?	
		À votre avis, qu'est-ce qu'un professeur d'EPS ?
		À votre avis, comment devient-on professeur d'EPS ? Quelles sont les études à suivre ? Y-a-t-il un concours ?
		Aimeriez-vous être professeur d'EPS ? Pourquoi ?
	En quoi consiste le métier de professeur d'EPS ?	
		À votre avis, quelles sont les qualités requises ?
		À votre avis, quelles sont leurs missions ? Qu'apportent-ils en terme de notions, savoirs-faire, savoirs-êtres ?
		Connaissez-vous leur programme ?
	Comment pensez-vous que les professeurs d'EPS voient les professeurs documentalistes ?	
		Pourquoi ?
	Pouvez-vous me dessiner un / une professeur d'EPS ? (*drawing elicitation*)	
		Pouvez-vous me décrire verbalement votre dessin ?
Collaborations pédagogiques		
	Avec quel(s) professeur(s) collaborez-vous le plus souvent ?	
		Pourquoi ?

	Quelle est la place du professeur d'EPS dans l'équipe pédagogique?	
		À votre avis, comment collabore-t-il avec les autres disciplines ?
	Avez vous déjà collaboré avec le/la/les professeurs d'EPS ?	
		Si oui : sur quel(s) projet(s) ? Dans quelles conditions ? Sur quel dispositif ? A partir de quelles notions communes ?
		Si non : pourquoi ? Le souhaiteriez-vous ? Quelles pourraient-être les notions communes sujettes à la collaboration ? Quels sont les freins ?
Hiérarchie scolaire		
	Y-a-t-il des points communs entre le professeur documentaliste et le professeur d'EPS ?	
		Si oui : lesquels ? Pourquoi ?
		Si non : pourquoi ?
	Pour vous, les professeurs d'EPS ont-ils une place particulière dans l'établissement ?	
		A votre avis, les professeurs d'EPS sont-ils des professeurs « comme les autres » ?
		Pourquoi ?
		Cela est-il un frein ou un levier pour la collaboration ?

Guide d'entretien à destination des professeurs d'EPS.

Thématiques	**Questions**	**Relances**
Représentations professionnelles		
	Connaissez-vous le/la/les professeurs documentalistes de votre établissement ?	
		votre avis, qu'est-ce qu'un professeur documentaliste ?
		votre avis, comment devient-on professeur documentalistes ? Quelles sont les études à suivre ? Y-a-t-il un

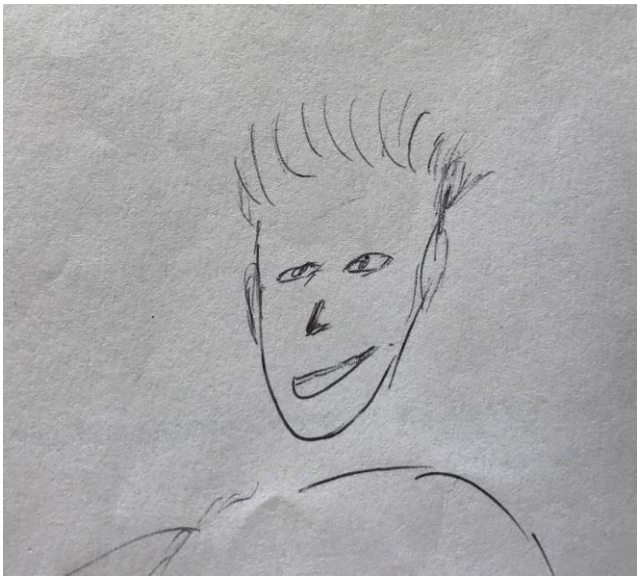
		concours ?
		Aimeriez-vous être professeur documentaliste ? Pourquoi ?
	En quoi consiste le métier de professeur documentaliste ?	
		votre avis, quelles sont les qualités requises ?
		votre avis, quelles sont leurs missions ? Qu'apportent-ils en terme de notions, savoirs-faire, savoirs-êtres ?
	Comment pensez-vous que les professeurs documentalistes voient les professeurs d'EPS ?	
		Pourquoi ?
	Pouvez-vous me dessiner un / une professeur documentaliste ? (*drawing elicitation*)	
		Pouvez-vous me décrire verbalement votre dessin ?
Collaborations pédagogiques		
	Avec quel(s) professeur(s) collaborez-vous le plus souvent ?	
		Pourquoi ?
	Quelle est la place du professeur documentaliste dans l'équipe pédagogique?	
		À votre avis, comment collabore-t-il avec les autres disciplines ?
	Avez vous déjà collaboré avec le/la/les professeurs documentalistes ?	
		Si oui : sur quel(s) projet(s) ? Dans quelles conditions ? Sur quel dispositif ? A partir de quelles notions communes ?
		Si non : pourquoi ? Le souhaiteriez-vous ? Quelles pourraient-être les notions communes sujettes à la collaboration ? Quels sont les freins ?
		À quelle fréquence allez-vous personnellement au CDI ? À quelle fréquence emmenez vous des élèves au CDI ?
Hiérarchie scolaire		

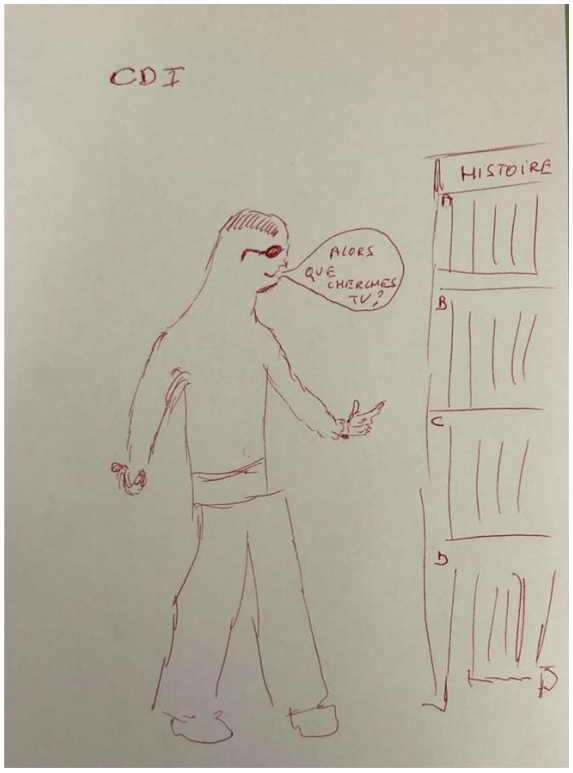
	Y-a-t-il des points communs entre le professeur documentaliste et le professeur d'EPS ?	
		Si oui : lesquels ? Pourquoi ?
		Si non : pourquoi ?
	Pour vous, les professeurs documentalistes ont-ils une place particulière dans l'établissement ?	
		À votre avis, les professeurs documentalistes sont-ils des professeurs « comme les autres » ?
		Pourquoi ?
		Cela est-il un frein ou un levier pour la collaboration ?

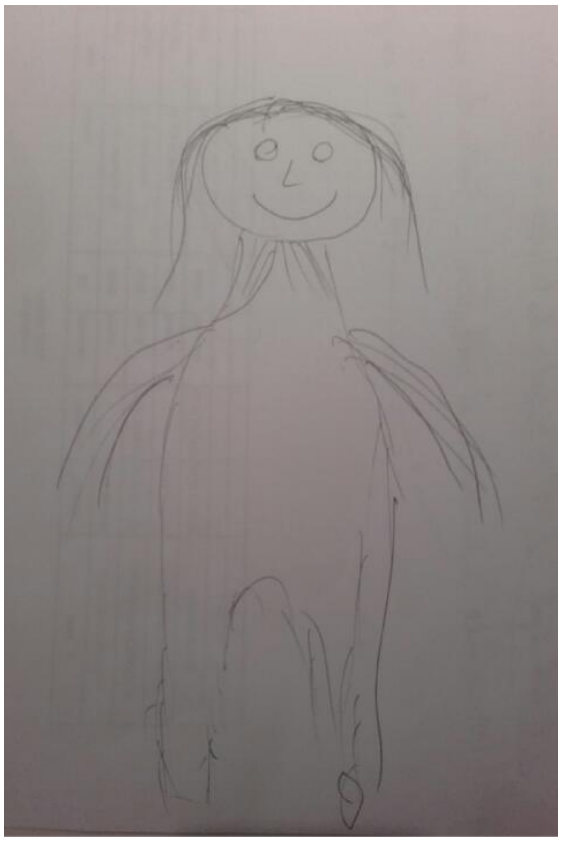
Annexe 2 : Dessins

Dessins réalisés par les professeurs d'EPS, représentants des professeur documentalistes





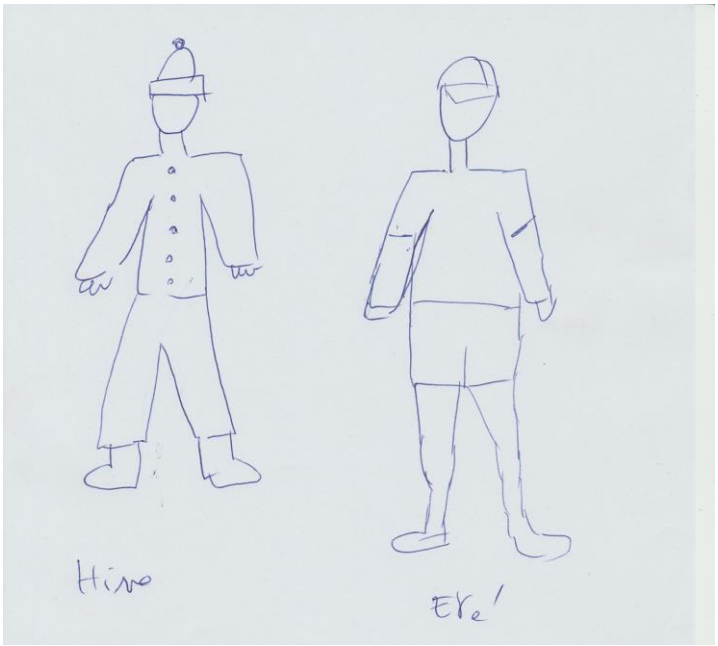




Dessins réalisés par les professeurs documentalistes, représentants des professeur d'EPS









Bibliographie

Abric, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Psychologie sociale. Paris : Presses universitaires de France, 1994.

Albarello, Luc. *Apprendre à chercher*. 4e édition. Méthodes en sciences humaines. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2012.

Allemand, Sylvain. « STAPS, une filière au carrefour des sciences. Entretien avec Michel-Ange Amorim (2) ». *Paris-Saclay* (blog). Consulté le 6 mai 2021. https://www.media-paris-saclay.fr/staps-une-filiere-au-carrefour-des-sciences-entretien-avec-michel-ange-amorim-2/.

Bakounine, Mikhail Aleksandrovitch. *Dieu et l'Etat*. La petite collection 121. Paris : Mille et une nuits, 1998.

Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu.* Paris : PUF, 2013

Barthe, Béatrice, et Benchekroum, Tahar-Hakim. « Travailler la nuit au sein d'un collectif : quels bénéfices ? » In *Le travail collectif : Perspectives actuelles en ergonomie*, 235-55. Toulouse : Octares, 2000.

Barthes, Roland. *Mythologies*. Points. Paris : Seuil, 1957.

Bauer, Thomas, et Lemonnier, Jean-Marc. « Caricature d'un enseignant d'EPS dans les années 1980 : P.R.O.F.S. de Patrick Schulmann (1985) » In *Staps* n° 124, n° 2 (29 mai 2019) : 75-90.

Beaud, Stéphane, et Weber, Florence. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte, 2003.

Berelson, Bernard. *Content analysis in Communication Research*. Glencoe : The Free Press, 1971, p. 220.

Blanchet Alain, et Gotman, Anne. *L'Enquête et ses méthodes : L'entretien.* Paris : Ed. Nathan, 2005

Bluteau, Serge. « Professeur d'éducation physique et sportive : un métier d'enseignant à part entière ou entièrement à part ? » In *La révolution des métiers*, par Françoise Piotet, 193-221. Paris : Presses Universitaires de France, 2002.

Boudon, Raymond, Besnard, Philippe, Lécuyer, Bernard-Pierre, et Cherkaoui, Mohamed. *Dictionnaire de la sociologie*. Larousse essais et documents. Paris : Larousse, 2018.

Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*. Le sens commun. Paris : les Éditions de Minuit, 1980.

Bourdieu, Pierre. *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Le Sens commun. Paris : Les Éditions de Minuit, 1971.

Bourdieu, Pierre. *Sur la télévision : suivi de L'emprise du journalisme*. Raisons d'agir. Paris : Liber éditions, 1996.

Bronner, Gérald. *La démocratie des crédules*. Paris : Presses universitaires de France, 2013.

Carles, Pierre. *La sociologie est un sport de combat*. Paris : 2001.

Catoir-Brisson, Marie-Julie, et Jankeviciute, Laura. « Entretien et méthodes visuelles : une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication » In *Sciences de la société*, nº 92 (1 décembre 2014) : 111-27.

Chapron, Françoise. « Professeur documentaliste : profession «métissée», profession clivée ? » In *Les professionnels et leurs formations. Entre développement professionnel et projets des institutions*, par Richard Wittorski. Peter Lang, 2014.

Chapron, Françoise. *Les CDI, centres de documentation et d'information, des lycées et collèges*. Paris : Presses universitaires de France, 2003.

Chartier, Anne-Marie. « Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs » In *Hermes, La Revue* n° 66, nº 2 (25 novembre 2013) : 73-77.

Chomsky, Noam. *La fabrication du consentement : de la propagande médiatique en démocratie*. Nouvelle édition revue&Actualisée. Contre-feux. Marseille : Agone, 2009.

Clouet, Nicole, Compant la Fontaine, Marie-Laure, et Estève-Bouvet, Isabelle. « professeur documentaliste : tensions et évolutions d'une profession ». In *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*, par Jean-Yves Bodergat et Pablo Buznic-Bourgeacq, 338. Perspectives en éducation et formation. De Boeck Supérieur, 2015.

Conner, Clifford D. *Histoire populaire des sciences*. Montreuil : L'Échappée, 2011.

Cordier, Anne. *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. C&f Eds, 2015.

Corraze, Jacques. *Les communications non verbales et les comportements non verbaux*. Paris : Presses universitaires de France, 1992.

Couronné, Julie. « Pour un usage sociologique du dessin » In *Agora debats/jeunesses* N° 74, nº 3 (7 octobre 2016) : 25-38.

Couzinet, Viviane, et Gardiès, Cécile. « L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité » In *Documentaliste-Sciences de l'Information* Vol. 46, nº 2 (5 juin 2009) : 4-12.

Damasio, Antonio R. *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Nouvelle édition. Sciences. Paris : Odile Jacob, 2006.

Descartes, René. *Descartes. Discours de la méthode et première Méditation. Nouvelle édition publiée avec une introduction et des notes, par T.-V. Charpentier,...* Paris : Hachette, 1881.

Dubar, Claude. « Formes identitaires et socialisation professionnelle » In *Revue française de sociologie* 33, nº 4 (1992) : 505-29.

Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. 10e édition. Quadrige. Paris : Presses universitaires de France, 2012.

Durkheim, Émile. *Représentations individuelles et représentations collectives, détermination du fait moral, jugements de valeur et jugements de réalité.* Paris : Félix Alcan, 1920.

Fabre, Isabelle. *professeur documentaliste : un tiers métier,* Agora, Educagri editions, 2011.

Fisher, Matthew, Knobe, Joshua, Strickland, Brent, et Keil, Franck. « Vous avez dit débats constructifs ? » In *Cerveau & Psycho*, nº 103 (19 septembre 2018).

Foucault, Michel. *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Collection TEL. Paris : Gallimard, 2008.

Gaillard, Isabelle. *La télévision : histoire d'un objet de consommation (1945-1985)*. Bry sur Marne : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques Institut national de l'audiovisuel, 2012.

Gillespie, Richard. *Manufacturing knowledge : a history of the Hawthorne experiments*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993.

Goffman, Erving. *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Le sens commun. Paris : Éditions de Minuit, 1975.

Gourgeon, Alexia. « La pratique du débat en classe : construire sa pensée créative à l'aide du conflit socio-cognitif ». Mémoire de Master, ESPE Académie de Paris, 2018.

Groenen, Haimo, et Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile. « Les activités de combat au sein de l'éducation physique en France depuis le XIXe siècle : entre pertinences éducatives et résistances scolaires » In *Staps* n°94, nº 4 (9 décembre 2011) : 103-19.

Hedjerassi, Nassira, et Cailloux, Marianne. « Les professeurs documentalistes au prisme de leurs blogs » In *Spirale - Revue de recherches en éducation* 57, n° 1 (2016) : 121-33.

Heizmann, Bernard. *Le professeur documentaliste*. Maîtriser. Futuroscope : Canopé éditions, 2019.

Hugedet, Florian. « Panorama synthétique d'une construction dynamique. La lente massification des lieux de formation (1869-2019) ». In *Former les enseignants d'EPS en France au XX° siècle*, par Julien Fuchs et Jean-Nicolas Renaud, Presses universitaires de Rennes., 2020.

Ion, Jacques. *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse : Privat, 1990.

Jeanneney, Jean-Noël. *Une histoire des médias : des origines à nos jours*. 5e édition revue et augmentée. Points Histoire 252. Paris : Éditions Points, 2015.

Jodelet, Denise. *Les représentations sociales*. Sociologie d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France, 2003.

Ketele, Jean-Marie de. *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. De Boeck Supérieur, 2016.

Le Digol, Christophe, Saul Becker, Howard, et Cohen, Antonin. *Dictionnaire de sociologie*. Nouvelle éd. entièrement revue et Augmentée. Paris : Encyclopaedia universalis - Albin Michel, 2007.

Lonchampt, Véronique. *Collaboration pédagogique entre professeurs documentalistes et professeurs de disciplines : analyse d'un dispositif de formation innovante*. ESPE de Franche-Comte, 2017.

Marcel, Jean-François, Dupriez, Vincent, Perisset Bagnoud, Danièle, et Tardif, Maurice. *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : De Boeck, 2007.

Marzano, Michela. « Qu'est-ce que la confiance ? » In *Etudes* Tome 412, n° 1, 2010 : 53-63.

Mazet, Sophie. *Autodéfense intellectuelle (le retour)*. Robert Laffont, 2020.

Mestéjanot, Didier. *Vers une histoire de l'EPS : d'avant 1914 à nos jours*. Dijon : Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne, 1996.

Meyer, Jean-Claude. *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi ? Comment ? travailler en équipe au collège et au lycée*. Pédagogies Outils. Paris : ESF éditeur, 2017.

Mierzejewski, Stéphan. « Vous avez dit « profs de gym » ? » In *Sociétés contemporaines* N° 101, n° 1 (22 mars 2016) : 63-89.

Miles, Matthew B., et Huberman, A. Michael. *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur, 2003.

Miller, George A. « The Cognitive Revolution : A Historical Perspective » In *Trends in Cognitive Sciences* 7, nº 3 (mars 2003) : 141-44.

Ministère de l'Éducation Nationale, BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale, BO spécial 11 avril 2019 : les programmes d'enseignement du lycée professionnel

Ministère de l'Éducation Nationale, BO spécial du 22 janvier 2019 : programmes d'enseignement du lycée général et technologique

Mithen, Steven J. *Thoughtful foragers : a study of prehistoric decision making*. New studies in archaeology. New York : Cambridge University Press, 1990.

Moliner, Pascal, Rateau, Patrick, et Cohen-Scali, Valérie. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Presses Universitaires de Rennes, 2002.

Morin, Edgar. *La méthode*. Paris : Seuil, 2008.

Morin, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil, 2015.

Moscovici, Serge. *La Psychanalyse, son image et son public : Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1961.

Nora, Simon, et Minc, Alain. *L'informatisation de la société : rapport à M. le Président de la République*. La Documentation Française, 1978.

Pagowsky, Nicole, et Rigby, Miriam. *The librarian stereotype : deconstructing perceptions and presentations of information work*. Chicago : Association of College and Research Libraries, 2014.

Passeron, Jean-Claude. *Le raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel, 2006.

Perez, Tizou. « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels » In *Savoirs* n° 11, nº 2 (2006) : 107-23.

Périer, Bertrand. *La parole est un sport de combat*. Paris : JC Lattès, 2019.

Pink, Sarah. *Doing visual ethnography : images, media, and representation in research*. Londres : Sage, 2007.

Popper, Karl Raimund. *La logique de la découverte scientifique*. Fernand Nathan, 1991.

Ramonet, Ignacio. « Médias en crise » In *Le Monde diplomatique*, 1 janvier 2005.

Roux-Perez, Thérèse. « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières » In *Staps* no 63, n° 1 (2004) : 75-88.

Royer, Jacqueline. *Dessin du bonhomme : la personnalité de l'enfant dans tous ses états*. Revigny-sur-Ornain : Éd. du Journal des psychologues, 2011.

Sadin, Éric. *La vie algorithmique : critique de la raison numérique*. Pour en finir avec. Paris : L'Échappée, 2015.

Savoie-Zajc, Lorraine. « L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données,* par Benoît Gauthier, 263-85, Presses de l'Université du Québec, 2009.

Shannon, Claude Elwood. *The mathematical theory of communication*. Urbana : University of Illinois Press, 1998.

Soler, Léna. « Transformer l'idée de science et l'idéologie liée à la science ? » *Rue Descartes* n° 41, n° 3 (2003): 30-40.

Terrisse, André. « Sports de combat. Pour un enseignement "dialectique" » In *Revue EP.S*, n° 229 (juin 1991) : 23-26.

Treguer, Félix. *L'utopie déchue : une contre-histoire d'Internet, XVe-XXIe siècle*. Paris : Fayard, 2019.

Wacquant, Loïc. *Corps et âme : Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Paris : Agone, 2002.

Wahnich, Stéphane. « Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique : trois méthodes d'approche des publics » In *Bulletin des bibliothèques de France,* n° 6 (2006).

Résumé :

Ce travail traite de la collaboration pédagogique entre professeurs documentalistes et d'EPS. Ces deux disciplines étant éloignées par plusieurs formes de distinctions axiologiques (corps/esprit, sciences dures/molles), nous questionnons leur capacité à collaborer. Une étude des théories de l'identité et des représentations permet d'analyser les freins et les leviers dans la mise en place de travaux communs entre ces corps enseignants. Des entretiens enregistrés, guidés par la méthode semi-directive et appuyés par *drawing elicitation* nous ont permis de mettre au jour les enjeux, limites et opportunités de cette collaboration : méconnaissance, manque de confiance, stéréotypes, concurrence. Enfin, nous explorons l'idée de s'appuyer sur la notion d'autodéfense, considérée à la fois sous l'angle physique (sports de combat) et intellectuel (zététique) comme étant un pont possible pour la collaboration entre info-documentation et EPS et permettant de déconstruire le paradigme cartésien de distinction corps-esprit.

Mots-clés : professeur documentaliste / professeur d'EPS / collaboration / identité / représentation / hiérarchie scolaire / autodéfense intellectuelle / EMI / sports de combat

Summary :

This study deals with the educational collaboration between teacher-librarians and EPS. These two disciplines being separated by several forms of axiological distinctions (body / mind, hard / soft sciences), we question their ability to collaborate. A study of the theories of identity and representations makes it possible to analyze the brakes and levers for the establishment of joint work between these teachers. Recorded interviews, guided by the semi-directive method and supported by drawing elicitation, allowed us to discover the challenges, limits and opportunities of this collaboration : ignorance, lack of confidence, stereotypes, competition. Finally, we explore the idea of relying on the notion of self-defense, considered both physically (combat sports) and intellectually (zetetic) as a possible bridge towards collaboration between info-documentation and EPS and to deconstruct the Cartesian paradigm of body-mind distinction.

Key-words : teacher-librarian / physical education and sports teacher / collaboration / identity / representation / school hierarchy / intellectual self-defense / Media and information education / combat sports