



Vers un curriculum en information-documentation - Chapitre 1

Un contexte politique et scientifique favorable.

lundi 10 novembre 2014, par [Webmaster](#)

[2ème édition le 11/12/2015] Penchons-nous d'abord sur le contexte institutionnel, avec l'espoir de voir se réaliser un curriculum en information-documentation qui s'est quelque peu éloigné, au cours de l'année 2015. Pour autant, tous les éléments sont là, perçus par les interlocuteurs au Ministère de l'Éducation nationale. On s'appuie en grande partie sur les réflexions et travaux des Sciences de l'éducation et des Sciences de l'information et de la communication, avec quelques observations nécessaires sur le concept nouveau de translittératie, avant de cerner le cadre général qui peut guider la construction d'un curriculum, en particulier à partir des travaux du GRCDI.

UN CONTEXTE EN DEMI-TEINTE

Former sans programme, ce qui est le cas pour l'information-documentation, relève d'apprentissages contingents, ponctuels, non systématiques, impliquant un temps de conception très important. En 2010, l'IGEN Établissement Vie Scolaire a souhaité apporter une réponse à ce manque, avec la publication des « Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information » (PACIFI) [1]. Mais, comme le démontre l'analyse de Pascal Duplessis, ces repères, sous forme de « fiches » structurées à partir de dix compétences procédurales, ne présentent, en termes de parcours, que des « exemples d'actions », sans contenus didactiques qui permettent aux professeurs documentalistes de véritablement construire leur progression pédagogique [2]. Plutôt que de partir des objets d'étude, l'IGEN s'est surtout appuyée sur le Socle commun pour développer ces fiches. Le souci de valoriser la collaboration entre les enseignants, voire de minorer la spécialisation pédagogique du professeur documentaliste, ne donne pas à ce document l'intérêt qu'il aurait pu prendre pour la profession s'il avait formalisé de véritables objectifs d'enseignement.

La réflexion sur la didactique à développer pour leur travail pédagogique relève-t-elle légitimement des professeurs documentalistes ? S'il est évident qu'ils ne peuvent être éloignés des réflexions sur les contenus d'enseignement et sur leur transposition didactique dans le cadre pédagogique, on peut en revanche raisonnablement se demander si tout ce processus leur revient, comme c'est actuellement le cas. Des collègues ont développé des référentiels de compétences, en particulier au sein de la FADBEN en 1997, ou encore parmi des groupes de travail académiques, sur des supports variés en termes de progression [3]. Mais le relais institutionnel national reste faible à ce niveau. L'absence d'une inspection spécifique et de groupes de travail sur le contenu didactique, avec une focalisation sur les seuls « outils »,

joue clairement en défaveur des missions pédagogiques des professeurs documentalistes.

Cette situation pourrait évoluer. Une nouvelle donne apparaît d'abord à la rentrée 2013, avec l'inscription de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans la loi [4], et la réaffirmation du statut d'enseignant des professeurs documentalistes à travers le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation [5]. Pour autant, le lien entre le professionnel et son champ d'enseignement n'est pas encore évident et reste à construire, sans doute dans le cadre d'une véritable Refondation de l'École de la République qui porte plus loin cette ambition. Notons que l'enquête effectuée par la FADBEN auprès des collègues professeurs documentalistes au sujet des apprentissages info-documentaires, dont l'analyse a été publiée en octobre 2013, conforte l'idée de construction d'un enseignement spécifique et progressif, en particulier sous forme de modules [6].

Il apparaît que le travail des chercheurs en Sciences de l'information et de la communication (SIC) ne sera pas d'élaborer le curriculum, dans l'optique d'un enseignement de l'information et des médias. Par contre, il est évident que les travaux de recherche autour des notions ou concepts permettent de réfléchir à une transposition didactique cohérente et évolutive, comme c'est le cas pour les autres disciplines ou domaines d'enseignement. Certaines recherches mettent en valeur, de manière critique, les pratiques pédagogiques existantes, pour les évaluer au regard des travaux des SIC, afin de proposer des pistes d'amélioration, et surtout de développer les contenus de la formation initiale auprès des futurs professeurs documentalistes [7]. Ce discours est d'autant plus difficile à porter en l'absence d'une inspection nationale spécifique qui travaille à développer une réflexion exhaustive telle qu'elle peut exister par ailleurs.

Il s'agit ainsi de dépasser certains obstacles inhérents à l'absence d'un enseignement institué et systématique. La mise en œuvre d'apprentissages se heurte parfois, concrètement, dans la pratique, soit à l'opposition d'un chef d'établissement qui refuse l'exercice de la mission pédagogique du professeur documentaliste, soit à l'opposition ou au manque de coopération des collègues enseignants de discipline qui n'acceptent pas le travail de collaboration ou la mise à disposition d'heures d'enseignement [8].

LE CONCEPT DE TRANSLITTÉRATIE

Au niveau scientifique, on peut suivre, au sein des Sciences de l'information et de la communication, une réflexion importante autour du concept de translittératie, que Sue Thomas définit comme « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plates-formes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux » [9]. Le concept pose le regroupement ou l'éclatement de plusieurs « littératies », comme c'est le cas en France autour des littératies informationnelle, médiatique et informatique, en particulier autour de deux thèmes majeurs que sont l'évaluation de l'information et l'identité numérique [10]. Pour la pratique pédagogique, si le concept paraît séduisant, il peut poser le problème d'une trop grande transversalité conceptuelle, dans le sens où le travail didactique pourrait se résumer à des imbrications constantes entre littératies, réduisant peut-être la liberté de mise en œuvre pédagogique. Pour autant, les travaux sont en cours et, de même que cette approche transversale était affirmée en 2010 par les membres du GRCDI, elle ne remet pas en question les approches particulières. Il semble finalement que, sur le plan des recherches didactiques, le travail autour des notions ne puisse pas se passer d'interactions avec la pratique de terrain, dont l'absence ne manque jamais d'être reprochée par les enseignants.

Dans le développement du concept de translittératie, d'autres limites, pratiques plutôt que théoriques, relèvent de l'appropriation d'un champ d'intervention pédagogique, mais aussi de recherche scientifique, par un groupe de professionnels plutôt que par un autre, mettant en jeu des luttes de légitimité et de légitimation, qui peuvent freiner les avancées conjointes et collectives. Alexandre Serres développe cette problématique dans les « repères » qu'il propose en 2012 [11]. Il met en avant la question en termes de réflexion théorique et de mise en œuvre pratique, développant d'ailleurs dès l'origine le souci d'une transversalité, souci qui n'est pas nécessairement partagé par tous.

Dans l'environnement informatique, des chercheurs technicistes peuvent en effet trouver leur satisfaction dans le rapport de l'Académie des Sciences sur « l'enseignement de l'informatique en France » [12]. Mais c'est surtout l'influence du lobby de l'industrie informatique qui pose question, pour avoir investi parfois grossièrement le champ réflexif et pédagogique, sur des motivations plus ou moins idéologiques ou économistes, qu'il s'agisse du fournisseur d'accès Free, de la fondation Mozilla ou des entreprises Microsoft et Google.

Dans l'environnement médiatique, nombreux sont les chercheurs en Sciences de l'information et de la communication qui ont une approche également transversale de la question. Ils sont proches en cela des problématiques associées aux environnements informationnel et info-documentaire. Par contre, ce sont surtout les médias de masse qui se positionnent contre le système scolaire dans son ensemble, avec une distanciation vis-à-vis de l'école et de ses représentations, avec une focalisation fréquente, concordante avec les pics d'audience, sur des contenus simples, vulgaires à plusieurs titres, qui se dégagent d'un effort de réflexion, de concentration et d'attention, en opposition à ce qu'on peut attendre lorsqu'on œuvre, ainsi dans le cadre scolaire, au développement de l'intelligence d'un individu. De même, les médias de masse ne confortent pas le développement d'un esprit critique à leur égard, avec plusieurs problématiques, ainsi relatives à la manipulation de l'information, à l'absence de contradiction de la part du média en vertu d'une neutralité influencée par des intérêts privés sous-jacents. Notons que la mise en valeur de l'enseignement du code par les médias de masse, pour notre sujet, relève bien d'une distanciation simpliste et populaire à l'égard de réflexions didactiques et pédagogiques qui ne peuvent entrer dans une prose journalistique. Le même souci de simplicité médiatique, inhérent à la recherche de la plus grande audience, se retrouve dans la mise en avant de discours négatifs et alarmistes sur les dangers supposés des nouveaux médias, contre une approche plus complexe sur la responsabilisation positive des individus, par l'éducation, devant ces nouveaux médias.

L'approche développée par la translittératie, qui dépasse ces discours problématiques, suppose une convergence entre différents champs scientifiques, sous la forme d'une transdisciplinarité universitaire, voire d'une pluridisciplinarité qui pourrait pourtant sembler illusoire. Publication hautement symbolique, au-delà de son contenu riche, le Programme de formation pour les enseignants en Éducation aux médias et à l'information, publié par l'UNESCO en 2012 en français, l'année précédente en anglais [13], ne fait appel qu'à un nombre marginal de contributeurs issus des Sciences de l'informatique et de l'ingénierie, tandis que l'éducation aux médias est surreprésentée par rapport aux Sciences de l'information [14]. L'illusion d'une pluridisciplinarité tient dans la manipulation politique de sa mise en œuvre, d'une part en termes de financements – laboratoires de recherche en concurrence, intérêts privés s'immisçant dans certaines recherches et dans certaines présentations –, d'autre part en termes de récupération institutionnelle – rejet drastique de certaines perspectives, choix d'une facilité de transversalité pratique, qui n'a pourtant pas le même sens qu'une transversalité théorique.

UN CADRE GÉNÉRAL POUR LE CURRICULUM

Le travail de construction d'un curriculum en information-documentation prend forme dans ce contexte institutionnel et scientifique, avec des évolutions qui confortent sa légitimité, malgré les obstacles inhérents à tout changement de taille dans le paysage éducatif français. Mais convaincus qu'une réflexion aboutie peut recevoir l'approbation d'un Ministère de l'Éducation nationale attaché à l'innovation pédagogique, nous proposons des pistes élaborées, particulièrement développées, pour la concrétisation d'une réflexion commencée il y a plus de dix ans, à partir de pratiques amorcées depuis plus de vingt ans.

A ce jour, le rapport de synthèse des travaux du GRCDI, en particulier les « douze propositions pour la construction d'un curriculum info-documentaire », apparaît comme la réflexion opératoire la plus accomplie, point de départ structuré pour le développement d'un curriculum en information-documentation qu'il est possible d'articuler avec un enseignement de l'information et des médias. Il s'agit de faire le point sur chacune des douze propositions, de les développer. L'idée est bien d'avancer dans la construction du curriculum, en mettant en avant tout ce qui peut favoriser cette construction, en particulier vers une organisation pratique et une programmation didactique.

Les quatre premières propositions peuvent être considérées comme une base irréductible à l'élaboration du curriculum, auxquelles il est toujours nécessaire de revenir, dans chaque étape de la construction. Si bien qu'elles prennent place dès ce premier chapitre, afin d'établir le socle d'une réflexion que nous allons tisser dans les chapitres suivants.

Dans la première proposition, qui appelle à « refonder une matrice disciplinaire, en cohérence avec le nouveau paradigme de la culture informationnelle », il s'agit de cerner le domaine d'enseignement spécifique de l'information-documentation, avec l'appui essentiel de références scientifiques. Le travail effectué en 2007 par la FADBEN autour des notions, ou « savoirs scolaires en information-documentation », est une étape importante dans cette mise en cohérence du champ disciplinaire, avec des évolutions nécessaires, inhérentes à toute matrice disciplinaire. Ces évolutions figurent en 2014 et 2015 dans la mise à jour des notions organisatrices et notions essentielles associées à l'information-documentation, avec la continuation d'un travail collaboratif de rédaction de définitions des différentes notions, l'appui de références scientifiques et le souci d'un processus de transposition didactique [15], sur lequel nous reviendrons.

Avec la deuxième proposition, dans laquelle il est question de « mettre au premier plan les finalités éducatives d'une formation à la culture informationnelle », la mise en cohérence des savoirs spécifiques et des contenus d'enseignement passe par une réflexion sur les enjeux de cet enseignement spécifique. C'est bien pour la réussite des élèves que le professeur documentaliste apparaît comme un spécialiste de l'information-documentation, comme un enseignant compétent dans ce domaine. La définition et l'organisation d'un curriculum garantissent la cohérence didactique et pédagogique d'une transmission scolaire, sur les trois axes développés par le rapport que sont la construction des connaissances, la construction du jugement et la construction de la responsabilité.

La troisième proposition consiste à « définir les buts de la formation à la culture informationnelle ». Les membres du GRCDI proposent quatre axes pour les organiser : « la connaissance et la compréhension des environnements informationnels et numériques, ainsi que celles des problématiques que ces environnements posent à l'usage de l'information », « l'utilisation avancée et inventive des TIC, la maîtrise des processus d'information et de documentation », « le recul critique sur les médias, les TIC et l'information », « la responsabilité légale et éthique relative à l'usage de l'information ». Il s'agit bien là d'un cadre structurant, extensible, pour le curriculum avec, sous-jacente, l'idée de sous-titres dans la définition d'une progression. Cette structure a été reprise par le Conseil supérieur des programmes en septembre 2015, dans le référentiel d'Education aux médias et à l'information, avec un regroupement des deux derniers axes du GRCDI en un seul (« un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion »). Dans un souci de clarté pédagogique, nous maintenons la distinction de quatre axes, quand bien même le dernier peut être moins fourni [16].

Prenons maintenant, à partir de cette proposition d'organisation, le temps de faire référence à la nomenclature utilisée pour les programmes [17]. Ainsi chacun des quatre axes présentés par le GRCDI ne forme pas un « thème », tel qu'on en trouve par exemple en géographie (la connaissance de l'espace, les inégalités de développement, la mondialisation). Il s'agit plutôt de « champs », tels qu'on les perçoit en mathématiques (organisation et gestion de données, nombres et calcul, géométrie, grandeurs et mesures), mais aussi en histoire (avec les dimensions politiques, économiques, sociales et culturelles, que l'on retrouve parmi les différents thèmes proposés dans les programmes). Ainsi, chaque champ n'est pas indépendant des autres et permet, en articulation, de développer des notions, des concepts et des compétences chez l'élève. Et si l'on peut éventuellement dégager des thèmes dans l'enseignement de l'information-documentation pour donner une cohérence à la progression didactique et pédagogique, il ne faut jamais perdre de vue l'imbrication de ces quatre champs ou axes. S'ils peuvent être amenés à évoluer, ces champs ont une description suffisamment large pour supposer une certaine pérennité.

La quatrième proposition envisage, pour « intégrer l'éducation aux médias, l'enseignement info-documentaire et la maîtrise des TIC dans le cadre d'une culture informationnelle globale », de mettre en avant, de manière complémentaire, un autre point essentiel au cadre général du curriculum, sous la forme d'une articulation ou d'une transversalité, que nous avons déjà évoqué lorsque nous avons fait le point sur

le concept de translittératie. Entendant cette nécessité d'articulation, l'institution développe en 2013 l'expression d'une « éducation aux médias et à l'information ». L'effort est intéressant, mais encore insuffisant, dans la mesure où il n'est pas accompagné, en tout cas à l'heure de l'écriture de ces lignes, d'une mise en œuvre concrète et systématique, avec un simple référentiel de compétences en septembre 2015, dans les nouveaux programmes pour le cycle 4, et le cadre très particulier des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) pour développer ces compétences.

Notons que le développement d'une « éducation à », comme l'éducation à la sexualité ou l'éducation au développement durable, relève déjà de savoirs spécifiques associés à une discipline correspondante, comme c'est le cas des sciences de la vie et de la terre pour les deux exemples cités. Ce qui n'interdit pas de dégager un temps annexe, avec d'autres acteurs de la communauté éducative, sur des problématiques qui viennent répondre à des préoccupations citoyennes, parfois dites « de santé publique », qui dépassent le cadre d'une instruction scolaire. Il en va de même pour l'éducation aux médias et à l'information, pour laquelle il est nécessaire de conserver une cohérence didactique et pédagogique, fondée en partie sur l'information-documentation.

CONCLUSION

Sur ces quatre premières propositions, le rapport complet des travaux du GRCDI constitue une avancée essentielle [18]. On ne peut que regretter la difficulté d'une concrétisation de ce travail important dans la pratique. L'institution reconnaît l'intérêt scientifique de ces recherches et de ces réflexions, mais elle n'a pas franchi encore, en 2015, le pas d'un curriculum en information-documentation.

Si les chercheurs, en particulier des Sciences de l'information et de la communication, ont ainsi pu exprimer des convergences importantes, en particulier lors de la Conférence « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information » à Lyon en mai 2013, aucun groupe de travail n'a été mis en place au niveau du Ministère de l'Éducation nationale afin de réfléchir à un curriculum, quelles que soient les voies pertinentes de sa mise en œuvre, lui préférant actuellement des apprentissages informels, partagés sur des temps indéfinis par l'ensemble des enseignants.

A ce niveau d'avancement, nous disposons pourtant d'un canevas précieux pour construire le curriculum, avec une réflexion mûrie sur son intérêt et un recensement évolutif des notions essentielles constituant des savoirs scolaires spécifiques, non exclusifs. Les finalités éducatives, en termes d'enjeux politiques, économiques, sociaux, culturels, sont perçues, développées par Alexandre Serres, en particulier, avec la formule des « trois R » pour Réaliser, Réfléchir et Résister, qui rejoignent les trois axes développés par le rapport : la construction des connaissances, du jugement et de la responsabilité. De là, une perspective est possible pour définir la progression d'un tel enseignement en collège et en lycée, selon les quatre champs ci-dessous énoncés à partir de la proposition du GRCDI, à décliner sur chaque niveau scolaire :

- Environnements informationnels et numériques ;
- Processus d'information et de documentation ;
- Recul critique sur les médias, les TIC et l'information ;
- Responsabilité légale et éthique relative à l'information.

Notes

[1] Disponible sur : http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

[2] « Le Pacifi, un océan de questions. Introduction à une analyse critique du document Pacifi. », « Le Pacifi et le tropisme procédural de l'institution », « Le Pacifi : Une référence ambiguë au Socle commun », « Le Pacifi : Un hiatus entre les fiches "Repères" et le cadrage institutionnel » et « Vers une validation du Pacifi par les disciplines ? ». Articles disponible sur Les Trois couronnes [en ligne], 2011. Pascal Duplessis est professeur documentaliste et formateur à l'ESPE des Pays de la Loire.

[3] On trouvera ainsi plusieurs exemples sur le site web Savoirs CDI :

<http://www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/progression-dapprentissage/college-lycee.html>

[4] Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. 09/07/2013. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

[5] Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. 18/07/2013. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

[6] Les professeurs documentalistes et les apprentissages info-documentaires. Enquête FADBEN 2013. Disponible sur : <http://www.apden.org/Les-professeurs-documentalistes-et.html>

[7] L'exemple le plus évident est l'initiative de Pascal Duplessis, ID Base, lecture critique de séquences pédagogiques info-documentaires publiées sur le web. Disponible sur : <http://idbase.esmeree.fr>

[8] Par exemple par dédoublement des classes.

[9] Traduction par François Guité (sur son blog : <http://www.francoisguite.com/2007/12/la-translitteratie/>). Cité par A. Serres, Repères sur la translittératie, p. 1.

[10] Le Deuff, Olivier. Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ?, Étude de communication, n°38, p.131-147. Disponible sur ArchivesSIC : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/77/68/23/PDF/38art-ledeuffpreprint.pdf>. An@é. Translittératies et compétences médiatiques. EducaVox [en ligne], 19/11/2012. Disponible en deux parties sur : <http://www.educavox.fr/formation/analyses-27/article/translitteratie-et-competences-3002> et sur : <http://www.educavox.fr/formation/analyses-27/article/translitteratie-et-competences> [Travail de Pierre Fastrez, chercheur à l'Université catholique de Louvain]

[11] Serres, Alexandre. Repères sur la translittératie. Séminaire GRCDI. 07/09/2012. Disponible sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2012/09/Seminaire-GRCDI-2012_texte-A.Serres.pdf

[12] On le trouvera présenté, et en lien : 2013, Académie des Sciences. Eduscol [en ligne], 16/05/2013. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/rapports/tice-e-formation/enseignement-scolaire/2013/academie-des-sciences>

[13] Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>

[14] La France est représentée par les deux pôles. Evelyne Bevort, directrice déléguée du CLEMI, tient une position proche de celle de l'institution, à savoir pour une diffusion de l'éducation aux médias dans les enseignements existants, l'éducation par les médias devant favoriser seule l'éducation aux médias. Divina Frau-Meigs, professeur en Sciences de l'information et de la communication à La Sorbonne, coordinatrice du projet TRANSLIT, pose la question d'un curriculum, d'un dispositif pédagogique, avec des équipes pédagogiques qui développeraient des projets en cohérence autour des notions dégagées dans le domaine, supposant une évaluation spécifique à certains moments de la scolarité, ainsi à Lyon en mai 2013 lors de la Conférence « Cultures numériques. Éducation aux médias et à l'information », dont le compte rendu est disponible sur : <http://billiejoe.fr/spip.php?article36>.

[15] Wikinotions Info-Doc, disponible sur : <http://www.apden.org/wikinotions/>

[16] Conseil supérieur des programmes. Projet de programmes pour les cycles 2, 3 et 4. Septembre 2015. Disponible sur :

<http://www.education.gouv.fr/cid93042/projet-de-programmes-pour-les-cycles-2-3-et-4.html>

[17] On se réfère à la présentation des programmes disponible sur Eduscol :

<http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html> (consulté le 30/10/2013)

[18] Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/52/00/98/PDF/2010_Rapport-GRCDI.pdf