

Qu'est-ce qu'enseigner ? Si cette interrogation peut paraître surprenante, elle ne cesse de travailler le corps enseignant dans ses pratiques d'enseignement et reste pour le moins problématique dans le cas des professeurs documentalistes. Si ces derniers se considèrent bien comme des enseignants, le rapport qu'ils entretiennent avec l'enseignement qu'ils dispensent mérite d'être élucidé. Ce rapport est emblématique d'une profession qui s'est construite en marge de l'enseignement traditionnel et dans la mouvance de l'école nouvelle. A cet héritage fondateur vient s'ajouter le fait que l'information-documentation n'est pas une discipline instituée, reconnue, disposant de contenus d'enseignement clairement identifiés et stabilisés. Ce flou identitaire se reflète en partie dans l'appellation même de ce corps enseignant, appellation qui juxtapose deux métiers : professeur et documentaliste, contrairement à celle des autres enseignants qui au métier de professeur juxtapose une discipline désignant leur objet d'enseignement. Se pose alors l'épineuse question de la discipline, toujours ouverte, toujours vivement controversée. Se pose aussi la question du rapport aux élèves et au savoir à enseigner.

Les contributions ayant été nombreuses et riches, nous consacrons deux numéros de la revue *Médiadoc* à cette thématique, vous tenant ainsi en haleine !... Le présent premier volume se donne pour objectif de clarifier ce que veut dire enseigner pour tout professeur, quelle que soit sa discipline. Et nous verrons, au fil des articles que la question n'est pas si évidente qu'elle ne paraît, que la centration sur le savoir ne peut suffire à elle seule à alimenter l'acte d'enseignement, acte qui relève obligatoirement de la pédagogie et de la didactique, ces arts d'enseigner qui sont propres à l'école ou, plus largement, aux situations de formation. Ainsi, qu'en est-il de la pédagogie de projet et de l'approche par compétences ? Les enjeux éducatifs et les contenus d'enseignement viennent-ils influencer la façon d'enseigner qui prendrait alors une coloration quelque peu différente selon les disciplines ?

Le fil rouge de cette double édition étant, bien sûr, l'enseignement de l'information-documentation, enseignement en pleine émergence, nous tenterons, grâce aux contributeurs du deuxième volume, de le positionner et de le caractériser par rapport à celui des autres disciplines. Quelle coloration les enjeux et les contenus d'enseignement info-documentaires apportent-ils à l'acte d'enseigner des professeurs documentalistes ? Le rapprochement avec la technologie, discipline nouvellement instituée, et l'informatique, discipline elle aussi émergente relevant d'un territoire proche, nous semblent ici riche... d'enseignement !



Vous avez dit « enseigner » ? mais... qu'entendez-vous par là ? C'est là toute la question ! Appliquée au domaine de l'information-documentation, cette interrogation ouvre sur des positionnements contrastés, voire opposés, qui alimentent une véritable controverse scientifique, telle que l'entend Bruno Latour. Il nous semble intéressant de relayer cette dynamique de la science en train de se faire, perceptible tout au long des articles dans les propos des uns et des autres, mais plus particulièrement entre les deux conceptions opposées publiées prochainement dans le n°6 de la revue : enseigner la Documentation pour l'un, l'Information-documentation pour l'autre, est-ce, hors didactique, signaler et mettre à disposition des ressources permettant l'acquisition autonome des savoirs, ou, dans une perspective didactique, faire signe et sens sur l'acquisition de savoirs info-documentaires permettant d'entrer dans la culture de l'information ?

« Les inventions d'inconnu réclament des formes nouvelles » disait Rimbaud à Paul Demeny dans sa *Lettre du Voyant*. Ayons donc l'audace du Voyant et créons les formes nouvelles de cet inconnu ouvert par la didactique et la culture de l'information.

Connaissances et compétences en information-documentation

Ivana Ballarini-Santonocito

Professeur documentaliste

Doctorante en Sciences de l'information et de la communication (GERIICO - Lille 3)

La mise en place du Socle commun de connaissances et de compétences tente d'impulser une approche des apprentissages scolaires qui se démarque de la pédagogie traditionnelle et se rapproche des théories issues de l'école nouvelle. Cette orientation passe par un centrage sur le développement de compétences plutôt que sur la transmission de savoirs. Cette approche par les compétences est familière aux professeurs documentalistes dont la pédagogie, elle-même héritière de l'école nouvelle, est inspirée des méthodes actives. Pourtant la didactique de l'information s'emploie, entre autre, à dégager les concepts spécifiques à ce domaine de connaissances afin de produire des savoirs scolaires. L'information-documentation irait-elle ainsi à l'encontre des autres disciplines ? Ou alors, s'agirait-il plutôt d'une rencontre ? La clé de l'énigme tient dans une redéfinition des termes de savoirs, connaissances et compétences. Qu'est-ce qu'une compétence et comment s'articule-t-elle aux connaissances ? Quels savoirs met-elle en œuvre pour être opérationnelle ? Quelles sont les répercussions pédagogiques et didactiques de l'approche par compétences sur les situations d'apprentissage et d'évaluation à envisager ?

Ces questions seront ici envisagées avec pour angle de mire le « cas » de l'information-documentation qui, forte de son histoire de discipline candidate et dotée d'une pédagogie spécifique, permet de mieux comprendre les pratiques d'enseignement et d'évaluation induites par la mise en œuvre du Socle.

Connaissances vs compétences ?

Centré sur le développement de compétences, l'esprit du socle nécessite une approche différente des disciplines et de leurs programmes en les orientant vers un moindre cloisonnement et vers une plus grande co-disciplinarité. Il s'agit ici de changer de paradigme dans la philosophie et la conception même de l'enseignement, ainsi que le précise Philippe Perrenoud¹, ce qui implique des

modifications conséquentes dans le fonctionnement pédagogique et didactique.

Nous retrouvons là un dilemme récurrent dans l'histoire de l'éducation : faut-il enseigner des savoirs ou développer des compétences ? Ce dilemme oppose, en caricaturant un peu, les partisans des « têtes bien pleines » à ceux des « têtes bien faites » et traduit deux conceptions de l'école : l'une, plus classique, basée sur la transmission des savoirs et la découverte d'un large champ de connaissances de type encyclopédique, est essentiellement fondée sur une pédagogie transmissive et une transposition didactique issue des savoirs savants de référence ; l'autre, plus moderne, inspirée de l'école nouvelle et de la formation professionnelle, est fondée sur les pédagogies actives et une transposition didactique qui prend en compte les pratiques sociales et professionnelles de références. C'est, selon Michel Develay, la seule façon de « donner du sens à l'école » et, pour Philippe Perrenoud, de « préparer les jeunes à comprendre et à transformer le monde dans lequel ils vivent ». Elle n'est pas pour autant incompatible avec l'acquisition de connaissances visant le développement d'une large culture générale, elle devrait au contraire permettre l'exercice de cette culture.

Le Socle s'ancre davantage dans cette deuxième conception, même si derrière cette orientation se décèlent des intentions moins « nobles » qui relèvent d'enjeux plus économiques et politiques basés sur la rentabilité et le marché du travail.

Le Socle vise essentiellement à développer des compétences, mais sans délaisser pour autant les connaissances et en redonnant à la compétence son aspect syncrétique qui fédère ce qui y est désigné par les termes de : connaissances, capacités et attitudes. C'est à dire des savoirs déclaratifs, des savoir-faire et des savoir-être.

¹ Perrenoud, 1997

A cette trilogie de savoirs peuvent être ajoutés des savoirs de soi qui renvoient à la connaissance des processus métacognitifs mis en œuvre lors de toute activité humaine.

Philippe Perrenoud définit la compétence comme étant « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. » Elle met en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires, parmi lesquelles les connaissances, celles-ci pouvant être de différents types. Qu'en est-il de ce dilemme entre connaissances et compétences en information-documentation ?

Connaissances et compétences info-documentaires

Si les disciplines traditionnelles se sont construites à partir d'une centration sur la transmission de savoirs théoriques souvent décontextualisés, l'information-documentation, dans la mouvance de l'école nouvelle, a mis en œuvre une pédagogie basée sur le développement des compétences. Pour faire face à des situations d'apprentissage souvent orientées sur une recherche d'information faite en partenariat disciplinaire, les enseignants documentalistes se sont eux-mêmes dotés de référentiels de compétences, dont le prototype est celui publié par la FADBEN en 1997.

Basés sur les étapes de la recherche documentaire, à caractère méthodologique et souvent dépourvus de savoirs théoriques de référence, les compétences se sont vues réduites à leur aspect procédural ne favorisant pas un retour réflexif sur les pratiques et ne permettant pas aux apprentissages de se construire de façon consciente et raisonnée². Ce type d'apprentissage peut, au mieux, construire des automatismes très fortement contextualisés et par conséquent peu remobilisables.

Pour construire de véritables compétences informationnelles, les apprentissages documentaires doivent s'ouvrir à la dimension théorique, explicative et culturelle, à l'intelligibilité des objets et des pratiques informationnelles. Si le référentiel FADBEN contenait déjà des « savoirs de référence », ils sont souvent restés dans le flou et l'implicite. N'étant pas pris en compte comme objectifs d'apprentissage explicite dans la conception des séquences pédagogiques, ils restent inopérants pour les élèves.

La didactique de l'information a impulsé un recentrage sur ces savoirs pour les identifier et leur donner une forme scolaire, afin de les rendre

opératoires auprès des élèves et dans la construction des connaissances et des compétences informationnelles³.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Une compétence mobilise différentes ressources cognitives parmi lesquelles se trouvent les connaissances, celles-ci étant les conditions nécessaires à sa mise en œuvre. Il existe toutefois différents types de connaissances. Pour Pascal Duplessis⁴, « la compétence peut se définir comme manifestant, dans une situation et dans un contexte donnés et pour tel but, un savoir comment procéder (connaissances procédurales), à bon escient (connaissances déclaratives), avec pertinence (connaissances stratégiques), de manière consciente (connaissance de soi) et contrôlée (connaissance des familles de situations) ». La compétence peut être ainsi schématisée⁵ (voir schéma page 31).

Construire des compétences, c'est arriver à faire interagir ces différentes connaissances à bon escient pour faire face à une situation donnée ou pour résoudre un problème. La compétence introduit un jugement de pertinence qui va rendre les connaissances utilisées opérationnelles et efficaces parce qu'adaptées à la situation envisagée. Elle serait ce que Pierre Bourdieu⁶ appelle un « art de l'exécution ».

Compétence et transversalité

Les compétences info-documentaires sont souvent reléguées dans la transversalité, or pour atteindre l'efficacité, une compétence est forcément spécifique. Les compétences dites « transversales » sont décontextualisées et atteignent un tel niveau d'abstraction qu'elles ne désignent plus que des facultés génériques : lire, écrire, observer, calculer, évaluer, analyser... Si on peut définir ces actions de façon générale, elles ne peuvent pour autant être opérationnelles dans un contexte précis sans faire appel à des compétences plus spécifiques : peut-on "analyser" une page de résultats fournie par un moteur de recherche sans savoir ce qu'est un moteur de recherche et quel est modèle économique, sans avoir aucune connaissance sur

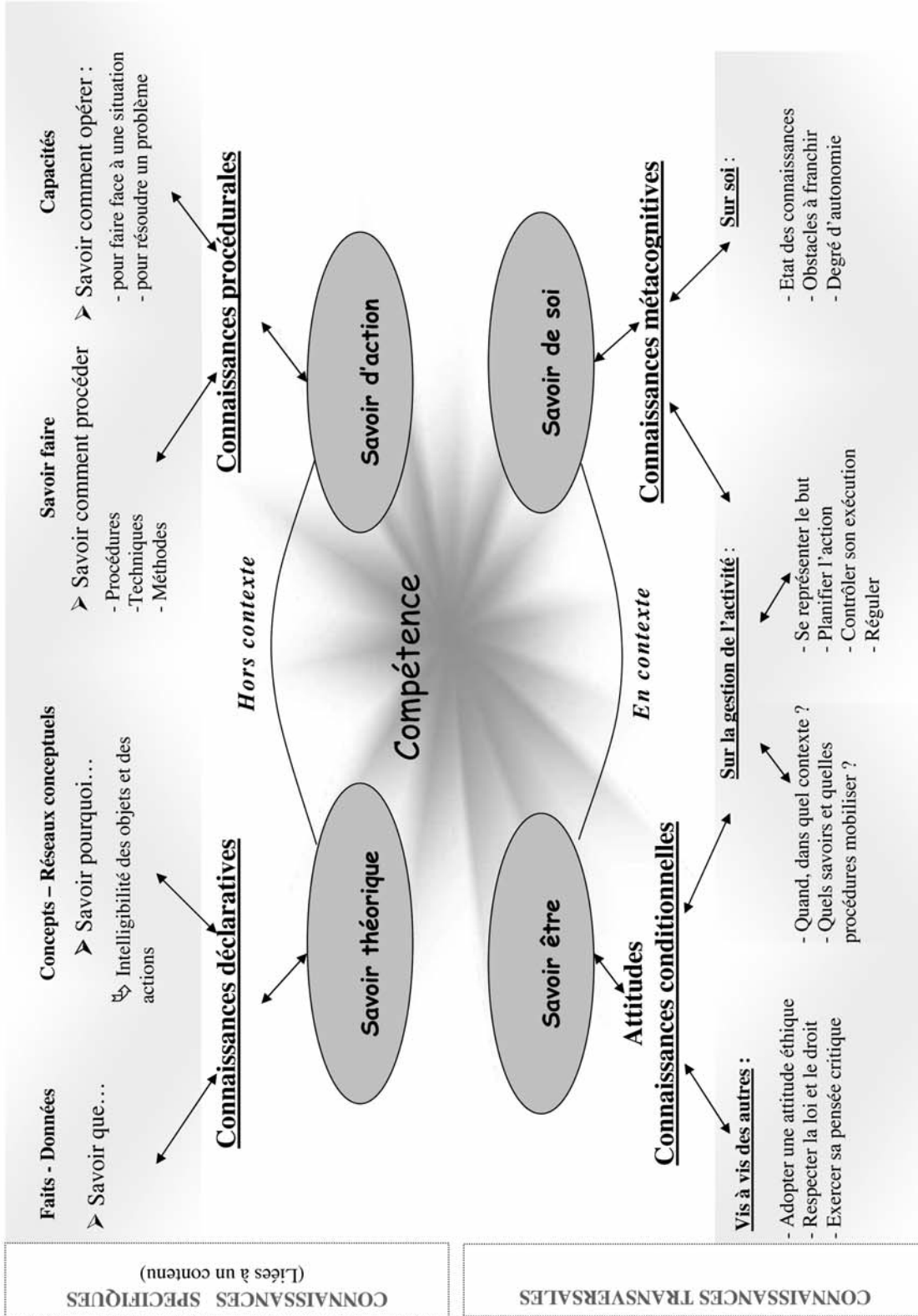
² Duplessis, 2006

³ Voir les travaux de la FADBEN (2007), d'A. Montaigne et N. Clouet, de P. Duplessis et I. Ballarini-Santonocito, d'A. Serres et de l'ERTÉ « Culture informationnelle et curriculum documentaire »

⁴ Duplessis, 2008

⁵ Schéma inspiré et complété à partir de Duplessis, 2008

⁶ Bourdieu, 1972



l'indexation ou les différents types de classement des résultats (notoriété, pertinence, catégorisation...), sans savoir ce qu'est un algorithme de classement, sans rien connaître aux enjeux stratégiques liés au référencement sur le web ?

Connaissances, compétences et situation d'apprentissage

Compétences et connaissances ne sont donc pas antinomiques et l'approche par compétences ne fait pas, pour autant, l'impasse sur les connaissances. Les compétences mobilisent des « savoirs en action » et sont toujours liées à une pratique. Il s'agit de mobiliser « des connaissances à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace » (Perrenoud, 1997)

En cela, elles renvoient à des pédagogies issues du « learning by doing » de Dewey, telle que la situation-problème, théorisée par Philippe Meirieu, mais aussi par Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi. Des méthodes où « il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire » (Meirieu, 1996).

La situation-problème confronte l'élève à un obstacle cognitif. L'obstacle étant une « conviction erronée, fortement structurée, qui a un statut de vérité dans l'esprit de l'élève et qui bloque l'apprentissage » (Etienne et Lerouge, 1997). Pour Jean-Louis Martinand, lors de la construction d'une situation d'apprentissage, il faut repérer des « objectifs obstacle », fournir des indices et prévoir un étayage pour ne pas décourager l'élève et le guider vers l'acquisition de connaissances nouvelles qui vont lui permettre de franchir l'obstacle et de venir à bout du problème auquel il est confronté.

L'approche par les compétences nécessite une rupture et un changement dans les routines didactiques et pédagogiques qui se sont mises en place, aussi bien pour les professeurs des autres disciplines que pour les professeurs documentalistes. Elle implique un changement dans le rapport de l'enseignant au savoir, tout en demandant une maîtrise accrue de la « matrice disciplinaire » (Develay), des questions fondatrices qui la structurent et la constituent en tant que telle : c'est ce rapport à un savoir spécifique que la didactique de l'information tente de construire pour les professeurs documentalistes, alors que jusque là la pédagogie documentaire était essentiellement tournée vers l'acquisition de connaissances relevant des disciplines partenaires. Travailler par compétences induit aussi une autre façon de « faire la classe » qui consiste plus à « faire apprendre » qu'à « ensei-

gner ». Ce qui suppose, pour l'enseignant, d'adopter une posture qui l'amène à considérer les savoirs, non plus comme des fins en soi, mais plutôt comme des outils à mobiliser en fonction des besoins. Il sera ainsi amené à structurer ses séquences à partir de situations-problèmes, ce qui signifie qu'il aura à négocier et conduire des projets avec les élèves. Les pratiques d'évaluation en sont elles aussi modifiées, portant plus sur les évaluations diagnostique, formative et formatrice. Enfin, le travail en co-disciplinarité sera privilégié afin de mettre en cohérence les différents apprentissages dans des situations complexes où les compétences pourront être évaluées dans des contextes variés qui en attesteront la réelle acquisition.

La posture de l'élève en est elle aussi modifiée car il devra se mettre en projet, coopérer et s'impliquer plus dans les apprentissages, prendre des risques et se mettre en question, posture qui l'oblige à être actif et à fournir plus de travail.

Le contrat didactique qui en résulte implique une plus grande dévolution⁷, dans la mesure où l'élève est amené à prendre en charge ses apprentissages alors que l'enseignant reste plus en retrait dans un rôle de guidance. Il suggère, suscite la réflexion, fait émerger les représentations, fait travailler les liens entre les savoirs et les situations dans lesquelles ils sont mobilisés, apporte des éléments ou confronte les élèves à des situations favorisant les constructions conceptuelles qui font défaut.

Cette mise en situation pédagogique, cette posture vis-à-vis des élèves est, par contre, assez familière aux enseignants documentalistes.

Les apports de la didactique de l'information à la pédagogie documentaire

La didactique de l'information s'emploie actuellement à fournir des contenus conceptuels d'apprentissage plus structurés, changeant ainsi la relation de l'enseignant documentaliste au savoir, à un savoir qui lui est spécifique et qu'il est indispensable de maîtriser pour développer chez les élèves une culture de l'information. Elle apporte ce

⁷ Brousseau, 1998

⁸ Voir les Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum documentaire, publiées par le GRCDI. Disp. : <http://culturedel.info/grcdi/?p=242>

qui fait aujourd'hui défaut au Socle commun pour toutes les compétences qui concernent la culture de l'information, c'est-à-dire la réflexion préalable permettant d'identifier les savoirs auxquels faire référence et les compétences info-documentaires que l'on souhaite développer en prenant appui sur ces savoirs. Cet axe de la didactique a pour objectif de mettre en avant des contenus spécifiques à enseigner, en prouvant concrètement et sur des bases scientifiques que ces contenus existent, qu'ils ont leur cohérence propre, qu'il est possible de leur donner une forme scolaire. La formalisation en cours d'un curriculum documentaire⁸ viendra compléter l'œuvre didactique en posant les fondements épistémologiques et les enjeux de cet enseignement, en proposant des progressions par niveau, tout en prévoyant, d'une part, des situations didactiques, essentiellement basées sur la pédagogie active et les situation-problèmes, et d'autre part, des modalités d'évaluation de ces apprentissages.

La mise en place du Socle commun permet ainsi de mettre en évidence la nécessité de développer la culture de l'information à l'école sur la base d'un enseignement spécifique de type curriculaire, sous la responsabilité des professeurs documentalistes dont c'est le domaine de spécialité et en prenant appui sur un contexte de co-disciplinarité généralisée induit par l'esprit du Socle.

Bibliographie :

Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz, 1972

Brousseau, Guy (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. La pensée sauvage, 1998

De Vecchi, Gérard, Carmona-Magnaldi, Nicole (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Hachette, 2007

Duplessis, Pascal (2006a). « Les référentiels de compétences info-documentaires : enjeux, intérêts et limites ». In Devis-Duclos, Sylvie et al. *Le Livre bleu des professeurs documentalistes*. Scéren, CRDP d'Orléans-Tours, 2006. p. 133-146.

Disponible sur : <http://esmerée.fr/lestroiscouronnes/idoc/textes/les-referentiels-de-competences-info-documentaires>

Duplessis, Pascal (2006b). « Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner », in FADBEN, *Information et démocratie : formons nos citoyens ! Actes du 7^{ème} congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale*, Nice, 08-10 avril 2005. FADBEN, Nathan, 2006, p. 89-98. Disponible sur : <http://esmerée.fr/lestroiscouronnes/idoc/textes/un-referentiel-pour-former-un-curriculum-pour-enseigner>

Duplessis, Pascal (2008). *Qu'est-ce qu'une compétence info-documentaire ?* [en ligne]. Site des Trois couronnes, 2008. <http://esmerée.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/qu-est-ce-qu-une-competence-info-documentaire>

Etienne, R., Lerouge, A. (1997). *Enseigner en collège et en lycée. Repères pour un nouveau métier*. A. Colin, 1997

FADBEN (1997). « Compétences en information-documentation : référentiel ». *Médiadoc*, décembre 1997. Disponible sur : <http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article61>

GRCDI (2010). *Culture informationnelle et didactique de l'information. Synthèse des travaux du GRCDI, 2007-2010*. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00520098/fr/

Martinand, Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*. Lang, 1986

Meirieu, Philippe (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF, 1989

Meirieu, Philippe (1996). *Frankenstein pédagogue*. ESF, 1996

Perrenoud, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. 5^{ème} éd., ESF, 2008