

ministère
éducation
nationale



ÉduSCOL

[dgesco]



*Formation continue
Publications*

Actes du séminaire national

De l'information à la connaissance

Poitiers, le 28, 29 et 30 août 2006

Juillet 2007

Ouverture des travaux	5
<i>Frédéric Cadet</i>	
<i>Recteur de l'académie de Poitiers</i>	
<i>François Le Goff</i>	
<i>Doyen du groupe établissement et vie scolaire</i>	
<i>Inspecteur générale de l'éducation nationale</i>	
<i>Jean-Louis Durpaire</i>	
<i>Inspecteur général de l'éducation nationale, groupe enseignement primaire</i>	
Quel est le savoir de l'information ?	11
<i>Jean-Pierre Astolfi</i>	
<i>Professeur de Sciences de l'éducation, Université de Rouen</i>	
Table ronde « la maîtrise de l'information en question »	23
<i>animée par Jean-Louis Durpaire</i>	
<i>Vincent Liquète</i>	
<i>maître de conférences à l'IUFM d'Aquitaine, Institut de Cognitique; Université Bordeaux 2</i>	
<i>Yves Chevalier</i>	
<i>professeur université Bretagne Sud</i>	
<i>Isabelle Fructus</i>	
<i>professeur-documentaliste, Université Paris 4</i>	
<i>Guy Menant</i>	
<i>inspecteur général de l'éducation nationale</i>	
<i>Alexandre Serres</i>	
<i>maître de conférence Université Rennes 2</i>	
De l'information à la connaissance : quelle(s) médiation(s) ?	53
<i>Sophie Kennel,PRCE Documentation Université de Strasbourg</i>	
Former à l'information ... et ailleurs ?	71
<i>Bernard Pochet Maître de conférences bibliothécaire en chef</i>	
Les bibliothèques scolaires vues d'ailleurs, à travers les études d'impact	
et le modèle des bibliothèques mixtes	77
<i>Laure Endrizzi</i>	
<i>chargée d'études, Institut National de Recherche Pédagogique</i>	
Synthèse à deux voix	91
<i>Claire Bélisle</i>	
<i>Ingénieur de recherche, CNRS Lyon</i>	
<i>Roger-François Gauthier</i>	
<i>Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale</i>	

Sommaire

De la formation aux compétences comportementales à l'enseignement.....105

Pascal Duplessis

IUFM des Pays de Loire

Claude Morizio

IUFM de Poitou-Charentes

Le travail collaboratif permet-il de construire des compétences ou des savoirs ?111

Nicolas Michinov

enseignant chercheur, université de Poitiers

Jérôme Bertonèche

CNDP, Chasseneuil du Poitou

En quoi la maîtrise de l'information contribue-t-elle à la formation du citoyen?113

Laurent Soutenet

IA-IPR d'histoire-géographie, responsable du pôle civique (Poitiers)

Madeleine Poncin

Chargée de mission, Rectorat - Pôle pédagogique

L'éducation aux médias est-elle nécessaire à la réussite des élèves ?117

France Renucci

directrice du CLEMI

Elisabeth Audousset

Coordonnatrice académique Clemi pour l'académie de Poitiers.

Former à l'information : qui fait quoi et à quel titre ?121

Mireille Lamouroux

Professeur documentaliste CDDP du Bourget

Maîtrise de l'information, stratégie d'établissement : la mise en œuvre d'une politique documentaire au sein du projet d'établissement.125

Françoise Auboin,

Professeur de Documentation, Université de Poitiers

Pierre Rivano

IA IPR, EVS, académie de Toulouse

L'utilisation de tous les medias dans la construction des savoirs disciplinaires131

Sabine Guilguet

Professeur documentaliste, Académie de Créteil

Alain Merlet

IA/IPR de Lettres Académie de Créteil

Gérard Puimatto

CRDP de l'Académie d'Aix-Marseille

Liliane Lugol

IA/IPR STG de l' Académie de Poitiers

Marcelle Taffoneau

Professeur documentaliste de l'Académie de Toulouse

Mettre en œuvre des partenariats et des axes trans- et inter-disciplinaires pour construire des savoirs et asseoir une maîtrise de l'information	135
<i>Colette Charrier-Ligonat</i>	
<i>Professeur documentaliste, Académie de Poitiers</i>	
<i>Jean-Marc Perol</i>	
<i>IA-IPR Science de la vie et de la Terre, Académie de Limoges</i>	
Les TICE et la maîtrise de l'information ou l'information literacy.....	139
<i>Nathalie Marc</i>	
<i>Documentaliste</i>	
<i>Jacqueline Rossignol</i>	
<i>Documentaliste</i>	
Ergonomie et usages des outils numériques.....	143
<i>Marie-Noëlle Cormenier</i>	
<i>Documentaliste,</i>	
<i>Jean-François Rouet</i>	
<i>Université Poitiers, Directeur recherche CNRS</i>	
Bibliographie sélective	149

Ouverture des travaux

Frédéric Cadet

Recteur de l'académie de Poitiers

Je suis heureux de vous accueillir dans l'académie de Poitiers et d'inaugurer cette université d'été organisée par la DGESCO.

Je me félicite aussi de vous retrouver, à l'ESEN, dans cette école d'encadrement dont l'importance stratégique pour l'avenir de l'institution n'est plus à démontrer. En effet, je sais tout le soin qui est porté, ici, aux grandes mutations que notre système éducatif doit anticiper et accompagner.

Votre sujet d'étude et de réflexion me semble correspondre aux ambitions de ce lieu dont l'excellence, en matière d'utilisation des médias et des nouvelles technologies, est mise au service des nouvelles formes de management.

De l'information à la connaissance, ce beau sujet résonne tout particulièrement pour le scientifique que je suis, mais interpelle aussi le recteur que je suis devenu.

En effet, comment ne pas explorer ce champ quand on est responsable de la formation de plusieurs milliers d'élèves, de lycéens et d'étudiants ? Comment serait il possible d'ignorer l'impact, sur la pédagogie mais aussi sur les didactiques, des bouleversements advenus dans la nature de l'information, dans la multiplication de ses supports, dans son volume et enfin dans l'extraordinaire accélération de sa vitesse de circulation. Comment ne pas mesurer encore l'enjeu citoyen de la maîtrise de l'information et de ses outils dans le cursus de nos élèves et de nos étudiants ?

Héritiers de la galaxie Gutenberg et de ses certitudes, nous devons aujourd'hui prendre en compte un océan informatif constitué d'éléments dématérialisés qui demandent vérification, validation et certification. Autant dire que notre approche pédagogique et éducative doit être revisitée pour que nous puissions investir les nouveaux environnements numériques de savoir.

L'enjeu de cet investissement est directement lié à la formation de nos jeunes mais aussi - et ce n'est pas là le moindre défi - à l'extraordinaire concurrence, notamment internationale, sur le marché du savoir.

Nous sommes des techniciens et des spécialistes avertis mais nous ne sommes plus en situation de monopole. Il convient donc, pour préserver les garanties éducatives qu'apporte l'indépendance du service public d'enseignement, de nous investir pleinement dans ces nouvelles approches et ces nouveaux savoirs.

Notre ministre, et l'État qu'il représente, ont résolument ouvert cette voie. C'est ainsi que l'un des sept piliers du socle commun des connaissances, est celui de la maîtrise de l'information. C'est ainsi encore que la circulaire de rentrée indique clairement la nécessité de prendre en compte la politique documentaire dans les projets d'établissement. Ceci n'est pas simplement conjoncturel, mais s'inscrit dans la continuité d'une politique générale initiée depuis longtemps (se souvient-on encore du plan informatique pour tous ?) dont on voit les traces tangibles dans les programmes et leurs documents d'accompagnement ainsi que dans la validation des connaissances spécifiques du B2I, connaissances dont il faut souligner qu'elles doivent prendre corps dans l'ensemble des disciplines.

Ouverture des travaux

Cet effort serait vain s'il n'était accompagné d'une formation adaptée des enseignants et de démarches prospectives et de recherche.

L'académie que je dirige s'est engagée dans cette démarche. Ainsi, le thème transversal, qui traverse les trois priorités du projet académique, est celui de l'usage élargi des technologies de l'information et de la communication. Un travail de suivi du B2I concerne l'ensemble des acteurs de la formation initiale et continue que l'on trouve aussi réunis dans une action prioritaire.

Ce qui est remarquable, dans l'ensemble de ces démarches et de ces actions, c'est la cohérence dans les objectifs et les méthodes. Celle-ci se traduit par un travail de collaboration et de partenariat important entre le réseau SCEREN, les corps d'inspection, les collectivités et l'IUFM.

Cet engagement est à la hauteur des ambitions et des potentialités de cette académie en la matière. Comment ne pas évoquer le travail remarquable de notre CRDP dont le réalisme allié à la capacité prospective a conduit au développement du logiciel BCDI devenu une référence, y compris internationale. Ce succès éditorial est, à n'en pas douter, la marque d'une volonté locale de recherche et de progrès pour que l'accomplissement du geste pédagogique soit facilité. Cependant, loin de s'asseoir sur cette notoriété, le CRDP de Poitiers est en phase expérimentale pour « Portée », un futur environnement numérique de savoir. Ce chantier, déjà bien avancé, concerne d'ores et déjà pas loin de 25 000 usagers et engage un partenariat avec la région, le conseil général de la Vienne et bien sûr l'éducation nationale. Je pourrais encore vous parler de bien d'autres chantiers locaux et évoquer - proximité oblige - le travail du CNDP, notre voisin sur ce site, concernant les langages documentaires et les métadonnées. Je pourrais vous parler du LOM Fr qui s'y élabore, mais cela serait sans doute trop anticiper sur vos travaux et vous donner à penser qu'il n'y a point de salut hors mon académie. Je suis cependant très légitimement fier quand je sais l'immense qualité du travail de l'académie, du réseau et de ses partenaires et quand je constate l'excellence des résultats obtenus.

Alors, je salue votre université d'été. Je vous félicite de votre engagement dans cette recherche dont je sais qu'elle ouvre les voies de l'enseignement de demain et qu'elle contribuera à relever et à gagner les grands défis de la société de la communication.

Je vous souhaite de bons travaux, riches et fructueux.

François Le Goff

Doyen du groupe établissements et vie scolaire

Inspecteur générale de l'éducation nationale

Je suis particulièrement heureux d'être invité, en tant que doyen de l'inspection générale des établissements et de la vie scolaire, à participer à l'ouverture de l'université d'été « De l'information à la connaissance », dans ces locaux de l'ESEN de Poitiers, ceci pour trois raisons au moins.

Tout d'abord parce qu'il me semble heureux, et nécessaire, que l'École se donne à penser les enjeux pédagogiques et documentaires des évolutions technologiques contemporaines. L'élément essentiel, facteur évident des mutations intellectuelles les plus significatives, est l'irruption de ce qu'on a appelé la « société de l'information », autrement dit le développement étonnant des technologies de l'information et de la communication, et la place qu'elles ont prise en quelques années, dans nos vies comme à l'école. Nos élèves sont de plain pied avec cette « société de l'information ». Aussi faut-il nous interroger sur les conséquences que le système scolaire, en premier lieu ceux qui ont en charge la fonction documentaire dans les établissements, aura à en tirer sur le plan de l'éducation à l'information et de la formation des élèves à la maîtrise de l'information. Cela constitue une responsabilité pédagogique et éducative nouvelle.

En deuxième lieu, ce point est lié au précédent, je voudrais souligner le fait que l'inspection générale Établissements et vie scolaire est particulièrement sensible, et concernée, par tout ce qui touche à la documentation, et aux évolutions qu'elle connaît ; celles-ci modifient profondément le contexte et la culture professionnels des professeurs documentalistes ainsi que leur positionnement professionnel dans l'établissement. S'il faut qu'un texte nouveau, prenant en compte ces évolutions et la diversification de leurs fonctions, redéfinisse les missions des professeurs documentalistes, une réflexion, sur les enjeux et les pratiques de la fonction documentaire telle qu'elle s'exerce aujourd'hui dans les établissements, s'impose. Les travaux d'ateliers prévus dans le cadre de votre université d'été me paraissent pouvoir fournir une contribution utile à cette réflexion.

Enfin, notre groupe attache une grande importance à la qualité et à l'efficacité des politiques documentaires, que ce soit au niveau académique ou à celui des établissements. En effet, une récente enquête menée par l'inspection générale Établissements et vie scolaire a montré que deux grandes orientations se dégagent, concernant la politique documentaire : d'une part, elle s'inscrit au nombre des éléments les plus innovants d'une redynamisation pédagogique et culturelle des établissements ; d'autre part, et c'est ce qui m'importe ici, elle permet une prise en compte et une réponse aux défis des évolutions technologiques des systèmes d'information.

Ce dernier point est essentiel, si l'on considère un des objectifs premiers que s'assigne l'École : celui de l'égalité des chances. Car, au-delà des questions techniques et pédagogiques posées par l'inflation de l'information numérique, au-delà des problèmes de fonctionnement, de mise en réseau des établissements et des modalités d'intégration des réseaux dans un système plus global, c'est bien de cette finalité qu'il s'agit. On a largement évoqué la fracture sociale et l'échec scolaire qu'elle fonde souvent. On ne peut plus ignorer les déficits et les échecs que la « fracture numérique » est susceptible de produire, en termes d'insertion sociale et professionnelle, ni minorer l'enjeu majeur que constitue désormais

Ouverture des travaux

pour nos élèves, l'éducation à l'information et la capacité à construire, sur cette base, le savoir et les connaissances.

Permettez-moi, à cet égard, de citer Howard Rheingold, citation que j'emprunte au rapport Les politiques documentaires des établissements, conduit par Jean-Louis Durpaire : « La nouvelle fracture numérique n'est pas entre ceux qui peuvent s'offrir les machines et les services et ceux qui ne le peuvent pas, mais entre ceux qui savent les utiliser à leur avantage, et ceux qui sont victimes de la surinformation. Ce n'est pas, dit-il, un problème entre ceux qui « possèdent » et les autres, mais entre ceux qui « savent » et les autres ».

On mesure bien ici l'enjeu de la « médiation informationnelle » qu'un de nos anciens collègues, Guy Pouzard, définissait comme le cœur de la fonction documentaire et l'intérêt d'une réflexion sur les nouveaux chemins d'accès à la connaissance et les modalités innovantes de construction des savoirs. C'est dire l'intérêt et l'importance de vos travaux.

Je forme le vœu, en mon nom comme en celui de mes collègues de l'inspection générale Etablissements et vie scolaire, que ces trois journées d'échanges et de débats vous permettent d'avancer sur ces questions et de répondre à cette ambition.

Je vous souhaite un travail intéressant et fructueux, et vous remercie de votre attention.

Jean-Louis Durpaire

Inspecteur général de l'éducation nationale, groupe enseignement primaire

Cette université d'été a été préparée par une équipe réunissant des inspecteurs pédagogiques régionaux de diverses spécialités ou disciplines, des professeurs documentalistes, des enseignants chercheurs et divers experts. Les débats aboutissant au programme ont tourné autour du concept d'information literacy et nous aurions pu intituler l'université d'été : Littérisme informationnel reprenant la terminologie officielle ou littéracie informationnelle suivant l'usage au Québec. Nous avons préféré De l'information à la connaissance qui exprime peut-être plus simplement la problématique qui sera la nôtre durant trois jours.

Signalons d'emblée que le dossier qui vous a été remis, comprend un document réunissant un ensemble de textes officiels autour de cette question. Cette sélection de quelque cent pages met en évidence l'abondance des préconisations donc la réelle prise en compte, par les auteurs des programmes et des documents d'accompagnement, de l'importance de former les élèves à la maîtrise de l'information. Ces textes sont autant d'outils pour un travail de coopération entre professeurs documentalistes et professeurs disciplinaires. Ils soulignent combien le développement d'une culture de l'information est un enjeu éducatif et pédagogique partagé.

Indiquons aussi, à ce moment d'ouverture de l'université d'été, que l'information literacy, bien qu'étant une notion ancienne, fait l'objet de débats importants et nombreux au plan international. Pour éléments de preuve, je citerai trois exemples récents :

le Congrès mondial de l'IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), à Séoul, il y a quelques jours dont l'un des sujets était l'Information literacy. Un des représentants français, membre de la commission Information literacy, est présent à l'ESEN aujourd'hui ;

le Congrès de l'IASL (International association of school librarianship) qui s'est tenu à Lisbonne, début juillet, avait pour thème : The multiple faces of literacy : reading, knowing, doing ; la déclaration d'Alexandrie.

Je vous souhaite d'excellents travaux

.

Quel est le savoir de l'information ?

Jean-Pierre Astolfi

Professeur de Sciences de l'éducation

Université de Rouen

Parler de « savoir de l'information », c'est faire le choix de penser les contenus de l'information-documentation en termes de savoirs. Il s'agit là d'une option épistémologique conforme aux orientations de notre laboratoire CIVIIC de recherche en éducation¹. Le texte préparatoire à notre colloque de mai 2006 affirmait, sur ce sujet : « La documentation est souvent envisagée comme une « méthodologie-type », transférable à l'ensemble des champs scolaires, réduite à des procédures ou des savoir-faire liés à l'outil. Au mieux, elle risque de rester cantonnée à une méthode active au service d'une autre discipline. Cependant, se structure progressivement une didactique de l'information-documentation, encore confrontée à une série d'obstacles. Se pose alors la question des savoirs de l'information et de la documentation. Comment en définir le contenu, à partir de quelles pratiques sociales ? Pour quelles finalités éducatives ? Peuvent-ils être la base d'une nouvelle discipline scolaire. En quoi cette problématique peut-elle d'ailleurs modifier la notion même de discipline scolaire ? Comment favoriser leur conceptualisation véritable par les élèves, pour les rendre opérants, et dépasser ainsi un simple apprentissage de procédures techniques ? » (Atelier Savoirs et information-documentation, préparé et animé par Françoise Chapron et Muriel Frisch)

Une option épistémologique

Cette option épistémologique, parmi d'autres possibles, nous paraît permettre d'éviter certains concepts extrêmement usités en même temps que toujours mal définis :

d'une part, la célèbre trilogie « savoirs, savoir-faire, savoir-être », qui fonctionne comme une opposition faussement naturelle. Elle semble dérivée du rapport de l'UNESCO Apprendre à être (Edgar Faure, 1972), même si peu d'utilisateurs le savent et y font référence, mais elle est discutable car il y a des savoirs dans les savoir-faire... et on ne sait guère ce qu'est un savoir-être ; d'autre part, la notion de « compétences », elle aussi constamment sollicitée par de nombreux auteurs. Chacun y va de sa (re)définition personnelle, sans qu'on parvienne non plus à une stabilisation théorique. Il est d'ailleurs troublant de voir ainsi utiliser en permanence, d'une façon naturalisée, des termes à la fois indéterminés et surdéterminés.

C'est pourquoi, à l'usage de ces notions relativement apatrides – et sans doute pour une part idéologiques –, nous préférons celui de « savoirs », avec l'hypothèse de travail qu'il y a toujours des savoirs en jeu. Des savoirs explicites ou insus, des savoirs d'action ou théoriques... mais des savoirs ! Encore faut-il les chercher, au sens fort du mot, car cela

¹ Centre interdisciplinaire de recherche sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation (CIVIIC, université de Rouen)

nécessite chaque fois un sérieux travail de recherche. Cette position se trouve confirmée par les apports de la didactique professionnelle. L'exemple est connu des savoirs insus du porcher, qui ont pu être identifiés et caractérisés (Vergnaud, 1999). Il s'agit de l'activité professionnelle de celui qui réceptionne, dans une entreprise d'abattage de porcs, les animaux descendant du camion. Lui même se décrit sans qualification, mais pourtant l'analyse permet d'identifier chez lui des savoirs, au delà de la simple expérience : reconnaissance des animaux en limite d'infarctus à sacrifier en priorité, connaissance du stress des animaux et du comportement permettant de le faire baisser... Ces savoirs insus ont des répercussions financières non négligeables pour l'entreprise. Du porcher au portier, la conclusion est la même. L'employé d'un hôpital ou d'une entreprise, chargé de gérer la barrière d'entrée, semble faire un pur travail mécanique, limité à l'application des consignes. Mais l'analyse du travail montre là aussi l'existence de savoirs professionnels indispensables dont on se rend compte les jours d'absence du titulaire du poste, lorsqu'un autre employé doit le remplacer au pied levé.

En va-t-il de même du documentaliste ? Je me propose, dans cette intervention, de m'appuyer sur ces acquis de la didactique professionnelle et, plus largement, sur ceux des didactiques des disciplines, avec une double finalité :

caractériser qui fait l'expertise du documentaliste aux prises avec son activité professionnelle, et qui le distingue de la façon que tout un chacun a de rechercher l'information et de la traiter ;

voir comment cette expertise documentaire du professionnel peut servir de pratique sociale de référence pour caractériser les contenus de la discipline scolaire « information-documentation ».

Traitement standard, traitement expert

Fait-on de la physique en prenant sa douche ou de la géographie lorsqu'on voyage ? Un enfant fait-il de la musique quand il tire des sonorités de ses jouets ? Le plus souvent non, car une réponse positive supposerait intentionnalité, mise à distance et réflexivité. De façon comparable, rechercher et traiter l'information n'est pas l'apanage du documentaliste. C'est notre pratique quotidienne à tous, en lisant notre journal, en feuilletant les publicités de notre boîte à lettres ou en recherchant un horaire de chemin de fer. L'expert, lui, dispose d'un mode de traitement particulier qui fait justement son expertise. Mais attention : il ne s'agit pas de l'expert de la discipline dont relève le document, et qui en maîtrise les concepts spécifiques. Il s'agit de l'expert en documentation qui n'est pas spécialiste du champ, mais sait traiter le document sur un mode qui lui est propre.

Je vais tenter de contraster au maximum ce traitement expert de l'information du traitement standard, afin de caractériser les capacités « extra-ordinaires » (au sens fort du mot) que permet l'expertise. J'avancerai que celle-ci consiste à savoir extraire ce que j'appellerai le « savoir de l'information ». Je m'appuierai, pour ce faire, sur un tableau travaillé avec Muriel Frisch (2002) dont j'ai légèrement restructuré les oppositions terminologiques.

Information anomique, information structurante

Le traitement standard est anomique dans la mesure où les informations sont reçues comme

une « poussière » de données, en l'absence de structures cognitives d'accueil chez le lecteur. C'est ce qui fait dire que trop d'informations tuent l'information ! Le problème majeur de l'autodidacte est d'être en mesure de pouvoir situer et hiérarchiser les informations qu'il accumule. C'est pourquoi les médias sont d'abord efficaces pour ceux qui disposent des moyens de cadrer les informations.

A contrario, l'expert cherche à identifier les « informations centrales » du document en vue de les extraire, au lieu de se focaliser sur un exemple marquant, un chiffre impressionnant ou un détail spectaculaire.

Cette question du « format de l'information » existe aussi pour les autres disciplines :

Britt-Mari Barth (1987) a montré l'importance du cadrage disciplinaire quant au sens que prennent les activités scolaires. C'est grâce à lui que les élèves peuvent associer (ou non) chacune d'elles au « contrat didactique » de la discipline.

Michel Brossard (1985) a décrit plus généralement les postures de la compréhension scolaire, en montrant ce qui la caractérise. Il identifie lui aussi une opération de cadrage, qui permet à la classe de reconnaître le champ disciplinaire travaillé. Il y ajoute une opération d'anticipation par laquelle elle s'attend à une réutilisation ultérieure, attente qui permet les mises en relation, ainsi qu'une opération de sélection, qui fait distinguer les informations centrales des moyens utilisés pour y parvenir et permet un éclairage rétrospectif de l'activité. Cette posture de compréhension est relativement indépendante du déroulement didactique. Elle distingue ceux qui ont identifié l'objectif et sont en mesure de le reformuler, de ceux qui ont effectué les tâches pour elles-mêmes, sans s'interroger sur leur statut ni leur visée.

Information laminaire, information turbulente

Le traitement standard fonctionne avec un flux d'informations qui traversent passivement le sujet « sans arrêt sur image ». Le lecteur peut sans doute répéter ce qu'il vient de lire, mais il n'a pas le projet d'une appropriation personnelle. Sa lecture ne s'accompagne donc pas d'un acte en première personne.

A contrario, l'expert opère une rétention sélective, grâce à une activité mentale et à une mobilisation cognitive. Il retient les éléments qui interrogent ou qui mettent en questions ses conceptions préalables. Chez lui, l'information va du sujet à l'objet autant que de l'objet au sujet.

Cette question de l'« écoulement de l'information » existe aussi pour les autres disciplines : Bernard Charlot (1997) et Jean-Yves Rochex (1995) ont démontré l'importance de ce qu'ils ont nommé le rapport au savoir. Nombre d'élèves effectuent la succession des tâches scolaires d'une façon obéissante et passive, mais sans penser que cela nécessite une mobilisation cognitive de leur part. Ils conçoivent un apprentissage par imprégnation à force du temps, au terme d'un processus dont ils sont les bénéficiaires sans être les acteurs.

Information labile, information tabulaire

Le traitement standard fonctionne d'une façon séquentielle, sans mise en relation de l'information nouvelle avec les informations précédentes. Elle est ainsi traitée en mémoire épisodique (mémoire des épisodes), ce qui conduit à l'oublier comme on oublie où l'on

Quel savoir de l'information

avait garé sa voiture la veille... On ne se souvient que de la dernière occurrence de l'événement, destinée à être recouverte à son tour par la suivante.

A contrario, l'expert développe un point de vue synoptique qui tend constamment à organiser les informations en réseau, à les mettre en tables. Sa capacité à relier les choses, à les comparer, à les évaluer, favorise leur stockage en mémoire sémantique (mémoire des concepts) plutôt qu'en mémoire épisodique.

Cette question de la « tabularisation de l'information » existe aussi pour les autres disciplines :

Dès l'école primaire, l'activité scientifique vise à sortir les élèves de la description factuelle et événementielle, pour leur permettre de développer la mise en relation plus abstraite des éléments, la recherche de correspondances et de liens de causalité. La science suppose l'usage de la raison graphique (Goody, 1979) qui, grâce à la liste et au tableau, transforme la linéarité des données et permet de les recomposer. Car toutes les cases et les lignes demandent à être remplies, dans une logique d'équivalence et de non-contradiction. La structuration visuelle facilite la manipulation des termes, leur classement et leur hiérarchisation. Ce n'est pas par hasard si le critère principal de reconnaissance d'un texte scientifique est son caractère « scripto-visuel » (Jacobi), lequel associe du texte, des dessins, schémas et légendes, des titres et commentaires... La lecture n'en est plus linéaire mais systémique.

Information événementielle, information conceptuelle

Le traitement standard met sur le même plan les données factuelles et les cadres théoriques. Notions, concepts et idées abstraites apparaissent comme des données parmi d'autres qui viennent s'ajouter aux informations empiriques au lieu de les récapituler et de les conceptualiser.

A contrario, l'expert est capable de décontextualiser les informations, de les envisager comme des exemples d'une catégorie de rang supérieur. Il maîtrise ainsi de façon fonctionnelle le jeu des hyperonymes et des hyponymes. Lorsque le concept est déjà mentalement disponible, l'information nouvelle est traitée comme un exemple qui vient le conforter (ou le remettre en question). Sinon, elle est conçue comme une hypothèse, conservée en attente en vue d'une distinction à venir et à construire.

Cette question de l'« hyperonymie de l'information » existe aussi pour les autres disciplines :

Laurence Viennot (1996) a mis en évidence, pour la didactique de la physique, le jeu du narratif et de l'explicatif, à travers ce qu'elle appelle le raisonnement linéaire causal, par lequel l'explication globale n'est que la somme des explications partielles (sur le mode du raconter), au lieu de les transcender (sur le mode du justifier). Il y a alors confusion entre les étapes (successives) d'un phénomène et les étapes (synchrones) d'un raisonnement, confusion induite par l'usage différentiel du connecteur « alors ». Lorsque celui-ci est narratif, il correspond à un lien chronologique (synonyme de ensuite) ; lorsqu'il est explicatif, à un lien d'implication logique (synonyme de donc).

Inversement, Jérôme Bruner (1996) plaide pour un retour aux explications qui s'appuient sur le récit, dans la mesure où le mode narratif apparaît comme un fonctionnement primordial de la pensée, donc plus facilement disponible. Présenter les concepts sous forme

d'histoires ou de biographies, c'est d'ailleurs souvent ce qui caractérise la vulgarisation scientifique et la contrainte des explications didactiques. L'accroche avec le lecteur est plus immédiate, mais la question reste ouverte de savoir si l'on engage vraiment une conceptualisation. Sans doute faut-il rapprocher cette question du jeu dont parlait Piaget entre le figuratif et l'opératif : le passage à l'opératif est certes la voie du progrès cognitif, mais les théories les plus abstraites s'incarnent souvent dans des exemples saisissants qui permettent de se les figurer.

Information transitive, information autotélique

Le traitement standard est au service d'un besoin pragmatique. Il vise à renseigner un sujet intéressé ou à répondre à une question finalisée, en vue d'une action à entreprendre, d'une curiosité à satisfaire ou d'une lacune à combler. La réponse est suspensive puisque son obtention clôt le processus avec un sentiment de quiétude satisfaite.

A contrario, l'expert conserve la mémoire du processus de recherche de l'information et l'oriente vers de nouvelles relances possibles. Le besoin de savoir est ainsi transcendé, sans être nécessairement nié. Au-delà du besoin, existe un plaisir, un désir, une sorte d'« érotique du savoir ». Le sujet développe une sorte d'autonomie cognitive en s'affranchissant de l'utilitaire au profit d'une visée plus spéculative.

Cette question de l'« autotélie de l'information » existe aussi pour les autres disciplines :

Aucune ne supporte d'être envisagée comme un outil pour les autres disciplines, ce que montre l'insuccès de termes comme « disciplines instrumentales », ou « disciplines de service ». Chacune se considère comme ayant une valeur formative spécifique, en elle-même et par elle-même.

Francis Imbert (2000) reprend la distinction classique entre poïesis et praxis (à ne pas confondre avec poésie et pratique...). La poïesis décrit ce qui est de l'ordre de la fabrication et de la technique (au sens où l'on parle des organes hématopoïétiques). Elle est intéressée, « transitive », puisqu'elle relève du schéma fins-moyens. La praxis, elle, décrit les activités qui trouvent en elles-mêmes leur finalité propre, comme le jeu, la pratique d'un instrument ou les soirées spectacles. C'est l'activité divine par excellence, désintéressée, « autotélique », en ce sens qu'elle contient en elle-même sa finalité propre. Elle vise l'autonomie des personnes, à l'opposé d'un conditionnement ou d'un dressage.

Information positive, information critique

Le traitement standard accorde foi a priori aux informations récoltées, considérées avec certitude et sans soupçon. Il fait fonctionner le sujet dans une épistémologie positiviste qui prend les faits relatés pour vrais. « Je l'ai lu dans le journal ! Ils l'ont dit à la télé ! C'est écrit dans mon livre ».

A contrario, l'expert rapporte l'information à une source, il l'examine avec vigilance, il l'évalue en fonction de son statut. Les faits ne sont alors plus des données mais des constructions sociales. Ce sont les meilleures approximations possibles du moment, et ils sont susceptibles d'être réfutés ou reconsidérés.

Cette question du « construct de l'information » existe aussi pour les autres disciplines :

L'enseignement des résultats de la science n'est pas un enseignement scientifique, disait

Bachelard. Or, Maryline Coquidé (2000) et Dominique Galiana (1999) montrent que l'enseignement des sciences vit encore sous le primat implicite d'une épistémologie empiriste. La méthode expérimentale est généralement conçue comme une procédure algorithmique, aboutissant à coup sûr à une conclusion positive. Les expressions fétiches des manuels sont celles de « mise en évidence », de « conclusion », d'« expérience cruciale ». La soumission aux faits s'impose quand les théories semblent toujours conjecturales et risquées. Malgré l'appel incantatoire à l'esprit critique, il n'y a donc guère de place pour le doute, pour la réfutation possible, pour le caractère construit des interprétations. De façon convergente, François Audigier (1993) a décrit, pour l'enseignement de l'histoire-géographie, le modèle des « 4 R » : Réalisme (positivisme), Résultats (empirisme), Référent consensuel (version autorisée du savoir), Refus du politique (d'une question vive à un savoir froid).

Pascal Engel et Michel Serres (2001) appellent à relativiser la distinction entre « découvrir » et « inventer ». Étymologiquement, découverte vient du latin *operire* (ouvrir) et invention de *invenire* (trouver). Autrement dit, le découvreur soulève métaphoriquement un couvercle, quand l'inventeur entre dans l'intérieur des choses. Mais les mots sont usés et leurs significations s'entrecroisent souvent. Ainsi, on parle en français de l'« inventeur » d'un trésor qui a été « découvert ». Et tous les 3 mai, l'église célèbre la fête de l'Invention de la Sainte Croix. Sainte Hélène, mère de l'empereur Constantin, n'a pourtant rien inventé ; entreprenant, dit-on, des fouilles sur le Golgotha, elle l'aurait simplement mise au jour...

Information consommée, information produite

Le traitement standard fait du sujet le réceptacle terminal des informations qu'il reçoit, qu'il utilise, reproduit, recopie et éventuellement transmet.

A contrario, chez l'expert, c'est le sujet qui devient le centre organisateur de sa recherche d'informations. Le récepteur des informations en devient producteur puisque c'est lui qui les détient, les interroge et les met en relations multiples.

Cette question de l'« auto-centration de l'information » existe aussi pour les autres disciplines :

Georges Canguilhem (1965) a montré le caractère variable et ambigu de la notion de milieu en biologie, souvent confondue avec celle d'environnement. Or, sans qu'on y prête garde, les deux mots s'opposent, puisque l'un parle de ce qui est au centre (le milieu), l'autre de ce qui est autour (l'environnement). Le milieu ne peut être réifié comme une chose en soi, objectivable indépendamment du vivant, ni comme un espace, ni comme une ressource, ni comme un ensemble d'influences. Il est « biocentré », puisqu'il correspond à la projection externe des besoins d'un organisme qui rayonne comme un centre. Et il est « biorelatif », puisqu'il prélève de manière spécifique ce qui correspond aux besoins particuliers de chaque espèce. En d'autres termes, toutes les espèces vivant dans le même environnement n'ont pas le même milieu ! Autrement dit encore, l'information n'est pas portée par un milieu qui commande mais par le vivant qui dirige. Cette conception est encore largement étrangère à l'enseignement de la biologie, jusqu'à l'université comprise...

Le savoir de l'information

Je viens d'analyser différentes facettes du mode de traitement expert de l'information. Comme je l'ai dit dans l'introduction, j'aurais pu user d'autres langages : celui du savoir-faire et du savoir-être, celui des compétences spécifiques, celui du capital d'expérience, ou encore celui des schèmes de pensée disponibles. J'ai fait le choix épistémologique de parler de « savoirs de l'information ». Mais, pour les définir, je dois maintenant me limiter à entrouvrir une piste de réflexion, car un important travail de recherche didactique reste encore devant nous. Je parlerai donc simplement d'une posture de l'expert face à l'information, à la façon dont Jean-Marie Privat (1993) distingue entre lectorat « lettré » et « grand public ».

Lectorat « lettré »	Lectorat « grand public »
Fonctions Lecture fictionnelle Capital symbolique	Lecture fonctionnelle Valeur pratique
Logiques de consommation Distinction sélective Pacte artistique	Primat du consensuel Pacte référentiel
Modalités de lecture Lecture comme « travail » Acceptation du risque	Lecture comme « repos » Quête de gratification
Styles d'appropriation Lecture créative et critique Lecture intensive	Lecture d'affiliation Lecture extensive

Cette posture comporte des savoirs et je développerai trois pistes pour en approcher la nature et commencer à les caractériser.

Plutôt des savoirs implicites

Les savoirs de l'information résultent d'un repérage non conscient de régularités plutôt que de la construction explicite de règles, obéissant en cela au fonctionnement de notre cerveau. En effet, une bonne partie du travail de catégorisation échappe à la conscience, comme l'ont récemment montré par exemple les travaux sur la mémoire implicite. Sébastien Pacton a demandé à des enfants de CE d'écrire sous la dictée une série de « non-mots », c'est-à-dire d'éléments prononçables sans qu'ils correspondent à des mots existants. Il s'avère que les élèves transcrivent différemment le même son [o] selon qu'il apparaît au début du non-mot [ho, hau] ou à la fin [ot, aud, aut]. Dès le CP, 85% des enfants estiment que les items à double consonne (comme tillos ou bummer) ressemblent davantage à des mots que ceux à double voyelle (comme tiilos ou buumer). Ils ne diraient sûrement pas cela s'ils étaient Finlandais... Ils considèrent à 80% comme de véritables mots ceux qui possèdent une double consonne existant en français. Ils préfèrent ainsi befful et ullate à bekkul et à ujjate. Ils estiment impossible qu'une double consonne se situe en début ou en fin de mot : nnulor ou golirr sont ainsi rejetés, tandis que nullor et gollir sont admis (Largy, 2006 ; Gombert,

Quel savoir de l'information

2006). Les élèves semblent avoir identifié des règles d'écriture de la langue française sans en avoir conscience et sans être encore en mesure de les formuler.

Il en va de même des savoirs de l'information et il serait sans doute illusoire et dangereux d'imaginer un curriculum explicite de la documentation qui ne s'appuie pas sur ces repérages partiels mais précieux. On mettrait prioritairement en jeu la mémoire sémantique, en sous-estimant celui de la mémoire épisodique et surtout de la mémoire de travail. En réalité, il y a davantage à faire émerger et conscientiser la part de savoirs implicites déjà disponible qu'à développer un enseignement formel, selon une progression logique mais rigide qui resterait finalement d'essence béhavioriste.

Plutôt des savoirs en acte

Du coup, ce sont plutôt des savoirs en acte que des savoirs formalisés. Vergnaud (1990) rappelle que la construction de tous les champs conceptuels nécessite un très grand nombre d'occurrences, qu'il faut sans doute chiffrer par milliers. Il ne faut donc pas s'étonner que les élèves n'y parviennent pas au CDI, après seulement quelques recherches documentaires ! Il faut leur permettre de les éprouver, plutôt que de les mettre à l'épreuve.

Une analogie peut être faite de ce point de vue avec l'enseignement des langues. De nombreux spécialistes ont noté que les difficultés sont dues au fait que leur apprentissage est envisagé comme une description prématurée de règles alors que le nombre d'heures d'exposition à la langue et d'expression personnelle tout au long de la scolarité est assez dérisoire. Pendant très longtemps, le coût des procédures en mémoire de travail reste exorbitant.

Plutôt des savoirs locaux

Les savoirs de l'information sont plutôt des savoirs locaux à extension progressive que des savoirs a priori transversaux. Il faut réfréner ici l'idée qu'ils puissent être utilisables et mobilisables quels que soient les contextes et les contenus. Nous sommes encore ici les victimes consentantes de Piaget qui a laissé entendre qu'existeraient des schèmes de pensée généraux. Ceux-ci développeraient des invariants opératoires ou des compétences transversales qui n'auraient qu'à se déshabiller et à se rhabiller en fonction des contextes. Or, Jean-François Richard explique que la théorie de Piaget est une théorie structurale qui décrit les conditions de possibilité d'un apprentissage et non une théorie fonctionnelle qui en décrit les conditions de mise en œuvre dans des contenus spécifiques.

Il faut donc sans doute, avec Philippe Perrenoud, faire ici un « éloge de la connaissance floue ». De nombreuses personnes (dont font largement partie les enseignants) en savent souvent assez en histoire, géographie, sciences ou littérature, pour comprendre ce qui se passe lorsque survient un événement d'actualité relaté par les médias. Pourtant, si on administrait à ces personnes une épreuve scolaire sur les thèmes concernés, on serait consterné par leur peu de connaissances académiques et formelles disponibles.

Même ceux qui sont capables d'un traitement expert de l'information ne sont sans doute pas capables de l'appliquer également quel que soit le domaine. Ils sont quand même plus efficaces lorsqu'ils disposent déjà de certaines « connaissances floues », et l'expertise est probablement proportionnelle à ce degré de connaissance floue... ! On peut ainsi supposer

que leur compétence ne sera pas très opératoire avec des documents sur la biologie moléculaire s'ils ont une formation littéraire ou avec des documents relatant des débats en théorie linguistique s'ils sont de formation scientifique. Là, ils se trouvent ramenés à des procédures basiques de traitement, beaucoup moins performantes, beaucoup plus formelles qu'opératoires.

Ce dont ils disposent correspond à ce Bernard Rey (1996) et Vincent Carette (2006) ont appelé une « intention de mobilisation » et un « cadrage instruit ». C'est déjà beaucoup et c'est d'ailleurs ce qui manque le plus aux élèves :

l'intention de mobilisation suppose le projet cognitif de s'affronter à des situations nouvelles et complexes, en faisant fonctionner ce qu'on a déjà acquis par le jeu du réinvestissement scolaire ;

le cadrage instruit est celui qui préfère le systématique au ponctuel, le général à l'anecdotique, le réflexif au spontané. C'est celui auquel recourt l'école, en privilégiant les traits de structures des activités, alors que le sens commun raisonne souvent sur les traits de surface.

Conclusion

J'espère avoir montré que les problèmes didactiques rencontrés par l'information-documentation sont finalement de nature homologue à ceux rencontrés par les autres disciplines, même s'ils paraissent plus aigus. Simplement, ils y prennent une coloration particulière qui découle de la nature spécifique des savoirs ici en jeu. Ceux-ci ont l'air d'être moins évidents à identifier, mais leur apparente évidence ailleurs est trompeuse, car on y dispose davantage de contenus listés que de véritables savoirs. C'est d'ailleurs l'intérêt de mon choix d'une analyse en termes de savoirs que de favoriser la comparaison interdisciplinaire.

Finalement, l'information-documentation, comme tout contenu d'enseignement, exige une épistémologie préalable de son objet ainsi qu'une psychologie du champ conceptuel correspondant. Les didactiques des disciplines montrent que les élèves ne fonctionnent pas dans l'ignorance, mais qu'ils pensent, travaillent et agissent avec leurs représentations, sous-tendues par des obstacles épistémologiques. C'est le cas ici aussi. Ils n'ignorent pas le traitement de l'information mais utilisent plutôt le traitement standard quand les documentalistes, eux, manipulent le traitement expert en oubliant son caractère construit. Or, comme le dit Martinand, c'est parce que les obstacles ont une signification épistémologique profonde, qu'il est légitime de faire de leur franchissement les vrais objectifs conceptuels.

Ce n'est donc pas d'un enseignement documentaire formel dont ils ont d'abord besoin, mais d'une médiation qui va modifier leurs représentations et les introduire à une nouvelle posture épistémique (Astolfi, 1997). Cette médiation didactique suppose un accompagnement bienveillant afin de prendre en compte le savoir partiel de l'information dont ils sont porteurs sans l'avoir identifié (la médiation comme intermédiaire). Elle exige qu'à d'autres moments soit introduite une rupture avec leurs certitudes et leur intime conviction (la médiation comme coupure par le milieu). Elle intègre aussi l'idée qu'une latence importante dans un processus coûteux (la médiation comme renoncement à l'immédiat).

Quel savoir de l'information

Le traitement expert de l'information concerne également les disciplines classiques, dans lesquelles se joue également son apprentissage. Mais celles-ci tendent à le supposer déjà disponible, ou mieux (ou pire ?), elles font de cette disponibilité a priori un prérequis exigible pour leur didactique. Elles sous-estiment ce qu'il y a de construit dans ce qui leur apparaît comme des « bases ». Mais où donc les élèves peuvent-ils enrichir leur mode de traitement de l'information en même temps que rompre avec lui ? Et qui peut le leur apprendre ?

L'objet spécifique d'une didactique de la documentation pourrait être justement de travailler les conditions scolaires du développement de ces savoirs dès lors qu'il apparaît normal que ceux-ci ne soient pas disponibles. Mais, comme pour toute didactique, cela suppose des actions, des dispositifs et des modes de traitement didactique qui soient cohérents avec l'épistémologie de leur objet propre.

Le savoir de l'information n'est ni un préalable, ni un prérequis, ni un enseignement parallèle, ni un service à rendre à d'autres disciplines. Il ne saurait se réduire au travail des disciplines (car il ne pourrait pas s'expliquer comme tel), mais il ne peut pas non plus s'autonomiser à côté d'elles (car il perdrait sa fonctionnalité). Son apprentissage suppose des moments d'immersion disciplinaire, donc des modes renouvelés de collaboration avec les autres disciplines, aussi bien en direction des professeurs que des élèves. Mais, il suppose aussi des reprises, des « moments décrochés » où l'on revient sur les procédures, où l'on nomme les choses. Il remet alors sous la loupe ce que les disciplines tendent à considérer comme évident, qui en fait ne l'est pas, et dont elles se plaignent tout en restant aveugles sur les causes. Aucune discipline n'a le monopole d'un contenu d'enseignement puisqu'on n'apprend pas à lire qu'en français, ni à calculer qu'en mathématiques. Mais, chaque contenu a besoin d'une discipline de référence qui prenne en charge sa structuration. Une aide réciproque et croisée reste donc à construire entre les disciplines classiques et la documentation afin d'aider les élèves à faire évoluer leur mode de traitement de l'information. Cette évolution n'est jamais terminée puisqu'elle se poursuit pour chacun tout au long de sa vie, avec l'enrichissement permanent de l'expérience documentaire.

Références bibliographiques

Astolfi Jean-Pierre (1996). *Motivation, représentation, médiation, Résonances* (mensuel de l'école valaisanne), 10. Sion : DECS.

AUDIGIER François (1993). Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche de modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves. Thèse, Université Paris VII.

Barth Britt-Mari (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

Brossard Michel (1985). *Qu'est-ce que comprendre une leçon ?*, Bulletin de psychologie, XXXVIII, 371

Bruner Jérôme (1996). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Retz.

Canguilhem Georges (1965). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin.

Carette Vincent (2006). Recherche des caractéristiques de la pratique de l'enseignant pouvant favoriser la construction des compétences des élèves à l'école primaire. Thèse, Université libre de Bruxelles (ULB).

- Charlot Bernard (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Coquidé Maryline (2000). Le rapport expérimental au vivant. Mémoire pour l'Habilitation à diriger les recherches. Université Paris-Sud (Orsay).
- Engel Pascal, Serres Michel & al. (2001). *Les grandes découvertes, Sciences et avenir*, hors série 126.
- Frisch Muriel (2002). « Les enseignants-documentalistes, toujours en quête d'identité ? », in : Astolfi Jean-Pierre (dir.). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF.
- Galiana Dominique (1999). Problèmes didactiques posés par l'enseignement expérimental de la biologie dans les classes scientifiques des lycées. Thèse, Université Paris-Sud (Orsay).
- Gombert Jean-Émile (2004). La place des apprentissages implicites », *Cahiers pédagogiques*, 422.
- Goody Jack (1979). *La raison graphique*. Paris : Minuit.
- Imbert Francis (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Largy Pierre (2006). *Orthographe et illusions*, *Cahiers pédagogiques*, 440.
- Privat Jean-Marie (1993). *L'institution des lecteurs*, *Pratiques*, 80 (décembre).
- Rey Bernard (1996). Les compétences transversales en question. Paris : Esf.
- Rochex Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Vergnaud Gérard (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, 10. 2-3. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Vergnaud Gérard (1999). *La leçon du porcher*, *Sciences humaines*, 98.
- Viennot Laurence (1996). *Raisonnement en physique*. Bruxelles : De Boeck

Table ronde « la maîtrise de l'information en question »

animée par Jean-Louis Durpaire

Inspecteur général de l'éducation nationale groupe enseignement et vie scolaire

avec

Vincent Liquète

maître de conférences à l'IUFM d'Aquitaine, Institut de Cognitique,

Université Bordeaux 2

Yves Chevalier

professeur université Bretagne Sud

Isabelle Fructus

professeur-documentaliste, Université Paris 4

Guy Menant

inspecteur général de l'éducation nationale

Alexandre Serres

maître de conférence Université Rennes 2

Vincent Liquète

Penser et délimiter l'éducation à l'information au regard de son épistémologie

Préambule :

Nous débuterons notre propos par un ensemble de remarques qui nous permettra de délimiter ce qui pourrait constituer un périmètre général dans lequel construire une éducation à l'information, reposant sur des progressions pédagogiques, et la recherche d'acquisition de compétences chez l'élève.

Nous l'illustrerons de quelques données recueillies lors de travaux de recherche ou en citant pour exemples des situations médiatiques sociales.

Remarques liminaires :

Première remarque : Eduquer à l'information n'est pas former à l'information : de quoi parlons-nous quand nous parlons d'éducation à l'information ?

Nous avons assisté ces dernières années à une véritable démultiplication des expressions liées à une démarche volontaire des acteurs de l'information-documentation à l'école : on parle notamment de culture de l'information, de diététique et d'habiletés de l'information, de formation ou d'éducation à l'information, d'éducation aux médias, de lettrisme informationnel, de formation documentaire, de formation des usagers, etc. Afin de réduire tout risque de malentendu, nous inscrirons notre intervention dans une réflexion sur la mise en œuvre d'une culture de l'information à l'école, en tentant de dessiner les contours d'une

éducation à l'information (et non pas de la seule formation à...). Nous considérerons par « éducation à l'information », l'action de stimuler ou de faciliter la concrétisation d'un ensemble d'aptitudes et de facultés des élèves devant des contenus informationnels disponibles dans les environnements socio-technique et socio-discursif. La tâche de l'enseignant consiste alors à présenter aux apprenants un ensemble de situations et d'offres informationnelles visant à provoquer l'apprentissage attendu et ciblé. L'enseignant-documentaliste se trouverait alors davantage dans une posture « ingénierique » et génitrice des démarches autonomes de l'élève que transmissive voire injonctive.

Par conséquent, l'enjeu n'est plus seulement pour l'élève de repérer et mobiliser un ensemble de méthodes et d'outils de recherche d'information, mais également de travailler sur son capital personnel de connaissances, sur le repérage des environnements, et d'adopter une distanciation critique à l'information. Sous cet angle, on assiste bien à un glissement des intentions de la seule acquisition de compétences documentaires vers la construction de savoirs et savoir-faire en information, dispensés conjointement dans le cadre des enseignements disciplinaires (Morizio, 2006).

Deuxième remarque : Interroger les formations professionnelles des enseignants-documentalistes

Nous nous sommes intéressés ces derniers mois aux contenus et aux orientations des formations initiales des enseignants-documentalistes en analysant certains plans et offres de formation (proposés par les IUFM et/ou les universités françaises)² (Liquète, 2006). Nous émettons l'hypothèse que les thématiques privilégiées et les discours à résonance professionnelle tenus dans ces formations prédéterminent un ensemble de représentations fortes chez les jeunes et futurs professionnels de la documentation scolaire et induisent in fine des priorités dans les accompagnements d'enseignement proposés aux élèves ultérieurement.

Parmi les principes dominants, on notera pour la première année de formation initiale :

- Le volume horaire annuel des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) reste minoritaire par rapport à celui des Sciences de l'Education. Les SIC oscillent généralement entre 24 et 35% du volume horaire global total. Les enseignements identifiés en SIC sont essentiellement assurés par des enseignants-chercheurs de la discipline, exception faite pour les travaux dirigés et les enseignements de méthodologie qui sont généralement assurés par des enseignants-documentalistes ayant des missions de formation dans l'enseignement supérieur.

- Autant cette répartition garantit une scientificité des contenus abordés, autant on notera des orientations de contenus variables suivant les spécialités et les objets d'étude privilégiés par les enseignants-chercheurs, alors même que l'on a affaire à un concours national. Ainsi des préparations privilégient-elles l'histoire des systèmes d'information, d'autres l'analyse et la compréhension des usages, d'autres encore la sémiologie de l'image et la sémiotique du document,...

² Suite aux premiers résultats obtenus, nous allons poursuivre cette analyse des contenus et offres de formation dans le cadre d'une Erté coordonnée par Annette Béguin-Verbrugge et le laboratoire de recherche Geriico de l'université de Lille ³.

- Certaines constantes se dégagent de manière quasi systématique de la plupart des préparations observées. En effet, principalement trois domaines restent prioritaires à savoir :

la recherche d'information (aspects méthodologiques et maîtrise des outils),
le traitement et l'analyse documentaire,
enfin, l'histoire et l'analyse des systèmes d'information (cf. tableau en fin de texte).

La part incombant à l'information est traitée essentiellement suivant trois angles à savoir : l'information transformée (sélection, description, analyse, voire réécriture), l'information retrouvée (recherche et récupération) et l'information produite (systèmes, acteurs, supports et circuits) (Fondin, 2001).

- A contrario, deux domaines des SIC sont particulièrement absents des contenus des préparations, pourtant fortement représentés dans la plupart des formations aux métiers de l'information-documentaire :

les théories de la communication et leurs applications dans les contextes scolaires
Le repérage épistémologique des SIC.

Ces formations universitaires et pré-professionnelles privilégient des contenus à finalité pratique plutôt que des clefs ouvrant sur la compréhension des phénomènes humains complexes. On soulignera la faible part accordée à la communication de l'information, à l'analyse et la compréhension des usages, à la transformation de l'information, à la production de contenus ou à l'analyse des représentations professionnelles. Plus que des formations à une culture analytique de l'information, la centration des contenus proposés porte prioritairement sur la formation aux techniques de traitement et de recherche de l'information (Le Coadic, 2000).

Lorsque l'on interroge, trois années après, quelques enseignants-documentalistes en EPLE, débutant dans la profession, sur leur mise en pratique et l'agir professionnel, on note quelques éléments troublants, révélant certaines difficultés à se positionner professionnellement :

- nombre d'entre eux ont le sentiment qu'une partie de leur enseignement de préparation les a formés à un contexte politique et managérial plutôt que pédagogique et informationnel. En effet, ils perçoivent encore assez mal leur rôle en matière de développement et d'animation de la politique documentaire de l'EPLE.

- D'autre part, une partie de leur engagement repose sur des projets de communication et de mutualisation pour lesquels ils se sentent encore assez peu formés (Le Coadic, 2005)³.

- De plus, ils ressentent des difficultés à analyser le système d'information CDI qu'ils gèrent et à dégager des priorités d'actions, notamment pour acquérir et valoriser les contenus.

- Enfin, ils perçoivent une grande part de leurs interventions centrées sur des accompagnements formatifs de type technique et opératoire (on retrouve l'idée d'un tel enfermement dans l'enseignement supérieur - C. Candalot dit Casaurang , 2004).

3 Yves-F. Le Coadic parle de l'enseignant-documentaliste « Directeur de la Communication » (DIRCOM) mettant en image la politique du principal ou du proviseur – Entretien en ligne.

Troisième remarque : l'appropriation de l'Internet par les acteurs

A la différence de l'émergence des mass-médias antérieurs (radio, télévision...), l'Internet bouscule l'école, et les acteurs sociaux plus généralement, car il est à la fois un média de diffusion de contenus (plus ou moins variés, élaborés, validés...) et un média de communication, notamment un média de communication « intra-générationnelle » fort, reposant sur la culture de l'écrit. D'ailleurs, l'école lui a ouvert assez spontanément ses portes, en voyant dans l'Internet un moyen de véhiculer l'écrit.

On ne peut par conséquent pas négliger les pratiques informationnelles par ce média, notamment celles des jeunes, car il est fortement lié à des « niches d'usages » où chacun se constitue des habitudes informationnelles et délimite son propre périmètre informationnel et communicationnel (gestion de son carnet de signets, participation ou non à des listes de diffusion, implication dans une communauté en ligne...).

Nous citerons deux exemples de phénomènes sociaux de communication que l'école peut difficilement occulter. D'une part, le phénomène des blogs chez les 13-24 ans (adolescents et jeunes adultes). La plateforme Skyblog, ouverte fin 2002 par la radio Skyrock, héberge, en moins de quatre années, plus de cinq millions de blogs personnels alors même que cette tranche d'âge de la population représente 15% de la population française, soit neuf millions d'individus environ. D'autres sites, de type communautaire, se sont multipliés essentiellement par le bouche à oreille : prenons l'exemple de Lexode, réunissant quelques 100 000 inscrits, dans sa dernière version, appartenant à la tranche d'âge des 12-24 ans.

D'autre part, nous citerons en exemple l'essor des sites à caractère micro-communautaire, réunissant pourtant jusqu'à 100 millions de connectés, pour une offre comme MySpace version USA qui, d'ailleurs, arrive en France et a été racheté récemment par le groupe de Rupert Murdoch pour la coquette somme de 580 millions de dollars US ! Ces espaces en ligne, outre leur structuration, sont en lien avec d'autres environnements comme Froogle, combiné au moteur Google⁴, et progressivement entrent dans l'intimité des jeunes.

Quatrième remarque : intégrer les pratiques informationnelles « informelles » dans une éducation à l'information...

Sans être excessif, il nous semble que l'école autour des premières approches de formation à l'information-documentation se complet encore trop dans le modèle transmissif, techniciste et déterministe et persiste à ne pas prendre en compte tout un ensemble de pratiques informationnelles informelles dont nous ne pouvons plus, nous semble-t-il, faire l'économie (Maury, 2005).

En matière de formation à l'information, l'école s'appuie sur des pratiques essentiellement formelles, c'est-à-dire prescrites par ses soins, recherchant un modèle d'efficacité, correspondant à un référent culturel légitime (Béguin, 2006). Or, tout un ensemble de pratiques informationnelles informelles ne sont ni légitimées, ni intégrées comme composantes intégrales des usages informationnels spontanés des jeunes. Ces pratiques informationnelles informelles restent peu visibles, non reconnues par l'institution scolaire,

⁴ Google a déboursé quelques 900 millions de dollars US à MySpace.com pour servir de moteur de recherche pour les 45 prochains mois.

soumises à de faibles contrôles institutionnels et parentaux. Elles sont pourtant partagées, tissent du lien social, sont créatrices et répondent à des besoins, allant parfois jusqu'à constituer des pratiques informationnelles parallèles voire une « culture cachée » ; certaines d'entre elles, d'ailleurs, prolongent l'école, en se structurant sous la forme de réseaux sociaux⁵ et générationnels.

Une des bases de toute éducation à l'information consisterait justement à prendre en considération ces pratiques informationnelles informelles, voire ces cultures parallèles cachées, surtout si l'école souhaite s'engager dans une éducation citoyenne face à l'information véhiculée par les jeunes.

Dernière remarque : Observer les médias en tant qu'objet d'enseignement

Les médias à l'école sont abordés plus comme outils de traitement et de diffusion de l'information que comme des objets sociaux propres, vecteurs d'idéologies, de modèles de pensée dominants et de structuration sociale. De multiples raisons sont évoquées par les acteurs pour limiter les médias autres que l'écrit, à une place de choix pour une analyse fine et une intégration totale dans les apprentissages : difficultés de diffusion à un groupe classe, modalités de lecture et de partage, fiabilités des contenus, contraintes juridiques liées à la diffusion, multiplicités des contenus... Dès lors, la radio à une époque, la presse plus récemment ou la télévision sont limitées à des rôles de médias périphériques, que l'on mobilise ponctuellement dans le cadre d'événements scolaires, comme la semaine de la presse, l'analyse ponctuelle d'un enregistrement audiovisuel... ou comme technique servant à illustrer des enseignements académiques. Nous citerons de nouveau Annette Béguin-Verbrugge (2006) écrivant : « Certains médias comme la radio ou la télévision sont rejetés dans la périphérie des enseignements, d'autres comme l'écrit, n'y pénètrent que sous des formes dûment contrôlées ».

A quoi pourrait ressembler le périmètre d'une éducation à l'information ?

Plus que des détails sur les contenus de formation, plus qu'une sélection précise de notions phares, une autre voie pourrait être de considérer ce qu'est un sujet en quête d'information dans les divers environnements qui l'entourent ou dans lesquels il agit. Au moins, quatre dimensions nous semblent devoir être prises en considération.

Axe 1. Tout individu est un chercheur d'information pour combler des besoins informationnels :

Connaître les besoins d'information de chacun permet de comprendre pourquoi chacun à un moment donné, dans un processus plus ou moins élaboré de recherche d'information (centre d'intérêt, obligation, prescription scolaire...), se hasarde à rechercher des contenus. Bien que central, ce besoin n'est pas vital/fondamental, il évolue progressivement et est

⁵ Le conflit anti-CPE de début 2006 nous a d'ailleurs révélé une partie de ces réseaux d'étudiants face à une crise sociale. On estime actuellement que 47% des internautes américains fréquentent des réseaux sociaux, sur le web 2.0 (source Institut Nielsen NetRatings).

extensif (Le Coadic, 2006).

En considérant la diversité des situations de recherche d'information, il semble opportun de travailler avec des élèves dans sept domaines au moins, suivant des mises en situation adaptées aux contextes et aux degrés de leur maturité cognitive ⁶ :

- L'individu, être social, est appelé à échanger des connaissances et des informations avec ses pairs, ce qui sous-entend notamment que tout groupe est lui-même porteur d'un capital d'informations et de connaissances pouvant être mutualisé, échangé, confronté, et où chaque acteur combinera sa propre subjectivité à celle des autres.
- Au départ de toute situation de recherche d'information se trouve le besoin d'information, plus ou moins conscient, plus ou moins imposé⁷. Il correspond à une prise de conscience d'un défaut personnel d'information, en vue d'acquisition de connaissances ou en vue d'actions, assorti du sentiment parallèle qu'une information susceptible d'être en phase avec le besoin d'information existe quelque part. D'où la nécessité d'envisager les deux registres, à savoir la capacité de chacun à auto-diagnostiquer ses connaissances et la capacité à caractériser l'environnement informationnel.
- La mise en lien entre des informations détenues dans un environnement et le besoin d'information de l'acteur s'opère en partie par le biais des techniques de recherche et de traitement de l'information et par celui du document, interface entre une pensée (l'auteur) et un besoin d'information (l'utilisateur, le lecteur).
- Les registres du besoin d'information sont multi-dimensionnels : ludique, culturel, scientifique, professionnel, scolaire ou utile.
- Toute recherche d'information est au carrefour d'une rencontre entre auteurs/diffuseurs (la source), médiateurs (le libraire, l'enseignant, le documentaliste...) et acteurs (le porteur du besoin d'information).
- Toute recherche d'information combine des connaissances pré-établies, des stratégies, des actions et des représentations. Former à la recherche d'information nécessite de travailler au moins sur ces quatre registres.
- Enfin, toute initiative de recherche d'information puis de construction de connaissance, nécessite une phase de mémorisation interne (ou personnelle, lecture, actualisation des savoirs...), voire de mémorisation externe, se soldant par la production d'une trace palpable (enregistrement, prise de note, mémoire informatique, procédures de stockage, etc...).

Axe 2 : Tout individu est en interaction avec des environnements : vers un « savoir situé »

Les prises d'informations et les diverses difficultés rencontrées pour y parvenir nécessitent de prendre en considération au moins quatre types d'interaction entre le chercheur d'information (Ch. I.) et les environnements sollicités. :

- L'interaction « Ch. I. et Environnements structurels » soit l'intégration des potentialités informationnelles structurelles qu'offrent les bibliothèques, médiathèques, musées...
- L'interaction « Ch. I. et Environnements " machine & réseaux " ». Nous soulignerons-là

⁶ On pense particulièrement au travail de modélisation d'Hubert Fondin dans « La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire ». *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2001, vol. 38, n°2.

⁷ Une commande scolaire notamment.

l'importance de la diffusion, aux praticiens de la documentation scolaire, des travaux de recherche fondamentale menés notamment dans le champ de la psychologie cognitive ou de la gestion de connaissances.

- L'interaction « Ch. I. et Environnement groupal » où nous tenterons d'identifier les interactions, les structures informationnelles communes et spécifiques entre groupe et individu... (Gardner, 1993).
- L'interaction « Ch. I. et enseignants »... en s'appuyant sur les formes de travail autonome, les formes d'accompagnement, la pédagogie par projet... C'est certainement là qu'interviennent particulièrement les sciences de l'éducation.

Axe 3 : Les formes de gestion de l'information

Nous citerons Eric Delamotte (2006) traitant pour tout individu de la « nécessité d'acquérir, de gérer, de conserver mais aussi de produire des informations individuellement et/ou collectivement qui constituent un ensemble de figures du rapport de chacun au document ». Nous pensons effectivement que les diverses formes de gestion de l'information doivent être étudiées séparément et/ou en inter-relation dans au moins cinq registres :

- L'édition : caractérisation des gisements, l'auteur, le circuit et la chaîne de l'édition...
- La recherche d'information : outils et méthodes, représentation de l'objet...
- L'utilisation de l'information : sélection, communication de l'information, le réel construit à partir des documents récoltés...
- L'archivage personnel/collectif : organisation de la mémoire interne versus mémoire externe (cf. ci-avant)
- Enfin, les outils et méthodes d'indexation et d'interrogation des mémoires « personnelles ».

Dès lors, les informations ne pourraient plus être seulement présentées comme des sources et des gisements, mais bien plutôt comme des objets à manipuler et à mobiliser en fonction de besoins d'information et des éléments recherchés.

Axe 4 : Considérer l'information et les médias comme des vecteurs de modèles dominants de pensée

Les médias véhiculent des idées et des modes de pensée dominants : ils ne sont, par conséquent, pas neutres. Il revient à l'enseignant et particulièrement à l'enseignant-documentaliste de permettre et de faciliter le repérage puis l'analyse des modèles culturels proposés, non seulement par les divers supports et techniques documentaires (encyclopédies, système de classification, langages documentaires...), mais plus largement dans l'analyse des discours et des contenus véhiculés à l'école et dans la société contemporaine à travers les documents et l'information en ligne. Parmi les objets et thématiques pourraient être notamment pris en considération :

- les diverses catégorisations qui organisent les savoirs scientifiques, disciplinaires...
- l'appréhension des formes cachées de discours et d'idéologies véhiculés par les médias
- les formes de « réalités construites » à travers les informations et les mass-médias
- l'analyse et la compréhension du fonctionnement des principales industries culturelles
- enfin, les enjeux et les stratégies économiques des médias et des contenus.

Les épistémologies des disciplines et des sciences auraient un rôle majeur à jouer (en histoire, philosophie, géographie, économie pour ne citer quelques) dans ce domaine-là. Plus

que de s'interroger sur la constitution d'un nouveau territoire scolaire qui serait celui de la documentation (- information), ces objets pourraient être analysés et pris en considération par un « collectif disciplinaire » organisé partageant les objets et les situations à analyser

Quelles mises en œuvre envisagées ?

Faut-il « didactiser » ou « disciplinariser » l'éducation à l'information?

Il faudrait certainement didactiser l'information-documentation si l'enjeu visé pour les pédagogues est de susciter chez l'élève des questionnements critiques, de chercher à ce qu'il repère les modèles culturels dominants, d'enrichir avec lui sa structure personnelle informationnelle, d'organiser son propre périmètre « informationnel » en fonction de ces centres d'intérêts et des enjeux scolaires et sociaux. La démarche de « didactisation » entreprise, comme les premiers travaux semblent le montrer⁸, passe notamment par la nécessité d'identifier collectivement les pratiques sociales de référence, les pratiques informelles ancrées, les savoirs et les notions incontournables pour appréhender la réalité sociale, les savoirs et les notions centrales pour faciliter les échanges et la compréhension de l'autre, voire des « concepts à apprendre et comprendre » (Charbonnier, 2003), l'interrogation permanente des systèmes de représentation. D'une certaine manière, tenter une didactisation pourrait éviter les dérives technico-opératoires ou sectorielles (le monde de la documentation est sur ce point un cas d'école⁹). Mais, ne soyons ni naïfs ni précipités dans la démarche. Un ensemble de risques existe : il s'agit bien d'un risque de « disciplinarisation » de l'information-documentation. Les quelques essais existants de formalisation peuvent, par certains côtés, nous interpeler. Faut-il choisir des objets et des thématiques puis tenter une progression pédagogique en lien avec les programmes actuels d'enseignement et les seuils de maturité cognitive des élèves ? Il pourrait y avoir un « risque curriculaire » à vouloir segmenter la complexité et à morceler les objets documentaires (ex : l'indexation, les sources...). Toutefois, force est de constater que la discipline de référence, les SIC, encore jeunes en France, donne de nombreuses clefs théoriques, épistémologiques et méthodologiques pour analyser et comprendre les phénomènes complexes humains dont nous venons de parler. Mais on soulignera, que pour considérer cette complexité, le pédagogue a également besoin de s'appuyer sur la philosophie (des idées, des courants de pensée, la doxa...), l'économie (culturelle, des médias...), la cognition (psychologie, analyse des groupes, les lectures, l'ergonomie...), l'histoire (contemporaine, des médias, des pensées politiques...). Dès lors, si disciplinarisation il doit y avoir, ce serait vraisemblablement plus en « information » qu'en documentation, mais cette nouvelle discipline mobiliserait tellement de savoirs et savoir-faire acquis ailleurs, qu'il est peut être préférable de faire de l'objet social INFORMATION, plutôt un objet complexe qui convoque un ensemble de disciplines actuellement établies. Le risque d'affaiblissement et d'instrumentalisation du secteur

⁸ Nous pensons aux travaux entrepris par Alexandre Serres, Pascal Duplessis,...

⁹ Nous pensons à des communications présentées notamment par M.-F. Blanquet, ou H. Fondin.

documentaire n'est alors pas négligeable face à ce méta-savoir qui se dessinerait bien que la question des traductions institutionnelles et des mises en œuvre soit un autre sujet.

Concevoir les rôles et formations des acteurs :

Il semblerait qu'après la définition et la mise en place d'un statut grâce aux certifications (Capes externe et interne) de sciences et techniques documentaires, l'enseignant-documentaliste ait délimité son champs d'action autour de deux principales composantes : l'apprentissage de la méthodologie documentaire, centré notamment sur la recherche d'information, ainsi que la participation à la gestion de projets pédagogiques (TPE, ECJS... organisation de la politique documentaire, extension des partenariats...).

Rien ne dit que l'enseignant-documentaliste devrait prendre seul en charge l'éducation à l'information dont nous avons parlé. Cette dernière pourrait être déclinée et traduite par toutes les disciplines actuelles d'enseignement.

On peut cependant considérer que l'enseignant-documentaliste a des spécificités à faire valoir dans son agir professionnel comme :

Un certain héritage encyclopédique : il ne peut laisser de côté le problème de l'accès et de l'organisation des informations pour la construction des savoirs scolaires. Son rôle premier reste l'organisation des accès aux connaissances et des informations dans l'EPL.

La mise en synergie des pratiques sociales fortes, des pratiques informationnelles informelles identifiées, avec les missions de l'école, notamment autour de l'usage d'Internet, des pratiques communautaires...

L'analyse des spécificités médiatiques et plus largement des formes de discours au travers des informations disponibles socialement et à l'école :

La médiation entre les usages des élèves et ceux souhaités et soutenus par l'école, notamment par les offres et la structuration des ressources (Kennel ou Morizio).

Enfin, la formation aux méthodes de recherche d'information au-delà de la seule maîtrise technique de quelques outils actuellement sur le marché de l'éducation.

Du côté de l'enseignant de discipline, au-delà des premières tentatives (STG, Lettres, SES...), nous supposons que les programmes disciplinaires à terme devront opérer de profonds changements en inscrivant plus volontairement l'Information, comme objet à analyser, à soumettre à la réflexion des élèves. Ceci sous-entend que quels que soient les âges et les niveaux d'enseignement (de la 6ème à la fin des études du second degré, autant dans l'enseignement général, que professionnel et technologique), il faille envisager des seuils d'acquisition et de compréhension.

Les tensions auxquelles on assiste, entre les sciences de l'éducation et celles de l'information-communication, pourraient permettre de dégager une troisième voie centrée sur un objet social fort (l'information) traité par les sciences et les traditions disciplinaires. Au moins deux champs d'action seraient envisageables :

un enseignant-documentaliste responsable de l'information qui organise et convoque les actions de chaque discipline autour de cette composante « information ».

un objet Information à traiter dans chaque programme d'enseignement : les mathématiques de l'information, la philosophie de..., l'histoire des médias, la géographie de...

L'école et les enseignants ont besoin des apports des sciences de l'éducation pour définir des modalités variées de travail, les démarches, la connaissance des élèves... et ont besoin

de l'éclairage et de l'apport des SIC pour comprendre et baliser les objets et phénomènes d'information et de communication à privilégier.

Dans le secteur de la formation (initiale et continue), nous croyons également qu'aux yeux des enseignants de discipline, la question de l'éducation à l'information ne doit pas forcément être confondue avec les questions documentaires qui restent avant tout des modalités de travail et d'accès à des contenus. Education à l'information versus accès à la documentation pourraient être dissociés. Si on inscrit l'information comme objet central de tous les programmes d'enseignement, en lien avec la formation à la citoyenneté, les contenus de la formation initiale et continue suivront la dynamique. Le chantier informationnel serait alors engagé, notamment autour des enjeux suivants :

- renforcer les thématiques sur les pratiques informationnelles informelles, les usages spontanés des jeunes, les représentations des acteurs et la place des nouveaux environnements de travail et d'échange.

- Tendre également vers la connaissance de l'épistémologie de l'information et de la communication en suggérant une forme « d'épistémologie pratique » (Perriault)

- Faire réfléchir les apprenants sur les normes de connaissance, à savoir les outils et langages qui structurent (et orientent) les savoirs et la pensée.

Centrés avant tout sur l'enseignant de discipline, quelques dimensions se profileraient comme :

- accroître les situations de production d'information et démultiplier les travaux par dispositifs inter-disciplinaires, construits sur des démarches d'appropriation de l'élève et d'autonomisation.

- Plus que de démultiplier les disciplines, en ajoutant les sciences de l'information, de la communication et de la documentation, pourrait être imaginée une réflexion sur l'épistémologie des savoirs et l'apport de chaque discipline dans la structuration des savoirs transversaux (Reboul, 1999).

Un des enjeux majeurs de l'école est de faire se rapprocher les savoirs académiques de l'école et les savoirs sociaux et scientifiques environnants qui déterminent notre appréhension du monde et de la réalité. On notera que ces suggestions et orientations nécessitent de convoquer toutes les disciplines de l'enseignement et de l'intégrer aux diverses familles de savoirs.

Envisager quelques moyens complémentaires dans une mise en œuvre d'une éducation à l'information :

Avant tout, l'école doit réfléchir à ses intentions vis-à-vis de la culture informationnelle des élèves. L'école ne doit pas se sentir en concurrence mais plutôt comme un lieu où l'on apprend l'information, où on essaie de la décrypter et de l'intégrer dans la construction intime de ses propres connaissances. Deux axes de travail sont à développer :

- Avoir une certaine visibilité des agir sociaux des élèves par : la création puis la mise en œuvre d'un observatoire national des usages qui pourrait permettre de réunir des travaux de recherche, des études, des rapports, des expérimentations sur le thème de l'éducation à l'information pour rendre visible l'invisible.

- Faciliter le lien entre recherche fondamentale et pratique professionnelle en permettant aux enseignants, notamment documentalistes, de continuer leur parcours réflexif de formation initiale par la mise en œuvre de masters professionnels et d'accompagnement en formation continue afin que les tendances observées soient connues puis intégrées

progressivement dans l'agir professionnel de l'enseignant.

Annexes :Tableau : Les trois thématiques SIC prioritaires par préparation observée :

Thématiques prioritaires	Préparation 1	Préparation 2	Préparation 3	Préparation 4	Préparation 5	Préparation 6
1ère	Paradigmes & théories de l'information (24h)	Traitement de l'information (38h)	Traitement/analyse doc (48h)	Recherche d'info (24h)	Recherche d'information (26h)	Typologie des lieux & documents (63h)
2ème	Histoire des systèmes d'information (18h)	Réseaux & ressources (21h)	Recherche d'info (45h)	Traitement & analyse doc (16h)	Traitement doc (26h)	Recherche d'info (33h)
3ème	Recherche d'info. :méthodes & outils (12h)	Analyse des ressources (15h)	Droit de l'info (12h)	Doc & bib numériques (15h)	-	-

Références bibliographiques :

Béguin-Verbrugge, Annette (2006). Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? : colloque Civiic, université de Rouen (mai). Actes du colloque à paraître.

Candalot dit Casaurang, Christel (2004). *Formation aux compétences informationnelles en premier cycle universitaire : études et réflexions*. Doctorat en sciences de l'information et de la communication. Université de Bordeaux 3. Direction d'Hubert Fondin.

Charbonnier, Jean-Louis (2003). Peut-on parler d'une formation à l'information documentaire de la « maternelle à l'université » ? Esquisse-IUFM d'Aquitaine, n° 28-33, juin-août.

Delamotte, Eric (2006). *Information and Knowledge Literacy*. Esquisse-IUFM d'Aquitaine, octobre (numéro à paraître).

Fondin, Hubert (2001). La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-sciences de l'information*, vol 38, n°2, juin.

Gardner, Howard (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice. A reader*. Basic Books.

Le Coadic, Yves-François (2000). *Vers une intégration de savoirs en science de l'information dans le capes de documentation*. *Documentaliste-sciences de l'information*, vol. 37, n°1, mars.

Le Coadic, Yves-François (2006). *Quels savoirs de référence didactiser pour la formation des élèves à la maîtrise de l'information ?* (à partir d'une table ronde des journées ANDEP (Strasbourg ; 2005). Esquisse-IUFM d'Aquitaine, octobre (numéro à paraître).

Liquète, Vincent (2006). L'incidence des enseignements en sciences de l'information et de la communication sur les pratiques professionnelles de l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. Questionner les pratiques d'information et de communication : agir professionnel et agir social : 15ème congrès de la SFSIC (Bordeaux ; mai). Paris : SFSIC.

Maury, Yolande (2005). *L'éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé : dynamique de pratiques émergentes*. Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Paris 8. Direction de Geneviève Delaunay-Jacquinet.

Morizio, Claude (2006). De la recherche documentaire à la maîtrise de l'information : vingt ans de pratiques dans l'enseignement secondaire. Esquisse-IUFM d'Aquitaine, octobre (numéro à paraître).

Reboul, Olivier (1999). *Qu'est-ce qu'apprendre ? : pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF. (Éducateur).

Yves Chevalier

Maîtriser l'information, voilà le mot, voilà l'enjeu, voilà l'objectif.

Depuis l'Antiquité, sous les Lumières, à la naissance de la république de l'école...

Voilà aussi la mission des enseignants, des éducateurs : maîtriser, apprendre à maîtriser, enseigner à maîtriser.

Voilà aussi la gageure d'une époque, d'un temps où l'on se dit qu'il vaudrait mieux d'abord s'interroger sur la notion d'information, celle de la société du même nom : donnée, information, information validée, vérifiée, sérendipité, approche constructiviste de l'information, que met-on derrière ces notions ?

Mais ce n'est pas de cela que je voudrais vous entretenir aujourd'hui.

Je voudrais, de façon un peu exploratoire et modeste – comme il se doit dans une université d'été où l'échange libre et ouvert doit rester la règle –, vous proposer deux idées : un rappel à la mémoire et une piste de réflexion.

Un rappel d'abord :

Platon, disons-le avec un tout petit peu de malice, a été confronté en 500 av JC à la société de l'information. Deux dialogues en témoignent : le Phèdre et le Théétète.

Avec Phèdre et le mythe de Teuth qui évoque allégoriquement la naissance de l'écriture, ce n'est pas tant cette apparente critique radicale de la modernité qui apparaît à une lecture attentive, mais bien plutôt une réflexion, toujours actuelle, sur la fonction d'auctorialité et sur l'écriture comme technique de médiation dans un environnement socio-technique et intellectuel.

Mais, il me semble que l'on vous a déjà parlé de cette histoire-là, il y a peu. Attardons-nous plutôt sur le Théétète et sur cette belle allégorie du colombier.

Que dit Platon ?

Le dialogue s'interroge sur la nature de la connaissance, de la science. On cherche d'abord à distinguer « avoir » une connaissance et « posséder » une connaissance ; question aisément compréhensible pour nous dans l'école de la république.

Puis vient l'allégorie de la chasse : ayant pris à la chasse des colombes sauvages, nous dit Socrate, on les élève chez soi, dans un colombier. On les a à portée de main, on ne les tient pas en main, on ne les possède pas, mais on peut attraper aisément celle-ci ou celle-là.

Si les oiseaux étaient comme les informations dans notre cerveau. Et, si connaître c'était comme une sorte de chasse ? Il y aurait alors deux sortes de chasse : se procurer les oiseaux et les stocker ou bien les « posséder », en avoir un usage.

La connaissance, c'est bien entendu la seconde chasse qui l'évoque.

Maîtriser l'information, ce n'est pas stocker des données, fussent-elles parfaitement indexées et ordonnées.

Rien de neuf jusqu'ici. La question de la maîtrise de l'information ne date pas de la société de l'information. On le savait déjà. Mais, je suis sûr que ce n'est pas inutile de le rappeler ici. Ne serait-ce que pour se demander ce que la « Société de l'Information » apporte de vraiment neuf dans cette question qui accompagne l'humanité depuis qu'elle sait lire et écrire.

C'était le premier point.

On ne peut pas se contenter de dire « rien de nouveau sous le soleil ».

Il faut être attentif aux usages émergents et aux représentations sociales et institutionnelles qui les déterminent, les accompagnent, les sous-tendent ou les encouragent.

Alors énonçons une hypothèse pour avancer un peu :

Et si nos représentations de la connaissance, si nos modes d'apprentissage de cette fameuse maîtrise de l'information, si les cadres rationnels avec lesquels nous posons ces questions étaient trop marqués historiquement et idéologiquement par le modèle rationaliste des Lumières ? Trop déterministe et fonctionnaliste pour intégrer et comprendre les nouveaux usages de l'information ? (Chevalier, 2006)

Il ne s'agit pas de jeter le rationalisme par-dessus bord.

Il s'agit de se demander si les modes d'accès aux informations, confrontés aux usages émergents et aux pratiques nouvelles observées chez les jeunes, ne peuvent pas constituer pour nous une occasion de réfléchir sur ces pratiques spontanées.

Quand nous disons : « il faut former », sommes-nous bien sûr de ce à quoi nous formons ?

Je suis frappé par ce que l'on pourrait appeler, faute de mieux, « connaissance approchée » et qui me semble apparaître dans ces pratiques sauvages et en apparence non rationnelles de l'information et que nous serions bien inspirés d'analyser et de mieux comprendre.

S'il y a émergence, émergence de quoi alors ?

Une vision non institutionnelle de l'information, je dirais même anti-institutionnelle. En d'autres temps on aurait dit une vision « anarchiste » ou « anarchétypique » de l'information.

Une approche non déterministe, que l'on pourrait, paraphrasant Bachelard, appeler « non-euclidienne » de l'information.

Les logiques du flou et les modèles de la porosité sémiotique pourraient bien constituer des outils pour appréhender ces pratiques. (Chevalier, 2006)

Je ne souhaite pas porter de jugement sur ces pratiques, je souhaite seulement les comprendre mieux.

Voilà la piste de réflexion que j'ouvre ici.

Références :

Y. Chevalier, « Identité et différence », in *Foucault à l'œuvre*, pp. 179-193, Y. Chevalier et C. Loneux, ed, EME, Louvain, 2006.

Y. Chevalier, *Do you speak television ? Apprentissage médiatique et compétence sociale*, EME, Louvain, 2006.

Y. Chevalier, *L'expert à la télévision*, CNRS Editions, coll. Communication, 2000, Paris.

Alexandre Serres

« Trois dimensions de l'éducation à l'information »

La récente initiative gouvernementale de l'ordinateur à un euro par jour¹⁰ pose en creux la question de la culture informationnelle. Suffirait-il de mettre un ordinateur dans tous les foyers avec une formation technique de prise en mains, pour combler le fameux « fossé numérique » ? Une fois de plus dans les discours officiels, la lutte contre la fracture numérique est d'abord posée en termes d'accès et la question de la formation à l'information (et pas seulement à l'informatique) reste occultée. Or, en mettant l'accent sur l'accessibilité technique et l'utilisation procédurale d'Internet, on est loin de prendre la mesure des enjeux de cette culture informationnelle en émergence.

Puisque cette table ronde doit mettre la « maîtrise de l'information en question », je voudrais pour ma part proposer un questionnement à partir d'un angle d'approche à la fois plus large et extérieur au seul domaine de « l'information literacy », celui de la pensée sur les techniques.

Il est toujours difficile de développer, collectivement, une position cohérente, équilibrée et globale face aux outils et aux techniques de l'information, une démarche combinant, à parts égales, l'appropriation et la formation pratique, la réflexion théorique et le recul critique. Ainsi, du côté des formations méthodologiques, documentaires aussi bien qu'informatiques, l'accent est-il d'abord mis sur la première dimension, celle de la pratique, de la découverte des outils, des procédures techniques... avec le risque de former de simples utilisateurs d'Internet, plus ou moins aveugles sur leurs représentations et sans distance critique. Du côté des formations universitaires en sciences humaines (notamment en Sciences de l'Information et de la Communication), on insiste au contraire sur la réflexion, les aspects théoriques, les enjeux liés aux réseaux, etc., en négligeant souvent la formation technique avec le résultat de voir arriver sur le marché de l'emploi de nombreux étudiants mal formés à la maîtrise des outils informatiques. Enfin, traversant régulièrement différents champs, professionnels, universitaires et autres, les « discours d'opposition », de résistance ou de méfiance vis-à-vis des technologies numériques restent toujours prégnants. Et si l'on peut y trouver des éléments de réflexion utiles et stimulants, les discours « sur » la technique, d'inspiration plutôt technophobe, reposent néanmoins sur la méconnaissance de la culture technique, comme l'avait magistralement démontré Gilbert Simondon¹¹.

En ce qui la concerne, la maîtrise de l'information n'échappe, ni aux nombreuses dichotomies qui caractérisent notre vision des techniques, ni à certaines illusions qui traversent nos représentations des outils d'information, souvent prisonnières d'une vision « utilitariste » d'Internet, parmi lesquelles on peut relever ces deux exemples :

- l'illusion sur la prétendue neutralité de la technique : « Internet n'est qu'un simple outil, tout dépend de son usage, etc. », entend-on souvent, ce qui témoigne d'un aveuglement sur le numérique, sur ses caractéristiques intrinsèques, sa « logique d'outil »... Non, Internet

10 Nathalie Brafman, « Matignon lance l'ordinateur à 1 euro pour les foyers modestes », *Le Monde*, 12 juillet 2006.

11 Simondon, Gilbert (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*

n'est pas seulement un « outil » et il ne suffit pas de savoir l'utiliser. De plus, les outils, notamment ceux de l'information, ne sont jamais simples. Il faut relire ici un certain nombre de penseurs de la technique, notamment les réflexions de Régis Debray sur la médiologie¹².

- une autre illusion, que l'on qualifiera de techniciste, porte sur les interfaces auto-simplifiantes. La navigation sur Internet est intuitive, les interfaces de plus en plus « directes » et tout le monde sait interroger Google. À quoi bon dès lors vouloir former aux outils de recherche ?¹³ Cette représentation, assez courante, notamment chez les jeunes internautes, fait l'impasse, non seulement sur l'utilisation avancée des outils, mais surtout sur leur fonctionnement, leurs enjeux économiques et politiques, sur les concepts sous-jacents de la recherche d'information, etc.

Ces deux représentations d'Internet n'expliqueraient-elles pas, en partie, la faiblesse de la réflexion des institutions et du monde politique sur la nouvelle culture informationnelle à développer, pour un accompagnement maîtrisé des technologies de l'information et de la communication ?

Cet éclatement des approches des TIC, cette dichotomie entre théorie et pratique, pour dire vite, ne doit rien au hasard et reste liée au statut de la technique qui reste toujours un objet de pensée à la fois insaisissable et dévalorisé, un « impensé ». D'où cette difficulté récurrente, notamment dans l'éducation, à articuler les savoir-faire, la connaissance et la culture techniques et la réflexion critique sur les effets de celle-ci. Dans le domaine de l'informatique comme dans celui de l'information (deux domaines qu'il importe de distinguer nettement), les formateurs devraient pourtant combiner inlassablement ces trois aspects de toute formation visant le développement de cette nouvelle culture, à la fois informatique et informationnelle. C'est cette approche, que l'on peut symboliser par le triptyque des « trois R » : « réaliser, réfléchir et résister »¹⁴, que nous souhaitons développer ici, en essayant d'en montrer la fécondité pour une réflexion sur les contenus d'une éducation à l'information.

Réaliser ou dépasser l'utilisation pour favoriser les capacités d'invention

La première dimension, le « R » de la Réalisation, englobe à la fois les différents aspects de l'appropriation pratique des outils par les usagers (les routines techniques, les usages personnels, mais aussi les problèmes d'adaptation aux outils informatiques¹⁵) et la formation technique, procédurale, à la maîtrise des outils.

Quelques remarques rapides sur cette question de l'appropriation.

12 Notamment le Cours de médiologie générale.

13 Voir Serres, Alexandre (2005). Moteurs de recherche et maîtrise de l'information : faut-il former à Google et comment ?

14 Cette formule des trois R est empruntée à Armand Mattelart, qui l'avait énoncée il y a plusieurs années. Il en développe l'idée dans son interview du dernier Monde de l'Éducation, juillet-août 2006 : Armand Mattelart, « Le Web permet la démocratisation », Monde de l'Éducation, n° 349, juillet-août 2006, p. 44-47

15 Voir les travaux d'Yves Lasfargue sur les « technopathes », les handicapés des techniques.

Une première observation pour souligner une nouvelle fois à quel point cette dimension « technique » reste encore la principale, voire la seule, approche dans les formations, les discours, les représentations dominantes... Dans leur domaine, le B2i et le C2i¹⁶ illustrent assez bien cette primauté des dimensions procédurales, que l'on retrouve dans les formations documentaires¹⁷. Et dans les discours officiels, la lutte contre la fracture numérique semble se limiter à un problème d'accessibilité technique et d'utilisation pratique d'Internet, comme nous l'avons souligné plus haut. Certes, il est essentiel de savoir bien utiliser les outils et la question de l'accès technique est une condition minimale...

Mais comment expliquer cette prédominance de la dimension pratique, utilisatrice, face aux TIC ? La question est très complexe et on ne fera état, ici, que d'hypothèses générales, brièvement esquissées. Une première réponse provient des nécessités propres aux outils, encore insuffisamment simples à utiliser en dépit des progrès dans les interfaces. Autrement dit, la logique même des TIC implique toujours, quoi qu'on en pense, un effort de formation technique.

Il faut évoquer également l'importance, au plan pédagogique et institutionnel, du modèle des référentiels de compétences, fondés sur l'observation des compétences, nécessairement réduites à des comportements observables, ce qui renforce inévitablement les aspects procéduraux¹⁸.

On peut évoquer enfin les représentations, les attentes des élèves et des étudiants eux-mêmes, toujours en quête de résultats pratiques avant tout. Et cette « pression », à laquelle il est difficile d'échapper, est elle-même à la fois produit et productrice d'un certain « air du temps », obsédé par la performance technique, la rapidité et l'innovation à laquelle il faudrait s'adapter sans cesse.

La question est posée à son niveau le plus élevé par Bernard Stiegler¹⁹, qui dénonce la vanité et la stérilité du discours de « l'adaptation » aux TIC, aux innovations, cette vulgate techniciste dominante et passe-partout, selon laquelle « il faut s'adapter aux outils, aux innovations, à Internet, etc. ». Cette idéologie d'une course-poursuite avec l'innovation, course sans fin et condamnée à l'avance, et qui génère, comme l'explique Stiegler, la démotivation généralisée, imprègne la majeure partie des représentations et des discours sur l'innovation, mais aussi sur les formations à l'information. D'une certaine manière, ce « discours de l'adaptation » aux TIC constitue même le présupposé initial de la maîtrise de l'information : il faut former à l'information pour « s'adapter à la nouvelle société de l'information ».

Il faudra bien sortir un jour de ce discours tautologique de « l'adaptation » et re-poser le

16 Brevet informatique et internet, dans le primaire et le secondaire, Certificat informatique et internet dans le supérieur.

17 Une enquête récente, organisée par l'URFIST de Rennes, sur les formations de méthodologie documentaire dans les SCD de Bretagne et Pays de la Loire vient encore de le confirmer. A paraître sur le site de l'URFIST en septembre : <http://www.uhb.fr/urfist/pedagogie.htm>

18 Sur cette question des référentiels de compétences et de leur critique nécessaire, voir Duplessis, Pascal (2005). « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education nationale »

19 Bernard Stiegler, *Constituer l'Europe. 2. Le motif européen*, Galilée, 2005, p. 63-66

problème autrement, à la fois en prenant acte de l'irréversibilité de la révolution numérique, en prenant en compte sa logique propre et en essayant d'en tirer tous les bénéfices possibles, dans l'optique d'une véritable « politique des technologies de l'esprit », selon l'expression de Stiegler.

Dans la perspective d'une éducation à l'information, il ne s'agit donc nullement de rejeter toute formation technique, procédurale aux outils et techniques informationnels. Bien au contraire, la formation doit viser l'utilisation avancée, la maîtrise, l'appropriation la plus complète possible des différents outils. Il s'agirait surtout de sortir d'une vision utilitariste et réductrice des TIC, pour développer les potentialités du numérique, pour explorer des usages inédits, en bref pour inventer, « creuser les singularités », pour reprendre la belle expression de Stiegler.

Mais on ne peut poser la question de la formation à Internet et à l'information seulement en termes d'accompagnement et d'appropriation pratique, sans poser la nécessité de la réflexion sur l'information. L'école ne saurait avoir pour mission de former seulement des utilisateurs, même avancés, des TIC.

Réfléchir ou la nécessité de la formation théorique aux notions et savoirs de l'information

Une citation de Gilbert Simondon, philosophe des techniques, éclairera cette deuxième dimension de la réflexion : « La plus forte cause d'aliénation dans le monde contemporain réside dans cette méconnaissance de la machine, qui n'est pas une aliénation causée par la machine, mais par la non-connaissance de sa nature et de son essence²⁰ ».

On remplacera machine par information pour mieux saisir l'importance cruciale d'une formation théorique visant la connaissance de cette nature et de cette essence de l'information. Que voulons-nous dire par là ? Que l'éducation à l'information doit viser avant tout à donner aux élèves les clés de compréhension de ces outils et univers informationnels, particulièrement complexes et opaques. Plus que de compétences techniques et procédurales, les élèves et les étudiants ont besoin de connaissances et de savoirs théoriques sur les réseaux. Cela passe par l'enseignement des concepts et des notions organisatrices de l'information.

Cette deuxième dimension est sans doute la plus importante, la plus urgente et la plus difficile aussi à mettre en œuvre. Car elle demande au préalable un important travail de délimitation, de définition et de didactisation. Englobant tous les éléments spécifiques et constitutifs de la culture informationnelle, on peut y distinguer deux grandes catégories de savoirs : Les savoirs et les notions proprement infodocumentaires, constituant le socle de la culture informationnelle, son « noyau dur » en quelque sorte. Sur ce point, le chantier didactique s'est ouvert dans le secondaire, comme l'attestent différents travaux convergents menés sur les notions documentaires²¹. Une sorte de synthèse nationale est en voie de

20 G. Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris, 1958, p. 9

21 Voir notamment le *Petit dictionnaire didactique de l'information documentation* de Pascal Duplessis et Ivana Ballarini (à paraître), les travaux de Nicole Clouet et d'Agnès Montaigne à l'IUFM de Rouen...

réalisation, avec le travail mené actuellement au sein de la FADBEN, pour arriver à un recensement et une définition d'une soixantaine de notions-clés de l'information-documentation devant être didactisées et enseignées aux différents niveaux de la scolarité²². L'élaboration de ce corpus info-documentaire, au plan épistémologique et didactique, constitue l'un des grands axes de travail et de recherche dans le champ de la maîtrise de l'information, aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur²³, car il s'agit de définir et de délimiter à la fois le domaine et les composants théoriques de cet objet encore mal identifié qu'est la maîtrise de l'information.

Mis l'axe de la réflexion, pour une culture informationnelle, dépasse le seul domaine des notions-clé de « l'info-documentation » : il se doit de comprendre également tous les éléments de connaissance nécessaires à la compréhension de l'histoire des outils, des circuits de l'information, des processus de production et de circulation de l'information, des enjeux économiques, politiques... liés aux outils de recherche les plus populaires, etc. En bref, la culture informationnelle se doit de donner les clés de compréhension de l'univers complexe des réseaux, des outils et des processus de l'information. Toutes les approches disciplinaires devraient être convoquées ici et une éducation à l'information digne de ce nom pourrait être un carrefour interdisciplinaire, donnant sens et cohérence à une pluralité d'approches éclatées.

Fondée sur les Sciences de l'Information et de la Communication mais nécessairement ouverte aux autres disciplines, cette culture informationnelle en émergence déborde de loin les seuls savoirs « info-documentaires » : à la fois culture des réseaux, des médias et de la documentation²⁴, elle viserait à devenir le viatique cognitif des enfants du numérique. Le chantier ici est encore plus vaste.

Résister ou l'indispensable recul critique face au numérique et à l'information

Le troisième axe d'une éducation à l'information se laisse moins facilement délimiter : il s'agit d'inciter, de favoriser, de cultiver tout ce qui relève de la distance critique, du recul, voire de la résistance. Résistance à quoi ? Entre autres à ces trois choses, distinctes mais entremêlées, qu'on résumera ainsi : aux outils, à l'information et au numérique.

Il faut d'abord critiquer les limites et les effets des outils d'information : qu'il s'agisse des effets de l'indice de popularité, de l'invasion des liens sponsorisés sur les pages de résultats, de la pauvreté sémantique de la recherche d'information sur le web, des effets pervers de l'indexation collective, des dangers de la domination de Google, etc., l'éducation à l'information se doit d'être un contrepoint critique face à la nouvelle toute-puissance des outils d'information, face à la « googlisation » des esprits et des pratiques. S'il faut former

22 Ce travail didactique, long et difficile, est en voie d'achèvement et devrait être publié à la fin de l'année. On peut indiquer rapidement que ce référentiel de notions s'articulera autour de sept « notions organisatrices » : Information, Document, Recherche d'information, Indexation, Source, Espace informationnel et Exploitation de l'information, chacune de ces notions se déclinant en différentes notions spécifiques.

23 Voir Serres, Alexandre (2006). *Maîtrise de l'information à l'université : le chantier didactique*

24 Voir Diane Poirier (2000). *L'intelligence informationnelle du chercheur*

aux outils, il faut aussi former contre avec l'idée qu'on les maîtrise mieux si l'on connaît leurs limites et leurs effets, pervers ou non. De même que l'éducation aux médias se doit d'intégrer la critique des médias et de leur puissance, l'éducation à l'information devra faire la critique des outils, en passe de devenir parfois plus puissants que les médias traditionnels.

Résister aux risques, aux dangers mais aussi à certains effets nocifs propres à l'information : il ne s'agit pas seulement ici de former les élèves aux dangers de « l'info-pollution », encore que ce seul objectif de formation, très loin d'être rempli, suffirait presque à occuper la majeure partie d'une éducation à l'information. L'éducation à l'information se doit également de cultiver la distance critique face aux nombreux et nouveaux risques de l'information : par exemple, les effets de l'information-zapping, la tyrannie du temps réel et les effets redoutables de la conjonction entre un événement, sa transmission et sa réception, les dangers du tout-informationnel, de cette primauté de l'information sur la connaissance, de ce piège dans lequel tombent souvent la majorité des élèves, pour qui « savoir que » dispense de plus en plus de savoir²⁵.

L'information n'est pas la connaissance, comme le montre cette université d'été. Et une éducation à l'information doit savoir aussi former contre l'information et ses mythes.

- enfin résister aux illusions du numérique lui-même, notamment au mythe de la « calculabilité généralisée », qui sert d'étendard à tous les discours technicistes. Que faut-il entendre par là ? La dénonciation d'une véritable idéologie qui s'est infiltrée aussi bien dans le champ de l'informatique et des réseaux que dans celui du management, de l'économie et du marketing : idéologie faisant de tout comportement humain une somme de paramètres calculables, donc prévisibles. Le marketing se fonde de plus en plus sur ce présupposé, lui qui cherche en permanence à calculer les désirs et les impulsions d'achat à partir de la collecte de données personnelles (c'est notamment le principe de la publicité personnalisée, au cœur de la nouvelle économie de l'information, symbolisée par Google et Yahoo). Non seulement nous sommes là face à un véritable mythe cybernétique, mais de plus cette idéologie de la calculabilité généralisée, liée à celle de la performance, a des effets dévastateurs sur la culture, le savoir et l'éducation, comme le montre Stiegler²⁶.

En réalité, nous sommes en permanence dans de nouveaux rapports, de nouvelles « symbioses hommes-machines » (pour reprendre la notion, théorisée en 1960 par Licklider, l'un des inspirateurs d'Internet : il dénonçait le remplacement des humains par les robots, c'est-à-dire l'automatisation, et en appelait à une relation fondée sur une répartition intelligente des tâches entre humains et machines, pour le travail intellectuel.). Mais, dans cette articulation, il faut redéfinir en permanence ce qui relève de l'humain de ce qui peut être automatisé, le deuxième terme de la symbiose ne cessant de progresser, dépassant les anticipations, pourtant géniales, des pionniers Licklider et d'Engelbart.

25 Relevée cette année dans un dossier d'étudiant, cette phrase est assez représentative des nouveaux rapports au savoir (et au temps) des nouvelles générations : «Le petit surfeur de la déferlante Web 2.0 aime les informations synthétisées, visuelles et personnalisées. L'image lui fait gagner un temps considérable car elle peut résumer à elle seule des pans entiers de lecture approfondie » (c'est moi qui souligne).

26 Bernard Stiegler, *Constituer l'Europe. 2. Le motif européen*, 2005,

Ainsi faut-il toujours affirmer que l'information reste un objet à construire, que l'appropriation de l'information et sa transformation en connaissance sont des processus qui ne pourront jamais être informatisés, automatisés ; de même que l'évaluation de la qualité d'une information reste une compétence qui ne peut pas être entièrement déléguée aux outils. Or certains discours ou réflexes « technophiles » ne cessent de faire croire au tout-automatisable et nous-mêmes, souvent « techno-accros », avons tendance à trop attendre des outils d'information, en négligeant parfois les processus et les dimensions proprement et irréductiblement « humaines ». Aucun outil anti-plagiat ne pourra remplacer l'apprentissage de l'éthique de l'information, par exemple.

Sans verser dans la technophobie, la formation à l'information devra de plus en plus développer une approche critique sur les représentations, les discours et les idéologies souvent technicistes, liés aux technologies et à leurs mythes.

Inventivité des usages, connaissance des notions et des savoirs informationnels, distance critique permanente contre les illusions de toutes sortes du numérique et de l'information... : il s'agit là d'un horizon plus vaste que la seule formation aux méthodologies documentaires et à l'utilisation des catalogues et d'un programme de formation sans doute irréalisable en l'état actuel. Mais les lignes d'horizon ne sont-elles pas faites pour avancer ?

Références bibliographiques :

ABRC. (Association des bibliothèques de recherche du Canada) (2005). Déclaration de principe de l'ABRC sur la culture informationnelle. Ottawa : ABRC.

Disp. sur : http://www.carl-abrc.ca/projects/information_literacy/IL_policy_statement_f.html

Baltz, Claude. Conception d'ensemble In Journée d'études « Culture informationnelle : définition, effets, enjeux, appropriation », 18 novembre 1997, Paris. ADBS, 2002.

Disp. sur : http://81.25.194.6/uploads/journees/608_fr.php

Clouet, Nicole, Montaigne, Agnès (2006). Quels concepts enseigner en Info-documentation ? Rouen : IUFM, juin 2006.

Disp. sur : http://formdoc.rouen.iufm.fr/article.php3?id_article=283

Debray, Régis (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard

Duplessis, Pascal (2005). « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education nationale ». *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 42, n° 3

Duplessis, Pascal, Ballarini-Santonocito Ivana [2006]. *Petit dictionnaire didactique de l'information documentation* [en ligne]. SavoirsCDI, 2006 (en cours de publication)

Langford, Linda (2002). *La culture informationnelle: qui en parle ? Qui en est responsable ? Est-ce important ?* [en ligne]. Impact (bulletin de l'ATLC), vol. 11, no2, printemps 2002, pp. 40-44.

Disp. sur : <http://rtsq.grics.qc.ca/apsds/Index%20virtuel/index8/index8cul.html>

Licklider, J.C.R. Man-Computer Symbiosis. In Digital Systems Research Center. In Memoriam : J.C.R. Licklider : 1915-1990. [En ligne] Palo Alto (Californie) : Digital Equipment Corporation, 7 août 1990.

Disp. sur : <ftp://gatekeeper.research.compaq.com/pub/DEC/SRC/research-reports/SRC-061.pdf>

Poirier, Diane (2000). L'intelligence informationnelle du chercheur : compétences requises à l'ère du virtuel. Québec : Bibliothèque de l'Université Laval.

Dispo. sur : http://www4.bibl.ulaval.ca/poirier/intelligence_informationnelle/definition.htm

Serres, Alexandre (2005). *Moteurs de recherche et maîtrise de l'information : faut-il former à Google et comment ?* Workshop « Le monde selon Google », Bucarest (Roumanie), 2-4 juillet 2005.

Disp. sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001730/en/

Serres, Alexandre (2006). Maîtrise de l'information à l'université : le chantier didactique. In *Colloques « Histoire et savoirs »* 18-19-20 mai 2006, *Colloque n° 1 : « Savoirs et acteurs de la formation »*, Atelier n° 5 : *Savoirs et information-documentation*. Rouen : Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, 2006. 13 p. A paraître

Simondon, Gilbert (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier

Stiegler, Bernard (2005). *Constituer l'Europe. 2. Le motif européen*, Paris : Galilée

Isabelle Fructus

De quoi parlons-nous ?

Ce que « formation à l'information » signifie est bien le cœur de cette université d'été. On voit bien déjà, à mi-chemin de cette manifestation, la difficulté de définir ou délimiter cette expression. Plusieurs expressions concurrentes sont d'ailleurs utilisées pour exprimer ce qu'est la formation à l'information, expressions que je voudrais discuter un peu. Il s'agit des expressions : « formation à l'information », « éducation à l'information », « enseignement de l'information ».

Je ne reviendrais pas sur le terme « information » qui a déjà été abordé et dont la polysémie a déjà été mise en évidence ici. Je vais aborder le premier terme composant ces expressions : éducation, formation et enseignement.

L'éducation, c'est l'« art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie²⁷. » Eduquer à l'information, c'est donc prendre en compte une approche sociale et de construction de l'individu. Cela correspond bien à la mission de l'ensemble des enseignants. Pourtant utiliser ce terme, c'est prendre le risque de diluer l'action spécifique des enseignants documentalistes d'autant plus que le vocable « information » qui l'accompagne, recouvre des représentations fort diverses (ce qu'Yves Jeanneret a bien mis en évidence lors de sa conférence). L'éducation à la formation est un objectif général, une visée pour l'école, qui doit être précisé pour avoir un impact dans le réel.

La formation, c'est le « fait de développer les qualités, les facultés d'une personne, sur le plan physique, moral intellectuel ou de lui faire acquérir un savoir dans un domaine particulier ». Le terme « formation » est plus précis que le terme « éducation » car il oblige à penser une délimitation du champ d'intervention. Dire que l'on forme à l'information, c'est mettre en avant l'obligation de définir un corpus de notions et concepts qui circonscrit le domaine de compétence de celui qui forme.

L'enseignement, c'est le « fait de transmettre un savoir de type scolaire. [...] Ce fait considéré comme une fonction, une mission. [...] Ce fait envisagé du point de vue de son contenu ou de sa progression ». Enseigner l'information, c'est mettre en avant l'existence de savoirs informationnels, poser que ce sont des savoirs scolaires, penser qu'il y a une progression dans les apprentissages. Le risque est de plaquer sur cet enseignement des méthodes pédagogiques purement transmissives (suivant un modèle dit « traditionnel »), d'ajouter à l'éclatement des disciplines existantes.

Pour ma part, je poserais le terme d'enseigner en l'appuyant sur les essais, expériences, actions déjà menées sur le terrain dans le domaine de l'information : ce ne sont pas des « cours sur... », mais des apprentissages qui allient pratique et construction des savoirs. Bien sûr, pour mener à bien ces apprentissages, il faudrait avoir mieux défini ce que sont

²⁷ Les définitions sont tirées du Trésor de la langue Française Informatisé, consultable sur : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

les savoirs à faire acquérir. Sinon, on en reste au « bricolage », à la « débrouille » face à une demande de plus en plus pressante voire exigeante. Je rappellerai simplement ici celle du socle commun, celle qui transparaît dans l'existence même de cette université d'été, celle de la société contemporaine.

Encore faudrait-il s'interroger sur les exigences sociales : s'agit-il de former de bons utilisateurs d'outils (des consommateurs ?) ou de former des individus maîtrisant l'information (s'étant approprié les savoirs informationnels leur garantissant un regard critique sur l'information reçue et capable de produire à leur tour de l'information ?). Selon la réponse, les mesures ne seront pas du même ordre : dans un cas, on formera à l'acquisition de savoirs pratiques ou méthodologiques, dans l'autre cas, on clarifiera le contenu notionnel, le cadre pédagogique et les moyens pour la mise en œuvre des apprentissages.

Les acteurs et leur formation

Je voudrais replacer ici l'élève au centre de la réflexion et ne pas oublier que c'est le premier acteur à considérer, car c'est lui qui construit ses connaissances en matière d'information comme dans les autres domaines. Les professeurs sont pour leur part des « aides », des « médiateurs » pour construire ces connaissances. Quels doivent être les savoirs et la profondeur des savoirs de ces professeurs pour mener à bien cette tâche ?

Je pense qu'il faut une mise en synergie de toutes les compétences disponibles pour que les élèves acquièrent réellement les savoirs et les compétences nécessaires. Les disciplines scolaires mobilisent chez les élèves, souvent de manière implicite, des compétences en information documentation. La formation initiale et continue de tous les enseignants doit donc être de nature à leur permettre de prendre conscience de ces compétences implicites.

Mais, dans l'état actuel des choses, il faut aussi une appréhension réaliste de l'engagement de chacun et des possibilités de formation. Il est impossible (et économiquement particulièrement) pour l'institution de former tous les enseignants aux sciences de l'information. Et, si l'on part du principe qu'il y a des savoirs que les élèves doivent acquérir, il faut donc, dans chaque établissement, un garant de la cohérence des apprentissages, un référent mais aussi une personne capable d'assurer les enseignements nécessaires. Ce doit être l'enseignant documentaliste. Cela exige une formation initiale de haut niveau dans le champ des sciences de l'information. C'est le chemin que suit le Capes au fil de ses évolutions. Cela exige aussi une formation continue qui permette aux enseignants documentalistes de suivre les évolutions, les acquis provisoires d'une discipline universitaire somme toute encore jeune. Cette formation ne doit pas, ne peut pas se réduire à l'acquisition de techniques ou de méthodes (car sinon, il y a fort à parier que les élèves ne recevront eux aussi qu'une formation technique ou méthodologique) mais permettre aux enseignants documentalistes d'actualiser leurs connaissances en information-documentation.

C'est donc une formation à double détente qu'il faut développer pour tous les enseignants : selon le parcours universitaire antérieur et selon les responsabilités par rapport la mission des uns et des autres.

Quels moyens ?

Aujourd'hui, les moyens sont épars et nécessitent souvent un engagement personnel important. Des appuis sont à trouver dans le B2i ou l'analyse fine des programmes. Des dispositifs existent, qui doivent être revitalisés : les TPE et les IDD ont, par l'action, fait avancer la réflexion dans les établissements scolaires.

De nombreuses initiatives voient le jour dans les établissements pour qu'existe une réelle formation. Mais la massification de cet enseignement se heurte à des « butoirs » :

- l'absence de texte « fédérateur » officiel : on cherche en vain une liste raisonnée des notions et concepts à aborder, une définition des rôles de chacun ou les attendus des savoirs exigibles de tous les élèves en information documentation à l'issue de leur cursus scolaire (le B2i n'en fait sûrement pas le tour). Il existe pourtant des modèles possibles pour la mise oeuvre : l'éducation à la santé, la mise en place du C2i niveau 2 (qui se fait ou s'expérimente en liant plusieurs disciplines, une répartissant les apprentissages en fonction de compétences reconnues des intervenants).

- l'absence de cadre pédagogique clair et affirmé : ou l'on pense que la formation à l'information est à négocier et renégocier constamment et il ne faudra pas s'étonner du caractère aléatoire des compétences développées ou l'on donne un cadre facilitateur, une forme d'imposition de la formation à l'information pour tous les élèves afin de garantir la formation de tous les élèves.

Soyons clair. Il n'est pas question ici de demander un « programme scolaire », « une discipline scolaire » nouvelle parce que les élèves n'auraient sans doute rien à y gagner mais une clarification de ce qui est attendu et des moyens pour réaliser l'ambition de faire que tous les élèves sortent du système scolaire en ayant intégré les connaissances et les compétences nécessaires pour jouer autre chose qu'un rôle figuratif dans la société d'aujourd'hui.

Guy Menant, IGEN

La société de l'information

Quand j'étais enfant, je me représentais l'an 2000 comme le concevaient les romans de science fiction : les robots androïdes, les voyages dans l'espace, voire dans le temps... Rien vraiment de tout cela n'est arrivé. En revanche, je faisais peu attention aux petits gadgets déjà présents : bracelets bourrés de nanotechnologies permettant de communiquer ou de télécommander.

De fait, le XIXe siècle est celui des réseaux numériques, de la mondialisation de l'information et de la communication, de sa banalisation partout, pour tout et pour tous.

Certes, il faut éviter les schémas simplistes, ne pas opposer systématiquement l'avant et l'après. Mais le changement est profondément réel, nous l'avons tous perçu au quotidien. Les questions relatives à l'information ne sont pas nouvelles, mais il y a eu un déplacement des équilibres : gain de temps, réactivité, pression, déluge de messages (pour lesquels il est attendu implicitement une réponse immédiate), déluge de documents, avalanche de réactions croisées dans lesquelles il faut s'insérer...

Les jeunes sont eux aussi directement concernés par ces évolutions de l'accès à l'information et par les pratiques sociales nouvelles qui en découlent. Selon certaines études, près d'un enfant sur trois, entre six et huit ans, et plus de trois sur quatre, entre treize et quatorze ans, utilisent Internet souvent en toute liberté, surtout pour communiquer. Entre eux, mais aussi avec qui ? Ils explorent, mais où vont-ils ?

Pour se faire une idée de l'ampleur du phénomène, il suffit de constater l'habileté des élèves de collège sur les claviers, leur aisance devant les écrans, la facilité avec laquelle beaucoup d'entre eux exécutent des tâches de recherche sur Internet. Habileté qui semble même parfois supérieure à celle de leurs aînés du lycée, ce qui indique la rapidité des évolutions. Une information est désormais à portée de doigts, sous les touches des claviers. Mais quelle information, d'où vient-elle, quelle est sa fiabilité ? Réciproquement, qu'a-t-on le droit de dire ou d'afficher ? Les parents sont devant ce phénomène bien plus désarmés que face à la télévision, même avec l'explosion des chaînes : au moins, il existe des programmes...

L'école est donc confrontée à un enjeu d'éducation citoyenne : elle doit armer pour une utilisation responsable, avertir des atouts et des risques. Parallèlement, elle a la responsabilité d'assurer pour tous une égalité face aux possibilités de la société de l'information.

L'inscription de la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication au socle commun de connaissances et de compétences attendues en fin de scolarité obligatoire officialise cette prise de conscience. Au sein du socle commun, la maîtrise de l'information a aussi sa place dans l'acquisition des compétences sociales et civiques, dans celle de l'autonomie et de l'initiative des élèves. Il s'agit là d'une évolution majeure.

La capacité à rechercher, traiter et produire de l'information était déjà présente dans toutes les disciplines d'enseignement, dès l'école primaire, et l'est toujours à partir de textes, d'images, de données chiffrées... Avec l'arrivée du numérique, toutes les disciplines ont intégré les nouveaux supports, mais les pratiques ne vont pas toujours dans le sens d'une autonomie accrue de l'élève dans la recherche et le traitement de l'information, d'une

réflexion sur les sources... À présent, la maîtrise des techniques de l'information, donc plus largement de l'information elle-même, est un objectif fondamental qui sera évalué dans chaque discipline par ses objectifs spécifiques et par le B2I.

Extrait de l'annexe au décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences :

« 4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'Internet qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux. Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'école. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace. Les connaissances et les capacités exigibles pour le B2i collège (Brevet informatique et Internet) correspondent au niveau requis pour le socle commun. Elles sont acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires.

Connaissances

Les élèves doivent maîtriser les bases des techniques de l'information et de la communication (composants matériels, logiciels et services courants, traitement et échange de l'information, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multimédias...). Ils doivent également savoir :

- que les équipements informatiques (matériels, logiciels et services) traitent une information codée pour produire des résultats et peuvent communiquer entre eux ;
- que l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même.

Capacités

La maîtrise des techniques de l'information et de la communication est développée en termes de capacités dans les textes réglementaires définissant le B2i :

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

Attitudes

Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'information à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doivent s'accompagner d'une attitude responsable (ce domaine est également développé dans la définition du B2i) c'est-à-dire d'une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible et d'une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs ».

Le rôle des acteurs et leur formation

Il suffit de parcourir le fascicule fourni dans le dossier pour mesurer l'importance du travail sur l'information attendu dans toutes les disciplines.

C'est souvent explicitement un objectif à part entière. C'est toujours une étape dans une réflexion plus large, destinée à construire des savoirs. Et, selon les sujets, une part plus ou moins importante sera accordée à cette phase d'appropriation de l'information.

Le passage de l'information à la connaissance, Jean-Pierre Astolfi l'a dit hier, nécessite une mobilisation cognitive. De façon très constante, les élèves en situation d'apprentissage comparent, cherchent des relations de causalité. Ils se construisent des savoirs, mais qui, parfois, restent scolaires, en ce sens qu'ils ne sont pas toujours spontanément remobilisés en dehors du contexte de l'enseignement qui les a produits. De nombreux exemples pourraient être cités. « Savoir que n'est pas savoir » : ce constat pourrait fonder des réflexions très largement partagées entre les enseignants disciplinaires et les documentalistes.

Avec l'arrivée des connexions haut débit dans les salles de classe, un nombre croissant de professeurs prend le risque d'organiser des recherches d'information en ligne. Souvent, le professeur choisit un site, parfois même le capture pour éviter les échappées incontrôlées. Mais, de plus en plus, des recherches libres sont organisées. Bien conduites, elles permettent des séances d'une grande qualité didactique : intérêt des élèves, richesse de la production globale, solidité des constructions notionnelles et diversité des savoir-faire mis en œuvre. Mais, trop souvent encore, on ne prend pas le temps d'une réflexion sur le moteur utilisé, d'une approche critique des sources, d'une formation au choix des documents pertinents. Ceci dit, cette compétence n'est pas une spécificité disciplinaire. Elle peut et doit se construire collectivement. Le professeur documentaliste en est le pivot. Les programmes font souvent référence à ce travail commun. De façon significative, en SVT, c'est le cas pour tous les sujets à enjeu social ou à débat : santé, éducation à l'environnement et au développement durable, risques naturels. À cette occasion se tissent des collaborations intelligentes entre le professeur documentaliste et l'enseignant disciplinaire.

Les outils, les espaces, les programmes, les moyens...

Quels points d'appui, pour développer l'éducation à l'information ?

On peut citer des atouts bien présents :

- les programmes disciplinaires
- la validation du B2I par tous les professeurs, dont le documentaliste, mais la généralisation est lente, encore inégale, elle s'accélèrera avec la prise en compte au brevet 2008
- le conseil pédagogique, lieu de débat sur le projet d'établissement, qui devrait comprendre un volet documentation et un volet TIC, à articuler entre eux et avec les projets pédagogiques disciplinaires
- les domaines transversaux : la santé, l'EEDD, les risques majeurs, les thèmes de convergence du collège
- les dispositifs spécifiques faisant largement appel à la documentation : IDD, TPE, PPCP, TIPE
- les ressources abondantes, dont les numériques
- les SIG (systèmes d'information géographiques) dont l'irruption récente dans le domaine public montre la puissance de motivation, les atouts didactiques, l'intérêt pour la

collaboration entre les disciplines... et soulève tous les débats classiques relatifs à l'information, à sa médiation, à la transparence des enjeux (notamment économiques et politiques), aux relations entre l'information et la connaissance.

Les ressources numériques sont abondantes, mais mal connues, difficiles à trouver, et donc assez peu utilisées. Un travail d'indexation indispensable et urgent, pour les élèves et pour les professeurs, impliquant étroitement les experts des disciplines. Pour les objets pédagogiques, la norme LOM devrait devenir un standard obligé, décliné par matière.

Pour terminer, des conditions matérielles seraient à promouvoir :

- des locaux pour le travail autonome en petits groupes, avec ordinateurs et accès haut débit
- les moments de travail en groupe restreint dans les disciplines
- un équipement informatique de toutes les salles de classe
- des espaces numériques de travail (ENT) facilitant le travail collaboratif et l'accès aux ressources internes et externes

De ce point de vue, l'implication active des collectivités doit être soulignée. La maîtrise des compétences relatives aux technologies de l'information et de la communication est un impératif social et économique dont elles sont pleinement conscientes : élément indispensable de l'insertion sociale et professionnelle, de la compétitivité de la main d'œuvre et des entreprises, c'est un facteur clé du développement local

De l'information à la connaissance : quelle(s) médiation(s) ?

Sophie Kennel,

PRCE Documentation

Département Information-Communication

IUT de l'Université Robert Schuman – Strasbourg-Illkirch

La notion de médiation est au cœur des réflexions sur l'acquisition de connaissances par l'élève dans un contexte scolaire. Avec l'avènement de la société de l'information et déjà la promesse de la société des savoirs, les rôles et les identités des médiateurs se redessinent. L'observation du cadre particulier de la documentation dans l'éducation et de la formation à la maîtrise de l'information conduit à rechercher des modèles sur les fonctions des professionnels de l'information, en articulation avec les autres acteurs concernés. La question des médiations mérite ainsi d'être reposée, au-delà de la querelle des mots et des notions, à l'heure des nouveaux modes d'accès à la connaissance, des bouleversements des usages et des aspirations à la culture de l'information.

De l'accessibilité du document à l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs par l'élève, qu'en est-il aujourd'hui de la médiation ? Quel rôle joue encore le médiateur et qui est-il ? Quelles réalités et quelles formes ont pris les médiations non seulement du document ou de l'information mais dans le rapport aux savoirs ? Quelles nouvelles distributions et quelles interactions s'organisent entre les acteurs ?

L'enjeu n'est plus seulement de débattre sur la légitimité de l'action mais d'envisager un positionnement, nécessaire bien que non prescrit, dans la formation collégiale de l'élève et la mise en place de structures techniques et organisationnelles favorisant l'éducation à l'information. C'est donc aussi s'interroger sur les métiers, leurs représentations et leurs identités, les missions et les compétences. En réponse, chercheurs, décideurs et professionnels proposent des modèles ou des pratiques intéressantes qui parfois dépassent la dichotomie entre médiatisations et médiations, formations aux compétences documentaires et enseignements de savoirs disciplinaires. Il reste que le champ de la réflexion est vaste et les réponses aux changements sociaux trop cantonnés encore à la préconisation et à l'action conjoncturelle. Vouloir aborder les notions de médiations dans la construction de savoirs incite donc à se poser la question du point de vue disciplinaire, technique et méthodologique, à aborder les notions de pédagogie, de didactique et de service, de métiers et d'interaction entre les métiers et les disciplines, de cadres institutionnels.

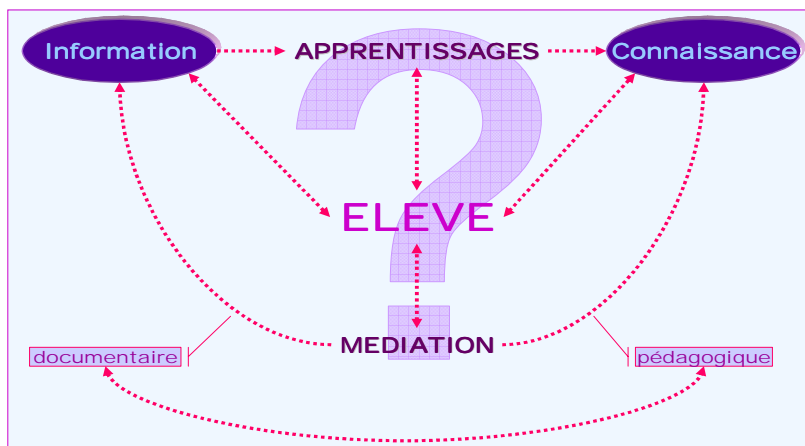
L'objet de cette communication sera, à partir de la littérature scientifique et professionnelle, de proposer un état de l'art sur la place spécifique du « médiateur informationnel » dans le processus d'acquisition de compétences et de connaissances par l'élève, usager de l'information et acteur de son savoir.

Introduction

Cette intervention se positionne entre l'objet de cette université de la documentation autour du thème de l'information et de la connaissance et, dans une approche pragmatique, l'analyse de la médiation du point de vue des professions.

Il est inconcevable de vouloir traiter la question de l'information, de la connaissance, de l'éducation à l'information sans envisager les rôles des acteurs de la médiation dans le contexte scolaire. Convaincus que nous sommes à présent de l'importance de cette culture de l'information pour l'élève et le citoyen, avides d'en maîtriser les modalités d'apprentissage pour nos élèves, il est essentiel aussi de définir, délimiter et déterminer nos rôles. La médiation renvoie au métier et aux compétences, aux interactions. Le sujet porte à débat, à confrontation de points de vue voire d'idéologies divergentes. Dans un souhait d'exposé aussi objectif et nourri que possible l'éclairage extérieur, notamment de l'entreprise, de la formation professionnelle, des bibliothèques publiques ou universitaires pourra enrichir notre propos.

De l'accessibilité du document à l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs par l'élève, qu'en est-il aujourd'hui de la médiation ? Quel rôle joue encore le médiateur et qui est-il ? Quelles réalités et quelles formes ont pris les médiations non seulement du document ou de l'information mais dans le rapport aux savoirs ? Quelles nouvelles distributions et quelles interactions s'organisent entre les acteurs ? Une telle problématique exige de s'interroger sur la question du quoi : de quelle médiation parle-t-on ? Du comment : quels cadre et quelles modalités pour la médiation ? Et du qui : les acteurs de la médiation, leurs rôles et leurs interactions.



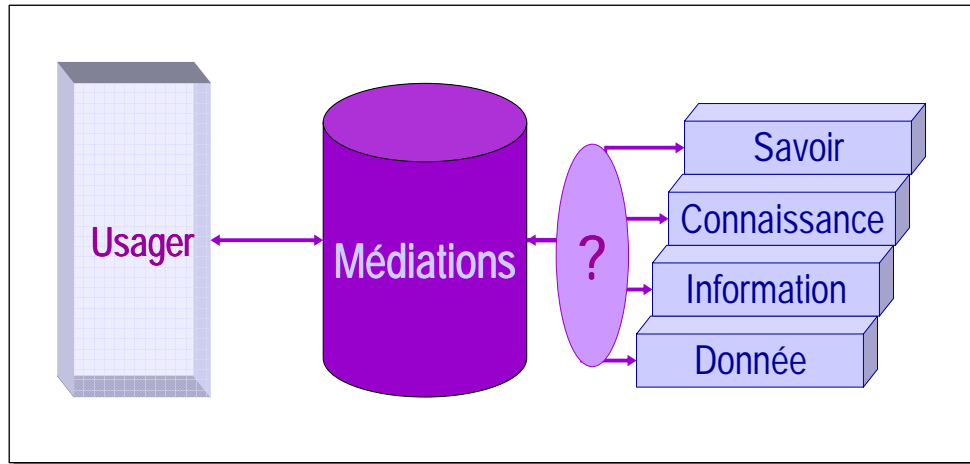
La médiation en question

Objets de médiation : information, connaissances, savoirs

La question des notions d'information-connaissance-savoir est essentielle pour penser le thème de la médiation. Où nous plaçons-nous ? Nous verrons que l'évolution des modèles de la médiation est liée à l'appréhension de ces concepts. Nous ne sommes pas les seuls à nous interroger sur les changements de paradigmes concernant les notions d'information, de connaissance, de savoir, d'intelligence et voire même de sagesse. Les questions interpellent la recherche et la pratique également dans d'autres secteurs que la formation et

l'éducation : la gestion, l'informatique, par exemple.

Nous travaillons avec un matériau, un objet, en perpétuelle mutation certes, mais avec des ruptures de pente fortes dans des périodes comme celle que nous vivons. Nous sommes donc amenés à repenser continuellement notre médiation. Les concepts de document et d'information ont vu leur forme, leur nature et leur sens bouleversés avec l'évolution



technologique. Qu'en est-il des connaissances et du savoir, de leur statut ?

Conséquentes au développement et à l'omniprésence des sources, des outils, des données et des importantes mutations dans les pratiques informationnelles également, de nouvelles problématiques se posent. Celle des technologies de l'information et de la communication : s'oriente-t-on vers l'approche techniciste ou managériale de l'information? Celle des métiers : quelles nouvelles fonctions, quelles nouvelles compétences, quelles nouvelles représentations des métiers de la gestion de l'information ? Celle de la formation : comment faut-il repenser la formation à l'information pour l'utilisateur et le spécialiste ? Par quels apprentissages et quelles médiations passe-t-on du statut d'information au statut de connaissance et de savoir ?

La médiation

Essayons-nous à présent à l'exercice nécessaire de la délimitation des cadres et de l'appréhension des concepts. Le terme de médiation est à la mode : médiation sociale, juridique, documentaire, pédagogique, didactique, cognitive, scolaire... C'est une « notion nomade » (LANCIEN, 2003), un concept pluridisciplinaire. Il n'en perd pas pour autant la représentativité de la notion qu'il prétend décrire. Les essais de définitions sont nombreux, parmi eux des emprunts à la description de la médiation culturelle sont intéressants pour notre approche.

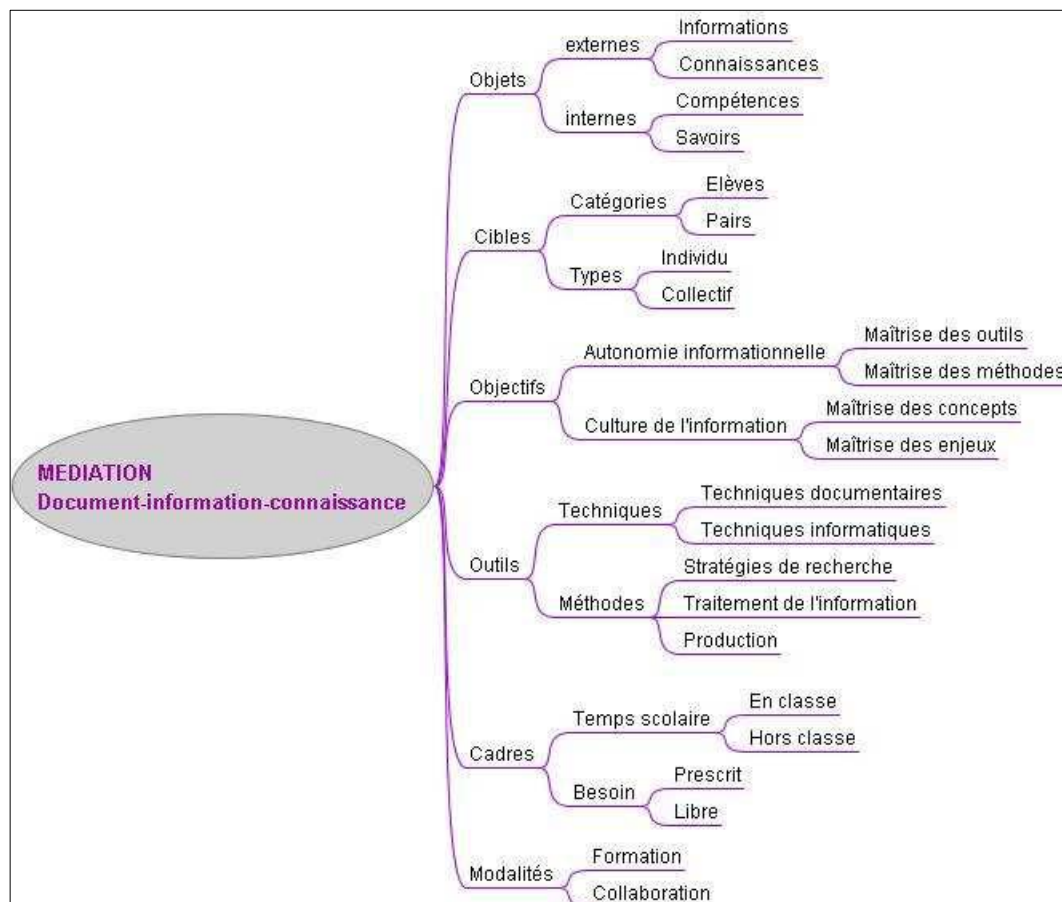
Geneviève Jacquinet-Dalaunay, par exemple, définit le concept de médiation en un sens qui convient bien à la médiation documentaire (JACQUINOT-DELAUNAY, 2003). Selon elle le concept de médiation caractérise les processus de communication (médiation humaine) et les médias (médiation technique ou médiatisation). De son côté Séraphin Alava, s'intéressant au « compagnonnage documentaire » (ALAVA, 2000) propose une modélisation de la médiation documentaire dans le cadre de l'apprentissage. Élément essentiel de cette médiation, la médiatisation est à la fois l'outil, le moyen et le déterminant

de la médiation. La médiation ne se réduit certes pas à la médiatisation et comme le suggère Florence Muet il faut refuser d'aborder la question de la médiation comme la question de l'alternative entre médiation technique et médiation humaine (MUET, 2003).

La médiation c'est travailler avec, pour ou à la place de l'utilisateur (GUYOT, 1996). Selon le dictionnaire de l'information et de la communication, dans sa relation au savoir, l'utilisateur, l'élève, se trouve dans un « schéma tripolaire (sujet, objet, alter) », le documentaliste – par exemple – étant « au milieu » (mediare : s'interposer, être au milieu) pour accompagner l'utilisateur dans sa recherche et favoriser l'émergence de l'individu dans l'appropriation par la médiation d'un savoir personnel (LAMIZET & SILEM, 1997).

C'est bien là le sens, la finalité de la médiation. Parler d'intermédiation, terme fréquemment utilisé en synonyme, notamment dans les sciences de gestion, c'est aussi parler de valeur ajoutée, « c'est la transformation du moyen en solution » (CHAPIGNAC, 2003). « La notion de médiation est accompagnée d'une idée de facilitation » (CAZADE, 2003). C'est aussi le rapport entre ce qui est et ce qui est à construire. La médiation s'éloigne bien de la transmission car elle est une relation basée sur l'accompagnement pour la construction, individuelle et collective, de savoirs adaptés et intégrés. La médiation, c'est donc la relation : entre un objet et un individu, entre des objets et des individus, entre des individus. Elle entend donc une le partage des savoirs. La médiation, c'est à la fois « la médiation, dialectique, entre le singulier et le collectif, suppose ainsi l'oubli du singulier pour la mise en œuvre d'une forme collective d'appartenance » (LAMIZET & SILEM, 1997).

Tâchons de mettre un peu d'ordre dans ces multiples propositions de définitions du concept et de les contextualiser pour notre propos. Dans le contexte particulier de l'accompagnement dans la construction de savoirs, nous pouvons retenir pour la médiation le schéma suivant :

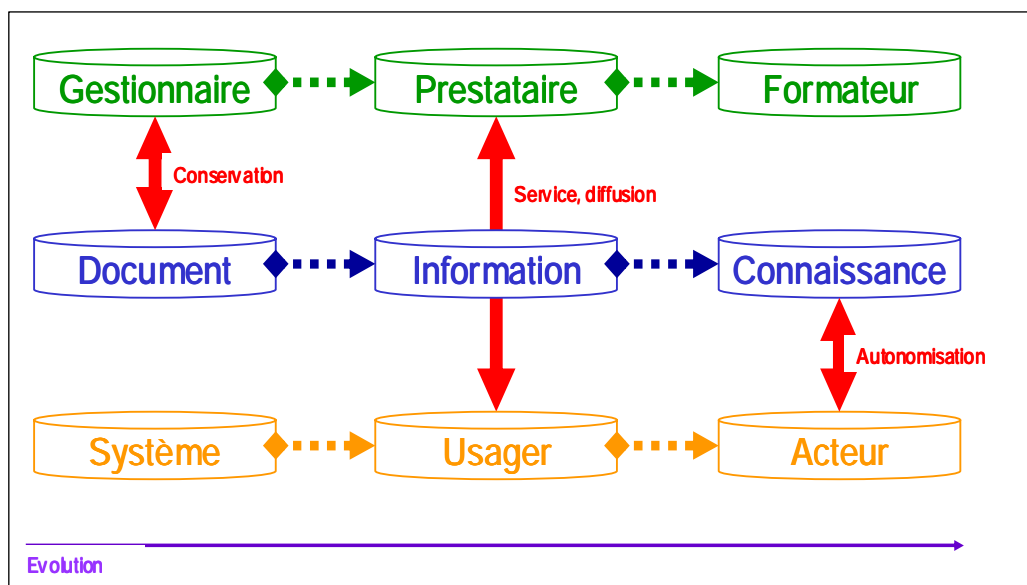


La médiation de l'information à la connaissance est donc une construction complexe qui intègre des objets et des individus mis en relation, des pratiques et des dispositifs organisés dans un objectif de transmission, d'accompagnement et de formation, des outils et des méthodes à partager dans des cadres spécifiques. C'est un concept par essence polymorphe et mouvant, adapté à l'objet, la cible, l'espace et le besoin

Evolution des modèles

Cela dit, la médiation, c'est le cœur du métier d'enseignant et de professeur-documentaliste par essence. Alors, qu'est-ce qui change avec les nouveaux modèles de la « connaissance » ?

Les Cassandre de la documentation ont marqué de leurs craintes chaque période de la documentation, le phénomène n'a rien de nouveau. Menace de disparition du métier face à l'automatisation, « phagocytage » par d'autres professions, dérive des fonctions et du sens du métier, « désintermédiation » (ESPAIGNET, RAMATOULAYE & LAURENCEAU, 2003) nous sont régulièrement annoncés, pas toujours sans raison. La littérature s'est largement fait l'écho de ces craintes et du problème de la reconnaissance des métiers avec des titres comme, encore récemment dans Archimag : « Malaise : la doc en pleine dépression » (BOISCHEVALIER, 2005). Plutôt qu'un malaise, c'est une malédiction ! En écartant délibérément de notre propos ses visions pessimistes on peut rappeler les modèles théoriques qui ont évolué au cours du temps.



On est passé du paradigme orienté-système (l'objectif est la mise en place de dispositifs et d'outils de recensement, de centralisation, gestion, de traitement, de conservation) au paradigme orienté-usager (la notion de besoin d'information est omniprésente, besoin comme postulat de base des stratégies de recherche d'information), et jusqu'au paradigme plus récent orienté-acteur (l'utilisateur devient l'acteur qui construit sa propre information, sa connaissance adaptée à son besoin et où la notion de compétence et de culture informationnelle devient prédominante). Dans la réalité, ces modèles sont encore largement contemporains les uns des autres dans les situations d'exercices. On s'approche ainsi de la connaissance et des savoirs qui se construisent et qui sont pris en compte dans la médiation. Trois modes de médiations documentaires peuvent être identifiés proches de ces modèles (PRIVAT, 2006) : le mode directif et hiérarchique qui met l'accent sur la technique, le mode incitatif et symétrique centré sur le tutorat, le mode appropriatif centré sur l'acteur-usager et la circulation de l'information entre pairs. Avec l'avènement du document et de l'information numérique un autre glissement s'opère. On parle de plus en plus, que ce soit dans les entreprises notamment, comme en témoigne la thématique qui nous rassemble, de connaissances et de savoirs. Ces changements sont-ils réellement issus d'une évolution de la demande sociale, des pratiques et des besoins ou les produits artificiels d'une société de l'information qui ne sait comment se légitimer ? Alors, quelles sont les formes et les modalités de la médiation aujourd'hui ?

Les modalités de la médiation

Nous évoluons dans un cadre particulier de besoin d'information en établissement scolaire, entre le besoin prescrit (par l'enseignant par exemple) et le besoin « libre » de l'élève. Néanmoins, les changements observables concernant les besoins et les attentes des usagers dans les autres types de structures peuvent s'appliquer dans notre cadre : Attentes de l'utilisateur dans ses pratiques informationnelles

Recherche d'information	Modalités de réponse	Nature de la réponse
Flexibilité	Diversification	Universelle
Individualisation	Personnalisation	Adaptée
Autonomie	Assistance	Validée
Facilité	Expertise	De qualité
Efficacité	Rapidité	Actualisée

C'est à ces besoins en terme d'information et ces attentes sur les modalités d'accompagnement ou de transmission, que vont devoir répondre les systèmes et les dispositifs et la médiation. Comment ? Avec quels contenus ? On connaît les différentes déclinaisons de la médiation du document et de l'information qui s'articulent par exemple en médiation technique et médiation humaine ou médiation documentaire et médiation pédagogique, à présent aussi en pédagogie et didactique.

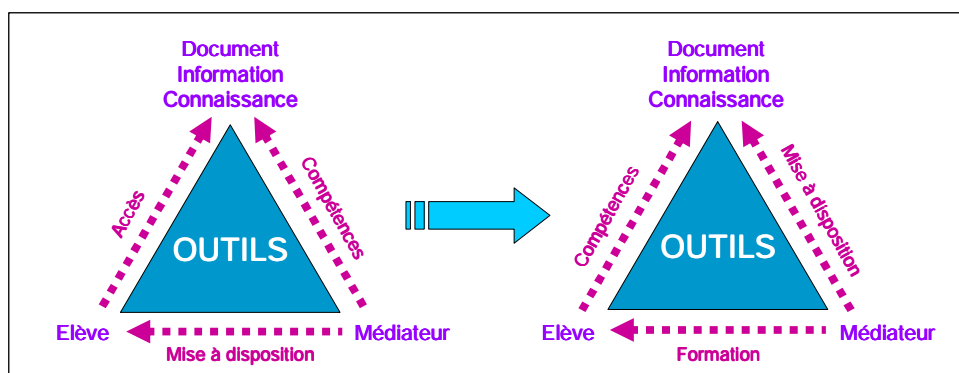
Médiation de l'outil

Il y a eu une époque dans l'histoire de la documentation où la technique et la technologie étaient des outils de valorisation des métiers. Beaucoup d'espoirs ont été mis dans les outils et leur maîtrise pour la légitimation et la reconnaissance des fonctions de médiation de l'information. Aujourd'hui la tendance évolue : on préconise de dépasser ces outils et de donner la priorité aux contenus.

Mais, on arrive cependant à une situation paradoxale : l'utilisateur devient maître des outils (sans en avoir forcément la maîtrise) et indépendant dans sa recherche de toute médiation technique, en même temps qu'on continue de fustiger l'instrumentalisation du métier de spécialiste de la gestion de l'information. Il semblerait pourtant qu'une grande partie des tâches de gestion de l'information simple et de recherche de premier niveau soit aujourd'hui assumées directement par l'utilisateur (FENOYL & IRIBARNE, 2003). Ce n'est peut-être pas vrai pour l'élève mais pour le collègue, l'utilisateur professionnel dont les nouvelles pratiques plus autonomes devraient permettre un glissement des fonctions documentaires vers des tâches plus complexes et managériales.

Le médiateur, spécialiste de la gestion des fonds documentaires, était jusque-là l'intermédiaire qui mettait à disposition le document pour l'utilisateur qui en avait donc un accès indirect. Aujourd'hui le médiateur reste celui qui gère les ressources et en assure la diffusion et la mise à disposition. Son rôle est aussi de plus en plus souvent d'accompagner l'utilisateur dans sa recherche d'information, et sa gestion de son système d'information personnel.

La médiation se situe dans l'interaction organisée de compétences et l'implantation des technologies. Les outils sont bien sûr essentiels dans l'activité documentaire : langages documentaires (thésaurus, système de classement), logiciels documentaires ou de gestion de contenu, appareils de numérisation, outils de recherches... Il n'est pas possible de faire sans les outils et ceux-ci ne sont pas encore assez automatisés pour faire sans l'homme.

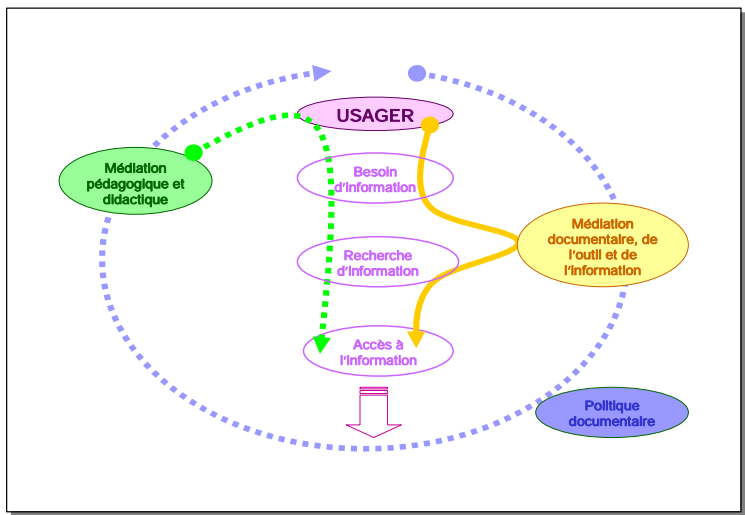


Médiation de l'information-connaissance

Les discours sont aussi nombreux sur la nécessité de resituer les technologies de l'information et de la communication à leur place d'outil et de moyens, et de focaliser l'activité sur l'essence, le contenu, l'information, qui seule peut permettre l'apport de connaissances. « La priorité est désormais mise sur le qualitatif, sur la sélectivité, sur l'intelligence et la valorisation des contenus informationnels. » (MICHEL, 2003)

On entre ici au cœur du paradigme orienté-usager et orienté-acteur. Dans les organisations la priorité est donnée à la relation de service à l'utilisateur, de prestation documentaire. La médiation de l'information correspond ainsi au vieil adage documentaire « la bonne information à la bonne personne au bon moment et sous la bonne forme ». Dans cette relation l'utilisateur est acteur, co-producteur, notamment parce qu'il doit négocier son besoin d'information (LE COADIC, 1998). On parle alors de plus en plus de valeur ajoutée, valeur d'usage évaluée par l'utilisateur dans sa relation avec le professionnel. On retrouve ici la notion de servuction propre au marketing (FERCHAUD, 2003).

Dans les activités informationnelles et particulièrement les stratégies de recherche d'information, la médiation prend en charge les obstacles principaux que continue à rencontrer l'utilisateur : le temps de recherche, l'accès au document original, l'évaluation de la qualité de l'information (et non pas seulement la pertinence) et la question du droit et de la validation de l'information. Il faut aussi repenser la médiation puisque aujourd'hui « quantitativement, ne transite entre leurs mains [des professionnels de l'information-documentation] qu'une part infime de l'ensemble des documents et des informations qui circulent au sein des organisations. » (SUTTER, 2003) Ces bouleversements ont pour conséquence qu'ils déposent au moins en partie le documentaliste de l'activité documentaire et même du document. C'est une évolution en creux qui implique un repositionnement du médiateur dans le système. Participer, voire piloter la stratégie informationnelle de l'entreprise dans un objectif de politique documentaire globale devient donc une mission essentielle, sinon nouvelle.



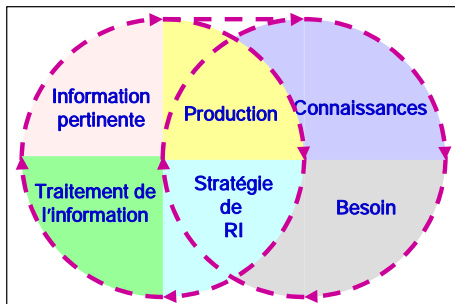
Ainsi, médiateur de l'outil par nécessité toujours accrue mais au risque de la dérive techniciste, les professionnels de l'information développent leurs missions vers le contenu car « ce n'est plus le traitement du document qui importe, mais bien l'information » (CHAUMIER, 2002) et la stratégie, mais aussi la formation.

Formation et éducation

Finalement, jusque-là, si les modalités de la médiation évoluent et les objectifs se déplacent, les transformations restent envisagées et maîtrisables. Plus difficile et problématique, et ce n'est pas nouveau, est l'axe pédagogique et didactique de la formation, de l'éducation à l'information. L'éducation à l'information ne « peut pas être purement instrumentale ; elle ne peut plus se concevoir comme un placage de petits savoirs ou savoir-faire relatifs à la consultation de fichiers de bibliothèques » (MICHEL, 1999). L'enjeu de la médiation de l'outil et de l'information est bien de lutter contre l'illettrisme informationnel.

Education vers la connaissance

Quels visages prend la médiation de l'information dans l'éducation vers la connaissance ? On retrouve dans la formation la même alternative entre médiatisation et médiation. Il faut dépasser les outils, mais aussi aller plus loin que la formation à la recherche d'information pour accompagner l'élève dans la construction de savoirs.



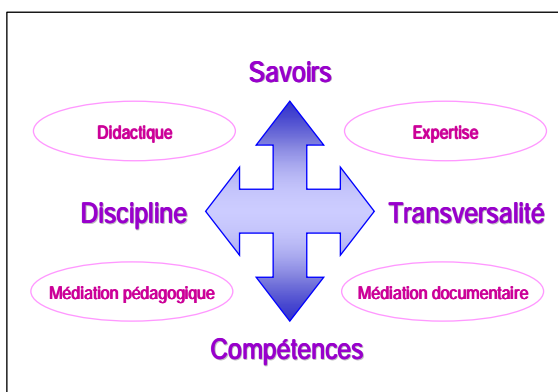
Aujourd'hui, on parle bien dans la culture informationnelle de la construction de savoirs. Comment ? Jusque-là la médiation s'arrêtait à l'accompagnement pour acquérir et exploiter l'information pertinente. La foisonnante recherche sur la maîtrise de l'information aborde encore peu ce passage de l'information à la connaissance dans l'étude de la médiation. Que se passe-t-il après la médiation technique et la médiation documentaire et pédagogique autour de l'information ? Cette question relève des apprentissages et les réponses peuvent être proposées par les spécialistes du domaine. Du point de vue de la médiation nous pouvons tout de même simplement évoquer la question de l'évolution des objets et objectifs de formation et d'enseignement.

Si l'utilisateur devient de plus en plus indépendant dans ses pratiques informationnelles, le rôle essentiel du médiateur va être de lui permettre d'acquérir de l'autonomie. La dimension pédagogique de la fonction documentaire est de plus en plus largement mise en avant dans les analyses récentes des métiers dans les entreprises, comme préconisation d'une nouvelle évolution à envisager, dans les organisations. De par leur statut, les enseignants documentalistes de l'éducation nationale ont cette dimension intégrée à leur fonction, même si on sait bien que la réalité n'est pas aussi simple et idéale.

Quels contenus pour la formation ?

La question de la formation à l'information est en effet un sujet d'ardent débat au sein de notre institution et de notre profession. Quels médiateurs-formateurs, quels cadres, quels moyens donne-t-on à l'éducation à l'information ? Un autre débat sur la formation, plus interne à la discipline, les sciences de l'information-documentation, porte sur les contenus de formation. Les axes de ces débats concernent des questions différentes mais qui se rejoignent.

Si tout le monde s'accorde sur l'importance à former les élèves aux compétences documentaires : maîtrise des outils et des méthodes de recherche, de traitement et de production d'information, comme en témoignent les innombrables référentiels de compétences (DUPLESSIS, 2005), les préconisations pour l'enseignement de la théorie de l'information-documentation sont encore en gestation, non pas tant dans leur élaboration que dans leur acceptation dans le cursus de l'élève, la formation. Curriculum ou seulement



référentiel ? Savoirs et compétences documentaires à enseigner dans le cadre de toutes les disciplines et programmes ou à extraire pour une formation spécifique ? Ces points de vue font écho aux débats bien connus par les enseignants documentalistes, et portés par des personnalités comme Yves-François Le Coadic ou Hubert Fondin, sur la question de

l'intronisation de la documentation comme discipline scolaire dans les cursus de formation académiques.

Du point de vue de la médiation et de la profession, ces questions positionnent en effet l'enseignant documentaliste, et les autres enseignants, dans des rôles différents. L'enseignant documentaliste est-il avant tout gestionnaire ou prioritairement enseignant ? Spécialiste des outils et de la méthodologie documentaire quand les autres enseignants sont spécialistes des contenus scientifiques ? Faut-il dissocier les statuts selon les fonctions ? À quoi est disposée l'institution ? Et la profession ?

Le débat est ancien et ne semble pas vouloir se résoudre avec les nouveaux modèles proposés par la médiation de l'information à la connaissance, la formation à l'information pour la construction de savoirs, la culture de l'information indispensable pour le citoyen de la société des savoirs. L'information literacy intègre le socle commun de connaissances et de compétences tout autant par « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » que la « culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ». Les programmes sont de plus en plus explicites sur la formation à l'information. Ce qui manque encore relève de la définition des cadres de la médiation, notamment en ce qui concerne le rôle acteurs.

Les acteurs de la médiation

La question des acteurs de la médiation est essentielle dans la réflexion sur la médiation dans le cadre de la formation à l'information.

Identités et représentations

Les représentations des métiers de l'information-documentation trouvent un cadre théorique intéressant dans les modèles sociologiques des identités au travail proposés par Philippe d'Iribarne (IRIBARNE, 1993), notamment dans la logique de l'honneur. « Dans notre culture cartésienne, penser l'information est noble, la classer est vil » (BERRY, 1997). L'information, matière première de la décision, appartient aux « stratégies de l'information », spécialistes des contenus. Béatrice Vacher, par le titre évocateur de sa thèse « La gestion de l'information en entreprises. Enquête sur l'oubli, l'étourderie, la ruse et le bricolage organisés » (VACHER, 1997) dénonce le manque d'organisation de l'information dans l'entreprise et le mépris pour les tâches de gestion. On anoblit la terminologie, on augmente l'exigence de formation initiale, on spécialise, mais les tâches d'intendance persistent. On tente de les camoufler par des nouvelles fonctions informatiques, elles se transforment en bricolages souvent mal vécus, niés, condamnés. (VACHER, 1997)

Dans leur exhortation à une attitude proactive, le terme est à la mode, de la part des professionnels, des auteurs comme Eric Sutter (SUTTER, 2005) et d'autres, tentent de rompre cette logique de l'honneur. Claude Baltz (BALTZ, 2003) estime que les « gens de documentation » n'ont pas pris conscience de leur potentiel de formation et de compétence. Il revient aux spécialistes de l'information de faire évoluer les fonctions et les formations professionnelles dans le sens d'une meilleure image. Le combat est ancien, les avancées bien insignifiantes. Et la question des représentations et des identités doit être abordée aussi

De l'information à la connaissance

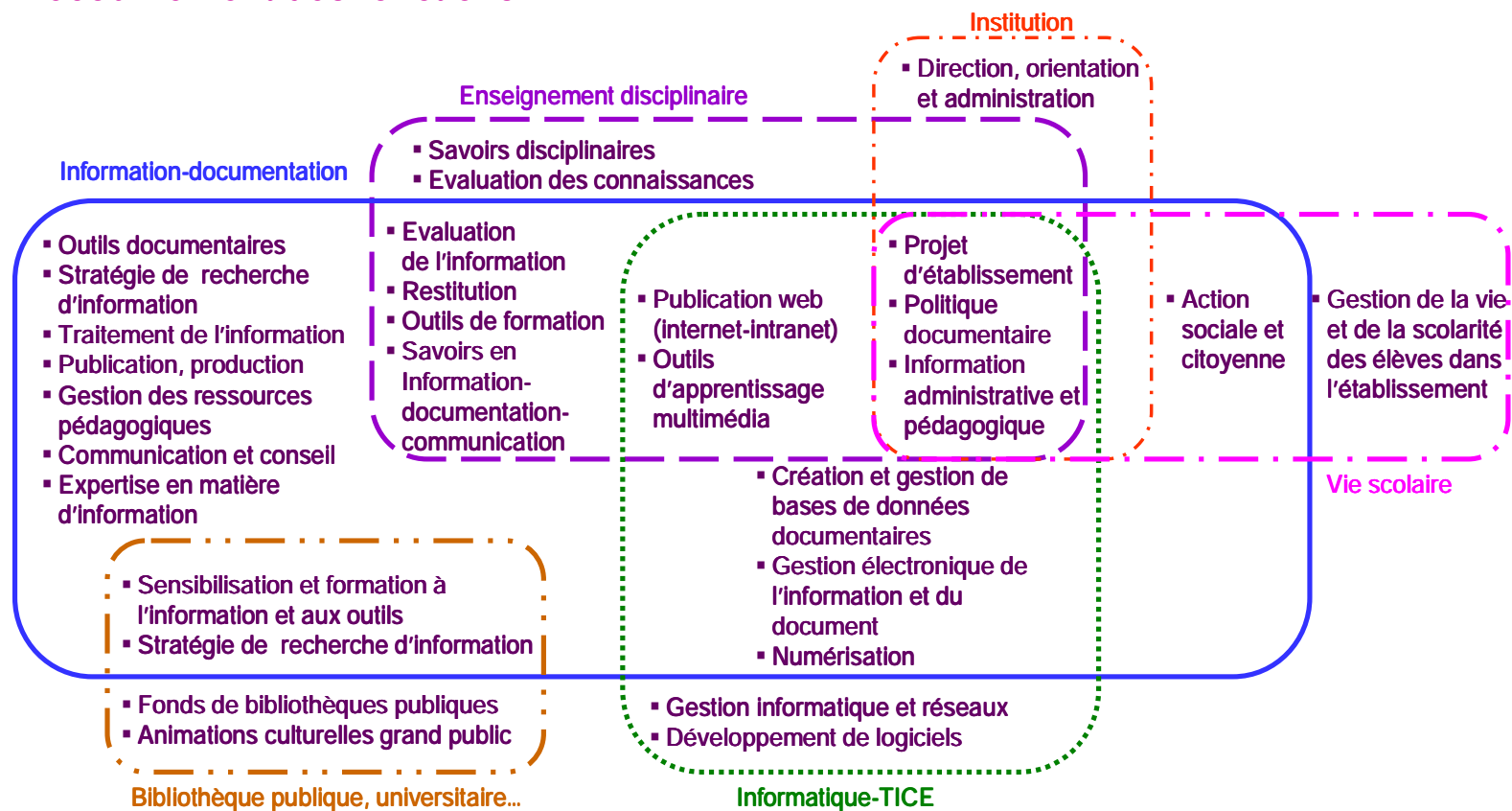
dans les relations avec les autres métiers, qui peuvent être des facteurs bloquant ou favorisant d'une évolution des approches.

Concurrence ou convergence

Les métiers de la documentation sont face à une triple concurrence dans l'accès à l'information : celle de l'utilisateur qui devient de plus en plus indépendant sinon autonome, celle du spécialiste du sujet de recherche et celle des métiers proches. Enseignants disciplinaires, responsables informatiques notamment accumulent les zones de recouvrement (BERNAT, 1994) et les glissements à des échelles différentes et dans une réciprocity pas toujours équilibrée ni stable.

Le schéma suivant présente quelques unes des missions des différents acteurs impliqués dans l'éducation à l'information, articulées en fonction des zones de recouvrement et de spécialisation :

Exemples d'activités dans les zones de recouvrement des fonctions



Les métiers de l'informatique et de l'information-documentation, par exemple, ont une mécanique commune : concevoir, réaliser ou exploiter un système d'organisation d'informations et de moyens matériels et humains pour répondre à un besoin et en tenant compte d'un environnement. (CHAUMIER, 2004)

Autre exemple, la mise en ligne des formations entraîne aussi un recouvrement des activités professionnelles entre formateur, enseignant disciplinaire qui gère directement les documents et leur mise à disposition, et le responsable de l'information, quand il existe encore. Dans les intranets, les plates-formes d'apprentissage et les environnements numériques de travail, la ressource se retrouve ainsi la plupart du temps cloisonnée dans les disciplines. Les fonctions, autrefois dévolues aux «documentalistes», passent ainsi chez les informaticiens, les enseignants. Mais les gestionnaires de l'information s'approprient de leur côté des fonctions nouvelles (développement de sites web par exemple) (LUPOVICI, 2004). Arrive-t-on dans les activités de gestion de l'information à une nouvelle division du travail ou au contraire à une fusion des métiers ?

Il faut donc assumer cette évolution, cette porosité de nos métiers les uns aux autres, cette souplesse qui, aujourd'hui, c'est ma conviction, les rapproche jusqu'à les confondre (MELOT, 2005) Cette articulation des professions de l'information-documentation avec les métiers connexes, dont les zones de recouvrement sont nettes, n'est pas stabilisée. Elle pourra osciller entre concurrence, intégration, interrelations et interactions suivant les représentations des acteurs et leur action en situation. Le problème n'est pas tant l'hybridation des métiers que des articulations constructives entre les partenaires pour garantir l'éducation à l'information pour tous les élèves, à tous les niveaux. En ce sens, les compétences sont essentielles et déterminantes de la médiation, devraient l'être en tous cas, tout autant que des cadres d'exercice fixés par l'institution.

Compétences et obstacles

Compétences

Dans ces fonctions et pour ces métiers, il paraît à présent intéressant de synthétiser les compétences nécessaires, qui conditionnent les fonctions d'exercice et les activités, et déterminent les formations des futurs professionnels. Des référentiels de compétences existent aujourd'hui dans la plupart des branches de l'information, élaborés par les associations professionnelles : pour les documentalistes avec l'euroréférentiel (ECIA & ADBS, 2004), les archivistes, les bibliothécaires. La FADBEN vient de publier le sien en mars 2006 (FADBEN, 2006). Ces compétences décrites correspondent bien aux mutations des pratiques et des besoins, parfois même les devancent. L'Euroréférentiel I&D répartit trente-trois domaines de compétences en cinq groupes : information, technologies, communication, management et autres savoirs, la FADBEN détermine trois pôles : l'enseignement, l'organisation et la gestion des systèmes d'information documentaire, la stratégie globale d'information.

Pôle A	Pôle B	Pôle C
Enseigner l'information-documentation	Concevoir et gérer le système de ressources	Etre acteur de la politique documentaire
A-1 Définir un cursus de formation des élèves	B-1 Concevoir et organiser le système des ressources	C-1 Participer à l'évaluation des besoins
A-2 Mettre en œuvre un cursus de formation des élèves	B-2 Gérer et mettre en place le système des ressources	C-2 Participer à la définition d'une politique documentaire
A-3 Contribuer à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne des élèves	B-3 Assurer la médiation pédagogique et éducative des ressources	C-3 Participer à la diffusion et à l'évaluation de la politique documentaire

Référentiel métier de la FADBEN : enseignant documentaliste, développer une culture informationnelle

Il existe également des référentiels de formation des élèves proposant collaboration et répartition des rôles dans la médiation en fonction des compétences des différents médiateurs, mais cela va souvent dans le sens d'une division du travail que d'une collaboration des acteurs.

La question des compétences des acteurs de la formation à l'information et de la répartition des rôles en fonction des compétences est essentielle. Qui imaginerait que la médiation de l'information à la connaissance pour l'éducation citoyenne de tous les élèves puisse être le fruit de bricolages empiriques au sein même de l'éducation nationale ? Au-delà de la concurrence éventuelle des métiers, le seul déterminant de la médiation doit être celui de la compétence.

Obstacles à une médiation efficace

Sans vouloir finir sur une note pessimiste de la médiation, il faut cependant pointer les obstacles majeurs d'une médiation efficace permettant à tous les élèves d'accéder à la culture de l'information et offrant aux enseignants les moyens d'assurer la médiation pédagogique :

- l'indigence persistante des équipements parfois, des politiques d'acquisition de logiciels ou de matériels, d'accès à l'information,
- le niveau des compétences informatiques des enseignants-documentalistes pour gérer le système d'information de l'établissement et donc la question de la formation initiale et continue,
- le peu de valeur accordé à l'information documentaire
- le cloisonnement des disciplines, la difficulté de l'interdisciplinarité ou de la transdisciplinarité
- l'absence de professionnels de l'information et de la formation à tous les niveaux de formation : maternelle, secondaire, supérieur, vie professionnelle
- le manque de visibilité de l'éducation à l'information dans le curriculum, les profils de métiers, les diplômes, même si les programmes, le B2I ou le C2I font émerger aujourd'hui

l'éducation à l'information

- la dépendance voire la soumission des moyens aux politiques locales des établissements
- la difficulté à cerner les statuts de la médiation et le rôle des acteurs de l'éducation à l'information
- la problématique d'un métier qui « s'auto-cadre » : identité professionnelle hétérogène dans ses missions et ses statuts, ses ambitions et ses objectifs

La formation à l'information, ou éducation à l'information, reste, paradoxalement, le point de rupture et de fragilité de la médiation de l'information et vers la connaissance. La divergence des conceptions sur la médiation, le manque de cadres d'exercice, l'insuffisance des interactions entre partenaires de cette médiation restent autant d'obstacles à l'éducation à l'information.

Conclusion

L'étude de la médiation de l'information vers la connaissance au regard des changements des modèles passés et récents, amène à plusieurs conclusions. La médiation est plurielle, nécessaire, toujours à construire, à penser et à formaliser. Elle implique une nécessaire polyvalence qui allie gestion de la documentation et de l'information, politique documentaire (management et marketing), formation à la méthodologie documentaire et éducation à l'information. Elle s'exerce de plus en plus dans l'accompagnement vers l'autonomisation de l'utilisateur, de l'élève, pour la construction de ses propres connaissances et savoirs. Elle ne peut faire l'économie de l'interaction entre les acteurs. Au contraire c'est seulement par une médiation commune, des médiations conjointes et non pas juxtaposées que peut s'envisager l'éducation à l'information. Les acteurs de la médiation : la technique, la pédagogie, le décisionnel, le pair sont essentiels.

Elle pose des questions en terme d'objectifs. N'allons-nous trop vite en besogne ? Nous n'avons pas encore réussi à stabiliser la formation documentaire que déjà nous voulons éduquer à l'information-connaissance. C'est l'éternel problème qui se pose aux situations individuelles de médiations tiraillées entre théories injonctives, expériences exemplaires et contextes limitatifs.

Elle demande des cadres d'exercice. L'enjeu d'une médiation réfléchie et établie, au-delà de l'initiative locale ou individuelle, est là. Si l'importance et les contenus de l'éducation à l'information est affirmée dans les programmes pédagogiques notamment, il faut assurer et surtout généraliser les moyens d'une formation réelle, ni virtuelle ni bricolée, et à partir de compétences certifiées pour la médiation.

Ainsi nous pourrions élaborer les dispositifs et les modalités de notre médiation, un modèle idéal de l'accompagnement des élèves, de tous les élèves, pour la construction personnelle de connaissances et de savoirs.

BIBLIOGRAPHIE

ALAVA, Séraphin. (2000, 04/12/2000). La médiation documentaire. Cours: IUFM, Clermont-Ferrand.

<http://www3.ac-clermont.fr/pedago/docu/index.html>

BALTZ, Claude. (2003). Quand la documentation s'éveillera... *Documentaliste-Sciences de l'information*, 40 (2), 148-153 p.

- BERNAT, Laurent. (1994). *Pour en finir avec la crise d'identité des documentalistes !* Non publié, INTD, Paris, 129 p.
- BERRY, Michel. (1997). Préface. In *La gestion de l'information en entreprises. Enquête sur l'oubli, l'étourderie, la ruse et le bricolage organisés (1)*. Paris: ADBS.
- BOISCHEVALIER, Lauriane de. (2005). *Malaise : la doc en pleine dépression*. Archimag, 189 (11/2005), p. 29-30.
- CAZADE, Alain. (2003). "Quelle place pour la médiation humaine dans nos dispositifs ouverts d'enseignement multimédia, présents ou à distance ?" In *Notions en Questions* n° 7, Médiation, médiatisation et apprentissages (p. 71-88). Paris: ENS Éditions.
- CHAPIGNAC, Pierre. (2003, 23/10/2003). Quelle place pour l'intermédiation dans l'économie de l'information Contribution à la conférence: Médiations et technologies de l'information : regards croisés, Paris.
- CHAUMIER, Jacques. (2002). *Les techniques documentaires*. Paris: PUF, 128 p.
- CHAUMIER, Jacques. (2004). Des techniques documentaires aux technologies de l'information, du documentaliste au knowledge manager : quelques réflexions [En ligne]. Defidoc, 3 p. Page consultée le: 14/05/06.
http://www.defidoc.com/defidoc2pdf.php?file=info_doc_connaissance/DesTechDoc.
- DUPLESSIS, Pascal (dir.). (2005). *Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne*. Nantes: Académie de Nantes, 21 p.
- ECIA et ADBS. (2004). *Euroréférentiel I&D : Compétences et aptitudes des professionnels européens de l'information-documentation (Vol. 1)*. Paris: ADBS, 107 p.
- ESPAIGNET, Stéphanie, RAMATOULAYE, Fofana et LAURENCEAU, Amélia. (2003). *Pertinence de l'idée de désintermédiation documentaire*. Non publié Rapport de recherche, Lyon, 102 p.
- FADBEN. (2006). *Référentiel métier. Médiadoc*, p. 2-17.
- FENOYL, Anne de et IRIBARNE, Alain d'. (2003, 09/2003). *TIC et transformation des métiers : peut-on parler d'un néo métier de Documentaliste ?* Contribution à la conférence: Les mesures de l'internet, Paris, p. 14.
<http://www.ezagroup.com/pdf/documentaliste.pdf>
- FERCHAUD, Bernadette. (2003). *Médiation et technologies de l'information : regards croisés*. Documentaliste-Sciences de l'information, 40 (6), p. 392-395.
- GUYOT, Brigitte. (1996). *Regards sur les usagers d'une unité documentaire*. Documentaliste-Sciences de l'information, 33 (3), p. 183-186.
- IRIBARNE, Philippe d'. (1993). *La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Seuil, 279 p.
- JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. (2003). "Médiations, médiatisations et apprentissages". In *Notions en Questions* n° 7, "Médiation, médiatisation et apprentissages" (p. 127-135). Paris: ENS Éditions.
- LAMIZET, Bernard et SILEM, Ahmed (Dir). (1997). *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication* Paris: Ellipses Marketing 592 p.
- LANCIEN, Thierry. (2003). "Médiation, médiatisation et apprentissages". In *Notions en Questions* n° 7, Médiation, médiatisation et apprentissages (p. 9-13). Paris: ENS Éditions.
- LE COADIC, Yves-François. (1998). *Le besoin d'information*. Paris: ADBS, 191 p.
- LUPOVICI, Christian (2004, 8/04/2006). *Evolution du rôle des bibliothécaires et documentalistes dans le cadre de la bibliothèque numérique* Contribution à la conférence:

Bibliothèques Numériques, Paris, 13 p.

www.abf.asso.fr/IMG/ppt/lupovici.ppt

MELOT, Michel. (2005, 28-29 janvier 2005). Introduction générale. Contribution à la conférence: Journées d'étude ADBS : Un métier, des métiers : convergences et spécificités des métiers des archives, des bibliothèques et de la documentation, Paris.

http://www.adbs.fr/uploads/journees/3662_fr.php

MICHEL, Jean. (1999). "Formation à la documentation, culture de l'information, nouvelles perspectives pédagogiques". *Cahiers de l'ISP*, 30 p. 8-21.

MICHEL, Jean. (2003). "La documentation : une profession à la croisée de ses chemins". *Hermès*, 35 p. 185-193.

MOURABY, Claire. (2005). Apprendre à transmettre : un nouvel élément de l'identité du bibliothécaire ? *BBF*, 50 (6), p. 80.

MUET, Florence. (2003, 23/10/2003). La question de la médiation en documentation : une interrogation ancienne ? Contribution à la conférence: Médiations et technologies de l'information : regards croisés, Paris.

PRIVAT, Jean-Marie. (2006, 06/04/2006). Qu'est-ce que la médiation ? Contribution à la conférence: La médiation en question : réflexions d'archivistes, bibliothécaires et documentalistes, Metz.

SUTTER, Eric. (2003). "Les acteurs du management de l'information". *Documentaliste-Sciences de l'information*, 40, n° 4-5 p. 288-295.

SUTTER, Eric. (2005). *Le management de l'information*. Paris: ADBS Editions, 59 p.

VACHER, Béatrice. (1997). La gestion de l'information en entreprises. Enquête sur l'oubli, l'étourderie, la ruse et le bricolage organisés. Paris: ADBS, 231 p.

Former à l'information ... et ailleurs ?

Bernard Pochet

Président du groupe EduDOC,

Maître de conférences bibliothécaire en chef

Directeur des presses universitaires de la Faculté universitaire de Gembloux (Belgique)

Cette communication a pour but de proposer une sorte de digression permettant aux participants de voir des exemples et des modèles étrangers qui leur fassent mettre en perspective leur propres pratiques pour les renforcer ou, espérons-le, les remettre en question. Seront abordés, au cours de l'exposé, la situation belge²⁸ et le groupe EduDOC, les modèles de formation en Belgique francophone, un projet d'évaluation des compétences, les « information commons », une nouvelle offre de service des bibliothèques et le « problem based learning », montrant bien la nécessité d'une politique institutionnelle.

La situation belge

La Belgique est la patrie du surréalisme. Le fonctionnement de ses bibliothèques et l'organisation des formations documentaires sont à l'image de sa structure institutionnelle. Avec un Etat fédéral, trois communautés (flamande, francophone et germanophone), trois régions (Flandre, Bruxelles et Wallonie), l'enseignement belge est organisé, par plusieurs réseaux (officiel, officiel subventionné, libre confessionnel et libre non confessionnel), en trois niveaux d'enseignement.

Dans l'enseignement général (trois années d'enseignement maternel, six années d'enseignement primaire et six années d'enseignement secondaire), il y a peu de bibliothèques d'établissement. On retrouve plutôt des bibliothèques de classe montées par les enseignants, individuellement. Les bibliothèques d'établissement visitées sont plutôt dues à des initiatives locales (associations de parents...). En résumé : il n'existe ni CDI ni BDC organisés et financés par l'Etat mais une multitude d'initiatives locales. Fin des années 1990, l'Etat a toutefois financé un « centre cybermédia » dans chaque école primaire.

L'enseignement supérieur non universitaire est composé de trente « hautes écoles » (trois années d'études après le secondaire) regroupant cent cinquante-cinq écoles, soit trente ensembles dirigés par trente équipes de directions, totalement indépendantes, dont la formation documentaire n'est pas le souci principal. L'enseignement universitaire est lui organisé autour de trois académies universitaires regroupant neuf universités. L'absence de

²⁸ Cette partie a déjà été présentée lors du congrès « information et démocratie » organisé par la FADBEN en avril 2005 à Nice : POCHET, B. (2006). Former à l'information : Pourquoi ? Comment ? in Fadben (éd) Information et démocratie. Formons nos citoyens. 7e congrès des enseignants documentalistes de l'Education nationale. Nice, 8, 9 et 10 avril 2005. Paris : Nathan, 80-83

direction générale fait que ces dernières restent relativement indépendantes.

Un organe, le Conseil Général des Hautes Écoles (CGHE), assure la cohésion et la représentation des hautes écoles. Il n'y a pas de commission « bibliothèques » associée au CGHE. Le Conseil Interuniversitaire Francophone (CIUF) a, de son côté, créé une commission « bibliothèques » en 1989. Il y a cependant peu de résultats concrets en matière de formation documentaire²⁹.

Du côté des associations, la plupart ont des objectifs assez divers (entreprises, bibliothèques publiques...). L'association « ProdocEdu », qui regroupe les bibliothécaires de l'enseignement supérieur pour l'essentiel, a inscrit la formation documentaire comme un des ses objectifs. Le « groupe EduDOC », créé il y a quinze ans, s'occupe lui exclusivement de formation documentaire. Le groupe EduDOC organise régulièrement des réunions de travail, colloques et conférences qui sont généralement publiés. Grâce à sa présence sur Internet³⁰ et à sa liste de discussion (edudoc)³¹, le groupe ne perd pas le contact avec ses membres. Il a réalisé, à plusieurs reprises, des enquêtes sur l'état de la formation documentaire en Belgique³² et participe régulièrement à des travaux et congrès internationaux (Formist, AFFD...).

Organisation et institutionnalisation des formations documentaires

Dans les « hautes écoles », il n'y a aucun appui réglementaire, à l'exception de l'enseignement pédagogique (formation des instituteurs et des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur). En effet, dans ce dernier cas, de 2001 à 2006, un cours de recherche documentaire de quinze heures était imposé par décret. Il n'y a pas eu d'évaluation de cette mesure, mais elle est maintenant supprimée. Les cours y étaient donnés par des non bibliothécaires. Il y a en général dans l'enseignement supérieur non universitaire des séances d'information en bibliothèques et quelques cours qui sont organisés, toujours à l'initiative des bibliothèques.

Chaque université, faculté, formateur, gère sa formation comme il l'entend. Cependant, toutes les facultés sont concernées par les formations et on enregistre une hausse constante, du moins dans les grandes universités, de ces formations. Ces dernières sont le plus souvent assurées par le personnel des bibliothèques. On trouve de grandes différences dues notamment à l'image des bibliothèques (souvent déficitaire) et à la perception de la nécessité d'une formation documentaire. Ainsi, les facultés de sciences humaines et de lettres sont en général plus sensibilisées, mais le plus souvent, un partenariat est demandé aux bibliothécaires, sollicités pour des compléments techniques. L'organisation des

29 La commission a néanmoins organisé un congrès en 1997, en collaboration avec la sous-direction des BU : POCHET, B. et THIRION, P.(eds) (1998). La bibliothèque, partenaire du projet pédagogique. Compte rendu des ateliers francophones sur la formation documentaire, Gembloux - 13-15 octobre 1997. Bruxelles : C.I.U.F. (Conseil Interuniversitaire de la Communauté française), Collection Collection "Repères en science bibliothéconomique"

30 Voir : <http://www.bib.fsagx.ac.be/edudoc/>

31 Voir : <http://www.lists.ulg.ac.be/mailman/listinfo/edudoc>

32 Voir la liste des publications du groupe : <http://www.bib.fsagx.ac.be/edudoc/articles.htm>

formations ne dépend donc pas du niveau d'enseignement. Dans l'enseignement supérieur non universitaire, à l'exception de l'enseignement pédagogique, il n'y a aucune directive centrale et les problèmes sont surtout liés aux budgets accordés aux bibliothèques et au financement du personnel enseignant. Dans l'enseignement universitaire, il n'y a pas non plus de directive centrale mais les bibliothèques sont mieux financées et on trouve presque toujours une intervention organisée.

Didactique

Comme il n'y a pas de directive légale, il n'y a pas de spécificité du point de vue didactique. Des échanges sont organisés entre intervenant via le groupe EduDOC et l'association ProdocEdu, dans les bibliothèques universitaires qui coordonnent le travail pour toute l'université³³ ou via d'autres canaux plus informels.

Type de formations

Trois approches sont observées et sont fonction de la perception, par l'université, du concept d'information.

Lorsque le concept d'information est perçu au sens large, les formations sont centrées autour de l'utilisation d'Internet et des bases de la bureautique. Elles échappent totalement aux bibliothèques et sont souvent considérées par les autorités locales comme une réponse aux besoins de formation des usagers. Lorsqu'il est en rapport direct avec les bibliothèques, la formation est une formation de base réalisée par les bibliothécaires eux-mêmes. Elle tourne surtout autour de l'utilisation la plus optimale de l'outil « bibliothèque ». Enfin, lorsqu'il s'étend à tout le circuit de la communication scientifique, l'approche est beaucoup plus large. Elle est alors plus méthodologique (tous les aspects de la communication scientifique sont abordés) : question initiale, définitions, outils de recherche, langages, critique de l'information et communication³⁴. Elle peut aussi être plus technique sous la forme de formations courtes et focalisées sur un outil documentaire en particulier.

Niveaux d'intervention

On observe trois niveaux d'intervention dans nos universités. D'abord, soit les cours sont organisés en partenariat avec un enseignant. La prise en charge est de deux à quatre heures et consiste essentiellement en visite de la bibliothèque, présentation de l'OPAC et des outils, elle est parfois complétée par un exercice. L'approche est essentiellement technique, l'enseignant se réservant les aspects méthodologiques et l'évaluation. Ensuite, soit il s'agit de formations courtes, également techniques, organisées spontanément par les

33 Lire à ce sujet : FREDERIC F. (2006). Le projet Sherpa. Formation documentaire [en ligne]. Université libre de Bruxelles : Bibliothèques. Accessible à l'adresse <<http://www.academiewb.be/docs/Sherpa.pdf>>

34 Voir l'ouvrage : POCHET, B. (2005). Méthodologie documentaire. Rechercher, consulter, rédiger à l'heure d'Internet. Bruxelles : Deboeck Université

bibliothèques pour former les étudiants à un outil en particulier. Elle sont conçues dans une perspective technique et ne sont généralement pas évaluées. Enfin, soit les cours sont plus élaborés, inscrits à l'horaire, donnés par un bibliothécaire, sanctionnés par un examen et d'une durée allant de quinze à soixante heures. La comptabilisation des heures en crédits ECTS valorise le travail demandé aux étudiants (exercices et travaux pratiques).

Nouveaux outils

L'enseignement à distance (DéFIST³⁵, AERIS³⁶, Coupole...) commence à être organisé au sein de la Communauté française de Belgique. Ce mode d'enseignement est surtout utilisé comme support complémentaire à des cours présentiels. Il n'y a pas de formation à distance créditée à elle seule.

L'évaluation des compétences

Le groupe EduDOC a décidé, il y a quelques mois, de mener une enquête sur les compétences informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur. Il se base sur une enquête initialement réalisée par la Crépuq (Conférence des Recteurs et Principaux des Universités du Québec)³⁷. Celle-ci a déjà été reprise par l'EnIL (European Network for Information Literacy)³⁸ qui a adapté le questionnaire à la réalité européenne mais le présente sous forme électronique (problèmes méthodologiques). Il a été soumis, en septembre 2004, en Italie, Autriche, Danemark, Finlande, Grèce et Suède à des étudiants en sciences sociales et en science de la santé. Les résultats ne sont pas encore disponibles.

Le Groupe EduDOC a décidé de repartir de l'enquête québécoise, mais de prendre en compte les adaptations proposées par l'EnIL. Le Groupe EduDOC a retenu sept hypothèses (exemples : 1. le niveau de performance des étudiants est très faible. Il n'est pas différent de celui des étudiants québécois ; 2. le niveau de performance n'est pas significativement différent d'un niveau d'étude à l'autre (HE vs université) ; 3...). Le pré-test est en cours et les autorités sont contactées. La dernière mise au point est programmée pour juin 2007 et le passage du test en septembre 2007. Le Groupe travaillera avec un formulaire imprimé avec lecture optique. Comme le nombre d'étudiants concernés est évalué à 25 000, l'échantillon aléatoire sera constitué de 2 500 individus. Le questionnaire comporte 22 questions réparties en 5 thèmes³⁹ (+ 10 questions liminaires). Ces thèmes sont :

- concepts : mots significatifs (3 questions)

35 Voir : <http://www.bib.fsagx.ac.be/edudoc/defist.htm> et lire l'article : POCHET, B. et THIRION, P. (2005). Méthodologie documentaire et formation à l'information. Le projet DéFIST de mise au point de modules de formation à distance pour la maîtrise de l'accès à l'information. Synthèse de la recherche en pédagogie 041/02. Bulletin d'informations pédagogiques. 57, 15-25

36 Voir : <http://aeris.11vm-serv.net/index.html>

37 Voir : <http://crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf> et lire l'article : Mittermeyer D. (2005). Incoming first year undergraduate students: How information literate are they? *Education for Information* 23(4), 203-232

38 Voir : <http://www.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/index.html>

39 Le questionnaire original est présenté sur le site de la CREPUQ (op cit.)

- stratégie : mots-clés, OU, index de recherche, vocabulaire contrôlé, ET
- type de documents : encyclopédies, revues, revues scientifiques
- outils : bases de données, moteurs de recherche, catalogue (2 questions), métamoteurs
- exploitation : type de référence, bibliographie, évaluation, droit d'auteur

Nouvelles offres de services des bibliothèques universitaires

La bibliothèque universitaire doit partager ses compétences et ses outils avec d'autres intervenants. La notion d' « information commons »⁴⁰ propose la concentration en un même lieu physique, dans la perspective d'encadrement des usagers, des ressources informationnelles, technologiques (service informatique) et de production d'une université (édition, enseignement à distance...). Les « information commons » :

- permettent aux étudiants d'accéder à toutes les ressources de la Bibliothèque ;
- mettent à leur disposition des outils bureautiques et des espaces de travail pour préparer rédiger, sauvegarder et imprimer leurs travaux, préparer leurs présentations orales (scanner, banques d'images...).
- donnent accès à tout le matériel didactique produit par les enseignants ou recommandé par ceux-ci (CD-ROM, pages Web, cours sous forme électronique, etc.) ;
- permettent la photocopie ou l'impression de documents pour fins de recherche et d'études ;
- permettent de commander et faire venir des documents via les différents services de prêt et de livraison de documents ;
- offrent sur place des ateliers de formation documentaire ;
- donnent de l'aide ponctuelle et personnalisée afin de soutenir les étudiants dans leur processus d'apprentissage.

D'autres principes peuvent être ajoutés pour répondre au principe de l'éducation tout au long de la vie comme la maximalisation des horaires et l'ouverture à un public plus large que celui de l'université⁴¹.

Traditionnellement, en Amérique du Nord, les « information commons » sont hébergés dans la bibliothèque universitaire. Cette organisation est un recentrage du rôle des bibliothèques et des bibliothécaires sur les « besoins » de l'apprenant. Elles lui donnent tous les outils dont il a besoin (des ressources « pédagogiques »). Ce n'est pas en soi une révolution technique mais une grande évolution dans les mentalités, permettant à différents « acteurs » de l'établissement d'enseignement de travailler ensemble (principalement les bibliothécaires et les informaticiens).

La place de la bibliothèque universitaire

La place attribuée (voir laissée) à la bibliothèque universitaire au sein de l'établissement et dans le processus d'apprentissage dépend du modèle d'enseignement adopté par l'institution, le chef d'établissement et les enseignants. En général, basée sur une profonde

40 Traduit à l'université de Montréal par « Carrefours d'information et d'apprentissage »

41 Voir : <http://www.bib.umontreal.ca/SA/carrefour/>

méconnaissance du rôle du bibliothécaire (« déficit d'image »), la perception de la bibliothèque reste celle d'un lieu réservé à la lecture, loin d'être situé au centre du processus d'apprentissage.

Dans les universités pratiquant le « problem based learning⁴² » la place de la bibliothèque est située au centre du processus d'apprentissage. Le premier programme décrit dans la littérature⁴³ a été organisé à la McMaster university (Canada) en 1980. Le PBL est généralement utilisé pour les formations médicales et en sciences vétérinaires en Amérique du Nord et Europe de l'Ouest. L'accent est mis sur l'apprentissage des étudiants. Il vise la maîtrise des connaissances et habiletés et le problème sert de prétexte à l'apprentissage d'une nouvelle matière. La démarche suivie est inspirée de la réalité de la pratique avec un développement progressif de l'autonomie. L'étudiant est actif dans son apprentissage avec un apprentissage cumulatif, intégré, progressif et cohérent.

Le problème est à « résoudre » en une semaine par un groupe composé d'une dizaine d'étudiants accompagné par un tuteur (un enseignant qui change totalement de rôle). Le groupe se réunit en général deux fois deux heures et des « activités » (exposés, travaux pratiques, lectures...) sont programmées tout au long de la semaine (bien souvent à la bibliothèque). Le premier « module » proposé concerne la bibliothèque et ses ressources.

Ces bibliothèques proposent les concepts de « study landscape » et de « learning and resource centres »⁴⁴ avec :

- des bibliothécaires spécialisés dans les domaines concernés ;
- des heures d'ouverture très larges
- de nombreux espaces et du matériel pour le travail en groupe, le travail individuel, la consultation de DVD ou de cassettes, certains travaux pratiques.

C'est donc un concept très proche de celui des « information commons ».

Les bibliothèques sont au coeur du processus d'apprentissage, il ne faut pas en douter. Il faut par contre le faire savoir. Les deux exemples décrits ci-dessus montrent malgré tout que les mentalités changent et que les idées progressent. Rester attentifs à ne pas se faire dévorer par les (nouvelles) technologies mais les utiliser pour promouvoir un accès libre et raisonné à l'information et à la documentation doit être notre objectif à tous

42 Le PBL est traduit en français par « apprentissage par problème » (APP)

43 Voir : POCHET, B. (1995). Le "Problem-Based Learning", une révolution ou un progrès attendu ? Revue Française de Pédagogie. n°111 (avril - mai - juin 1995) 13 p. et OKER-BLOM T. (1998). L'Intégration des Techniques de l'Information dans le Cours Base sur les Problèmes (PBL)[en ligne]. In 64th IFLA General Conference August 16 - August 21, 1998, Amsterdam. Accessible à l'adresse : <http://www.ifla.org/IV/ifla64/142-112f.htm>

44 Voir la visite guidée proposée par l'université de Maastricht : <http://edata.ub.unimaas.nl/www-welcometour/default.asp?taal=eng>

Les bibliothèques scolaires vues d'ailleurs, à travers les études d'impact et le modèle des bibliothèques mixtes

*Laure Endrizzi
chargée d'études,
Veille scientifique et technologique,
Institut National de Recherche Pédagogique*

La Veille Scientifique et Technologique de l'INRP⁴⁵, créée il y a 3 ans dans le cadre du premier contrat quadriennal de l'institut, propose un certain nombre de services électroniques autour de l'actualité des recherches en éducation, allant du signalement des nouvelles publications (ouvrages, sommaires de revues) et du recensement de la littérature grise (thèses, rapports), à la mise en perspectives des points de vue de la recherche à travers son blog Ecrans de veille en éducation, ses lettres d'information mensuelles et ses dossiers de synthèse.

Dans le cadre des revues de littérature publiées mensuellement par la VST, je me suis intéressée à la question de l'éducation à l'information en contexte scolaire, thématique qui bénéficie d'une certaine visibilité s'agissant de l'enseignement supérieur mais dont le balisage scientifique semblait plus diffus pour l'enseignement secondaire. Ainsi la lettre d'information n°17 de la VST⁴⁶, parue en avril 2006, propose un éclairage international, basé sur la littérature scientifique récente, essentiellement en langue anglaise, et est articulée en 5 parties :

Définitions et enjeux (incluant une revue terminologique des concepts de « literacy » et « information literacy »...)

Education à l'information : quelles traductions pédagogiques ?

Enseignants et bibliothécaires : quelles relations ?

Bibliothèques, éducation à l'information et réussite scolaire : quelles évaluations ?

De l'école à la communauté : coopération inter-établissements

L'intérêt de ce travail réside clairement dans cette mise en visibilité des questions qui intéressent les chercheurs dans d'autres zones géographiques que celle du territoire hexagonal : elle ne saurait remplacer une connaissance du terrain ni même une expertise d'investigation. Il s'agit donc d'une approche essentiellement documentaire et c'est à partir de cette vision construite au fil de mes lectures, non exempte de biais, que je vous propose d'explorer deux points qui ont particulièrement retenu mon attention, en correspondance avec les deux dernières parties de la lettre VST d'avril 2006 :

45 VST <http://www.inrp.fr/vst/> ;
blog : <http://www.inrp.fr/blogs/vst/> ;
bibliographies collaboratives : http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/
46 En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/avril2006.htm>
La lettre est également disponible en PDF et en anglais.

l'évaluation des bibliothèques scolaires, notamment à travers les études d'impact sur la réussite des élèves

la coopération entre bibliothèques scolaires et bibliothèques publiques et plus spécifiquement le développement des bibliothèques mixtes

Ce choix est motivé à la fois par la « nouveauté » que de telles approches peuvent représenter pour un regard français et par l'intérêt croissant accordé aux études d'impact et/ou aux bibliothèques mixtes actuellement dans un certain nombre de pays tels que les Etats Unis, le Canada, le Royaume Uni, mais aussi l'Australie et les pays scandinaves, alors que ces expériences sont quelquefois menées depuis plusieurs dizaines d'années.

Mon intervention sera l'occasion de mentionner les derniers travaux publiés autour de ces deux axes et d'identifier les principaux acteurs et chercheurs spécialisés. Nous nous intéresserons en particulier aux résultats de deux études d'impact américaines récentes et à un article de synthèse sur les expériences internationales en matière de bibliothèques mixtes pour mieux en appréhender les enjeux et fournir quelques pistes de réflexion « différentes »...

Les termes « bibliothèques scolaires » et « bibliothécaires scolaires » seront utilisés pour palier la diversité des vocabulaires nationaux :

« centre d'information et documentation » (CDI) et « professeurs documentalistes » en France,

« learning media center » ou « school library media center » et « learning media specialist » aux Etats Unis,

« school library » et « teacher-librarian » au Canada et en Australie

« learning resource centre » (LRC) ou « open learning centre » (OLC) et « LRC, OLC manager » au Royaume Uni, etc.

Evaluation des bibliothèques scolaires à travers les études d'impact

Contexte historique et enjeux

Les études d'impact sont nées aux Etats Unis il y a plus de 40 ans, dans un contexte de fragilité pour les personnels de bibliothèque, qui a conduit à diverses formes de mobilisation à travers des associations de professionnels.

A l'heure où les pratiques d'évaluation se généralisent, on est passé progressivement d'une démarche de « défense et illustration » d'une profession menacée à une approche plus réflexive, offrant des outils pour mesurer l'impact des services offerts et pour penser l'évolution de ces mêmes services. Conjointement, les indicateurs se sont considérablement diversifiés et enrichis.

Aujourd'hui encore cependant, ces études s'inscrivent dans une logique de promotion militante, basée sur une mise en évidence du potentiel pédagogique des bibliothèques scolaires.

Du point de vue méthodologique, elles s'appuient sur une mise en relation, par établissement, des données statistiques recueillies sur les bibliothèques (dotation en personnels, budget, collections, infrastructures, programmes pédagogiques, etc.) avec les résultats des élèves aux tests de compétences nationaux ou internationaux de type PISA.

La question qui sous-tend ce type d'analyses statistiques porte donc sur l'influence de l'offre documentaire et informationnelle dans ses multiples dimensions sur les performances des élèves en lecture et en écriture. Autrement dit, il s'agit d'identifier des liens de causalité entre ces deux pôles ; même si l'insuffisance de ces études pour expliquer la réussite des

élèves est évidente, elles constituent un point de vue possible qui a le mérite de fournir un cadre pour une démarche qualité en construction et qui peut être rapproché du mouvement de l'« evidence based education », très répandu dans les pays anglo-saxons⁴⁷.

La revue de littérature effectuée par Ken Haycock en 2003 (Haycock, 2003) dans son rapport *The Crisis in Canada's School Libraries : The Case for Reform and Reinvestment*, atteste de cette maturation progressive des études d'impact depuis les années 1960 et sa conclusion est sans équivoque : toutes les études depuis 40 ans montrent qu'une politique publique en faveur des bibliothèques scolaires a un effet positif sur les résultats des élèves, en particulier sur la lecture et l'écriture, et qu'une telle politique n'est pas sans conséquence sur la réussite des études supérieures.

Pour un aperçu de type « digest », on pourra également se reporter à la 2ème édition de l'étude publiée par la fondation Scholastic (Scholastic Foundation, 2006) intitulée *School Libraries Work*, qui dresse un bilan chiffré des principaux résultats issus des dernières études d'impact américaines.

Parmi les études les plus récentes, nous mentionnerons :

celle d'Ester G. Smith pour le Wisconsin : *Student Learning Through Wisconsin School Library Media Centers* (Smith, 2006),

celle de Lesley Farmer (California State University Long Beach) pour la Californie : *Library Media Program Implementation and Student Achievement* (Farmer, 2006),

celle de Keith Curry Lance (Library Research Service, Colorado), *Powerful Libraries Make Powerful Learners* (Lance, 2005) pour l'Illinois School Library Media Association (ISLMA),

celle de Ross Todd et Carol Kuhlthau (Center for International Scholarship in School Libraries, Rutgers University), *Student Learning through Ohio School Libraries* (Todd et al., 2004), pour l'Ohio Educational Library Media Association (OELMA).

Des méthodes d'évaluation qui s'exportent

L'intérêt pour les études d'impact ne se limite cependant pas aux Etats Unis. D'autres pays se sont en effet engagés très récemment dans ce mode d'évaluation, au rang desquels la Grande Bretagne, le Canada et l'Australie.

En Grande Bretagne tout d'abord, un groupe de chercheurs appartenant au département Information et médias de la Robert Gordon University (Aberdeen, Ecosse), a publié depuis 2001 deux synthèses discutant l'intérêt de ces études d'impact dans le contexte britannique et s'intéressant en particulier aux rôles des School Library Services (SLS)⁴⁸. Ils ont également réalisé une étude sur les bibliothèques scolaires écossaises :

la première synthèse, réalisée par Dorothy Williams, Louisa Coles et Caroline Wavell, porte sur l'enseignement secondaire : *Impact of School Library Services on Achievement and Learning* (Williams et al., 2001b),

Dans la deuxième, intitulée *Impact of School Library Services on Achievement and*

47 Sur ce point, voir la lettre VST de mai 2006 : Qu'est-ce qu'une bonne recherche en éducation ?

<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/mai2006.htm>

48 Liste des School library services locaux :

http://www.strongest-links.org.uk/support_schoolslibservices.htm

Learning in Primary Schools (Williams et al., 2002), les auteurs questionnent l'impact des bibliothèques scolaires de l'enseignement primaire sur la réussite des élèves,

La troisième étude porte sur l'influence pédagogique des bibliothèques scolaires dans l'enseignement secondaire écossais (Williams et al., 2001a) : *The Impact of the School Library Resource Centre on Learning*.

A ce stade, il n'est pas inutile de mentionner que le principal commanditaire de ces études en Grande Bretagne est le Council for Museums, Libraries and Archives (MLA)⁴⁹, organisme dépendant non pas du Ministère de l'éducation mais de celui de la culture, et à ce titre en charge du réseau des bibliothèques de lecture publique. Le MLA joue ici un rôle moteur essentiel dans la promotion du rôle pédagogique des bibliothèques, quelles soient municipales, scolaires ou universitaires⁵⁰.

Au Canada, la publication du rapport Haycock déjà cité (Haycock, 2003) a contribué à populariser les études d'impact auprès des professionnels canadiens et a semble-t-il ouvert la voie. Depuis 2003, deux études majeures ont ainsi été réalisées :

celle dirigée par David Coish et publiée par Statistique Canada (Coish, 2005), *Canadian School Libraries and Teacher-librarians: Results from the 2003/04 Information and Communications Technologies in Schools Survey* (version française disponible),

celle dirigée par Don Klinger (Queen's University) pour l'Ontario School Libraries Association (OSLA), à partir des données collectées par l'association de parents d'élèves People for Education : *School Libraries and Student Achievement in Ontario* (Klinger et al., 2006).

En Australie également, plusieurs études viennent attester de cet intérêt récent pour les études d'impact. Nous retiendrons :

la synthèse réalisée par Michele Lonsdale, membre de l'Australian Council for Educational Research (ACER), pour l'Australian School Library Association (ASLA) : *Impact of School Libraries on Student Achievement: A Review of the Research* (Lonsdale, 2003),

les travaux de Lin Hay (Charles Sturt University), initiés en 2005 avec la publication d'un premier rapport intitulé *Student Learning through Australian School Libraries Part 1: A Statistical Analysis of Student Perceptions* (Hay, 2005) ; cette recherche est une réplique de l'étude de Todd et Kuhlthau dans l'Ohio, sur laquelle nous reviendrons plus en détail.

La mise en oeuvre de telles évaluations s'appuie nécessairement sur l'exploitation d'indicateurs dont la collecte s'avère plus ou moins systématisée selon les contextes nationaux. Les consultations statistiques sont réalisées de façon plus ou moins systématisées par une diversité d'acteurs :

à l'échelon national, par des centres statistiques spécialisés dans le secteur de l'éducation dont les corps d'inspection (cf. OFSTED en Angleterre) ou dans celui des sciences de l'information et des bibliothèques

à l'échelle des états ou des provinces (Etats Unis, Canada), parfois par les ministères de l'éducation, les bibliothèques nationales, des structures de conseil liées aux ministères de la

49 MLA : <http://www.mla.gov.uk/>

50 Voir par exemple le site de leur « advocacy campaign » intitulée *Inspiring learning for all* :

<http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/>

culture (cf. MLA en Grande Bretagne) ou bien encore des associations de professionnels des bibliothèques ou même de parents d'élèves (cf. Ontario, Canada).

Ce qu'il faut retenir ici, c'est que le secteur professionnel des bibliothèques scolaires s'appuie sur une structuration interne très inégale selon les pays (Etats Unis vs Grande Bretagne) et peut être plus ou moins lié aux autres professions documentaires (bibliothèques publiques et académiques).

Selon la méthodologie employée, certaines études d'impact se basent également sur la connaissance du terrain et en particulier sur l'identification des bonnes pratiques au sein des établissements scolaires : dans ce cas, ce sont les bibliothèques dites « effectives » qui constituent le panel de l'étude.

Pour mieux appréhender ce format d'évaluation que sont les études d'impact, nous allons maintenant examiner les résultats de l'étude de Keith Curry Lance dans l'Illinois et de celle de Ross Todd et Carol Kuhlthau dans l'Ohio, toutes deux réalisées par des chercheurs investis dans le champ des bibliothèques scolaires et de l'éducation à l'information depuis de nombreuses années.

Exemple de l'étude de K. C. Lance dans l'Illinois (2005)

Keith Curry Lance, aujourd'hui directeur du Library Research Service⁵¹ dans le Colorado, compte une quinzaine d'études d'impact à son actif, dont la première remonte à 1993 ; il est considéré comme l'un des pionniers dans la dissémination de ce type d'études aux Etats Unis.

Dans un ouvrage réédité en 2005 avec David Loertscher (Lance et al., 2005), les auteurs dressent un bilan positif de ces évaluations, montrant que les bibliothèques scolaires contribuent de manière effective à l'amélioration des résultats des élèves aux tests de performance. Selon eux, le bénéfice est estimé à une progression de 5 à 20% dans le niveau de performance (par établissement) selon les paramètres utilisés. Cette progression concerne à la fois les compétences de compréhension et d'expression écrites à tous les niveaux d'enseignement (du primaire au secondaire). Des résultats qui ne sont par ailleurs pas toujours conformes à ceux obtenus avec des variables telles que les caractéristiques raciales et le niveau de revenus de la famille d'une part, le ratio professeurs / élèves et le niveau de dépenses par élève d'autre part⁵².

Parmi les résultats de sa dernière consultation pour l'Illinois (Lance, 2005), nous retiendrons globalement que :

plus l'accès à la bibliothèque bénéficie d'un planning flexible (horaires d'ouverture notamment),

plus la dotation en personnel (bibliothécaires + autres) est importante,

plus les bibliothécaires collaborent avec les enseignants,

plus les collections imprimées sont importantes et actualisées,

plus l'accès à l'intranet et à l'internet bénéficie d'une intégration forte dans l'établissement (jusque dans les classes),

51 Library research service : <http://www.lrs.org/> (voir la liste des études d'impact nationales et régionales répertoriées).

52 Voir les diaporamas de présentation de l'ouvrage : <http://www.lmcsource.com/tech/power/power.htm>

Les bibliothèques de l'information

plus le budget des bibliothèques est important, plus l'environnement permet des usages à la fois individuels et collectifs, favorise à la fois l'expérience personnelle et l'enseignement en groupe, meilleurs sont les résultats des élèves aux tests.

Les variables mises en évidence dans l'enquête n'impactent évidemment pas la réussite des élèves de façon homogène ; les variations sont notamment sensibles au niveau d'enseignement comme le montrent les données suivantes.

Pourcentage de progression des résultats aux tests dans les écoles primaires

dotation en personnels : +13% en lecture et +17% en écriture

planning flexible : +10% en lecture et +11% en écriture

acquisitions récentes : +7% en lecture et +10,5% en écriture (moyenne copyright)

identification de matériel pédagogique pour les enseignants : +7,5% en lecture et +9,5% en écriture (temps hebdomadaire consacré)

Pourcentage de progression des résultats aux tests dans les collèges

dotation en personnels : +8% en lecture et +18,5% en écriture

identification de matériel pédagogique pour les enseignants : +6,5% en lecture et +13% en écriture

importance du fonds documentaire : +14% (livres), +10,5% (périodiques), +12,5% (acquisitions récentes) en écriture

budget : +13% sur les performances d'expression écrite

Pourcentage de progression des résultats aux tests dans les lycées

budget : +11,5% en lecture

ordinateurs connectés dans l'école : +8,5% en lecture

ordinateurs connectés dans la bibliothèque : +7,5% en lecture

dotation en personnels : +7,5% en lecture

Ainsi, bien que les différentiels constatés deviennent moins significatifs au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, ils mettent en exergue l'importance du rôle des bibliothécaires dans les premières années d'enseignement, alors que les aspects budgétaires et matériels tendent à impacter davantage la réussite des élèves dans l'enseignement secondaire supérieur.

Au lycée, les variables de contrôle (race, revenus familiaux, ratio professeurs / élèves, niveau de dépenses par élèves) corroborent généralement les résultats obtenus avec les variables « bibliothèque », mais n'ont qu'une influence moindre dans les premières années.

À l'école primaire et au collège, la diversité des activités des personnels (identification de matériel pédagogique pour les enseignants, planification avec les enseignants, enseignement en collaboration, enseignement documentaire, etc.) et la diversité des usages par les élèves (individuels, collectifs, etc.) constituent selon l'auteur des variables dont les effets peuvent être mesurés de façon indépendantes.

Exemple de l'étude de R. Todd et C. Kuhlthau dans l'Ohio (2004)

Avec cette étude au sous-titre évocateur (13000 students can't be wrong), R. Todd et C. Kuhlthau, auteurs du modèle Information Search Process en 1982, puis du Guided Inquiry

Framework⁵³, s'appuient sur une méthodologie différente des traditionnelles études d'impact dont nous venons d'explorer le format (Todd et al., 2004). Ils renouvellent en quelque sorte le genre en centrant leur analyse non plus sur les correspondances statistiques entre les indicateurs des bibliothèques et les résultats des élèves aux tests de performance, mais sur la perception même des acteurs (élèves et personnels). Un positionnement qui d'ores et déjà a retenu l'attention des chercheurs australiens : les travaux de Lin Hay déjà mentionnés s'inscrivent en effet dans la même perspective.

L'étude porte sur 39 bibliothèques scolaires dites « effectives », de l'école primaire au lycée, et cherche à identifier la nature des services les plus susceptibles d'aider les élèves dans leur scolarité et à en mesurer l'impact, à travers la perception de 13000 élèves et les représentations de 880 personnels des établissements.

Si 99,44% des élèves interrogés indiquent que la bibliothèque les a effectivement aidés, la grille comportant 48 propositions facilitantes réparties en 7 blocs permet d'affiner ce résultat global.

Les données suivantes sont extraites des réponses fournies par les élèves.

Bloc 1 : pour obtenir l'information dont j'ai besoin

mieux cerner les questions sur les thèmes à étudier (exposés, etc.) : 65%

trouver différentes sources d'information (livres, magazines, CD, sites web, vidéos) : 64%

comprendre les différentes étapes de la recherche d'information : 64%

me sentir à l'aise pour demander de l'aide : 54%

Bloc 2 : pour utiliser l'ordinateur à la bibliothèque, à l'école, à la maison

trouver de l'information à l'école et hors de l'école : 70,5%

mieux faire mes devoirs : 65%

mieux faire mes devoirs en utilisant les logiciels bureautiques : 60,5%

mieux chercher sur internet : 56%

Bloc 3 : pour utiliser l'information recueillie dans le cadre d'un travail

savoir utiliser les différentes sources d'information (livres, magazine, CD, sites web, vidéos) : 62%

savoir qu'une recherche d'information nécessite vraiment du travail : 58%

savoir mieux m'y prendre pour une prochaine recherche d'information : 55%

Bloc 4 : pour le travail scolaire en général

apprendre plus de faits sur les sujets traités : 63%

recueillir les premières informations sur les sujets traités : 54%

comprendre ce que je ne comprenais pas : 48%

53 Information search process : http://library.humboldt.edu/ic/general_competency/kuhlthau.html

Guided inquiry framework : <http://cisil.scils.rutgers.edu/guidedInquiry/guidedInquiry.htm>

Les bibliothèques de l'information

Bloc 5 : pour la réussite scolaire en général

obtenir de meilleures notes pour les exposés et autres projets : 52,5%

mieux faire mes devoirs : 43%

me sentir plus sûr(e) de moi pour faire mes devoirs : 35%

Bloc 6 : pour les centres d'intérêts personnels (lecture)

trouver des histoires qui me plaisent : 49%

lire davantage : 38%

aimer davantage lire : 35%

Bloc 7 : pour la vie hors l'école

découvrir des sujets intéressants autres que ceux de l'école : 44%

trouver de l'information même hors de l'école : 39%

étudier à la maison : 38%

Ces résultats mettent en avant une diversité d'enjeux pour les bibliothèques scolaires qui vont bien au delà des traditionnelles préoccupations liées à la seule recherche documentaire, incluant notamment des compétences informationnelles de type « méta ». Les auteurs soulignent une forte convergence entre les réponses des élèves et celles des personnels, avec un score cependant moindre pour le travail scolaire chez ces derniers : cette différence s'expliquerait par le fait que les enseignants considèrent plus volontiers les contenus comme relevant de leur sphère d'influence plutôt que de celles des bibliothécaires.

Comme dans l'étude de K. C. Lance, les scores obtenus sont plus élevés à l'école primaire que dans les niveaux secondaires, indiquant l'adoption progressive de comportements plus autonomes ou du moins des représentations liées à cette « autonomie ».

A travers ces regards croisés, il ressort que la bibliothèque est perçue comme un lieu essentiel fournissant de multiples opportunités d'apprendre et de développer des compétences informationnelles. Si les interventions de type « enseignement » sont appréciées par une majorité d'élèves, elles sont intégrées à un processus qui va de la recherche à la production.

La bibliothèque n'est donc pas seulement un lieu d'information, mais aussi un espace de connaissances, basé sur trois types de fondations : « informationnel » (offre), « transformationnel » (intervention, médiation du professionnel), « formational » (production, appropriation par l'élève).

Dans l'ensemble des établissements du panel, les élèves obtiennent des scores supérieurs à la moyenne nationale aux tests de compétences ; l'influence des bibliothèques dites « effectives » est encore plus significative dans les écoles situées en milieu semi-rural ou rural.

Pour appréhender de façon plus globale les relations entre bibliothèques et réussite scolaire, on pourra se reporter aux compilations bibliographiques suivantes :

Keeping Up With the Research Linking School Library Media Center Programs to Achievement : la synthèse bibliographique commentée de David Loertscher pour la Conférence de l'American Library Association (Loertscher, 2005)

la compilation de Paulette Bernhard (mise à jour en mars 2006) sur le site franco-canadien Form@net : Lien entre bibliothèque en milieu scolaire et réussite scolaire (Bernhard, 2006).

Les bibliothèques mixtes comme modèle de coopération entre bibliothèques scolaires et bibliothèques publiques

Contexte historique et enjeux

La bibliothèque mixte, désignée dans la littérature internationale par les termes « joint-use library », « dual-use library » ou « combined library », regroupe dans un même espace ou dans plusieurs espaces communs des services fondés sur des alliances entre bibliothèques publiques et scolaires, ou plus récemment entre bibliothèques publiques et universitaires. Ces structures emploient des personnels qui appartiennent aux deux secteurs et qui travaillent ensemble pour des publics à la fois scolaires (ou universitaires) et communautaires.

Le modèle de la bibliothèque mixte mise en quelque sorte sur les convergences de vue et d'expertise professionnelle relatives à la constitution des collections imprimées, à l'accès aux ressources numériques et à l'éducation à l'information, au delà des divergences contextuelles.

La Suède, la Norvège, le Danemark et l'Australie, et dans une moindre mesure le Canada et les Etats Unis, font partie des pays qui sont engagés dans ces expériences depuis une trentaine d'années. La proportion de bibliothèques publiques de type « mixte » représenterait 40% en Suède, 40% en Australie du Sud (contre 9% sur l'ensemble du territoire australien), 30% en Norvège (dont plus de 90% dans l'enseignement primaire), 8% au Canada et 2% aux Etats Unis (Bundy, 2003).

Déployées à l'origine dans des zones démographiquement pauvres ou entre des établissements de petites tailles, les bibliothèques mixtes relèvent donc d'un processus de rationalisation économique. Mais ce modèle est-il viable ? Quels enseignements peut-on tirer de ces 30 années d'expérience ?

Retours d'expériences avec Alan Bundy

C'est la question à laquelle Alan Bundy, un des principaux initiateurs de ce modèle en Australie, tente de répondre dans son article *Joint-Use Libraries : The Ultimate Form of Cooperation* (Bundy, 2003). Son examen des expériences conduites en Australie, aux Etats Unis et au Canada depuis les années 1980 lui permet d'affirmer que les enjeux des bibliothèques mixtes sont à la fois d'ordre économique, social et éducatif. Les principaux bénéfices qu'il identifie sont les suivants :

un usage rationalisé de l'argent public pour les budgets d'investissement et de fonctionnement ; une offre documentaire (imprimé et électronique) plus abondante et de meilleure qualité

plus de personnels disponibles ; des horaires d'ouverture élargis ; un seul lieu agrégeant plusieurs services (notamment l'information locale) ; plus de flexibilité dans les services offerts et plus d'innovations ; plus d'interactions au niveau communautaire

une meilleure connaissance et compréhension du rôle de la bibliothèque par l'école et par la communauté ; une promotion de l'éducation tout au long de la vie ; une meilleure valorisation de la culture professionnelle ; plus d'opportunités pour la formation continue, etc.

Ces dispositifs « compensatoires » ne sont cependant pas sans générer des difficultés, parmi lesquelles :

pour les professionnels : difficulté à équilibrer les prestations pour les différents publics ; censure dans les collections pour adultes ; difficulté à aménager l'espace de manière à

favoriser la cohabitation des publics

pour les publics : réticence des adultes à utiliser un service situé dans une école ; réticence des élèves et étudiants d'autres institutions ; méconnaissance des services en raison d'un défaut de communication externe et d'une signalétique peu appropriée dans l'espace local

pour les administrations : conflits d'intérêts, manque de coordination dans la planification, accompagnement (financier notamment) insuffisant, etc.

Tirant les conclusions de ces expériences, A. Bundy propose dans son article une grille d'analyse pour soutenir la planification d'une bibliothèque mixte et identifie un certain nombre de facteurs de réussite :

un accord formel signé par toutes les parties, comprenant une clause de dissolution

un niveau de services au moins équivalent à ceux dispensés dans des structures disjointes, conformes aux besoins de l'ensemble des publics (horaires d'ouverture notamment)

un environnement technologique mutualisé de qualité avec notamment un SGBD répondant à la fois aux besoins des professionnels et des différents publics

un site facile d'accès, bien intégré dans l'espace communautaire et disposant d'une signalisation effective ; présence d'un parking et de deux entrées (une dans l'école et une ouverte sur l'extérieur)

un soutien effectif des autorités pour les questions de recrutement, de formation professionnelle et de financement

un comité de pilotage, pas seulement en amont du projet mais tout au long de son déploiement (profil évolutif de la communauté desservie...)

des personnels qualifiés, motivés, ouverts et idéalement peu « mobiles » pour faciliter la pérennité des services

une direction qui a les mains libres (budget, recrutement), qui communique sans intermédiaire avec les instances administratives où elle est représentée

des rapports d'activité, évaluations internes et externes régulières

Vers un modèle rénové qui là aussi s'exporte

Si ces dispositifs compensatoires ont montré leurs limites, aujourd'hui la plupart des pays qui ont investi massivement dans ce modèle souhaitent le rénover en l'intégrant dans un véritable projet de société : optimiser l'articulation des deux logiques à l'aide d'une réelle politique volontariste et étendre le concept au delà des zones semi-rurales ou rurales qui ont constitué leur terreau initial.

C'est ce que nous apprend l'un des derniers numéros de la revue *Scandinavian public library quarterly*⁵⁴ entièrement consacré aux collaborations entre bibliothèques publiques et écoles dans les pays scandinaves. L'article *New perspectives for the merging of public and school library* par exemple (Buchhave, 2006) montre que la rénovation du modèle de la "combi library" vers une "integrated library" dépasse largement le cadre d'une coopération bilatérale dans des zones démographiquement pauvres ou entre des établissements de petites tailles, pour promouvoir un lieu de culture, d'apprentissage et de connaissances,

54 SPLQ (vol. 39 n° 1, 2006) : http://www.splq.info/issues/vol39_1/index.htm

porté par des professionnels engagés, véritables consultants en information.

Dans ce modèle rénové, c'est donc un certain pragmatisme à la fois économique et social qui domine, et l'accent est mis sur la dimension locale et les services de proximité (emploi, etc.). Corrélativement, les bibliothèques publiques se voient renforcées dans leurs prérogatives communautaires... et dans leur rôle pédagogique.

La réflexion en Grande Bretagne sur ce modèle mixte s'est véritablement déployée il y a une dizaine d'années. Plusieurs projets de recherche au centre Evidence Base de l'université UCE Birmingham s'intéressent à ces questions de coopération sous la houlette de Sarah McNicol⁵⁵ :

l'étude *Investigating Links between School and Public Libraries* (McNicol, 2003) explore les modes de collaboration autour d'activités communes (lecture, éducation à l'information et soutien scolaire), et de formations professionnelles conjointes, avec un éclairage spécifique sur le rôle des school library services.

l'étude *Dual use public and school libraries in the UK* (McNicol, 2003) montre que malgré des bénéfices aisément identifiables, certains freins subsistent : difficultés à construire une offre de services équilibrées entre les deux parties, réticences des enseignants, manque d'accompagnement des autorités dans la mise en oeuvre.

Le Museum, Library and Archives Council (MLA), déjà mentionné pour son intérêt pour les études d'impact, représente en Grande Bretagne un acteur majeur dans les réflexions sur les modes de collaboration entre bibliothèques publiques et bibliothèques scolaires.

En témoignent les publications suivantes :

- le rapport du Wider Libraries Programme (WILIP) : vaste consultation incluant bibliothèques publiques, scolaires et universitaires, structures hospitalières et structures carcérales et montrant une forte convergence de vue sur l'avenir des services d'information malgré la diversité des contextes (Ede, 2003),

- l'étude de Carolyn Carter, *Partnerships in Practice: Empowering the Learning Community Demonstration Projects Evaluation Report* (Carter, 2004),

celle de Claire Creaser et Sally Maynard, *A Survey of Library Services to Schools and Children in the UK 2004-05*, (Creaser et al., 2005) au sein du LISU (département des sciences de l'information de la Loughborough University).

En conclusion : de l'information à la connaissance ?

Vers une éducation informelle ?

Qu'il s'agisse des études d'impact ou des bibliothèques mixtes, ces expériences montrent que la réussite scolaire n'est pas seulement liée aux caractéristiques de l'enseignant ni à celles de l'élève et qu'une pédagogie de la transmission recentrée sur une culture essentiellement savante souffre aujourd'hui d'une certaine forme d'obsolescence.

En filigrane, c'est l'idée que l'éducation moins formelle a toute sa place dans l'institution scolaire, comme le soutient le récent rapport de l'UNESCO *Vers les sociétés du savoir*

55 Travaux du groupe Dual Use Library Community of Practice :
<http://www.ebase.uce.ac.uk/dualuse/index.htm>

(UNESCO, 2006) : investir dans une culture de l'échange et de la participation, promouvoir des compétences de communication, de création et d'action, favoriser l'esprit critique et l'auto-efficacité, s'inscrivent désormais dans les missions de l'école. Dans cette perspective, l'éducation évolue donc d'une conception fortement marquée par la prescription vers une conception plus informelle basée sur la gestion, voire l'orchestration des opportunités d'apprentissage et des échanges, entre local et global, entre proximité et distance. Autrement dit l'attitude visant à modéliser à tout prix, à promouvoir des compétences essentiellement instrumentales ne peut que s'avérer limitative.

Dans quel espace physique ?

Le deuxième point qui ressort de ces expériences est sans conteste la question du lieu physique et de l'aménagement des espaces⁵⁶. L'école devient un lieu de vie où les dimensions personnelles et collectives de l'expérience sociale sont également valorisées, où les synergies entre prestations traditionnelles et prestations électroniques sont optimisées.

Dans ce contexte, les affordances propres aux espaces physiques, autrement dit les propriétés susceptibles d'influer directement sur l'activité pédagogique, soulèvent aujourd'hui déjà de nombreuses questions, tant pour les bibliothèques que pour les établissements d'enseignement : comment combiner espace formel et informel, espace de formation et d'auto-formation, espace public (collectif) et privé (personnel), espace intérieur et extérieur, à la fois ciment de la communauté éducative et lieux d'interactions avec la communauté locale et la communauté globale ?

S'agissant des bibliothèques proprement dites, il n'est pas anodin que cette question du lieu, via des réflexions sur le modèle des bibliothèques hybrides, occupe une place de choix dans le récent Congrès organisé à l'occasion du centenaire de l'ABF⁵⁷. De même, le rapport du CEFRIO au Québec, Étude et recommandations sur le rôle, l'actualisation et les stratégies d'affaires des bibliothèques gouvernementales, positionne la bibliothèque du futur (proche) comme un espace d'innovation (Lamy, 2006)⁵⁸. Et s'il fallait encore se convaincre de l'importance grandissante de ces questions d'aménagement, on pourrait aussi consulter le site ressource *Designing Libraries*, proposé par nos collègues britanniques⁵⁹.

Un ensemble de pistes de lecture, qui donnent à voir quelques tendances vues d'« ailleurs », pour reprendre le titre de cette contribution, sur des modes d'évaluation et de coopération qui gagneraient probablement à être intégrés dans les débats français ?

Bibliographie

Toutes ces références bibliographiques, enrichies de résumés et parfois d'annotations, sont consultables sur la plate-forme bibliographique de la VST : http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/

56 Sur ce point, voir le billet publié sur Urfistinfo en juillet 2006 : l'éducation à l'information : une question de lieu ? http://urfistinfo.blogs.com/urfist_info/2006/07/1ducation_linfo.html

57 Programme et actes du Congrès : http://www.abf.asso.fr/rubrique.php3?id_rubrique=238
Compte-rendus sur Bibliopédia : http://biblio.wikia.com/wiki/Congr%C3%A8s_du_centenaire_de_l%27ABF

58 Présentation du rapport : http://www.cefrio.qc.ca/pdf/RIBG_juin2006_finale.pdf

59 *Designing libraries* : <http://www.designinglibraries.org.uk/>

Pour naviguer uniquement dans le corpus correspondant à cet article, vous pouvez sélectionner « DGESCO 2006 » dans le menu Wikindx > bibliographies.

(2005). Vers les sociétés du savoir. Paris : UNESCO.

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>>

(2006). School Libraries Work. New York : Scholastic Foundation.

<http://librarypublishing.scholastic.com/content/stores/LibraryStore/pages/images/slw_06.pdf>

Bernhard Paulette. Lien entre bibliothèque en milieu scolaire et réussite scolaire.

Consulté le 8 septembre 2006 :

<http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/lien_biblio_scolaire_reussite.html>

Buchhave Bente (2006). New Perspectives for the Merging of Public and School Library, Scandinavian Public Library Quarterly, Vol. 39 , n° 1.

<http://www.splq.info/issues/vol39_1/08.htm>

Bundy Alan (2003). Joint-use Libraries - the Ultimate Form of Cooperation. In McCabe Gerard, Kennedy James (Dir.), Planning the Modern Public Library Building. Westport : Libraries Unlimited.

<<http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/jointuse.pdf>>

Carter Carolyn (2004). Partnerships in Practice: Empowering the Learning Community Demonstration Projects Evaluation Report. London : Museums, Libraries and Archives Council (MLA).

<http://www.mla.gov.uk/resources/assets/E/elc_eval_rep_pdf_6660.pdf>

Coish David (2005). Bibliothèques scolaires et enseignants-bibliothécaires: Résultats de l'enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles 2003-2004. Division de la culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.

<<http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2005028.pdf>>

Creaser Claire, Maynard Sally (2005). A Survey of Library Services to Schools and Children in the UK 2004-05. London : Museums, Libraries and Archives Council (MLA).

<<http://www.lboro.ac.uk/departments/dils/lisu/pages/publications/sch-chil05.html>>

Ede Stuart (2003). Full Report of the WILIP Consultation Exercise. London : Museums, Libraries and Archives Council (MLA).

<<http://www.mla.gov.uk/website/programmes/wilip/wilip/>>

Endrizzi Laure (2006). L'éducation à l'information. Lettre de la VST n°17.

Consulté le 8 septembre 2006 : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/avril2006.htm>>

Endrizzi Laure (2006). L'éducation à l'information : une question de lieu ?. Urfistinfo.

Consulté le 8 septembre 2006 :

<http://urfistinfo.blogs.com/urfist_info/2006/07/lducation_linfo.html>

Farmer Lesley S.J. (2006). Library Media Program Implementation and Student Achievement, Journal of Librarianship and Information Science, Vol. 38 , n° 1 p. 21—32.

<<http://dx.doi.org/10.1177/0961000606060957>>

Hay Lyn (2005). Student Learning through Australian School Libraries Part 1, Synergy, Vol. 3 , n° 2. <<http://www.slav.schools.net.au/synergy/vol3num2/hay.pdf>>

Haycock Ken (2003). The Crisis in Canada's School Libraries: The Case for Reform and Reinvestment. Toronto : Association of Canadian Publishers.

<<http://www.peopleforeducation.com/librarycoalition/Report03.pdf>>

Klinger Don, Shulha Lyn (2006). *School Libraries and Students Achievement in Ontario*. Toronto: The Ontario library association.

<http://www.accessola.com/osla/graphics/eqao_pfe_study_2006.pdf>

Lamy Catherine (2006). *Étude et recommandations sur le rôle, l'actualisation et les stratégies d'affaires des bibliothèques gouvernementales : Revue de littérature et analyse stratégique*. Québec : CEFRIO.

<http://www.cefr.io.qc.ca/pdf/Revue_litterature_RIBG_finale_juin.pdf>

Lance Keith C., Loertscher David V. (2005). *Powering Achievement: School Library Media Programs Make a Difference: The Evidence*, Hi Willow Research & Publishing, 3rd ed. <<http://www.lmcsource.com/tech/power/power.htm>>

Lance Keith C. (2005). *Powerful Libraries Make Powerful Learners: The Illinois Study*. Canton : The Illinois School Library Media Association.

<<http://www.alliancelibrarysystem.com/illinoisstudy/TheStudy.pdf>>

Loertscher David V. (2005). *Keeping Up With the Research Linking School Library Media Center Programs to Achievement*. Consulté le 8 septembre 2006 :

<<http://www.davidvl.org/KeepingUpSLMResearch.pdf>>.

Lonsdale Michele (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement : a Review of the Research*. Camberwell : Australian Council for Educational Research (ACER).

<<http://www.asla.org.au/research/research.pdf>>

McNicol Sarah (2003). *Investigating Links between School and Public Libraries*. Birmingham : University of Central England.

<<http://www.ebase.uce.ac.uk/projects/schoolandpublic.htm>>

McNicol Sarah (2006). *Dual Use Public and School Libraries in the UK*. Birmingham : University of Central England.

<<http://www.ebase.uce.ac.uk/projects/dualuse.htm>>

Smith Ester G. (2006). *Student Learning Through Wisconsin School Library Media Centers*. Madison : Wisconsin Department of Public Instruction.

<<http://www.dpi.wi.gov/imt/lmsstudy.html>>

Todd Ross J., Kuhlthau Carol C. (2004). *Student Learning Through Ohio School Libraries*. Columbus : The Ohio Educational Library Media Association.

<<http://www.oelma.org/StudentLearning/documents/OELMAReportofFindings.pdf>>

Williams Dorothy, Wavell Caroline, Coles Louisa (2001). *Impact of School Library Services on Achievement and Learning: Critical literature review of the impact of school library services on achievement and learning to inform the work of the DfES Task Group*. Aberdeen : Robert Gordon University.

<<http://www.rgu.ac.uk/files/Impact%20of%20School%20Library%20Services1.pdf>>

Williams Dorothy, Wavell Caroline (2001). *The Impact of the School Library Resource Centre on Learning*. Aberdeen: Robert Gordon University.

<<http://www.rgu.ac.uk/abs/research/page.cfm?page=6924>>

Williams Dorothy, Coles Louisa, Wavell Caroline (2002). *Impact of school library services on achievement and learning in primary schools: Critical literature review of the impact of school library provision on achievement and learning in primary level students*. Aberdeen : Robert Gordon University.

<<http://www.rgu.ac.uk/files/ACF1C8D.pdf>>

Synthèse à deux voix

Claire Bélisle

Ingénieur de recherche

CNRS Lyon

Au départ, cette université d'été de fin août, mettant fin aux vacances, s'annonçait un peu ardue. En fait ce fut l'occasion de cheminer dans un milieu à la fois exigeant et passionnant, au milieu d'enseignants, d'inspecteurs et de chefs d'établissement : chacun venait, à sa façon, interroger, bousculer, remettre à plat, ou nourrir ses représentations, ses interrogations, ses projets pédagogiques, sa vision. Que tous soient ici remerciés de m'avoir permis de cheminer à leurs côtés et avec eux et de m'avoir permis de partager, avec le point de vue qui suit, les interrogations et les horizons que j'ai explorés au cours de ces deux jours.

Cette université d'été s'intitulait « De l'information à la connaissance ». Ayant soulevé un grand espoir, cette thématique a, pour partie, joué l'arlésienne entre les participants et les différents intervenants. La rencontre a débuté, dans les règles, par des discours ouverts qui n'annonçaient que de 'bonnes choses' : le recteur de l'académie de Poitiers, Frédéric Cadet, rappelle l'intégration de l'éducation à l'information dans le socle commun des connaissances ; François Le Goff, doyen du groupe établissements et vie scolaire de l'inspection générale, souligne, à propos du texte sur les fonctions, rôles et responsabilités des professeurs-documentalistes, l'importance d'une réflexion sur les enjeux et les pratiques de la fonction documentaire telle qu'elle s'exerce aujourd'hui dans les établissements, faisant re-naître l'espoir chez des professeurs-documentalistes dont le statut n'a pas été revu depuis 1986, soit avant l'existence du web ; Jean-Louis Durpaire souligne l'importance du questionnement sur la culture de l'information ou « l'information literacy », en s'en référant aux différents congrès et organismes internationaux qui ont fait avancer la réflexion.

Oui, le contexte d'échanges se mettait en place, l'ouverture à l'international était là..., tout s'annonçait pour le mieux. En fait, cette ouverture allait être suivie d'abord par un repli national, du moins au niveau de l'assemblée générale, et il faudra attendre jusqu'au lendemain midi pour que soit évoquée, en assemblée plénière, une expérience hors de France⁶⁰. Mais par la suite, l'autre, l'étranger, l'international se sont imposés, notamment avec les présentations du mercredi matin, sur les recherches concernant l'éducation à l'information dans différents pays, par Laure Endrizzi (Cellule de veille scientifique et technologique de l'INRP) et sur la très enrichissante expérience d'Edudoc⁶¹ dans la

⁶⁰ Pour les personnes qui ont assisté à la rencontre, il s'agit du témoignage sur une visite à Aberdeen, là où l'on considère que « les documentalistes sont des anges ».

⁶¹ Edudoc est une association belge pour promouvoir de manière pluraliste l'accès à l'information et à la documentation scientifique et technique et apporter des aides concrètes en la matière.

formation par Bernard Pochet (directeur de la Bibliothèque de la Faculté universitaire des Sciences Agronomiques de Gembloux, en Belgique).

Jean-Pierre Astolfi, des Sciences de l'éducation, qui arrivait précédé de ses importants travaux en didactique, propose une première conférence qui fait éclater la notion, et le concept, d'information en miettes. L'information est-elle anomique ou structurante, circulante ou filtrée, labile ou tabularisée, ...consommée ou produite ? À sa suite, nous foulons des pistes inédites, nous entrons dans une quasi-proximité avec ces jeunes d'aujourd'hui dont il explore les parcours. Développer les savoirs de l'information, oui, mais non sans cette connaissance fine, quasi phénoménologique du terrain, des élaborations sociales provisoires, des pratiques en cours et des représentations des jeunes.

Avec la deuxième conférence, « Penser l'éducation à l'information », Yves Jeanneret nous re-centre sur une perspective fondamentale, paradoxalement intitulée : « la dimension triviale de la culture ». Pour lui, l'information n'est plus dans les miettes, les bits du numérique, mais dans la circulation des savoirs. C'est au regard socio-sémiotique que nous sommes conviés, une invitation à découvrir l'épaisseur historique, culturelle, du sens inscrit dans des pratiques et circuits quotidiens. Jeanneret plaide pour que soit développée cette capacité critique et réflexive qui devient cruciale dans la pratique documentaire, pour une mise en perspective historique et temporelle nous permettant de devenir ce que nous sommes déjà, des « ingénieurs de notre propre dispositif de communication ».

Mais c'est à l'intitulé de son intervention que son propos me renvoie : « Penser l'éducation à l'information », cela oblige à revenir sur ce qu'est le but principal de l'école, du collège, du lycée. Bien sûr, il y a un but évident : que les élèves apprennent. Il est généralement admis qu'apprendre est, ou devrait être, le processus au centre de l'institution scolaire. Oui, mais qu'ils apprennent quoi ? L'école n'a pas le monopole de l'« apprendre » : on apprend en dehors de l'école, dans la famille, au travail, avec les médias, au cours de loisirs, ... Alors la spécificité de l'apprendre scolaire ne serait-il pas d'apprendre « à penser » ; depuis les premiers pas dans la classe des tout-petits, où il s'agit d'apprendre à penser l'autre en l'écoutant, en partageant, jusqu'à l'université où il va s'agir d'apprendre à penser avec les outils cognitifs des différentes disciplines et des démarches scientifiques. Le but de l'école, en apprenant ainsi à penser, serait d'amener progressivement, depuis la maternelle jusqu'à l'université, à penser l'impensé du quotidien.

Aussi pour comprendre ce qu'est « apprendre à penser l'information », il importe de revenir sur ce qu'est 'penser'. Penser, c'est d'abord percevoir la réalité, capter au maximum le réel ; penser, c'est se représenter, c'est construire mentalement, psychiquement une réalité nouvelle, différente ; penser, c'est en même temps discriminer parmi toutes les perceptions, parmi les objets mentaux ; penser, c'est choisir et c'est se positionner ; penser, c'est réfléchir, c'est prendre de la distance et développer une pensée critique.

Penser est à la fois un acte culturel, élargissant les capacités de l'esprit humain aux dimensions universelles et un acte instrumenté par des outils psychologiques et technologiques, s'enracinant dans des traditions artistiques, scientifiques, philosophiques, religieuses, politiques, etc.... Les outils psychologiques, ce sont les catégories et les

structures cognitives mentales, par exemple, mais aussi les aides cognitives que l'imprimerie va inscrire dans la page : je fais référence ici au découpage en paragraphes et en chapitres, aux titres, intertitres et index, à tous des outils que l'imprimerie n'invente pas mais qu'elle va lentement généraliser, transformant à jamais l'acte de lecture. Nous commençons à peine, avec le développement des supports numériques, à mesurer à quel point nos actes de penser s'appuient sur les caractéristiques du document imprimé, depuis notre façon de transcrire le réel jusqu'à nos efforts pour le comprendre. Et c'est bien ce qui est sous-jacent au passage de l'information à la connaissance.

Mais la force et l'intensité des débats ont révélé deux autres enjeux qui ont traversé la majorité des échanges :

la question de l'identité professionnelle des documentalistes ;

celle de la légitimation d'un curriculum sur la culture de l'information ou « information literacy ».

A priori, il ne s'agit pas ici de savoir si chaque documentaliste est bien dans sa peau, mais plutôt de rendre perceptible à tous la façon dont sont positionnés les documentalistes dans le dispositif d'information au sein des établissements de l'Éducation nationale. Il s'agit d'une question vive au quadruple sens du terme :

une question vive qui s'est révélée très présente avec le choc des représentations, avec des mots qui hérissent comme « service » et des mots qui mobilisent comme « numérique » et des mots qui donnent espoir comme « savoirs documentaires » ;

une question vive qui s'imposait dans les interrogations du type de « Qui s'intéresse à la documentation dans un cadre scolaire ? », question qui révèle tout son à-propos lorsqu'on la recoupe avec, par exemple, la composition des participants de cette université d'été⁶² ;

une question vive vécue au quotidien dans les établissements comme cela a été noté dans plusieurs ateliers, tels ceux sur la politique et la stratégie documentaires des établissements ou sur la mise en œuvre de partenariats trans et interdisciplinaires.

Une question vive qui a traversé cette assemblée, avec les différentes médiations explorées par Sophie Kennel, et le recouvrement, la convergence et la concurrence qui s'installent entre les différents acteurs de la médiation que sont les enseignants aux prises avec des représentations du type « Penser l'information est noble, la classer est vil ».

Car la question de la maîtrise de l'information, comment l'a bien montrée la table ronde animée par Jean-Louis Durpaire, est une question qui interpelle les enseignants, de la maternelle à l'université. Que ce soit pour résister, pour tenter de comprendre ou pour s'approprier les outils du numérique, les institutions éducatives ne peuvent rester à l'écart. Il leur est impossible d'échapper au raz-de-marée que constitue l'information dans la société d'aujourd'hui. Car c'est d'un véritable raz-de-marée qu'il s'agit. On peine à imaginer les quantités d'informations produites avec les outils numériques. Vouloir quantifier l'information disponible est de plus en plus au-delà de nos outils de référence habituels.

⁶² L'assemblée comptait en effet, selon les propos introductifs de Jean-Louis Durpaire, une majorité de professeurs documentalistes, un bon tiers de professeurs de disciplines diverses autres, quelques inspecteurs et deux chefs d'établissements

Ainsi des professeurs (Peter Lyman, Hal R. Varian et al.) de la School of Information Management and Systems à l'université de California à Berkeley, ont calculé que les médias sur supports imprimés, filmiques, magnétiques et optiques ont produit environ 5 exabytes de nouvelles informations in 2002. À quoi correspondent 5 exabytes ? L'équivalent, en supports imprimés, correspond à 37 000 bibliothèques du type de la bibliothèque du Congrès américain qui comptait, en 2002, dix-sept millions de livres, soit 136 terabytes d'information⁶³.

Pour avoir un ordre de grandeur par rapport à des éléments plus familiers, on peut comparer l'offre numérique des bibliothèques. Actuellement, sur un total de 150 millions d'items que possède la bibliothèque du Congrès, environ 7 millions d'items sont proposés en mode numérique. À titre de comparaison, le BNF propose actuellement 91000 volumes numériques sur un total de 14,7 millions de livres et la future Bibliothèque numérique européenne se propose de mettre en ligne 2 millions d'items pour 2008⁶⁴.

Reconnaître que l'information numérique joue un rôle incontournable dans le dispositif éducatif aujourd'hui n'implique pas pour autant que l'on doive plier devant « l'impératif technologique », ce leurre qui pose la technologie, en elle-même et sans restriction, comme source de progrès pour l'homme et pour la société. Il s'agit de prendre au sérieux le nouveau contexte informationnel sans céder, comme le dit Ricardo Petrella⁶⁵ (2000), au piège de l'éducation au service de la « techno-logie ». Il est impossible que l'identité professionnelle des documentalistes ne soit pas amenée à évoluer en profondeur, à la fois quant aux compétences, aux savoirs et aux pratiques documentaires. Mais ce n'est pas d'abord au niveau de la maîtrise des techniques que se situent les changements les plus décisifs.

L'autre enjeu qui a traversé les échanges, c'est la démarche et la demande d'une légitimité qui s'imposerait avec la reconnaissance d'un curriculum pour les savoirs documentaires. Cette démarche s'appuie sur d'importants travaux d'équipes et de personnes, qui oeuvrent à circonscrire, depuis une vingtaine d'années, ici, et dans de nombreux pays en Europe et en Amérique, les bases d'une formation à la maîtrise de l'information. Le travail dans les ateliers de lundi, a mis en évidence les recherches et divergences sur ce que visent les formations : compétences comportementales, concepts info-documentaires, formation du citoyen, développement d'une pensée réflexive et critique, etc...

Il y a bien sûr des savoirs documentaires qui relèvent du métier, qui sont les savoirs

64 A titre de comparaison, voici les données 2005, prises sur le site de chacune des plus grandes bibliothèques du monde, concernant le nombre de livres et périodiques imprimés en millions :

Bibliothèque du Congrès (Washington) :	29
British Library (London) :	25
Bibliothèque nationale de Chine (Pékin) :	20,5
Bibliothèque d'état de Russie (Moscou) :	17
Bibliothèque nationale de Russie (Saint-Petersbourg) :	14,8
Bibliothèque nationale de France (Paris) :	14,7

65 Politologue et économiste, cet ancien haut fonctionnaire de la Commission Européenne, professeur à l'université catholique de Louvain est bien connu pour ses prises de position contre la marchandisation du monde et pour la défense du bien commun.

professionnels des documentalistes, et qui leur permettent autant de classer l'information que d'en chercher lorsqu'on les interroge. Mais ces savoirs sont-ils destinés à devenir ceux de tous les enseignants ? A fortiori de tous les élèves ? Plus précisément, la maîtrise de l'information aujourd'hui, et donc de l'information sur support numérique, passe-t-elle par la maîtrise de la démarche documentaire de recherche d'information, avec ses étapes bien identifiées ? Les échanges ont été vifs, intenses, engagés. On a avancé, il me semble, sans que l'enjeu en soit pour autant diminué.

Je voudrais souligner, sous-jacentes à ces deux enjeux, une très grande créativité, une implication et des réussites remarquables, en marge de missions officielles, grâce au travail avec les médias et dans les CDI, dans la mobilisation de jeunes en difficulté vers l'autonomie et l'épanouissement. Ainsi avec la présentation de l'apprentissage, dans un cadre scolaire, de la production audiovisuelle ou télévisuelle ou filmique, l'intégration des ces outils médiatiques, dans le processus de communication de chaque élève, s'est avéré être un long chemin que parcourt l'enseignant pour initier celui qui veut s'y engager.

Je voudrais introduire une perspective qui, de mon point de vue, a été quelque peu sous-estimée, bien qu'elle ait été discutée, notamment dans une table ronde, où la qualité des intervenants et la vigueur de leurs interventions ont pu laisser penser que la hauteur de vue dont bénéficie l'université suffit pour relativiser beaucoup ces changements. Le métier de documentaliste a été longtemps défini par le travail de classification, de mise à disposition et de balisage de l'accès à l'information. Aujourd'hui ce travail documentaire explose avec l'usage de plus en plus courant d'outils technologiques, non seulement pour donner accès à l'information, mais aussi pour catégoriser le contenu – texte ou image –, pour introduire des marqueurs sémantiques (cf. les outils de réglage du contrôle d'accès dans certains navigateurs), pour synthétiser des textes, pour les traduire. Ces outils de traitement de l'information renvoient à une multiplicité de schèmes représentationnels, divers et disparates, de ce qu'est l'information. Ainsi les propos de Jérôme Dinet ont bien mis en évidence que l'aisance apparente dont font preuve les utilisateurs de ces outils ne s'accompagne pas forcément d'une grande compréhension ou d'une conscience critique. On est amené ainsi à réfléchir à ce qu'est la connaissance et à ce passage de l'information à la connaissance. Car il me semble que nous sommes au début d'une longue interrogation sur la connaissance, son origine, son statut, ce qui la fonde aujourd'hui.

La connaissance est beaucoup plus que de l'information transmise ou acquise ; d'est une résultante d'une expérience intégrée qu'on peut saisir ici sous forme de quatre processus principaux qui concourent à la production de toute connaissance⁶⁶ :

Organiser des unités d'information en ensembles cohérents ou construire des faits, des histoires, des raisonnements, rendant ces unités intelligibles.

Contextualiser ces faits en les référant à des expériences antérieures et des connaissances existantes.

Donner du sens ou interpréter sémantiquement ou décider à propos de quoi sont les faits,

⁶⁶ Cette description des processus cognitifs est inspiré de l'analyse de la "mimesis" (représentation) de Northrop Frye dans son ouvrage, *Anatomy of Criticism*.

histoires raisonnements.

Prendre conscience en tant que sujet connaissant que j'ai compris, développé une conscience critique de la nouvelle connaissance

Pour chacun de ces processus, il importe de voir quels outils sont disponibles pour aider l'apprenant, le lecteur à faire face à la multiplicité des informations avec lesquelles il doit interagir, ou qu'il lui faut traiter. Les outils technologiques, même s'ils sont des aides cognitives, ne suffisent pas à la connaissance, mais de plus en plus ils deviennent incontournables dans sa production. La culture de l'information, c'est former à la prise de conscience du caractère multiculturel, plurilinguistique, non modéré et évolutif de l'information aujourd'hui, mais c'est surtout apprendre à penser avec ces nouveaux outils porteurs d'aides cognitives.

Penser l'information, c'est aussi penser les outils pour travailler l'information dans le contexte informationnel qui est le nôtre aujourd'hui. Nous sommes à la troisième révolution de l'information. Il s'agit là d'une double référence : d'abord à l'ambitieux colloque organisé en 1998 à la Bibliothèque municipale de Lyon sous la direction de Frédéric Barbier sous le titre trois révolutions de l'imprimerie. « Loin d'être une formule générique permettant de rassembler diverses contributions d'histoire du livre du XVe au XXe siècle, ce titre est à prendre au pied de la lettre, et désigne une problématique axée sur les trois mutations majeures qui ont affecté l'histoire du livre et des objets graphiques – la gutenbergiene au XVe siècle, l'industrielle aux XVIIIe et XIXe, l'électronique au XXe. » (Sordet, 2002)

L'autre référence est celle qui distingue les trois révolutions du livre, avec d'abord le passage du rouleau (ou volumen des Romains), assemblage que constituaient les feuilles de papyrus collées les unes à la suite des autres, au codex (du latin codex, tablette d'écorce pour écrire), d'abord tablettes attachées entre elles, puis feuilles de parchemin pliées en cahier ; le codex va mettre plusieurs siècles avant de s'imposer au Ve siècle de notre ère ; puis une deuxième révolution que sera le passage du manuscrit au livre imprimé ; et enfin la passage de l'imprimé au développement du numérique qui vient de commencer.

Ces points de vue historiques sont nécessaires pour nous aider à dégager l'essentiel, l'information, de l'accessoire, les supports qui d'une certaine manière la façonnent, dans ce que deviennent l'information et la connaissance aujourd'hui. L'accent est habituellement mis, pour décrire la société de l'information ou le contexte du numérique, sur les nouveaux outils d'accès à l'information, de communication et d'échanges. Mais ce qui est beaucoup plus décisif, dans le contexte de cette université d'été, ce sont les outils d'instrumentation de la pensée qu'apporte le numérique. Et c'est en prenant en compte ces outils que l'on peut véritablement répondre à certaines questions qui ont émergé.

De la même façon que l'imprimerie, en développant la diffusion du livre a amené à y inscrire les compétences qui étaient dans la tête des lecteurs, de même aujourd'hui, les outils rendent possible la mise en place, dans la technologie, d'un certain balisage qui était jusque là de l'ordre de la compétence des documentalistes. Ainsi, les moteurs de recherche sont d'une certaine façon, des outils cognitifs permettant de traiter des quantités inouïes d'information, tout en introduisant dans une autre façon de parcourir l'information, en jugulant l'explosion quantitative sans avoir à faire soi-même un tri préalable. D'où l'importance de connaître, pour les professionnels, le mode de fonctionnement de ces outils, les présupposés et les visées de ceux qui les produisent et les exploitent.

Il ne s'agit pas de savoir si la recherche d'information par approche documentaire classique est meilleure ou moins valable que celle avec un moteur de recherche, mais de comprendre en quoi l'usage de moteurs de recherche, dont personne ne semble pouvoir arrêter le développement aujourd'hui, permet de faire face à la nouvelle situation de l'information, et quel est le nouvel équilibre de la connaissance qui peut en résulter.

Ainsi, aller de l'information à la connaissance, c'est d'abord apprendre à « penser l'information pour entrer dans la connaissance », c'est apprendre à comprendre en quoi les nouveaux outils technologiques sont des aides instrumentant les processus cognitifs de la connaissance, et permettant de naviguer dans l'océan informationnel en développant de nouvelles capacités de penser.

Je termine donc ce propos sur cette question essentielle : « Comment apprendre à penser l'information pour qu'elle devienne connaissance ? ».

Références bibliographiques :

Barbier, Frédéric, 2000, sous la direction de, « Les trois révolutions du livre ». Actes du colloque international de Lyon/Villeurbanne (1998), *Revue française d'histoire du livre*, N° 106-109, Librairie Droz, Genève.

Frye Northrop, 1957, *Anatomy of Criticism*, Princeton University Press, New Jersey.

Lyman, Peter, Hal R. Varian et al, 2003, Extrait du Rapport du projet « How Much Information 2003? »

<http://www.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003>

Petrella, Riccardo, 2000, *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*, collection « Les grandes Conférences », éditions Fides, Montréal.

Sordet, Yann, 2002, « Les trois révolutions du livre » paru dans BBF 2002 - Paris, t. 47, n° 3. <http://bbf.enssib.fr/>

Roger-François Gauthier

Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale

J'avais bien conscience quand j'ai accepté la proposition qui m'a été faite par Alain Warzee et Jean-Louis Durpaire qu'intervenir à chaud, même si l'on appelle pas ça synthèse, était un exercice pas nécessairement facile, mais intervenir après Claire Bélisle et ce qu'elle vient de dire, sans flagornerie... Si j'avais su..., j'aurais carrément refusé !

Parce que nous faisons tous partie de l'université d'été il ne s'agit en aucun cas de ma part de formuler quoi que ce soit qui puisse s'apparenter à un jugement ou une évaluation !

Seulement des positions « à chaud »...

C'est donc un certain un certain nombre de positions à chaud et subjectives que je vais amener devant vous, en n'engageant pas l'institution d'ailleurs . Je vous invite à noter au passage que vous avez sur cette tribune un élément intéressant pour distinguer les cas où les inspecteurs généraux, quand ils s'expriment, engagent l'institution de ceux où ils ne le font pas : ceux qui engagent l'institution portent toujours une cravate !

Alain Warzee, quand il introduisait l'université d'été, nous disait que l'objectif était de confronter les points de vue de chercheurs et de praticiens et que la richesse de notre rassemblement venait de la diversité des statuts professionnels des personnes qui étaient ici. Cet élément là est quelque chose que j'ai tout à fait apprécié : certes il y a et, dieu merci, beaucoup de documentalistes et on a beaucoup parlé de leur métier mais on a bien compris aussi que l'objet de l'université d'été n'était pas celui-là ; il y avait en effet des universitaires de différentes origines, des cadres de l'éducation nationale au sens administrativo-pédagogique, mais aussi à la foi des professeurs et des inspecteurs, « représentants » si je peux dire d'un certain nombre de disciplines. Cette richesse là dans la composition du tour de table n'est au fond pas quelque chose de si banal. Or précisément, ce que j'ai à cet égard observé, ressenti, c'est que finalement on est un petit peu passé dans ce domaine d'un constat (« voici quels sont les inscrits à l'université d'été »), à quelque chose comme la perception d'une nécessité. Au fur et à mesure que nous travaillions ensemble, en plénière ou dans les ateliers, je crois que tout le monde découvrait plus fortement encore qu'avant d'arriver à l'université d'été que le sujet qui nous réunissait, l'éducation à l'information, n'était pas un sujet dont quiconque pouvait avoir la propriété exclusive mais qu'au contraire, nous avons besoin de toutes ces compétences là pour le construire.

Alors j'ai bien entendu hier une collègue qui disait « j'aurais interdit cette université d'été aux documentalistes ! », bon, mais ne nous trompons pas : en disant ça, la collègue ne voulait pas proférer quelque exclusion que ce soit, je crois qu'elle ne faisait qu'exprimer le sentiment suivant : certes les documentalistes ont plusieurs longueurs d'avance sur le sujet, c'est vrai, mais la richesse venait justement que nous acceptions tous de jouer le même jeu. Ce qui m'a semblé aussi tout à fait clair (et c'est bien sûr la règle dans les universités d'été) c'était, en commun à tous, le volontarisme, la conviction des participants, l'idée que quand Yves Jeanneret nous disait qu'il y a là dans les sujets dont nous parlions, je le cite, « quelque chose d'important dans le partage de la culture », c'était une idée qui méritait

bien que l'on prenne quelques jours en fin de vacances ou en mordant sur les rentrées pour réfléchir à tout ça.

Cette impression de rendez-vous à ne pas manquer...

Cette conviction que nous partagions, si j'ai bien compris, dès le début, elle avait ceci de particulier qu'elle se situait dans un cadre un petit peu particulier : elle rejoignait la conviction que la question est particulièrement actuelle. Jean-louis Durpaire nous le rappelait au plan international, dans l'introduction, mais au plan français, surtout au plan français, on a bien vu à quel point nos débats étaient traversés de questions pédagogiques tout à fait actuelles, liées aux politiques et qui ne sont pas des politiques je dirai éphémères, puisque certaines d'entre-elles sont inscrites dans des textes de haut niveau de norme juridique comme le socle commun de connaissance et de compétences. Alors, on a vu effectivement surgir la question du B2I, la question du conseil pédagogique, la question du socle commun, mais aussi la question finalement de l'appel que les programmes d'enseignement en vigueur faisaient à la question de l'information... En particulier tout ça était très éclairant, grâce au document encore inachevé qui avait été distribué, mais qui a pris beaucoup de valeur pour nous montrer tout cela.

Alors je crois que c'est un point important au fond, l'espèce d'intuition que nous avions que cette question dont nous débattions là, elle n'était pas nouvelle du tout, (il y a vingt ans que des gens sont dessus), mais peut-être qu'un certain nombre de rendez-vous se proposent, s'offrent à nous en cette période. Et peut-être certains ne sont-ils pas faciles à saisir, j'y reviendrai dans un moment.

Des valeurs qu'il était important de creuser ensemble

Ce que j'ai ressenti personnellement comme une espèce de réconfort, c'était de voir la réflexion à plus d'un titre rassurée sur un certain nombre de valeurs et ça, je crois que ça ne fait jamais de mal ! Parmi d'autres, j'ai entendu (et j'ai perçu qu'il n'y avait pas de dissensus véritable entre nous) l'importance, et c'était Yves Jeanneret aussi qui le disait, l'importance des appels à une position critique par rapport à l'information. Il allait même plus loin, il nous invitait aussi à avoir quelques réflexes critiques forts autour de mots un peu passe partout (il citait « interactivité » ou « transparence »), et je pense que ces points sont assez importants.

De même on a insisté sur le fait que l'école, quant aux questions dont nous parlons là, n'a pas à considérer que sa fonction est en permanence de s'adapter, que « s'adapter » ne doit pas être la référence ultime et obsessionnelle. Certes on vit dans un contexte, on vit dans un monde, la « société de l'information »... (je ne sais pas ce que c'est plus que vous, mais la mondialisation des marchés, oui, la mondialisation des médias sans doute aussi), alors on nous a parlé en effet de la « tyrannie du temps réel », on nous a parlé d'un certain nombre de choses en nous disant que l'école n'a pas, parce qu'elle est une institution (et en France tant qu'il n'en est pas dit autrement, elle est cela), à obéir à cette tyrannie qui se présente, elle a au contraire à baliser tout cela de façon très prudente et sage.

Accord aussi sur le fait, par exemple, que « naviguer » malgré toutes les séductions de l'activité n'est pas suffisant à penser et qu'il y a place pour penser et que l'école finalement peut-être plus encore que les savoirs c'est l'exercice de la pensée (dans le rapport qu'évoquait Alain Warzee, « les acquis des élèves », je regrette d'avoir pas assez mis

« penser » assez en relief, mais on ne trouve pas toujours les mots quand on en a besoin !). Bref, une certaine satisfaction de ma part d'avoir finalement à titre personnel entendu ces appels sur des valeurs, je crois que nous en avons tous besoin pour penser le reste.

L'incontournable nécessité du prêche aux merlans frits

Et puis aussi de manière assez transversale à nos dialogues, l'impression d'un manque, d'une frustration, l'expression de notre part à tous d'un certain nombre de frustrations : par exemple on entendait dire « oui mais attendez, en plénière, on entend de grand discours mais moi dans mon collègue alors qu'est ce que je fais ? ».

Mais on entendait aussi le thème selon lequel « on peut toujours débattre de tout cela, pendant des années, de toutes façons rien ne change parce que l'institution est sourde ». Ce thème de la surdité de l'institution, (l'institution qui tout de même organise cette université d'été !) m'a intéressé. Il est un point de vue que j'aimerais retenir, même si je ne me rattache pas personnellement directement à la discipline science de la vie et de la terre, un point de vue un petit peu zoologique, parce qu'il a été dit deux choses : on nous a parlé et ça de manière très officielle de la fin des dinosaures vous l'avez remarqué, même si dans un atelier un collègue IPR nous parlait d'un collègue dont le CDI n'a pas de micro, ce qui nous conduirait à penser que la fin des dinosaures, c'est quand même quelque chose de très incertain, mais surtout il y a eu un autre point zoologique important et qui rejoint ce thème, peut-être de la frustration, c'est quand une collègue documentaliste évoquant cette difficulté à amener le concept de politique documentaire dans l'établissement où elle travaille nous a parlé de son environnement de « regards de merlans frits ».

Je crois que cette histoire du merlan frit doit nous arrêter, c'est à dire cette idée que sur ces questions de politique documentaire, sur ces questions de travail sur l'information, nous avons, vous avez, assez souvent, l'impression, les uns et les autres, d'être regardé avec les yeux du poisson en question.

Qui peut avoir ces yeux de merlans frits ? On l'a compris, il peut s'agir selon les cas des yeux de notre chef d'établissement, des responsables ministériels qui ne sont pas toujours aussi empressés qu'on l'aimerait à produire des textes attendus, ça peut-être des professeurs de disciplines qui n'ont pas pour ces questions là, l'empressement, peut-être aussi la culture, on peut parfois le soupçonner, qui les mettrait en accord avec nous et on a même évoqué les yeux des inspecteurs de différentes disciplines ,de passage dans votre établissement, qui n'ont pas toujours à l'égard des CDI par exemple, de ses fonctions, de ses collections, l'attention qu'on pourrait souhaiter qu'ils aient...

Alors, c'est vrai, nous avons l'impression d'être seuls assez souvent, et ça fait du bien qu'on se le dise quand même entre nous.

Et pourtant ce que j'ai aussi compris en écoutant les échanges, c'est qu'au fond on est peut-être moins seul qu'on ne l'imagine face à toutes ces questions , précisément parce que nous avons tous les mêmes difficultés à amener ces sujets de traitement de l'information et plus généralement de politique documentaire devant nos interlocuteurs. Mais on constate aussi que quand on fait en sorte que cette question ne soit pas l'affaire du seul CDI, du seul professeur d'histoire, que des coopérations parfois très modestes émergent . On peut espérer cela dans le cadre du conseil pédagogique : pourquoi la politique documentaire ne serait-elle pas assez systématiquement un thème privilégié des conseils pédagogiques

quand ils ont du mal à se mettre en place ? Autour de ces questions, il faut prouver le mouvement en marchant, prouver l'éducation à l'information en en faisant, installer quelques fonctionnements les plus pérennes possible ! Ne pas non plus attendre le salut du seul établissement dans lequel on se trouve : il y a d'autres établissements, il y a le collègue voisin, il y a le lycée voisin, et tout cela peut être imaginé en regroupant des compétences et des moyens.

Nous avons donc eu au XIII^e siècle Saint François prêchant aux oiseaux : il est important désormais de comprendre qu'il nous revient en effet de prêcher aux merlans frits !

Notre question n'est pas isolée en termes de politique éducative

Peut-être aussi ne faut-il pas oublier que nous ne sommes pas seuls d'une autre façon : sur un certain nombre de sujets le système éducatif français, depuis un certain nombre d'années, promeut sous le nom des « éducations à » un certain nombre d'objectifs de formation vis à vis desquels on peut très bien, comme quant il s'agit du nôtre, l'« éducation à l'information », être plein d'optimisme ou au contraire totalement désespéré : l'éducation à la santé et à la citoyenneté, l'éducation à la sexualité, la DESCO en a produit en quantité, l'éducation au développement durable enfin on peut continuer comme ça et je crois que c'est quelque chose d'important puisque que l'on est à la confrontation de deux modèles, le modèle classique français des programmes d'enseignement, (je n'ai pas le temps de détailler de dire ce que c'est) et puis le modèle d'objectifs de formation en termes d'autonomie des élèves et d'autonomie de penser, modèle qui est un petit peu en facteur commun à tous ces « éducations à ». Cette conjonction, cette confrontation entre les deux modèles, on ne sait pas la résoudre jusque là et la pire des choses à mon avis, ça serait de se dire : « il faut qu'on se mette à faire des programmes d'enseignement dans ce cadre là, parce qu'il faut faire comme les autres ! » Non ! : la question est plus complexe, je n'y suis pour rien et vous non plus !

Que faisons-nous pour nous inscrire dans la logique du socle commun ?

Deux points pour terminer : les silences ! les choses que je n'ai pas entendues dans ce rassemblement et qui sont finalement aussi sonores que les autres !

Mon premier manque, encore qu'il en a été question hier soir, c'est toute la thématique des élèves en difficulté, des établissements en difficulté, des ZEP, des collèges ambition réussite, toutes ces choses là, toutes ces réalités absolument dramatiques, ce système éducatif français actuellement qui bute sur un certain nombre de réalités face auxquelles il n'arrive pas à avancer, quel sens ça a par rapport au problème qui est le nôtre ? Je vous reproche un peu qu'il n'en ait pas été assez question, voilà, c'est tout !

Quant il s'agit par exemple des collèges, demandons-nous si un certain nombre de cas, on n'est pas un petit peu ambitieux, demandons-nous si la logique du socle, qui n'est pas de grâce, évitons ça, désormais une logique de salaire minimum !, demandons –nous si la logique du socle ne nous convie pas à nous poser la question suivante : tous les élèves en fin de collège peuvent-ils être au niveau des compétences en éducation à l'information auxquelles convient les professeurs d'histoire et géographie par exemple dans le cadre de l'épreuve du brevet ? Pas sûr, sinon ils auraient tous leur brevet ! Du même coup il faudrait

tout de même se demander si l'équipement basique, fin de 3ème que l'on veut pour nos gamins, en tous les cas, c'est peut-être pas les programmes d'histoire du brevet, c'est peut-être savoir lire un peu le journal télévisé et c'est pas tout à fait pareil ! Je ne suis pas certain que chaque collègue arrive tout seul à régler ces questions difficiles sans qu'on les pose dans un cadre comme le nôtre.

Et l'établissement « apprenant » ?

Last but not least, mais last vraiment je le promets : mon statut ici comme ailleurs étant d'être un petit peu nomade, à cheval sur plusieurs questions, sur plusieurs corporations, plusieurs sujets etc.... sur plusieurs pays aussi, aussi souvent que je le peux, là aussi je note des absences ou des présences dans ce qui interpelle ou non les esprits : il y a une chose qui est très drôle selon les communautés, quand on navigue comme ça, c'est qu'il y a des notions qui semblent absolument indispensables, centrales dans une communauté de travail donnée et qui, si on fait quelques pas de côté, même dans la même institution éducation nationale française, n'apparaissent plus !

Ce que je voudrais dire là c'est quand même que je suis un petit peu frustré en vous écoutant sur le thème de l'« établissement dans ses rapports avec l'information » parce que pour une autre partie de moi-même, je vis dans un monde qui est celui de l'évaluation, évaluation des établissements et donc de l'information sur l'établissement. En effet un établissement scolaire, c'est aussi un objet sur lequel on produit de l'information : Bien oui, les parents d'élèves de quoi bavardent-ils à la sortie de l'école ? Et qu'est ce qui arrive de la DEP, qu'est ce que IPES, sinon aussi de l'information sur l'établissement ? L'établissement est un lieu où l'on produit des montagnes d'information, je me suis amusé à faire le compte, dans le rapport qui était cité, horresco referens, de notes données à un élève de 6ème sur l'ensemble des disciplines au cours de son année de 6ème ! Il y a dans un établissement scolaire une énorme production d'informations et ces informations concernant l'établissement scolaire, concernant l'école, curieusement elles n'apparaissent pas dans nos travaux !

Je me suis imaginé que j'allais au centre de documentation d'une entreprise, au centre de documentation de Peugeot ou d'Aéroports de Paris, et que je demandais à Aéroports de Paris de la documentation non pas sur le trafic aérien à Singapour, mais sur Aéroports de Paris : imaginons qu'ils me répondent : « Attendez, on est désolés, on a des tas de trucs sur Singapour mais sur Aéroports de Paris on n'a rien ! ». Or allez dans un collège aujourd'hui ou chez le proviseur d'un lycée, ou au CDI, et demandez de l'information sur le collège ou le lycée : on est dans ce paradoxe là ! Cela me gêne un petit peu si vous voulez que tous ces concepts qui ont été travaillés par d'autres sur le thème de communauté apprenante, (et qui concernent aussi la formation continue des personnels du collège, thème tout à fait important), j'ai été un peu déçu que cette question là n'apparaisse pas, que le lien ne se fasse pas finalement entre les deux domaines : l'information dont nous parlions était très sélectivement celle qui éclairait les programmes d'enseignement bien évidemment, mais on faisait comme si on ne s'intéressait pas à l'autre, si on ne faisait pas les liens avec l'autre information, celle sur l'établissement ! Est-ce parce qu'elle dérange ? Parce qu'on est à certains égards bien content de la laisser de côté ? Je ne sais ! En tous cas c'était aussi un amical reproche que je voulais nous adresser !

ATELIERS

De la formation aux compétences comportementales à l'enseignement des concepts info-documentaires

Pascal Duplessis

IUFM des Pays de Loire

Claude Morizio

IUFM de Poitou-Charentes

Pascal Duplessis

Quelques apports épistémologiques à la didactique de l'info-documentation Comment identifier et structurer le champ conceptuel

Dans les situations d'enseignement-apprentissage documentaire, la maîtrise des compétences tient une place importante. La parution, en 1997, du référentiel de compétences de la FADBEN a dynamisé, en France, l'approche d'une pédagogie par les objectifs. La floraison d'outils référentiels auxquels elle a servi de prototype a permis à la profession de construire une culture partagée et de se centrer sur sa mission pédagogique. Le référentiel met en effet à disposition de l'enseignant documentaliste une batterie structurée d'objectifs lui permettant d'identifier, de structurer et de planifier son action pédagogique. Il facilite ainsi, non seulement la préparation raisonnée de séquences, mais encore la régulation des apprentissages des élèves et leur évaluation. En cela, le référentiel est un pas important et nécessaire dans le processus de professionnalisation des enseignants documentalistes.

Il n'en reste pas moins que les compétences sélectionnées pour ces référentiels, exception faite du modèle FADBEN, demeurent essentiellement comportementales. On a voulu n'y retenir que leur composante procédurale (les savoir faire, les savoir comment), au détriment de tout ce qui ressortit à la connaissance des principes et des concepts (les savoir que et les savoir pourquoi), à tout ce qui permet de rendre la compétence et l'action intelligibles pour l'élève. Nous pensons qu'aucune compétence ne peut être réellement opératoire, i.e. transférable dans d'autres situations et donnant prise sur la réalité, sans connaissance de cause permettant à l'élève de fonder son action sur des connaissances et sur des principes porteurs d'intelligibilité.

Cependant, les savoirs conceptuels de l'info-documentation ne sont pas encore suffisamment dégagés pour former un ensemble cohérent et raisonné. Le chantier didactique consiste dès lors, dans une approche épistémologique, à délimiter un domaine de savoirs spécifiques en Information-documentation. Pour ce faire, le domaine en question doit être travaillé à partir de trois préoccupations distinctes et complémentaires :

- rechercher la filiation des savoirs info-documentaires et s'intéresser aux conditions de leur émergence ;
- définir les termes d'un corpus de concepts, et s'assurer de leur statut épistémologique d'objets enseignables ;
- structurer la matière pour rendre intelligible sa matrice et assurer aux élèves des points d'accès aux abstractions que constituent les concepts.

L'épistémologie des savoirs (heuristique, question de la référence, histoire de la discipline), les conditions pédagogiques de leur transmission (interactions élève-enseignant) et les

conditions psychologiques de leur appropriation (cognition) sont les trois volets constitutifs du chantier didactique. Nous ne nous intéressons donc ici qu'à la dimension épistémologique de la didactique, et empruntons quelques uns des outils conceptuels des didactiques des disciplines pour travailler la matière info-documentaire dans le but d'en dégager un domaine construit de savoirs à enseigner dans des situations d'enseignement-apprentissage.

La question de la référence, tout d'abord, invite à réfléchir à la fois sur l'origine des savoirs (logiques de filiation et de légitimation) et sur leur émergence (fonction heuristique). Elle appelle ainsi à considérer les conditions et les sources de sa transposition. Trois modèles de transposition s'offrent à une réflexion sur l'émergence de la matière info-documentaire :

- la transposition didactique dite restreinte (M. Verret, 1975 ; Y. Chevallard, 1985) saisie en tant que travail à partir duquel un objet de savoir de référence devient un savoir à enseigner (désigné pour être enseigné) puis un savoir d'enseignement (effectivement enseigné dans une situation didactique). Les Sciences de l'information jouent ce rôle de référence pour l'Information-documentation, laquelle cherche à en tirer le bénéfice de la légitimation a posteriori. Par contre, elle ne puise pas là ses concepts, elle cherche seulement à les y référer ;

- la transposition didactique dite générale élargissant la référence aux pratiques sociales existant hors la clôture scolaire (J.-L. Martinand, 1986). Tout un fond d'expériences et d'expertise peut alors être mis à disposition de la didactique info-documentaire, s'agissant d'une part des pratiques techniques de la documentation et d'autre part, des pratiques domestiques et sociales des élèves (l'utilisateur-chercheur, l'utilisateur-documentaliste). Les enjeux référentiels se révèlent ici principalement opératoires et heuristiques.

- la contre-transposition (M. Frisch, 2006), enfin, s'appuie non pas sur des savoirs « savants » mais sur les savoirs pratiques des élèves en situation de recherche d'information, dans une logique d'usage requérant l'expertise de l'enseignant documentaliste. Il s'agit dans ce cas d'instaurer une dialectique entre savoirs théoriques et savoirs d'action et d'en tirer des effets bénéfiques en termes cognitifs et heuristiques.

La question du statut épistémologique des savoirs à enseigner appelle à une réflexion sur la définition de chacun des termes du corpus et sur la place à leur accorder dans le régime didactique de la connaissance. S'agissant de la définition des concepts, le recours à la logique des termes permet de présenter chaque concept par l'exposé de ses attributs essentiels et accessoires (définition en compréhension) suivi de la collection des objets qui comprennent ces attributs (définition en extension). En jouant sur cette tension entre deux pôles de moindre et de plus de précision, i.e. entre notion et concept, l'entreprise didactique rend opératoire les concepts info-documentaires tout en allant dans le sens d'une professionnalisation renforcée des enseignants documentalistes. De même, le processus de rationalisation de ces savoirs se manifeste dès lors que, par l'action didactique, ceux-ci passent d'un statut d'objets implicites – ces allants de soi utiles à l'enseignement mais jamais enseignés – à celui d'objets à enseigner, avec des contenus explicites et dont la validité est attestée à l'intérieur de champs d'applications spécifiques. La détermination des attributs des concepts permet par ailleurs de constituer des énoncés correspondant à des niveaux de formulation conceptuelle (A. Giordan, 1983) offrant aux élèves des paliers d'accès progressifs à ces abstractions.

La question de la structuration de la matière, enfin, nous intéresse pour les trois fonctions essentielles qu'elle met en jeu :

- l'organisation des contenus lui donne visibilité, logique et cohérence ;
- en distinguant l'essentiel de l'accessoire, elle limite le nombre des concepts ;
- en contextualisant les concepts dans des structures logiques et dans des réseaux, elle

facilite leur appropriation par les élèves.

Deux outils didactiques concourent à faire aboutir ce travail de structuration : les concepts intégrateurs et la cartographie conceptuelle. Les premiers (M. Develay, 1992) renvoient à des entités capables d'englober, à la manière de poupées gigognes, des concepts plus petits qui leur sont fédérés. Les hiérarchies qu'elles constituent rendent ainsi compte des principes organisateurs de la matière. Les cartes de concepts, pour leur part, s'appuient sur l'idée que les concepts ne sauraient être construits de manière isolée et qu'apprendre consiste à établir des réseaux de signification. Il importe dès lors de rendre compte de l'organisation du savoir en réseau et de représenter graphiquement celle-ci sous forme de cartes constituées de nœuds (les concepts) et de liens (les types de relation entre les concepts). Ces cartes peuvent être élaborées par les élèves au fur et à mesure de leur progression (approche cognitive), ou bien par le didacticien ou l'enseignant, i.e. l'expert, dans le but de représenter tout ou partie du domaine ciblé pour un programme curriculaire ou pour une séquence. Des repères sont ainsi mis à disposition de l'élève pour visualiser, orienter son parcours d'apprentissage et établir de nouvelles connections entre les savoirs antérieurs et les nouveaux savoirs.

Les apports épistémologiques à la didactique de l'Information-documentation, au travers des questions de la référence, de la définition et de la structuration, viennent ainsi, non pas s'opposer, mais bien renforcer la construction des compétences documentaires en rationalisant les savoirs nécessaires à leur dimension opératoire. C'est à une réhabilitation urgente de la dimension épistémologique des compétences info-documentaires que cette réflexion nous convie.

Encore est-il besoin de rappeler que les savoirs documentaires, comme tout savoir, ne se construisent que dans des situations complexes nécessitant des savoirs de problématisation combinant, mobilisant tous les types de connaissances : « on ne peut relier savoir et compétence que par la médiation d'un troisième terme, l'idée de problème » (M. Fabre, 2004).

Bibliographie

- Chevallard Yves [1985], *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, 1991, 240 p.
- Develay Michel [1992], *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, ESF, 1992
- Fabre Michel (2004), « Savoir problème et compétence : savoir c'est 's'y connaître' », in Toussaint Rodolphe, Xypas Constantin, *La notion de compétence en éducation et en formation*, L'Harmattan, 2004. p. 299-319
- Frisch Muriel (2006), « Entrer dans les savoirs documentaires et informationnels en situation d'apprentissage et de formation », Rouen, Colloque CIVIIC *Savoirs et didactiques*, 18, 19, 20 mai 2006. A paraître
- Giordan André (dir.) (1994), *L'élève et/ou les connaissances scientifiques : approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*, [1ère éd. 1983], Peter Lang, 1994. 174 p.
- Martinand Jean-Louis [1986], *Connaître et transformer la matière : Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Peter Lang, 1986. 315 p.
- Verret Michel, *Le temps des études*, 2 t., Librairie Honoré Champion, 1975. 837 p.

Claude Morizio

Discussion

Les enseignants documentalistes s'interrogent actuellement sur les dispositifs de formation qu'ils mettent en place. Conçus dans les années 80, ces dispositifs ont été pensés pour favoriser l'appropriation de l'information contenue dans des documents papier. Le développement des technologies de l'information a nécessité d'intégrer à la formation la prise en main d'instruments en permettant l'accès. Il est apparu nécessaire de s'appuyer sur des modèles et des référentiels pour construire des séquences pédagogiques à cet effet. Au-delà des compétences informationnelles à développer se pose aujourd'hui la question des savoirs en information-documentation, et des moyens de leur intégration par les élèves. Cela demande en conséquence une réflexion sur les modalités de la médiation pédagogique.

Autour des savoirs et de la didactique

Si l'on considère la nécessité d'une articulation entre les niveaux d'enseignement, et particulièrement l'articulation secondaire-supérieur, les professionnels ont besoin de s'appuyer sur un corpus cohérent de notions, des concepts organisateurs, sur lesquels ils se sont mis d'accord. Une didactique de l'information-documentation est à replacer dans un champ plus large, celui de la culture de l'information. Un groupe de travail réuni par la FADBEN s'est attelé à la définition de 7 notions organisatrices à décliner tout au long du cursus de l'élève. Il faudra ensuite négocier avec les enseignants de discipline pour définir des activités en permettant l'appropriation, dans une réflexion sur l'homogénéisation des contenus, pour assurer une continuité des apprentissages. Cela pose la question d'une culture partagée. Cela nécessite aussi de poser un autre regard sur la conception de l'activité pédagogique. A titre d'exemple, une enseignante documentaliste relate une activité en lecture dans laquelle elle a travaillé la notion d'auteur.

Le concept est un outil de structuration de la pensée qui a été négligé ces dernières années. On peut d'ailleurs définir la compétence par une liste de concepts. Derrière chaque concept se profile une série de questions. Il faut viser à faire des élèves des utilisateurs avertis, ce qui renvoie à la finalité de l'école et au type de citoyen qu'elle entend former. Il faut par ailleurs prendre en compte l'évolution des disciplines d'enseignement. En STG notamment, les programmes intègrent maintenant des notions empruntées à l'information-documentation, comme celle de thésaurus. Doit-on considérer que comprendre les classifications et les thésaurus est indispensable à un élève, qui sortirait du système éducatif en ayant intégré le concept d'indexation ?

Pour P. Duplessis, l'idée générale est d'arriver à bâtir un curriculum qui puisse faire le lien entre les trois niveaux d'enseignement : celui-ci doit permettre de stabiliser un corpus de concepts et de problématiques spécifiques, d'établir une cohérence tout au long du cursus de l'élève et de fonder une culture partagée pour les enseignants documentalistes, gage de leur professionnalisation.

Autour des formations

Interpellé sur cette question, P. Duplessis avance que les formations actuelles « aux compétences comportementales » s'appuient sur un modèle qui fait l'impasse sur le pôle des savoirs, et qui insiste sur les procédures. Cela peut être lié à la question de l'évaluation. Il est facile d'évaluer un savoir-faire, car on peut s'appuyer sur de l'observable, et plus difficile d'évaluer un savoir : c'est la problématique de la boîte noire. Même si avec le référentiel de la FADBEN, on avait déjà une première approche des contenus, on a désormais besoin d'un autre niveau de formalisation. Ce qui ne veut pas dire qu'on va calquer les connaissances en information des élèves sur celles des professionnels. Il n'est pas tant question de les engager dans une activité définitive, que de partir de leurs propres représentations, pour les amener à formaliser, c'est-à-dire à produire des énoncés

correspondant à des niveaux de formulation visés pour ces concepts. Dans la conception de l'activité pédagogique, il s'agira de partir de l'exemple pour aborder le modèle explicatif. Le modèle des compétences a entraîné une dérive, dans laquelle s'engage l'université, alors que l'enseignement secondaire semble s'en dégager. L'école s'est enfermée dans un discours techniciste d'adaptation, alors qu'il faudrait favoriser l'intelligibilité. On peut concevoir une activité pédagogique avec une intention d'évaluation formative dès le départ, en présentant aux élèves les objectifs, la définition de la tâche, et les consignes. Pour installer des connaissances en information-documentation, on peut s'appuyer sur une carte conceptuelle, qui cible les concepts à construire. Une autre approche possible est de demander aux élèves de dessiner leur propre carte de connaissance, un modèle n'excluant pas l'autre. P. Duplessis précise que ces deux approches de la cartographie sont cependant distinctes, l'une étant épistémologique, et l'autre, psychocognitive.

Autour des usages

On ne peut aujourd'hui penser la formation à l'information-documentation sans prendre en compte les pratiques des élèves et leurs besoins. Il est généralement accepté qu'ils développent seuls des compétences instrumentales. La comparaison avec la conduite d'un véhicule est avancée : pourquoi leur apprendre le fonctionnement du levier de vitesse, alors qu'ils sont amenés à conduire un véhicule automatique ? Ne cherche-t-on pas à donner une raison éthique à un fonctionnement social dont les jeunes ne sont pas dupes ? Les professionnels de l'information ne cherchent-ils pas toujours à faire des élèves des « petits documentalistes » ? On a connu en effet cette dérive, dans le secondaire comme dans le supérieur, qui entraîne la reproduction du modèle bibliothéconomique, référence validée culturellement. Mais les processus de recherche des individus sont très différents des modèles portés par les professionnels. Si l'on examine par exemple le phénomène des « tags », mécanisme d'indexation spontanée des ressources par les usagers, on constate une approche bien différente de celle des langages documentaires. Partir des usages peut donc être une piste pour penser autrement la médiation.

Le travail collaboratif permet-il de construire des compétences ou des savoirs ?

Nicolas Michinov

enseignant chercheur

université de Poitiers

Jérôme Bertonèche

CNDP, Chasseneuil du Poitou

Après une brève introduction sur les modalités et les intérêts de l'atelier, une présentation sous powerpoint a été présentée par Nicolas Michinov afin qu'elle serve à la fois de support et de trame aux discussions des membres de l'atelier.

Au cours des échanges, il est apparu que faire ici une distinction entre « travail » et « apprentissage collaboratif » n'était pas nécessaire dans notre contexte, et qu'un travail collaboratif se fait sur des problèmes d'un niveau de complexité élevé. Parfois le formateur n'a pas lui-même la réponse au problème posé.

L'objectif du travail collaboratif est d'apprendre en produisant quelque chose. A partir d'exemples d'expériences notamment celui de deux élèves sur un même problème, dans le cas de ce tutorat réciproque: celui qui est tuteur et apprend à l'autre obtient le meilleur bénéfice, il est clair que l'apprentissage collaboratif est un mode d'apprentissage dans lequel le formateur ne fournit pas les connaissances, mais facilite leur obtention par les apprenants.

Dans tous les cas, l'accompagnement et le guidage par l'enseignant sont essentiels pour les élèves. L'enseignant doit préparer le terrain et mettre en place l'accompagnement approprié.

En complément de l'exemple « Mise en place d'un dispositif d'apprentissage collaboratif dans un environnement numérique de travail » donné par Nicolas Michinov, à partir d'une expérience concrète, le groupe de travail s'est accordé sur le fait que l'animateur doit « agir », « intervenir » que les tâches doivent être publiées, que les échanges et la socialisation sont indispensables à la motivation, enfin que des regroupements intermédiaires sont nécessaires.

Questions, réponses, échanges...

A la question : « quelle est la taille favorable pour un groupe ? », il semble que le groupe de 6 à 7 personnes convient particulièrement, mais aussi que plus petit est le groupe de travail, plus les conditions sont favorables. Il est difficile de suivre plus de 5 groupes dans une classe. L'important est de placer les élèves dans une situation qui leur permette d'apprendre le travail collaboratif.

On parle beaucoup du travail collaboratif, depuis longtemps. Pourquoi est-ce qu'on le découvre « en ce moment » ? On en parle beaucoup plus en formation continue et depuis longtemps. D'autre part, cela répond au développement exponentiel des connaissances qui fait qu'un expert unique ne connaît plus qu'une petite partie d'un sujet. La nécessité d'apprendre le travail collaboratif apparaît ainsi. Cette méthode est en effet utilisée depuis longtemps. Les compagnons échangeaient autour de leurs pratiques...

Cela nécessite de mettre en place une évaluation des élèves sur la base de leur projet collectif !

D'autres pays intègrent naturellement ces méthodes.

La démarche d'investigation en sciences physiques au collège reprend ces stratégies. Cela fait suite aux parcours diversifiés, aux travaux croisés, aux itinéraires de découverte.

Comment évaluer les processus d'apprentissage ?

Dans le cadre de l'exemple donné, les acquisitions individuelles n'ont pas été évaluées, mais les processus l'ont été. L'évaluation de la contribution de chacun dans une contribution collective se fait aussi sur les comportements, la quantité de travail produite, la qualité des productions...

Comment faire travailler ensemble documentalistes et enseignants ?

Le problème du manque de temps est-il réel et le seul ? La clé se trouve essentiellement dans l'intérêt commun. L'exemple suivant est à ce titre intéressant : un travail à distance entre 3 écoles primaires intitulé « Rédiger ensemble la notice de fabrication d'un objet du futur » aux moyens d'outils comme le « chat » et le tableau blanc partagé a rencontré des problèmes liés à la mise en place des outils, l'accompagnement en temps réel, l'évaluation...

C'est aussi l'évaluation des problèmes rencontrés qui a permis de mettre en place des situations de résolution de microproblèmes, des microprojets.

Il apparaît donc que ce qu'il faut évaluer n'est pas seulement le résultat direct du travail. L'évaluation peut être différée. Il est possible de réaliser des pré tests et des post tests, à partir de deux groupes d'élèves avec/ou sans travail collaboratif. Cela pose à nouveau la question des types d'évaluation : diagnostique, formative, sommative.

Quels changements de métier pour le formateur ?

La représentation de l'enseignant par lui-même est modifiée. La notion d'expertise change.

La mutation se fera autour de la manière de travailler : mener l'élève à construire ses connaissances. descendre de l'estrade..., passer de l'état « d'acteur principal » à la fonction de « metteur en scène ».

Ces pratiques existent à l'école primaire. Des professeurs peuvent être très bons dans différents types d'enseignement. Le travail collaboratif doit être adapté aux situations.

Les postures collaboratives déstructurent le temps. Un nouveau rapport au temps apparaît. Le temps nécessaire est doublé en utilisant une méthode collaborative en classe et multiplié par 3 à 5 si le travail se fait à distance. Mais les bénéfices sont transférables sur d'autres compétences et attitudes.

Les IDD (itinéraires de découverte) ont permis d'amorcer un travail collaboratif pour les enseignants qui continuent dans d'autres cadres avec un changement de posture. Le gain de temps apparaît ensuite. Les exigences institutionnelles qui prônent la mise en place de micro-projets y incitent fortement comme le montrent les nouveaux programmes de sciences physiques, le C2I, le C2i .

Le travail collaboratif permet une mise en scène de la réussite. Ainsi, pour des élèves particulièrement en difficulté, la « technique du puzzle » pour renouer le lien social en déliquescence entre communautés noire et blanche aux Etats-Unis a été opérante.

Le travail collaboratif mène à s'interroger sur les types de « groupements » qu'on peut faire pour obtenir des effets sur la socialisation.

Certes, les problèmes de circulation dans les collèges peuvent apparaître comme des freins à d'autres formes de pédagogie. Mais le travail collaboratif entre élèves devient naturel : le soir, le « chat » est de plus en plus utilisé pour les devoirs à faire à la maison.

Mener les gens à « collaborer » consiste à jouer sur la tâche (s'il n'y a pas de problème à résoudre, la collaboration n'est pas nécessaire !). Les communautés de pratiques sont informelles. Elles émergent en cas de vrai besoin, et ne se décrètent pas.

En conclusion, il apparaît qu'un « nouvel enseignant » va apparaître avec le travail collaboratif avec un nécessaire changement des représentations.

Il est évident pour tous que le travail collaboratif ne s'impose pas mais doit émerger du fait des nécessités rencontrées et qu'il sert aussi à apprendre à vivre ensemble.

En quoi la maîtrise de l'information contribue-t-elle à la formation du citoyen?

Laurent Soutenet

IA-IPR d'histoire-géographie, responsable du pôle civique (Poitiers)

Madeleine Poncin

Chargée de mission, Rectorat - Pôle pédagogique

Cet atelier se situe au cœur de la problématique d'ensemble des Assises. Il s'agit d'approfondir le lien entre information et connaissance. A cette fin, il convient donc de se garder de trop s'éloigner du cadre des savoirs, des programmes et des finalités de nos enseignements. Car l'enjeu est la formation de l'homme et du citoyen. Cependant, sur le plan des idées, confronter comme le thème y invite « maîtrise de l'information » et « formation du citoyen », conduit, en fait, à préciser le lien qui existe entre information et liberté.

Qu'est-ce que maîtriser l'information ?

L'expression « maîtrise de l'information » peut poser question par son caractère ambivalent. Comme Françoise CHAPRON, nous préférons parler de « culture de l'information ». En effet, la culture de l'information va plus loin qu'un simple acte technique et intègre la maîtrise de l'information. Il est indispensable de bien distinguer les finalités (connaissances spécifiques relatives à chaque discipline) de la maîtrise techniques (usage de l'outil et connaissances relatives à cet usage). La spécificité des documentalistes, comme le dit M. Jeanneret, est qu'ils ne maîtrisent pas simplement l'information de manière technique. Ils s'intéressent aussi aux connaissances, à la culture générale. La culture de l'information intègre ces valeurs. Au-delà, du flou apparent des compétences transversales, il y a des savoirs à acquérir : comment l'information est-elle générée dans notre société ? Comment circule-t-elle ? Comment est-elle conservée ? D'où l'importance d'une maîtrise acceptable des notions d'auteur et d'éditeur, des aspects éthiques et juridiques.

La maîtrise de l'information peut être conçue, aussi, de manière plus large. Elle amène à réfléchir sur les démarches de recherche, de tri, de validation, voire de rétention, de contrôle de l'information, des liens entre information et pouvoir. Nous en revenons donc à une réflexion centrale sur la liberté et le contrôle.

L'approche exclusivement technicienne, voire techniciste montre donc vite ses limites. Il est indispensable de prendre en compte la dimension socialisée des usages ainsi que leur dimension culturelle. Cette dernière doit être traitée dans sa complexité, car elle intègre également un contenu disciplinaire (culture artistique ou culture scientifique).

Que dire par exemple de ceux qui n'ont pas accès aujourd'hui à l'informatique et à l'Internet ? Peuvent-ils être des citoyens informés à part entière ?

Il y a l'information et les informations. En fait on ne parle pas tous de la même chose. C'est lié en France à nos disciplines : information documentaire (périodiques) et information-communication. (presse: revues, journaux, magazines) Le CLEMI s'est centré longtemps sur les « médias ». C'est l'arrivée de l'Internet qui nous contraint à plus de clarté.

Le concept de « maîtrise de l'information » englobe largement les référentiels de compétences existants et est largement confondu dans les travaux anglo-saxons avec celui d'« information literacy » que nous peinons à traduire de façon pertinente. La notion de «

Ateliers

culture de l'information » est définie par Brigitte Januals dans son ouvrage éponyme paru chez Hermès en 2003, elle y distingue :

- la maîtrise de l'accès à l'information qui suppose une formation à l'information documentaire numérisée (mais on peut élargir cet ensemble au non numérique) sur les plans techniques et méthodologique, accès technique, évaluation, tri, utilisation efficace et critique de l'information,
- la culture de l'accès à l'information, qui, au delà des compétences techniques et documentaires, suppose une utilisation autonome critique et créative de l'information, allant jusqu'à la production de savoirs,
- la culture de l'information (ou culture informationnelle), ce troisième degré de compétence paraissant supposer un niveau de culture générale (prise dans le sens d'instruction, de savoir), une connaissance des médias, une prise en compte des dimensions éthiques et une intégration sociale dépassant largement une compétence documentaire et informatique.

Qu'est-ce qu'un citoyen formé ?

On est là sur des territoires balisés par les programmes de toutes les disciplines, de l'éducation civique à l'EPS en passant par la philosophie ou les sciences expérimentales. Mais il faudrait les citer toutes. En tout état de cause, il ne s'agit nullement d'une chasse gardée du documentaliste, même s'il ajoute une contribution importante à l'édifice.

La formation du citoyen est plutôt un parcours. C'est ce que proposent les programmes avec leurs trois finalités :

Education aux responsabilités individuelles et collectives

Education aux droits de l'homme

Education au jugement, à l'esprit critique.

Il ne s'agit donc pas d'une définition purement juridique, mais de faire de l'élève un acteur de notre société.

Il doit vivre en harmonie dans la société, intégrer les règles collectives, participer à la vie de la société, être actif, et participer aux décisions de la société. Il doit savoir effectuer des choix éclairés pour prendre des décisions sur les questions de bioéthique, par exemple. Bref, l'existence de citoyens formés est une des conditions à l'exercice de la démocratie. Exercice difficile qui peut amener le citoyen à prendre de lourdes responsabilités (désobéissance civile). Exercice complexe dans une société multiculturelle dans laquelle la tentation communautariste n'est jamais loin. Chez l'élève, sphère publique et sphère privée ne sont plus forcément à l'unisson car les valeurs de l'école ne se superposent pas forcément aux valeurs de la société. Si le citoyen peut se définir comme quelqu'un qui a acquis une culture civique (connaissances, valeurs et comportements) qui lui permet de s'intégrer dans une société dont il respecte les règles collectives et dans laquelle il devient un facteur de cohésion sociale, le chantier pédagogique, en matière de construction de la citoyenneté apparaît donc considérable. Le CDI, à l'évidence est un des lieux importants de cette dernière. Mais il ne saurait travailler seul, sauf à éluder la question de l'efficacité. Des outils s'offrent à lui. Les CVL et les CESC sont de ceux-là, permettant, en particulier de dédramatiser les enjeux et d'offrir des possibilités concrètes d'engagement.

Dans l'académie de Poitiers, les équipes pédagogiques peuvent s'appuyer sur le Pôle civique académique. Ce dernier a été mis en place par le Recteur pour contribuer à mieux sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative à ces questions, pour rendre visibles les initiatives citoyennes et pour mener des actions académiques (Assises civiques).

Quelles modalités pour y parvenir ?

Donner l'exemple. S'interroger sur le fait que les professeurs sont d'abord des citoyens, et ensuite des éducateurs. Il convient également de penser l'évolution de la société :

Les étudiants de l'IUFM changent aussi. Eux aussi doivent recevoir une solide formation: droits et devoirs du citoyen (question de l'impôt, obligation de justice, question de la défense).

Il faut prendre en compte la « crise des élites » (politiques), la place des professeurs dans le cadre d'une montée du relativisme des normes

Enseigner par l'éducation civique :

L'enseignement d'éducation civique et d'ECJS n'est pas comme les autres. Le professeur, lui-même un simple citoyen, doit s'interroger sur l'exercice de sa citoyenneté avec ses élèves, sur ce que signifie être un référent adulte dans le cadre de la formation. On connaît le poids des modèles familiaux dans le domaine. Le rôle de l'éducation nationale est essentiel.

Un moment-clef de pratique citoyenne est l'élection des délégués. Il faut prendre le temps de pratiquer et d'expliquer et donc ne pas bâcler cette élection par manque de temps. La contradiction entre le message et le vécu peut avoir des effets importants. Le professeur doit pouvoir tenir un discours sur sa propre pratique citoyenne réelle et non la « surjouer ».

Y a-t-il une spécificité de l'internet ? A t'il bouleversé les pratiques ?

L'arrivée des TICE a fait apparaître des compétences ou les a valorisées. Des obstacles à la maîtrise de l'information sont apparus (dimension technologique). On est passé du stock d'informations contrôlées à un flux qui n'est plus contrôlé.

La pratique de l'Internet est différente à la maison et à l'école. Mais cela ne change pas réellement la donne.

Il faut là aussi faire respecter l'autorité du professeur, la loi (droits d'auteur, droit à l'image) et pratiquer l'analyse externe, pour savoir quelle est la valeur du document, sur Internet comme ailleurs.

Internet est une chance si la formation accompagne son usage.

Conclusion :

Maîtriser l'information, former le citoyen. Chacun de ces deux thèmes auraient pu faire l'objet d'un atelier. Leur mise en confrontation dans le cadre d'un atelier professionnel pouvait donc être source de frustrations. Le déroulement, au contraire, a montré que, sans évidemment envisager un traitement exhaustif de la question, la problématique proposée a permis de parcourir un certain nombre de champs professionnels au résonances bien concrètes. La question de l'information ne saurait pour des éducateurs se poser en termes simplement techniques, la question de l'éducation à la citoyenneté ne saurait être totalement couverte par un enseignement aussi estimable soit-il. La place de l'acteur se révèle donc essentiel. Mais est-ce véritablement une nouveauté ? Certes non. Mais, l'important de cet atelier a été de se rappeler tout cela. Ainsi, la parole de chacun a permis à la pensée de tous d'avancer.

L'éducation aux médias est-elle nécessaire à la réussite des élèves ?

France Renucci

directrice du CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information). Maître de conférences Paris IV-Sorbonne

Elisabeth Audousset :

Coordonnatrice académique Clemi pour l'académie de Poitiers.

« Depuis ces dernières années, la production médiatique a pris une ampleur considérable. L'arrivée d'Internet attire l'attention de tous à l'échelle planétaire. L'information, transmise par les médias traditionnels (presse écrite, radio, télévision) et par Internet en particulier, exige une adaptation des citoyens pour la recevoir et l'analyser afin de comprendre le monde contemporain dans lequel ils sont plongés.

Aussi semble-t-il impensable aujourd'hui qu'élèves et enseignants minimisent l'influence des médias dans la société.

S'il est urgent que l'école prenne en compte les médias, cherche à comprendre leur fonctionnement et leur impact, comment intégrer ce nouveau domaine de connaissances dans l'apprentissage des élèves au cours de leur scolarité ?

Comment concevoir une éducation aux médias dans la formation de l'élève ? L'éducation aux médias peut-elle participer et/ou contribuer à la réussite des élèves ? Est-elle, dans ce cas, une nécessité ? »

L'intitulé de la question surprend les stagiaires : L'éducation aux médias est rarement liée à la question de la réussite des élèves, elle est, le plus souvent, associée à la formation du citoyen, (question traitée dans l'atelier n°3). Les enseignants peuvent bien imaginer et concevoir les pratiques pédagogiques qui conduisent à l'éducation aux médias, mais y adjoindre le mot « réussite » les interpelle ; il s'agit de définir le sens du mot « réussite » et ce que cette mise en rapport sous-entend.

France Renucci replace dans une perspective historique la naissance des Sciences de l'information et de la communication, (années 75) et celle du CLEMI (années 80). Au niveau de l'enseignement supérieur, l'autonomie, tant au niveau de l'enseignement que de la recherche constitue un aboutissement. Le CELSA, Ecole des hautes études en Sciences de l'information et de la communication de Paris IV-Sorbonne, où enseigne Yves Jeanneret, rassemble, dès sa création, étudiants scientifiques et littéraires. Le fondateur du CELSA avait, entre autres objectifs, celui d'apporter la preuve de la capacité des études littéraires à conduire à de nombreuses professions, aussi bien dans le secteur des ressources humaines que dans les domaines, multiples de la communication et de l'information. Quant à la création du Clemi, c'est le point de départ d'une prise de conscience qui conduit à l'introduction de la presse dans les apprentissages à l'école (l'expression « éducation aux médias » n'existe pas encore) non pas comme une discipline à part entière mais de façon transversale, transdisciplinaire. Tous les enseignants sont invités à mettre en pratique une éducation aux médias balbutiante quelle que soit la discipline. Tel a été le souhait - dans un esprit d'ouverture de l'école sur le monde contemporain - du fondateur et directeur (jusqu'en 2004) du Clemi, Jacques Gonnet.

Le Clemi se met alors en place avec une équipe nationale et des équipes académiques chargés de former les enseignants à l'étude des médias. Ce qui était vrai hier l'est encore plus aujourd'hui où les médias, presse gratuite, télévisions sur la TNT, médias en ligne, se multiplient et développent de nouveaux métiers. Au delà des préoccupations citoyennes – qui restent fondamentales - le cursus des élèves, dès le collège, peut-il encore faire

l'impasse sur une initiation, une ouverture aux activités et aux entreprises liées à la transmission de l'information ?

L'objectif était ambitieux car jusqu'au début des années 80, on peut dire que chaque personne est un autodidacte vis à vis de la presse et des médias. En effet personne n'apprenait à l'école à lire un journal ; « personne dans mon entourage, dit un stagiaire, ne m'a appris à utiliser la presse écrite, à comprendre, à trier, à hiérarchiser, à lire la presse. Aujourd'hui les élèves que je vois évoluer dans mon établissement font semblant de lire les médias : ils vont sur les blogs et les pages pornos, et c'est tout ce qu'ils connaissent d'Internet. S'ils vont sur Internet pour une recherche, ils se contentent du copier-coller pour faire leur exposé. » Il semble que l'arrivée d'Internet, qui arrive à englober tous les médias traditionnels, nous oblige à nous repositionner par rapport à ceux-ci.

Avant tout, il serait souhaitable, remarque un participant, que les enseignants, avant même de parler de formation aux médias, commencent par s'intéresser eux-mêmes aux médias ; en effet, dit-il, il est gênant de constater que certains collègues ne lisent jamais la presse. Un autre stagiaire fait observer que, pour leur part : des membres du jury du CAPES externe se désolent en constatant que certains candidats sont incapables de situer la ligne éditoriale d'un quotidien ou d'un magazine, de citer des périodiques, de savoir à quel grand groupe de presse appartient telle ou telle parution. Comment parler alors d'éducation aux médias ?

Il est donc important de distinguer dans l'éducation aux médias, comme le souligne Yves Jeanneret, trois niveaux :

l'éducation aux médias en tant que construction du savoir

l'éducation aux médias en tant qu'acteurs.

l'éducation aux contenus médiatiques.

Elisabeth Audousset rappelle que l'éducation aux médias passe par la mise en œuvre d'actions concrètes qui participent, de fait, à la construction des savoirs : le feuilletage d'un journal, le repérage des rubriques, l'analyse de la hiérarchie des informations dans le journal télévisé, l'observation du montage des images d'information, permettent d'exercer un regard critique en comprenant le fonctionnement des médias. Bien sûr, les médias peuvent être utilisés comme « illustration didactique » (résumés d'articles, analyse d'une image télévisuelle ou d'un texte journalistique dans le cadre d'une séquence grammaticale...) mais cette approche « utilitariste » n'induit pas une distance critique par rapport au flux médiatique. C'est par imprégnation au cours d'actions concrètes et sur du long terme, que l'élève pourra s'approprier des savoirs, pas seulement théoriques, mais reliés à la vie pratique en y trouvant un sens et une cohérence.

Les actions concrètes peuvent passer par l'appropriation par les élèves de la pratique médiatiques : Quand ils deviennent acteurs de leurs propres médias, ils sont confrontés aux contraintes et aux responsabilités de la production, qu'il s'agisse d'un journal scolaire ou lycéen, d'une séquence de radio, d'un reportage audiovisuel. Une stagiaire en témoigne : à la suite d'un stage du CLEMI, elle a abordé la production d'un journal télévisé de cinq minutes par les élèves eux mêmes, elle a pu ainsi observer un changement notable dans le rapport qui s'établit à l'information. D'où la nécessité de « faire », indispensable pour que des élèves soient vraiment impliqués dans une production. Un élève qui crée une émission de radio, ne serait-ce que cinq minutes d'émission, portera un regard éclairé et critique sur le média qu'il a pratiqué. L'observation de la façon de filmer le présentateur d'un JT peut ou non valoriser l'élève dans son rôle ; ainsi s'exerce la distanciation du regard des élèves. Les élèves comprennent très vite cette notion. Mais l'appropriation doit se faire le plus régulièrement possible.

D'autres collègues constatent que les élèves arrivent aujourd'hui au collège et au lycée avec une formation aux médias : la leur ! ils créent leurs blogs ce qui est très facile, De ce fait, ils créent leurs propres infos : ils ont intégré le phénomène du lien. En ce qui concerne l'approche d'Internet, on peut commencer par faire une webographie : le regard critique des élèves est très vite éveillé quand on travaille sur les sites Internet.

Mais comment introduire cette approche des médias ?

Il serait souhaitable que l'éducation aux médias puisse être mise en œuvre tout au long de l'année et pas seulement au moment de la semaine de la presse courant mars. Il est vrai que cette semaine de la presse, qui a lieu depuis 18 ans, devrait de plus en plus trouver sa place dans une progression annuelle, en étant inscrite dans le projet d'établissement. Quelques stagiaires avouent ne plus participer à cette semaine car ils l'ont intégrée dans leur pratique pédagogique quotidienne : par exemple, sur un panneau au CDI du lycée, une documentaliste affiche chaque matin les dessins de presse du journal *Le monde*, en mettant en valeur une information de la presse écrite.

A ce sujet, France Renucci rappelle que les démarches d'éducation aux médias devraient pouvoir être intégrées plus facilement dans la pratique quotidienne des enseignants avec le socle commun des connaissances et des compétences. (6^è compétence). Ainsi, le socle confirme-t-il des textes officiels plus anciens. Le site du CLEMI recense tous les points des programmes actuels à partir desquels l'éducation aux médias peut et doit être mise en pratique. Elisabeth Audousset soulève le paradoxe : l'éducation aux médias fait partie intégrante des programmes depuis longtemps, elle reste pourtant une pratique liée à la bonne volonté de chacun.

Se repose alors la question de la réussite des élèves avec l'éducation aux médias. L'intitulé de l'atelier est jugé provocateur par certains. En effet si la réussite des élèves est comprise uniquement comme le succès aux examens, il n'est pas nécessaire de transmettre une éducation aux médias. D'où la question : qu'appelle-t-on « réussite des élèves » ? Pour certains collègues, il s'agit davantage de réconcilier l'élève avec l'école par le biais de projets interdisciplinaires au quotidien et pas seulement une semaine par an. Grâce à des projets portant sur la presse ou les médias, les élèves peuvent réussir en devenant responsables de leur production et de leur création.

Mais pour cela, il faudrait intégrer - grâce à une démarche d'éducation par les médias - des démarches d'éducation aux médias dans la formation des enseignants via les enseignements disciplinaires. En ECJS, en histoire-géographie, on peut facilement intégrer les supports médiatiques. Pourquoi ne pas alors envisager un B4m (presse, radio, télévision, internet) comme il existe un B2i ?

Yves Jeanneret remarque qu'en effet, pour atteindre la réussite des élèves, il faut un travail sur le discours médiatique.

Il est difficile de conclure ce débat relatif aux rapports entre éducation aux médias et réussite de l'élève. Si la réussite se mesure à l'aune de sa capacité à devenir un citoyen à part entière, responsable et acteur dans la société et le monde d'aujourd'hui, alors oui, l'éducation aux médias est non seulement nécessaire, mais elle est indispensable à la réussite de l'élève.

Former à l'information : qui fait quoi et à quel titre ?

Mireille Lamouroux

Professeur documentaliste

CDDP du Bourget

La nécessité de faciliter l'accès de l'utilisateur à l'information, au-delà de la simple mise à disposition d'outils, a fait de la formation à l'information une évidence.

Aujourd'hui, de plus en plus d'acteurs interviennent dans cette formation : les bibliothécaires dans les bibliothèques publiques, les animateurs dans les espaces multimédia, les bibliothécaires tout autant que les moniteurs ou les ATER dans les universités, les documentalistes, et parfois les informaticiens pour l'accompagnement dans les pratiques informationnelles en entreprise.

De même, plus en plus de dispositifs sont aujourd'hui proposés. A l'école, à l'université, en entreprise, des exemples variés de formation existent permettant d'apprendre les outils, de s'initier à la méthodologie de la recherche documentaire et d'approcher les concepts. A côté des modules d'enseignement traditionnels, on trouve de nombreux produits logiciels d'auformation en ligne.

Cette prise de conscience qui se traduit par l'importance accrue accordée à la formation à l'information dans tous les secteurs, par diverses initiatives et par la multiplication des dispositifs, n'apportent cependant pas de réponses applicables ou généralisables à la question des objectifs, des moyens ou des acteurs.

Dans le cadre de l'établissement scolaire, enseignants-documentalistes et enseignants des disciplines sont concernés. Des référentiels existent. Mais la problématique de la répartition des rôles reste posée. Et au-delà du partage, celle du mode de travail en commun.

Et même, en deçà, malgré des progrès certains, on sait que la perception de la maîtrise de l'information reste hétérogène au sein de l'équipe pédagogique. Certains ne voient encore que peu d'intérêt, pour diverses raisons, à l'acquisition de savoirs et compétences en information-documentation. Il reste à les convaincre de la nécessité d'une telle formation.

Néanmoins, des collaborations réussies existent, à des degrés variés et dont la fluctuation est fonction essentiellement de l'implication des différents acteurs. On peut cependant en définir des niveaux. A partir d'un travail réalisé par les tuteurs PLC2 / Doc de l'IUFM de Rouen, Roselyne Berthon nous en propose dix, sur les trois modes principaux de la coopération, de la collaboration et de la concertation. A l'aide d'exemples, elle nous les précise dans un schéma pyramidal, citant les rôles du documentaliste dans cette collaboration : tantôt prestataire de services ou médiateur, tantôt partenaire ou associé, ou encore chef de projet et parfois coordinateur¹. La difficulté à laquelle doit faire face

l'enseignant-documentaliste le plus souvent est celle de savoir comment faire pour que les projets soient partagés sur des bases tangibles. Bien évidemment, cela suppose que le domaine de la formation à l'information soit déterminé et que les acteurs soient définis tout autant que leurs rôles.

A quoi forme-t-on et comment ? Qui forme ? Qui forme à quoi ? A quel titre ? Avec quelles compétences ? Quelles zones de recouvrement entre les attributions et les compétences ? Quelles spécificités pour chaque acteur ? Comment peut-on identifier des fonctions, établir des collaborations efficaces qui permettront à l'élève de construire son propre savoir ? Quels outils, quelles démarches, quels textes directeurs pouvons-nous élaborer ?

C'est à cet ensemble de questions que l'atelier a tenté de répondre à travers l'étude en sous-groupes de trois situations-exemples portant sur le B2i, le socle commun de connaissances

¹ *Les enseignants-documentalistes*. Ed. 2006. Orléans : Scéren-CRDP Académie Orléans-Tours, 2006. (Collection Livre Bleu). Berthon, Roselyne. *Pyramide des niveaux de collaboration professeurs / documentaliste*. p. 163

et de compétences, et les programmes de 5^{ème} sur une sélection d'activités en SVT, physique-chimie, français et histoire-géographie².

Le débat commun qui a suivi a fait principalement ressortir qu'il est difficile de répondre à la question des responsabilités spécifiques ainsi parfois qu'à celle qui lui est liée, de leurs légitimités.

C'est un fait : la formation de l'élève à la maîtrise de l'information n'est pas exclusivement le rôle du documentaliste. Le rapport à l'information, et donc au document, est inscrit dans la plupart des programmes disciplinaires ; Elément clé en histoire-géographie ou en sciences économiques et sociales, il n'est pas moins présent en français ou en sciences de la vie et de la terre. Il ne fait aucun doute que ces enseignants contribuent dans le domaine qui est le leur et à leur manière, au développement des compétences informationnelles des élèves. Dans ce cas, ils peuvent légitimement estimer ne pas avoir besoin de l'enseignant-documentaliste. Est-ce un risque ? En sens inverse, pour ce dernier, la question ne se pose pas. L'enseignant-documentaliste a besoin de ses collègues puisque la maîtrise des apprentissages informationnels ne peut être éprouvée qu'en situation réelle de recherche disciplinaire, et que le cadrage des compétences et connaissances à acquérir est attaché aux différentes disciplines.

Mais on relève que la collaboration est plutôt rare et toujours dûe à des initiatives individuelles. On met en cause tous les programmes d'activités transversales et dispositifs innovants (IDD, TPE, PPCP et ECJS), peu clairs quant aux responsabilités de chacun. L'évaluation surtout semble être floue, ce qui s'explique par le fait que les apprentissages documentaires, rarement formalisés et servant plutôt de support aux travaux disciplinaires, sont plus difficiles à évaluer que les productions finales, privilégiées.

Le débat fait apparaître que la somme de freins ou d'obstacles domine les fonctionnements harmonieux. L'absence de référentiel officiel et de tout ce qui s'ensuit en est le leitmotiv. Et l'exception notable de la série des sciences et technologies de la gestion (STG) qui inscrit de façon explicite tout un programme d'information-communication ne rend que plus manifeste ce manque.

Les deux souhaits principaux exprimés coulent de source : le besoin d'un curriculum qui définisse les connaissances à acquérir à chaque niveau et inscrive les apprentissages dans une continuité progressive de la maternelle à l'université, d'une part ; le besoin d'une explicitation des rôles et des attributs de chacun des acteurs qui permette une harmonisation des pratiques en rendant visible le « qui fait quoi » et qui rende possible le partenariat professeur / documentaliste dans une relation complémentaire.

Concernant le premier souhait, on peut espérer que le B2i nouveau et le socle commun établi pour construire « des ponts indispensables entre les disciplines et les programmes » et « donner du sens à la culture scolaire fondamentale » jettent les bases. Tous les deux modifient les attentes en exigeant un minimum de connaissances et compétences à maîtriser, et en se fondant désormais sur une appropriation pérenne que l'élève est censé auto-vérifier par un travail réflexif. Cela suppose qu'au référentiel, on ajoute un programme, seul capable de définir cet enseignement minimum en l'approfondissant, et que l'on poursuive la réflexion sur ce qui est attendu au-delà du socle.

Le second souhait est sans doute plus difficile à réaliser. L'articulation entre les enseignants, censés être « tous susceptibles de contribuer à l'acquisition et à la validation

² Textes distribués :

Le B2i, connaissances et capacités exigibles pour le B2i : arrêté du 14 juin 2006. [en ligne]. Bulletin officiel, 20 juillet 2006, n° 29. [consulté le 15 septembre 2006]

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601490A.htm>

Le socle commun de connaissances et de compétences : décret du 11 juillet 2006 modifiant le code de l'éducation. [en ligne]. Bulletin officiel, encart, 20 juillet 2006, n° 29. [consulté le 15 septembre 2006]

<http://education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

Exemples d'activités autour du document ou activités de recherche documentaire dans les programmes de 5^{ème}

des compétences [info-documentaires] » n'est pas aisée. En raison des spécificités à la fois de son mode de fonctionnement et de son domaine d'intervention, l'enseignant documentaliste mettra ses compétences – par exemple en droit de l'information - au service du personnel de l'établissement, et au service des actions de formation. Il est susceptible donc, non pas d'assurer l'ensemble de la formation des usagers et des élèves, mais d'accompagner, d'initier, voire de coordonner ce processus.

D'un avis commun, cela ne suffira pas. Des témoignages prouvent que trois conditions de faisabilité sont nécessaires pour qu'un tel travail d'équipe soit partagé efficacement. Il faut que l'objectif d'une formation transdisciplinaire à la maîtrise de l'information soit inscrit dans le projet d'établissement et que celui-ci en précise les moyens. Il faut que le chef d'établissement soit le maître d'œuvre, ce qui signifie qu'il s'implique et qu'il organise, voire qu'il impose le projet. Et enfin, il faut s'inquiéter de la formation des enseignants en développant des actions pour eux, ce qui pourrait avoir l'avantage concret de modifier leurs représentations de la documentation et du documentaliste.

En guise de conclusion

En 1994, Laurent Bernat tentait d'analyser les zones de recouvrement des missions des différentes professions liées à l'information : l'informatique, les télécommunications, l'information-documentation, les mass-médias³. Il proposait un découpage des métiers selon le rapport du professionnel à l'information, la médiation de celle-ci et les moyens techniques pour la véhiculer. La figure mériterait d'être actualisée après 12 ans d'évolution des techniques tout autant que des modes d'organisation du travail et des secteurs d'activité. Le schéma qu'il proposait sur « les zones de jonction de l'information-documentation et ses voisins »⁴ pourrait être repris et adapté pour mettre en évidence les points de convergence et de complémentarité entre les enseignants-documentalistes et les professeurs de disciplines. Ce qui permettrait d'élaborer des principes directeurs pour la mise en place d'une formation à l'information, prenant en compte ces paramètres.

³ Bernat, Laurent. L'information-documentation, notre secteur d'activité. Documentaliste-Sciences de l'information, novembre / décembre 1995, vol. 32, n° 6, p. 270-282

Disponible aussi en ligne à l'adresse : http://www.laurent-bernat.com/docs/ID_secteur.pdf [consulté le 15 septembre 2006]

⁴ Schéma adapté et proposé à chacun des sous-groupes de l'atelier :

Compétence / Notion	Acteurs	Rôle	Zones de recouvrement
1			
2			
Etc			

Maîtrise de l'information, stratégie d'établissement : la mise en œuvre d'une politique documentaire au sein du projet d'établissement.

*Françoise Auboin,
Professeur de Documentation
Université de Poitiers
Pierre Rivano
IA IPR, EVS, académie de Toulouse*

Françoise Auboin

Une définition complexe.

Quelques repères.

Le concept de maîtrise de l'information est l'héritier des courants pédagogiques, qui dès le début des années 70, ont voulu intégrer l'utilisation du document puis plus généralement des ressources documentaires dans l'apprentissage et l'appropriation des connaissances.

Sans remonter loin dans l'histoire de l'école (mouvement Freinet etc.), il est possible de retracer l'évolution du concept au travers des différentes appellations qui ont été utilisées : recherche documentaire, pédagogie documentaire, habiletés d'informations, maîtrise de l'information, compétences informationnelles ou encore culture de l'information jusqu'à cyberculture.

Cette évolution se remarque aussi du point de vue des acteurs qui se sont mobilisés. Les années 80 sont marquées par le militantisme des documentalistes du second degré. Au moment de la réflexion nationale initiée par la réforme du collège unique, un module, piloté par André De Péretti, était consacré à une approche documentaire et méthodologique des apprentissages. C'est pendant ces années que se sont développées les initiations en sixième, préoccupations, souvent instrumentales, qui se retrouvent dans les publications, dont les auteurs sont des documentalistes (Chevallier, Fournier, Lefort, équipe ad-hoc...). Cette période est riche mais la notion reste confinée dans le CDI avec comme acteur, souvent le seul documentaliste, sans ancrage véritable, même si la conférence des grandes écoles de 1985 consacre ses journées au thème.

Au cours des années 90, à la suite du rapport Mayeur « Information et compétitivité », l'idée d'une formation documentaire ou d'une formation à l'information s'ancre à l'université. Quelques chercheurs publient (Bernhardt, Coulon, Irving), les urfist sont créés, avec pour mission la formation des étudiants ; la réforme Bayrou introduit des modules méthodologiques de formation documentaire. L'arrivée du réseau Internet accentue le phénomène et rend plus urgentes, de façon simultanée, tant la réflexion que la généralisation d'une formation.

Depuis le début des années 2000, la réflexion se généralise (2003 : assises sur la maîtrise de l'information de l'école à l'université). La mobilisation est forte du côté des acteurs des urfist, des documentalistes du second degré mais les mises en œuvre réelles, malgré des objectifs documentaires bien définis, ont du mal à relier cette notion à l'enseignement disciplinaire et c'est ce lien qu'il convient de tisser.

Pourquoi une formation à l'information ?

Les écrits sont pléthoriques tant dans les revues papier que sur le réseau, mais il s'agit toujours de publications des professionnels de l'information. Cette préoccupation reste confinée chez les acteurs eux-mêmes, toujours avec le même militantisme des années 80 (urifst, fadben...) Il serait intéressant de provoquer une réflexion, une enquête auprès des enseignants de disciplines, tant du second degré que de l'université. Nous connaissons mal leur position vis à vis de cette formation. Même si quelques universités ont mis en place des modules liés à des disciplines (et ce sont le plus souvent les disciplines scientifiques qui ont le mieux répondu) et si des établissements du second degré ont élaboré une véritable politique documentaire avec un axe fort de formation, nous sommes loin d'une généralisation ou même d'une prise de conscience à l'échelle des établissements.

Pourquoi cette formation ? A cette question, répondent ces nombreux écrits. Les éléments les plus développés sont : la surinformation, la désinformation, la difficulté à connaître et reconnaître les bons gisements, la manipulation, la validation, l'absence d'esprit critique. Et l'on voit poindre les éléments d'une formation comme prévention. Dans le même temps se développe une action critique des médias sur tout support et même une méfiance dans le grand public. Toutefois, même s'il convient d'exercer un esprit critique, il faut aussi louer cette abondance qui est le propre d'une liberté de pensée assurée. Que penser des pays où l'information est réduite, contrôlée ? et de ce point de vue, au nom de la liberté, il faut s'en réjouir. C'est à cause de cette ambiguïté que le sujet est complexe et délicat.

Qu'est ce que la maîtrise de l'information (ou cyberculture) ?

Une révolution difficile.

Partant d'une série de questions qui s'imposent à nous (cf. présentation PowerPoint), nous pouvons tenter, à la suite de ce qui a été écrit, exposé dans les conférences, une définition : C.Baltz nous dit que c'est une révolution culturelle qui donne les clés d'orientation et de compréhension du monde dans lequel nous vivons. C'est introduire, pour en comprendre les codes, les principes de l'information : les mécanismes de production, de diffusion, l'économie de l'information, les aspects historiques, ses usages, les problèmes de validité : une formation plus conceptuelle qu'instrumentale.

L'urgence de cette formation apparaît nettement devant les dérives constatées, les abus (inhérents à toute invention : le détournement est un corollaire presque inévitable), le copier-coller fréquent, l'utilisation de contenus illicites ou simplement erronés. Apprendre à s'informer, ce n'est plus simplement apprendre à chercher, élaborer des stratégies complexes, c'est aussi (et peut être surtout) évaluer l'information et se l'approprier. Apprendre à s'informer, dans le contexte de nos sociétés développées, devient un quatrième savoir fondamental. Mais cet apprentissage (permanent) demande un effort, du temps, l'habitude de lire, de fréquenter les lieux du savoir, de comparer les sources, de maîtriser l'écrit et les langues. Comment imaginer que chacun d'entre nous a l'énergie, le temps, la capacité d'acquérir cette maîtrise, seul. Pour clarifier, analyser, filtrer cette abondance, il faut avoir une forte formation de l'esprit pour / et maîtriser l'espace informationnel.

Les questions qui doivent être à l'étude sont : comment enseigner cette cyberculture ? Faut-il un socle commun ?

Une éducation à l'information : quel parcours ?

Nous avons déjà signalé le caractère aléatoire, disséminé des formations actuelles. Tous les élèves ne sont pas formés et cela ne semble plus acceptable. Cette formation à l'information ne doit plus dépendre du « bon vouloir » d'acteurs isolés, de contextes locaux, de

partenariats ponctuels. Elle doit être généralisée, pensée à l'échelon d'un établissement, inscrite dans le cursus de l'élève. Dès lors il devient nécessaire de poser un cadre théorique. Mais faut-il utiliser un référentiel de compétences ou concevoir un curriculum (avec programme, horaire, évaluation). La question est d'importance et agite la profession. J.L. Baron parlait de discipline de service

Discipline ou non, l'urgence d'une éducation à l'information se fait sentir. Il faut guider le jeune vers une prise de conscience globale de l'espace médiatique sous toutes ses formes, tout support : comprendre comment l'information est produite et apprendre à en produire.

Une politique de formation.

Si l'on s'accorde assez facilement sur l'idée que cette formation est nécessaire et urgente, si l'ensemble des disciplines enseignées est interpellé, il n'en reste pas moins que se posent les questions des acteurs et de la mise en œuvre.

La responsabilité de cette formation doit être assurée par une coopération étroite entre les acteurs de l'établissement. Elle suppose en outre une adhésion, une implication des équipes éducatives et pédagogiques. C'est pourquoi la sensibilisation et même plus la formation des enseignants de discipline s'impose (tant sur le plan des enjeux, que des connaissances et de la didactique)

Pour la mettre en œuvre, il faut dégager :

Un cursus d'objectifs, par niveau, répartis, en ce qui concerne les applications, entre les différentes disciplines, le système documentaire, en cohérence avec les programmes et les projets spécifiques.

Une reconnaissance et une légitimité institutionnelle et sociale

Un système documentaire global, fédérateur, ce qui suppose de penser en terme de projet documentaire global à l'échelon d'un établissement, (et non plus du seul cdi), impliquant tous les acteurs. C'est à dire concevoir collectivement une politique documentaire.

Suppose une volonté forte et implique donc le chef d'établissement qui organisera les conditions de faisabilité et (avec qui le documentaliste peut partager) le rôle d'initiateur . Le documentaliste assurera un rôle d'expert et de coordination.

Mais dans le même temps, il nous faut réfléchir sur la nature de la médiation en matière d'éducation à l'information. Quel modèle pédagogique ?

Les clarifications s'imposent : contenus, acteurs, espace, temps, charge, évaluation. Qu'est ce qui peut être mis en place et comment ?

un cursus par niveau, avec des contenus et des objectifs

des acteurs clairement identifiés

Un « espace » (physique et virtuel) fédérateur qui pilote et coordonne.

C'est à ce travail que cet atelier nous invite

Pierre Rivano

Culture de l'information et disciplines d'enseignement.

Le socle commun de connaissances et de compétences.

Le décret du 11 juillet définit le socle commun des connaissances que l'élève doit acquérir au cours de sa scolarité obligatoire. Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines apparaissent comme plus transversales mais moins présentes dans les

Ateliers

programmes actuels. Il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

La formation à la culture de l'information.

La formation à la culture de l'information s'inscrit complètement dans ces deux derniers domaines. Elle doit permettre à l'élève d'être capable de chercher l'information pertinente, de la traiter, et de là, de restituer l'information sous forme de connaissances. En ce sens, elle participe à la formation du citoyen responsable et autonome face à l'information. Mais elle s'inscrit aussi dans la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Cette formation à la culture de l'information relève de tous les enseignants. Mais les enseignants documentalistes, de par leur formation en sciences documentaires, apparaissent comme des personnes ressources dans ce domaine.

Les dispositifs transversaux (TIPE, TPE, PPCP, IDD...) sont des lieux privilégiés de formation à l'accès à l'information.

La mise en place de la formation à la culture de l'information s'inscrit dans la politique pédagogique de l'établissement. La circulaire de rentrée installe le conseil pédagogique et le missionne au niveau de l'élaboration du projet d'établissement, en particulier de son volet pédagogique. Or, selon cette même circulaire, le projet d'établissement doit comporter un volet relatif à la politique documentaire. L'accès des élèves à la culture de l'information doit constituer un élément fort de la politique documentaire.

Le document.

A la demande de l'Inspection Générale, nous avons réalisé ce document qui peut constituer une référence dans le travail transdisciplinaire sur la formation des élèves à l'accès à l'information.

Ce document est un extrait de textes officiels. Il recense dans les différents programmes d'enseignement de toutes les disciplines, les références à la culture de l'information. Ainsi, par exemple, pour le collège, les disciplines concernées sont :

Enseignements artistiques
Français
Histoire et géographie
Physique et chimie
Langues vivantes étrangères
Sciences de la vie et de la Terre
Technologie

Etude de quelques exemples.

Nous prendrons trois exemples pour bien montrer comment a été constitué le document. Le premier exemple est extrait des programmes de français de sixième. Pour chaque extrait, la référence et la source sont clairement indiquées. Puis suit l'extrait.

Classe de sixième

Organisation des enseignements dans les classes de 6ème de collège

Arrêté du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996), modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (BO n° 8 du 21 février 2002)

Les genres

Les écrits informatifs et documentaires

Objectifs généraux. La lecture d'ouvrages documentaires. En 6ème, on invite les élèves à y recourir, mais toujours pour y trouver des réponses à des questions concrètes qui se posent dans leurs travaux : dater, par exemple, une œuvre de l'Antiquité, chercher des informations sur les héros qui y sont présentés, préparer un travail de rédaction. Ce faisant, on les initie à une consultation rapide des ouvrages et documents quand il s'agit d'y trouver une information : usage des index et de la table des matières. Bien entendu, toutes ces pratiques sont réalisées en collaboration avec le documentaliste, autant que faire se peut. (...)

Le deuxième exemple est extrait des programmes d'histoire et de géographie du CAP

CAP (Certificat d'Aptitude professionnelle)

Programme

Principes généraux

L'enseignement de l'histoire et de la géographie en CAP concourt à :

- apprendre à rechercher et à traiter des informations en utilisant des ressources documentaires diverses, faisant appel, entre autres, aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ;

Démarches et méthodes

[L'enseignant] utilise systématiquement des documents variés (cartes à différentes échelles, textes d'origines diverses, graphiques, images fixes, documents audiovisuels, etc.) qu'il s'agit d'analyser et de mettre en relation pour mobiliser des connaissances et construire des savoirs élaborés. L'apprentissage de méthodes pour exploiter les documents ne doit pas être une fin en soi, car la recherche d'une signification est la préoccupation première.

Les démarches mises en œuvre en histoire et en géographie pourront ainsi, en collaboration avec les autres disciplines et enseignements, concourir à la recherche permanente du sens, ainsi qu'à l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique. Ces démarches doivent aussi faciliter la poursuite ou la reprise d'une formation après le CAP.(...)

Enfin, le dernier exemple est extrait des programmes de mathématiques de première littéraire.

Classe de première : série littéraire

Enseignement obligatoire au choix

Arrêté du 6 juillet 2004. JO du 17 juillet 2004

B.O. N°5, 9 sept. 2004, hors série, volume 15

(...)

Les finalités de cette formation :

- dimension sociale : la vie dans un pays démocratique qui bénéficie d'un environnement technologique évolué nécessite que l'individu sache analyser et lire de façon critique l'information chiffrée transmise par les médias, afin d'être à même de porter un jugement éclairé sur les débats de société. (...)

Conclusion.

Ces 3 exemples montrent que toutes les disciplines, quelque soit le type d'établissement, interviennent dans cette formation. L'étude de programmes indique donc que tous les enseignants interviennent dans l'accès des élèves à la culture de l'information :

« Culture de l'information et disciplines d'enseignement » constitue un outil de travail transdisciplinaire dans cet apprentissage.

Discussion

Comment faire si le projet d'établissement est inexistant ?

Ateliers

quels liens existent entre les IPR-EVS et les IPR disciplinaires ? Les sensibilisent-ils à la notion de politique documentaire ? quand je prononce ces mots, on me regarde avec des yeux de merlans frits, dit une participante.

J'en suis à un degré encore moindre : les collègues de SVT, par exemple, n'ont même pas idée que les documents qui sont dans leur armoire pourraient être indexés et utilisés par d'autres. Quand j'ai proposé à l'agent d laboratoire de l'aide à le faire, il a été très surpris. On en est là, ça avance ...

Quelle stratégie par rapport à la politique documentaire ? Le chef d'établissement découvrirait complètement cette notion. Il a adhéré et veut en faire un point à part du projet d'établissement. Est-ce une bonne solution? Et ensuite, quelle est la phase 2 ?

Dans l'Académie de Nantes, on a publié un beau texte sur la politique documentaire. Il y a eu beaucoup de bonnes intentions, mais c'est peu mis en place dans la réalité. Alors ailleurs, comment est-ce fait? Comment informez-vous les enseignants des disciplines ...

Les IPR passent rarement au CDI et semblent ignorer question de la politique documentaire
Même question par rapport aux chefs d'établissements

Quel rôle pourra avoir le conseil pédagogique dans la conception et la mise en œuvre de la politique documentaire ?

Concernant la politique documentaire, comme pour l'ensemble des très nombreuses demandes faites aux établissements, comment faire ? Et avec qui ? (personnel en réadaptation ...)

La politique documentaire peut être un moyen pour sortir de cette situation de blocage, à travers un de ses axes.

A travers le témoignage d'une académie on découvre l'importance d'une politique documentaire académique cohérente. Il est rappelé que l'acteur n°1 est le chef d'établissement. Le documentaliste va travailler à côté de lui. En s'appuyant sur le rapport de J.L. Durpaire Conseil, Acquisitions, Formation, Ouverture

Il ne peut pas travailler seul.

Des discussions se sont engagées autour des évolutions actuelles : montée en charge du matériel hors CDI, arrivée des ENT, conseils de documentation dans l'Académie de Montpellier, formation des enseignants, formation continue, conseil pédagogique, expertise reconnue ?...

L'utilisation de tous les médias dans la construction des savoirs disciplinaires

Compte rendu par

Sabine Guilguet

Professeuse documentaliste

Académie de Créteil

Alain Merlet

IA/IPR de Lettres Académie de Créteil

Gérard Puimatto

CRDP de l'Académie d'Aix-Marseille

Liliane Lugol

IA/IPR STG de l'Académie de Poitiers

Marcelle Taffoneau

Professeuse documentaliste de l'Académie de Toulouse

Alain Merlet (IA/IPR de Lettres Académie de Créteil)

L'arrivée des médias dans le monde s'accélère : la presse de masse au milieu du XIX^{ème} siècle, la radio dans le premier tiers du XX^{ème}, la télévision au milieu du siècle dernier, Internet il y a un quart de siècle. L'arrivée dans l'école de ces médias a eu lieu avec un décalage de moins en moins long : plus de cent ans pour que les journaux soient étudiés à l'école, quelques années pour le réseau numérique qui, en outre, peut intégrer tous les autres médias entre à son tour dans les établissements scolaires.

Entre le nécessaire recul de la pensée réflexive propre à l'école et le flux d'informations de plus en plus nombreuses et diverses venues de partout, comment trier ? comment préserver la paix nécessaire à la transmission des savoirs dans une école de plus en plus ouverte sur un monde d'une violence et d'une complexité croissantes et surtout plus visibles ?

La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication est la sixième compétence de base du socle de connaissances.

Face à cette exigence, l'école fait apprendre les médias (en identifiant les savoirs médiatiques, les valeurs qu'ils véhiculent...) et fait apprendre par les médias (en les utilisant comme supports pédagogique).

Nombre de disciplines s'y réfèrent expressément dans les programmes (cf. le gros travail de mise au point fait à Toulouse) : débat argumenté en ECJS portant sur des questions d'actualité, analyse de l'image décodée et décryptée en espagnol comme un système porteur de signification, étude de la presse recommandée en français, etc...

Dans ce contexte très riche, ne négligeons pas l'apport singulier qui peut être celui de la radio qui est la preuve de la diversification protéiforme des médias qui persévèrent en s'adaptant en interaction avec tous les autres. Média particulier que la radio dont le langage quelle transmet peut être à la fois chaleureux, vivant et pourtant précis et réfléchi loin de la distance et de la froideur de l'écrit, loin du parasitage de l'image qui arrête et fascine au détriment parfois du contenu du message.

Beaucoup de disciplines peuvent en tirer profit et tout d'abord le français où certains élèves ont très peu d'exemples d'adultes s'exprimant en argumentant et en développant leur pensée.

Ateliers

Des professeurs de Créteil Marie-France Rossignol et Bénédicte Etienne ont travaillé d'une manière systématique cet apport disciplinaire de la radio du point de vue de la réception aussi bien que du point de vue de la production.

La concentration d'élèves difficiles s'accroît si on les fait écouter une émission intégrée au travail de la séquence en cours (une émission sur Rubens dans le cadre d'un travail sur les nouvelles d'art) : tous les élèves de seconde ou quasiment s'efforcent de sélectionner ce qu'ils entendent, de vérifier ce qu'ils ont retenu lors d'une deuxième écoute qui débouche sur un travail de résumé du contenu par groupes de quatre. Pourquoi un travail de ce genre qui a l'air si simple est-il si rare ?

La production d'une émission plus exigeante en matériel et en formation, il faut le reconnaître, met elle aussi en jeu des compétences qui sont au cœur des programmes de français et de la maîtrise des discours : les cinq heures de travail qui aboutissent à cinq minutes d'émission auront imposé à une classe de quatrième un travail de hiérarchisation, donc de comparaison, de sélection, de réécriture aussi bien en fonction des auditeurs que du genre choisi (interview, reportage, sketch). C'est exactement, répétons-le, le type de manipulation et de réflexion que demandent nos programmes.

Ces expériences menées dans les classes de deux professeurs de Créteil (mais d'autres professeurs travaillent dans ces directions) montrent non seulement des réussites pédagogiques novatrices en elles-mêmes mais aussi des possibilités d'extension et d'approfondissement prometteuses.

Gérard Puimatto (CRDP de l'Académie d'Aix-Marseille)

Diverses études récentes démontrent le fort développement de l'usage de l'Internet dans les pratiques personnelles des enseignants comme des élèves. Ces usages s'appuient cependant le plus souvent sur des compétences triviales, implicites, sans élaboration réelle de stratégies de recherche. Ils se limitent à ce qui est directement accessible par les moteurs généralistes, sans exploitation de la richesse des gisements d'information spécialisés, de leur structuration en systèmes d'information, des spécificités de leurs interfaces d'accès.

La généralisation du recours à l'information suppose donc non seulement de développer l'usage dans l'ensemble des contextes d'enseignement, mais aussi de développer des compétences élaborées apportant une réelle maîtrise des processus informationnels.

Liliane Lugol (IA/IPR STG de l'Académie de Poitiers)

Le champ disciplinaire de l'économie et gestion donne une large place à l'utilisation de tous les médias dans la construction des savoirs.

L'enseignement de l'économie et du droit s'appuie en grande partie sur l'étude de documents de la presse écrite qu'elle soit généraliste ou spécialisée mais aussi sur des extraits d'émissions de radio, de télévision ou d'œuvres cinématographiques.

Ces médias sont le plus souvent utilisés comme supports d'informations à traiter. Ils peuvent également faire l'objet d'une production (journal de classe, spot publicitaire, interviews...) dans la mesure où la pédagogie de l'action est une caractéristique pédagogique de l'enseignement technologique.

Avec le nouveau baccalauréat STG, l'information devient centrale dans la construction des savoirs. Elle est en elle-même objet d'étude : statut, qualités, rôles. Et la recherche d'informations sur tout support fait l'objet d'une formation particulière dans laquelle le média Internet a une place prépondérante.

Les médias traditionnels conserveront-ils leur place dans la formation des élèves ?

Les professeurs documentalistes occuperont-ils la place qui leur est octroyée par les programmes ? Comment voient-ils leur rôle dans la recherche, la production et la diffusion d'informations par les élèves ? La réponse à ces questions constitue un des objectifs de cet atelier.

Marcelle Taffoneau (Professeur documentaliste de l'Académie de Toulouse)

La méthode du questionnement fait partie de l'univers du professeur documentaliste. Le point de vue de l'information documentation sera particulièrement évoqué ici.

Définition du mot média : sans remonter au « medium is the message » de M. McLuhan et au delà de la traditionnelle série presse écrite/radio/télévision/Internet, n'oublions pas que le manuel scolaire, le dictionnaire, le langage sont aussi des médias. Avec JNJ on peut se mettre d'accord sur une définition acceptée par tous : « l'ensemble des outils de communication (et donc de reproduction) depuis l'imprimerie ».

travailler sur et avec les médias : ceci peut se faire de la maternelle à l'université, les enseignants apprécient le contenu et l'agrément pédagogique.

les savoirs disciplinaires : la didactique étant l'acquisition et la transmission des connaissances, les objets d'étude et les matières d'enseignement sont définis par les programmes officiels. Voir le document Culture de l'information et disciplines de l'Académie de Toulouse à paraître en septembre 2006. Les contenus des savoirs peuvent se décomposer en leçons, textes d'auteur, représentations (cartes, schémas, photos...), chronologie historique, sources, expérimentation, pratiques et création.

Construire, ce n'est pas une fin en soi, c'est une démarche complexe, c'est éviter la mosaïque, créer du lien entre les différents savoirs, anticiper les questions. La connaissance, c'est de l'information qui a été intégrée à des savoirs déjà acquis, appropriés, personnels, subjectifs.

Jacques Gonnet

« Apprendre des médias, c'est apprendre les médias comme on apprend une langue étrangère, puis un jour, décider de la parler, en se souvenant qu'on peut toujours améliorer sa langue ».

Compte rendu des échanges qui suivirent ces quatre interventions

Le débat s'est porté au fil des prises de paroles sur la place de l'informatique dans les programmes. L'informatique est reconnue par tous comme le média qui réunit tous les autres et à ce titre se doit d'être proposé aux élèves comme tel ; il ne s'agit d'apprendre son fonctionnement et sa structure dans le détail mais de comprendre les conséquences parfois invisibles de telle ou telle action.

L'apparition des Environnements numériques de travail et du bureau virtuel rend dangereusement plus opaque ces systèmes d'information.

On ne cherche pas à rendre l'utilisateur averti mais juste manipulateur d'outils.

Il s'agit donc de lier davantage l'environnement fonctionnel que sont les outils numériques et l'environnement d'usage que sont les pratiques scolaires.

Les réseaux d'établissements scolaires sont des bons exemples d'une utilisation pédagogique collective où élèves et enseignants apprennent à travailler ensemble.

L'environnement numérique suscite intérêt et analyse il ne faut pas pour autant oublier le support papier et son traditionnel feuilletage cher aux professeurs de Lettres.

Des médias à la médiation le pas est aisément franchi. Chacun s'accorde dans sa discipline à tenir ce rôle. La médiation est délicate à cerner à l'égard des disciplines scientifiques en particulier des mathématiques. L'ingéniosité de dispositif comme un module de culture scientifique en collège y remédie par une analyse de revues de vulgarisation scientifique, analyse conjointe des élèves et des enseignants.

Un responsable du CLEMI propose des séances pédagogiques pouvant être exploitées par l'ensemble des disciplines. (dernier numéro des Cahiers d'Innovalo + site clemi...)

Il est préférable de ne pas se limiter à une simple présentation des différents médias. La production est un acte essentiel pour comprendre de l'intérieur le média choisi. La diffusion des productions d'élèves vers un autre public détermine leur implication et leur motivation.

Ateliers

La production est « un enjeu de vie où le regard de l'Autre a tout son poids.

C'est par cette pédagogie du détour que savoirs disciplinaires et savoirs informationnels peuvent se rejoindre. (Cf. expérience de radio présentée le soir même.

La question « Qu'est ce l'esprit critique » a permis d'échanger autour de l'argumentation, procédé à mettre en place du primaire jusqu'à la Terminale. La difficulté est de poser une progressivité pertinente dans l'ensemble du cursus.

Comment partir du ressenti immédiat des élèves pour aller vers un discours argumenté et construit ?

Comment les aider à reformuler une opinion quand ils ne possèdent pas de vocabulaire approprié ?

A défaut d'une conclusion élaborée, on ne pourra que traduire quelques convictions qui ont fait l'unanimité comme par exemple :

L'ensemble des disciplines est directement impliqué dans l'éducation aux médias

Leur manipulation est à valoriser par une production de la part des élèves

La variété des médias exige un apprentissage de la distance et de l'esprit critique convoquant des savoirs disciplinaires comme le résumé, la re-formulation, la réécriture...

Les conditions d'introduction de cette information aux médias se situent dans un équilibre à respecter entre « extra-ordinaire » et « ordinaire » de la classe

Mettre en œuvre des partenariats et des axes trans- et inter-disciplinaires pour construire des savoirs et asseoir une maîtrise de l'information

*Colette Charrier-Ligonat,
Professeur documentaliste*

Académie de Poitiers

Jean-Marc Perol

IA-IPR Science de la vie et de la Terre

Académie de Limoges

Jean-Marc Perol

Comment passer de l'information au savoir et du savoir à la connaissance ?

De l'information au savoir :

- Le développement exponentiel du multimédia et de l'Internet permet d'effacer les obstacles de temps et d'espace qu'il fallait autrefois franchir pour accéder à l'information.

A toute question on peut avoir chez soi une réponse immédiate.

Cette réponse est-elle une information ?

Conduit-elle toujours au savoir ?

- Le statut du savoir à l'École a changé. Aujourd'hui les élèves, de part les sources d'information et les différents canaux dont ils disposent, savent toujours, contrairement à naguère, quelque chose sur tout. L'École n'est plus la détentrice exclusive et incontestée du savoir qui revêt un caractère beaucoup plus large et opératif que celui attaché à la seule transmission d'un contenu disciplinaire. Le savoir devient un outil de construction de soi. On parle alors de savoirs méthodologiques et techniques ou de compétences.

Quelle est alors la place d'un enseignant de l'École républicaine face à ces savoirs qu'il convient de faire acquérir à tout élève, citoyen en devenir ?

Comment le professeur documentaliste peut-il contribuer à exercer les élèves à la maîtrise de ces savoirs fondamentaux ?

Du savoir à la Connaissance :

Le savoir au sens large représente l'ensemble des agrès nécessaires à chaque élève pour prendre conscience de sa place dans le monde social et pour donner du sens à son existence. L'École est plus que jamais une propédeutique de l'Homme debout en donnant à tous et à chacun, et non plus comme autrefois à une poignée de privilégiés, la possibilité de construire du sens par les savoirs enseignés et donc d'accéder à la Connaissance.

Comment les équipes pédagogiques et éducatives peuvent-elles aider à cette construction ?

Comment les professeurs documentalistes situés à l'intersection de tous les champs disciplinaires, peuvent-ils y contribuer ?

Compte rendu du débat

Colette Charrier-Ligonat

Pour ce faire, l'Éducation Nationale essaie depuis 25 ans de mettre en place des réformes (travail autonome, 10%, réforme des collèges, des lycées) et des nouveaux dispositifs (IDD, PPCP, TPE, ECJS) pour permettre à l'élève et à l'enseignant de faire face aux nouvelles

modalités d'acquisition du savoir. Elle essaie aussi, par le biais des programmes d'enseignement, d'intégrer de plus en plus le travail sur l'information et le document avec le développement grandissant de l'usage des nouvelles technologies.

Mais quels constats peut-on faire aujourd'hui de ces tentatives successives ? Ces dispositions répétées suffisent-elles ? Apparemment non car il est difficile de modifier le rapport des acteurs au savoir dans un environnement informationnel inflationniste.

De leur côté, mouvements pédagogiques, associations de spécialistes des bibliothèques et des CDI, chercheurs tant au niveau national qu'international se penchent sur cette question et nous livrent le fruit de leurs travaux qui n'arrivent pas à pénétrer le système éducatif.

Notre atelier a donc pour objet de réfléchir aux modalités qui seraient susceptibles de faire avancer les choses dans le nouveau contexte où se trouve l'école. Sur la base de quels partenariats ? Selon quels axes trans- et inter- disciplinaires qui permettraient aux élèves une meilleure maîtrise de l'information pour une meilleure construction des savoirs ?

Autour de la maîtrise de l'information et de la construction des savoirs

Tout d'abord on s'accorde à dire que l'information est différente des savoirs. Pour illustration, le plan de rénovation des langues qui est en cours. En effet, on s'est rendu compte de la dérive de leur usage, exemple en TPE où le rôle est limité à la traduction alors que l'on peut apporter des connaissances. C'est quand on cherche de l'information et quand on la communique qu'on permet à l'élève d'acquérir des connaissances linguistiques. Il ne faut pas détacher la langue de la communication. Un parallèle est fait avec les SVT.

Une chose importante est l'évaluation de l'information et des sources, il est plus important d'expertiser que de chercher, d'avoir une posture de chercheur actif et pensant plutôt que d'aller à la pêche à la ligne, preuve en est faite avec internet. Dans cette optique, il y a des notions info-documentaires pures et très disciplinaires. Savoir identifier une information comme de bonne ou mauvaise qualité implique une connaissance des sources, des circuits, des acteurs de l'information, la structure de la page web... Le champ d'investigation est immense, il n'y aura pas de recette pour avancer dans ce domaine mais ce sera très formateur de le faire.

En information documentation la didactique est proche de celle de la philosophie par la posture de l'apprendre à réfléchir. Mais il faut poser la question de savoir vers quel enjeu on veut aller dans le domaine de la maîtrise de l'information, quels sont les points d'appui qui se prêtent à cette transdisciplinarité ? Une question se pose cruellement : comment faire pour que tous les élèves bénéficient de ces « hasards » de rencontres.

Autour de la notion de compétence

La maîtrise de l'information passe par l'évaluation des compétences, du processus et non pas seulement des sommes de connaissances. A voir pour exemple le nombre de fois où un élève arrive au CDI pour faire une recherche documentaire sur un sujet pour un exposé et où il ne sait pas combien de temps doit durer son exposé, quel matériel il doit ou peut utiliser, ce qu'est un exposé... Référence est faite à l'évaluation par compétences dans le lycée professionnel qui existe déjà et que l'on peut utiliser. Il faudrait traduire le programme non plus en contenu de connaissances, mais en compétences. Dans le même objectif se profile le référentiel européen de langues. Mais attention, l'évaluation par compétences en LP a montré ses limites car elle occulte les savoirs. D'ailleurs en STG on a abandonné les compétences parce que réservées aux techniques professionnelles. On revient à la notion de projet, au travail par contrat : est-ce que tu sais ce que tu fais et pourquoi tu le fais : on passe à la question du sens dans les apprentissages qui prend toute son importance (pédagogie de contrat)

Autour de la notion d'inter et de trans-disciplinarité

La différence entre inter et trans-disciplinarité c'est la capacité à établir des différences et des ressemblances entre les disciplines sachant que l'interdisciplinarité est aussi dans la discipline (SVT...). Il faut donc que les disciplines se mettent ensemble pour regarder ce qui est commun. Il faut chercher des ponts d'une matière à l'autre car si l'élève ne fait pas de pont alors il se trouve avec sa somme d'information et ne peut construire de connaissance. Mais, est-ce que nous faisons ces ponts ? On est plus exigeant avec les élèves qu'avec nous-même. Un pont peut être fait en sachant quelle didactique est utilisée dans les différentes disciplines. Si on construit les apprentissages ensemble pour les élèves, alors l'élève construira ses connaissances à partir de plusieurs disciplines. Mais force est de constater que l'interdisciplinarité ne fonctionne pas, preuve en est faite avec les quantités de dispositifs inventés. Il y a donc quelque chose à regarder sur les compétences fondamentales de type la dissertation, l'argumentation.... Le chef d'établissement peut permettre cette mise au travail en transdisciplinarité mais il ne peut pas décider seul. Les conseils d'enseignements ne pouvant jouer ce rôle parce que mono-disciplinaires, ne pourrait-on pas profiter des conseils pédagogiques qui seront mis en place à la rentrée ? Cela doit-il être à l'initiative des corps d'inspection ?

Pourquoi a-t-on besoin de la transdisciplinarité ? Pour gagner du temps et de la cohérence. Par exemple l'obstacle cognitif de l'oxydo-réduction en physique chimie et en SVT. En travaillant ensemble, on a pu définir cette notion de façon cohérente et ainsi dépasser l'obstacle pour l'élève. Autre exemple avec la toxicomanie en BEP : le travail avec des intervenants extérieurs a permis de réaliser des dossiers avec évaluation du contenu et du contenant. La transdisciplinarité a été faite avec le professeur de secrétariat avec qui on a coordonné nos actions pour aller vers la maîtrise de la technique du traitement de textes.

Ce qui est important c'est de reconnaître quels sont les concepts qui donnent du sens à la discipline. Mais on ne peut établir de ponts entre deux connaissances ponctuelles seulement entre deux concepts.

Autour du partenariat et du travail en équipe

Le dénominateur commun c'est de travailler ensemble autour du concept d'information (au sens de l'actualité). Exemple est donné de l'aide à la mise en œuvre de l'option professionnelle de 3 heures en 3ème. Cette mise en œuvre a été l'occasion de réellement travailler ensemble. La qualité des travaux produits dépend de la façon et du désir des professeurs de travailler entre eux. Autre exemple d'expérience sur l'option informatique : en regroupant des disciplines, cela a permis d'utiliser le support B2i. Force est de constater dans les deux cas que le contexte (espace & temps) est indispensable pour changer les habitudes. Il faut une culture de l'établissement qui permette cela, d'où l'importance du proviseur. Les élèves quant à eux sont meilleurs médiateurs que les professeurs. Le groupe permet l'émulation et la diminution de la compétition. Il faut que les termes du contrat soient bien définis, clairs et précis pour pouvoir avancer ensemble.

Cependant, il y a des questions qui appellent des partenariats, d'autres pas. Ainsi, il y a des équipes qui se projettent dans des moments pour des savoirs puis se séparent. C'est volatile.

On est obligé d'interagir entre collègues pour trouver d'autant plus que l'on construit quelque chose de différent du fait d'être ensemble. Il faut établir aussi des cohérences dans l'équipe pédagogique par exemple dans les savoirs être. Mais les professeurs qui veulent travailler ensemble doivent avoir quelque chose à partager. Ils peuvent lire les programmes ensemble et surtout faire part du sens du programme les uns aux autres. Sinon, le danger est de faire de la transdisciplinarité sur les problèmes des élèves. J'ai un problème avec un élève, une classe, alors je cherche à travailler avec d'autres.

Ateliers

Avec quels dispositifs et selon quelles modalités ?

Quels dispositifs concrètement mettre en œuvre ? Pratiquement quelle structure mettre en place ? Exemple du B2i mais pourquoi est-il le plus souvent pris en charge par les professeurs de technologie ? Parce qu' ils ont une culture de l'évaluation par compétences. B2i et compétences ; une initiative certes intéressante mais le modèle B2i est celui d'un référentiel informatique, cela ne correspond pas à une culture de l'information. C'est avant tout technique. C'est un modèle de compétences observables de savoirs faire. Cela vise à observer des utilisateurs. L'évaluation ne porte que sur des compétences observables en faisant l'impasse sur les notions. Le B2i ne concerne pas l'information, il faudrait un B3i. Il n'aborde pas la question des savoirs info-documentaires.

En fait, c'est certainement à l'ENSEIGNANT d'inventer les projets. Il ne faut pas brider cette créativité. Quelle est notre responsabilité quand on voit à quel point les élèves sont cadrés en seconde et n'inventent plus ? Il faut définir un espace plus large, une aire de jeu et les laisser jouer ensemble à l'intérieur.

Il faut donc donner du temps aux professeurs pour ça et les mettre à travailler en projet.

Propositions

Le projet d'établissement est un moyen de la mise en œuvre du travail par projet à condition qu'il soit bâti par une équipe dans laquelle le chef d'établissement a un rôle moteur. Il faut une procédure commune sous forme de pédagogie de contrat pour mettre en place un « travail ensemble ». Il faut faire des ponts conceptuels à travers les différentes disciplines et pour cela il faut que les professeurs disciplinaires aient connaissance des concepts qui sous-tendent toutes les disciplines. Il faut, promouvoir, entre autre par le truchement des personnels de direction et d'inspection un autre regard sur le statut des contenus disciplinaires pour faire évoluer les postures d'enseignement. Le développement des formations initiale et continue est à renforcer voire à initier dans ces domaines.

Les TICE et la maîtrise de l'information ou l'information literacy

Nathalie Marc

Documentaliste

Jacqueline Rossignol

Documentaliste

L'ambitieux intitulé de l'atelier a été modifié, et ce en préalable à notre intervention du 29/08/2006, afin de proposer une réflexion plus concrète et plus adaptée aux échanges entre acteurs de terrain.

L'évolution des techniques, des moyens de diffusion et du volume d'informations proposées nous amène aujourd'hui dans la formation des élèves à passer de la pratique d'une démarche documentaire souvent décontextualisée à une maîtrise de l'information. Cette acquisition s'est centrée surtout jusqu'ici sur une méthodologie documentaire au niveau de l'enseignement secondaire. Avec l'arrivée de publics plus diversifiés dans l'enseignement supérieur, cette problématique a atteint le monde des universités et leurs bibliothèques mais aussi le monde de l'entreprise où le secteur de l'information est intégré dans la stratégie globale de développement. C'est pourquoi aujourd'hui se pose le problème de la culture de l'information avec les TICE.

Cette réflexion est largement abordée dans les pays anglo-saxons sous le terme « d'information literacy » qu'il semble encore nécessaire de définir. Pour Paulette Bernhard il s'agit de « l'ensemble de compétences ayant trait à l'usage et à la maîtrise de l'information sous quelque forme qu'elle se présente, de même qu'aux technologies qui y donnent accès : capacités, savoirs et attitudes reliés à l'identification de l'information, à la connaissance des sources d'information, à l'élaboration de stratégies de recherche et de localisation de l'information, à l'évaluation de l'information trouvée, à son exploitation, à sa mise en forme et à sa communication le tout dans une perspective de résolution de problème. »

Le rapport final du Comité présidentiel sur la maîtrise de l'information constitué au sein de l'American Library Association permet de préciser encore ce concept en proposant une définition de l'individu apte à maîtriser l'information : « Une personne compétente dans l'usage de l'information doit pouvoir reconnaître quand émerge un besoin d'information, et être capable de trouver l'information adéquate, de l'évaluer et de l'utiliser efficacement [...] » il définit également les compétences indispensables à cette maîtrise qui se déclinent autour de :

La maîtrise de la technologie. Capacité à utiliser les nouveaux médias tel Internet pour accéder à l'information et la communiquer efficacement.

La maîtrise de l'information. Capacité à utiliser les nouveaux médias tel Internet pour se procurer des informations vérifiées et les communiquer efficacement.

La créativité médiatique. Capacité croissante des individus où qu'ils soient à produire et diffuser des informations de fond à des publics de toutes tailles.

La responsabilité sociale. Capacité à envisager les conséquences sociales d'une publication en ligne et à adopter une attitude responsable vis-à-vis des enfants.

Avant de réfléchir à la dimension instrumentale des TIC dans la didactisation de la formation à l'information, il nous semble intéressant de faire le point sur l'état de la culture numérique et des usages au niveau des adolescents et des enseignants. Depuis quelques années on assiste à une massification de l'équipement informatique, tant au niveau scolaire qu'au domicile des adolescents, ainsi qu'au développement des usages des TIC par les

adolescents. 85 % utilisent un ordinateur en dehors de leur lieu d'études alors que seul 42% des élèves de 11-18 ans selon le [Baromètre DUI médiamétrie 2005](#) utilisent un ordinateur en classe. En parallèle, l'appropriation des enseignants reste partielle, seul 46 % d'entre eux utilisent internet avec leurs élèves. Cette situation est peut être à relier comme le propose Jean Paul Pinte au caractère non hiérarchique du Web.

Les usages des adolescents réalisés essentiellement hors de l'école ont pour objectif de communiquer, se rencontrer, jouer, acheter. Le web pour les ados et pré ados, c'est la possibilité de se créer des relations dynamiques en temps réel, de se positionner dans un réseau communautaire, d'appartenir à une tribu dans un espace de liberté de parole et d'écriture. C'est cette liberté d'action souvent bridée dans le monde de l'école qui est évoquée par les élèves comme frein à l'usage dans les établissements. Bruno Devauchelle montre comment le Web2, « web social » conduit à une culture numérique, à des pratiques interactives du web par les ados à l'inverse de l'approche proposée par l'école où une [scission générationnelle](#) voire une [incompatibilité](#) pour le système éducatif à intégrer les

TIC

Cette [culture numérique](#) qui se développe en dehors de l'école, crée des freins au niveau de la mise en place d'une formation à l'information : l'élève rejette l'idée même de besoin de formation. Il estime non nécessaire de construire des savoirs puisque l'information est toujours disponible. Cette situation conduit à une vision utilitaire du savoir, « j'apprends ce dont j'ai besoin maintenant », et conduit à une réduction de l'univers culturel de l'élève. L'approche didactique doit donc s'attacher à démystifier le côté magique de TICE tant au niveau des usages que de la qualité de la ressource. Il faut permettre aux élèves de développer un sens critique en leur apprenant à vérifier l'information.

Alexandre Serres voit trois enjeux majeurs à cette formation :

Un enjeu social qui ne se limite pas à la lutte contre « l'illectronisme ».

Un enjeu sociétal, il s'agit de rendre le citoyen capable de s'adapter aux évolutions de son environnement.

Un enjeu sociocognitif favorisant l'autonomie intellectuelle de chaque individu, son « affiliation intellectuelle ». Auquel il ajoute deux raisons supplémentaires favoriser l'esprit critique, impulser le potentiel créatif, l'innovation « l'augmentation globale de l'efficacité du travail intellectuel.

Face à cette situation, pour favoriser les processus d'apprentissage à l'Information Literacy, il est apparaît nécessaire de :

Connaître les pratiques des initiés et non initiés pour construire des parcours pédagogiques

De mieux cerner les difficultés et les problèmes liés à la recherche et à l'exploitation de l'information, que ce soit à partir de sources imprimées ou de sources électroniques.

Tenir compte des usages personnels des élèves en dehors du cadre scolaire et ne pas construire des démarches d'activités trop restrictives

Nécessité de prendre en compte le processus de maîtrise d'information, non restreint à la méthodologie

Depuis longtemps les acteurs de terrain en documentation ont ressenti le besoin d'un cadre pour structurer leur champ d'intervention au niveau de la maîtrise de l'information, ce qui s'est traduit par la mise en place de [modèles](#) de processus de recherche d'informations et par des propositions diverses : référentiels par objectifs, curriculum au niveau des académies ou d'association professionnelle. ([Cami](#), B3i, portfolio [Versailles](#), [Toulouse](#)),

D'autre part, on note aussi que la "maîtrise de l'information" est partie intégrante des connaissances, des habiletés, des capacités et compétences prévues par les programmes d'études aux différents niveaux et dans les différents ordres d'enseignement. Même si le cadre reste encore flou, des pratiques (ex en [Lettres](#), [langue vivante](#)), des démarches sont mises en place (TPE, PPCP), démarche constructiviste-interactionniste, des évaluations en tiennent compte (CCF, TPE)

Dans le cadre de la loi d'orientation, cette présence se renforce d'outils et de dispositifs qui intègrent et facilitent la maîtrise de la culture de l'information au sein du système scolaire : le [socle commun](#), le [B2I](#), les [ENT](#), [SCHENE](#), [MURENE](#). Cependant, tout cela apparaît dans une approche morcelée, transversale qui rend difficile la mise en place d'une didactique d'autant plus que les pratiques ne sont pas encore stabilisées.

Ces réflexions amènent un certain nombre de questions dont :

Quid du rôle du documentaliste et/ou de l'enseignant ?

Quelles approches : disciplinaires ou transdisciplinaires ?

Quelles évolutions des compétences, des pratiques pour le documentaliste ?

Comment prendre en compte l'évolution des outils et des ressources ?

Les participants à l'atelier soulignent la nécessité d'un partenariat, d'une complémentarité entre enseignant documentaliste et enseignant disciplinaire, plutôt qu'une dichotomie ou l'enseignement d'une discipline « documentation » ou « maîtrise de l'information ».

Un débat émerge sur la pertinence des outils tels les curriculums, certains revendiquent leur importance, notamment en termes de légitimité pour la formation à la maîtrise de l'information (MI) et pour l'enseignant documentaliste. D'autres souhaitent au contraire pouvoir s'appuyer sur l'espace de liberté que constitue le statut de disciplines « hors normes » et font part de leur scepticisme quant à la faisabilité de la généralisation et à la trop grande formalisation des compétences.

Les échanges ont fait état de la nécessaire souplesse au sein des établissements et de l'importance à s'appuyer sur les projets pédagogiques existant, notamment en lycée professionnel.

Il est important de garantir une fréquence de pratiques dans la formation à la MI, de faire en sorte qu'une cohorte d'élève ait accès à cet apprentissage tout au long de sa scolarité, sans le trou noir trop souvent constaté entre l'initiation 6e et l'entrée au lycée par exemple. L'importance des équipes pédagogiques et du projet d'établissement est réaffirmée. Le conseil pédagogique pourrait à ce titre être une instance importante pour le pilotage. Le rôle de « conseiller » ou de « coordonnateur » de l'enseignant documentaliste a également été évoqué.

La question de la mesure de l'efficacité ou de l'évaluation de l'apport de la MI pour l'élève est posée. Des éléments partiels de réponses sont proposés par les participants avec la référence aux travaux d'Alain Coulomb sur l'apport de cette formation au « métier d'étudiant », et par le développement constaté des capacités cognitives ou métacognitives sans gains évalués, à la connaissance des participants, au niveau des contenus disciplinaires.

Le dernier point abordé concerne la difficulté à s'adapter à l'évolution extrêmement rapide des outils, ces derniers proposant constamment de nouvelles fonctionnalités induisant des comportements nouveaux et une appropriation des usagers à prendre en compte (ceci semble particulièrement vrai pour les outils de recherche). Peut-on privilégier la démarche à l'approche instrumentale, avec le risque d'un décalage entre le discours et les pratiques des élèves ? Peut-on sélectionner et se focaliser sur un certain type d'outils (traitement de texte, internet, communication) en fonction des disciplines ?

L'importance de la médiation est réaffirmée, médiation auprès des élèves mais également auprès des enseignants. La spécificité de l'action de l'enseignant documentaliste pour ce faire est notée, avec par exemple l'impulsion d'une dynamique d'accompagnement des collègues ou la mise en place de formation des professeurs à l'échelle d'un EPLE.

Bibliographie

Bernhard, Paulette. La formation à l'usage de l'information : un atout dans l'enseignement supérieur. État de la question accompagné d'une proposition de programme de formation à l'usage de l'information à l'Université de Montréal. Montréal : EBSI. 2000.

Devauchelle, Bruno. Du système d'information à la gestion des connaissances : Quelles

Ateliers

transformations pour le métier de documentaliste ? Juin 2004.

Disp. sur <http://savoircdi.cndp.fr/metier/metier/Devauchelle/devauchelle.htm>

Endrizzi, Laure. Education à l'information. Lettre VST de l'INRP d'avril 2006. Disp sur <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/avril2006.htm>

Formation des usagers. BBF 2005 - Paris, t. 50, n° 6.

Disp. sur : <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2005/06/sommaire.xsp>

Juanals, Brigitte. *La culture de l'information. Du livre au numérique*. Paris : Hermès science publications : Lavoisier, 2003

Pinte, Jean-Paul .Vers un nouveau paradigme pour l'information. 7 Juin 2006. Disp. sur

http://veillepedagogique.blog.lemonde.fr/veillepedagogique/files/nouveau_paradigme_pour_education.doc

Projet TICI: Tests d'Identification des Compétences Informationnelles

<http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/Tindex.html>

Puimatto, Gérard. Les fonctions documentaires dans le contexte numérique. Nouveaux contextes.....nouvelles pratiques ? Mars 2006. Disp sur

<http://savoircdi.cndp.fr/CulturePro/actualisation/ENTintranet/Puimatto/puimatto.htm>

Rigaud, Claude. *Les adolescents branchés*. Lettre VST de l'INRP de juin 2006.

Disp. sur :<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/juin2006.htm>

Serres Alexandre. Moteurs de recherche et maîtrise de l'information : faut il former à Google et comment ? Disponible sur

<http://www.unice.fr/I3M/Serres.html>

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001730

Ergonomie et usages des outils numériques

Marie-Noëlle Cormenier

Documentaliste, ministère de l'éducation nationale

Jean-François Rouet

Université Poitiers,

Directeur recherche CNRS

Marie-Noëlle Cormenier

Ergonomie des outils numériques et usages pédagogiques

A propos de l'ergonomie

Des normes

[Norme AFNOR Z67-133-1](#) : «Critères ergonomiques de conception et d'évaluation des interfaces ». Elle donne le cadre général d'évaluation de la qualité d'un logiciel.

Six caractéristiques de qualités définies dont la qualité «Utilisabilité» (usability) qui fait elle-même l'objet d'une norme ISO 9241-11, établie à partir des travaux de Christian Bastien et Dominique Scapin, chercheurs à l'INRIA, experts en ergonomie.

Critères ergonomiques définis par C. Bastien et D. Scapin

Guidage (orienter utilisateur)	Gestion des Erreurs
Charge de travail (limiter)	Homogénéité/Cohérence
Contrôle explicite (actions bien explicitées)	Signifiante des Codes et Dénominations (adéquation entre objet et la signification)
Adaptabilité (selon besoins utilisateurs)	Compatibilité (termes employés familiers utilisateurs et relatifs à la tâche à réaliser)

Quelques propos sur le web

Extraits de [Dicodunet.com](#) : « L'ergonomie web est la recherche d'une meilleure adaptation entre les fonctionnalités d'un site Internet et ses utilisateurs... Requiert une très bonne connaissance des pratiques les plus appréciées et largement utilisées en matière d'interfaces web... »

Extraits de [Objectif web marketing](#) : « Ergonomie d'un site Internet : capacité à rendre facile la recherche et l'accès à l'information, à transmettre un message, à répondre aux attentes et besoins des internautes... »

Conclusion partielle

- Ergonomie a pour préoccupation première l'utilisateur.
- Etroite relation entre l'ergonomie d'un outil numérique et les usages de cet outil.
- Une bonne ergonomie déterminante pour les usages pédagogiques mis en œuvre avec les élèves.

Quelques préconisations du ministère

Ateliers

Produits reconnus d'intérêt pédagogique

Analyse produits présentés par les éditeurs :

Examen (en plus des contenus) : modes de recherche, navigation, usage en autonomie par l'élève, interactivité et hyper liens pertinents, historique de la navigation, gestion des parcours personnels, respect standards en matière d'interface web, impression-sauvegarde des données...

Appel à proposition dans le cadre de SCHENE pour la documentation

[Appel](#) publié en février 2006 (2e appel), objectif couvrir les besoins en ressources numériques,

pour la documentation dans trois domaines : usuels – presse – aide méthodologique à la recherche documentaire. Besoins en terme de contenus mais aussi d'ergonomie.

Quelques extraits : « simplicité d'utilisation, usage en autonomie par l'élève, plusieurs outils plutôt qu'un seul outil au contenu dense, interactivité appropriée, liens hypertextuels et hypermédias, historique du parcours et du travail de l'élève, charte graphique attractive...

Schéma Directeur des Espaces Numérique de Travail (ENT)

Mise à jour Schéma Directeur des Espaces de Travail (groupe de travail janvier-mars 2006).

[Appel à commentaires](#) mai-juin 2006.

Voir en particulier les spécificités des fonctionnalités des Espaces Numérique de Travail :

- Services communs : identification unique – gestion des profils - personnalisation de l'environnement – spécificités moteur de recherche...
- Service de communication : courrier électronique – forum – annuaire – visio-conférence...
- Bureau numérique : carnet d'adresses – espace de stockage – agenda – publication internet – outil bureautique...
- Indicateurs et statistiques d'usages par service...

Le rôle du documentaliste

Le documentaliste : prescripteur dans l'acquisition de ressources numériques

Examen : contenus, moyen d'accès à l'information, adaptation au public, impression, sauvegarde, constitution de dossiers personnels, historique des recherches).

Le documentaliste : prescripteur dans l'organisation des ressources de l'ENT

Sensibiliser la communauté éducative à l'ergonomie, veiller à l'accès pour tous aux ressources et aux différents services de l'ENT.

Le documentaliste : prescripteur auprès des élèves

Sensibiliser les élèves à l'ergonomie et aux fonctionnalités des outils numériques afin de les rendre plus efficace dans la maîtrise de ces outils et améliorer la qualité de leurs propres productions numériques. Exemples d'activités : analyser l'ergonomie de sites (cf. bibliographie article de Jérôme Dinet), faire appliquer ce type d'analyse à leurs propres productions.

Le documentaliste : producteur d'informations

- Appliquer à ses propres productions numériques un regard critique concernant l'ergonomie.
- Effectuer des tests utilisateurs pour vérifier la bonne ergonomie des interfaces proposées (site établissement – ENT...).

Bibliographie

L'ergonomie des sites web pour et par les jeunes. Jérôme Dinet. Ac-Tice, n° 44, avril 2006

Les critères ergonomiques : un pas vers une aide méthodologique à l'évaluation des systèmes interactifs. Christian Bastien, INRIA, 1996.

Critères ergonomiques : D. Scapin et C. Bastien : <http://www.ergoweb.ca/criteres.html>

L'ergonome (site de Christian Bastien) : <http://www.lergonome.org/pages/accueil.php>

Jean-François Rouet

Ergonomie cognitive : de la recherche aux usages

L'objectif de mon intervention est de montrer le lien entre les recherches en ergonomie et les applications pratiques dans le domaine de l'enseignement. Je propose tout d'abord quelques notions théoriques concernant l'ergonomie cognitive, puis je donne quelques exemples de recherches expérimentales qui ont des conséquences directes pour la conception et les usages des systèmes documentaires électroniques.

Qu'est ce que l'ergonomie cognitive?

L'Association Internationale d'Ergonomie définit l'ergonomie comme: "la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les êtres humains et les autres composantes d'un système, et la mise en œuvre dans la conception de théories, de principes, de méthodes et de données pertinentes afin d'améliorer le bien-être des hommes et l'efficacité globale des systèmes." (définition proposée sur le site Web de la Société d'Ergonomie de Langue Française <http://www.ergonomie-self.org/>, consulté le 28 août 2006)

Il est important de souligner que l'intervention de l'ergonomie en tant que technique, à travers les normes, recommandations, règlements et chartes, est en grande partie dépendante des résultats de la recherche fondamentale. Notons aussi que dans la définition ci-dessus, le terme système désigne à la fois le dispositif technique et ses utilisateurs (notion de système personne-machine). Dans la suite de mon intervention, j'utiliserai ce terme dans un sens plus restreint qui ne désigne que les composantes techniques (ordinateur, logiciel, contenu informatif).

On peut décomposer l'ergonomie en deux grands sous-domaines : d'une part, une ergonomie "physique", qui traite de l'organisation matérielle et sensorielle des environnements de travail : mobilier, éclairage, rythmes, effort etc (Voir par exemple la note d'information de Minier, 2003 en ce qui concerne les postes informatiques destinés à des enfants). D'autre part, l'ergonomie dite cognitive, qui traite des aspects psychologiques et psycho-sociologiques du travail. Cette branche, qui s'est développée récemment en lien avec le développement du numérique, concerne tout particulièrement les systèmes d'informations, à tel point que l'on parle désormais "d'ergonomie du Web".

L'évaluation ergonomique des systèmes d'informations repose sur un ensemble de dimensions qu'il est utile de distinguer. Tricot et ses collègues (2003) ont proposé une catégorisation en trois dimensions:

- L'Utilité correspond à l'adéquation du système à une finalité ou objectif. Le système est dit utile s'il permet d'atteindre les objectifs définis (performance).
- L'Utilisabilité se définit comme le rapport entre la performance du système et l'effort nécessaire pour apprendre et utiliser ses fonctionnalités (notions d'efficacité et de rendement). L'Utilisabilité d'un système peut être grandement améliorée par l'emploi des techniques ergonomiques
- L'Acceptabilité concerne la perception et les attitudes des utilisateurs. Elle se définit notamment par le niveau de satisfaction des utilisateurs à l'égard du système. L'acceptabilité est très liée aux deux autres dimensions, mais elle dépend également d'autres paramètres : esthétique, adéquation du système par rapport aux valeurs, normes et préférences des utilisateurs, etc.

L'utilisabilité des documents électroniques : Apport des recherches scientifiques.

Les systèmes d'informations électroniques de type "hypertexte" sont apparus il y a environ 30 ans avec les premiers ordinateurs "interactifs" (Rouet, 2006; Rouet, Germain, & Mazel, à paraître). Depuis l'avènement des PC multimédias et des réseaux, l'édition électronique a connu un développement très rapide mais néanmoins freiné par des difficultés d'utilisation importantes. Les premières études d'ergonomie cognitive ont montré que les utilisateurs éprouvaient souvent des difficultés pour percevoir l'information (faible lisibilité) et s'orienter dans les espaces documentaires non-linéaires. Depuis, l'ergonomie cognitive a permis de mieux comprendre quels sont les facteurs qui peuvent améliorer la lisibilité des documents électroniques.

Pour cela, les ergonomes s'appuient sur un ensemble de méthodes qui permettent d'évaluer les dimensions ergonomiques d'un système : des grilles et des échelles d'évaluation, pouvant être remplies par un évaluateur sans solliciter la participation d'utilisateurs du système. L'une des grilles les plus fréquemment citées est celle conçue par Bastien et Scapin (voir par exemple Bastien, 2004, pour une discussion récente). Cette grille présente le mérite d'avoir été validée, c'est à dire que ses auteurs ont montré que son usage permettait une détection plus précise des éventuels défauts d'un système. L'ergonomie cognitive a aussi largement recours aux évaluations basées sur l'usage réel du système par les utilisateurs à qui ce système est effectivement destiné. Ces approches dites "avec utilisateur" sont plus coûteuses mais permettent de recueillir des informations plus précises. On peut par exemple évaluer l'efficacité d'un système en mesurant le temps nécessaire pour effectuer une série d'actions typiques, ou en interrogeant les utilisateurs sur le contenu de ce qu'ils ont lu.

Un exemple d'étude de ce type a été réalisé dans le contexte d'une thèse en sciences de l'information et de la communication (Macedo-Rouet, Rouet, Epstein & Fayard, 2004). Elle concernait la lecture de dossiers de presse tels qu'en publient les magazines de vulgarisation scientifique. La question centrale était de savoir si la lecture d'une version en ligne du dossier aboutissait à la même compréhension des contenus, et donnait lieu à un même niveau de charge cognitive et de satisfaction de la part des lecteurs (ici des étudiants en master d'une université brésilienne). Un groupe d'étudiants volontaires s'est vu proposer soit la version imprimée, soit la version en ligne d'un dossier portant sur le RU 486 publié par la revue "Superinteressante". Après une séance de lecture d'environ 25 minutes, les participants devaient répondre à une série de questions portant sur le contenu du dossier, mais aussi sur leur perception de l'effort qu'ils avaient dû fournir pour accéder à l'information et la traiter. Enfin, une troisième série de questions portait sur l'agrément et la satisfaction ressentie lors de la lecture du dossier. Il a été observé que la version en ligne entraînait une moindre compréhension des contenus, mais seulement pour les documents qui n'étaient pas directement accessibles sur la page d'accueil du site. Ces documents "cachés" derrière des liens et, pour certains d'entre eux, fort peu lisibles en raison de la

petite taille des caractères, n'avaient pas été traités de façon aussi approfondie que sur la version imprimée, plus "visible" et plus lisible. Par ailleurs les utilisateurs de la version en ligne rapportaient un sentiment de charge cognitive plus élevée que leurs pairs ayant reçu la version imprimée. Cette charge était partie due à un sentiment de désorientation ainsi qu'à la faible lisibilité de certains documents. Cependant, les deux groupes ne montraient également satisfaits de leur expérience de lecture, ce qui montre la pertinence de distinguer cette dimension comme en partie autonome.

Il ne s'agit bien entendu que d'une expérience ponctuelle, menée avec un matériel et un public très spécifiques. Cependant d'autres études du même type ont abouti à des résultats comparables : jusqu'à présent, la lecture "en ligne" de textes longs et multiples, accompagnés de schémas et de photos, donne rarement des résultats aussi bons que la lecture de même textes présentés sous forme de documents imprimés de bonne qualité. Notons qu'il s'agit ici d'une lecture soutenue, qui n'est pas assimilable à de la recherche d'informations ponctuelles. Enfin, les résultats sont dépendant d'un certain savoir-faire en matière d'édition électronique, savoir-faire qui n'a cessé de s'améliorer, en prenant notamment en compte les résultats de ce type d'études. On déconseille notamment aux éditeurs de concevoir des structures de liens hypertextes trop "profondes" car l'information est d'autant moins perçue qu'elle se trouve "enfouie" derrière une succession de liens.

Conclusions

Dans cette brève intervention, j'ai essayé de montrer le lien entre les recherches en psychologie et ergonomie cognitive d'une part, et l'amélioration des ressources documentaires électroniques destinées à l'apprentissage d'autre part. Je voudrais souligner qu'il s'agit d'une "science" encore jeune et qui travaille sur une cible mouvante : les systèmes et les usages ne cessent d'évoluer à un rythme rapide, ce qui rend difficile l'établissement de normes stables. Cependant, les études accumulées permettent de communiquer aux praticiens un ensemble de résultats qui peuvent utilement être exploités sous forme de règles de bonne pratique, tant lors de la conception que lors de l'usage des systèmes.

Il me semble important de garder à l'esprit que l'ergonomie cognitive n'est que l'une des "clés" nécessaires au développement d'usages fructueux des systèmes d'informations électroniques dans le cadre scolaire. En effet, même le système le plus ergonomique ne peut être utilisé que par des lecteurs formés et compétents. D'où la nécessité, que j'ai défendue par ailleurs (Rouet, 2001) d'enseigner et d'entraîner la maîtrise de stratégies de lecture et d'usage des documents complexes non seulement au cours de la scolarité primaire mais également tout au long du second degré.

Enfin, l'évolution rapide des ressources documentaires et des pratiques pédagogiques que connaît actuellement l'Ecole ne saurait se satisfaire de quelques "trucs" anecdotiques issus de l'ergonomie ou de la psychologie. L'institution scolaire doit s'emparer de ces questionnements en développant une culture de l'innovation qui allie la rigueur scientifique et le réalisme pédagogique. Il est indispensable de multiplier les recherches de terrain en associant des laboratoires compétents et des équipes pédagogiques pilotes, auxquelles doivent être accordés les moyens de s'investir dans ce type de projet. C'est à ce prix que l'Ecole de demain pourra répondre aux nouveaux défis que lui soumet la société de l'information.

Références bibliographiques

- Bastien, J.M.C. (2004). L'inspection ergonomique des logiciels interactifs: intérêts et limites. In J.-M. Hoc & F. Darses (Dir.) *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (pp. 49-70). Paris: Presses Universitaires de France.
- Macedo-Rouet, M., Rouet, J.-F., Epstein, I., & Fayard, P. (2004). La lisibilité des revues de vulgarisation scientifique en ligne : une approche ergonomique et cognitive. *Hermès*, 39.

Minier, F. (2003). L'ergonomie du poste informatique. *Note d'information* no 26. Académie d'Orléans-Tours.

Rouet, J.-F. (2001). Pourquoi "bien lire" ne suffit pas: l'acquisition des stratégies de compréhension au collège et au lycée. in D. Gaonac'h & C. Golder (Dir.) *Manuel de psychologie* (pp. 132-143). Paris : Hachette Education.

Rouet, J.-F. (2006). The skills of document use: from text comprehension to Web-based learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rouet, J.-F., Germain, B., & Mazel, I. (à paraître). *Lecture et Technologies Numériques*. SCEREN ,coll. Savoir Livre.

Tricot, A., et al. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau (Eds). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 391-402). Paris : ATIEF / INRP.

Echanges participants à l'atelier : « Ergonomie et usages des outils numériques »

- Les élèves peuvent-ils apprécier l'ergonomie des outils numériques différemment que les adultes ? D'expérience oui, par exemple certains outils jugés frustrés par les adultes n'ont pas semblé dépréciés par les élèves.

- L'étude réalisée au Brésil citée par Jean-François Rouet, portant sur le degré de compréhension d'un dossier sur support papier et sur un site web, conclut que la compréhension est meilleure sur support papier. Le facteur culturel dans l'approche des utilisateurs peut-il jouer, un constat différent serait-il établi dans d'autres pays ? Pour Jean-François Rouet le constat est effectivement le même dans d'autres pays, comme l'attestent d'autres études publiées sur ce thème. Mais ce n'est pas un résultat définitif : la taille et la qualité des écrans influe sur la compréhension des textes, par exemple un écran de 21" permet un bon affichage et une meilleure prise d'informations.

- Les standards peuvent-ils devenir des normes ? La relation entre la recherche et les normes conduit au fait que ce qui est établi par la recherche peut permettre à un moment à l'élaboration de normes. Par ailleurs, il est rappelé les préconisations du consortium W3 en matière d'accès à l'information et d'ergonomie. Les outils de conception de pages web, qui évoluent rapidement, influencent également l'ergonomie des sites.

- On améliore l'accès à l'information, mais qu'en est-il de l'accès à la connaissance ? L'ergonomie n'est qu'un élément parmi beaucoup d'autres pour améliorer l'accès à la connaissance. L'objet de cet atelier est de sensibiliser les enseignants à l'ergonomie des outils numériques, alors que souvent on ne se préoccupe que de leur seul contenu. Mais il faut bien entendu mettre en relation l'ergonomie avec les autres dimensions de l'enseignement, par exemple la nature de l'activité proposée aux élèves.

- Il est souligné l'importance de l'ergonomie des stations de travail qui peuvent avoir des conséquences sur la santé des élèves qui vont passer de plus en plus de temps devant les écrans. Jean-François Rouet rappelle une note d'information rédigée par l'inspecteur d'hygiène et de sécurité, Francis Minier, portant sur l'ergonomie du poste informatique, accessible sur le site de l'académie d'Orléans-Tours :

<http://www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/documentation/files/hygiene/notinfo26.pdf>

Bibliographie sélective

Information, connaissance et savoirs

Astolfi, Jean-Pierre (dir.). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : PU Rouen, 2005. 265 p.

Bardi, Anne-Marie, Gauthier, Roger-François, et al. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2005. [document consulté le 06 septembre 2006]. _ [pdf 85 p.].

Disponible à l'adresse :

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/acquis_des_eleves.pdf

Durpaire, Jean-Louis. La documentation : une fonction essentielle au système éducatif. Argos, décembre 2004.

Jeanneret, Yves. Information et théorie de l'information. In P. Fouché, D . Péchoin, Ph. Schuwer (Dir.), *Dictionnaire encyclopédique du livre*. Paris : Cercle de la Librairie, 2005.

Pratiques et usages

Bélisle, Claire (Coord.), Legendre, Bernard (Préf.). *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Villeurbanne : École nationale supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB), 2004. (Collection « Références »).

Bélisle, Claire, Berthaud, Christine, LeMarec, Joëlle, et al. Études d'usages des TICEs. Étudier les usages pédagogiques des technologies de l'information et de la communication : une pratique de recherche ou/et de légitimation ? *Éducation Permanente*, juillet-août 2004, n° 159.

Chevalier, Yves. *Do you speak television : apprentissages médiatiques et compétence sociale*. Cortil-Vaudon : Éd. EME, 2006. 252 p. (Collection Échanges).

Fructus, Isabelle. Les documentalistes et l'accès à l'information. Argos, décembre 2004, p 57-60.

Jeanneret, Yves (Dir.), Souchier, Emmanuel (Dir.), Le Marec, Joëlle (Dir.). *Lire, Écrire, Récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'Informations (BPI), 2003. (Collection Études et recherches).

Kennel, Sophie. Espaces numériques et documentation : entre discours et réalité. *Médiadoc*, 2005, n° 1, p. 25-31

Liquète, Vincent. Systèmes de représentations et usages documentaires. Esquisse. [en ligne]. Juillet-août-septembre 2005, n° 43-44-45. [document consulté le 06 septembre 2006]. _ [pdf 9 p.].

<http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/pdf/esquisse43art4.pdf>

Michinov, Nicolas. L'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation : Le cas de la coopération à distance. In Marie-Christine Toczec-Capelle et Delphine Martinot. *Le défi éducatif*. Paris : Armand Colin, 2004.

Puimatto, Gérard. *Les fonctions documentaires dans le contexte numérique. Nouveaux contextes, nouvelles pratiques ?* [en ligne]. Rennes : Savoirscdi, 6 mars 2006. [document consulté le 06 septembre 2006].

<http://savoirscdi.cndp.fr/CulturePro/actualisation/ENTintranet/Puimatto/puimatto.htm>

Rouet, Jean-François. *Les activités documentaires complexes : aspects cognitifs et développementaux*. Rapport pour l'habilitation à diriger des recherches. Poitiers : CNRS, Laboratoire langage et cognition, 2001

Formation à l'information

Béguin, Annette, Charrier-Ligonat, Colette. *Former à quoi et pourquoi ?*. *Ac-tice*, mai 2000, n° 13, p. 20-22.

Chevillotte, Sylvie (coord.) *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*. Actes des 3èmes rencontres Formist, juin 2003.

Paris : Presses de l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (ENSSIB), 2004. 230 p.

Cormenier, Marie-Noëlle. *Pour une collaboration efficace entre documentaliste et professeur de Français*. [en ligne].

Chasseneuil-du-Poitou : Centre national de Documentation pédagogique (CNDP), 2004. [document consulté le 06 septembre 2006]. _ [pdf 2 p.].

Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/14359/14359-2435-2563.pdf>

Dinet, Jérôme, Deshoullières, Bruno, Moreau, Stéphanie, Djoudi, Mahieddine. *IPinfo*, un système d'information et de communication pour les formations à la maîtrise de l'information. [en ligne]. *Revue STICEF*, 2004, Vol.11. [document consulté le 06 septembre 2006]. _ [pdf 27 p.].

http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/deshoullieres-01/sticef_2004_deshoullieres_01.pdf

Duplessis, Pascal. *L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale*. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 3 juin 2005, vol. 42, n° 3, p. 178-189.

Duplessis, Pascal, Ballarini-Santonocito, Ivana, Corriette-Paquier, Claire. *Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne*. [en ligne]. Nantes : académie de Nantes, décembre 2005. [document consulté le 06 septembre 2006]. - [pdf 21 p.].

<http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/jrl49-4.pdf>

Endrizzi, Laure. *L'éducation à l'information : une question de lieu ?* [en ligne].

Paris : Unité régionale de Formation et de Promotion de l'Information scientifique et technique (URFIST), juillet 2006. [document consulté le 06 septembre 2006].

http://urfistinfo.blogs.com/urfist_info/2006/07/lducation_linfo.html

La formation des usagers. Dossier. *Bulletin des bibliothèques de France*, 2005, tome 50, n° 6

Lamouroux, Mireille. *L'apprentissage du « métier d'étudiant » à l'Université de Paris 8 : un exemple pionnier de formation à la maîtrise de l'information* In *Information literacy. The key to lifelong learning*. Acts of the 1st International congress (Athen, June 14-16 2006). Athen : Goethe Institut, 2006. [15 pages]. [Sous presse]

Liquète, Vincent. *L'information et la formation à l'information de l'enseignant : état des lieux et perspectives*. [en ligne].

Rennes : Savoirescdi, 2002. [document consulté le 06 septembre 2006]. _ [pdf 27 p.].

<http://savoirescdi.cndp.fr/culturepro/poldoc/acteurs/Information.PDF>

Pochet, Bernard. *Méthodologie documentaire*. Rechercher, consulter, rédiger à l'heure

d'Internet, Bruxelles : De Boeck Université, 2005. 200 p.

Serres, Alexandre. Bibliographie sur la maîtrise de l'information [en ligne].

Rennes : Unité régionale de Formation à l'Information scientifique et technique (URFIST) de Rennes, 2002. Mis à jour le 07 septembre 2005 [en ligne]. [document consulté le 06 septembre 2006].

http://www.uhb.fr/urfist/PedagogieInfo/selection_ressources.htm

Politiques documentaires d'établissement scolaire

Chauvin, Clotilde, Lelièvre, Virginie. Politique documentaire : définitions et références. [en ligne]. Marseille : Centre régional de Documentation pédagogique (CRDP) de l'académie d'Aix-Marseille, 7 avril 2006. [document consulté le 06 septembre 2006].

http://titan.crdp.ac-aix-marseille.fr/documentation/article.php3?id_article=37&artsuite=0

Dossier documentaire sur la construction du projet documentaire d'un CDI et sur la mise en œuvre d'indicateurs d'activité. [en ligne]. Poitiers : Centre régional de Documentation pédagogique (CRDP) de Poitou-Charentes, janvier 2003. [document consulté le 06 septembre 2006].

<http://club-bCDI.crdp-poitiers.cndp.fr/index.php?param=&rub=divers&rub2=66>

Durpaire, Jean-Louis. Les politiques documentaires des établissements scolaires. [en ligne].

Paris : La Documentation française, mai 2004. [document consulté le 06 septembre 2006].

_ [pdf 59 p.]. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000279/0000.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Les politiques documentaires dans les collèges. [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, avril 2005. [document consulté le 06 septembre 2006]. _ [pdf 6 p.].

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne2005/eva0502.pdf>

Gentil, Régine, Verdon, Roseline. Les politiques documentaires dans les collèges. [en ligne].

Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Direction de l'évaluation et de la prospective. [document consulté le 06 septembre 2006]. _

[pdf 120 p.]. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/dossiers/dossier164/dossier164.pdf>

Education aux médias

Chenevez, Odile, Famery, Pascal, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information. Faire son journal au lycée et au collège.

Paris : Victoires, 2005. 147 p.

Clin d'œil une radio sur le Web. Médialog. [en ligne]. Avril 1999, n° 34. Créteil : académie de Créteil. [document consulté le 6 septembre 2006]. _ [pdf 2 p.].

<http://www.ac-creteil.fr/Medialog/ARCHIVE34/Clin34.pdf>

Éducation aux médias. [en ligne]. Rennes : Savoirscdi, 4 octobre 2005. [document consulté le 06 septembre 2006]. http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/media/educmedia_som.htm

Éducation aux médias. [en ligne]. Marseille : Centre régional de Documentation pédagogique (CRDP) de l'académie d'Aix-Marseille, 30 juin 2006. [document consulté le 06 septembre 2006]. <http://eprosdocs.crdp-aix-marseille.fr/-Education-aux-medias-.html>

Enseigner avec les médias, éduquer aux médias. Les cahiers *Innover et réussir*, mars 2006, n° 12.

Le traitement de l'actualité - médias, savoir. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, octobre 2005, n° 52.

Ministère de l'Éducation nationale, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information. *L'Éducation aux médias : de la maternelle au lycée*, Paris : Centre national de Documentation pédagogique (CNDP), 2005. 136 p.

Porcher, Louis. *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), 2006. 224 p.

Ressources

ATIEF. Association des technologies de l'information et de la communication. [en ligne]. Paris : Université Paris 6. [document consulté le 06 septembre 2006]. <http://www.inrp.fr/atief/>

CERISE : Conseils aux Étudiants pour une Recherche d'Information Spécialisée Efficace. [en ligne]. Paris : Unité régionale de Formation à l'Information scientifique et technique (URFIST) de Paris, École nationale des Chartes. [document consulté le 06 septembre 2006].

<http://www.glv-t-cnrs.fr/biblio/cerise/index.htm>

Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information. [en ligne].

Paris : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI). [document consulté le 06 septembre 2006]. <http://www.cleml.org>

Délégation aux usages de l'Internet [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Délégation aux Usages de l'Internet, 2003-2006 [document consulté le 06 septembre 2006]. <http://delegation.internet.gouv.fr/>

Educaunet : programme européen d'éducation critique à Internet. [en ligne]. Paris : Educaunet, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), janvier 2005. [document consulté le 06 septembre 2006].

<http://www.cleml.org/educaunet/france/france.html>

FORMIST : Formation à l'information scientifique et technique. [en ligne].

Villeurbanne : École nationale supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB). [document consulté le 06 septembre 2006].

<http://formist.enssib.fr/>

FORSIC (Formation et Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication). [en ligne].

Toulouse : Unité régionale de Formation à l'Information scientifique et technique (URFIST). [document consulté le 06 septembre 2006]. <http://www.urfist.cict.fr/forsic.shtml>

Le réseau des URFIST, Unités régionales de Formation à l'information scientifique et technique. [en ligne]. Paris : URFIST, 1997-2005, mis à jour le 09 février 2006. [document consulté le 24 septembre 2006] <http://www.ext.upmc.fr/urfist/urfist.htm>