

10^e

**CONGRES
DES ENSEIGNANTS
DOCUMENTALISTES
DE L'EDUCATION NATIONALE**

**ENSEIGNER-APPRENDRE
L'INFORMATION-DOCUMENTATION !**

**LIMOGES 2
9-10-11 0
OCTOBRE 1 5**

FADBEN

ORGANISE PAR LA FEDERATION DES
ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES
DE L'EDUCATION NATIONALE



ERRATUM

La version imprimée des actes comporte une omission, le comité scientifique étant incomplet, Florence Thiault nous ayant fait la faveur de son expertise. Une négligence dont nous espérons qu'elle voudra bien nous excuser.

**10e Congrès des enseignants documentalistes
de l'Éducation nationale**

**Limoges
9-10-11 octobre 2015**

Enseigner-apprendre

l'information-documentation !

**Approches didactiques et démarches pédagogiques pour
développer la culture de l'information des élèves**

A.P.D.E.N. 
ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DOCUMENTALISTES DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Sont vivement remerciés :

Pierre-Yves Duwoye, Recteur de l'académie de Limoges ; Gérard Vandenbroucke, Président du Conseil Régional du Limousin ; Jean-Claude Leblois, Président du Conseil Départemental de la Haute-Vienne ; Emile-Roger Lombertie, Maire de Limoges ; Vincent Jalby, Adjoint en charge des affaires scolaires de la ville de Limoges ; Hélène Pauliat, Présidente de l'Université de Limoges ; Pascale Torre, Doyen de la faculté de Droit et des Sciences économiques ; Jacques Migozzi, Directeur de l'ESPÉ de Limoges ; Odile Coppey, IA-IPR EVS ; Patrick Ténèze, IA-IPR EVS ; Anne Cordier, Grand témoin.

Le comité scientifique :

Anne Cordier, Université de Rouen ; Pierre Fastrez, Université Catholique de Louvain ; Cécile Gardiès, ENFA ; Brigitte Juanals, Université Paris Ouest Nanterre La Défense ; Anne Lehmans, Université de Bordeaux ; Yolande Maury, Université de Lille 3 ; Denise Orange-Ravachol, Université de Lille 3 ; Jean-François Rouet, Université de Poitiers ; Florence Thiault, Université de Lille 3.

Les intervenants :

Sophie Bocquet ; Magali Bon ; Marion Carbillet ; Anne Cordier ; Isabelle Couturier ; Anne-Laure Cruypenninck ; Pascal Duplessis ; Martine Ernoult ; Muriel Frisch ; Valérie Glass ; Jacques Kernéis ; Fabienne Lancella ; Olivier Le Deuff ; Vassilia Margaria-Pena ; Emmanuelle Maugard ; Marie-Astrid Médevielle ; Bernard Miège ; Hélène Mulot, Marie Nallathamby ; Mathilde Schmidt ; Elisabeth Schneider ; Alexandre Serres ; Angèle Stalder ; Noël Uguen.

Les partenaires : Ville de Limoges ; Région Limousin ; département de la Haute-Vienne ; ESPE de Limoges ; Protosfilm ; CIDJ ; Génération 5 ; la MAIF ; les éditions Scrineo-revue l'Éléphant

Le salon professionnel : GIDEC-GECRI ; École des Lettres ; Librairie Anecdotes de Limoges ; Europresse ; SOFIA ; GMF ; CEDIS InterCDI ; Cairn.info ; CANOPE ; Citadelles & Mazenod ; LDE ; ADAV et ADAVISION ; Magnard-Vuibert-Delagrave-Casteilla .

Les informations pratiques : Annabelle Denis (Office de Tourisme de Limoges).

La captation vidéo : Patrick Camilieri (Directeur de Canopé) ; Elisabeth Artaud ; Dominique Larcher ; Thierry Adnot.

Le comité d'organisation local de Limoges : Valérie Jouhaud, responsable ; Marie Bousquet ; Cécile Chabassier ; Céline Cherbonneau ; Anaïs Denis ; Fabienne Faucqueur ; Aurélie Laurière ; Magali Martin ; Claire Rouveron ; Mariette Viche.

Les bénévoles lors du congrès : Séverine Bourgnon-Petit ; Julie Charles ; Sandrine Ducla ; Anne Lagonotte ; Magali Lesince ; Marielle Puyhaubert ; Laetitia Raynaud ; Catherine Rigout ; Amélie Rouveron.

Le Bureau national de l'APDEN, responsable des contenus : Florian Reynaud, président ; Christine Bretton ; Camille Brouzes ; Gildas Dimier ; Claire Droz-Vincent ; Valérie Glass ; Héloïse Lécaudé ; Cyrille Lendormy ; Marie Nallathamby ; Gaëlle Sogliuzzo ; Sandrine Vigato.

SOMMAIRE

Allocutions d'ouverture

Valérie JOUHAUD, Responsable du comité d'organisation Limoges	8
Florian REYNAUD, Président de l'APDEN	10
Pierre-Yves DUWOYE, Recteur de l'académie de Limoges	12
Daniel MARCHEIX, Vice-président de l'Université de Limoges	15

PARTIE I. Quelle(s) articulation(s) entre enseignement de l'information-documentation, culture de l'information et EMI ?

Conférences

Bernard MIEGE : Sur quelques apports récents de la recherche à la connaissance de l'information	18
Elisabeth SCHNEIDER, Alexandre SERRES, Angèle STALDER : « L'EMI en partage : essai de cartographie des acteurs »	26
Olivier LE DEUFF : Vers de nouveaux maîtres de l'hyperdocumentation	44

Ateliers

Anne-Laure CRUYPENINCK : L'info news : crossover entre EMI et culture de l'information Atelier animé par Magali Martin	51
Marion CARBILLET, Marie-Astrid MEDEVIELLE : Archives et écriture infodocumentaire : exemples de production autour de la Première Guerre mondiale Atelier animé par Gildas Dimier	57

PARTIE II. Quel(s) modèle(s) d'enseignement et quelle(s) méthode(s) pédagogique(s) pour le professeur documentaliste ?

Conférence

Pascal DUPLESSIS : Et pourtant, ils enseignent... Le « curriculum réalisé » de l'information-documentation	73
---	----

Tables rondes

Enseigner-apprendre l'information-documentation. Regard sur l'évolution des objets de savoir informationnel Table ronde animée par Ivana Ballarini, avec : Vassilia MARGARIA-PENA : Interrogation d'un outil de recherche : Peut-on faire l'économie d'un réel apprentissage ? Difficultés des élèves dans l'expression du besoin d'information	96
Noël UGUEN : Le document de collecte : la place des écrits réflexifs dans la formation des élèves à l'évaluation de l'information	106

Enseigner-apprendre l'information-documentation. Regard sur les contextes professionnels

Table ronde animée par Florian Reynaud, avec :

Fabienne LANCELLA, Thérèse MARTIN :

« **Quelles perceptions les chefs d'établissement ont-ils des évolutions des méthodes pédagogiques des professeurs documentalistes à l'ère du numérique ?** » 117

Emmanuelle MAUGARD, Mathilde SCHMIDT : **Le professeur documentaliste dans l'enseignement privé : un statut, des missions spécifiques ?** 128

Isabelle COUTURIER : **Ancrage disciplinaire en information-documentation et spécialisation documentaire technique et professionnelle : L'identité singulière des professeur-es documentalistes de l'enseignement agricole** 135

Atelier

Marion CARBILLET, Anne CORDIER, Hélène MULOT, Marie NALLATHAMBY : **Le professeur documentaliste, « chef d'orchestre » de situations d'enseignement-apprentissage en EMI : l'incertitude comme ligne-force de notre enseignement**

Atelier animé par Marie Nallathamby 142

PARTIE III. Quel cadre opératoire de mise en œuvre d'un enseignement en information-documentation ?

Conférence

Muriel FRISCH : **Didactique de l'Information-Documentation, des modèles, des concepts, et un prototype de matrice curriculaire dynamique** 154

Tables rondes

Enseigner-apprendre l'information-documentation. Regard sur la formation professionnelle :

Table ronde animée par Yolande Maury, avec :

Muriel FRISCH : **Focus sur un nouveau prototype de matrice curriculaire dynamique et ses mises à l'épreuve** 172

Jacques KERNEIS :

Quelles traces de développement professionnel dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information à l'issue de la formation initiale des professeurs-documentalistes ? 186

Enseigner-apprendre l'information-documentation. Regard sur l'international

Table ronde animée par Martine Ernoult, avec :

Magali BON, Danielle MARTINOD, Valérie GLASS, Martine ERNOULT : **Enseigner-apprendre l'information documentation : regards sur cette thématique à l'international** 198

Atelier

Sophie BOCQUET : **Enseigner l'information-documentation : une progression au collège**

Atelier animé par Gaëlle Sogliuzzo 209

Clôture du congrès

Anne CORDIER : **Le professeur documentaliste face au défi des convergences**

Ou parce que nos élèves le valent bien 216

Salon professionnel et partenariats – 10e congrès FADBEN – Limoges 2015..... 231

Allocutions d'ouverture

Valérie JOUHAUD

Présidente de l'ADBEN LIMOUSIN

Mesdames, Messieurs, Chers collègues,

En ma qualité de présidente de l'Adben Limousin, j'aimerais vous souhaiter la bienvenue et vous dire combien nous sommes heureux de vous accueillir à Limoges pour ce 10ème congrès des enseignants-documentalistes organisé par la Fadben.

Je voudrais remercier en tout premier lieu les personnalités qui nous font l'honneur d'être parmi nous aujourd'hui :

Monsieur Pierre-Yves Duwoye, Recteur de l'Académie de Limoges,
Monsieur Gérard Vandembroucke, Président de la Région Limousin,
Monsieur Daniel Marcheix, Vice-Président de l'Université de Limoges,
Monsieur Vincent Jalby, conseiller municipal de la ville de Limoges,
Monsieur Florian Reynaud, Président de la Fadben.

Qu'il me soit également permis de remercier l'ensemble des partenaires qui rendent possible ce congrès :

- la faculté de droit et de sciences économiques qui nous accueille aujourd'hui
- les partenaires locaux qui n'ont pas hésité à s'engager très rapidement à nos côtés :
 - le Rectorat de l'Académie de Limoges
 - la Région Limousin
 - le Conseil départemental de la Haute-Vienne
 - la Ville de Limoges
 - l'Office de tourisme de Limoges
- les partenaires nationaux, certains récemment acquis à notre cause, d'autres plus anciens qui nous apportent leur soutien depuis de nombreuses années.
- les exposants du salon qui seront présents dans le hall tout au long du week-end et qui vous présenteront leurs nouveautés.

Par ailleurs je remercie vivement les membres du comité scientifique ainsi que les intervenants qui ont accepté notre invitation et que vous aurez le plaisir de découvrir durant ces trois journées.

Enfin toute ma gratitude va d'une part aux membres du bureau national de la Fadben dont nous connaissons tous l'engagement et d'autre part aux membres du bureau de l'Adben Limousin avec qui j'ai eu le bonheur de travailler à la réalisation de ce congrès.

L'Adben Limousin s'est engagée dans l'organisation de cette manifestation en proposant sa candidature en janvier 2014, lors du comité directeur de la Fadben.

Et pourquoi pas Limoges ? Avions-nous intitulé notre présentation ! Il y avait dans cette candidature, certes un défi mais également et surtout une envie de promouvoir notre académie et notre région, une volonté d'affirmer nos convictions professionnelles, un besoin de faire connaître et reconnaître, encore et toujours, le métier de professeur documentaliste.

Le congrès, ce rendez-vous professionnel qui rythme nos carrières, nous voulions nous y confronter : nous avons abordé avec enthousiasme l'organisation, nous avons découvert nos

compétences, nos limites parfois, et surtout nous avons partagé une belle aventure. Aujourd'hui, après un an et demi de travail acharné, d'énergie dépensée, d'efforts déployés, vous êtes là et je vous remercie de votre présence car le congrès peut enfin commencer...

C'est pourquoi j'ai l'honneur et la joie de déclarer ouvert le 10^{ème} congrès des enseignants-documentalistes de L'Éducation Nationale.

Bon congrès à toutes et à tous !

Florian REYNAUD

Président de l'APDEN (ex-FADBEN)

Je suis très heureux de vous retrouver, chère(s) collègues, à l'occasion de ce 10^e Congrès des professeurs documentalistes, non sans une certaine émotion, tant l'organisation collective d'un tel événement suppose un engagement quotidien, tant il est très bon de se rencontrer au-delà de la multiplicité des échanges numériques, tant il est bon enfin de vous voir nombreux au rendez-vous !

Je tiens d'ores et déjà à remercier chaleureusement tous ceux qui ont permis que l'on soit ici aujourd'hui, à Limoges, pour trois journées que je sais déjà riches. Merci au comité d'organisation de l'ADBEN Limousin, avec à sa tête Valérie Jouhaud, présidente de l'ADBEN, merci aux membres du Bureau national qui ont participé à cette organisation, tout particulièrement Gaëlle pour la communication, Marie, Cyrille et Gildas pour les relations avec le comité scientifique et avec tous les intervenants, avec par ailleurs un travail de l'ombre qu'il faut saluer.

Il est bien sûr impossible d'ouvrir un Congrès intitulé « Enseigner-apprendre l'information-documentation » sans parler de l'actualité pour la profession, quand bien même ce rendez-vous doit nous permettre de la dépasser, afin d'engager la réflexion sur le long terme. Le contexte de la réforme, nous baignons dedans, plus que jamais, entre les textes relatifs à nos obligations de service et la finalisation des nouveaux programmes. Certes, on peut avoir une lecture positive de ces textes, habitués que nous sommes à des évolutions très, très lentes.

Alors on se contentera peut-être d'une inscription de l'EMI, éducation aux médias et à l'information, ou de compétences encore éparpillées dans les programmes disciplinaires, mais bien présentes, sans que l'on sache qui s'en chargera et quand. Mais on peut aussi s'interroger sur l'inégalité parfois portée par les interprétations au sujet de nos obligations de service, sans considération évidente qu'une séance d'information-documentation a la même valeur qu'une séance en EPS ou en histoire par exemple, en termes de préparation et d'évaluation. Cette interrogation est confirmée au sujet du traitement de l'information-documentation dans les nouveaux programmes. Alors oui, des éléments entrent d'une certaine manière, avec l'EMI, nouvel « Eldorado », mais avec une simple liste de compétences, sans notions, sans même l'ombre d'une progression, sans rien pour les élèves de 6ème...

Nous sommes nombreux à regretter qu'il faille attendre une minuscule avancée tous les vingt-cinq ans. Nous souhaitons tant parvenir aux moyens théoriques et pratiques d'une alphabétisation info-documentaire qui ne soit pas une « googlisation » des esprits ; sur les deux tableaux, paysage pédagogique et paysage informatique, la gifle peut être cinglante.

La lenteur du changement fait que la problématique de ce Congrès peut nous renvoyer aisément à des questionnements posés depuis quasiment la création de la FADBEN, ou depuis le début des années 1990. Mais les enjeux et les réflexions ont bien évidemment évolué largement, quand bien même certaines questions restent les mêmes : où en est aujourd'hui la didactique de l'information-documentation ? Quelle(s) articulation(s) peut-on envisager entre savoirs scolaires, savoirs profanes, savoirs savants, culture(s) « jeune(s) » et culture numérique ? Qu'est-ce qu'une "compétence en information-documentation" ? Quelle(s) articulation(s) avec les savoirs issus des SIC, sciences de l'information et de la communication, et ceux qui sont enseignés à l'École ? Qu'entend-on par pédagogie en information-documentation ? Quelles sont les démarches pédagogiques appropriées ? Quel(s) mode(s) d'évaluation de ces apprentissages envisager ?

Mais il ne s'agit pas seulement d'actualiser les réponses. Il s'agit bien plutôt de considérer la mise en perspective de ces questions, que l'on se posera encore dans trois, six, neuf ans, avec les évolutions observées, qu'elles renvoient à l'information, à la société de l'information, aux pratiques des élèves, à un ensemble complexe de problématiques sociales, économiques, politiques. Ce sont aussi les relations plus prosaïques entre ces questions et les tensions que l'on connaît dans la profession selon les origines personnelles et professionnelles de chacun chacune, selon les priorités gestionnaire ou pédagogique qui, quoi qu'on en dise, sont une tension qui divise. Conciliation, réconciliation et compromis, voici trois termes qui nous sont familiers, pour ne pas dire parfois que le compromis embrasse la compromission.

Au lendemain d'un rejet des programmes par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), à la veille d'une journée nationale de mobilisation des opposants à la réforme du collège, nous sommes ici réunis à la fois dans et hors le temps pour voir comment dépasser les contraintes et cerner les évolutions théoriques de l'information-documentation, des champs de l'information et de la communication, en vue de réflexions pédagogiques et didactiques qui vont animer ces journées.

Merci à toutes et à tous, d'être ici aujourd'hui, pour ce week-end, aux intervenants, aux congressistes, dont nombre d'anciennes ou anciens présidentes et présidents de la FADBEN, merci à tous nos partenaires, universitaires, politiques, institutionnels, associatifs, syndicaux, merci à tous de nous soutenir et d'être présents pour cet événement.

C'est l'engagement professionnel, au-delà de l'engagement associatif, qui nous rassemble ce week-end. C'est ce que nous vivons quotidiennement dans nos établissements, en tant que professeurs documentalistes pour la plupart, en tant que formateurs, en tant que chercheurs. C'est notre motivation sans faille pour développer des approches didactiques et des démarches pédagogiques, qui nous amène ici pour partager, échanger, apprendre ensemble. Malgré de récents textes qui nous condamnent à une certaine immobilité, nous sommes heureusement convaincus du bien-fondé de notre rôle. Continuons donc à avancer, sans découragement, mais avec la ferme conviction d'œuvrer pour la réussite des élèves.

Merci à toutes et à tous, je vous souhaite un très bon Congrès !

Pierre-Yves DUWOYE

Recteur de l'Académie de Limoges

Mesdames, Messieurs, bonjour.

Je suis très heureux d'être ici, dans cette salle avec vous et de représenter Madame la Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Madame Vallaud-Belkacem que vous aviez invitée pour ce congrès mais qui n'a pas pu venir aujourd'hui jusqu'à Limoges. Croyez bien que, vous le regrettez, je le regrette aussi, cela aurait été un honneur pour nous. Elle me demande de l'excuser et de la représenter.

C'est donc avec beaucoup de plaisir que je vous souhaite la bienvenue dans l'Académie de Limoges en son nom personnel et en mon nom propre évidemment. Bienvenue à tous les congressistes venus de toute la France, merci d'être venus jusqu'à Limoges. Je suis moi-même venu jusqu'à Limoges et vous verrez c'est une ville absolument formidable et une académie extrêmement attirante. Il y a ici, dans l'Académie de Limoges, une centaine de professeurs documentalistes et je pense qu'il fait bon vivre professionnellement dans cette académie.

Vous avez un très beau congrès qui s'annonce avec trois jours de débats entre vous, vous-mêmes professeurs documentalistes mais aussi des formateurs de l'ESPE, des universitaires, des enseignants et des chercheurs en sciences de l'information et de la communication. Vous êtes sur une logique de professionnalité, de densité scientifique et c'est très important pour vous d'avoir ces moments de travail entre vous sur ces thématiques qui vous tiennent à cœur et qui nous tiennent aussi à cœur. Vous êtes dans une académie qui est petite, petite par la taille, 1% du monde éducatif. Pour autant, vous savez en tant que professionnels, que petite ou grande académie, les sujets sont toujours les mêmes : la réussite de tous les élèves dans une école que nous voulons tous la plus juste possible et la plus républicaine possible.

Nous devons à nos élèves justice scolaire quelle que soit leur situation personnelle, leur appartenance à des catégories socioprofessionnelles; à des élèves plus ou moins en situation de difficulté, qui ont une appétence plus ou moins forte pour l'école. L'objectif que nous avons en commun est que tous ceux-là aillent jusqu'au bout de leurs aspirations, de leurs choix, de leurs possibilités : c'est là notre grand défi. Je sais que vous êtes totalement partie prenante sur ces questions-là. Pour une académie comme Limoges, une taille petite constitue sans doute un atout puisque l'on peut travailler peut-être davantage à la proximité, toucher immédiatement aux éléments plus qualitatifs, favoriser le travail en équipe des membres de la communauté éducative à laquelle vous appartenez de plain-pied. Les professeurs documentalistes, c'est une vieille histoire entre vous et moi si j'ose dire puisque vous savez sans doute que j'ai été directeur des personnels enseignants puis directeur des ressources humaines. Nous avons beaucoup travaillé ensemble sur vos différents statuts et autres évolutions de carrière. En écoutant votre président et en lisant plus attentivement vos revendications, je retrouve un certain nombre de choses à vrai dire assez anciennes sur lesquelles on n'a pas beaucoup progressé...il faut bien l'admettre ! Je ne dis pas qu'on n'a pas progressé du tout mais on n'a pas suffisamment progressé ! Je reconnais des demandes à bien des égards légitimes qui n'ont pas pu encore être complètement satisfaites. Mais je ne doute pas qu'elles le seront un jour et qu'on avance plutôt dans la bonne direction. En tout cas, je le souhaite et j'ai bien compris quelles étaient vos demandes.

Tout le monde sait, quand on se rend dans les établissements scolaires, et j'y suis allé de nombreuses fois à Versailles et ici, qu'un Centre de Documentation et d'Information qui fonctionne

bien, qui a les moyens de bien fonctionner est absolument essentiel. Et je remercie par avance le Président Vandembroucke de ce qu'il a fait pour Limoges et pour l'Académie de Limoges et qu'il continuera à faire par la suite pour mieux encore équiper les lycées. C'est un des cœurs battants de l'établissement scolaire parce que c'est un point de rassemblement pour les professeurs, vous êtes au centre de la ressource pédagogique ; c'est un point de rassemblement pour les élèves, à la fois un havre de paix et un havre d'information et d'ouverture sur le monde, que les élèves trouvent dans chaque discipline, mais dans un lieu particulier avec des professeurs documentalistes qui sont à l'interface de beaucoup de choses, du monde extérieur et de l'établissement, des disciplines. On sait bien que vous jouez un rôle essentiel et il faudra le jouer encore plus : j'espère que pour la dimension EMI, ce sera bien vous qui serez au centre des dispositifs, peut-être pas seuls mais il faut que vous le soyez.

S'agissant de cette histoire d'Education aux Médias et d'accès à l'Information, votre rôle est absolument déterminant, dans un monde où l'information va dans tous les sens et où on raconte à bien des égards pas mal d'inepties. Il est important que nos élèves puissent avec vous, avec les professeurs, avec les équipes enseignantes, pouvoir discriminer dans cette masse de choses. Quand on parle d'un certain nombre de notions, les races ou autres, on doit pouvoir travailler sur des choses un peu solides, sur lesquelles on puisse demander aux élèves de réfléchir et de comprendre où sont les vrais enjeux, de discriminer dans cette masse d'informations qui viennent des médias, d'apprendre à maîtriser à la fois les médias, l'image et de comprendre ce qui se passe. C'est important. Vous devez jouer un rôle aussi très important dans la façon dont les élèves voient les nouveaux médias tels que *Facebook*. Vous avez ici un rôle d'explicitation pour éviter qu'ils soient eux-mêmes mis en situation un peu compliquée. Vous êtes au centre de cette Education aux médias qui est absolument essentielle aujourd'hui.

Dans la réforme des collèges, dans laquelle vous aurez aussi un rôle important à jouer, il s'agit bien de conforter les compétences et les connaissances que les élèves doivent acquérir dans les différentes disciplines. Vous savez, étant très ancrés dans la pédagogie du projet, sur l'initiative donnée aux élèves, qu'on peut tout à fait et on doit renforcer les compétences dans ces disciplines à partir de projets qui sont interdisciplinaires, qu'en travaillant bien les points d'adhérence entre les disciplines on arrive à renforcer cette formation interdisciplinaire. Il faut bien que vous ayez en tête, que les parents aient en tête, qu'il ne s'agit pas dans la réforme du collège de substituer à des disciplines, des vraies, des belles, des grandes, des historiques, celles qui font la consistance de notre enseignement, des disciplines venues d'ailleurs qui s'appelleraient "développement durable". Le développement durable n'est pas une discipline, c'est une manière à travers le pôle développement durable de travailler sur les disciplines. Cela vous le savez, il faudra que l'on puisse l'expliquer de ci de là : sur la réforme des collèges, vous avez un rôle extrêmement important à jouer.

Vous avez un rôle aussi déterminant à jouer sur le numérique. Je sais, pour l'avoir vu de près dans certains établissements que, s'agissant de l'accès au numérique, de la possibilité pour les professeurs de faire des classes inversées, de pouvoir mobiliser des ressources, vous êtes d'une préciosité totale parce que vous avez ce recul et cette vue d'ensemble sur ces différentes thématiques. S'agissant des notions pédagogiques, vous êtes au centre des dispositifs qui vont évoluer, vous êtes professeurs, je sais que vous faites des cours qui sont des "cours de professeurs" mais qui ne sont pas reconnus comme vous le souhaiteriez. C'est un sujet qu'il faudra retravailler.

Soyez sûrs en tout cas que je suis avec vous sur ces questions-là et que je ne manquerai pas de suivre attentivement ce que vous direz dans ce congrès pour pouvoir le redire à la Ministre. Votre

thème c'est "approches didactiques et démarches pédagogiques pour développer la culture de l'information auprès des élèves" : vous êtes bien directement auprès des élèves. Ce qu'il faut bien dire et redire c'est la densité forte de votre professionnalité et que ce congrès est de nature à renforcer ces questions que vous allez traiter qui sont largement transversales : vous allez traiter des logiques curriculaires, du contenu du socle commun, des méthodes d'apprentissage, d'évaluation, vous êtes partie prenantes de toutes les dimensions du système éducatif, de tout ce que l'on fait dans les classes et dans les établissements scolaires.

Je pense que ce congrès sera pour vous l'occasion de progresser ensemble dans ces différents domaines de réflexion pédagogique, entre pédagogues, car vous êtes des pédagogues, avec des chercheurs, il est très important que la dimension recherche soit présente dans vos secteurs parce qu'elle peut donner en matière d'information, en matière de connaissance, de documentation, des apports très importants.

Pour terminer je voudrais à nouveau vous remercier du travail que vous faites dans nos établissements scolaires, je vais au-delà de ce qui se fait à Limoges, je peux inclure Versailles et puis le reste des académies, je sais que vous êtes très attentifs à toutes ces questions-là. Je sais qu'on ne vous voit peut-être pas suffisamment tels que vous êtes dans les densités de vos métiers quand on prend un peu de recul. Quand on est dans la réalité des établissements scolaires, je crois que votre rôle est reconnu par les chefs d'établissement, par les autres professeurs, par la communauté éducative. Tout cela mérite, encore une fois, d'être un peu mieux reconnu par ailleurs. Vous faites aussi la démonstration, à travers ce congrès, d'une forme d'auto-formation et votre volonté de progresser dans votre pratique professionnelle, et cela au bénéfice des collégiens et des lycéens, est clairement affirmé par les objectifs de votre congrès.

Je vous souhaite un bon congrès pendant trois jours qui vont être denses, vous n'allez pas vous ennuyer ! Merci à vous et je vous souhaite un fructueux travail dans cette ambiance qui m'a l'air professionnelle mais conviviale et c'est cela l'important. Merci à vous.

Daniel MARCHEIX

Vice-président de l'Université de Limoges

Mesdames, Messieurs, Bonjour.

C'est au nom d'Hélène Pauliat, présidente de l'Université de Limoges, que je vous souhaite la bienvenue dans les murs de la faculté de Droit et de Sciences économiques, et donc de l'Université de Limoges.

A la lecture de la présentation et du programme de ce congrès, il ressort que les enseignants documentalistes sont, me semble-t-il, plus que jamais au carrefour de quelques-uns des enjeux majeurs actuels de l'enseignement. L'installation du numérique au sein de l'École, prise dans un sens large, l'apparition de nouvelles réalités documentaires, l'affirmation, désormais, je crois, très largement acquise du rôle pédagogique du professeur documentaliste, sont autant d'éléments qui doivent aider à renouveler la réflexion sur la relation au savoir, sur les nouvelles formes d'appariement entre l'enseignement et l'apprentissage. Et cela apparaît clairement dans le titre de votre congrès.

Je pense que le nœud névralgique, il est sans doute ici, sur les nouvelles formes de relation au savoir, sur la place et le rôle de l'École, aussi, dans cette construction du savoir par nos élèves et par nos étudiants.

Je ne vais pas être très long, parce que je sens, et c'est bien légitime, que vous avez hâte d'en venir au fait, ce qui est bien normal. Je vous souhaite donc à toutes et à tous un très bon congrès, des échanges fructueux, dont les conclusions, j'en suis sûr, sauront avoir des retombées majeures sur les pratiques pédagogiques, parce que c'est là, finalement, le nœud de tout. Et la réflexion c'est bien, mais il faut que cela redescende sur le terrain, que cela percole, comme on dit aujourd'hui, dans les pratiques pédagogiques de tout le monde.

Merci à vous et bon séjour à Limoges.

PARTIE I.

**Quelle(s) articulation(s)
entre enseignement
de l'information-documentation,
culture de l'information et EMI ?**

Conférences

SUR QUELQUES APPORTS RÉCENTS DE LA RECHERCHE À LA CONNAISSANCE DE L'INFORMATION

Dans tous les domaines de la connaissance, la diffusion des résultats est une démarche problématique, n'allant pas de soi et même controversée, en dépit de la multiplication des dispositifs de vulgarisation. Les chercheurs eux-mêmes doutent généralement de l'efficacité et de la pertinence de cette transmission, et même ceux d'entre eux qui font carrière dans la vulgarisation sont amenés à mesurer toute la distance qu'il y a entre les travaux scientifiques récents et ce que les publics cibles, aussi bien les usagers finaux que les professionnels, peuvent en connaître. Ce décalage (le terme est trop faible) est-il en passe d'être réduit en une période où l'information, notamment l'information spécialisée, est désormais disponible à profusion et aisément accessible, du moins en apparence ? Rien n'est moins certain, même si à cet égard on se montre généralement très/trop optimiste. Mais cet optimisme doit être tempéré, ne serait-ce qu'en raison de la marchandisation croissante des informations scientifiques elles-mêmes.

Cette réflexion liminaire est sans doute au cœur de vos préoccupations et de vos questionnements sur l'avenir des professions de l'information-documentation, mais elle ne constitue que l'arrière-plan du sujet que l'on m'a demandé d'introduire aujourd'hui et qui porte plus précisément sur la recherche en information – communication (notez bien que j'accole le concept de communication à celui d'information, en les reliant par un tiret et non un trait d'union, et j'aurai ci-après l'occasion de m'expliquer sur ce choix fondateur), ses apports récents et ce en quoi ils peuvent vous aider et conforter vos pratiques. Mais en réduisant en quelque sorte la focale, on ne se simplifie pas nécessairement la tâche pour une raison que je tiens à souligner d'entrée : autant la recherche en Information & Communication s'est beaucoup développée, depuis son émergence voici une quarantaine et même une cinquantaine d'années -ce qui dans le domaine scientifique est un espace-temps qui n'a rien d'impressionnant- et surtout depuis le début du siècle, autant elle demeure mal connue et reconnue des usagers finaux ainsi comme des professionnels. Peut-être est-elle même, actuellement, l'un des domaines de la connaissance où les chercheurs ont le plus de difficultés à faire connaître leurs travaux, car entre eux et les usagers s'interposent diverses catégories de professionnels de la médiation, des journalistes, des spécialistes de l'information professionnelle, des documentalistes intervenant dans des secteurs variés, des essayistes à succès, et ces différents professionnels, consciemment parfois, mais également inconsciemment, se font les porteurs d'un discours d'expertise laissant peu de place au discours proprement scientifique. Cette interposition de l'expertise n'est pas propre à l'Information – Communication, mais elle s'y observe avec une acuité particulière, et ce qu'elle révèle ce sont toute une série d'enjeux de pouvoir ou de répartition de rôles et de places.

Peu reconnue, voire difficilement identifiable, la recherche en Information – Communication doit toutefois être appréhendée de plus près. A l'imitation des rapports officiels, on peut le faire à l'aide d'indicateurs plus ou moins quantifiés : croissance du nombre de revues et de collections d'ouvrages ; pluralisation et même (trop) grande diversification des champs de recherche ; création de sociétés scientifiques et d'activités régulières de celles-ci presque sur l'ensemble de la planète ; multiplication des échanges internationaux de toutes sortes ;

diversification des thèmes comme des terrains de recherche et assez profond renouvellement des fondements théoriques depuis les débuts au cours des années soixante et soixante-dix ; renforcement significatif des préoccupations d'ordre méthodologique, etc. Sans doute ces caractéristiques se retrouvent-elles plus ou moins dans d'autres domaines, mais on ne peut se satisfaire de ces données parfois exposées sous forme bibliométrique même si on ajoute que leur croissance est particulièrement exemplaire pour l'Information – Communication et se poursuit. Aussi convient-il d'ajouter d'autres traits qui marquent en profondeur cette recherche ; et particulièrement :

- l'affirmation de son autonomisation par rapport à des domaines de recherche qui l'ont précédée, et qui relevaient soit de la technologie, soit du politico-juridique, soit des humanités ;
- sa relation étroite avec les innovations (on y reviendra) et les mutations sociales, en correspondance avec la création foisonnante de Tic et de nouveaux médias ;
- son orientation effective vers des travaux de terrain et des analyses d'actions situées (alors qu'elle aurait pu être, à l'image d'autres disciplines, happée par des préoccupations gestionnaires ou de mise sur le marché) ;
- l'option non exclusive mais essentielle pour des approches interdisciplinaires, et le rôle moteur de la nouvelle discipline des SIC (sciences de l'information et de la communication).

Et ce sont ces traits qui sont niés, ou en tout cas dissimulés et mis de côté, lorsque des professionnels, des experts ainsi que des usagers abordent l'information en toute candeur, avec beaucoup d'ingénuité, comme si la connaissance des phénomènes informationnels allait de soi et pouvait se révéler au fil des seules expériences personnelles et des apprentissages individuels. Le maniement des outils, souvent laissé à la libre initiative de chacun, ne donne pas seulement un sentiment de puissance en ce qu'il prolonge les capacités personnelles, il laisse supposer à chacun que la connaissance des phénomènes peut se satisfaire de ce que les pratiques, et le plus souvent ses propres pratiques, en laissent entendre, comme si celles-ci ne s'inscrivaient pas dans des ensembles de pratiques socialement situées, elles-mêmes organisées sous l'emprise de stratégies d'acteurs sociaux puissants s'appuyant sur des idéologies modernistes fortement valorisées publiquement (telles la coopération, la création et la convergence). A la réflexion, ce qui n'est pas favorable à la diffusion des connaissances élaborées en Information – Communication, c'est la conjonction d'un double mouvement : d'une part l'émergence relativement récente du domaine dans les sociétés contemporaines et leur légitimation progressive (au même titre que la santé, l'éducation, l'urbanisation, l'action sociale, etc. mais postérieurement à celles-ci) ; d'autre part la forte croissance pendant deux décennies au moins des dispositifs techniques d'accès dans un contexte d'individualisation marchande et stimulant l'auto-production. Les marques sociales de ce mouvement sont mises de côté, et dès lors point besoin de connaissances sinon celles que l'on acquiert soi-même, démarche qu'il faut bien qualifier d'empirique. Mais une chose est de mettre en évidence les (difficiles) conditions actuelles de la diffusion des connaissances relatives à l'information, autre chose est de s'interdire de le faire, et même avec détermination. C'est à quoi je vais maintenant m'employer, en insistant d'abord sur deux contributions essentielles de la recherche en Information – Communication pour des professionnels de l'information – documentation, en présentant ensuite deux innovations et mutations à mon sens majeures, et en concluant sur l'articulation postulée entre les deux concepts d'information et de communication.

Deux contributions essentielles de la recherche

En premier lieu, grâce à la critique argumentée que permet l'accès aux travaux de recherche les plus récents, on a la possibilité de se mettre à distance de toute une série de notions-écran qui encombrant le marché des idées en fournissant à bon compte un prêt à penser :

la société de l'information, l'ère des réseaux, la société de connaissance, la convergence, la collaboration, la diversité culturelle, les industries créatives, et même le numérique, etc. Il n'est pas envisageable de détailler en quoi les chercheurs ont produit des analyses qui s'écartent des propos de sens commun auxquels ces différentes notions donnent lieu ; je m'en tiendrai donc à un exemple, celui de la convergence, pour constater d'abord que la notion, qui n'est pas récente, a suivi depuis environ trois décennies un parcours qui n'a rien de rectiligne. La convergence a ainsi donné lieu depuis le milieu des années quatre-vingt à des formulations évolutives : appliquée d'abord aux télécommunications, à l'informatique et à l'audiovisuel, elle porte maintenant aussi bien sur les relations entre les outils informatiques et la radio diffusion, le téléphone fixe, le téléphone mobile et le web, que sur celles qui articulent l'ensemble des Tic et les nouvelles industries du contenu, ou même sur les liens entre les différentes filières du contenu (livre, presse et multimédia) ; la convergence est donc à géométrie variable, elle se donne à voir sous des facettes multiples et changeantes. Mais ce qui est vrai, c'est qu'elle consiste toujours plus ou moins dans l'articulation (tendant vers la fusion) 1° des réseaux de communication, 2° d'outils d'accès à de l'information et de son traitement généralement *via* des terminaux, et 3° de programmes informatifs, distractifs et culturels, et ce dans des lieux bien identifiés, au domicile ou sur le lieu de travail, ou désormais en mobilité et de façon ubiquitaire. A première vue, cette articulation paraît aller de soi et être corroborée par des données empiriques ou des observations que chacun peut être conduit à faire. Il se vérifie bien par exemple que les nouveaux objets techniques d'information et de communication s'accompagnent de changements dans les pratiques sociales (la recherche d'information grand public ou spécialisée, la consommation de musique enregistrée, la communication interpersonnelle à distance ou même la consultation d'ouvrages édités sont le lieu de mutations bien visibles, surtout à partir de l'extension de l'accès à l'Internet) ; il se vérifie également que les frontières entre branches industrielles sont en train de devenir poreuses. Quoi de plus manifeste *a priori* que cette évolution vers la convergence !

Mais c'est précisément la conception qui est sous-jacente à ces perceptions premières et opinions assez largement partagées qu'il faut interroger et que des chercheurs ont interrogée. Si séduisante soit-elle et malgré les justifications apparemment procurées par le constat de rapprochements désormais effectifs entre médias ou filières (la télévision ou la radio prenant place sur le web, les images télévisées diffusées sur le téléphone mobile, la téléphonie omniprésente sur Internet, les fournisseurs d'accès ou les câblo-opérateurs proposant des communications téléphoniques, etc.), elle est non seulement simplificatrice mais surtout elle est contestable : ce mouvement vers la convergence n'est aucunement le résultat automatique et déduit d'une dynamique qui trouverait sa source dans un puissant développement technologique autonome imposant sa loi ; il s'inscrit dans la durée (annoncée depuis plus de deux décennies, la convergence est toujours en train de se faire), est marqué par des réussites et des échecs, et doit être considéré comme *un construit social* à la réalisation duquel participent, et le plus souvent en s'affrontant, de nombreuses catégories d'acteurs sociaux, industriels d'une part, usagers-consommateurs d'autre part.

Résumons : les approches triviales de la convergence (remarquez qu'elles sont omniprésentes dans les catalogues des distributeurs de produits informatiques et audiovisuels), si séduisantes soient-elles, nous annoncent toujours un futur anticipant les usages, mais elles sont trompeuses car elles dissimulent et même nient que le développement à venir est tout autant le résultat des logiques sociales. L'accent est mis prioritairement ou uniquement sur les déterminations techniques et en se focalisant sur la dimension technique de la convergence, on est conduit à passer sous silence, tout ce que les Tic entraînent ou accompagnent en matière de

mutations de l'information et de la communication. Et de ce fait, on traite les Tic comme si les qualificatifs d'information et de communication qui leurs sont accolés importaient peu.

En second lieu, ce que la connaissance des observations et des analyses des chercheurs favorise, c'est l'inscription dans la longue durée de phénomènes qui émergent et qui généralement sont présentés dans le temps de l'immédiateté quand ils ne sont pas anticipés, et donc perçus comme entièrement novateurs. Cette proposition doit sans doute vous étonner, voire vous scandaliser, car comme beaucoup de professionnels et surtout d'utilisateurs, vous êtes généralement persuadés que l'information – communication a été entièrement bouleversée, révolutionnée, depuis l'avènement du numérique. Cette perception nous est commune, car tout nous incite à adopter cette vision régulièrement mise en avant par les promotions commerciales ou les discours d'experts, mais elle est fautive. D'abord, il y a lieu de distinguer entre de réelles innovations (on peut bien sûr en identifier), des mutations (par exemple sur la façon dont nos compétences sont amplifiées par le recours à des outils numériques) et des changements de toutes sortes (techniques, organisationnels, professionnels, etc.), et ne pas prendre les dernières –de loin les plus nombreuses- pour les premières, qui le plus souvent ne s'accomplissent pas brutalement et systématiquement. Ensuite et surtout le recours à la durée permet non seulement une approche plus mesurée, et moins événementielle, mais surtout moins superficielle et plus assurée. Trois exemples, qui vous concernent de près ou d'assez près vont venir à l'appui de cette proposition, selon moi essentielle :

- les pratiques informationnelles et culturelles évoluent et même se transforment, mais beaucoup moins rapidement qu'il nous semble à première vue ; c'est en tout cas ce que les travaux des spécialistes du DEPS (Ministère de la Culture) montrent sur une cinquantaine d'années : l'individualisation est constante, les différenciations et les inégalités persistent, les enjeux de distinction également, les usages nouveaux et spectaculaires ont parfois du mal à devenir des pratiques durables, et le nouveau s'ajoute à l'ancien plus qu'il ne le remplace ;
- si le numérique contribue à renforcer l'industrialisation des biens informationnels et culturels, l'origine de ce mouvement de fond est bien antérieure ; de même pour la réduction du primat de l'information de presse ainsi que de l'information documentaire spécialisée, les autres modalités de l'information, à l'initiative des entreprises et agences publiques, ayant pris leur essor dès les années quatre-vingt ;
- enfin, il en est de même pour l'ensemble des médiations sociales (culturelles, sociales, socioculturelles, etc.) qui, il est vrai, connaissent en profondeur un mouvement de désintermédiation et de médiatisation (en un double sens : à la fois par le recours à des outils techniques et par l'appel à des échanges directs entre prestataires et destinataires, faisant l'objet d'une écriture médiatisée) ; mais le mouvement était déjà engagé, non sans résistances d'ailleurs.

Difficile donc d'imputer au seul numérique (dont il conviendrait au reste de préciser en quoi il consiste précisément, ce qui ne va pas de soi), les phénomènes actuellement observables.

Entre autres innovations et mutations

En matière de contenus informationnels et culturels, les innovations que l'on peut qualifier de majeures sont rares, et même exceptionnelles lorsqu'elles portent sur des filières *stricto sensu* (et pas seulement des sous-filières, comme la télévision au sein de la filière audiovisuelle, ou des genres). Et pourtant, récemment, deux filières se sont formées, avec tous les éléments composants ou attributs propres à ce type d'industries du contenu. L'une était attendue, et on peut admettre

qu'elle était en préparation depuis trente ans : il s'agit du jeu vidéo. La seconde vous est très proche, et pourtant, le plus souvent, vous ne la considérez pas comme une filière industrielle ; je serai enclin à la qualifier d'*info-médiation*, mais cette terminologie qui n'est pas reconnue pourrait tout aussi bien être remplacée par *recherche d'information* (expression qui a les faveurs des professionnels mais qui a l'inconvénient de mettre l'accent sur la démarche et les techniques appropriées à la réalisation de l'obtention de l'information recherchée, et non pas sur l'ensemble du cycle de production-valorisation). Historiquement, c'est d'ailleurs dans cette direction à la fois technique et professionnelle que les spécialistes (en particulier ceux de science de l'information) et les professionnels de la documentation (au sens large, tant professionnelle que scientifique) orientaient leurs efforts ; leurs visées étaient avant tout méthodologiques (comment représenter l'information ? comment y accéder et avec quels outils ? comment automatiser les requêtes ? etc.). Sauf exceptions, ils n'avaient pas le projet de contribuer à l'émergence d'une filière industrielle, à plus forte raison d'une filière grand public. Dès lors il n'est pas étonnant que ce soit d'autres acteurs, rattachés à l'industrie du logiciel, qui l'aient mise en œuvre. Et en effet, autour des années 2000, c'est à partir d'un moteur de recherche, basé sur des algorithmes d'autant plus efficaces qu'ils avaient le mérite de la simplicité, que *Google* a émergé rapidement pour acquérir une puissance quasi-mondiale (à l'exception surtout de la Chine). Cette puissance, économique, financière autant que culturelle et sociale, la firme de Mountain View, issue exclusivement des industries de l'informatique, l'a acquise en très peu d'années, sans doute grâce à une amélioration continue des logiciels d'exposition de l'information et aussi des outils linguistiques, ainsi qu'au soutien permanent du capital financier, grâce également à la puissance de ses serveurs installés maintenant à travers le monde ; on doit insister sur son *modus operandi*, qui consiste à offrir des informations brèves non produites par elle, reprises des supports professionnels sans respect des droits correspondants, et sélectionnées en raison de leurs occurrences d'apparition dans les requêtes. *Google* s'est toujours comporté comme si les acteurs professionnels de l'information (dans tous les domaines) n'avaient pas la moindre légitimité à faire respecter leurs produits, et ne cesse de s'adresser à tous ceux qui sont susceptibles de proposer des informations sans être des producteurs et à plus forte raison des éditeurs : ainsi dans le domaine culturel, ainsi aussi avec les amateurs. En dépit de timides réactions çà et là, cette stratégie est désormais bien connue, et de mieux en mieux installée, de même que s'ensuivent des tactiques induites et visant, de la part des instances économiques, politiques et culturelles à assurer et conforter leur positionnement et celui des événements dont ils veulent assurer la promotion, en bonne place des classements.

Ce qui est moins immédiatement perçu c'est que *Google*, même s'il a considérablement étendu ses domaines d'activité et tend maintenant à s'organiser dans le cadre de sa holding *Alphabet*, réunit toutes les marques d'une filière informationnelle, organisée de façon homogène et automatisée. Les produits offerts, que l'on peut qualifier de données ou de micro-données, n'ont certes fait l'objet d'aucune production rédactionnelle et éditoriale, et ils sont proposés à l'image de données brutes sans hiérarchisation éditoriale (du moins apparente) et sans mise en cohérence, en mêlant données d'archives et données d'actualité, avec une ambition encyclopédique. Et comment ne pas voir qu'il occupe une position dominante (cela représenterait jusqu'à 90% des requêtes en Europe) ? Cependant si *Google* a formé en très peu d'années (avec un temps très réduit allant de l'émergence à la maturité) un média au plein sens du terme (avec tous les critères définitionnels antérieurement attribués aux médias, et pas seulement ceux qu'on lui appliquerait par analogie), un média qui plus est de dimension quasi mondiale, pour la première fois sans doute à ce point, avec la nécessité pour lui de quadriller la planète avec un réseau de centres-serveurs de grande dimension, c'est qu'il a trouvé rapidement non pas seulement un modèle d'affaires (au sens des spécialistes de gestion), mais très précisément un modèle de production-consommation en provenance des industries culturelles et médiatiques, appliqué selon

des modalités « pures et parfaites », et même au-delà, avec l'exploitation des données recueillies auprès des consommateurs : à savoir le modèle de flot. Cette entorse faite par les dirigeants de *Google* à leur culture d'origine est assurément la clé de la réussite.

On peut faire l'hypothèse que les adaptations, les naturalisations et les acclimations prédomineront de plus en plus. En quelques endroits, la firme a été contrainte de négocier (si peu que ce soit) avec les éditeurs, producteurs d'informations et détenteurs de droits ou de contenus (ce qui l'a conduite à engager quelques partenariats), et elle a à faire face à des réactions d'Etats ou de groupements d'Etats, ainsi que de regroupements professionnels organisés nationalement et internationalement, et surtout à des exigences juridico-politiques qui ne sont pas prêtes de s'effacer. Elle s'attend à être concurrencée, surtout par des plates-formes spécialisées et donc plus performantes dans leurs domaines de spécialité respectifs ; mais la puissance financière acquise est telle qu'elle saura résister.

Parmi les mutations majeures auxquelles nous assistons sans pouvoir vraiment en donner une interprétation cohérente, je donnerai l'exemple de celles que connaît actuellement l'édition scientifique, d'autant que les publics de non spécialistes, les amateurs, y ont de plus en plus accès. Pour ce faire, je prendrai appui sur les travaux novateurs de ma collègue Cherifa Boukacem-Zeghmouri, dont le projet vise à analyser ce qui est en cours dans cette sous-filière mondialisée en profonde restructuration. Au départ, comme vous le savez, il y a le système des revues reconnues, légitimées même, et leurs collections d'articles, accessibles au départ surtout *via* des bibliothèques se les procurant par abonnements auprès d'éditeurs de plus en plus concentrés. Après analyse, la chercheuse en arrive à la conclusion principale suivante : « les mutations en cours (Libre Accès Vert et Doré, montée du système socio-économique du flot, web collaboratif et plateformes, montée de l'intermédiation, ...) sont porteuses d'une complexité qui a néanmoins été intégrée au modèle de la revue scientifique. Cette dernière s'est adaptée (est en train de s'adapter, B.M.) à l'évolution de l'environnement de la communication scientifique qui perd ses repères historiques traditionnels et par la même ses frontières » (Boukacem-Zeghmouri, 2015, p. 148). Il convient de préciser : Libre Accès (*open access*) Vert = dans ce cas, les auteurs déposent leurs textes sur des archives ouvertes ; Libre Accès Doré = dans ce cas ce sont les revues – alternatives- qui sont en libre accès ; le flot, c'est le système permettant par exemple de consommer des programmes de *TF1*. Quoiqu'il en soit, la complexité des tendances d'évolution, récente et actuelle, porte à la fois sur l'évolution des pratiques, la fragmentation des contenus, et toute une série d'ouvertures (nouveaux types de contenus, nouvelles formes d'évaluation, appel à des acteurs du web, nouvelles modalités de valorisation, etc.), impliquant mais différemment les éditeurs et de nouveaux intermédiaires. Comment y voir clair et dégager des perspectives d'avenir ? Essentiellement, nous répond l'auteure, en distinguant deux transitions, l'une en rapport avec la numérisation, l'autre avec la fragmentation des contenus et des pratiques d'accès, celle-ci conduisant à terme vers des micro-contenus d'information scientifique proches des micro-données offertes par *Google*. Mon intention n'était pas de reprendre l'ensemble des travaux portant sur cette sous-filière, ni de présenter toutes les interprétations de l'auteure que j'ai citée ; il s'agissait de vous montrer que face à des évolutions effectivement erratiques, la recherche se donne pour but de déceler quelques mouvements sous-jacents qui leur donnent sens. Il était aussi d'indiquer que le numérique, à lui seul, ne saurait éclairer des tendances marquantes de l'Information – Communication.

L'articulation entre Information et Communication : un horizon réflexif pour les professionnels comme pour les chercheurs

La question de cette articulation est souvent posée car les représentations sociales, sinon les positions idéologiques tendant à séparer l'un et l'autre des concepts, sont persistantes. La première réponse consiste à faire remarquer que l'information est non seulement produite pour être distribuée, mais conçue en fonction d'une certaine représentation des lecteurs ou des téléspectateurs ; ainsi la communication implique l'information et une information non communiquée voit sa production progressivement abandonnée, et rien ne nous assure qu'il s'agisse d'un phénomène récent. Plusieurs auteurs ont insisté sur cette articulation structurelle entre les deux notions, ainsi Jean Meyriat : « disons donc que toute communication a un contenu cognitif, plus ou moins important, qui est l'information. Cela implique qu'il n'y a pas d'information sans communication. L'information n'est pas un acquis, un objet constitué, mais une modification, par ajout ou par transformation, de l'état de connaissance de celui qui la reçoit » (Meyriat, 1986). Jean Meyriat est revenu sur cette question dans un texte plus récent édité à l'occasion du vingtième anniversaire des sciences de l'information et de la communication : « notre idée était que la communication est un processus dont l'information est le contenu ; l'une ne peut donc être comprise sans l'autre, l'étude de l'une et de l'autre ne fait qu'un. [...] L'information ne peut être conçue que communiquée (ou communicable), sans quoi elle ne se distingue pas de la connaissance. Et la communication (humaine) ne mérite d'être l'objet d'une science autonome que si elle engendre information, sans quoi elle se dissout dans l'océan sans rivages des relations de quelque sorte que ce soit entre les humains » (Meyriat, 1993). Et on ajoutera que les oppositions entre les deux notions se fondent le plus souvent sur des considérations de caractère technique, les techniques de la communication étant supposées entraîner une distorsion, voire une dénaturation des œuvres de l'esprit que sont les produits informationnels. Or l'information et la communication ont leurs destins liés depuis les sociétés de l'Antiquité ; et il se vérifie que les changements intervenant dans les supports de la communication ont toujours abouti à une modification sensible ou essentielle du contenu et de la forme des informations conçues puis diffusées ; ainsi les changements contemporains ne peuvent être réduits au passage d'une ère technique à une autre : tout aussi importants sont les changements politico-culturels ou ceux intervenant dans le fonctionnement de l'information, tout aussi décisifs sont les enjeux stratégiques, et particulièrement le renforcement de l'industrialisation de l'information et de la culture.

Dès lors, comment comprendre que certains en restent à une approche réduite à la communication entre acteurs sociaux, en dehors donc de tout intérêt pour l'information, et souvent à un niveau seulement micro-social ? Comment admettre qu'à l'inverse, l'information, notamment de presse, soit traitée indépendamment des réseaux et supports par lesquels elle est diffusée, ou même que la seule information envisagée par certains penseurs soit l'information journalistique, comme si la recherche devait éviter tout ce qui échappe aux normes reconnues de celle-ci ? Comment ne pas voir que l'explosion constatée de l'information documentaire rend réducteur les conceptions aujourd'hui étroitement sectorielles de la bibliothéconomie ? Comment ne pas constater qu'il y a bien des avantages à retirer des conceptualisations interdisciplinaires et pluri-théoriques ? Certes dans tous ces domaines, des oppositions et des spécificités demeurent qui justifient des traitements propres et différenciés, mais on ne peut s'en tenir à des découpages professionnels qui, depuis trente ans, ont été maintes fois bousculés et même remis en cause ; l'articulation entre Information et Communication est désormais un horizon commun, tant pour les chercheurs que pour les professionnels de la médiation.

Références bibliographiques

- BOUKACEM-ZEGHMOURI, C., *Mutations dans la sous-filière de la revue scientifique dans les domaines STM : une analyse par les industries culturelles*, Université Lyon 1, Laboratoire ELICO, Mémoire d'Habilitation à diriger les recherches, mai 2015.
- MEYRIAT, J., « Information vs Communication ? » in Laulan, A.-M., *L'espace social de la communication. Concepts et théories*, Retz-CNRS, Paris, 1986.
- MEYRIAT, J., *Entretien avec les fondateurs de la SFSIC*, SFSIC, reprographié, Paris, 1993.
- MIEGE, B., *L'information – Communication, objet de connaissance*, De Boeck- Ina, Bruxelles – Paris, 2004.
- MIEGE, B., *Contribution aux avancées de la connaissance en Information – Communication*, INA, Paris, 2015.

Elisabeth SCHNEIDER

Maîtresse de conférences, ESPé de Caen,

Alexandre SERRES

Maître de conférences, URFIST de Rennes, Université Rennes 2

Angèle STALDER

Doctorante, ATER, Université de Rouen

« L'EMI EN PARTAGE : ESSAI DE CARTOGRAPHIE DES ACTEURS »

Note : la version intégrale de ce texte est disponible sur ArchiveSic (http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01217549/document) et les fichiers qui l'accompagnent sont disponibles sur le Carnet du GRCDI (<http://grcdi.hypotheses.org/546>).

Introduction

Le rapport de la concertation sur la future Loi de refondation, paru début 2013, inclut l'éducation aux médias et à l'information dans un paragraphe sur « apprendre le numérique ». Lorsqu'est organisée la Conférence nationale « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information », Jean-Louis Durpaire évoque l'éducation à l'information née d'une réflexion commune entre un groupe de travail de l'IGEN et de l'Ifé depuis mars 2012. Eric Bruillard, lui, parle d'« éducation à l'information et aux médias » dans le mot introducteur de la conférence et utilise *information* et *informatique* mais non *médias* dans la suite. L'annonce de la loi sur la refondation de l'école mentionne tout d'abord « une véritable éducation aux médias ». Mais la conférence restera comme l'EMIconf. Ces éléments montrent que l'expression et le sigle qui semblent consacrés aujourd'hui, « EMI », ont oscillé entre différents domaines jusqu'à ce que l'édiction de la loi les stabilise.

Cependant, dès les premiers temps, encouragés par la demande de participation des organisateurs à l'EMIconf, des professionnels, des institutionnels ont commencé à publier, mettre en ligne, discuter ce qui semblait relever de ce nouveau domaine d'enseignement. Et rapidement des questions polémiques se sont fait jour : qui est chargé de cet enseignement ? A quel autre domaine peut-on/doit-on le rattacher ? Comment le définir, le distinguer, le rapprocher de l'EAM ? Pour un lecteur, professeur documentaliste ou de discipline qui chercherait à comprendre de quoi il s'agit, cela constitue un ensemble foisonnant, pluriel et insaisissable.

Il nous a semblé que la méthode de recherche la mieux adaptée à la mise en visibilité des acteurs de l'EMI sur le web était une cartographie : pour les représenter tout d'abord, puis pour mieux comprendre les stratégies d'acteurs, leurs différentes conceptions de l'EMI, les variations dans les définitions, leurs manières de s'impliquer, les différents niveaux d'échelle de leurs interventions. Dans quelle mesure les acteurs en ligne configurent le champ de l'EMI et contribuent à le définir ? Quels liens s'établissent entre des acteurs de natures diverses proposant des ressources différenciées ? Que nous dit cette cartographie d'un domaine d'enseignement en émergence ?

Après avoir explicité notre démarche méthodologique, nous essaierons de montrer comment les diverses publications contribuent à délimiter des espaces de l'EMI en les référant à des acteurs, des enjeux, des textes scientifiques, et ainsi comment se constituent des « acteurs-réseau » de ce domaine.

En explorant rapidement le web avec pour requête « EMI », nous avons identifié des hauts-lieux de diffusion et de discussion, d'autres moins visibles mais retrouvés régulièrement dans les résultats ou les documents. Cependant, comment aller au-delà du simple repérage et mesurer cette dimension du réseau ? Ce sont les travaux sur les acteurs-réseaux du sociologue Bruno Latour qui ont répondu à notre interrogation.

Selon Latour, est un acteur celui qui dit ou apporte « quelque chose, qui fait quelque chose qui fait la différence ». Il n'est pas obligatoirement un être humain, mais une entité qui peut être un dispositif, une institution, qui contribue à configurer le réseau dans lequel il s'inscrit, qui contribue à le faire évoluer en agissant.

Associée à la notion d'acteur, il faut donc comprendre celle de réseau, nécessaire quand il s'agit d'explorer des contenus sur le web. Un réseau est constitué de nœuds que sont les acteurs, les sites par exemple, et de liens. Le réseau produit une réalité qui est plus que la juxtaposition des liens. Les nœuds ont un impact les uns sur les autres et les interrelations configurent le réseau en mode dynamique : de nouveaux liens peuvent apparaître, certains se renforcer, etc.

Breve présentation de la démarche

Comment cartographier les acteurs de l'EMI et leurs relations, identifier les pôles les plus influents, les catégories d'acteurs présentes ? Le recours aux outils d'exploration et de cartographie du web s'est avéré ici indispensable, un travail purement manuel étant littéralement impossible. Ces outils sont-ils pour autant la panacée ? Évidemment non, et leur utilisation exclusive signifie par exemple un abandon de fait de tout document non accessible sur le web. De plus, ces outils ne portent pas sur l'analyse des contenus diffusés, mais sur les relations entre ceux qui les diffusent. Une fois ces deux limites méthodologiques rappelées, quelle a été notre démarche ? Schématiquement, on peut y distinguer quatre grandes étapes, assez classiques :

- la collecte et la constitution du corpus ;
- l'affinement, la description, le traitement de celui-ci ;
- le paramétrage et la production de cartographies ;
- l'interprétation de leurs résultats.

Trois outils ont été successivement utilisés :

- un gestionnaire de signets, *Diigo*, pour commencer à constituer « à la main » un premier noyau de sites et de ressources web ;
- un outil permettant la constitution semi-automatique de corpus et l'établissement de cartographies des liens entre sites, *Hyphe*, outil développé par le MediaLab de Sciences Po ;
- un outil de cartographie et de visualisation, *Gephi*, outil en *open source*.

Quel corpus ?

Trois étapes jalonnent l'élaboration du corpus : la collecte, le traitement, la description.

D'abord la collecte. Étant donné les délais assez courts qui nous étaient impartis, ce recensement a été très sélectif. En effet, nous avons réduit notre sélection aux acteurs (humains et non-humains) les plus impliqués dans l'EMI. D'autres critères de sélection se sont ajoutés :

- un critère géographique : nous avons limité la recherche aux publications d'acteurs français et d'acteurs francophones importants ;
- un critère temporel : nous sommes partis de la Loi d'orientation de 2013 instituant l'EMI.

La recherche des textes, ainsi que leur qualification, ont été conduites de façon collective à l'aide de *Diigo*. Il s'agissait de capitaliser les textes et de les indexer. Nous avons modifié systématiquement le résumé généré automatiquement en élaborant un cadre descriptif pour disposer d'une grille d'analyse commune. Le choix des tags a également fait l'objet d'une méthodologie : qualifier systématiquement l'acteur, distinguer dans le contenu ce qui relève de l'EMI, de l'EAM (Éducation aux Médias) et de l'EAI (Éducation à l'Information), mais aussi de la culture de l'information et de la culture numérique.

147 références, collectées de juillet à fin août 2015, ont constitué ce premier corpus, où nous avons constaté la prédominance de textes issus de la sphère professionnelle (54), une faible représentation des textes institutionnels (21) et des textes scientifiques (15).

Hyphe et la méthode de collecte des sites

Qu'est-ce que la cartographie du web ? Il semble important de fournir ici quelques points de repère théorique et méthodologique sur ce domaine de recherche, en plein essor depuis plus d'une dizaine d'années.

Issue du croisement de plusieurs disciplines et axes de recherche (la scientométrie, l'étude des réseaux, l'étude de l'hypertexte, la théorie des graphes, l'approche de Latour-Callon sur les controverses, etc.), la cartographie du web vise à fournir une visualisation d'un corpus de sites web, en se fondant sur l'élément essentiel de la morphologie du web : les liens hypertextes. Elle repose sur un principe assez simple, rappelé par Guillaume Sylvestre : « *La cartographie du web ou des réseaux sociaux s'appuie sur l'idée que les liens créés sur le web entre différents acteurs (sites web, comptes twitter...) peuvent être perçus comme des liens sociaux* »¹. Faire un lien d'un site web A vers un site web B n'est pas seulement une opération technique, c'est la trace d'une interaction sociale et documentaire. Or de nombreuses études ont mis en évidence une particularité très intéressante de ce réseau de liens hypertextes, soulignée par Marta Severo : « *L'intérêt de cette technique dérive de deux régularités observées maintes fois dans la pratique de la création de liens hypertextes :*

– *les auteurs de sites web ne citent d'autres sites que s'ils partagent un intérêt thématique ou social ;*

– *les auteurs de sites web ne citent pas les sites qui ont un point de vue opposé au leur, même ceux traitant des mêmes thématiques. »*²

Autrement dit, « *Qui se ressemble se connecte* », selon la formule de Franck Ghitalla, l'un des pionniers de la cartographie du web. Le principal objectif de celle-ci est donc de « *visualiser le web de façon synoptique pour formuler des hypothèses sur le positionnement des acteurs* »³, comme le souligne Mathieu Jacomy, autre pionnier de cette discipline et co-concepteur des outils *Navicrawler*, *Gephi* et *Hyphe*.

Deux premières notions sont essentielles à comprendre : les domaines et les agrégats. Ghitalla et Jacomy parlent de domaine « *pour désigner l'ensemble des ressources qui parlent d'une même chose, quelle qu'elle soit.* »⁴.

¹Guillaume Sylvestre, "Utilisation du logiciel Gephi pour l'analyse cartographique", In *Master Intelligence économique et stratégies compétitives*, 2 juin 2015. Disp. sur <http://master-iesc-angers.com/utilisation-du-logiciel-gephi-pour-lanalyse-cartographique/>

²Marta Severo, "La cartographie du Web : le lien social sur le Net", mars 2012. Disp. sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00678768/document>

³Mathieu Jacomy, "La cartographie du web entre démocratisation et maturité", s.d. , p. 5. Disp. sur : <http://webatlas.fr/tempshare/pratic.pdf>

⁴Mathieu Jacomy, Franck Ghitalla, *Méthodologies d'analyse de corpus en Sciences Humaines à l'aide du Navicrawler*, 2007. p. 4. Disp. sur : <http://webatlas.fr/wp/share/navicrawler/Guide%20m%E9thodo%20NC%202007.pdf>

Ainsi peut-on parler du « domaine de l'EMI », pour désigner l'ensemble des sites et des ressources du web qui traitent de l'EMI. Mais un domaine ne forme pas toujours un « agrégat » : « *La théorie des agrégats, issue de travaux statistiques probabilistes sur l'étendue et la structure du web, stipule que les documents qui traitent du même sujet ont une plus forte probabilité d'être connectés (par des liens hypertextes). Les sites d'un même domaine sont souvent connectés, et forment ainsi ce qu'on appelle un "agrégat", centré sur une thématique* ». ⁵ Un agrégat recouvre donc un ensemble de sites traitant d'un même sujet, plus ou moins fortement connectés.

Autre élément à comprendre : les travaux sur la morphologie du web « *montrent que le web est loin d'être homogène et continu : il est au contraire fortement structuré et hiérarchisé ; il possède des couches très visibles et bien connectées et d'autres plus profondes et invisibles* » ⁶. Ghitalla parle de « modèle en couches », pour désigner la structure du web, composée de trois grandes couches :

- la « couche haute » est constituée des grands sites génériques, qui dominent le web et sont omniprésents sur de très nombreux sujets (*Google, Wikipédia, les grands sites institutionnels, gouvernementaux, etc.*) ;
- la « couche intermédiaire » est la plus intéressante, car précisément constituée de ces agrégats, des communautés en ligne, des réseaux de sites interconnectés ; c'est cette couche du web qu'il s'agit d'explorer pour cartographier un agrégat, par exemple sur l'EMI ;
- enfin la « couche profonde », constituée des bases de données, qu'on appelle aussi le web invisible.

La cartographie du web repose sur deux types d'outils : d'abord des outils de type « crawler », qui vont parcourir le web, l'indexer, le crawler et constituer un premier réseau de nœuds et de liens. Le second est un outil de cartographie de l'information, de visualisation, capable de construire des cartographies lisibles.

Notre outil de collecte et de crawling est un outil en libre accès, *Hyphe* ⁷, disponible en deux versions : une version à télécharger et une version de démonstration en ligne, où l'on peut faire un projet de corpus ⁸, version que nous avons utilisée. Il permet de constituer un premier corpus de ressources web, qu'il définit comme des « entités web ». Cette notion, à la base de l'outil, permet de déterminer soi-même la « longueur » de chaque « entité web » : un site entier, sa page d'accueil, telle ou telle page, telle ressource, etc. *Hyphe* constitue donc des corpus « d'entités web » et non de « sites web » au sens strict.

Notre problématique et nos questions de recherche pouvaient être posées ainsi : quelle est la réalité du domaine de l'EMI ? Ce domaine constitue-t-il un agrégat ? Et comment est-il structuré ?

⁵ *Ibid.*, p. 4

⁶ Guillaume Ollivier, "Jalons pour une étude (con)textuelle du web", In *Socio-informatique et argumentation*, 16 janvier 2012. Disp. sur : http://socioargu.hypotheses.org/3427/comment-page-1?lang=fr_FR,

⁷ *Hyphe* est un outil développé au Medialab de Sciences Po, dans le cadre du projet « *Hypertext Corpus Initiative* », par Mathieu Jacomy et son équipe. Issu de l'équipe de chercheurs autour de Bruno Latour, il a été conçu aussi comme un outil de cartographie des controverses.

⁸ Disponible en version de démo ici : <http://hyphe.medialab.sciences-po.fr/demo/#/login>

Comment constitue-t-on un corpus sur *Hyphe* ?

De deux façons complémentaires : manuelle et semi-automatisée. On peut d'abord charger un lot d'URL, préalablement sélectionnées : nous avons procédé ainsi à partir des signets de *Diigo*. A partir de ces URL, il faudra décider pour chacune la longueur de « l'entité web ». *Hyphe* va ensuite les parcourir, les crawler et recenser tous les liens entrants et sortants. Et il va proposer de nouvelles ressources, liées aux premières. Le corpus initial va ainsi s'enrichir rapidement de tous les sites en lien avec les premiers.

Traitement du corpus

Le corpus ainsi constitué a été traité en trois temps itératifs. Un premier travail de sélection parmi les entités web a conduit à explorer les entités découvertes et marquées « *Discovered* », signifiant ainsi qu'elles pouvaient être explorées et crawlées par le robot pour que soient repérés, à partir d'elles, les liens sortants vers de possibles nouvelles entités. Les sites crawlés nous ont permis de faire de nouvelles découvertes d'entités, par exploration du voisinage des sites déjà trouvés.

Le deuxième travail a consisté en un nettoyage des entités identifiées. En effet, il s'est avéré que des pages repérées par le crawling appartenaient au même site. Lorsque les contenus étaient congruents, nous avons considéré qu'il s'agissait d'une seule et même entité.

Progressivement se posait la question de la clôture du corpus. En effet, quels pouvaient être les indicateurs signalant que nous avons identifié tous les acteurs qui étaient à trouver ? Au fur et à mesure de l'exploration des sites, on repère les contenus relatifs au domaine qui nous intéresse, ici l'EMI. Ces sites sont déclarés « *IN* » : ils sont clairement des acteurs du réseau et restent dans les limites intérieures du corpus. En avançant de proche en proche, de site en site, on repère que l'EMI devient un sujet annexe ou que le site concerné n'a pas de proche dans le même domaine. Il semble être à la marge du réseau constitué autour de la thématique de l'EMI. Ainsi une brève de presse qui mentionne simplement une action dans un EPLE sera exclue du corpus. Ce travail de limitation, puis de clôture du corpus est délicat pour deux raisons : parce qu'il demande d'explorer toutes les entités pour repérer leur place et parce que la particularité de la cartographie du web nous conduit à travailler sur les dispositifs socio-techniques qui imbriquent des actions humaines et des procédures automatisées, produisant du contenu sur le réseau. Ainsi l'activité de partage automatisé conduit à une duplication possible des contenus sur les plate-formes.

Le corpus constitué

Nous avons ainsi constitué un corpus de 233 entités web et nous avons exclu environ 6500 autres ressources. S'il ne peut prétendre à l'exhaustivité, parce qu'il s'agit d'une exploration en milieu ouvert et dynamique, il peut cependant prétendre à la représentativité en raison de la démarche à trois brins que nous avons adoptée : exploration manuelle, automatisée et itérative. Ensuite, la notion d'entité web est très intéressante dans la perspective d'une cartographie parce qu'elle permet de repérer les nœuds du réseau ; mais déterminer ces entités peut conduire à perdre des informations hétérogènes dont peuvent être porteuses certaines de ces entités.

Description, qualification des données

Une fois le corpus d'entités web soigneusement délimité, une autre phase s'est ouverte : celle de la qualification des données. Étape très importante, elle détermine directement le type et le nombre de cartographies possibles sous *Gephi*. En effet, le choix des catégories et des libellés

dépend ici de la problématique de recherche, de ce que le chercheur veut mettre en évidence sur une cartographie. C'est un aller-retour constant entre la problématique, la méthode et les résultats.

Voulant montrer la diversité des acteurs et des « actants » impliqués dans la thématique de l'EMI sur le web, deux premières catégories nous ont semblé évidentes : une qualification des types d'acteurs et des types de sources. Les Types d'acteurs se devaient d'emprunter aux notions issues de la sociologie de la traduction⁹ et nous avons donc gardé la partition Acteurs humains et Non-humains, en prenant les labels suivants : « Individu », pour les acteurs humains, « Organisation » pour qualifier les « acteurs organisationnels », i.e. tous les types d'organisations (institutionnelles, professionnelles, associatives, etc.), « Texte » pour désigner tous les « textes-réseaux » (articles, textes de loi, textes pédagogiques, etc.), et enfin une catégorie plus incertaine, « Dispositif », pour qualifier toutes les entités socio-techniques (un cours, un portail, un site de curation ou de veille, etc.).

La catégorie des Types de sources posait moins de problèmes, et nous avons fait une distinction classique selon la nature des sources : institutionnelles, scientifiques, associatives, journalistiques, etc.

Nous avons ajouté deux autres catégories : les Types de ressources (selon le type de contenu de la ressource : ressource éducative, politique, scientifique, professionnelle, de veille, etc.) ; et les Domaines d'appartenance, en distinguant quelques thématiques qui nous semblaient pertinentes : EAI, EAM, EMI, Éducation, Culture numérique, Presse, etc.

Cette étape primordiale de la qualification a permis d'explorer ce corpus, et elle a montré notamment l'importance de la place des acteurs non-humains, des organisations et aussi des dispositifs de type 2.0. Les résultats ont confirmé en grande partie le travail d'analyse du corpus des signets collectés et traités dans *Diigo*.

Premières observations

Ce travail de qualification¹⁰ nous a conduits à faire les premières constatations sur ce corpus d'entités. Les Types d'acteurs se répartissent ainsi sur les 233 entités :

Types d'acteurs	
Organisation	125
Individu	63
Dispositif	31
Texte	14
TOTAL	233

Dans cette phase d'émergence de l'EMI, ce sont d'abord les organisations qui se l'approprient, qu'elles soient institutionnelles ou associatives.

Pour les Types de ressources, on constate, de manière générale, la prédominance des ressources éducatives et des ressources professionnelles. C'est en résonance avec l'analyse des signets, qui laissait apparaître dans l'indexation des ressources collectées la prédominance du tag « ressource professionnelle ». On remarque par ailleurs la très faible présence de ressources dites politiques, produites sur l'EMI ; ce n'est pas un sujet qui fait débat dans la société. Peut-on aller jusqu'à dire que l'EMI est interne au monde éducatif ?

⁹La sociologie de la traduction est l'autre nom de l'approche de l'acteur-réseau, développée par Bruno Latour et Michel Callon.

¹⁰On trouvera, sur le Carnet du GRCDI, le [fichier xls](#) du corpus.

Croisement des Types d'acteurs et des Types de ressources

Types d'acteurs / Types de ressources	Dispositif	Individu	Organisation	Texte	TOTAL
Ressource culturelle	1		1		2
Ressource de veille	17		1		18
Ressource éducative	2	5	67		74
Ressource journalistique			6		6
Ressource législative			2	2	4
Ressource pédagogique	6	5	11		22
Ressource politique			2		2
Ressource professionnelle	2	42	19	1	64
Ressource scientifique	3	11	16	11	41
Total	31	63	125	14	233

Quelles observations de ce croisement ?

- les organisations, acteurs les plus représentés, sont plus diversifiées dans la production de ressources, avec une prédominance des ressources éducatives ;
- les individus produisent surtout des ressources professionnelles, à destination des professeurs documentalistes en l'occurrence (c'est l'analyse fine des ressources une à une qui permet de le dire) ;
- les dispositifs de types 2.0, qui sont essentiellement des curations, des revues de hashtags, des *Scoop.it*, mais aussi des comptes *Twitter*, produisent des ressources de veille ou des ressources éducatives, émises par des relais institutionnels de l'EMI (CLEMI, Canopé, sites académiques), mais aussi et plus faiblement par quelques individus. Le poids des organisations se retrouve dans cette analyse.

Une fois fini ce long travail de collecte et de traitement du corpus sur *Diigo* et surtout sur *Hyphe*, nous avons exporté le fichier obtenu sur *Hyphe*¹¹, sous format GEXF, et nous sommes passés à la troisième et à la quatrième étape de notre démarche : celles de la cartographie et de la visualisation, et surtout de l'interprétation des résultats.

Rapide présentation de *Gephi*

Qu'est-ce que *Gephi*¹² ? Selon sa notice *Wikipédia*, « *Gephi est un logiciel libre d'analyse et de visualisation de réseaux, développé en Java et basé sur la plateforme NetBeans. Il a été initialement développé par des étudiants de l'Université de technologie de Compiègne (UTC)* »¹³. Cet outil a été développé par une équipe, composée notamment de Mathieu Bastian et Mathieu Jacomy, sur une idée de Franck Ghitalla. Depuis son lancement en 2008, *Gephi* est devenu l'un des

¹¹Ce fichier est disponible à partir du [Carnet du GRCDI](#).

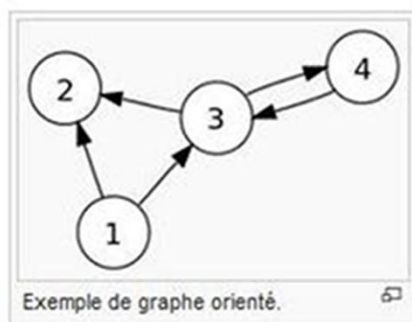
¹²Voir le site officiel : <https://gephi.github.io/>

¹³<https://fr.wikipedia.org/wiki/Gephi>

plus puissants outils de cartographie et de visualisation de l'information, reconnu au plan international¹⁴ par de nombreuses communautés scientifiques¹⁵.

Que permet *Gephi* ? Il analyse des données, calcule des graphes, établit des cartographies de ces graphes et permet différentes visualisations. Outil très riche en fonctionnalités¹⁶, il a permis de créer de très nombreuses cartographies du web, de *Twitter*, de data journalisme, etc. Ne pouvant présenter ici ses nombreuses fonctionnalités, nous n'insisterons brièvement que sur quelques notions importantes à comprendre.

Tout d'abord, qu'est-ce qu'un graphe ? Selon *Wikipédia*, « un graphe est un ensemble de points nommés nœuds (parfois sommets ou cellules) reliés par des traits (segments) ou flèches nommées arêtes (ou liens ou arcs). L'ensemble des arêtes entre nœuds forme une figure similaire à un réseau »¹⁷.



(source : [Wikipedia](#))

Autre notion centrale : la spatialisation. C'est la première étape de visualisation d'un corpus : il s'agit de choisir un algorithme de traitement du graphe. Plusieurs algorithmes existent, qui ne sont pas tous propres à *Gephi*, et qui permettent de créer des graphes selon des modes de calcul différents. L'algorithme choisi généralement est *Force Atlas2*, qui fonctionne selon un principe d'attraction-répulsion entre les nœuds. C'est celui que nous avons utilisé. Le choix de l'algorithme de spatialisation va déterminer « l'architecture » de la cartographie, à la fois sa forme globale et le positionnement des nœuds les uns par rapport aux autres. Pour filer une métaphore architecturale, la spatialisation serait le plan d'une maison, sa forme globale (ronde, carrée, rectangulaire, etc.).

Quels résultats ?

Que nous montre *Gephi* concernant le domaine de l'EMI sur le web ? La méthode globale d'interprétation s'est faite en quatre temps : la lecture des cartographies, leur analyse, des conclusions intermédiaires et une conclusion générale.

Le paysage de l'EMI

Comment sont structurés les domaines et les agrégats ? Citons de nouveau Ghitalla et Jacomy pour intégrer trois notions de la cartographie du web : « On distingue trois composantes à un domaine ou agrégat pour se repérer :

¹⁴ Depuis 2010, son développement est porté par le *Gephi Consortium*, dans lequel figurent plusieurs grands acteurs de la recherche, localisés au Medialab de Sciences Po : <https://consortium.gephi.org/index.html>

¹⁵ Il a obtenu plusieurs prix scientifiques.

¹⁶ Voir sa fiche descriptive sur PLUME : <https://www.projet-plume.org/fiche/gephi>

¹⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_des_graphes

- Le cœur, qui contient des sites souvent très gros et très fortement connectés ;
- La nébuleuse, qui comprend la majeure partie des sites du domaine mais pas les plus connectés ;
- Les filaments, qui [sont constitués] de sites souvent petits, qui entrent dans le champ de la thématique mais qui sont peu connectés avec le domaine lui-même »¹⁸.

Quelles observations pouvons-nous tirer de cette première cartographie globale¹⁹, établie sur le corpus complet, composé de 233 nœuds et 1408 liens ?

D'abord l'EMI est un domaine fortement connecté, et notre première hypothèse est vérifiée : c'est un agrégat de sites web très interconnectés, avec une moyenne de 6 liens par nœud.

On y distingue nettement les sites génériques, qui ne sont pas propres à l'EMI mais qui concernent le domaine : les sites du Ministère (Education.gouv, Eduscol, Education, etc.). Le « cœur » de cet agrégat est constitué des nœuds les plus interconnectés : les sites institutionnels (CNDP, CLEMI, sites académiques), professionnels (DocspourDocs, Café pédagogique, Trois couronnes, etc.), associatifs (FADBEN), mais aussi quelques sites de curation (*Scoop.it*) et scientifiques (GRCDI). La « nébuleuse » de l'EMI est représentée ici par la multitude des « petits » nœuds (nombreux blogs, comptes *Twitter*, sites académiques peu connectés, etc.). Quant aux « filaments », ils sont constitués de tous les nœuds de petite taille, qui entourent le corpus ; il est intéressant d'observer que ces « filaments » sont souvent des sites scientifiques (comptes *Twitter* de chercheurs, d'équipes scientifiques, de revues, d'événements), individuels (nombreux comptes *Twitter*), parfois institutionnels, ou des sites de presse.

¹⁸ Mathieu Jacomy, Franck Ghitalla, *Méthodologies d'analyse de corpus en Sciences Humaines à l'aide du Navicrawler*, 2007. p. 6.

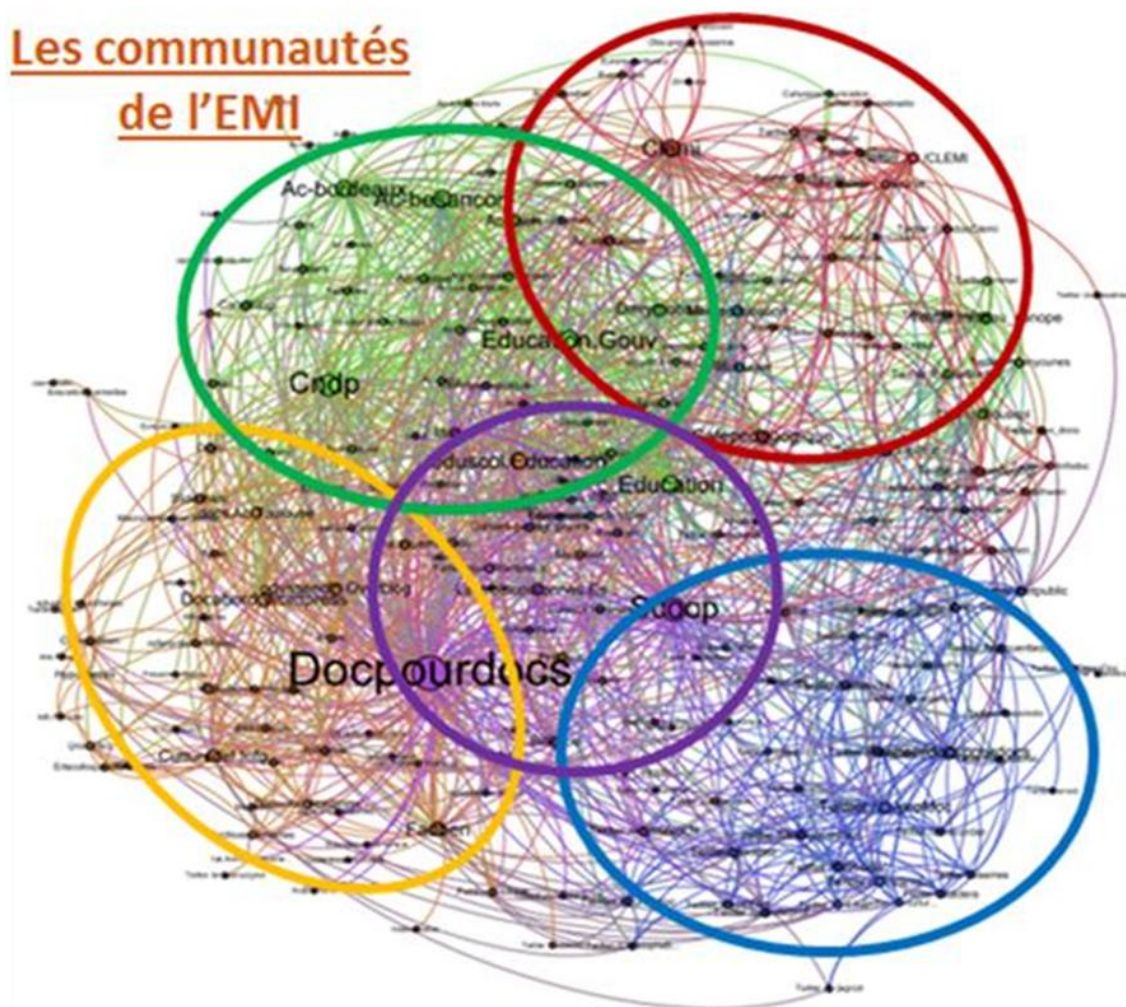
Disp. sur : <http://webatlas.fr/wp/share/navicrawler/Guide%20m%E9thodo%20NC%202007.pdf>

¹⁹ Voir sur le Carnet du GRCDI le fichier PDF, dans lequel il faut zoomer pour agrandir : http://grcdi.hypotheses.org/files/2015/10/Carto_EMI_globale_degredre_2015-09-11.pdf

intéressants sur la structuration du domaine de l'EMI, la proximité ou l'éloignement de ses composants. On y distingue en effet, plus ou moins nettement, au moins cinq communautés de sites, réunis par la proximité de leurs liens, que nous avons interprétées et qualifiées ainsi :

- une communauté institutionnelle de l'Éducation Nationale (en vert) : les sites académiques, ministériels ;
- une seconde communauté institutionnelle, dominée par l'Education aux médias (en rouge), avec les sites du CLEMI ou proches du CLEMI, les sites professionnels éducatifs ;
- une communauté scientifique (en orange), qui regroupe plusieurs sites et ressources scientifiques ;
- au milieu, (en violet), une communauté professionnelle, avec plusieurs sites professionnels ;
- et à droite (en bleu), une communauté regroupant surtout des comptes Twitter, que nous avons appelée la « communauté *Twitter* ».

Notons la présence, en haut à droite de la carte, d'une communauté assez indéterminée, composée de plusieurs couleurs mélangées.



Carte n° 2 : Les communautés de l'E.M.I.

Que nous apprend le positionnement des nœuds sur la carte ?

Il faut se garder de « sur-interpréter » ces positionnements précis des nœuds et leur distance (éloignement/proximité), car ceux-ci peuvent varier d'une cartographie à l'autre. En revanche, ce qui reste assez constant dans les différentes cartographies, c'est l'environnement immédiat d'un nœud. On peut faire quelques observations sur ce premier partitionnement :

- le positionnement du site de la FADBEN dans la communauté scientifique ;
- le relatif éloignement entre la communauté CLEMI et la communauté scientifique ;
- la spécificité et la richesse de la communauté Twitter ;
- la proximité entre les communautés scientifique et professionnelle, avec des acteurs de poids (dont *DocspourDocs*) ;
- le recoupement entre les communautés professionnelle et institutionnelle (avec *Eduscol* et des acteurs de médiation).

Pourquoi certains nœuds sont-ils plus gros que d'autres ?

Une autre notion essentielle de *Gephi* doit être introduite ici : celle de classement des nœuds. Si le partitionnement est une répartition qualitative des nœuds, en fonction des attributs qui leur sont donnés, le classement est une répartition *quantitative*, selon différents critères quantitatifs ; il se traduit par l'attribution d'une taille pour chaque nœuds. Pour continuer notre métaphore de la maison, le classement consisterait à classer les pièces selon leur dimension, ou selon leur hauteur, etc. *Gephi* propose de nombreux critères de classement. Ici, sur cette cartographie globale, le classement des nœuds choisi est le classement par *Degrés*, c.-à.-d. par le total des liens entrants et sortants.

Quels sont les sites les plus cités ?

On connaît l'importance de la citation, que ce soit dans le monde des publications scientifiques, depuis les travaux d'Eugen Garfield en 1958 sur la bibliométrie, ou dans le monde du web, avec le célèbre *PageRank* de *Google* (d'ailleurs inspiré de Garfield). « Dis-moi qui tu cites, je te dirai qui tu es et dans quel réseau tu t'inscris ». Mais la cartographie des citations, ou plutôt ici des liens hypertextes, est aussi intéressante pour mesurer, sinon l'autorité, du moins la notoriété d'un site.

Cette cartographie²⁰ montre un peu plus d'une quarantaine de ressources (d'entités web), sur un total de 233 nœuds, qui sont les plus citées dans le petit monde de l'EMI. Dans les dix premiers nœuds, on trouve, en tête, les grands sites institutionnels, Education (*Eduscol*) et *Education.gouv*, qui totalisent à eux deux 112 liens entrants ! Suivent en troisième position plusieurs sites *Scoop.it*, regroupés dans la même entité web, dont le topic du CLEMI, *Infodoc-Press*. Viennent ensuite, dans ces 10 premiers, le CNDP, le *Café pédagogique*, *Daily Motion* (qui regroupe plusieurs vidéos sur l'EMI), le CLEMI, *DocspourDocs*, les sites académiques de Versailles et Besançon. La FADBEN arrive en onzième position (avec 20 liens), et le GRCDI en quatorzième (17 liens).

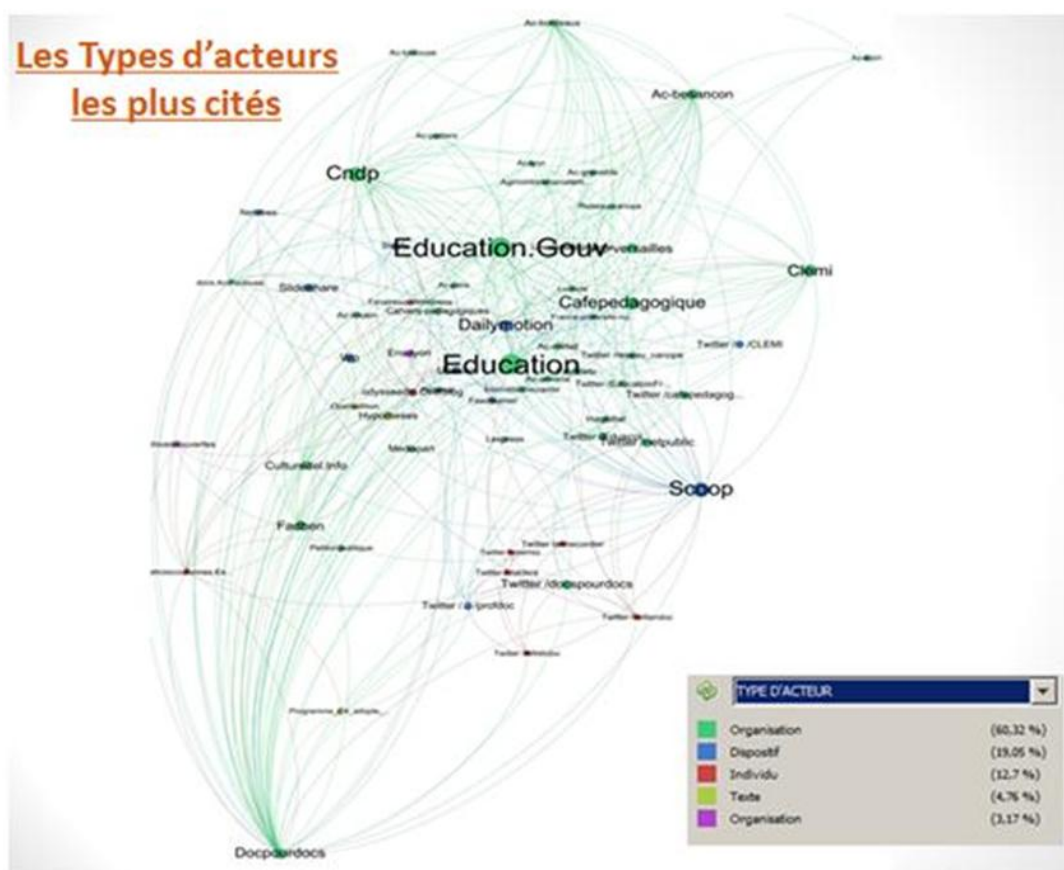
²⁰Voir le fichier PDF : http://grcdi.hypotheses.org/files/2015/10/Carto_EMI_liens-entrants_2015-09-02.pdf

Quels sont les types d'acteurs les plus cités ?

Une autre cartographie²¹ est intéressante pour montrer les types d'acteurs les plus cités. Nous avons donc fait un autre partitionnement des nœuds, sur l'attribut « Type d'acteurs », avec le même classement par « Degrés entrants » et le même filtrage (sur 10 liens entrants).

La légende de *Gephi* indique :

- une nette prédominance des acteurs « organisationnels », regroupant aussi bien les sites institutionnels, associatifs, les collectifs professionnels ou scientifiques : ils constituent plus de 60 % des nœuds affichés ;
- l'importance des acteurs socio-techniques, c.-à.-d. les « Dispositifs » : sites de veille, comptes *Twitter* collectifs, sites de partage (*SlideShare*, *DailyMotion*), qui représentent près de 20 % des Acteurs affichés ;
- la part réduite des « Acteurs humains », c.-à.-d. des Individus : un peu plus de 12 % ;
- et la faiblesse des « Textes » : moins de 5 %.



Carte n° 3 : Les types d'acteurs les plus cités

Quels sont les sites les plus « populaires », selon un calcul de type *PageRank* ?

Dans cette cartographie, nous avons utilisé un autre critère de classement, le *PageRank*. Selon *Gephi*, le *PageRank* permet de classer les sites en fonction de la probabilité d'arriver dessus

²¹Voir le fichier PDF : http://grcdi.hypotheses.org/files/2015/10/Carto_EMI_TypesActeurs_Liens-entrants_2015-09-02.pdf

en suivant les liens. Il s'agit donc d'une sorte d'indicateur de popularité, qui vient compléter le classement par citations.

La cartographie produite²² affiche seulement 34 nœuds, et leur classement est sensiblement différent de celui du classement par « Liens entrants ». Si l'on retrouve plus ou moins les mêmes sites, le classement des dix premiers est différent : *Education.gouv*, *DailyMotion*, *Eduscol*, *FeedBurner*, *CLEMI*, *Scoop.it*, *CNDP*, *France-Université numérique*, *Internetsanscrainte* et le compte *Twitter* du Ministère de l'Éducation

On voit, dans ce classement, l'importance des dispositifs socio-techniques avec la place de *DailyMotion*, de *Scoop.it*, l'apparition de *FeedBurner*, de *Netvibes* ; un renforcement de la position du *CLEMI* et des sites institutionnels. On peut également voir une différence pour *DocspourDocs* entre le nombre de liens entrants et le *PageRank* (la popularité).

Quels sont les sites « médiateurs », au cœur des flux d'informations ?

Cette cartographie repose sur un autre critère de classement, fourni par *Gephi*, la « *Betweenness Centrality* », définie ainsi : « Le calcul de l'intermédialité permet d'afficher les nœuds qui sont au cœur des flux d'informations. Ils sont indispensables pour diffuser l'information au sein du réseau. ». Il s'agit donc ici des sites-relais, qui jouent un rôle important de médiation, de rediffusion de l'information au sein du domaine.

Que montre cette cartographie²³ ? Un nouveau classement, avec en tête *DocspourDocs*, qui confirme son importance de « hub » et de site-relais, suivi de *Scoop.it*, du *CNDP*, du *CLEMI*, de *Education.gouv*. La *FADBEN* est en huitième position.

Quels sont les (sous-)domaines de l'EMI les plus cités ?

Dans une autre cartographie, nous avons cherché à visualiser les différents sous-domaines, qui composent le corpus de l'EMI, en fonction de nos critères de qualification. Que nous dit cette cartographie et sa légende²⁴ ?

- la partie « EAI », i.e. l'information-documentation est très nettement majoritaire, et représente plus de 35 % du corpus affiché ;
- les sites d'éducation, au sens large (non spécifiques à l'EMI, ou à l'EAI) arrivent en deuxième position, avec près de 22 % ;
- les sites d'EAM, explicitement orientés vers l'éducation aux médias, sont au troisième rang (avec 17,6 %) ;
- et les sites spécifiquement EMI n'arrivent qu'en 4^{ème} position, avec plus de 11 %.

A noter enfin la part très faible des sites spécifiquement dédiés à la culture numérique dans ce corpus. Ce qui tendrait à établir une assez nette coupure entre les deux domaines, de l'EMI et de la formation au numérique, contrairement aux souhaits de la Conférence EMIconf.

Quels types de sources les plus citées ?

Cette nouvelle cartographie porte sur les types de sources, établies à partir de nos qualifications : sources institutionnelles, scientifiques, professionnelles, etc. Cette cartographie²⁵

²²Voir sur le Carnet du GRCDI le fichier PDF : http://grcdi.hypotheses.org/files/2015/10/CartoEMI_influents-PageRank_2015-09-02.pdf

²³Voir le fichier PDF : http://grcdi.hypotheses.org/files/2015/10/Carto_EMI_intermediaires_2015-09-02.pdf

²⁴Voir le fichier PDF http://grcdi.hypotheses.org/files/2015/10/Carto_EMI_Domaines_Liens-entrants_2015-09-02.pdf

²⁵Voir fichier PDF : http://grcdi.hypotheses.org/files/2015/10/Carto_EMI_TypesSources_Liens-entrants_2015-09-02.pdf

souligne une fois encore l'importance des institutions, mais aussi, et c'est un indicateur intéressant, la place importante des sources personnelles, qui arrivent en deuxième position. Les sources associatives et professionnelles arrivent bien après, et les sources scientifiques sont assez faibles (avec 6,5 %).

Ceci induit une conclusion intermédiaire observée dans les précédentes cartographies : l'EMI est d'abord produite par l'institution.

Quels types de ressources les plus citées ?

Enfin, lorsque l'on observe les types de ressources les plus importantes, la dernière cartographie vient à la fois confirmer et compléter les analyses précédentes²⁶.

On perçoit d'abord nettement la force des ressources éducatives (près de 32 %) et professionnelles (27,5 %) : elles représentent près de 60 % du corpus des sites les plus cités. Ce qui signifierait que la préoccupation première est à la fois dans les dispositifs, le discours éducatif, l'appropriation et la mise en œuvre par la profession. Il faut souligner ensuite la relative importance des ressources scientifiques (en 3^{ème} position avec 17,6 %), ce qui peut sembler contradictoire avec la cartographie précédente sur les sources. Enfin la faiblesse des ressources politiques, sociales, journalistiques : cela signifierait-il que la question des enjeux de l'EMI n'est pas encore vraiment posée ?

Quelles conclusions principales peut-on tirer de l'interprétation de ces cartographies ?

Sur la base de toutes les observations faites à partir de ces cartographies, qui sont autant de facettes du domaine de l'EMI sur le web, nous pouvons tirer une dizaine de conclusions synthétiques :

- l'EMI est un domaine très interconnecté, i.e. un agrégat ;
- on peut y repérer cinq « communautés » de sites, en fonction de liens de proximité ;
- on peut dresser une sorte de typologie, certes provisoire, des acteurs selon leur positionnement : les acteurs « faisant autorité » (les plus cités), les acteurs « populaires » (ou fréquentés), et les médiateurs d'information ;
- nous avons repéré à maintes reprises la domination très nette des acteurs organisationnels et la force des dispositifs socio-techniques : l'EMI est pour le moment affaire d'organisations, d'institutions, de collectifs, plutôt que d'individus, et elle repose aussi sur les dispositifs de type web 2.0, ce qui accélère sa diffusion ;
- pour approfondir le point précédent, dans les organisations, on soulignera la force des sources institutionnelles : l'EMI est portée par un discours institutionnel ;
- on aura noté le paradoxe entre la faible visibilité des sources scientifiques et la relative importance des ressources scientifiques : peu de sources, mais qui produisent beaucoup ;
- autre phénomène notable : l'importance des sites de curation et de veille (*Scoop.it, Twitter, Netvibes, etc.*) ;
- la très faible présence de la presse et des ressources politiques : selon notre corpus, l'EMI reste encore confinée aux cercles relativement étroits de l'école et des professeurs documentalistes, sans résonance réelle dans la société civile ;
- la présence anecdotique de la culture numérique : la séparation semble ici assez nette entre les domaines de la culture numérique, des TICE, etc. (qui doivent représenter certainement un très grand corpus) et ceux de l'EMI, EAI et EAM.

²⁶ Voir fichier PDF : http://grcdi.hypotheses.org/files/2015/10/Carto_EMI_TypesRessources_Liens-entrants_2015-09-02.pdf

En conclusion

Cartographier un domaine du web est une méthode de recherche qui procède d'une démarche itérative et revêt une dimension heuristique. Jean-Christophe Plantin, dans une comparaison entre la cartographie géographique et la cartographie du web, décrit les intérêts de celle-ci avec trois verbes d'action : représenter, naviguer et analyser.

Représenter tout d'abord : il s'agit de représenter un territoire inconnu au sein du web, une mise en visibilité pour se repérer au sein dudit territoire : « *La carte constitue toujours une simplification nécessaire du phénomène étudié : y faire figurer l'ensemble d'un phénomène concourt rapidement à rendre la carte illisible. À l'inverse, simplifier la carte en sélectionnant les éléments et les variables à afficher permet de faire ressortir plus facilement les insights et suscite l'analyse* »²⁷.

Naviguer ensuite : il s'agit alors de circuler dans cet espace en se constituant un réseau de voies de communication pour circuler et se repérer dans ce territoire ainsi circonscrit. On peut varier la focale d'analyse en débutant par une vue globale, pour l'identification de tendances générales ; puis faire des zooms, des focus sur une partie seulement selon les zones que l'on veut explorer dans l'objet d'étude. Par exemple, les liens entre institutions et acteurs professionnels.

Ce qui permet aussi de se situer dans l'espace ainsi circonscrit. Et Plantin de citer Ghitalla : « où suis-je ? » signifie par sous-entendu « et moi dans cet espace ? ».

Analyser enfin : Jean-Christophe Plantin insiste sur un point dans sa comparaison entre carte géographique et carte du web : « *L'important n'est pas la position absolue d'une URL dans l'espace (en haut à gauche ou en bas à droite) mais sa position relative aux autres URL* »²⁸. Peu importe où se trouve la FADBEN : ce qui compte, ce sont ses voisins sur la carte...

Quelles limites ?

La principale limite est la part d'arbitraire, comme dans toute entreprise cartographique, dans toute tentative de représentation. Même si nous avons veillé à une neutralité maximale, méthodologique, nous avons dû procéder à des choix, entre le premier et le second corpus, pour l'algorithme de spatialisation, les critères de classement, etc.

Et maintenant ?

Quels pourraient être les prolongements à envisager pour ce travail de recherche, à peine commencé ? Deux voies semblent s'ouvrir :

- d'une part, le renouvellement du corpus dans quelques mois : on pourrait étendre le corpus et poursuivre la fouille du web. D'autres textes ont été publiés depuis la rentrée et les positions au sein du réseau des textes institutionnels et scientifiques seront probablement modifiées. Redisons que cette cartographie de l'EMI est une photo à un instant T.
- d'autre part, et parallèlement, il faudrait conduire une analyse qualitative de ces textes. C'était

²⁷ Jean-Christophe Plantin, « D'une carte à l'autre : le potentiel heuristique de la comparaison entre graphe du web et carte géographique », in Christine Barats (dir.), *Analyser le web en Sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 2012. Chapitre 11.

²⁸ Franck Ghitalla, « La « Toile Européenne » Parcours autour d'une cartographie thématique de documents web consacrés au thème de l'Europe et à ses acteurs sur le web francophone » . In *Communication & langages*, 2008, p. 66.

l'une de nos intentions au départ, qui, faute de temps, n'a pu être réalisée, sauf de manière très empirique et provisoire. Nous sommes dans une phase de construction de l'EMI et donc dans des stratégies de positionnement des acteurs, qui développent des arguments, pour imposer ou développer l'EMI (les institutions), ou pour renforcer leur légitimité (les professionnels).

Certains des acteurs s'expriment pour se positionner comme référent, pour justifier l'existence de l'EMI (les sites institutionnels, notamment, pour l'imposer, mais aussi les sites professionnels pour ancrer leurs actions auprès des élèves dans une forme de prescription).

En guise de conclusion finale

A la question « A qui appartient l'EMI ? », nous pouvons donc apporter une première réponse en revenant sur le titre de cette communication : « L'EMI en partage ». La variété des acteurs montre en effet que c'est l'affaire de beaucoup d'acteurs, aux motivations différentes. La place dans le réseau cartographié, ainsi que le maillage des liens, montrent :

- que c'est d'abord une volonté politique forte portée par l'institution, qui s'appuie sur des relais médiateurs également institutionnels (Canopé, CLEMI, sites académiques) ;
- que c'est un territoire en construction et en bornage dans la mesure où chaque acteur sélectionne et met en avant volontairement ou non des dimensions de l'EMI. La visibilité ainsi opérée contribue à le construire comme un acteur. Pour situer son engagement sur le terrain de l'EMI, il faut dire ce que l'on prend de l'EMI et ce que l'on en refuse, là est le bornage. Les mobiles de ces processus ne sont pas toujours explicites pour les acteurs eux-mêmes. Ainsi, se situer comme acteur de l'EMI en se contentant de ré-indexer ses contenus, ses titres de page web, est un moyen d'être actif, visible rapidement sur le web mais manifeste une vision sans doute à courte vue de ce qu'est une réflexion collective. Les enjeux éducatifs sont pourtant à cette échelle. Par ailleurs, la poursuite d'une légitimation professionnelle, notamment par une blogosphère agissante qui participe à la diffusion de l'EMI, pose de manière accrue l'absence de prescription claire pour les professeurs documentalistes.

Références bibliographiques

- Bruillard, Eric, Durpaire, Jean-Louis (sous la coord.). *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information. Ecole Normale Supérieure de Lyon, 21-22 mai 2013*. Futuroscope : Scéren-CNDP, 2013. 143 p.
- Ghitalla, Franck. « La « Toile Européenne » Parcours autour d'une cartographie thématique de documents web consacrés au thème de l'Europe et à ses acteurs sur le web francophone » . In *Communication & langages*, 2008, pp 61-75. Disp. sur : <http://www.necplus.eu/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2423488>
- Jacomy, Mathieu, Ghitalla, Franck. *Méthodologies d'analyse de corpus en Sciences Humaines à l'aide du Navicrawler. Rapport final* (Rapport de recherche). Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 2007. Disp. sur : <http://webatlas.fr/wp/share/navicrawler/Guide%20m%e9thodo%20NC%202007.pdf>
- Jacomy, Mathieu. « La cartographie du web entre démocratisation et maturité », s.d. Présentation PDF. Disp. sur : <http://webatlas.fr/tempshare/pratic.pdf>

- Ollivier, Guillaume. « Jalons pour une étude (con)textuelle du web », In *Socio-informatique et argumentation*, 16 janvier 2012. Disp. sur : <http://socioargu.hypotheses.org/3427/comment-page-1?lang=fr> FR
- Plantin, Jean-Christophe. « D'une carte à l'autre : le potentiel heuristique de la comparaison entre graphe du web et carte géographique ». In Barats, Christine (dir.). *Analyser le web en Sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2012. Chapitre 11. Version preprint disp. sur : <http://cartonomics.org/wp-content/uploads/2011/09/PLANTIN-2012-dune-carte-%C3%A0-lautre-1.pdf>
- Severo, Marta. « La cartographie du Web : le lien social sur le Net » . mars 2012. Disp. sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00678768/document>

Olivier LE DEUFF

Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), Laboratoire Mica. Université de Bordeaux Montaigne, Responsable du DUT Information et communication option Information Numérique à l'IUT Montaigne de Bordeaux.

VERS DE NOUVEAUX MAÎTRES DE L'HYPERDOCUMENTATION

L'intérêt pour une convergence et une alliance des littératies (Le Deuff, 2012 et Delamotte et ali. 2014) ne doit pas pour autant limiter la portée de l'enseignement en émergence, tant les contenus se complexifient au-delà des sphères médiatiques et informationnelles traditionnelles. Les artefacts de la documentalité (Ferraris, 2014), en tant que documents qui inscrivent la moindre de nos relations et intentions, prennent différentes dimensions, voire différents genres (Gitelman, 2014) qui font que la réduction de la formation à une éducation aux médias et à l'information risque d'occulter l'essentiel. En effet, le fait de mettre de plus en plus de côté le terme de *documentation* ainsi que celui de *document* pour privilégier ceux de *médias* ou d'*information* nous place dans un prisme qui est réducteur, notamment car il nous place dans un mouvement sans cesse renouvelé des nouveaux médias. Le risque est donc de privilégier les formes dominantes de la publication et de la diffusion en négligeant les formes documentaires pourtant plus nombreuses, même si elles sont plus complexes à appréhender et donc à décrire. Nous considérons que nous sommes entrés dans les premiers stades de l'hyperdocumentation que décrivait Paul Otlet dans le *Traité de documentation*.

Dès lors, le risque est de vouloir former essentiellement aux médias les plus en vue, comme les médias traditionnels issus de l'audiovisuel par exemple, avec leur déclinaison éventuelle sur le web et les nouveaux médias, qui finiront par devenir également des « vieux nouveaux médias », notamment les dispositifs types réseaux sociaux. Nous plaçons pour une formation aux médias qui soit davantage historique et qui montre les continuités et les ruptures, dans une approche qui repose sur l'archéologie des médias (Parikka, 2012). De plus, dans le concept d'EMI, l'information ainsi accolée à l'expression de *médias* tend à accroître la représentation essentiellement de nature « news » et diminue de fait les aspects plus info-documentaires. Au lieu de produire un équilibre, cela provoque en fait un renforcement d'une formation simplement ancrée dans le régime de l'actualité.

L'enjeu est tout autre et va bien au-delà de la seule perspective de considérer l'individu lui-même comme une forme de néo-média, avec les théories qui font de l'individu un objet marketing comme le *personal branding*. Nous souhaitons donc ici nous placer dans une perspective davantage ancrée « documentation de soi » ou « écritures de soi » (Le Deuff, 2014a), plus longue et plus durable, ce qui oblige à des ambitions bien différentes en matière de formation. C'est donc une formation ancrée dans la « maîtrise de soi » qu'il convient de développer tandis que les métriques du moi se développent de façon grandissante. Cela nous conduit à nous intéresser à l'ensemble des actions de documentation produites par ou autour de l'individu, notamment du fait d'une néo-documentalité qui repose sur des unités infra-documentaires que nous avons coutume d'appeler *données*.

1. L'extension des métriques

Désormais les expressions de *data*, *big data*, d'*algorithmes* sont devenues courantes au point que ce vocabulaire ne peut rester l'apanage des sciences mathématiques et informatiques

tant leur emploi concerne de plus en plus nos activités personnelles. Cela implique par conséquent à la fois une prise en compte par d'autres disciplines scientifiques, mais également un travail didactique pour en faire un objet d'enseignement de façon plus précoce dans les temps de formation info-documentaire. La logique algorithmique permet d'opérer des croisements et de produire des résultats par l'utilisation de recettes qui fonctionnent plus ou moins bien selon la qualité des données captées. Ces logiques principalement marchandes connaissent également des développements au niveau de la société de surveillance, comme en témoigne la nouvelle loi sur le renseignement qui espère de façon illusoire séparer le grain de l'ivraie.

La tentation de s'en remettre à une raison computationnelle où tout pourrait être calculé, voire prédit, devient prégnante et digne des pires dystopies fictionnelles. Chris Anderson, l'ancien rédacteur en chef de *Wired Magazine*, avait d'ailleurs envisagé une fin de la science¹ du fait de la possibilité d'une description du réel par l'accumulation de données captées en temps réel et aussitôt analysées par des algorithmes, ce qui confère à ces dispositifs et à ceux qui les gèrent des pouvoirs. Ce qu'Antoinette Rouvroy nomme la *gouvernementalité des algorithmes* nous interroge dans notre progressive soumission à de nouvelles métriques dont le terrain ne cesse de croître, d'autant que nous participons volontairement ou non à leur expansion. Une expansion irrésistible car elle se voudrait évidente, éloignée de toute théorie et idéologie, ce qui nous amène à partager le point de vue de Jean-Max Noyer et de Maryse Carmès (Noyer, Carmès, 2014) sur le besoin d'une critique qui « *porte sur la naturalisation et l'essentialisation de la Statistique, omniscience clairvoyante dans l'Ether des données* ». Incontestablement, cette mise en données (mais il faudrait plutôt parler d'*obtenues* comme le préconisait Bruno Latour) du monde entraîne de nouvelles logiques relationnelles, mais également en ce qui concerne le travail et le marché de l'emploi de plus en plus ancré dans des logiques d'automatisation qui font craindre la disparition de la moitié des emplois, y compris des emplois qualifiés chez les travailleurs du savoir dans les prochaines décennies. Ce qui pousse Bernard Stiegler (Stiegler, 2015) à envisager de nouvelles pistes dans cette société de l'automatisation.

2. L'extension des maîtrises (et des littératies)

Parmi les pistes envisageables, il serait opportun d'envisager au travers d'une littératie nouvelle (une de plus), la littératie des données (*data literacy*, Wanner 2015), qui implique par conséquent une capacité à mieux comprendre ce que l'on souhaite vraiment « donner » et ce que l'on peut à l'inverse prendre et réutiliser. Il faut donc effectivement repenser les conditions politiques et juridiques du don, ce qui implique d'ouvrir des perspectives aux échanges non-marchands mais aussi de mieux saisir où se situent les valeurs ajoutées dans la circulation des données, des informations et des documents. Évidemment se pose également ici les questions de la captation et de la rétention. *Data literacy* et *attention literacy* sont donc clairement couplées.

La maîtrise de l'information est désormais une expression désuète, tant maîtriser devient illusoire face à une complexité informationnelle et technique. La maîtrise totale est donc impossible. Néanmoins, cette maîtrise doit s'incarner dans la figure de nouveaux maîtres et de nouveaux processus de transmission des savoirs et des compétences. Il ne s'agit pas de concevoir le maître comme seul dépositaire du savoir qui dispenserait progressivement ce qu'il sait à ses élèves ou étudiants. Même si certains aspects de la fonction magistrale ne sont pas à rejeter, car ils demeurent toujours importants du fait de pouvoir incarner une forme de confiance et une

¹Chris ANDERSON: The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete, http://www.wired.com/science/discoveries/magazine/16-07/pb_theory

maturité à laquelle l'élève peut se fier, il est évident que les nouveaux maîtres se doivent d'incarner d'autres fonctions. On peut en citer plusieurs, comme celle de guide, de tuteur, de conseiller, capable d'intervenir et d'assumer une forme de présence dans une multitude d'environnements présents comme numériques, notamment en prenant davantage en compte les pratiques domestiques et quotidiennes des élèves, tant la première relation à la documentation est de plus en plus la documentation de soi. La documentation n'est donc absolument pas une discipline désuète, bien au contraire, ce que nous avons tenté de démontrer récemment (Le Deuff, 2014b).

Désormais, on a de plus en plus besoin de maîtres d'armes numériques², et il convient que les professeurs documentalistes en fassent partie, aussi bien grâce à la formation initiale que continue. Car ces maîtres dont nous avons besoin, ce sont ceux qui possèdent une certaine mesure, tout d'abord d'eux-mêmes, mais aussi des choses et notamment des objets techniques, bref une raison digitale et non pas simplement numérique³ car c'est celle de l'homme dans sa relation à la machine. C'est aussi ceux qui sont capables de voir au-delà des apparences et des évidences et qui connaissent les différents milieux de savoir, des plus récents aux plus anciens. Cette raison digitale, qui ne peut se réduire à une raison computationnelle, c'est celle de l'alliance du corps et de l'esprit, mais c'est aussi ce doigt qui montre la voie : cette indexation des connaissances, avec la figure de l'index, déjà représenté dans les manuscrits sous forme de manicule et transformé dans nos interfaces web comme symbole du lien hypertexte. Le maître d'armes est ainsi celui qui ramène l'histoire face à la tyrannie du présent et de l'instantané, face aux logiques de solutions en temps réel, des algorithmes (Rouvroy et Berns, 2013) et des *big data* qui mettraient la science hors-jeu. Car les « nouveaux mètres » sont déjà à l'œuvre et leur objectif est de faire oublier que l'homme est la mesure de toute chose. Les métriques de nos existences et de nos actions deviennent des éléments-clés de la nouvelle économie. Une économie dont *Google* est évidemment un des chantres et dont la philosophie est d'ailleurs issue des sciences de l'information et de la documentation, même si le mythe des créateurs est de nous faire croire que le moteur est né de l'imagination de deux cerveaux⁴.

Or plus nous produisons des données et des métadonnées, plus nous avons à l'inverse besoin de nos capacités d'analyse, si ce n'est désormais que l'analyse documentaire se complexifie face à l'infiniment petit documentaire (les données et métadonnées) ainsi que face à l'infiniment grand documentaire (les *big data*). C'est bien à ces différentes formes documentaires, infradocumentaires et mégadocumentaires, auxquelles il s'agit de former désormais. Et ce n'est pas fini tant il faudra de plus en plus intégrer d'autres sens et d'autres matérialités (internet des objets par exemple). Il faut envisager une extension continue des formes documentaires dorénavant et donc de la documentalité toute entière. Le temps de l'hyperdocumentation est donc venu, selon la prédiction de Paul Otlet :

L'évolution de la Documentation se développe en six étapes. Au premier stade, l'Homme voit la Réalité de l'Univers par ses propres sens. Connaissance immédiate, intuitive, spontanée et irréfléchie. Au deuxième stade, il raisonne la Réalité et cumulant son expérience la généralisant,

² Olivier Le Deuff. (2012) « Curation et logique documentaire, pour des maîtres d'armes numériques », *Médiadoc* n° 9

³ Et pas uniquement computationnelle justement, car il s'agit au contraire de pouvoir répondre par l'entendement à la logique du calcul.

⁴ Ce que montre bien Jean-Max Noyer : « (...) *Anderson lui-même nous rappelle que Sergey Brin et Larry Page possédaient un modèle posant à minima ce en quoi consiste "l'organisation de l'information", "une information utile" et donc "un modèle d'usager-usages de l'information (à une échelle mondiale)". De fait les créateurs de Google s'inscrivent dans l'histoire de la constitution des bases de données et de leurs moteurs de recherche, dans l'histoire massivement essentialiste de la documentation, de l'ingénierie documentaire et de la pensée classificatoire héritée... Le fameux algorithme du Page Rank s'inscrivant à la fois contre et tout contre cette histoire.* »

l'interprétant, il s'en fait une nouvelle représentation. Au troisième stade, il introduit le Document qui enregistre ce que ses sens ont perçu et ce qu'a construit sa pensée. Au quatrième stade, il crée l'instrument scientifique et la Réalité paraît alors grandie, détaillée, précisée, un autre Univers décèle successivement toutes ses dimensions. Au cinquième stade, le Document intervient à nouveau et c'est pour enregistrer directement la perception procurée par les instruments. Documents et instruments sont alors à ce point associés qu'il n'y a plus deux choses distinctes, mais une seule : le Document-Instrument. Au sixième stade, un stade de plus et tous les sens ayant donné lieu à un développement propre, une instrumentation enregistreuse ayant été établie pour chacun, de nouveaux sens étant sortie de l'homogénéité primitive et s'étant spécifiés, tandis que l'esprit perfectionne sa conception, s'entrevoit dans ces conditions l'Hyper-Intelligence. « Sens-Perception-Document » sont choses, notions soudées. Les documents visuels et les documents sonores se complètent d'autres documents, les tactiles, les gustatifs, les odorants et d'autres encore. À ce stade aussi l'« insensible », l'imperceptible, deviendront sensible et perceptible par l'intermédiaire concret de l'instrument-document. L'irrationnel à son tour, tout ce qui est intransmissible et fut négligé, et qui à cause de cela se révolte et se soulève comme il advient en ces jours, l'irrationnel trouvera son « expression » par des voies encore insoupçonnées. Et ce sera vraiment alors le stade de l'Hyper-Documentation.

Otlet nous montre que nous n'en sommes qu'aux débuts de l'hyperdocumentation (où tout pourrait être potentiellement enregistré). Les nouveaux maîtres de l'hyperdocumentation doivent former des hommes bien documentés, et non pas faits documents de manière passive. C'est l'enjeu de la défense de l'axe de l'indexation des connaissances, face à celui de l'indexation des existences.

3. Une discipline mesurée

L'existence devenant documentée de plus en plus tôt, et parfois avant la naissance, comme en témoignent les photos d'échographie, c'est bien à une documentation de soi à portée longue qu'il convient de songer, alors que les logiques sont surtout à court terme, notamment celles du marketing, dont le but est plutôt de nous faire céder à l'impulsion d'achat. Or, c'est bien l'inverse dont nous avons besoin en ce qui concerne nos constructions individuelles qui dépassent nos existences classiques pour se prolonger au-delà, tel le *Ka* documentarisé⁵ que j'avais évoqué il y a quelques années. Ce besoin de prolonger son existence *via* les médias se constate avec l'étrange volonté de se faire enterrer dans un cercueil sous forme de téléphone portable ou par l'étrange projet de Ray Kurzweil de rechercher une immortalité de l'esprit par un transfert potentiel dans une machine.

On constate que les évolutions des technologies et des médias lorsqu'elles manipulent de l'information s'accompagnent fréquemment des discours et d'aspirations mystiques, religieuses, voire totalement étranges. Cette proximité de la parapsychologie avec les nouveaux médias semble de nouveau être à l'œuvre avec la proximité des aspirations transhumanistes et des concrétisations régulières des leaders du web comme *Google*. Derrière cette volonté de tout savoir et de tout donner à voir, l'individu apparaît comme suspect potentiel — sauf bien sûr *s'il n'y a rien à cacher* — comme nous le présentent ceux qui prétendent traquer terroristes et autres acteurs jugés dangereux.

Cependant, ce discours liberticide, que tiennent régulièrement des acteurs importants des GAFAs, notamment Vinton Cerf, un des pionniers de l'Internet notamment au niveau des protocoles,

⁵Olivier Le Deuff. *Le Ka documentarisé et la culture de l'information.. Actes de la deuxième conférence Document numérique et Société*, Feb 2009, France. pp.431-444, 2008.<sic_00360759>

a de quoi interroger les formateurs quant au rôle que l'on souhaite conférer aux médias numériques. Une nouvelle fois, la question de la discipline se trouve posée :

- D'une part, comme l'évoquait Foucault en rappelant que les institutions étatiques au travers de l'école, l'armée et l'hôpital sont souvent des institutions de contraintes et de contrôle qui visent à discipliner les corps et l'esprit. Les nouvelles institutions de pouvoir semblent être tout autant les principaux leaders du web désormais. Sans pour autant évoquer comme trop souvent le fait qu'il faudrait absolument les éviter, nous pensons au contraire qu'il faut les démocratiser.
- D'autre part, la discipline que nous envisageons est d'abord une discipline de soi, comme l'évoque aussi Foucault, en montrant l'importance des arts du soi et des écritures de soi comme fondement de la philosophie occidentale et de la prise de soin de l'esprit. C'est évidemment ici qu'il convient de placer les bases d'une formation, à condition de réviser la position de Foucault en rappelant, comme le fait Bernard Stiegler (Stiegler, 2008), que l'École est aussi un lieu de formation aux techniques de soi, notamment via la *skholé*. Dès lors, c'est bien la question spirituelle (et non pas spiritiste) qu'il s'agit de penser autour d'une nouvelle école de pensée. Cela implique donc des *discipuli*, des disciples ou tout simplement des élèves et étudiants.
- Dernièrement, la discipline évoquée précédemment a toute légitimité pour devenir une discipline d'enseignement et donc une discipline réellement « scolaire », ce qui implique une transmission et l'inscription au sein d'une tradition documentaire.

Cette refondation disciplinaire ne peut donc reposer que sur une EMI de surface, mais doit au contraire impliquer une capacité à se « démettre » des systèmes métriques et de calcul qui deviennent de plus en plus prégnants. Cela ne signifie pas adopter une position socratique qui conduirait à une technophobie, il s'agit davantage d'intégrer la technique, et notamment les techniques digitales, mais de façon à ce qu'elles ne deviennent pas des instruments de contrôle par les autres, mais davantage des instruments du contrôle de soi.

Car finalement, face à la démesure de vouloir tout mesurer, cette *hybris*, il paraît opportun de retrouver un peu de mesure.

Références bibliographiques

- CARMES, Maryse, and Jean-Max NOYER. "L'irrésistible Montée de L'algorithmique. Méthodes et Concepts En SHS." *Les cahiers du numérique* 10.4 (2014): 63–102. *CrossRef*. Web. 5 June 2015.
- DELAMOTTE, Eric, LIQUETE, Vincent, FRAU-MEIGS, Divina. « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités ». *Spirale*, 2014, pp.145-156
- FERRARIS, Maurizio. *Âme et iPad*. Trans. Hélène BEAUCHET. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2014. *OpenEdition Books*.
- GITELMAN, Lisa. *Paper Knowledge: Toward a Media History of Documents*. Durham ; London : Duke University Press Books, 2014. Print.

- LE DEUFF, Olivier *La documentation dans le numérique*, Presses de l'Enssib, 2014
- LE DEUFF, Olivier. « Identité numérique. Vers une formation aux écritures et au souci de soi ? » in *Enseignement, préservation et diffusion des identités numériques*, sous. la dir. de Jean Paul Pinte, Hermès Lavoisier, 2014 p.11-25
- LE DEUFF, Olivier. « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? », *Etude de communication* n° 38,2012, p.131-147
- PARIKKA, Jussi. *What is Media Archaeology?*. ed. Cambridge : Polity Press, 2012.
- ROUVROY, Antoinette, BERNIS, Thomas. « Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation : le disparate comme condition d'individuation par la relation ? » *Politique des algorithmes. Les métriques du web. RESEAUX, Vol.31, n.177, pp. 163-196*. Ed. D. Cardon. La Découverte, 2013.
- STIEGLER, Bernard. *La Société automatique : 1. L'avenir du travail*. Paris : Fayard, 2015.
- STIEGLER, Bernard. *Prendre Soin : Tome 1, De La Jeunesse et Des Générations*. Flammarion, 2008.
- WANNER, Amanda. "Data Literacy Instruction in Academic Libraries: Best Practices for Librarians." » *See Also* 1.1 (2015): n. pag. *ojs.library.ubc.ca*. Web. 5 June 2015.

Ateliers

Anne-Laure CRUYPENINCK

Professeure documentaliste. Doctorat en Science de l'Information et de la communication – Université de Lille III – GERIICO (HDR : Stéphane Chaudiron) Thèse : *EMI et construction de la conscience critique chez les « digital-natives » : le cas de l'info news*

Atelier animé par Magali Martin

L'INFO NEWS : CROSSOVER ENTRE EMI ET CULTURE DE L'INFORMATION

Dans une ère du numérique, la culture de l'information est devenue un enjeu sociétal majeur, clé des développements politique, économique et culturel. Afin d'y répondre, l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) fait aujourd'hui partie des cadres mis en œuvre par l'Institution pour développer les savoirs qui en ressortent auprès des élèves. En 2015, il est malaisé de dissocier l'information de ce que l'on nomme le *quatrième pouvoir*. Or, l'EMI peut difficilement se concevoir sans se demander si les conditions socioprofessionnelles et techniques présidant à la culture de l'information ont évolué et, le cas échéant, comment cela affecte les modes de production, de réception ainsi que les contenus même de l'information.

Outre les traditionnels *lire-écrire-compter*, on attend de l'Institution qu'elle forme de futurs citoyens aptes à *créer-critiquer-coopérer*. Pour ce faire, l'Éducation nationale demande à ce que les élèves soient éduqués aux médias et à l'information dans le but d'en faire des acteurs critiques à part entière et non plus de simples consommateurs multi-médiatiques (non sans laisser indéfinie l'identité exacte des acteurs scolaires de cette éducation).

En s'appuyant sur le concept de translittératie (Sue Thomas & Alan Liu) et de littératie médiatique (Kounakou Komi), et à partir d'une expérimentation pédagogique menée en Etablissement Public Local d'Enseignement (EPLÉ) depuis deux ans, intitulées *le quart d'heure d'actus*, nous proposons de définir en quoi l'exploitation de l'info news prise dans la relation entre le paradigme notionnel de l'EMI et le paradigme informationnel contemporain, permet d'entrer dans la culture de l'information par la construction de savoirs info-documentaires (basés sur le référentiel du Wikinotions de la FADBEN) et par le développement de la conscience critique chez l'élève.

Trois postulats sont au fondement de la mise en œuvre empirique, mais aussi théorique, de cette expérimentation professionnelle et orientent le processus de réflexion, ainsi que les modes d'observation.

Premièrement, nous constatons que l'ère du numérique a entraîné un changement irréversible dans la diffusion de l'Information. L'interactivité des supports multi-médiatiques et la désintermédiation bouleversent le paradigme éditorial : l'utilisateur est à la fois agrégateur, auteur, producteur et publicateur de contenus. Tout élève est aujourd'hui un producteur de média. Mais la *génération internet* est-elle la génération des *digital natives* ? Les élèves aujourd'hui en formation ont-ils les clés de décryptage et de compréhension du monde multi-médiatique qui les entoure ? L'info news se conçoit mais sa conception n'est pas rigoureusement la même selon le média qui la traite et/ou la diffuse. L'appréhension des enjeux politiques et économiques qui en dictent les codes n'est-elle pas une des clés d'analyse critique à faire acquérir aux élèves ? Ainsi, en contexte scolaire, notre expérimentation nous permet d'observer les représentations de l'info news et des médias d'information en confrontant, d'une part, les programmes scolaires et d'autre part les représentations des élèves.

Deuxièmement, nous appréhendons l'info news non seulement à partir de son contenu, mais aussi en fonction des conditions de sa diffusion. Ceci nous amène à nous poser les questions suivantes :

quelles représentations a-t-on de l'info *news* ? Une info *news* en évolution ? En mutation ? Quelles représentations en donner ? Est-ce un nouveau type d'information ? Comment confronter les pratiques professionnelles aux pratiques des amateurs de l'info *news* ? Est-ce initier à des usages (présents ou non) que de former à l'info *news* ? Quelle mise à distance est nécessaire pour appréhender la problématique de la désintermédiation et de l'auto-publication ? Nos élèves sont pour beaucoup des blogueurs, des agrégateurs et des utilisateurs de réseaux sociaux. L'EMI se veut non seulement formatrice de ces usages, mais également formatrice d'une attitude réflexive sur ces mêmes usages. Il s'agit de lier les savoirs aux savoir-faire et aux savoir-être.

Troisièmement, dans la mesure où l'un de nos présupposés est que l'exploitation de l'info *news* permet d'entrer dans la culture de l'information, dans la perspective de l'EMI, nous nous demandons ce qu'elle nous permet d'éveiller, de construire ou de former chez les élèves, qui puisse les prédisposer à une conscience critique. Ainsi, à partir de l'expérimentation du *quart d'heure d'actus*, nous confrontons les attentes institutionnelles par le biais du paradigme notionnel de l'EMI aux réalités du terrain, observées depuis le contexte scolaire.

Ainsi en établissement scolaire, l'état des lieux est le suivant :

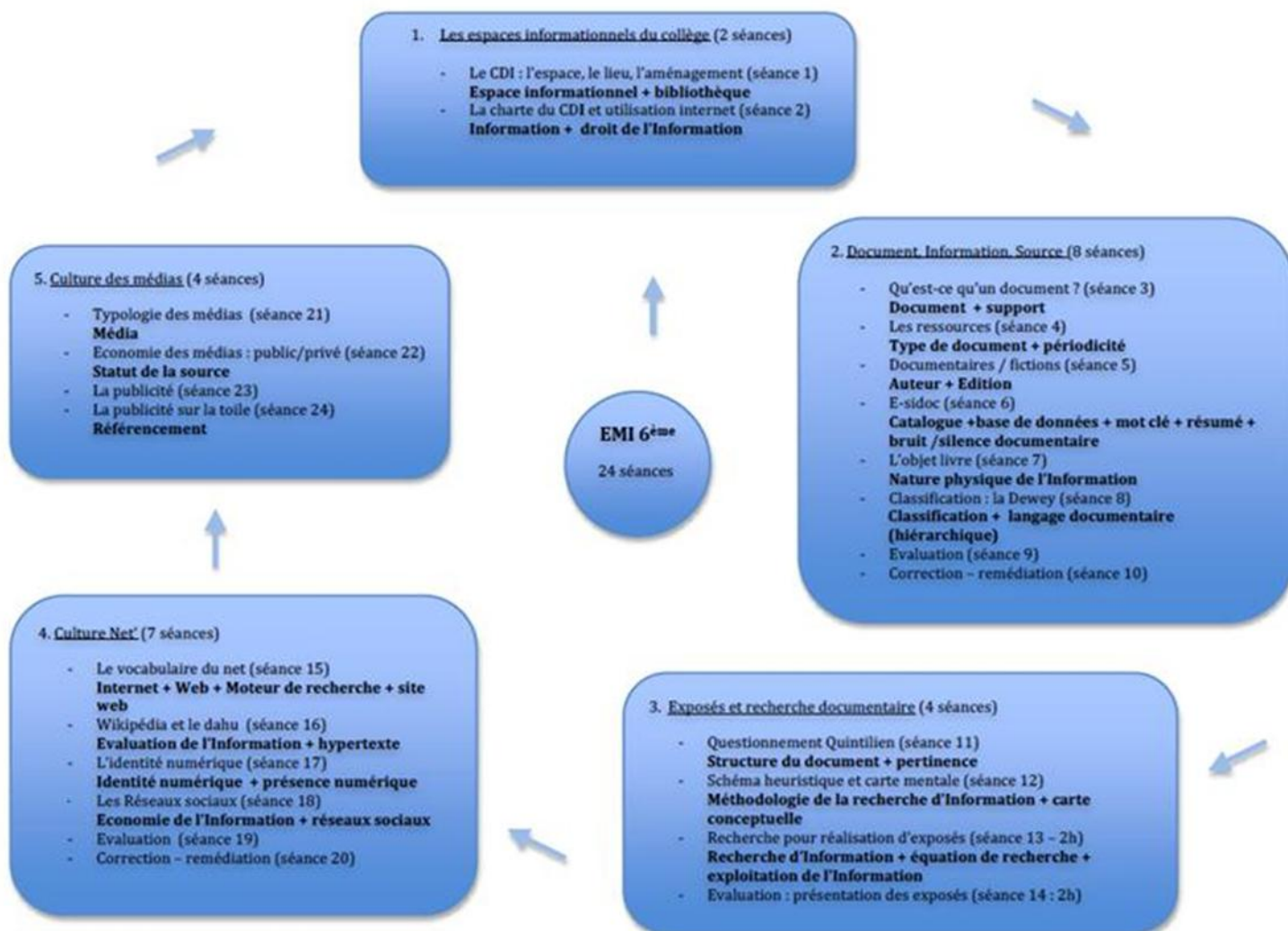
D'une part, à l'instar de l'accompagnement personnalisé (AP), l'EMI reste une nébuleuse mal définie. Qui en a la charge ? Quels sont les contenus spécifiquement attendus ? Sur quels créneaux horaires doivent se dérouler ces apprentissages ? Bien que rarement explicitée dans les textes officiels, l'EMI nécessite l'expertise du professeur documentaliste. C'est, en tous cas, un élément de réponse face au constat selon lequel, contrairement aux idées reçues, on peut estimer que les *digital natives* ne sont pas encore dans nos classes, loin de là.

D'autre part, bien que la formation initiale des enseignants documentalistes soit complète et extrêmement ciblée, l'on constate que la formation professionnelle des enseignants documentalistes en poste depuis plus longtemps est variable, que ce soit en volume horaire comme en contenu. De plus, les dotations matérielles sont très rarement suffisantes pour effectuer des apprentissages efficaces en la matière.

Ancienne journaliste, mon passé professionnel m'a poussé à proposer aux élèves une activité intitulée *le quart d'heure d'actus*. Depuis le mois de septembre 2014, il est proposé aux élèves de l'établissement dans lequel je suis en poste de débiter le cours d'EMI par *le quart d'heure d'actus*. Les élèves ont pour *devoirs* de regarder, lire ou écouter les infos *news* et doivent être en mesure de présenter une actualité à leurs camarades à chaque séance d'EMI, qui se déroule toutes les semaines au CDI en groupe (demi-classe). A chaque fin de séance, le professeur documentaliste apporte sa propre *actualité* tirée des nouvelles du jour, en citant sa source, et donne une recherche à faire aux élèves pour la semaine suivante. Les élèves inscrivent chaque définition (Wikinotion) proposée par l'enseignant dans leur *fiche notion* et construisent ainsi – tout au long de l'année – à l'image d'un *fil rouge* – un lexique de notions structurantes, comme par exemple la notion de source, d'obsolescence, d'auteur, de point de vue ou encore de véracité.

La richesse et la diversité des sujets traités par les médias permet d'aborder, au fil des mois, de nombreux thèmes comme le droit de l'information, avec l'arrivée en France de *Netflix* par exemple, de l'identité numérique ou bien sûr de la liberté d'expression lors des attentats de *Charlie Hebdo*.

Par le biais de cette activité, le professeur documentaliste positionne ses élèves en acteurs réflexifs de leurs propres pratiques sociales et multi-médiatiques, et non plus en simples consommateurs du numérique. La progression pédagogique s'en trouve alors structurée selon le cadre d'un curriculum et non plus sur la base d'une progression annuelle traditionnelle.



La progression proposée ci-dessus est spiralaire et dépend de l'actualité de la semaine. Elle suppose que chaque cours soit préparé à l'avance en début d'année pour pouvoir s'adapter au mieux aux faits d'actualités.

Voici quelques exemples d'entrées dans la séance par l'actualité que j'ai pu proposer lors de cette progression.

La première séquence *Les espaces informationnels du collège*, portait sur la mise en place effective du *quart d'heure d'actus*. La deuxième séance portait sur *la charte du CDI*. Nous avons abordé la notion du *droit de l'information*. Nous sommes entrés dans la séance par l'actualité relative à l'arrivée en France de l'entreprise américaine *Netflix*. Non seulement cette actualité leur parlait, car ils l'avaient tous entendue, mais en plus elle collait à leurs pratiques personnelles : le *streaming*. Est-ce légal ? Quelle est la différence par rapport à la VOD ? Comment y accède-t-on ?

Lors de la deuxième séquence *Document, Information, Source*, la troisième séance portait sur *le document*. Nous nous sommes intéressés à la notion de *document*. J'ai construit la séance en m'appuyant sur l'actualité relative à la sortie de l'album de Stromae : l'album de Stromae est-il un document ? Pourquoi ? Quels sont les trois critères qui permettent de le définir comme tel ?

Toujours lors de la deuxième séquence *Document, Information, Source*, la septième séance portait sur *l'objet livre*. Nous avons abordé la notion de *nature physique de l'information*. J'ai profité de l'actualité relative à l'attribution du prix Nobel de littérature à Patrick Modiano. Nous avons naturellement lié l'objet livre à la nature physique de l'information, en faisant à la fin du cours une ouverture sur les perspectives de ce que peut être la nature de l'information dématérialisée.

Lors de troisième séquence *Exposés et recherche documentaire*, la onzième séance portait sur le *questionnement quintilien*. Nous avons entrevu la notion de *pertinence*. Nous sommes entrés dans la séance par l'actualité relative à la COP21. Quelles en sont les définitions proposées par les élèves ? Quelle en est la vraie définition ? Les définitions proposées par les élèves étaient-elles pertinentes ? Oui ? Non ? Pourquoi ?

Toujours lors de cette troisième séquence *Exposés et recherche documentaire*, la onzième séance qui portait sur le *questionnement quintilien* abordait également la notion de *structure du document*. J'ai élaboré la deuxième partie du cours à partir de l'actualité de la sortie des nouveaux permis de conduire. Comment sont-ils faits ? Comment organisent-ils les informations ? Y a-t-il une hiérarchie ? Un ordre établi ? Pourquoi celui-ci ? Doit-on faire de même lors de la présentation d'un exposé ? Certaines informations sont-elles plus importantes que d'autres selon l'orientation du sujet ? Doit-on tout dire ou doit-on synthétiser ?

Lors de la quatrième séquence *Culture Net'*, la seizième séance portait sur *Wikipédia*. Nous avons abordé la notion de *l'évaluation de l'information*. Nous sommes entrés dans la séance par une actualité amenée par le professeur documentaliste, extraite du site *legoraf.fr*, relative à la découverte d'un nouveau muscle sur le torse de Cristiano Ronaldo. Nous l'avons mise en relation avec un article extrait du *figaro.fr* du même jour, dans lequel étaient relatés les déboires du joueur de football relatifs à son caractère excessif. Nous avons confronté les différentes informations provenant des deux sources. Les élèves se sont eux-mêmes questionnés quant à la véracité de la première information. Nous avons ensuite fait des recherches sur le dahu à partir de plusieurs sites et comparé les informations recueillies, avant de finir par aborder le mode de fonctionnement des sites collaboratifs tels que *Wikipédia*. Pourquoi doit-on prendre avec précaution ce qui y est indiqué ? Pourquoi doit-on croiser les informations avec des sites dits vérifiés ?

Lors de la quatrième séquence *Culture Net'*, la dix-septième séance portait sur *l'identité numérique*. Nous avons confronté les notions d'*identité numérique* et de *présence numérique*, en considérant l'actualité relative au suicide d'une lycéenne suite au harcèlement quotidien qu'elle subissait sur *Facebook*. Outre les projections qu'ont pu faire les élèves face à cette actualité douloureuse, nous avons pu questionner les risques dus à la publication de données personnelles sur la toile en passant par des sites comme *Whois*. Les élèves ont été surpris pour la plupart de voir que n'importe qui pouvait avoir accès aux contenus qu'ils publient et qu'ils pensaient être privés.

Lors de la cinquième séquence *Culture des médias*, la vingt-deuxième séance portait sur *l'économie des médias*. Nous avons abordé la notion de *statut de la source*. Nous sommes entrés dans la séance par l'actualité relative aux résultats des élections régionales. Nous avons confronté deux Unes du jour, celle du *Figaro* et celle de *La Montagne*, et avons tenté de comprendre pourquoi les messages ont l'air différents – bien que l'actualité soit identique – de l'une à l'autre. Pourquoi le message semble-t-il différent ? Qui finance les médias ? ...

Cette activité n'est pas toujours évidente à mener. Cependant, elle positionne les élèves en acteurs réflexifs de leurs propres pratiques sociales et multi-médiatiques et non plus en simples consommateurs de médias et d'informations.

De plus, l'activité apporte des progrès notables en matière de culture générale et connaissance du monde extérieur. L'activité est motivante, mais les élèves parfois difficiles à canaliser. Chaque élève y trouve un intérêt et se « spécialise » tout au long de l'année dans un domaine qui lui plaît (actualités politiques, actualités sportives, faits divers, ...). Au terme de la progression, les élèves sont capables de présenter eux-mêmes un « petit journal » à l'aide des actualités qu'ils ramènent. En plus d'apporter des connaissances info-documentaires à chaque séance, ils découvrent et comprennent au fil des *quarts d'heure d'actus*, les codes qui régissent le fonctionnement des médias : à quoi sert la publicité ? Pourquoi y a-t-il des *billboards* avant et après un programme ? Pourquoi certains programmes ne passent qu'à des heures spécifiques ?

Contrairement aux traditionnelles séances menées jusqu'alors, lorsque l'on travaille sur la Une, on cherche à ce que les élèves comprennent pourquoi la photo d'une Une doit donner envie au consommateur d'acheter un journal plutôt qu'un autre. On ne cherche pas à ce que les élèves apprennent par cœur et sachent replacer *le titre, le bandeau et la manchette*. L'activité ici présentée, et plus largement l'EMI, se veulent formatrices de citoyens en devenir et pas de futurs maquettistes. Connaître les termes techniques de la mise en page d'une Une ne les aidera pas à comprendre les enjeux d'une concentration médiatique verticale et/ou horizontale.

Toutefois l'EMI nécessite une excellente connaissance du monde médiatique et donc une formation adaptée. Nous avons pu constater en janvier 2015 lors des attentats de *Charlie Hebdo*, que le décryptage médiatique n'est pas toujours chose aisée. Bon nombre de collègues ont abordé en classe la Une de l'après *Charlie* sans vraiment en comprendre le sens et les subtilités.

Sans pour autant vouloir faire de nos élèves des spécialistes en stratégie microéconomique ou des citoyens à l'affût de la théorie du complot, la compréhension de concepts de base tels que médias publics et médias privés est essentielle à l'éducation aux médias et à l'information d'un jeune citoyen.

L'info *news* est une porte d'entrée dans l'EMI qui permet une première approche de la vaste culture de l'information, qui s'appréhende au travers de savoirs info-documentaires.

Références bibliographiques

Textes institutionnels de référence

- BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, MEN.
- Conférence nationale "*Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information*", 2013. Institut français de l'Éducation (IFÉ - ENS de Lyon), l'Inspection générale (IGEN) et la Direction de l'enseignement scolaire (DGESCO – MEN).
- Euromeduc 2009 : *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, 2009.
- Rapport de l'OCDE sur *les compétences clés du 21ème siècle*.
- Rapport Translit 2013 : *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France*, 2013 : Frau-Meigs Divina, Université Sorbonne Nouvelle, Loicq, Université de Rouen et Boutin Perrine, Université Sorbonne Nouvelle. Cadre législatif et perspectives d'action.

- Référentiel de l'UNESCO : *Éducation aux médias et à l'information, programme de formation pour les enseignants*, 2012.

Ouvrages généraux

- BOUSQUET Aline, CARBILLET Marion, MULOT Hélène, NALLATHAMBY Marie, Frau-Meigs Divina (préfacer). *Éducation aux médias et à l'information - Comprendre, critiquer, créer dans le monde numérique*, Génération 5, collection « MEDIAS », 2014.
- BRUILLARD, Eric. *Cultures Numériques, Éducation Aux Médias et à L'information* - Ecole Normale Supérieure De Lyon, 21 et 22 mai 2013.
- CORDIER Anne. *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. C&F éditions, collection « Les enfants du numérique », 2015.
- JEHEL Sophie. *Parents, médias : qui éduque les préadolescents ?* Eres, collection « Education et société », 2011.
- LEGROUX, Jacques. *De l'information à la connaissance*, Harmattan, collection « L'alternances développement » 2008.
- MONVOISIN Richard. *Pour une didactique de l'esprit critique*. Ecole doctorale EDISCE, Grenoble 1, 2007.

Monographies et études de cas

- AILLERIE Karine. *Pratiques informationnelles informelles chez les adolescents (14-18 ans) sur le web*. Library and information sciences. Université Paris Nord - Paris XIII, 2011.
- CARNEL Jean-Stéphane. *Le journal télévisé, un créateur de représentations sociales sous contrainte ? Approche par le recyclage des images d'archives*. Geriico, Lille III, 2013.
- CORDIER Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*. Geriico, Lille III, 2011.

Marion CARBILLET

Professeure documentaliste en Collège, Académie de Toulouse

Marie-Astrid MEDEVIELLE

Professeure documentaliste en Lycée, Académie de Rouen

Atelier animé par Gildas Dimier

ARCHIVES ET ÉCRITURE INFO-DOCUMENTAIRE : EXEMPLES DE PRODUCTIONS AUTOUR DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Journaux de tranchées, fiches des Morts pour la France, registres matricules, photographies... Grâce à une numérisation et à une mise à disposition numérique massive, les commémorations du Centenaire de la Première Guerre mondiale créent une occasion sans précédent de (re)découvrir des archives. Ces documents offrent une matière riche à exploiter dans le cadre de séances en information-documentation, notamment dans le cadre de projets de publication. A travers ce type de projets le professeur documentaliste peut travailler en profondeur, au collège et au lycée, la notion de redocumentarisation. Ce travail translittératque est porteur de nombreuses compétences transférables, tant en information-documentation, dans le domaine numérique, les domaines éthique et comportemental, qu'en éducation aux médias. Quelles sont les archives sur la Première Guerre et les plateformes à notre disposition sur le plan numérique ? Quels exemples de projets peuvent être mis en œuvre ? Comment définir et enseigner la redocumentarisation à nos élèves ? Autant de questions auxquelles nous nous sommes proposées d'apporter des éléments de réponse, lors de l'atelier que nous avons animé lors du congrès de la FADBEN.

1914-1918 : Typologie des archives

Les documents à disposition

Il est difficile d'envisager de travailler autour du Centenaire de la Première Guerre sans se poser la question des types de documents d'archives accessibles. Ils sont de natures diverses.

Les lettres et cartes postales envoyées par les Poilus à leurs familles constituent sans doute le fonds le plus connu. On en trouve facilement, sur la plateforme *Européana*⁶ notamment, à la faveur de la « grande collecte »⁷ qui a eu lieu en France, en Grande-Bretagne, en Allemagne... Ces documents émouvants en raison du contact direct des soldats avec la réalité de la guerre n'en sont pas moins complexes à étudier, notamment en raison de la censure de guerre, mise en place très tôt dans le conflit.

Les carnets de Poilus, que l'on a retrouvés en nombre, sont plus proches de la réalité de la guerre, car non censurés. Cependant ils sont rarement numérisés et presque jamais dans leur totalité. Sur l'espace académique de l'Académie de Toulouse⁸, on trouve des extraits de carnets de Poilus de la région, exploitables en classe avec les élèves. Ce type de document peut permettre de réaliser des enregistrements sonores et les tracés de déplacements d'un Poilu local, comme l'ont

⁶EUROPEANA. *Européana 14-18*. [Consulté le 22/11/2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.europeana1914-1918.eu/fr>

⁷Cf infra « Les plateformes d'archives et de bibliothèques numériques : accès et limites pour des projets pédagogiques »

⁸ACADEMIE DE TOULOUSE. *Les hommes et les femmes dans la guerre*. [consulté le 25/11/2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ac-toulouse.fr/cid75040/les-hommes-et-les-femmes-dans-la-guerre.html>

fait les élèves du lycée professionnel Anne Veaute de Castres avec le soldat Victorin Bès⁹.

Les journaux de tranchées sont assez peu connus des non spécialistes mais très intéressants à étudier. Réalisés dans des conditions précaires, ils étaient très appréciés des Poilus et permettent aujourd'hui de découvrir un aspect plus matériel, plus concret, de la vie sur le front. Les soldats s'y amusent de leurs conditions de vie, y utilisent le vocabulaire spécifique argotique de la tranchée, à partir duquel un travail approfondi peut être réalisé en cours de français.

Les journaux d'organismes de presse restent toujours utiles pour découvrir la période, malgré la censure qu'il faut toujours garder en tête. Ce que l'on sait peut-être moins, c'est que certains journaux ont misé principalement sur l'impact de la photographie pour raconter la guerre aux Français loin du front et limiter les incompréhensions entre les Poilus permissionnaires et leurs proches. Ce fut l'objectif du *Miroir*¹⁰, qui a publié entre 1914 et 1918 de pleines pages de photographies. Pour avoir cette matière chaque semaine, le *Miroir* rétribuait les soldats qui envoyaient des photos (la chose était rendue possible grâce à la portativité accrue des appareils photographiques de plus en plus petits). Le journal précise qu'il « *paie n'importe quel prix les documents photographiques relatifs à la guerre, présentant un intérêt particulier* ».



Illustration 1: Le Miroir, 15 Novembre 1914. Gallica BNF
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65273146.item?>

Parmi les photographies que l'on trouve sur la période, certaines sont très étonnantes car elles sont doubles : à droite et à gauche on a la même photographie. Il s'agit d'images stéréoscopiques, très à la mode au début du siècle, qui permettaient avec des lunettes adaptées de voir l'image en trois dimensions. L'objectif était de pouvoir se représenter au plus près la guerre, tout en en restant loin.

⁹LYCEE ANNE VEAUTE. *Padlet du lycée Anne Veaute* [consulté le 25/11/2015]. Disponible à l'adresse : <http://fr.padlet.com/cdiveaute/victorinbes>

¹⁰CHEVAL, François. *Le Miroir, une revue photographique*. [consulté le 25/11/2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.uneguerrephotographique.eu/files/Le-Miroir-FR.pdf>



Illustration 2: Vue stéréoscopique de Raoul Berthelé lisant une lettre sur les bords d'une rivière à Chardogne (Meuse). Novembre-décembre 1916. Archives municipales de Toulouse

A l'occasion du Centenaire, les centres d'archives, les bibliothèques mettent en valeur leur fonds en le numérisant et en facilitant l'accès. Aussi ne trouve-t-on pas les mêmes documents aujourd'hui qu'il y a deux ans. Non seulement les plateformes se sont enrichies, mais leur architecture a été la plupart du temps repensée, de même que leur design. Une réelle réflexion sur la mise à disposition des archives numériques et leurs modalités d'accès se lit dans cette évolution.

Les plateformes d'archives et de bibliothèques numériques : accès et limites pour des projets pédagogiques

Depuis novembre 2013, le réseau des archives de France, la BnF et la Mission Centenaire ont organisé « la grande collecte », afin de numériser, de conserver et de mettre à disposition les nombreuses archives familiales de la Première Guerre conservées par les particuliers. Les milliers de documents numérisés ont ensuite été versés sur la plateforme *Européana 14-18*¹¹. Un certain nombre d'archives sont également disponibles sur le site propre de la grande collecte¹². Ces deux sites proposent des accès par thématiques à leurs collections d'images numérisées. *Européana* différencie ainsi les accès par types de documents (photographies, lettres, cartes postales, journaux...), par sujets (les femmes, la propagande, les prisonniers...), et enfin par fronts.

¹¹EUROPEANA. *Européana 14-18*. [Consulté le 08/02/16]. Disponible à l'adresse : <http://www.europeana1914-1918.eu/fr>

¹² SIAF. *La grande collecte*. [Consulté le 08/02/16]. Disponible à l'adresse : http://www.lagrandecollecte.fr/accueil_gc.html

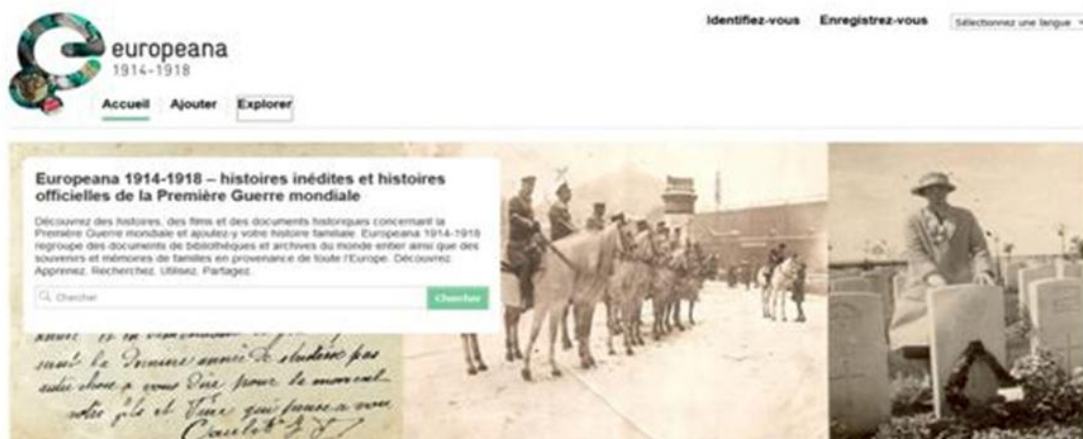


Illustration 3: Plateforme Européana 14-18



Illustration 4: Thème Première guerre mondiale sur Gallica

Comme *Européana*, de nombreuses institutions mettent en valeur leurs documents consacrés à la guerre de 14-18. Ainsi la BnF propose-t-elle un accès thématique particulier à ces archives, en les classant ensuite selon une typologie : discours d'hommes politiques, journaux de tranchées, la guerre en images. La médiation vers ces archives se traduit également par des dispositifs particuliers sur les réseaux sociaux numériques. Ainsi le compte *Twitter* officiel @GallicaBnF propose une liste de comptes *Twitter* consacrés au centenaire de la Première Guerre mondiale. Il faut d'ailleurs signaler le réel dynamisme et la très grande réactivité sur ce réseau de plusieurs comptes consacrés au Centenaire, véritable richesse pour faire des recherches et échanger sur cette période.



Illustration 5: Liste de @GallicaBnF consacrée au Centenaire de 14-18

Nombreux sont les sites d'archives départementales qui profitent de cette numérisation massive pour évoluer dans leur mise à disposition des ressources : en effet, auparavant les sites proposaient principalement un accès à leurs outils de recherche, à leurs bases de données ; ils proposent désormais directement de nombreuses archives. On observe une évolution des architectures. Par exemple, les archives départementales de Loire-Atlantique ont longtemps été une simple sous-rubrique du site du Conseil Général. En février 2014, un site propre est conçu, et celui-ci propose un accès en différentes rubriques déterminées par les usages du public (venir, chercher, découvrir...). La création d'un réel « mémorial virtuel » des soldats de Loire-Inférieure ouvert à la participation des usagers entraîne l'ouverture d'une plateforme dédiée, indépendante du site des AD44¹³. Les archives départementales de Seine-Maritime proposent quant à elles un accès par blocs (Etat civil, annotation collaborative, *Journal de Rouen...*) qui permet à l'internaute un accès direct au fonds désiré.

Le Centenaire est également l'occasion de la constitution de véritables portails. Ainsi le 11 novembre 2014 est inauguré le « Grand Mémorial »¹⁴, qui permet de retracer le parcours d'un Poilu « en une seule recherche » puisque le site regroupe les registres matricules des Archives départementales et le fichier des Morts pour la France du ministère de la Défense, dans une base de données unique.

¹³ ARCHIVES DEPARTEMENTALES DE LOIRE-ATLANTIQUE. *14-18 La Loire-Atlantique se souvient*. [Consulté le 08/02/16]. Disponible à l'adresse : <http://14-18.loire-atlantique.fr/>

¹⁴ MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. *Grand Mémorial*. [Consulté le 25/11/15]. Disponible à l'adresse : <http://www.culture.fr/Generologie/Grand-Memorial>



Illustration 6: La Loire Atlantique se souvient



Illustration 7: Le site Grand Mémorial

En tant qu'enseignants, nous avons également accès à de nombreuses ressources sur la Première Guerre mondiale *via* le portail *Eduthèque*¹⁵ : accès aux films sur les jalons de l'Ina, à de nombreuses images *via* une thématique consacrée sur l'histoire par l'image... Quelques autres sites proposent des ressources pédagogiques très intéressantes pour nos travaux avec les élèves. Nous signalerons ainsi la BDIC (Bibliothèque de documentation internationale contemporaine) et sa bibliothèque numérique participative *l'Argonaute*¹⁶ (du nom d'un journal de tranchées), ainsi que le cartable numérique autour de la Première Guerre créé par cette même BDIC¹⁷.

¹⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Eduthèque*. [Consulté le 22/11/15]. Disponible à l'adresse : <http://www.eduthèque.fr/accueil.html>

¹⁶ BDIC. *Bibliothèque numérique l'Argonaute*. [Consulté le 25/11/15]. Disponible à l'adresse : <http://argonaute.u-paris10.fr/>

¹⁷ BDIC. *Cartable virtuel de la BDIC*. [Consulté le 25/11/15]. Disponible à l'adresse : <http://cartablevirtuel.u-paris10.fr/>

Travailler sur la Première Guerre mondiale permet de faire découvrir à nos élèves des interfaces multiples présentant les archives (pour leur faire étudier des documents de natures diverses : extraits de journaux, cartes postales, photographies, publicités...). Il nous faut d'ailleurs signaler une première contrainte : nos projets ont été orientés en partie par ces plateformes et les ressources proposées ; cependant la multiplication et la diversification de celles-ci nous ont permis de faire évoluer nos parcours pédagogiques. Ces projets ont surtout été l'occasion de faire publier nos élèves sur différents supports à partir de documents d'archives. Face à cette exigence commune de faire publier nos élèves, nous nous sommes confrontées à une nouvelle contrainte liée à l'usage de ces différentes plateformes. La mise à disposition des ressources n'entraîne pas effectivement le droit de les utiliser dans le cadre d'une publication ; les conditions générales d'utilisation varient selon les sites, et nombreux sont ceux qui demandent de remplir des formulaires d'autorisation de publication. Cela constitue bien évidemment un frein. Cependant, le mouvement des communs¹⁸ irrigue également certains services d'archives qui n'hésitent pas à permettre une libre réutilisation des ressources : c'est ainsi le cas des archives municipales de Toulouse.

Soulignons ici que nous avons, de plus, pu profiter d'un réel partenariat entre service d'archive et professeur documentaliste pour faire évoluer la plateforme de mise à disposition des archives. Celles-ci étaient auparavant uniquement disponibles sous la forme d'une base de données difficilement abordable pour les collégiens. Un réel dialogue entre service et usagers a permis la création d'albums sur la plateforme *Flickr*, entrée beaucoup plus visuelle et accessible pour les collégiens.



Illustration 8: Thématique Première Guerre sur les archives de Toulouse

Certaines institutions culturelles n'hésitent plus à déposer certaines de leurs ressources sur ces médias, notamment le réseau social d'images *Pinterest* ; cela permet de multiplier les moyens d'accéder au public, ainsi que les médiations numériques autour de ces fonds.

¹⁸Sur cette question des communs de la connaissance, voir notamment MULOT (2015). Communs, Biens Communs, littératie des Communs : de quoi parle-t-on ? In *Docpourdocs* [en ligne]. [Consulté le 08/02/2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article570>

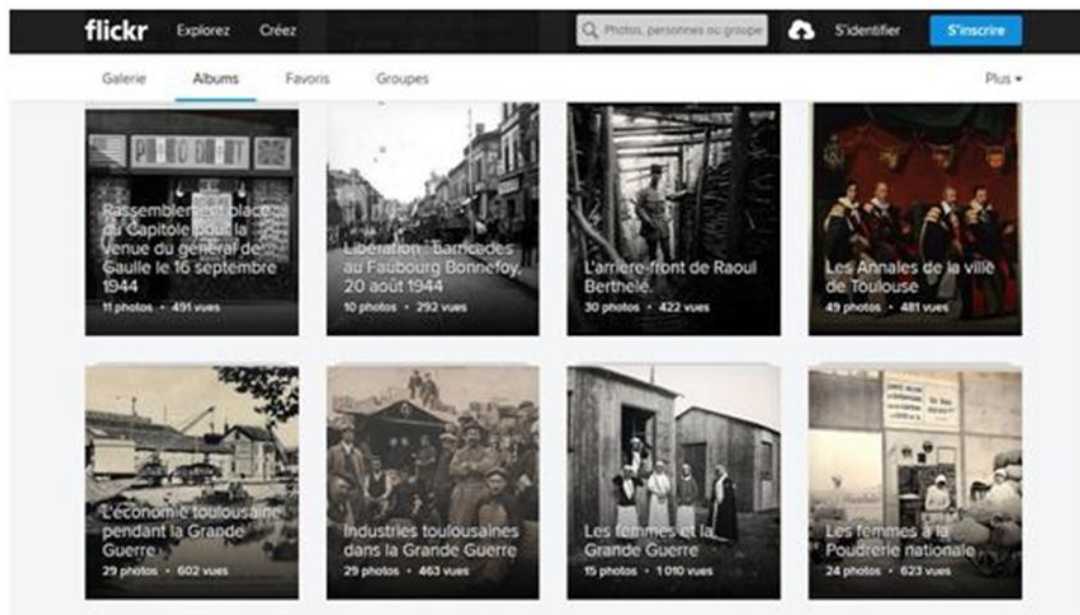


Illustration 9: Tableau Flickr des archives de Toulouse sur la Première Guerre



Illustration 10: Tableau Pinterest sur la Première Guerre des Archives départementales de Seine-Maritime

Projets pédagogiques autour de 1914-1918 : les plateformes d'écriture et leurs contraintes

Si le Centenaire constitue une occasion pédagogique commune pour travailler sur les archives avec nos élèves, les modalités de nos projets sont très différentes : l'une travaille en collège, l'autre en lycée, de plus nos deux villes ont un passé très différent. La ville de Rouen a servi de base arrière, notamment aux armées britanniques pendant la bataille de la Somme, et des traces de cette histoire se lisent dans le territoire, tandis que la ville de Castres très éloignée du front a été épargnée. Nos projets ont donc été construits en fonction de différents critères : les ressources disponibles, l'histoire des lieux, mais également bien sûr la progression des apprentissages informationnels mis en œuvre. En collège, les élèves ont par exemple alimenté un mur d'images sonores sur les moyens de communication pendant la Première Guerre mondiale, d'autres ont tenu un blog fictif d'une jeune fille pendant la période 14-18. Les lycéens ont contribué à l'encyclopédie *Wikipédia* à travers la rédaction de la partie de l'article de Rouen consacrée à la Première Guerre, tandis qu'un blog « le Centenaire aux Bruyères » et un compte *Twitter* @bruyeres1418 ont été créés afin d'héberger diverses contributions des élèves sur cette histoire.

En collège :

Construction d'un mur d'images sonores à partir d'images d'archives

En 2014 cinq classes de cinquième ont cours à l'année dans le cadre d'un module appelé « culture numérique » et ont participé à la création d'un mur d'images sonores à partir d'images d'archives en utilisant l'outil *Narrable*, autour de la question « Comment communiquait-on il y a cent ans ? ». Les élèves travaillent la question du rapport de l'homme aux outils de communication. Dans la progression, le premier temps portait sur les communications il y a cent ans, puis sur les communications actuelles (c'était au moment de la sortie des *Google Glass*), pour finir par un travail d'imagination sur les moyens de communication du futur. Un des exercices intermédiaires était de décrire à un interlocuteur imaginaire du début du siècle ce qu'était un réseau social. L'intention était d'inscrire les outils dans une histoire, de comprendre que les inventions sont interdépendantes les unes des autres (comment définir un réseau social sans définir internet et définir internet sans définir l'ordinateur ?), mettre des mots de vocabulaire précis sur des outils familiers, mais aussi à questionner le sens de nos usages « ça sert à ... ».

Le travail sur images d'archives visait à cerner les outils de communication du début du siècle, à comprendre l'impact de la guerre sur leur développement et donc la naissance des prémices des moyens de communication actuels. Ceci était vrai par le développement d'un premier type de document sur lequel ils allaient travailler : l'image, et en particulier la photographie.

Les élèves devaient pouvoir choisir une image sur laquelle travailler en y entrant par l'impact visuel. Pour cela, il fallait créer un mur sur *Pinterest* dans lequel ils puissent piocher en y mettant des images libres de réutilisation. Mettre ce mur en place a été difficile : la plupart des images d'archives étaient soumises à un copyright de centre d'archive ou de musée. Heureusement les archives de la ville de Toulouse ont communiqué sur le fait qu'avec l'aide de Jordi Navaro, archiviste membre de SavoirsCom¹⁹, elles venaient de changer leurs conditions d'utilisation des documents mis à disposition en donnant le droit des les réutiliser en publication. A l'époque leurs images étaient d'un accès difficile par une base de données ardue mais très vite, et suite à quelques

¹⁹NAVARO, Jordi. Papiers et poussières. [Consulté le 25/11/2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.papiers-poussieres.fr/>

échanges avec Catherine Bernard, adjointe au directeur des Archives, nous avons pu avoir accès à des murs *Facebook* puis des albums *Flickr* d'images dans lesquels nous servir. Nous avons aussi utilisé *Gallica*, *Wikipédia*, et les albums *Flickr* de la BDIC. Le mur *Pinterest*²⁰ construit, les élèves ont choisi une image.

Dans un second temps, les élèves, à l'aide d'une fiche-guide, doivent présenter leur image :

- dire sur quel site elle était mise à disposition et quels étaient les droits de réutilisation (domaine public ou *creative commons*)
- la décrire
- apporter des informations sur le moyen de communication utilisé sur l'image

Ce travail terminé, ils ont effectué un enregistrement sonore par la suite mis en ligne sur un mur *Narrable*.

Création du blog fictif d'une enfant pendant la guerre

En 2014, un deuxième projet s'est mis en place autour des commémorations, en collaboration professeure documentaliste – professeure d'histoire. Il a été proposé à des élèves, en club, de tenir le blog d'une enfant pendant la guerre. C'était une façon nouvelle de découvrir la vie quotidienne dans la ville, éloignée du front, mais cependant transformée par le conflit. Pendant quatre ans, en effet, la guerre a déterminé le rythme de la vie locale : départ des hommes, arrivée des réfugiés puis des prisonniers, explosion d'une cartoucherie, rationnements...

Des extraits de journaux ont été numérisés, ainsi que des cartes postales de collections privées, qui furent donc les documents de travail de départ. Les billets de blog du personnage fictif, Louise, sont suivis des documents originaux qui ont été utilisés pour les rédiger²¹.

Ce projet visait aussi à jouer avec les codes d'écriture du blog-récit de vie et à faire comprendre aux élèves les spécificités de la publication sur ce type de plateforme (l'ordre d'affichage antéchronologique notamment).



Illustration 11: Blog de Louise <https://castrespremierguerremondiale.wordpress.com/>

²⁰ <https://fr.pinterest.com/cdijaures/14-18-les-communications/>

²¹ <https://castrespremierguerremondiale.wordpress.com/>

En lycée :

Enrichissement de l'article *Wikipédia* sur l'Histoire de Rouen²²

2013-2014 a marqué la naissance d'un projet interdisciplinaire Histoire-Information Documentation autour du Centenaire, intitulé « Mémoires de la guerre, une expérience combattante ». Inscrit dans l'accompagnement personnalisé, le projet est l'occasion d'étudier diverses ressources et divers documents sur cette période afin de créer une exposition sur cette thématique, ainsi que de contribuer à l'article de l'encyclopédie collaborative *Wikipédia* sur l'histoire de Rouen. Celui-ci était effectivement très lacunaire sur la période. Il était seulement indiqué que Rouen avait servi de base arrière à l'armée britannique pendant la guerre 1914-1918. Les archives numériques à disposition ont été dépouillées afin d'enrichir cet article, et notamment celles du *Journal de Rouen*, informations croisées avec des ouvrages sur l'histoire de Rouen. Afin de créer l'article, les élèves ont utilisé un logiciel d'écriture collaborative, et l'article n'a été publié qu'une fois celui-ci terminé. Ce travail autour de l'encyclopédie collaborative a été riche en termes d'apprentissages informationnels : citation précise des sources, croisement des informations avec d'autres travaux sur l'histoire de la ville, découverte des *creative commons*...

Le blog le Centenaire aux Bruyères²³ et le compte *Twitter* @bruyeres1418

A partir de la rentrée 2014, le projet a évolué. Il a été décidé de créer un blog qui accompagnerait les projets de recherche. L'année scolaire a commencé par la visite du cimetière St Sever, cimetière de la Première Guerre de Rouen dans lequel se trouvent les tombes des soldats français, britanniques et de leurs anciennes colonies. L'idée est d'essayer de retracer leurs parcours à travers les archives en ligne. Le site *Mémoire des Hommes*, qui met à disposition les fiches des soldats morts pour la France, est notamment utilisé. Il est désormais également possible d'avoir accès aux registres matricules sur le site des archives départementales de Seine-Maritime, et les élèves ont pu effectuer une séance d'annotation collaborative de ces archives, ce qui constitue un réel travail de redocumentarisation, puisque le site propose cette participation.



Illustration 12 : Blog « le centenaire aux Bruyères » <http://blog.ac-rouen.fr/lycee-les-bruyeres-centenaire-premiere-guerre-mondiale/author/lycee-les-bruyeres-centenaire-premiere-guerre-mond/>

²²WIKIPEDIA. Rouen. In : *Wikipédia, l'encyclopédie libre* [consulté le 08/02/16]. Disponible à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Rouen#.C3.89poque_contemporaine

²³LYCEE LES BRUYERES. *Le Centenaire aux Bruyères* [consulté le 08/02/16]. Disponible à l'adresse : <http://blog.ac-rouen.fr/lycee-les-bruyeres-centenaire-premiere-guerre-mondiale/>

Cette année, le blog est toujours actif, mais il est doublé par un compte *Twitter* afin de bénéficier de l'aide du réseau du Centenaire, très actif sur ce média. Cela permet également d'aborder avec la classe la question des usages des réseaux sociaux numériques, de la présence numérique, ainsi que des questions d'identité numérique individuelle et collective. Ce travail consiste également à repérer l'utilité des mots-dièses, des listes afin, notamment, de donner de la visibilité au compte de la classe. Cette participation au réseau social a ainsi mené la classe à participer au défi #11j11p qui consistait entre le 7 et le 17 novembre 2015 à indexer sur le site *Mémoire des Hommes* des fiches de soldats. Le projet s'inscrit véritablement dans l'éducation aux médias et à l'information, avec une collaboration avec une journaliste spécialisée sur la Première Guerre mondiale, Stéphanie Trouillard.

Les plateformes d'écriture et leurs spécificités : contraintes techniques

Utiliser une plateforme d'écriture (Wiki, blog, mur d'images, *Twitter*) oblige nos élèves à se plier aux contraintes techniques de cette plateforme : présence ou non de liens hypertextes, longueur imposée ou non des phrases, possibilité de mettre des images, ordre de publication, hashtags sur le réseau *Twitter*...

Il faut aussi prendre en compte les spécificités du média : texte, image, son, ainsi que les usages sociaux liés encyclopédie familière, écriture de l'intime, *storytelling*... Toutes ces contraintes peuvent aussi se révéler fertiles dans l'activité de création : l'élève peut jouer avec, s'y plier, pour en faire autre chose, quelque chose qui lui appartient. Il peut tester son pouvoir d'action, sa liberté devant la contrainte et se poser la question : au final, qu'est-ce que je décide ?

L'enseignement de la redocumentarisation : redocumentariser des documents d'archives , un travail translittératique

La redocumentarisation en questions

Le traitement documentaire classique intervient dans la circulation de l'objet, et le travail de référencement, de condensation, et d'indexation du professionnel de l'information constitue une documentarisation de l'objet traité. Pour Jean-Michel Salaün, « l'objectif de la documentarisation est d'optimiser l'usage du document en permettant un meilleur accès à son contenu et une meilleure mise en contexte²⁴ ». Avec la numérisation, et encore plus avec le web 2.0, le document perd sa stabilité initiale, il s'agit bien d'une redocumentarisation (nouvelle et révolutionnaire) (Salaün 2007). Ce processus s'accompagne d'une individualisation avec le développement des wikis, des blogs et du web sémantique. De plus en plus d'institutions culturelles permettent au public de participer à l'enrichissement des fonds. *Rosalipédie*, l'encyclopédie collaborative de la bibliothèque numérique toulousaine *Rosalis* constitue ainsi un exemple intéressant de ce que Louise Merzeau appelle « l'intelligence de l'usager²⁵ », même s'il s'agit ici bien souvent d'un usager expert de son domaine. L'annotation collaborative, l'écriture documentaire à partir des archives participent de cette dynamique de redocumentarisation. L'ouverture à la participation des usagers, la réappropriation de documents dans le numérique permettent aux usagers d'être créatifs dans

²⁴SALAÜN, Jean-Michel (2007). Eclairages sur la redocumentarisation. In : *Economie du document : Bloc-notes de Jean-Michel Salaün* [en ligne]. [Consulté le 8 février 2016] . Disponible à l'adresse : <http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/post/2007/05/05/252-eclairages-sur-la-redocumentarisation>

²⁵MERZEAU, Louise (2010). L'intelligence de l'usager . In : CALDERAN, Lisette, HIDOINE, Bernard, MILLET, Jacques. *L'Usager numérique. Séminaire INRIA, 27 septembre-1er octobre 2010. . Paris, ADBS , 2010, pp. 9-37.*

leurs enrichissements de documents. L'archive numérisée peut donc recevoir des métadonnées, des annotations, des indexations. Elle peut être prélevée de son corpus initial et insérée dans un nouveau corpus organisé en fonction des besoins propres de l'utilisateur concerné : par exemple les murs *Narrable* et *Pinterest*, les blogs... Les modifications qu'elle subit peuvent servir à la collectivité des autres utilisateurs, chacun apportant ses connaissances à la communauté. L'ensemble des annotations apposées peut d'ailleurs également constituer un nouveau document. La chercheuse en Sciences de l'information et de la Communication Julia Noordegraaf²⁶ interroge cette nouvelle archive numérisée, les pratiques collaboratives et le nouveau type de savoir qui en résulte. Elle propose de retenir le terme de *dynarchive* pour cette archive devenue dynamique et orientée par l'usage. Cette archive numérique et dynamique, support de recherche pour nos élèves, constitue également un nouvel objet d'apprentissage, à travers notamment la didactisation de la notion de redocumentarisation.

Comment enseignons-nous la redocumentarisation à nos élèves ?

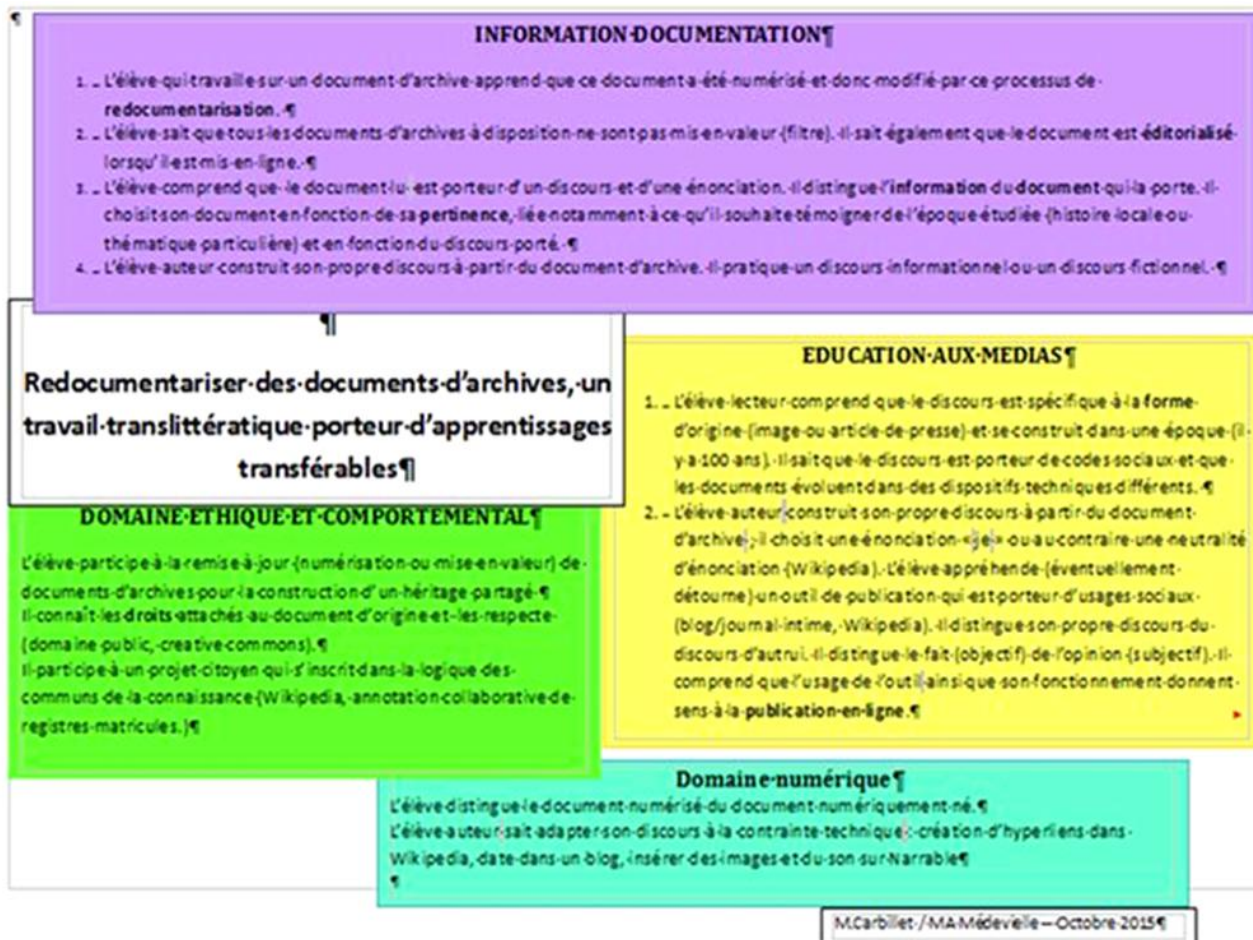


Illustration 13

Etudier des documents en les redocumentarisant consiste soit :

- à demander aux élèves de les scanner et de mettre cette version numérique en ligne
- à leur demander de les republier sur de nouvelles plateformes, accompagnés de textes originaux.

²⁶ NOORDEGRAAF, Julia (2012). « Dynarchive » et mémoire : quel(s) savoir(s) pour les archives numériques? In : FREY, Valentine, TRELEANI, Matteo (2012). E-dossier de l'audiovisuel : sciences humaines et sociales et patrimoine numérique [en ligne]. [Consulté le 8 février 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-sciences-humaines-et-sociales-et-patrimoine-numerique/dynarchive-et-memoire-quel-s-savoir-s-pour-les-archives-numeriques.html>

C'est un travail qui demande une étude poussée du document d'origine : savoir le lire dans son contexte de publication, en prenant en compte la distance temporelle qui peut gêner l'interprétation ; savoir qu'un document doit s'étudier dans son contexte historique d'énonciation (la censure de guerre, par exemple). Dans un second temps, cela pose la question de ce que l'on souhaite en faire, de la raison pour laquelle on va le republier mais aussi de ce que l'on va en dire lors de cette publication.

Ainsi l'élève qui redocumentarise un document apprécie la distance entre le discours porté par le document et son discours personnel sur ce même document. A l'origine de ce travail, la question du choix : pourquoi choisir de donner une seconde vie à un document plutôt qu'un autre ? A l'issue de ce travail, la question du partage : à qui vais-je donner ce document ? Comment vais-je garantir sa visibilité, sa possible réutilisation sur d'autres plateformes ? Et, englobant l'ensemble de ce travail de redocumentarisation, se pose la question de l'action dans la société. En effet, en redonnant à voir certains documents plutôt que d'autres, on participe en conscience à la construction d'une mémoire commune.

Ainsi, les projets de redocumentarisation à partir d'images d'archives permettent de travailler des savoirs d'action très ancrés dans les savoirs spécifiques de l'information-documentation : compréhension de ce qu'est un document, travail d'archéologie documentaire même, selon les termes d'Olivier Le Deuff²⁷. Pour autant ces projets sont ouverts nécessairement au domaine médiatique, par la compréhension des médias en lien avec leurs usages (place de l'image dans le conflit, mais aussi jeu sur l'écriture de soi fictionnelle sur un support de blog, participation à l'encyclopédie *Wikipédia*...). Ils ne peuvent pas non plus être déconnectés d'une connaissance technique liée au numérique : création d'hyperliens, compréhension du fonctionnement d'un wiki, distinction entre le document numérisé et le document numériquement né...

Pour conclure, quelques points sont à souligner. La participation à un projet de *crowdsourcing*, comme l'indexation collaborative des soldats morts pour la France, permet aux élèves à la fois de répondre à leur propre besoin d'information mais également de participer à un projet collectif *de mémoire citoyenne*. Ainsi, ces projets de publication à partir de documents d'archives sont nécessairement, par essence, translittéraires. Pour autant le professeur documentaliste y assoit chez les élèves des savoirs info-documentaires solides et transférables à d'autres situations d'apprentissages. Dans tous les domaines, mais plus précisément dans le domaine info-documentaire, les notions de document, information, redocumentarisation, éditorialisation et pertinence, mais également réseau social numérique, présence numérique peuvent faire l'objet d'approfondissements multiples, à partir d'activités variées, de la sixième à la terminale.

²⁷LE DEUFF, Olivier, Vers de nouveaux maîtres de l'hyperdocumentation. In : Enseigner-apprendre l'information-documentation ! Xè congrès des enseignements documentalistes de l'Éducation nationale. Limoges, 9-11 octobre 2015

Partie II

Quel(s) modèle(s) d'enseignement et quelle(s) méthode(s) pédagogique(s) pour le professeur documentaliste ?

Conférence

Pascal DUPLESSIS

PRCE Documentation ESPE des Pays de la Loire, Responsable de la préparation au CAPES interne et co-responsable du Master MEEF Documentation.

ET POURTANT, ILS ENSEIGNENT...

LE « CURRICULUM RÉALISÉ » DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION

Introduction : le contexte de l'étude

L'occasion qui nous est donnée par ce 10ème congrès de reprendre le fil du projet didactique de l'information-documentation amène inéluctablement à regarder un peu en arrière pour apprécier le chemin parcouru. Et bien qu'il faille accepter l'idée que ce projet soit encore « embryonnaire » [Gardiès et Venturini, 2005], il importe d'attester de ses assises pour assurer son développement, notamment au moment où l'institution pousse en force une éducation aux médias et à l'information (EMI). Cette perspective historique, qui relie inévitablement le projet didactique au processus de professionnalisation des professeurs documentalistes, vient d'être magistralement tracée par l'une des fondatrices du projet, Françoise Chapron [Chapron, 2015] en avant-propos de ce congrès, aussi nous ne nous y attarderons pas davantage.

Comment ne pas voir défiler cependant, même au prix d'un accéléré réducteur, le film de ces quinze dernières années : l'élan et l'espoir générés par les Assises nationales pour l'éducation à l'information de mars 2003¹, la naissance du GRCDI en 2007, le rendez-vous peut-être manqué de l'ERTÉ « Curriculum documentaire et culture informationnelle » (2006-2010), les premières études bien connues relatives à la délimitation et à la définition d'un corpus de notions et celles, qui le sont un peu moins, sur les représentations et les connaissances info-documentaires des élèves ? Relevons enfin la naissance d'une blogosphère professionnelle dynamique et créative.

Des freins à la didactisation

Force est de constater, par contre, le peu de chantiers ouverts ces dernières années en didactique de l'information-documentation. S'il faut en rechercher les causes, reconnaissons que celles-ci sont distribuées entre les principaux acteurs du processus. Du côté de l'institution, sans qui rien n'est *in fine* projetable dans le système éducatif, les offres de constitution d'un groupe de travail autour d'un projet curriculaire ont toujours trouvé une fin de non recevoir. L'Inspection générale EVS, tout particulièrement, a préféré suivre une voie radicalement opposée en privilégiant la dimension managériale du professeur documentaliste (politique documentaire, *learning centres*), ne considérant les contenus notionnels de l'information-documentation que lorsqu'ils pouvaient être enseignés ailleurs. La recherche, de son côté, et depuis la clôture de l'ERTÉ, semble avoir repris ses distances avec le monde professionnel alors qu'ils avaient su trouver, dans la réflexion sur la culture informationnelle, un terrain commun. Il manque de toute évidence un pont didactique entre l'université et l'école et les doctorants sont plus attirés par les Sciences de l'information et de la communication (SIC) que par les Sciences de l'éducation. La profession elle-même, pour terminer un tour d'horizon bien nuancé, nous paraît peu sensible aux prémises de la didactique,

¹Assises nationales pour l'éducation à l'information : L'éducation à l'information et à la documentation, clef pour la réussite de la maternelle à l'université, Paris, 11-12 mars 2003, *Site de l'université Pierre et Marie Curie* [en ligne]. <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Ass-index.htm>

sans doute par méconnaissance ou incompréhension. On discute moins didactique que littérature jeunesse sur les listes de discussion et dans les réunions professionnelles. Les lacunes des formations initiales et continues, indexées à un CAPES qui évite le sujet, en sont sans doute la cause première. Il reste que le projet didactique contient un risque de déstabilisation de la profession dans la mesure où il interroge les missions du professeur documentaliste et où il pose la question de la disciplinarisation, même si les deux projets, didactisation et disciplinarisation, peuvent, d'un certain point de vue, être saisis comme disjoints [Frisch, 2007].

De la pédagogie documentaire à la didactique de l'information-documentation

Une autre raison de ce manque d'élan doit attirer notre attention : la didactique de l'information-documentation marque une rupture avec la « pédagogie documentaire ». Celle-ci, tout en ayant évolué en « maîtrise de l'information » dans le sillage de l'*information literacy*, est indissociable des origines de la mission pédagogique des professeurs documentalistes. Elle est basée sur un ensemble de compétences et de techniques de traitement de l'information permettant à l'apprenant de construire des connaissances dans un domaine spécialisé, en l'occurrence une discipline, à partir d'informations prélevées dans un système documentaire. Il s'agit en d'autres termes d'une médiation qui met le document au service du « texte du savoir » [Chevallard, 1985] disciplinaire mais qui ne dispose pas de son propre « texte du savoir ». L'absence de savoirs à enseigner en information-documentation fait de celle-ci une technique auxiliaire des disciplines et constitue notamment l'une des causes du déficit identitaire d'une profession qui vit d'autant plus mal cette situation qu'elle est recrutée par un CAPES depuis 1989. Or le tournant des années 2000 a vu l'émergence d'une didactique qui se présente comme un contre-champ à cette logique instrumentée et dont l'objectif, justement, est l'élaboration d'un texte du savoir spécifique à l'information-documentation. Cette didactique, inspirée en premier lieu des didactiques des sciences [Duplessis, 2006], s'intéresse à la référence et à la production (épistémologie), à la transmission (praxéologie) et à la réception (cognition) des savoirs scolaires. Elle oriente les professeurs documentalistes vers la connaissance et la maîtrise de leurs propres savoirs à enseigner et de leurs objets d'étude spécifiques. Elle vise à transformer des objets informationnels, de nature socio-technique, invisibles jusque là, considérés comme neutres, en objets scolarisables et enseignables. Ses fins ne sont pas seulement d'assurer aux élèves une plus grande maîtrise de l'information, ce que recherche la pédagogie documentaire, mais de leur fournir des outils intellectuels leur assurant une plus grande intelligibilité des phénomènes informationnels.

L'évolution de la matrice disciplinaire de l'information-documentation

Pour rendre compte de la cohérence, à un moment donné, du discours d'une discipline et de sa spécificité au regard des autres, Michel Develay a proposé le concept de « matrice disciplinaire » [Develay, 1992]. Il est de l'ordre du naturel que chaque discipline, dans un souci d'adaptation à son époque, en écho aux évolutions scientifiques et aux pratiques sociales, mais également suivant les orientations politiques tracées par son institution, produise successivement différentes matrices. Ce fut le cas pour la Documentation qui, depuis ses origines dans les années 70, a vu se succéder différentes matrices disciplinaires : la méthodologie documentaire dans les années 80, inspirée des bibliothèques ; la médiation documentaire dans les années 90, inspirée de la psychologie cognitive ; l'information-documentation depuis les années 2000, inspirée des SIC [Duplessis, 2016]. Chacune de ces matrices est ainsi caractérisée par des tâches, des méthodes, des situations didactiques, des notions et des outils particuliers. A chaque matrice s'attache également un texte du savoir singulier constitué des contenus à enseigner fixé par l'institution d'enseignement. La situation originale, et paradoxale, que connaît l'information-documentation est que, disposant de toutes les

caractéristiques propres à une matrice disciplinaire, elle ne dispose pour autant pas d'un texte programmatique contenant les savoirs à enseigner.

Et pourtant, ils enseignent...

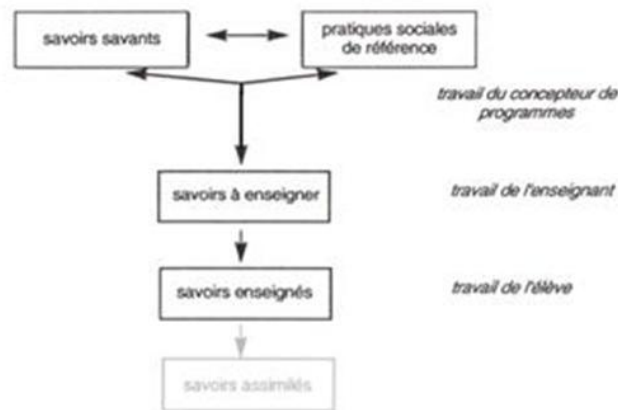
Et pourtant, force est de constater qu'aujourd'hui, les professeurs documentalistes enseignent. Ils « font cours », créent des situations d'enseignement-apprentissage dans le but d'amener leurs élèves à construire des savoirs propres à l'information-documentation à partir de tâches fondées sur l'analyse et le traitement de matériaux informationnels. S'ils enseignent, il est important de prêter attention à ces objets qu'ils désignent, *de facto*, comme contenus enseignables et effectivement enseignés. Le paradoxe que nous souhaitons mettre en évidence ici réside ainsi dans le fait que les professeurs documentalistes disposent de *savoirs enseignés* alors qu'ils ne peuvent s'appuyer sur aucun texte du savoir identifiant quelque *savoirs à enseigner* que ce soit. Il est d'ailleurs significatif que, si de nombreuses études se sont penchées sur leur légitimité à enseigner ou sur ce qu'ils devraient enseigner, aucune ne se soit encore intéressée de manière synthétique aux véritables contenus de cet enseignement, autrement dit au curriculum effectivement réalisé.

C'est précisément à cette question que notre communication tentera de donner des réponses concrètes en présentant les résultats d'une étude analytique constituée de productions didactiques émanant de professeurs documentalistes engagés dans des situations d'enseignement-apprentissage. Mais avant cela, nous souhaitons inscrire ce questionnement dans le cadre théorique de la transposition didactique des savoirs info-documentaires afin de mieux saisir la spécificité de l'information-documentation. Nous présenterons ensuite le corpus de l'étude et la méthodologie suivie pour le constituer et l'exploiter. Les résultats de l'étude seront présentés en deux parties, l'une relative aux contenus enseignés, l'autre aux méthodes pédagogiques mobilisées par les professionnels lorsqu'ils font cours. Enfin, deux prolongements seront proposés pour aller plus loin dans l'exploitation de ces résultats.

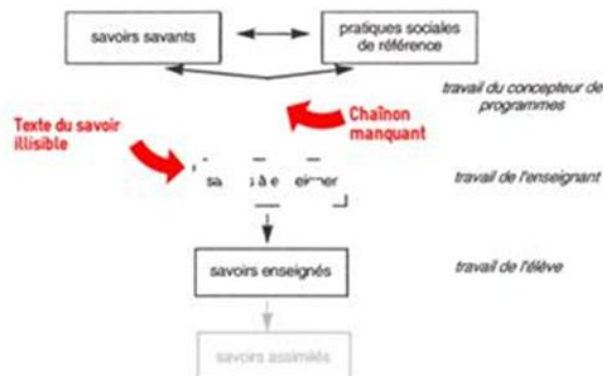
1. Quelle approche transpositionnelle pour l'information-documentation ?

Ce questionnement qui fait de l'information-documentation un cas singulier s'inscrit d'emblée dans le modèle de la transposition didactique tel que l'a redéfini Yves Chevallard [Chevallard, 1991] à la suite des travaux pionniers de Michel Verret (1975), et davantage encore dans le modèle élargi aux pratiques sociales de référence [Martinand, 1986], puisque les références de l'information-documentation tiennent autant des savoirs savants issus des SIC que des pratiques sociales, culturelles et professionnelles de l'information. La transposition didactique désigne « le processus social par lequel les savoirs sociaux de référence sont, dans le système éducatif, transformés en savoirs à enseigner (premier mouvement) puis en savoirs effectivement enseignés (deuxième mouvement) » [Vergnaud, 1992]. Le premier mouvement correspond à ce que Chevallard nomme la transposition didactique externe et le second, la transposition didactique interne.

Le chaînon manquant



S'en tenant pour l'heure au schéma proposé par Michel Develay [Develay, 1995], nous situons les « savoirs enseignés » par les professeurs documentalistes comme le produit du travail de l'enseignant dans le processus de la transposition didactique interne. Tout enseignant, quelle que soit sa discipline, suit ce processus lorsque, pour adapter à son cours une prescription de contenus « à enseigner », crée un contenu « enseignable » tenant compte de contraintes fortes, et notamment du contexte particulier de sa classe. Nous observons, d'après ce modèle, que ces savoirs enseignés ont, ou devraient avoir pour référence des « savoirs à enseigner », disponibles sous la forme donnée par les concepteurs du programme : instructions officielles, accompagnements de programmes, manuels scolaires. Ces prescrits n'existant pas pour le professeur documentaliste en quête de légitimité autant que de références, celui-ci se rabat alors vers des versions approximatives (B2i), intégratives (Socle commun) ou non officielles (PACIFI) pour reconstituer à sa mesure un texte du savoir qui n'existe pas. Insatisfait, il arrive qu'il s'adresse également à des sources extérieures à l'école, comme la CNIL ou des sites de management pour les entreprises. Pour le dire de manière triviale, le professeur documentaliste fait figure de bricoleur ; il arrange diverses références qui ne lui sont pas directement adressées pour aménager un équivalent de transposition interne à partir duquel il pourra disposer de contenus enseignables plus ou moins stables.



Du point de vue du professeur documentaliste, le texte du savoir est illisible et lui fait l'effet d'un puzzle dont les pièces seraient éparpillées dans différents textes et programmes disciplinaires sans qu'il ait même la certitude qu'elles y soient toutes et sans disposer d'une vue d'ensemble de l'image à réaliser. Il se trouve devant une gageure concrètement irréalisable. Du point de vue institutionnel maintenant, il n'existe tout simplement pas de texte du savoir relatif à l'information-

documentation. D'ailleurs, aucune instance instituante, ou noosphère, n'a entrepris ce processus de transposition externe qui ferait des savoirs de référence des savoirs à enseigner. C'est ce que l'on pourrait appeler le chaînon manquant de la didactique de l'information-documentation, qui fait de celle-ci une discipline particulière, même si elle n'a pas le monopole des références floues puisqu'il en est de même pour le français, l'éducation physique, la technologie ou encore les arts plastiques. Il résulte néanmoins de cette situation que les professeurs documentalistes, pour enseigner, constituent un ensemble de savoirs enseignés qu'ils tirent comme ils le peuvent d'essais transpositionnels plus ou moins réussis.

Quand l'action didactique guide la transposition...

Nous en sommes restés jusque là à une vision descendante de la transposition, estimant que les savoirs enseignés, nommés « curriculum réel ou réalisé » par Philippe Perrenoud, devaient obligatoirement dépendre d'un texte du savoir, ou « curriculum prescrit ou formel » [Perrenoud, 2002], lui même étant le produit de la transposition didactique de savoirs de référence articulant des savoirs savants à des pratiques sociales. Critiquant cette démarche analytique de la fabrication des savoirs, de nombreux chercheurs défendent l'idée d'autres approches, au nombre desquelles l'action créative des enseignants qui, confrontés aux contraintes didactiques, sont conduits à proposer des savoirs scolaires autonomes, notamment en histoire-géographie [Audigier, 1995]. Tandis que Philippe Perrenoud évoque à ce propos une transposition « pragmatique » où les contraintes de l'action guideraient la transposition [Perrenoud, 1998], nous retrouvons chez Gérard Langlade, pour le français, cette volonté de rompre avec ce qu'il nomme l'applicationnisme réducteur de la transposition descendante [Langlade, 1997]. Il rejoint Alain Pagès, toujours pour le français, qui propose dès lors une transposition ascendante qui pousserait à « l'invention de concepts spécifiques, à partir de problèmes que la pratique pédagogique fait naître. Elle détermine la réorganisation des concepts dans l'ensemble du savoir enseigné, et elle impose que ces derniers soient convergents – au lieu d'être concurrents, comme ils le sont dans le domaine de la recherche spécialisée » [Pagès, 1993]. Cette convergence des savoirs enseignés pour former un tout intelligible, à des fins d'enseignement progressif, est en effet une des caractéristiques des savoirs scolaires. En fait, il s'agirait de faire se rencontrer savoirs savants et savoirs experts et de les mettre au contact des savoirs enseignés pour former peu à peu un nouveau savoir enseigné. C'est la conclusion que tire Bernard Schneuwly lorsqu'il constate un « enchevêtrement de mouvements transpositionnels ascendants et descendants, de différents systèmes de savoir qui forment finalement le savoir enseigné » [Schneuwly, 1995]. C'est ainsi que la démarche actuelle des professeurs documentalistes, créateurs de contenus à enseigner en dehors de prescriptions formelles, peut être saisie : produire un mouvement ascensionnel partant à la rencontre de ses savoirs de référence et ayant pour finalité l'élaboration d'un texte du savoir.

Cette démarche est toutefois à distinguer du phénomène de contre-transposition didactique qu'observe Yves Chevallard à propos de pratiques scolaires n'ayant aucune référence scientifique pertinente à faire prévaloir, mais seulement des pratiques sociales, et qui tentent, *a posteriori*, de se construire un savoir savant, ou pseudo-savant à partir duquel exhiber sa légitimité à enseigner. Le cas de la comptabilité est avancé et on peut y reconnaître aussi l'éducation physique. Cela ne peut valoir en aucun cas pour l'information-documentation, matière multi-référentielle, pour laquelle nombre de savoirs enseignés ont bien pour référence des objets de savoirs en SIC. Il reste seulement à établir ces relations, en direction des savoirs sociaux de l'information également.

Cécile Gardiès met d'ailleurs en garde contre l'oubli, chez les professeurs documentalistes, des savoirs savants de référence sans lesquels l'accès aux savoirs à enseigner est difficilement

envisageable [Gardiès, 2012]. Elle rappelle l'impérieuse nécessité d'appuyer la transposition didactique interne sur une véritable maîtrise conceptuelle et de maintenir une vigilance épistémologique impliquant des relations avec les chercheurs ou, pour le moins, avec les productions scientifiques. Il en va de l'assise de cet enseignement sur des savoirs savants de référence.

Le pari de l'approche ascendante

Dans le cas où cette démarche ascendante devait réussir, nous verrions là la possibilité d'un dépassement de l'injonction institutionnelle par une prise en charge spontanée de la responsabilité pédagogique des professeurs documentalistes. C'est d'ailleurs ce qui s'observe déjà dans les faits et ce qui est somme toute légitimé par la création du CAPES.

Notre contribution au congrès consistera donc à prendre acte du fait que les professeurs documentalistes assument leur responsabilité pédagogique et produisent des pratiques scolaires fondées sur des savoirs enseignés. A défaut de pouvoir restaurer, dans le cadre de cette étude, le « chaînon manquant » ou de configurer le curriculum prescrit, nous tâcherons d'être le témoin de ce qu'ils enseignent réellement, ou déclarent enseigner, en circonscrivant le curriculum réalisé de l'information-documentation, tel que nous pouvons l'observer aujourd'hui. Nous faisons le pari d'une approche transpositionnelle ascendante pour l'information-documentation et d'une réappropriation de l'expertise didactique pour les professeurs documentalistes qui en sont les porteurs légitimes, postulant que la (re-)connaissance d'une assise didactique commune constitue un levier original et incontournable pour relancer la didactique de l'information-documentation.

Enjeux et questionnement

Au-delà de l'enjeu didactique consistant à révéler le curriculum réalisé, deux autres enjeux essentiels sont à rappeler. Le premier est épistémologique, dans la mesure où ce nouveau chantier devrait permettre de mieux connaître les contours réels de l'information-documentation au regard de ses véritables références. Les objets d'études info-documentaires ainsi définis devraient mettre en évidence la pluri-référentialité de la discipline et mieux cerner ce qui revient aux SIC, aux pratiques culturelles et aux pratiques expertes, tout en prenant en compte leur articulation. Il s'agira également d'appréhender les rapports qu'entretiennent ces savoirs enseignés avec les éléments combinés de la convergence translittératique. Le second enjeu est professionnel. L'existence reconnue, par la profession elle-même, d'une matrice disciplinaire autour de laquelle se rassembler est cruciale pour dégager, en miroir, une identité forte. Elle est d'autant plus attendue et nécessaire pour faire face aujourd'hui aux prescriptions institutionnelles de la mise en œuvre d'une EMI dans la mesure où celle-ci laisse peu de place aux professeurs documentalistes.

L'étude présente se donne par conséquent pour but d'identifier les savoirs notionnels réellement enseignés par les professeurs documentalistes dans le cadre de leur mission d'enseignement et d'apporter des précisions sur leur hiérarchie et leur dispersion curriculaire. Nous attendons de savoir en particulier si cet enseignement se présente de manière cohérente, dégagant des tendances fortes et une certaine rationalité ou si, au contraire, il ne parvient pas à faire corps, à constituer cette matrice à partir d'une quelconque intelligibilité. Nous mettrons également en évidence, et en lien avec ces contenus, la ou les méthodes pédagogiques les plus utilisées par ces acteurs lorsqu'ils projettent des situations didactiques.

2. Comment a été circonscrit le curriculum réalisé de l'information-documentation

Pour répondre à ces questions, nous avons constitué un corpus réunissant des fiches pédagogiques mises en ligne par des professeurs documentalistes. Dans la période de juillet et août 2015, plus d'un millier de documents de ce type, ou désignés tels, étaient disponibles sur le web. Quatre cents fiches seulement ont pu être retenues, représentant environ un tiers des ressources existantes. Cette sélection appelle quelques précisions.

2.1 Pourquoi choisir des fiches pédagogiques

Tout d'abord, pourquoi avoir choisi comme matériau d'étude la fiche pédagogique, ou fiche de préparation de séance ? Nous avons bien à l'esprit que ce type de document n'est qu'une simple représentation de la séance et qu'à ce titre, elle ne peut pas tout révéler. De nombreuses distorsions peuvent avoir lieu entre le déclaré et le réalisé, même si certaines fiches publiées se présentent comme le compte-rendu de séances réalisées. On peut aussi questionner la représentativité des fiches mises en ligne au regard de toutes celles qui ne le sont pas. Enfin, nous avons conscience que certaines contraintes éditoriales imposent un format comportant des conventions et des obligations. Pour autant, et puisqu'il était impossible d'observer à grande échelle tout ce qui pouvait se réaliser de fait, il nous a semblé que le recours à la fiche pédagogique pouvait constituer un moyen terme acceptable et en tout point préférable à une enquête. Le fait que la publication de fiches ne concerne qu'une faible proportion des professionnels peut constituer un biais important, mais peut être compensé par l'idée que ce qui est ainsi mis en ligne a une influence certaine. Au-delà même des valeurs de trace et de témoignage, les fiches pédagogiques publiées ont un indéniable effet d'entraînement. La plupart des professionnels n'hésitent pas à dire qu'ils s'inspirent régulièrement de ces publications. On observe d'ailleurs une circulation sur le web de ces documents et de leurs annexes qui sont ainsi échangés, discutés, redocumentarisés. Cette observation met au premier plan le rôle essentiel joué par des collectifs au sein de réseaux professionnels, la blogosphère, dans la production de manières de faire, de savoirs experts, de méthodes et d'outils didactiques. Les fiches pédagogiques se révèlent être des vecteurs de l'acculturation didactique, le creuset où la profession donne consistance à son mandat pédagogique. C'est également à ce titre qu'elles révèlent leur importance.

2.2 Les critères de sélection des fiches pédagogiques

Trois critères principaux ont déterminé la constitution du corpus de l'étude.

- le format de connaissance : chaque fiche présentant à nos yeux une visée d'enseignement-apprentissage, nous avons choisi de distinguer celles qui avaient une portée utilitaire et celles dont la portée était l'étude et la compréhension. Nous avons donc délaissé les premières, centrées sur les savoirs procéduraux et dont le but est de maîtriser une méthode, un outil ou d'exploiter une ressource. Les fiches axées sur la construction de savoirs déclaratifs, favorisant un retournement intellectuel sur l'objet informationnel, ont en revanche été retenues. Ont également été éliminées les fiches orientées exclusivement sur le développement des attitudes ou sur des objets n'appartenant pas au domaine, telles que la promotion de la lecture et le renforcement des politiques éducatives.

- la forme : n'ont été conservées que les fiches jugées suffisamment complètes, c'est-à-dire comportant au minimum des données sur le cadre institutionnel de l'intervention, les objectifs d'apprentissage et le déroulement de la séance. Bref, les fiches permettant de répondre de manière satisfaisante à la question des contenus et de la méthode pédagogique utilisée. De

nombreux documents, bien qu'ils s'affichent comme étant des fiches pédagogiques, se réduisent à des fiches élèves et n'ont donc pu être retenus.

- le destinataire de la séance : nous avons retiré les fiches relatives aux séances réservées à des publics particuliers (ULIS, SEGPA, FLE) ou se déroulant dans des cadres singuliers, comme le soutien et les clubs.

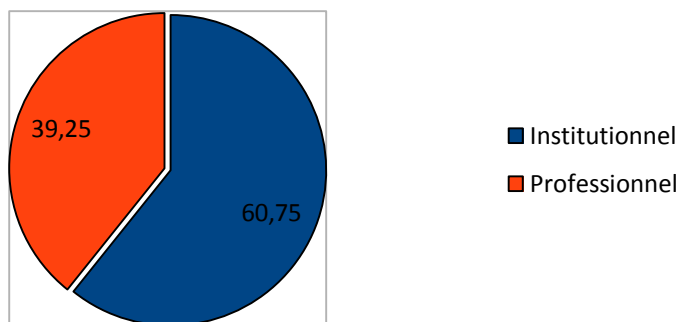
Notons enfin que la sélection des fiches ne fait aucune différence entre les professionnels du privé et du public.

2.3 La présentation du corpus

2.3.1. La provenance des fiches

Une distinction a été opérée entre les sources institutionnelles et les sources professionnelles des fiches retenues. Dans la première catégorie ont été regroupées les fiches provenant des sites académiques ou universitaires et du réseau Canopé, dans la seconde celles qui ont été trouvées dans les blogs personnels, les sites professionnels et les outils de publication indépendants.

Répartition des fiches par types de sources (%)

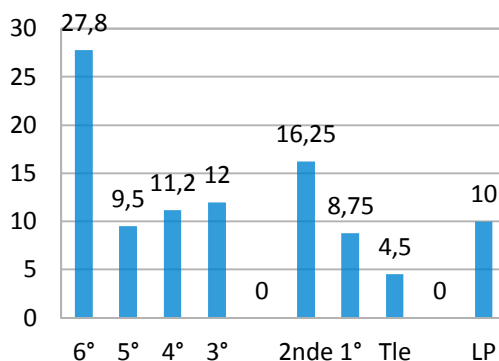


La répartition obtenue donne un net avantage aux sources institutionnelles, ce qui n'est pas sans incidence sur la forme, le discours et le dispositif de communication des fiches. En effet, les fiches extraites de sources institutionnelles (61%), centralisées pour la grande majorité sur Edu'base Documentation, revêtent un aspect formel prononcé, étant souvent préformatées. Les contenus sont fortement structurés. L'auteur y est très peu présent et s'exprime sur un mode impersonnel. Enfin, les relations avec les lecteurs sont faibles, voire inexistantes, laissant imaginer ceux-ci comme des lecteurs « consommateurs ». Le second type (39%) est bien différent, presque essentiellement issu de la blogosphère. Souvent, la fiche prend la forme d'un billet au contenu faiblement structuré, ce qui peut rendre difficile sa compréhension et son exploitation. L'auteur y est très présent, recourant au « je » et utilisant un mode narratif et personnel, voire affectif. Il (se) raconte la séance qu'il va faire ou qu'il a faite, tout en s'expliquant et se critiquant parfois, contribuant ainsi à la construction d'une réflexion et d'une identité professionnelle. Les relations avec les lecteurs « amis » est forte.

2.3.2 Les niveaux représentés

La dispersion curriculaire s'étale de la 6^e à la terminale et, pour le lycée, distingue le lycée d'enseignement général et technologique (LGT) et lycée professionnel (LP).

Répartition des fiches selon les niveaux (en %)



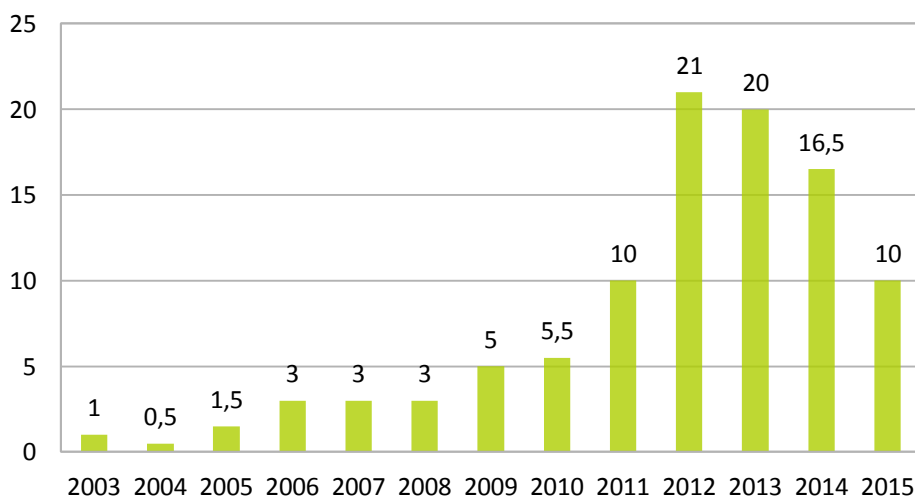
Les niveaux les plus représentés sont la 6^e et la 2nde, ce qui correspond bien à la réalité des interventions des professeurs documentalistes à l'entrée des deux cycles.

Rapporté à la répartition des trois types d'établissements au niveau national, il s'avère que ce corpus est tout à fait représentatif. Il marque en effet un écart positif de seulement 3,5 points pour le collège et un écart négatif équivalent pour le lycée, dont -2,5% pour le LGT et -1% pour le LP.

2.3.3 La répartition curriculaire des fiches

La répartition des fiches retenues dans le temps court de 2003 à (août) 2015. Elle donne l'avantage aux fiches déposées le plus récemment.

Répartition des fiches par années (%)



La cause principale en est la mutation continue des supports qui n'assurent pas toujours, au gré de leur évolution, la pérennité des fiches. Un autre phénomène curieux a été constaté : certaines fiches sont indexées avec une date de péremption, comme des produits de consommation périssables. C'est le cas notamment de séances reposant sur des outils numériques et dont l'éditeur a jugé que ce critère devait l'emporter sur le contenu didactique. Nous remarquons enfin que la durée de vie moyenne d'une fiche pédagogique est de quatre ans sur le web.

3. Les résultats de l'étude

Nous traiterons en premier lieu des contenus enseignés par les professeurs documentalistes avant de nous intéresser aux méthodes pédagogiques qu'ils emploient dans leurs cours.

3.1 Les thèmes organisateurs du curriculum réalisé de l'information-documentation

Pour chaque fiche pédagogique retenue, nous avons identifié la ou les notions mobilisées dans la séance projetée ou réalisée, qu'elles aient été ou non explicitement présentées en tant qu'objectifs d'apprentissages visés mais en tout cas telles qu'elles se dégagent de l'analyse de la tâche proposée à la classe. En effet, ce qui nous importait était de connaître le plus précisément possible quels étaient les objets d'enseignement effectivement traités au travers du dispositif d'apprentissage mis en place.

Une distinction importante a dû être faite entre l'objet principal de la séance, qui peut être un élément particulier (le document, le moteur de recherche, le centre de ressources), un phénomène informationnel (la publication, l'identité numérique) ou encore un processus (la recherche d'information, la veille) et les notions spécifiques qui structurent les apprentissages liés à ces objets. Très vite est apparu l'intérêt de regrouper ces objets autour des thèmes qui se trouvent être privilégiés par les professeurs documentalistes. A l'analyse, l'ensemble des séances étudiées au travers des fiches pédagogiques gravite autour de dix thèmes seulement :

Centre de ressources
Document
Évaluation de l'information
Identité numérique
Internet et web
Média de masse
Moteur de recherche
Publication sur le web
Recherche d'information
Veille

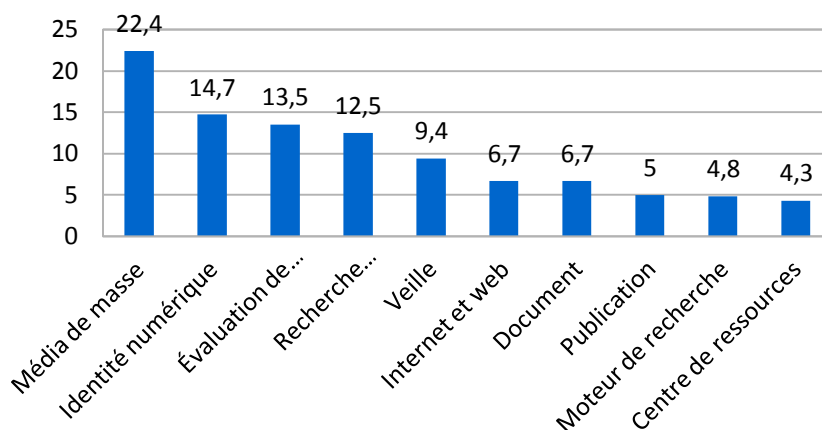


Ces objets de type matriciel se révèlent ainsi comme les dix thèmes organisateurs de l'enseignement de l'information-documentation. L'analyse fait cependant apparaître des traitements différenciés, mais également des périodes d'émergence et des répartitions curriculaires particulières.

3.2.1 Classement des dix thèmes organisateurs selon leur fréquence

Il est possible de classer ces dix thèmes organisateurs selon la fréquence de leur traitement.

Répartition des 10 thèmes (en %)



Parmi les 400 fiches de notre corpus, près d'un quart sont consacrées à l'étude des médias de masse. Elles ne font pas pour autant référence à la semaine de la presse (SPME) et témoignent de l'intérêt que portent les professeurs documentalistes à la problématique de l'information journalistique (*info news*). A l'opposé, nous trouvons le thème « Centre de ressources », ce qui peut paraître surprenant lorsque l'on évoque l'accueil des élèves en 6^e et en 2nde. C'est l'occasion pour nous de rappeler que les fiches retenues l'ont été parce qu'elles traitent des aspects notionnels et non pas de la simple présentation du CDI. Il faut donc lire ici que 4% des fiches sélectionnées évoquent un travail relatif à l'acquisition de notions mobilisées autour du thème « Centre de ressources ».

3.2.2 Répartition chronologique des dix thèmes organisateurs

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Document	■			■		■		■					
Évaluation de l'information	■			■	■	■	■	■					
Internet et web	■		■										
Média de masse	■		■		■		■	■		■	■	■	■
Centre de ressources		■											
Recherche d'information		■	■	■	■	■	■	■					
Publication sur le web			■	■									
Moteur de recherche						■							
Identité numérique								■	■	■	■	■	■
Veille								■		■			

Chaque thème organisateur connaît une temporalité particulière, apparaissant plus ou moins tôt dans la période considérée et plus ou moins régulièrement par la suite.

N.B. : Plus le nombre de fiches par thème est élevé et plus la couleur est foncée. Les thèmes organisateurs sont classés du plus ancien (1ère ligne) au plus récent (dernière ligne).

. Le thème organisateur « Média de masse » est réparti tout au long de la période, par contre « Recherche d'information » semble concentrer sa présence dans une période plus restreinte allant de 2004 à 2009.

. Les thèmes les plus traditionnels, marqueurs de la discipline, sont déjà présents en 2003, alors que d'autres, comme « Veille » et « Identité numérique », n'ont émergé que récemment. Il est possible d'attribuer certaines de ces positions à des phénomènes d'actualité, tels que les publications universitaires, les prescriptions institutionnelles ou les thèmes des TraAM. Cette répartition dénote une certaine instabilité du curriculum et une sensibilité importante à l'actualité, mais elle témoigne également d'une plasticité conceptuelle qui lui permet de s'adapter rapidement à l'évolution de l'environnement informationnel.

3.2.3 Répartition curriculaire des dix thèmes organisateurs

La répartition des thèmes connaît des variations selon les niveaux scolaires.

	6°	5°	4°	3°	2nde	1ère	Tale	LP
Média de masse	■	■	■	■	■	■	■	■
Évaluation de l'information	■	■	■	■	■	■	■	■
Identité numérique	■	■	■	■	■	■	■	■
Veille	■	■	■	■	■	■	■	■
Recherche d'information	■	■	■	■	■	■	■	■
Document	■	■	■	■	■	■	■	■
Publication sur le web	■	■	■	■	■	■	■	■
Moteur de recherche	■	■	■	■	■	■	■	■
Internet et web	■	■	■	■	■	■	■	■
Centre de ressources	■	■	■	■	■	■	■	■

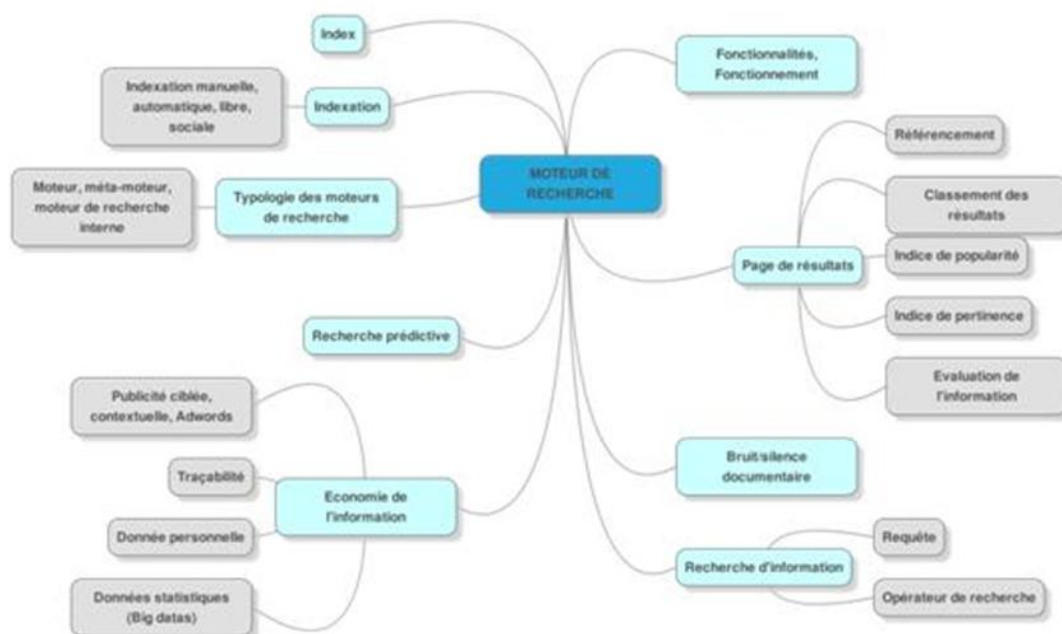
N.B. : Plus le nombre de fiches par thème est élevé et plus la couleur est foncée. Les thèmes organisateurs sont classés du plus représenté (1ère ligne) au moins représenté (dernière ligne).

La répartition curriculaire fait apparaître deux groupes très distincts, le premier étant beaucoup plus mobilisé que le second. Il regroupe les thèmes « Médias de masse », « Évaluation de l'information », « Identité numérique », « Veille » et « Recherche d'information ». On note par ailleurs que ces deux derniers thèmes sont principalement étudiés en fin de lycée alors que « Document » l'est en 6^e et « Publication » en 4^e.

La lecture de l'axe curriculaire permet d'apprécier quels sont les thèmes mobilisés pour chaque niveau. Ainsi, par exemple, trois thèmes sont particulièrement requis en 6^e, « Média de masse », « Identité numérique » et « Document », tandis que le niveau 4^e délaisse ce dernier thème pour introduire « Publication sur le web ». Les raisons de ces choix mériteraient d'être recherchées. On peut cependant supposer qu'elles tiennent à la fois à l'âge des élèves et aux programmes disciplinaires.

3.2.4 Les notions mobilisées dans les dix thèmes organisateurs

Rappelons que, pour chacune des 400 fiches pédagogiques, nous avons identifié la ou les notions mobilisées. En croisant ces notions aux dix thèmes organisateurs auxquels ces fiches renvoient, il a été possible de circonscrire, pour chacun de ceux-ci, leur champ notionnel. Ce champ est par conséquent déterminé par les choix didactiques des professeurs documentalistes au travers de leurs publications sur le web. De ce fait, c'est bien l'expression de *champ notionnel* qui est retenue ici, et non pas celle de *champ conceptuel*, afin de nous démarquer d'une construction *a priori*. De même, nous n'évoquons pas ici les « cartes conceptuelles », mais des « cartes notionnelles » représentant les savoirs enseignés pour représenter ces champs. Dix tableaux organisant ces champs notionnels ont été dressés et dix cartes correspondantes tracées².



Carte notionnelle du thème organisateur « Moteur de recherche ».

Chaque thème réunit ainsi un certain nombre de notions particulières articulées entre elles. Ces groupements forment un réseau que l'on peut organiser en sous-thèmes. L'analyse des contenus ainsi identifiés et listés étonne par son aspect exhaustif et structuré, même si, dans certains cas, nous avons dû procéder à des ajustements et faire des choix pour assurer la lisibilité et, par conséquent, une exploitation ultérieure par les professionnels. Ainsi la quasi totalité des notions déjà repérées dans des travaux didactiques antérieurs est identifiée par les professeurs documentalistes qui les mobilisent et les organisent dans des configurations thématiques très précises.

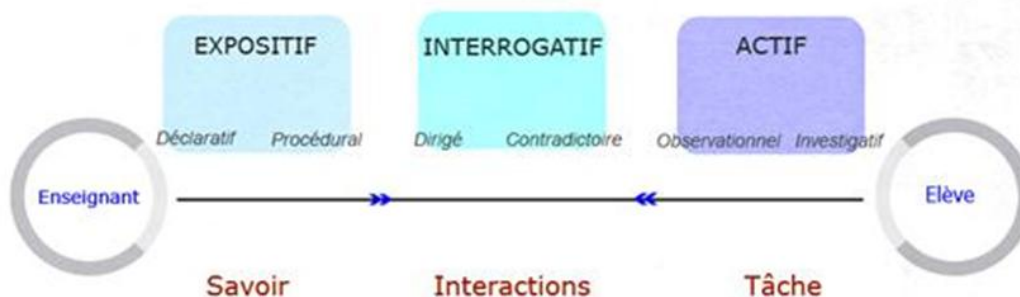
3.3 Les méthodes pédagogiques

Il est notoire que la profession, dès ses origines, s'est positionnée avec force à l'encontre du modèle transmissif associé à la manière directive et verticale dont les disciplines transmettraient le savoir, faisant de l'élève un sujet passif et démotivé. Arguant au contraire de leur héritage des méthodes actives du mouvement de l'Éducation nouvelle, les professeurs documentalistes ont, en

²Tableaux et cartes sont publiés sur le site *Les Trois couronnes* <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/>

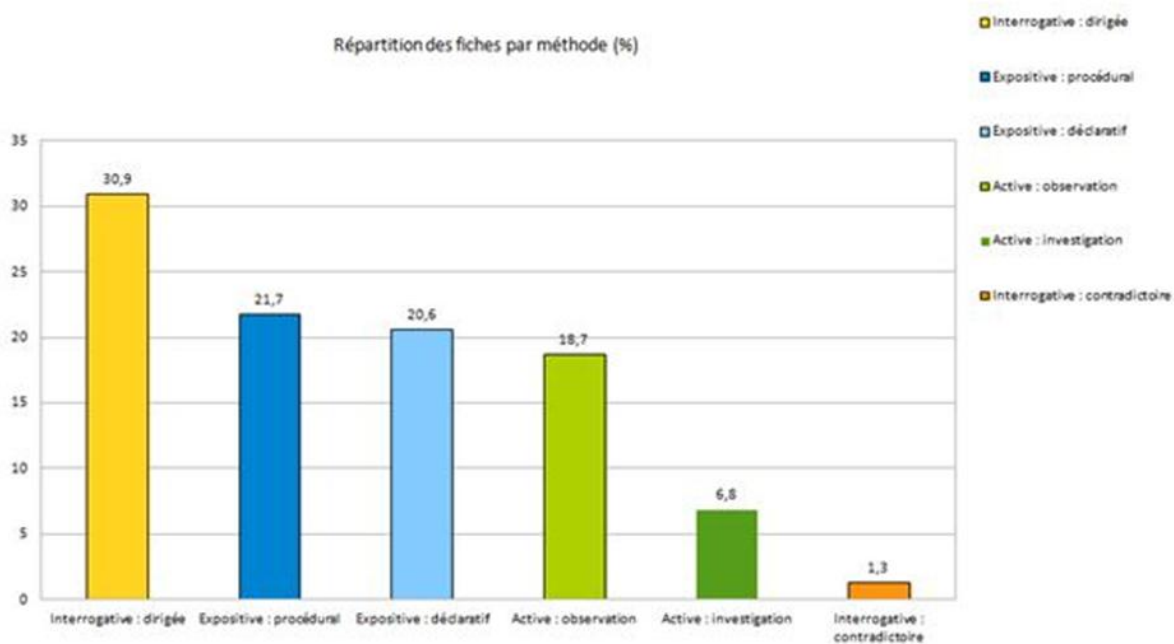
promouvant la pédagogie documentaire, défendu l'idée selon laquelle l'élève pouvait accéder aux savoirs au travers d'une recherche active d'informations, sans avoir à passer par la parole du maître. Si le premier mouvement, dans les années 80, de formation à la méthodologie documentaire (matrice 1-A) est de nature béhavioriste, la période qui a suivi a été marquée par l'insistance de la médiation documentaire à partir de laquelle l'information pouvait être transformée en connaissance par l'élève, suivant le modèle constructiviste de l'apprentissage (matrices 1-B et 2) [Duplessis, 2016]. Au-delà de ces intentions de principe affichées dans la presse professionnelle, il nous a paru intéressant de tenter un diagnostic des méthodes pédagogiques réellement mobilisées au travers de notre corpus de fiches pédagogiques.

Pour ce faire, nous avons pris pour cadre théorique une étude antérieure portant sur les méthodes pédagogiques utilisées en information-documentation [Duplessis, 2014]. Cette étude décline trois types de méthodes, expositive, interrogative, active et les sous-types (investigation, observation, procédural, déclaratif, dirigé, contradictoire).



3.3.1 Répartition des fiches par méthode

Une première mesure, tous niveaux confondus, permet d'établir un classement des méthodes les plus sollicitées par les professeurs documentalistes.



Cette répartition, loin d'être équilibrée, montre une nette préférence pour la méthode interrogative dirigée (31%). Dans cette figure, le cours est dirigé au moyen d'un dialogue entretenu avec la classe. Il est souvent appuyé par une fiche élève organisée en une succession de petits exercices ou bien il part d'un questionnaire initial qui va ensuite être exploité pendant le cours. La centration se fait donc sur le cours, lequel est assimilé à un message que l'on cherche à « faire passer ».

Au deuxième rang se trouve la méthode expositive à visée procédurale (22%). Littéralement, est exposée une procédure au moyen d'explications. Cela peut concerner la recherche d'information pas à pas, les procédures pour démarrer une veille, le paramétrage guidé d'un profil ou les étapes à suivre pour évaluer un site. Dans certains cas, l'exposition de la méthode peut avoir eu lieu auparavant et l'on attend de l'élève qu'il l'applique. Le schéma Explication / application renvoie bien au modèle transmissif.

Au troisième rang figure la méthode expositive à visée déclarative (21%). Ici, c'est un savoir scolaire qui est exposé, sous sa forme déclarative. L'exposition se fait en début de séance, mais les formes peuvent varier. Si, traditionnellement, le discours de l'enseignant prédomine, on le voit aujourd'hui remplacé par une médiation technique, allant d'un support diaporama classique à une présentation plus dynamique, jusqu'à la diffusion d'une petite vidéo (outil *Powtoon*). Le schéma Exposition / application reste le même.

En quatrième position seulement se place une méthode active basée sur l'observation (19%). Ici, les contenus ne sont plus donnés ni organisés *a priori*, mais doivent être déduits du travail intellectuel de l'élève au moyen d'une tâche qui lui est proposée. Suite à l'activité, une mise en commun dégage progressivement la notion visée, laquelle doit encore être structurée individuellement. La centration se fait sur la tâche et la construction des connaissances.

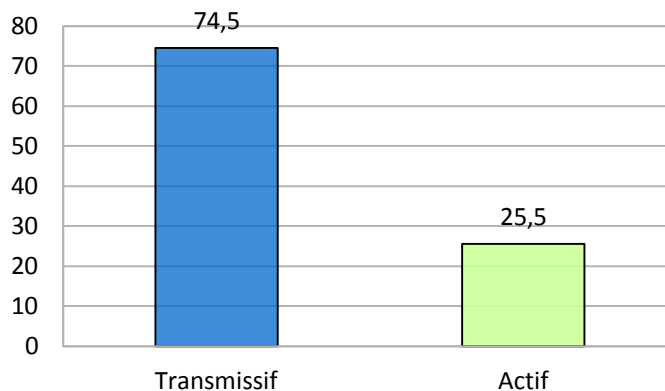
En cinquième position, loin derrière, se tient une autre méthode active, basée cette fois-ci sur l'investigation (7%). Plus rare, parce qu'elle demande un temps long et une bonne expertise pédagogique, elle déplace elle aussi l'émergence des contenus après l'activité des élèves. La tâche est fondée sur un travail d'investigation, un problème qui doit être résolu par l'expérimentation. Par exemple, prouver qu'un site n'est pas fiable ou expliquer pourquoi certaines photos proposées ne peuvent pas être publiées. L'activité procède par émission d'hypothèses, par tâtonnement et par essais/erreurs. Le cours est ici présenté comme un laboratoire.

En dernière position se trouve la méthode interrogative à visée contradictoire (1,3%). C'est une variante du cours dialogué, qui demande une grande expertise du sujet et des interactions. Elle se base sur les représentations des élèves qu'il va s'agir de récuser en premier lieu au moyen d'une technique de réfutation. Cette méthode a été parfaitement illustrée par le cours de Frédéric Rabat en 2008 à propos du moteur de recherche *Google* [Rabat, 2008]. La centration se fait sur les conceptions des élèves mais avec une forte guidance de l'enseignant.

3.3.2 Répartition des fiches par modèle d'apprentissage

Rassembler ces différents résultats autour des deux modèles disponibles d'apprentissage permet de répondre à la question de savoir quel est le modèle privilégié en information-documentation. Nous avons alors regroupé les méthodes expositives et dialoguées dans la catégorie du modèle transmissif et les deux méthodes actives dans celle du modèle actif.

Répartition des fiches par modèles (%)

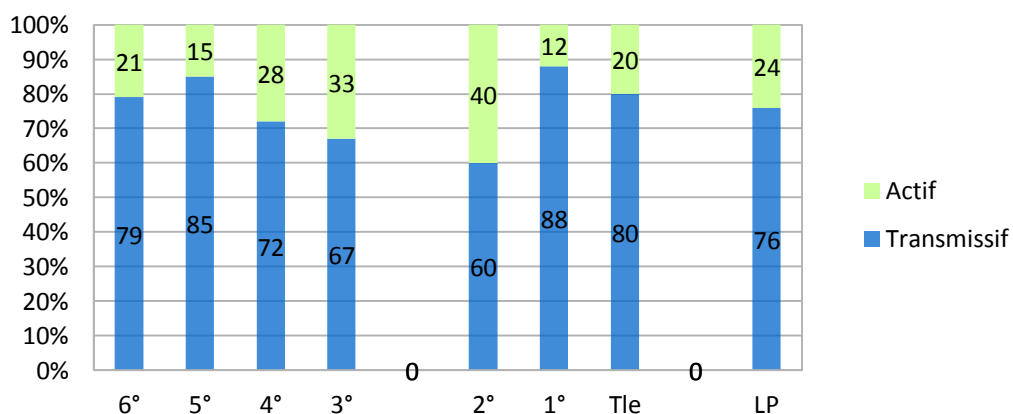


Le résultat montre que les trois quarts des fiches étudiées mobilisent une méthode pédagogique inspirée du modèle transmissif et un quart seulement une méthode active. Cela contredit ainsi l'intention de principe selon lequel l'information-documentation, tournant le dos aux disciplines instituées, privilégierait systématiquement les méthodes actives. Une explication liée à notre étude vient expliquer en partie ce constat : n'ayant retenu que les fiches relatives à des séances orientées vers la construction de notions, toutes celles manifestant l'activité des élèves au travers de simples recherches d'information ont été éliminées, dans la mesure où celles-ci ne s'attachaient pas à la dimension déclarative de l'objet. Une enquête internationale récente sur l'enseignement et l'apprentissage montre que 83% des enseignants disciplinaires s'accordent à préférer les méthodes où les élèves sont conduits à résoudre des problèmes par eux-mêmes, ils avouent que, dans les faits, ils ont « plus souvent recours à des pratiques pédagogiques passives ». En cela, les professeurs documentalistes ne seraient donc pas si différents de leurs collègues. Ajoutons à cela que leurs conditions d'intervention, la plupart du temps dépendantes des disciplines, leur laissent peu de temps pour mobiliser des méthodes plus exigeantes en temps, et rappelons également que la formation initiale est en partie guidée par une épreuve orale du CAPES qui n'exige aucune compétence de ce type de la part des candidats.

3.3.3 Répartition des fiches par modèle et par niveau

Conservant cette polarisation entre modèle transmissif et modèle actif, il est intéressant de voir comment elle affecte chacun des niveaux du cursus.

Répartition des fiches par modèles et par niveaux (%)



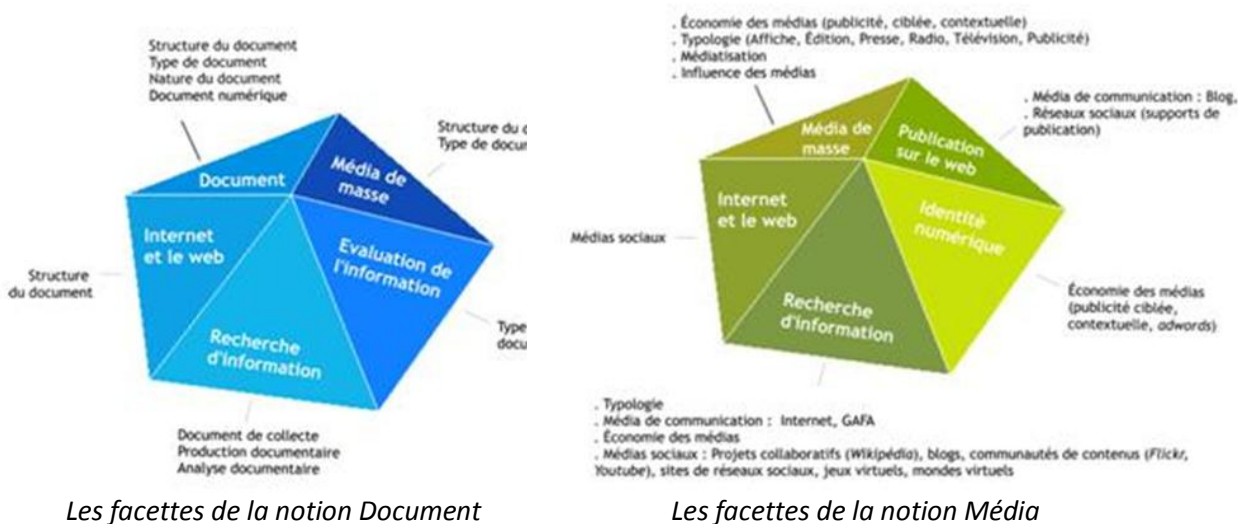
Il apparaît ainsi que les méthodes actives sont davantage mobilisées au milieu du cursus, de la 4^e à la 2nde. Le modèle transmissif est quant à lui plus utilisé au début du collège et, au lycée, pour le niveau 1^{ère}.

4. Quelques prolongements à l'étude des savoirs enseignés

Reprenant les résultats obtenus à propos du curriculum réalisé, nous souhaitons indiquer deux prolongements possibles à ce chantier didactique.

4.1 Des notions à facettes

A partir des dix thèmes organisateurs, nous avons pu établir pour chacun un champ notionnel regroupant et articulant entre elles les différentes notions qui le composent. Nous remarquons dès lors que certaines notions sont communes à différents champs. C'est le cas, par exemple, pour les notions « Document » et « Média », présentes dans cinq thèmes.

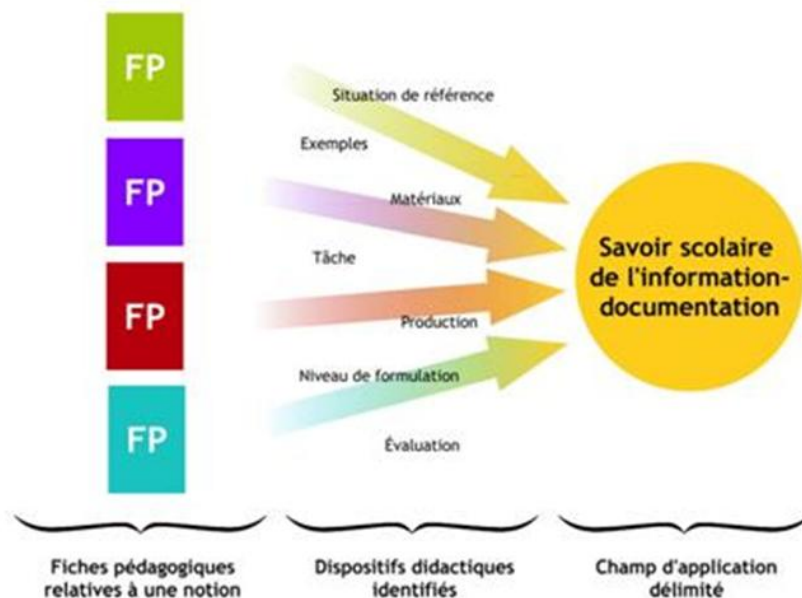


Nous formulons l'hypothèse que chaque thème organisateur offre un contexte particulier dans lequel chaque notion se présente de manière originale. Elle présenterait dès lors un angle ou une caractéristique d'elle-même propre à la situation singulière pour laquelle elle se trouve mobilisée et que nous appelons *facette*. Ainsi, s'exprimant dans des champs différents, une notion ne montrerait pas la même facette d'elle-même, ne présentant que la ou les caractéristiques utiles à la résolution d'un problème donné appartenant à la famille de problèmes relative à ce thème.

Il en découle que, pour construire complètement une notion, il faudrait pouvoir l'aborder dans différents champs et contextes afin de pouvoir explorer la totalité de ses facettes. De même, il serait intéressant de s'appuyer sur l'existence de ces facettes pour faire entrer les élèves dans la construction de la notion. Cette entrée ne correspondrait dès lors plus seulement à un approfondissement progressif mais procéderait plutôt par une révélation successive de ses différents pas, selon les contextes rencontrés. Et si, pour caractériser une notion, nous avons l'habitude de dégager ses niveaux de formulation [FADBEN, 2007], il nous faudra à présent considérer autant de niveaux de formulation que de facettes composant la notion.

4.2 Le champ d'application des notions

Une autre retombée de cette étude est de disposer, pour chacun des dix thèmes organisateurs et pour chacune des notions mobilisées, des contextes didactiques définis par les 400 fiches pédagogiques du corpus. Cet ensemble sélectionné d'outils didactiques peut se révéler d'une grande richesse pour une exploitation plus ambitieuse que celle proposée dans le cadre de cette étude. Il permettrait par exemple de délimiter le champ d'application de chacune des notions de la discipline information-documentation.



Il conviendrait pour cela d'analyser le dispositif didactique mis en œuvre pour la construction d'une notion et tel qu'il apparaît dans la situation didactique décrite dans la fiche pédagogique. Seraient notamment analysés la situation de référence, les exemples produits, les matériaux donnés à traiter ; la tâche confiée aux élèves, la production à réaliser et la situation permettant le cas échéant l'évaluation des apprentissages. Le but étant de décrire les situations didactiques imaginées par les professeurs documentalistes pour conduire leurs élèves vers la construction de ou des notions visées.

Le regroupement de ces situations particulières, propre à chaque séance, pourrait donner lieu à la constitution de familles de situations considérées comme l'ensemble des situations qui donnent sens à la notion [Vergnaud, 1990].

Conclusion

L'intérêt de cette étude, du moins le voudrions-nous, est d'apporter une certaine clarification des objets d'enseignement de l'information-documentation et de mettre en évidence un curriculum réalisé à partir des pratiques professionnelles des professeurs documentalistes. Pour ces derniers, il est envisageable qu'il soit un miroir tourné vers leur propre expertise et que, sous l'effet structurant que nous lui avons fait subir, il leur donne à mieux percevoir ce qu'ils ont construit et ce qui les réunit, confortant ainsi leur identité enseignante. Ceci est d'autant plus important que les notions info-documentaires, encore totalement inconnues à la fin des années 90, apparaissent aujourd'hui en première place de nombreuses fiches pédagogiques, attestant de leur perception et de leur reconnaissance pour l'édification d'une discipline des savoirs. Cette contribution voudrait ainsi pouvoir donner corps à la matière Information-documentation et tracer une perspective

constructive au développement de sa matrice. Au regard de l'EMI notamment, cette matrice peut être d'un grand recours pour situer l'information-documentation. Ce peut être également un message à relayer auprès des interlocuteurs de la profession afin qu'ils sachent (enfin) ce qu'enseignent les professeurs documentalistes et ainsi mieux comprendre leurs demandes et les faciliter.

Cette image matricielle de l'information-documentation ne doit cependant pas être considérée comme une fin en soi mais en tant que processus évolutif. Il convient d'avoir à l'esprit que l'état des lieux réalisé ici résulte non pas d'une œuvre didactique en soi, qui serait autonome de par les moyens mis en œuvre et les directions prises, mais bien de contraintes importantes qui sont imposées aux professeurs documentalistes. Ces contraintes sont le produit à la fois de conditions d'exercices particulièrement difficiles liées à l'accès aux classes et de cadres pour le moins flous servant à définir les contenus à enseigner, tantôt provenant des programmes des autres disciplines, tantôt émanant de politiques éducatives ne précisant pas le rôle de ces professionnels. Il est à ce propos remarquable que cette profession, en l'absence de directives institutionnelles claires et entravée à ce point dans son action, tant au niveau hiérarchique que local, ait pu édifier une œuvre de cette nature, conforme en cela au cadre de mission esquissé par le CAPES de sciences et techniques documentaires. Sans doute faut-il également chercher les raisons de ce succès dans l'étayage épistémologique des références, ces savoirs scientifiques et ces pratiques sociales, qui assure de près ou de loin, de manière plus ou moins consciente, cette élévation d'une matière spécifique scolarisable.

Les contours du curriculum réalisé de l'information-documentation étant à présent plus visibles, la question d'un curriculum formel, c'est-à-dire d'un texte du savoir spécifique, reste à élucider. Nous avons bien conscience qu'elle réclame le concours d'une noosphère, cette « sphère dans laquelle s'exercent les interactions entre les différents acteurs du système éducatif, et dont le jeu détermine la modification des savoirs à enseigner » [Vergnaud, 1992] pilotée par l'instance institutionnelle. Dans cette attente, les travaux didactiques doivent pour le moins se développer et se renforcer. Cette étude, en mettant en évidence les thèmes organisateurs d'une matrice, pose en creux la question de la référence de chacun des contenus d'enseignement qu'ils mobilisent. C'est là une direction de recherche qu'il faudra prendre, tout en gardant à l'esprit que l'information-documentation peut être à la fois une discipline du « faire » mais aussi du « savoir ».

Références bibliographiques

- AUDIGIER François. Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale* n°15, 1995. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article683>
- CHAPRON Françoise De la pédagogie du document au curriculum en information-documentation. Limoges 2015, 10ème congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, septembre 2015. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01249355
- CHEVALLARD Yves [1985]. *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 2ème éd. 1991.
- DEVELAY Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. ESF, 1992

- DEVELAY Michel (dir.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 1995.
- DUPLESSIS Pascal. Apports épistémologiques à la didactique de l'Information-documentation : Des outils pour identifier, référer et structurer le domaine conceptuel. Master Recherche Sciences de l'Education et didactiques : Université de Nantes, 2006, 2 vol. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00119375>
- DUPLESSIS Pascal. Les méthodes pédagogiques en information-documentation. *Les Trois couronnes*, 2014. <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation>
- DUPLESSIS Pascal. Les matrices disciplinaires de l'information-documentation. *Les Trois couronnes*, 2016. <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-matrices-disciplinaires-de-l-information-documentation>
- FADBEN. « Les savoirs scolaires en information documentation : 7 notions organisatrices ». *Médiadoc*, mars 2007. <http://www.fadben.asso.fr/Les-savoirs-scolaires-en,182.html>
- FRISCH Muriel. Disciplinarisation et didactisation de l'Information-documentation. *Esquisse* n°50-51, 2007. p. 155-164
- GARDIES Cécile. *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation*. Habilitation à diriger les recherches. Sous la Direction de Viviane Couzinet. Université de Toulouse Le Mirail. 2012. http://oatao.univ-toulouse.fr/9862/1/Gardies_9862.pdf
- GARDIES Cécile, VENTURINI Patrice. Analyse didactique d'une séance d'enseignement dur le concept « document ». *Spirale*, Revue de Recherches en Éducation, 2015, pp.17-37. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?rubrique123>.
- LANGLADE Gérard. Essai de délimitation du champ propre d'une didactique de discipline : l'exemple des textes littéraires. In Langlade Grérad (coord.). *Didactiques Recherches et pratiques. Les cahiers du CeRF* n°5, 1^{er} sem. 1997. p. 1-25
- MARTINAND Jean-Louis. *Connaître et transformer la matière : Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Peter Lang, 1986.
- PAGES Alain. Perspectives actuelles en didactique du français langue maternelle. *L'Ecole des Lettres*, n° spécial 9, mars 1993. p. 7-16
- PERRENOUD Philippe (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n°3, 1998. p. 487-514. <http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n3/031969ar.html?vue=resume>
- PERRENOUD Philippe. « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Houssaye Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, E.S.F., 2002. p. 61-76

- RABAT Frédéric. Une année avec Google (suite). Académie de Rouen, 2008. <http://documentation.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article192>
- SCHNEUWLY Bernard. De l'utilité de la "transposition didactique". J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter. *Didactique du français : état d'une discipline*. Paris: Nathan. 1995, p. 47-62. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:35525>
- VERGNAUD Gérard. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 10, n°2-3, 1990. p. 133-170
- VERGNAUD Gérard. Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Education permanente*, n°111, juin 1992

Tables rondes

**Enseigner-apprendre l'information-documentation :
Regard sur l'évolution des objets de savoir informationnel**

Table ronde animée par Ivana Ballarini

INTERROGATION D'UN OUTIL DE RECHERCHE : PEUT-ON FAIRE L'ÉCONOMIE D'UN RÉEL APPRENTISSAGE ?

DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES DANS L'EXPRESSION DU BESOIN D'INFORMATION

Professeure documentaliste dans l'Éducation nationale depuis une quinzaine d'années, nous constatons que les élèves sont de plus en plus habiles à manipuler un logiciel documentaire mais ont des **difficultés persistantes à trouver les mots-clés** pour formuler des requêtes pertinentes dans le Système de Recherche d'Information (SRI). Chercher des mots-clés plus précis ou élargir à des termes équivalents, voire à des termes plus généraux en cas d'échec, reste un travail intellectuel nécessitant des connaissances sur la langue et le vocabulaire, ainsi que des capacités d'abstraction et de catégorisation, rarement acquises par des lycéens et encore moins des collégiens. Nos lectures d'auteurs du monde de la recherche (en Sciences de l'Information, en Sciences de l'éducation...) et de l'univers de la bibliothéconomie montrent, depuis la fin des années 90, les difficultés constantes du public juvénile, de l'école primaire à l'Université, dans la phase du choix des mots-clés pour la formulation des requêtes, et ce malgré la banalisation de la recherche par « *searching* » (BOUBÉE et TRICOT, 2007).

Dans le cadre du Master2 DISTIC¹ nous nous sommes intéressée aux **méthodes permettant d'améliorer l'expression du besoin d'information**, à travers deux angles : l'analyse des pratiques professionnelles des professeures² documentalistes et l'observation de l'activité des élèves. Une **enquête³, nous a permis d'interroger les pratiques des professionnelles – en matière de gestion documentaire et de pédagogie - face à l'évolution des outils de recherche et de leurs modes d'interrogation. Nous avons également tenté d'évaluer les formations menées par ces professionnelles, en comparant l'efficacité de l'emploi du questionnement dit Quintilien ou 3QOCP et celle de la consultation d'un thésaurus** auprès d'un public de collégiens. Notre terrain d'investigation : le collège où nous exerçons, situé en milieu urbain avec un public plutôt favorisé socialement et scolairement. 25 élèves d'une même classe de 3^{ème}, divisés en 2 groupes, devaient réaliser des tâches prescrites par la professeure documentaliste en collaboration avec deux autres enseignantes, en utilisant le logiciel documentaire *BCDI*. Un observateur extérieur s'est focalisé sur 3 élèves de chaque groupe. Nous-même étions en position d'observation participante auprès de l'ensemble des élèves. Un questionnaire post-activité et des entretiens (individuels et collectifs) sont venus compléter ce dispositif.

¹Master Recherche Dispositifs socio-techniques d'information et de communication de l'Université de Nice Sophia-Antipolis

²La majorité des professeur(e)s documentalistes étant des femmes, nous emploierons systématiquement le féminin dans cette contribution.

³Diffusé sur des listes de diffusion professionnelles, associative et syndicale, notre questionnaire a été rempli en ligne par 307 professeures documentalistes entre mai et août 2013.

1. Langages contrôlés vs langage naturel : y a t-il conflit entre les pratiques scolaires et les pratiques informelles ?

Nous avons constaté au cours de notre exercice professionnel que **la formation des élèves à l'utilisation du logiciel documentaire, un SRI « classique », reste parmi celles les plus couramment dispensées par les professeures documentalistes**. Pourquoi perpétuer ces formations, alors même que les élèves tendent à délaisser les outils documentaires classiques ? A l'heure de la banalisation de la recherche en langage naturel sur des moteurs en ligne, pourquoi perdurent-elles ? Contrairement à l'approche actuelle de beaucoup de chercheurs en Sciences de l'Information-Documentation, nous ne nous sommes pas appuyée sur les pratiques des élèves mais sur celles des professionnelles de l'information, en étudiant des formations documentaires à contre-courant des pratiques informelles des élèves. Notre étude a donc interrogé la légitimité de ces pratiques professionnelles, d'un point de vue didactique et pédagogique.

D'après notre enquête, **92% des professeures documentalistes pensent que leur rôle est de former les élèves à la recherche d'informations (RI) sur le logiciel documentaire**. Elles seraient d'ailleurs à peu près autant à organiser effectivement des séances pédagogiques sur cette compétence. Nous retrouvons là exactement le même chiffre que celui avancé par C. Duarte-Cholat (1998) : 92% des professeures documentalistes jugent la formation à l'utilisation du logiciel documentaire comme parmi les plus importantes. En 15 ans, les outils et les pratiques de recherche ont beaucoup évolué mais l'attachement des professeures documentalistes au logiciel documentaire semble toujours aussi important. Cela peut s'expliquer avant tout parce que **cet outil offrirait des résultats de qualité - i.e. des références de documents sélectionnés en amont pour répondre aux besoins des élèves**. Ne faudrait-il pas alors repenser la place du logiciel documentaire dans l'espace informationnel, aux côtés d'autres outils, afin de favoriser le choix de stratégies de recherches d'informations adaptées (FADBEN, 2015) ? **Du point de vue des élèves, les entretiens que nous avons menés font apparaître que BCDI⁴ présente l'avantage d'être « plus précis »** - sous-entendu que *Google* - car il offre « moins de résultats ». *Google* renvoie plus de résultats que *BCDI*, mais comme le dit Emma : « *Pas tous des résultats qui vont m'aider. Il y aura dans ces résultats des résultats qui auront un rapport avec mon sujet mais il y aura aussi beaucoup de résultats qui n'auront aucun rapport.* » Le logiciel documentaire est aussi considéré comme **un outil particulièrement bien adapté aux recherches dans le cadre scolaire**, puisqu'il renvoie des références de documents sélectionnés par la professeure documentaliste pour répondre aux exigences des programmes scolaires : « *Google ça va être plus vague, un peu de tout [alors] que BCDI c'est plus pour le scolaire. (...) y a plus des informations sur ce que je dois chercher.* » (Emma)

Par ailleurs, nous savons que l'évolution des outils documentaires tend à minimiser la place des langages documentaires. **Depuis 2010, BCDI a évolué avec l'apparition d'E-SIDOC, un portail documentaire qui intègre de nouveaux modes de recherche**. La « *spontanéité de la prise en main de la recherche par les élèves* » sur ce nouvel outil est à rapprocher de celle expérimentée avec l'interface de *Google*. **La recherche avec thésaurus n'est plus proposée même si les ressources sont toujours indexées avec Motbis**. Le champ « Sujet(s) » fusionne les « Descripteurs », les « Mots-clés » et « Employés Pour ». L'utilisateur ne peut plus formuler de requête à partir des descripteurs puisque seule la recherche à l'aide de l'index des « Sujet(s) » reste possible. La place du thésaurus est donc minimisée. **Cette évolution est revendiquée par le réseau des CRDP (désormais CANOPE), au motif de vouloir s'adapter aux pratiques des élèves** qui, pour la plupart

⁴Le panel de notre enquête utilise ce logiciel documentaire, ce qui n'exclut pas que l'on puisse en utiliser d'autres.

d'entre eux, interrogeraient le logiciel documentaire du CDI « *avec saisie directe de mots-clés, méconnaissant les thésaurus* » (GARREAU et BOZZETTO, 2010). Le logiciel documentaire constituait traditionnellement pour les professeures documentalistes un outil de formation à la recherche. Avec *E-SIDOC*, cette fonction est abandonnée au profit d'une consultation autonome par l'utilisateur. Si l'on en croit la documentation technique d'*E-SIDOC*, ce choix reposerait sur la prise en compte des modèles psychocognitifs de RI tel celui de « *berrypicking* » de Marcia J. Bates (1989, 1993), en proposant la recherche par facettes ou par nuages de tag qui s'apparente à un modèle de type exploratoire. Une autre explication serait peut-être à chercher du côté de la politique commerciale : en 2006, le CRDP de Poitiers propose une formule d'abonnement annuel pour *BCDI* en lieu et place de l'acquisition par achat unique ; quatre ans plus tard *E-SIDOC* est lancé pour un coût de 20 à 55 euros en sus de l'abonnement à *BCDI*. Les « clients » de *BCDI* et *E-SIDOC*, qui payent beaucoup plus cher qu'auparavant leurs produits documentaires, sont donc en droit d'attendre un programme simple et convivial - même s'il est moins efficace du point de vue de la recherche documentaire - afin de fidéliser sa clientèle et de convaincre les établissements scolaires de renouveler chaque année l'abonnement à leurs produits. Le CRDP de Poitiers semble donc être passé d'une logique de l'apprentissage, qui dictait le développement d'un logiciel documentaire destiné à la communauté scolaire, à celle de l'usage, qui considère ses utilisateurs avant tout comme des clients.

Quelles sont les conséquences de cette évolution, pour la pratique professionnelle des professeures documentalistes ? Fait-elle débat? D'après les résultats de notre questionnaire, **la disparition de la recherche par thésaurus semble s'être faite entre indifférence, résignation** et, dans une moindre mesure, contournement. 57% des professeures documentalistes pensent que cette évolution est sans importance ou ne se prononcent pas. Le mode de recherche par thésaurus est bien souvent considéré par ces répondantes comme trop compliqué, « inadapté » et ne correspondant plus aux usages des élèves. Cet argument peut paraître contradictoire avec le fait que 93% des professeures documentalistes assurent former les élèves à l'utilisation du logiciel documentaire, outil que les élèves utilisent pourtant peu dans le cadre de leur pratique quotidienne. Parmi les 33 % qui jugent la disparition de la recherche par thésaurus comme négative, beaucoup semblent résignées, estimant que cette évolution leur est imposée par le haut. Notons tout de même que 1/3 des clientes de *BCDI* n'auraient pas activé *E-SIDOC* et parmi elles, certaines le justifient du fait de la disparition de la recherche par thésaurus. Mais, alors que la possibilité d'interroger le thésaurus tend à disparaître avec l'évolution des outils documentaires, nous constatons une permanence de l'indexation par thésaurus chez 90% des professeures documentalistes - et jusqu'à 100% en lycée général et technologique. Seules moins de 5% utiliseraient uniquement des tags pour indexer leur fonds. Au final, notre questionnaire met en lumière **un paradoxe : alors que régressent les possibilités d'interrogation par thésaurus, comme la formation des utilisateurs à ce mode de recherche, les pratiques d'indexation avec ce langage documentaire se maintiennent**. Or, pour parvenir à une interrogation optimale du fonds, la qualité de l'analyse documentaire doit aller de pair avec la maîtrise de l'interrogation par le chercheur d'information. Certaines répondantes semblent avoir conscience de ce **hiatus entre le temps consacré à l'indexation et le peu d'utilité pour les élèves, dû à l'inexistence d'une formation adéquate** : « *Je m'oblige à la faire [l'indexation] mais ne l'enseigne pas aux élèves... Du coup je me demande quelle est l'utilité* ». (Danièle)

2. Quels savoirs pour maîtriser l'interrogation d'un logiciel documentaire ?

Les didacticiens de l'information préconisent d'élargir les formations documentaires aux démarches intellectuelles et aux connaissances qui sous-tendent ces techniques (CHARBONNIER, 2003). Les professeures documentalistes sont aujourd'hui des intervenantes incontournables dans la formation des élèves à la RI (FRISCH, 2003 ; CHAPRON, 2012). Ces professionnelles interviennent notamment dans la formation des élèves aux différentes étapes de la RI et en particulier à l'expression du besoin (FADBEN, 2013). **Les professeures documentalistes organisent prioritairement des séances de formation à la recherche documentaire sur 3 compétences correspondant aux premières étapes de la RI (cerner le sujet, chercher les sources d'information et sélectionner les documents), 81 % estimant que les élèves sont en difficulté ou très en difficulté sur le questionnement du sujet** (MARGARIA-PENA, 2014). Cette évaluation empirique corrobore les observations des chercheurs. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que la formation aux étapes ultérieures de la recherche (prélèvement, traitement et sélection de l'information) est moins développée du fait d'un manque d'outillage pédagogique. Les travaux actuels autour de la pratique du « document de collecte » devraient aider à combler ce vide. **Pour former les élèves à l'expression du besoin d'information, les professeures documentalistes utilisent différentes technologies intellectuelles** répertoriées par Liquète et Maury : questionnement Quintilien, cartes conceptuelles, consultation d'usuels, utilisation de vocabulaires contrôlés... D'après notre enquête, elles utiliseraient, par ordre décroissant d'usage : le questionnement dit « Quintilien » ou 3QOCP, le brainstorming, la consultation de documents de référence, l'élaboration d'une carte mentale ou « *mind map* » et la consultation d'un thésaurus. **Ces techniques sont rarement abordées de façon isolée** : seulement 11,5 % des professionnelles sondées disent utiliser une seule méthode à l'exclusion des autres. Nous rejoignons donc les résultats de l'enquête menée par la FADBEN (2013), selon laquelle **le questionnement dit « Quintilien » est la technique la plus couramment utilisée**, suivie de l'utilisation des usuels et, loin derrière, de celle du thésaurus.

Le **3QOCP est considéré par 86% des professeures documentalistes comme efficace. Cette technique n'est pourtant pas exempte de critiques**. Ce questionnaire révélerait souvent aux élèves l'ampleur de leur méconnaissance du sujet et serait peut-être à réserver pour une étape ultérieure de la recherche (RABAT, 2008). **Réduire le questionnement aux 6 questions du 3QOCP se révélerait inopérant**, avec le risque de se poser des questions pour éviter de s'en poser, en cherchant dès cette étape la bonne réponse, la réponse attendue (DI LORENZO, 1992). Notre observation auprès d'élèves de 3ème a corroboré les constatations de ces auteurs :

- Le 3QOCP semble enfermer certains élèves dans leur questionnement en les mettant face à leur méconnaissance du sujet et / ou du manque de vocabulaire sur le sujet.
- Certains ont parfois du mal à comprendre qu'il n'est qu'un préalable à la recherche et non le contraire et ont tendance à vouloir formuler des réponses dès cette étape.
- Cette méthode n'est pas toujours opérante pour faire émerger des mots-clés et permettre leur réinvestissement dans la requête. Les idées sont exprimées en langage naturel (verbes, propositions infinitives, locutions, citations, questions, voire paragraphes rédigés) rarement réutilisables telles quelles pour la formulation de requêtes dans le SRI.
- Quand les élèves ont formulé des mots-clés, ils ne pensent pas systématiquement à les utiliser pour saisir leurs requêtes, n'ayant visiblement pas fait le lien entre les mots-clés trouvés grâce au 3QOCP et la saisie d'une requête dans le logiciel documentaire.

Les « **Concept map** » et leur variante, les « **mind map** », constituent aussi une aide pour identifier des concepts, trouver des mots-clés, les organiser... **Ces outils se révèlent comme**

particulièrement efficaces sur le plan cognitif, et ce dès le primaire. Ils présentent de fortes convergences avec les thésaurus, en particulier les cartes conceptuelles qui partagent avec eux une représentation hiérarchique des concepts ainsi que des relations entre les termes (SAADANI et BERTRAND-GASTALDY, 2000). Le rapprochement entre thésaurus et carte conceptuelle est d'autant plus net depuis qu'il est possible d'afficher sur écran les thésaurus sous forme de représentation graphique. Pour autant, thésaurus et cartes conceptuelles conservent une différence notable : les cartes conceptuelles sont des représentations de connaissances individuelles et donc de concepts plus confus, plus mouvants que les notions d'un thésaurus avec leurs réseaux de relations. Il n'existe aucune norme guidant la construction des cartes conceptuelles, que cela soit du point de vue du contrôle du vocabulaire ou de la définition *a priori* des relations entre les termes, si bien qu'« *aucun mind-map ne ressemble à un autre* » (BUZAN, 2011). Elles présentent donc l'avantage d'exprimer une vision moins figée que celle fournie par un thésaurus documentaire. Mais, dans le cadre d'une activité de RI, cela peut se révéler contre-productif car les mots employés sont moins précis et moins techniques que ceux d'un thésaurus, la question de la synonymie et de l'équivalence n'y est jamais abordée, etc. Dans le cadre d'une RI, les utilisateurs ne sont pas seulement dans une communication avec eux-mêmes ou avec leurs pairs, mais avec un instrument documentaire. Autrement dit, ils doivent passer du besoin formalisé, exprimé en langage naturel, au besoin adapté, la question étant présentée au SRI auquel l'individu s'adresse dans un langage adapté (cf. les 4 phases du besoin d'information définies par R. Taylor dans les années 60⁵). Ce passage du besoin formalisé au besoin adapté se révèle souvent complexe pour les utilisateurs non-experts (SAADANI et BERTRAND-GASTALDY, 2000). Dans ce contexte, le thésaurus ne pourrait-il pas améliorer l'interaction, jouer un « *rôle d'intermédiaire* » entre l'utilisateur qui formule une recherche et les bases de données indexées par le professionnel de l'information ?

L'utilisation des thésaurus peut aider les utilisateurs à formaliser leur besoin d'information et à construire des requêtes pertinentes : « [il] *pourrait constituer une aide à la formation et à la structuration des concepts* » (BEGUIN, 1999). En effet, de par sa structure, un thésaurus reflète l'organisation d'un domaine de connaissance, ce qui présente un avantage pour des utilisateurs non-experts (HUDON, 2009). Les « graphes conceptuels » ont en particulier un intérêt pédagogique de par leur valeur heuristique qui « [permet] *à l'utilisateur d'avoir une vue d'ensemble d'un domaine* » (BEGUIN, 1999). La présentation de *Motbis* adoptée depuis 2006 permet d'afficher sous forme graphique toutes les relations d'un descripteur (hiérarchiques, synonymiques, associatives, d'équivalence) et de naviguer entre ces termes *via* des liens hypertextes. Elle est considérée comme un rare exemple d'une présentation graphique réussie (MENON, 2007). Par ailleurs, l'habitude de consulter un thésaurus peut accroître la flexibilité lexicale de l'utilisateur (BEGUIN, 1999), (BLANQUET, 2000) et (DUPLESSIS, 2007). Au total, le thésaurus peut être envisagé comme un outil « *d'acquisition de vocabulaire et d'activation de la pensée* » (SAADANI et BERTRAND-GASTALDY, 2000). D'ailleurs, les référentiels en information-documentation ont identifié le thésaurus comme un outil pour « *savoir questionner un sujet* ».

Notre étude a donc tenté de cerner l'intérêt des langages documentaires du point de vue pédagogique : est-ce que la formation à la manipulation du thésaurus apporte réellement une plus-value dans les situations de RI, permet-elle ou non d'améliorer les capacités à exprimer son besoin d'information et à formuler des requêtes efficaces ? Dans la **phase de mobilisation des idées, notre observation auprès des élèves** a permis de constater que l'affichage graphique des

⁵1/ Le besoin réel mais inexprimable : le besoin « intuitif », confusément ressenti. 2/ Le besoin conscient, perçu par la personne mais toujours inexprimable. 3 / Le besoin formalisé, exprimé en Langage Naturel qui prend la forme d'une question. 4/ Le besoin adapté : exprimé sous forme d'un compromis, la question étant présentée à la personne ou au SI auquel l'individu s'adresse dans un langage adapté (mots-clés).

environnements sémantiques du thésaurus était apprécié car permettant de mieux saisir les liens entre les termes (même si la nature de ces liens reste floue). La consultation du thésaurus a permis également l'enrichissement du lexique. Nous avons cependant identifié deux limites :

- La représentation graphique n'est pas assez engageante, si on la compare avec celle des cartes mentales, plus simples, plus attractives avec l'utilisation de couleurs et de symboles.

Le risque de dérive sémantique existe, certains élèves ayant parfois tendance à se « noyer » dans la navigation à l'intérieur du thésaurus, perdant de vue le but de l'activité (trouver des documents sur leur sujet). Certains ont eu du mal à opérer un tri dans l'ensemble des termes proposés par le thésaurus et à ne sélectionner que ceux qui paraissaient pertinents par rapport à leur sujet de recherche. Citons le cas de Robin, dont la recherche portait sur les « métiers de l'industrie du luxe » et qui a sélectionné un résultat associé au descripteur « protection des animaux ».

Dans la **phase de construction des questions**, l'atout du thésaurus est indéniable, l'outil contraignant à utiliser un vocabulaire normalisé, commun entre l'utilisateur et l'indexeur. Le gain de temps et d'efficacité est visible. Cependant, plusieurs limites sont apparues :

- Les problèmes de correspondance entre langage naturel et langage documentaire, du fait d'un nombre insuffisant de renvois entre EP (Employé pour = non-descripteur) / descripteur employé dans le thésaurus.
- La maîtrise insuffisante de l'interrogation dans un logiciel documentaire. Ex. : de nombreux élèves interrogent le thésaurus en saisissant l'intitulé exact du sujet avec l'article, ce qui renvoie systématiquement au premier terme de l'index.
- Le risque de dérive sémantique déjà identifié plus-haut.

D'après notre enquête, l'opinion selon laquelle le thésaurus serait trop difficile d'accès pour les collégiens semble largement partagée chez les professionnelles. **Pourtant, les données issues de notre observation et confirmées par les entretiens avec les élèves montrent que le thésaurus ne serait pas plus difficile à utiliser que le 3QOCP.** D'ailleurs, la proportion des professeures documentalistes qui ont jugé ces formations utiles est à peu près identique au collège et au lycée. Ce qui semble déterminant, en fait, c'est le nombre d'heures consacrées à ces séances : plus elles ont été longues, plus la professeure documentaliste les évalue comme utiles. **Le thésaurus pourrait donc ne plus être envisagé seulement comme un outil réservé à des chercheurs experts ayant une connaissance suffisante de leur sujet de recherche et une maîtrise du thésaurus lui-même, mais comme un outil d'aide à l'expression du besoin d'information utilisable même par de jeunes chercheurs d'information, à la condition qu'ils aient été formés *a minima* à son utilisation.**

3. Quelle place pour les langages documentaires dans une progression des apprentissages du collège au lycée ?

D'après notre sondage, seules 20% des professeures documentalistes formeraient à l'utilisation du thésaurus. L'enquête a permis de mettre en évidence **plusieurs freins à cet apprentissage** :

- **Les conditions d'équipement** des CDI, pas toujours optimales :
 - les éditeurs de produits documentaires privilégient une logique d'usage plutôt qu'une logique d'apprentissage en supprimant la recherche par thésaurus ;
 - les insuffisances dans la conception du thésaurus (dans *Motbis*, des renvois pas assez nombreux entre non-descripteurs et descripteurs ; un vocabulaire pas toujours suffisamment actualisé, etc.) ;

- les problèmes d'utilisabilité dans le SRI qui accentuent les difficultés d'interrogation du thésaurus.
- **Les lacunes de la formation** initiale et continue, les professionnels étant formés essentiellement à l'indexation avec thésaurus mais pas à la recherche avec cet outil.
- **Et ce sont surtout les conditions d'enseignement**, et en particulier le nombre d'heures que les professeurs documentalistes peuvent consacrer à ces formations, qui semblent déterminer leur engagement dans cet apprentissage.

N'y a-t-il pas un immense « gâchis » à voir des professionnelles consacrer une part importante de leur activité à une tâche – l'indexation avec thésaurus - dont les usagers ne peuvent, faute de formation adéquate, tirer tout le bénéfice envisageable ? Apprendre à exprimer son besoin d'information et à formuler des requêtes nécessiterait de construire des formations qui ne soient pas limitées à des séances ponctuelles. **Au sein d'une progression de la 6ème à la fin du lycée, l'utilisation du thésaurus gagnerait à (re)trouver toute sa place aux côtés d'autres technologies intellectuelles. Il existe déjà dans les instructions officielles plusieurs points d'appui permettant de construire des formations « aux » thésaurus et « par » les thésaurus** - pour reprendre l'expression d'A. Beguin (BEGUIN, 1999) – qui ne soient pas limitées à des formations ponctuelles. **Les concepts qui fondent le fonctionnement d'un thésaurus sont ainsi abordés dans les programmes scolaires de français dès la 6ème** : les notions d'hyponyme et d'hypéronyme ainsi que de polysémie sont abordées aux cycles 3 (CM2-6ème) et 4 (5ème-4ème-3ème). Dès le cycle 2, des activités d'observation, de classement, d'organisation des savoirs lexicaux sont préconisées à l'aide par exemple de « cartes heuristiques » et d'utilisation de « différents types de dictionnaires », papiers et numériques⁶.

La plupart des progressions des apprentissages info-documentaires élaborées depuis ces 15 dernières années préconisent d'étudier le thésaurus, le plus souvent à partir de la 4ème-3ème, parfois dès la 5ème. Dans la *Formation des élèves par le professeur documentaliste* (Académie de Rouen, 1999), il est recommandé, en classe de 4ème, d' « utiliser mot-clé et descripteur ». Au lycée, en classe de 1ère, il est suggéré d'approfondir la démarche de RI en utilisant notamment le thésaurus. Le « *Référentiel* » en *documentation* (Académie de Nantes, 2000) préconise d'aborder dès la 6ème-5ème les notions de mots-clés et descripteurs, puis en 4ème-3ème d'expérimenter la navigation dans le thésaurus en faisant appel à la notion de relation sémantique : terme générique (TG) / terme spécifique (TS) / terme associé (TA). Selon la *Progression des apprentissages documentaires* de l'Académie de Toulouse (2004), l'élève doit apprendre à maîtriser les différents instruments de RI et cette compétence se décline en 5 phases opératoires, dont la dernière est l'utilisation du thésaurus pour le « questionnement de l'énoncé de la situation-problème ». Une situation d'apprentissage nécessitant l'utilisation du thésaurus est proposée en classe de 4ème. Les outils d'évaluation tel le C.A.M.I. (*Certificat d'aptitudes vers la maîtrise de l'information*, Orléans-Tours, 2003) proposent de s'assurer que tous les élèves à l'issue du collège soient en mesure d' « interroger une base de données en utilisant des descripteurs et/ou des mots-clés et leur arborescence ». Idem avec le Portfolio I-Doc (Académie de Versailles, 2008) dans lequel figure l'item : « Je sais chercher des références avec un logiciel de recherche documentaire par thésaurus et équation de recherche. » Enfin, le PACIFI (2010) préconise en lycée, lors des TPE, de s'appuyer sur un thésaurus pour faire identifier les principales notions liées à son sujet. **Les instructions pédagogiques citées recommandent donc d'utiliser le thésaurus, aux côtés d'autres outils et méthodes comme les ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies), le questionnement Quintilien ou les schémas heuristiques.**

⁶Conseil Supérieur des Programmes. *Projets de programmes pour les cycles 2, 3, 4*. Septembre 2015

Par ailleurs, l'observation des pratiques des professeures documentalistes fait apparaître que c'est en 6ème que l'utilisation du thésaurus semble la plus fréquente (FADBEN, 2013). Cela s'explique sans doute par le fait que le niveau de 6ème est celui pour lequel, d'un point de vue pratique, les possibilités d'actions pédagogiques des professeures documentalistes sont les plus importantes. Par ailleurs, certaines d'entre elles s'appuient sur le programme de Sciences de la Vie et de la Terre qui traite en 6ème de la notion de classification (animale et végétale), pour aborder la notion de langages documentaires (classifications documentaires, thésaurus). Pour autant, il conviendrait de poser la question de l'intérêt, d'un point de vue didactique, d'aborder une notion aussi complexe avec des élèves de ce niveau. En revanche, les niveaux de 5ème et 4ème sont très peu investis, contrairement à ce qui est préconisé dans les référentiels. En classe de 3ème, l'utilisation du thésaurus semble à nouveau augmenter mais dans des proportions restant modestes. C'est en fait au lycée que l'utilisation du thésaurus semble la plus répandue, en particulier en 2nde et en 1ère, le niveau de Tle étant, en tout état de cause, relativement peu investi par les professeures documentalistes.

Pour conclure, notre étude a permis de (re-)mettre en évidence l'intérêt des thésaurus tant du point de vue de l'usage que de l'apprentissage et d'apporter quelques pistes pour la construction de formations à l'expression du besoin d'information. Mais pour confirmer et approfondir les résultats, cette recherche mériterait d'être poursuivie en se tournant vers d'autres terrains : classe en milieu difficile, lycée... Et vers différents acteurs : les concepteurs des outils documentaires (logiciels de recherche et langages documentaires) ; les didacticiens de l'information ; les professeures documentalistes nouvellement recrutées et leurs formateurs ; les professeures documentalistes expérimentées qui ont déjà eu l'occasion de construire des formations ambitieuses sur ces thématiques et leurs élèves qui ont pu en bénéficier.

Références bibliographiques

- BEGUIN Annette. Usages du thésaurus et développement de la pensée. *Intercdi*, mars-avril 1999, n°158, p.73-75
- BLANQUET, Marie-France. (2000, janvier). *Intérêt pédagogique des langages documentaires*. Consulté 19 février 2013, à l'adresse <http://www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/recherche-documentaire-etudes-et-travaux-de-recherche/interet-pedagogique-des-langages-documentaires.html>
- BOUBEE, Nicole et TRICOT, André. 2007. "La Formulation de Requête, Une Pratique Ordinaire Des Élèves Du Secondaire." *In 6ème Colloque International Du Chapitre Français de l'ISKO—International Society for Knowledge Management*. Toulouse. [http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Boubee%26Tricot ISKO.pdf](http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Boubee%26Tricot%20ISKO.pdf)
- BUZAN, Tony (2011). *Une tête bien faite: exploitez pleinement vos ressources intellectuelles*. Paris, France: Eyrolles.
- CHAPRON, F., & HASSENFORDER, J. (2012). *Les CDI (Centres de documentation et d'information) des lycées et collèges: de l'imprimé au numérique*. Paris: Presses universitaires de France.

- CHARBONNIER, Jean-Louis. (2003). *Place du curriculum en info-documentation dans la formation des élèves, des étudiants et des enseignants*. Présenté à Assises nationales pour l'Education à l'information et à la documentation. Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université, Urfist de Paris. Consulté à l'adresse <http://giry.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Ass-Charbonnier.htm>
- DI LORENZO, Gabrielle. Questions de savoir. ESF, 1992, p.134-135
- DUARTE-CHOLAT, Céline. 2000. *TIC et Documentation : Études et réflexions sur des pratiques documentaires dans les CDI de Collèges*. Paris: Paris V René Descartes. http://www.inrp.fr/Tecne/ressources/these_duarte.pdf
- DUPLESSIS, Pascal et BALLARINI-SANTONOCITO, Ivana. (2007, janvier). *Dictionnaire des concepts info-documentaires*. Consulté 21 février 2013, à l'adresse <http://www.cndp.fr/savoirscdi/chercher/dictionnaire-des-concepts-info-documentaires.html>
- FADBEN. *Enquête diagnostique des connaissances en information-documentation des élèves du secondaire en France*. 21 mai 2015. Consulté 09 octobre 2015, à l'adresse http://fadben.asso.fr/2015_05_21_synthese_enquete_web/co/synthese_enquete_web.html
- FRISCH, M., & ASTOLFI, Jean-Pierre. (2003). *Évolutions de la documentation: naissance d'une discipline scolaire*. Paris, France.
- GARREAU, Michèle & BOZZETTO, Patrick. « Le portail E-SIDOC : expérimentation dans deux établissements ». *L'Ecole numérique*, n°5 d'octobre 2010, p.40-43
- HUDON, M., DEGEZ, D. & MENILLET, D. (2009). *Guide pratique pour l'élaboration d'un thésaurus documentaire*. Canada: Les éd. ASTED.
- LIQUETE, V., & MAURY, Y. (2007). *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris: A. Colin. 2007
- MARGARIA-PENA, Vassilia. 2014. *Apports des formations dispensées par les professeurs documentalistes dans le développement de l'expertise des élèves à formuler des requêtes : le cas de l'utilisation des thésaurus*. Master2 Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication, Nice : Université de Nice Sophia-Antipolis.
- MENON Bruno. « Les langages documentaires : un panorama, quelques remarques critiques et un essai de bilan », *Documentaliste – Sciences de l'Information* 2007, vol. 44, n°1
- RABAT, F. (2008, avril 21). *Que faire des mots-clés aujourd'hui ? - Doc pour docs*. Consulté 31 juillet 2014. Disponible sur : <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article386>

- REYNAUD, F., DIMIER, G., & VIGATO, S. (2013, octobre). *Les professeurs documentalistes et les apprentissages info-documentaires : enquête réalisée par la FADBEN en 2013*. Consulté 28 avril 2014, à l'adresse [http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Les professeurs documentalistes et les apprentissages info-documentaires FADBEN 2013.pdf](http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Les_professeurs_documentalistes_et_les_apprentissages_info-documentaires_FADBEN_2013.pdf)
- SAADANI, Lalthoum et BERTRAND-GASTALDY, Suzanne. (2000). *Cartes conceptuelles et thésaurus : essai de comparaison entre deux modèles de représentation issus de différentes traditions disciplinaires*. Présenté à Les dimensions d'une science de l'information globale, University of Alberta, Edmonton, Alberta. Disponible sur : www.cais-acsi.ca/proceedings/2000/saadani_2000.pdf

Noël UGUEN

Professeur documentaliste, Chargé de cours « culture numérique » - Université de Rennes 2,
Membre du GRCDI.

LE DOCUMENT DE COLLECTE : LA PLACE DES ÉCRITS RÉFLEXIFS DANS LA FORMATION DES ÉLÈVES À L'ÉVALUATION DE L'INFORMATION

Les évolutions du web et des moteurs de recherche ont modifié en profondeur la création, la circulation et l'indexation des objets documentaires : les évolutions technologiques couplées aux pratiques de redocumentarisation et de partage des contenus ont donné naissance à un nouveau type de document instable et mouvant, en perpétuelle recomposition. Pour Bruno Latour, nous sommes passés de l'ère du document à celui des « paysages de données », où les contenus autrefois figés dans des formes stables comme le livre circulent désormais sous forme de fragments autonomes (Latour, 2011).

Selon Brigitte Simonnot, trois repères principaux du processus éditorial ont ainsi été remis en cause : « **l'autorité personnelle de l'auteur, le travail de l'éditeur** qui sélectionne, corrige et met en forme l'information, **et une typologie des textes** » [fictions, magazines, manuels...] qui ont leurs caractéristiques formelles et qui sont évalués avant publication selon des règles d'évaluation propres (Simonnot, 2007).

Désormais c'est au lecteur qu'il appartient de reconstituer l'ordre et la source des énoncés, de filtrer l'information et d'en établir la fiabilité (Serres, 2012). Il doit savoir clôturer sa recherche, contextualiser et mettre en relation les documents consultés en repérant les énoncés et les arguments correspondant à son besoin d'information (Rouet, 2012). Des études sur les pratiques informationnelles des usagers révèlent néanmoins que ces opérations intellectuelles ne sont pas maîtrisées par les jeunes, qui se forment de manière empirique¹ (Aillerie, 2010).

Ces nouvelles médiations induites par le web remettent également en cause la pertinence des formations méthodologiques à la recherche documentaire. Au lieu d'outils et de conseils « clés en main », il faut mettre en place des situations qui amèneront l'élève à questionner ses « manières de faire » et le propos de cet article est d'évaluer comment la méthode du « document de collecte » peut y contribuer en tant que mémoire du parcours de recherche et « carrefour d'échanges » entre l'élève et le professeur documentaliste lors des TPE.

Ce dispositif, sur lequel nous nous appuyons depuis 2012 dans un lycée breton, est basé sur un carnet de bord numérique qui permet de mettre en lumière les pratiques informationnelles de l'élève et qui l'aide à mettre en place une stratégie d'évaluation de l'information. Le bilan de cette expérience témoigne plus largement d'un besoin de formation englobant des savoirs d'action sur les spécificités du document numérique, ses modes d'indexation et de circulation sur la toile.

¹ Karine Aillerie souligne que « *les représentations de la compétence en recherche d'information révèlent en creux à quel point le tâtonnement individuel imprègne les pratiques informationnelles tous contextes confondus, non pas tant pour la manipulation technique des outils mais bien pour s'informer au sens du processus intellectuel.* »

1. Le rôle de la collecte : entre manipulation et invention

1.1 Les constats opérés en TPE : prégnance des pratiques informelles

L'équipe des trois professeurs documentalistes a constaté dans les années 2000 que les élèves ne pouvaient commenter les sources des documents sélectionnés lors des oraux signant la fin des TPE, malgré tous les apports et les ressources méthodologiques fournis en début et en cours de la réalisation du travail. Dans les productions finales, la liste des références de documents en ligne se limitait à une compilation d'adresses web² et le processus d'argumentation des élèves échouait dès lors à convoquer les sources et les discours qui font autorité par rapport à leur objet d'étude.

Frédéric Rabat, formateur dans l'académie de Rouen, a bien décrit cette pratique informelle qui fait obstacle à la mise en place d'une véritable stratégie d'évaluation : « *"mentionner sa source" est une consigne rencontrée fréquemment par les élèves. Quand il s'agit d'une page web, l'opération se limite le plus souvent à recopier l'adresse de la page. Lors de leur exploration les élèves ne quittent pas la page web consultée ; ils prennent rarement en considération l'environnement du texte, son contexte éditorial, pour construire une représentation de la source* » (Rabat, 2010).

Que faut-il déduire de ce constat ? Contemporains de ce passage de l'ère du livre clos au « paysage de données », les élèves qui accèdent à des pages via des moteurs de recherche, n'ont pas de représentation claire de la structure d'un site, de cette organisation complexe qui série la distribution des pages entre elles. Leur méconnaissance du support les empêche de construire l'identification de la source : par corollaire, les notions d'auteur, d'autorité et de source ne sont pas davantage appréhendées comme les critères essentiels pour évaluer l'information en ligne.

Dans le champ de ses pratiques numériques, l'élève n'éprouve pas le besoin qu'on lui dicte des bonnes pratiques à suivre et les formations strictement méthodologiques aux savoirs infodocumentaires ratent leur cible, comme nous l'avons expérimenté (Cordier, 2012)³. Il nous a semblé plus pertinent de prendre appui sur les pratiques informelles de l'élève pour l'amener à analyser son activité et questionner ses « manières de faire ».

1.2 Instituer les « traces de collecte » comme un document de travail

Analysant les pratiques juvéniles de recherche d'information, Nicole Boubée a observé que les élèves constituent spontanément ce qu'elle nomme un « document de collecte », qui est une compilation d'extraits des documents consultés. Même s'il n'obéit pas à une stratégie de prise de notes élaborée, cet « écrit de travail » permet de réguler la recherche d'information et Nicole Boubée recommande aux enseignants de l'intégrer comme un « document organisateur » de l'activité (Boubée, 2008).

La didactique des lettres donne également un véritable statut épistémique à ce type d'« écrit intermédiaire » ou « écrit réflexif » qui accompagne les étapes d'une tâche complexe : ce document agit comme un lieu « où s'élabore le travail cognitif, où émerge la pensée, entre **manipulation et invention** » (Chabanne, 2002 ; Cellier, 2006).

² "L'importance de la source et de son autorité sont assez mal perçues" cf l'enquête sur les connaissances en information-documentation des élèves du secondaire : pistes pédagogiques sur la notion d'indexation, p. 159. 2015. Disponible sur le web : http://fadben.asso.fr/2015_05_21_synthese_enquete_web/co/synthese_enquete_web.html

³ Selon Anne Cordier, l'approche méthodologique fige les pratiques pédagogiques puisqu'elle "témoigne d'une conception très normative et systématique de la démarche de recherche, laquelle serait composée d'invariants inconditionnels, transférables quelle que soit la tâche à effectuer".

2. Quels savoirs construire autour de l'évaluation de l'information ?

Selon la définition du Wikinotions Infodoc⁴, évaluer c'est « conférer de la valeur à une information par le biais de critères de jugement » : il s'agit de déterminer la source de l'information et sa nature (journalistique, scientifique, promotionnelle, etc.) pour interroger sa fiabilité puis déterminer sa crédibilité et son expertise vis-à-vis du sujet traité.

Le guide d'accompagnement des professeurs documentalistes de l'enseignement agricole (Gardiès, 2008) mentionne lui trois niveaux de critères d'évaluation :

- la fiabilité de l'information, qui passe par l'identification ou le repérage des sources et de l'auteur, la « fraîcheur » de l'information,
- la validité de l'information (ou crédibilité), qui nécessite l'identification du point de vue de la source, de l'autorité ou compétence de l'auteur à traiter le domaine...
- la pertinence de l'information, qui est fonction du besoin d'information.

2.1 Évaluer : collecter et interpréter des indices

Le tableau suivant constitue une tentative de transposition de ces critères d'évaluation pour clarifier les objectifs : d'une part, « référencer » les documents consultés, identifier les sources et en évaluer l'autorité ; d'autre part, expliciter la pertinence du document sélectionné par rapport au besoin d'information

Critères du tableau

Adresse web	Nom de la Source	Type de source, point de vue, fraîcheur de l'information	L'auteur et son expertise du domaine	Pertinence de l'information par rapport au besoin
-------------	------------------	--	--------------------------------------	---

Cet « écrit de travail » structure la prise de notes et suggère les indices à collecter mais son format de type tableau présente néanmoins des inconvénients car il oblige les élèves à de nombreuses opérations de copié/collé (adresse de la page, extraits, nom de la source...) et il n'est pas adapté à la rédaction d'énoncés.

2.2 Mener la collecte avec un système de « signets sociaux »

Au bout d'un an d'expérimentation, nous avons convenu en 2012 de choisir *Scoop.it*, une plateforme de signets sociaux, pour simplifier la collecte des sources. Cette application en ligne, disponible gratuitement après création d'un compte commun à un groupe d'élèves de TPE, permet d'automatiser le référencement d'un document en ligne (adresse ou URL, titre, résumé...) et de

⁴ Voir la notice "Evaluation de l'information" du Wikinotions Infodoc de la FADBEN [http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Evaluation de l%27information](http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Evaluation_de_l%27information)

mettre l'accent sur l'évaluation de l'information, que l'élève doit rédiger à partir des critères ciblés : l'identification de la source, de sa fiabilité, de sa crédibilité et de sa pertinence.

Une présentation des critères d'évaluation

La prescription d'un dispositif éloigné des pratiques informationnelles des élèves peut toutefois faire l'objet de résistances et c'est pour les prévenir que nous avons mis en place deux séances d'accompagnement personnalisé avant le début des TPE. Le corpus de sites que nous avons sélectionnés au préalable pour mener l'analyse comprend aussi bien des sites « amateurs » que des sources universitaires. A l'issue de cette formation, nous avons élaboré avec les élèves une carte mentale des types de sources répertoriées et ce document constitue une ressource qu'ils peuvent personnaliser en fonction de leur stratégie de recherche d'information.

Un accompagnement régulier au cours des TPE

Durant la réalisation des TPE, chaque groupe doit présenter au moins deux fois son carnet de bord de recherche aux professeurs documentalistes et notre évaluation de leur travail entre dans une fraction de cette partie de la note. Ce suivi permet de repérer globalement des obstacles récurrents, de diagnostiquer les causes de ces difficultés et de construire les apprentissages info-documentaires en situation.

3. Un déficit de culture informationnelle

Au bout de deux années d'expérimentation, nous avons recensé deux catégories de difficultés rencontrées par les élèves pour évaluer l'information :

- l'utilisation de critères de surface comme le design, l'apparence d'un site pour établir la fiabilité d'une source et la qualité de l'information.
- la méconnaissance des principes de publication et de circulation et d'indexation des documents sur le web, et notamment les images ou les vidéos.

Ce diagnostic a permis d'évaluer des besoins de formation et de construire un parcours de formation sous forme de situations d'apprentissage.

3.1 L'évaluation par le biais de critères de surface

Typologie des sources et crédibilité

Les élèves invalident parfois certaines catégories de source en s'appuyant sur des « conceptions erronées » de la valeur de l'information. Par exemple, un blog personnel ne pourrait par principe constituer une source fiable et un site officiel d'entreprise devrait être écarté puisqu'il est orienté vers la vente de biens ou services. Seuls les sites institutionnels seraient fiables et crédibles : or il existe pourtant des blogs d'experts (journalistes, hommes politiques..) et les sites d'entreprise sont tenus de respecter la loi de confiance sur l'économie numérique de 2004, gage de fiabilité.

Là encore, un dialogue avec le professeur documentaliste permet aux élèves de dépasser ces « représentations » sur la typologie des sources. Le document de collecte évoluera au fur et à mesure que les critères d'évaluation des élèves s'affineront.

De l'indice au réseau de citations : vers un usage expert de la notion d'index

Certains sites -et notamment des blogs de lycéens réalisés en TPE- ne comportent pas toujours de mention de source explicite mais ils constituent des objets d'étude intéressants puisqu'ils sont placés en tête de liste de résultats par les moteurs de recherche. Citons le cas de ce

document consacré au chewing-gum et estampillé du logo « Hollywood », critère visuel isolé qui agit aux yeux des élèves comme la preuve d'une source officielle. En interrogeant sur nos conseils un moteur de recherche à partir d'extraits textuels, ils ont pu constater que ce document circule sur plusieurs sites « amateurs », mais qu'il est impossible de le localiser sur le site officiel de la marque...

A travers ce type de situation, les élèves apprennent à se défier des « critères de surface », comme un logo ou une image qui peuvent être facilement manipulés. Il faut à l'inverse pratiquer le « doute méthodique » et savoir comparer les documents qui reprennent à l'identique un même énoncé. Les moteurs de recherche permettent de filtrer les résultats pour détecter des réseaux de citation de textes ou de médias : pour qui sait les utiliser comme instruments d'enquête, ils aident à structurer le « paysage de données » du web à la manière des index qui permettent de circuler au sein d'un livre.

Le cas des forums

Les messages publiés sur les forums figurent parfois dans les pages de résultats des moteurs de recherche, surtout s'ils traitent de sujets de société comme la santé. Ces « micro-documents » constituent également un objet d'étude concernant la question du statut de l'auteur sur Internet. Prenons l'exemple du site *Yahoo Questions-réponses* qui effectue un classement des auteurs à partir d'une métrique fondée sur la participation et la popularité. A l'inverse, le « guichet du savoir » de la Bibliothèque de Lyon centralise les questions qui sont traitées par une équipe de bibliothécaires experts qui parfois n'hésitent pas à indiquer les limites de leurs compétences⁵.

Des situations d'enquête peuvent être construites à partir de ces deux catégories de sources pour distinguer l'autorité « calculée » et fondée sur un algorithme de celle qui repose sur la confiance que l'on délègue à l'expert dont les compétences sont socialement reconnues.

3.2 Un déficit de savoirs sur les notions de document et d'indexation

Le cas des fichiers PDF

Les fichiers au format PDF constituent des documents à part, logés comme des annexes d'un site parce qu'ils sont avant tout destinés à produire une version imprimée d'une page. Comme les moteurs de recherche indexent intégralement leur contenu textuel, ils sont propulsés assez régulièrement dans la première page de résultats d'une requête.

Bien souvent, l'élève ne fait pas de relation entre ce document isolé et le site qui l'héberge : pour franchir l'obstacle, il doit savoir décoder l'URL ou adresse web pour remonter à la page d'accueil du site et identifier la source. Des situations d'apprentissage peuvent être élaborées pour faire comprendre aux élèves les spécificités de ce type de document numérique. Par ce biais, on cible également la compréhension des mécanismes d'indexation fine des « segments d'information » sur le web, tels que les a mis en exergue Bruno Bachimont (Bachimont, 2007).

Le cas des vidéos

La consultation de vidéos en ligne est une pratique plébiscitée par les jeunes pour se distraire et s'informer⁶. Pour illustrer la complexité des médiations éditoriales en jeu avec cet objet médiatique, prenons l'exemple du documentaire de Pierre-Olivier François sur l'avenir de la presse, diffusé initialement sur la chaîne de télévision et sur le site web d'Arte en 2014, puis mis en ligne sur la plate-forme *YouTube* par un internaute identifiable seulement par son pseudonyme. Dans ce

⁵ Réponse à la question sur les « fuseaux granulaires », le Guichet des savoirs, BM de Lyon. Consultée le 29/11/2015. <http://www.guichetdusavoir.org/viewtopic.php?t=63688&classement=recentes>

⁶ cf enquête Ipsos "Print, tablettes, autres écrans : Les nouveaux usages des moins de 20 ans". IPSOS, mars 2014. Disponible sur le web : <http://www.offremedia.com/media/deliacms/media/1269/126948-c88c4b.pdf>

type de situation, les élèves mentionnent souvent la plate-forme *YouTube* en guise de source. Dans un second temps, ils avancent le nom du titulaire du compte qui a publié ce document vidéo.

Pour lever l'obstacle, nous leur demandons de repérer tous les indices (logo d'une chaîne de télévision) et les mots-clés permettant de contextualiser la vidéo (titre, commentaires...). En filtrant la recherche sur le titre des pages web recherchées, on obtient une revue de presse portant sur la réception critique de ce film de Pierre-Olivier François. Les options avancées du moteur de recherche permettent aussi de reconstituer les différents contextes de publication de ce documentaire, depuis le site web d'une chaîne de télévision jusqu'à la plate-forme *YouTube*, en passant par les blogs et les sites de médias qui l'ont intégré parmi leurs contenus.

Ce type de situation permet aux élèves de démêler l'écheveau des acteurs et des responsabilités qui interviennent dans le processus de publication de contenus sur une plate-forme comme *Youtube*, sans oublier l'épineuse question des droits d'auteur.

Entre « manipulation et invention », cette stratégie instrumentée par les outils numériques englobe des « savoirs d'action » pour établir des listes et des recoupements *via* les index des moteurs de recherche, pour savoir remonter à l'origine d'une vidéo, d'une infographie et enregistrer ces résultats dans un document de collecte. Elle procède d'une stratégie essentielle pour apprendre à vérifier l'origine des rumeurs⁷ (Mignot, 2007).

Le cas des images

La publication, le partage et la réutilisation des images sur la toile constituent également des marqueurs des pratiques numériques juvéniles⁸ (Frau-Meigs, 2012). Les élèves collectent ce type de document le plus souvent *via* les moteurs de recherche qui affichent le résultat d'une requête sous la forme d'un tableau d'images séparées de leur contexte éditorial. Ce mode de présentation crée une « désintermédiation » qui court-circuite la relation classique entre le lecteur et le document-hôte : *comme le souligne Emmanuelle Bernès, le moteur de recherche « étant devenu le principal point d'accès à la collection en ligne, il tend souvent à se confondre avec elle, il en devient l'unique interface, le seul artefact visible » (Bernès, 2007). Or seul l'examen du document-hôte permet l'évaluation de la qualité, de la fiabilité et de la pertinence de l'image : les élèves doivent découvrir que cet objet n'est pas indexé selon son contenu sémiologique mais à partir de critères textuels dont le centre d'aide de Google images donne une liste : il s'agit du nom du fichier numérique contenant l'image elle-même, des mots-clés et du texte environnant l'image dans la page web et enfin du contenu de la balise ALT, une métadonnée spécifique à la description de l'image en langage Html⁹.*

La connaissance des logiques d'indexation des moteurs devient essentielle pour dépasser les usages routiniers, pour savoir formuler des requêtes plus précises et *in fine* pour évaluer le contexte de publication des documents visuels (image, infographie, vidéo...). La collecte d'images propageant des rumeurs pourra servir d'exemple de situations d'apprentissage permettant aux élèves de découvrir ces savoirs d'action pour contextualiser et évaluer les documents visuels.

⁷ Selon Rudy Reichstadt, directeur du site Conspiracy Watch, un observatoire des théories du complot, les jeunes « se font leur culture historique sur le web et tombent sur des vidéos qui leur expliquent le monde en vingt minutes avec des méchants et des gentils... », cité dans *Le Monde* du 20 avril 2014, p. 17

⁸ cf Divina Frau-Meigs "*la culture alphabétique hégémonique est partiellement supplantée par la culture visuelle*"

⁹ Voir le centre d'aide Google images : "Cet attribut fournit à Google des informations utiles sur le sujet de l'image.

Nous utilisons ces informations pour déterminer les images pertinentes à renvoyer lors d'une requête formulée par un utilisateur"

4. Vers un parcours de formation basé sur des situations de collecte

Dans cette formation à l'évaluation menée dans le cadre des TPE, le dispositif de collecte sert à la fois de mémoire du parcours de recherche d'information et de révélateur de pratiques informelles qui font obstacle à la démarche d'évaluation. Par le biais d'une situation d'enquête, les élèves découvrent les indices formels de la source dans une page d'accueil, mettent à jour les réseaux de citations d'un auteur dans une page de résultats, appréhendent le contexte originel d'une image. Le rôle du professeur documentaliste ne se limite plus à fournir des recettes méthodologiques ou à prescrire de bonnes pratiques, mais son action relève davantage d'un art du questionnement, d'une maïeutique par laquelle il accompagne la progression des élèves.

Il met aussi en place un parcours de formation car certains apprentissages infodocumentaires doivent être mis en place bien en amont des TPE. Deux objectifs prioritaires pour la classe de seconde sont mis en œuvre depuis 2014, sous forme de situations de collecte d'information : la formation aux notions de document numérique et la formation à l'évaluation de l'image.

4.1 Former à l'évaluation de l'information à travers des situations

La démarche du document de collecte est mise en œuvre en accompagnement personnalisé à partir d'une sélection de sites web qui présentent des « obstacles » au plan cognitif. Ce peut être la liste des résultats d'une recherche ciblée dans un moteur de recherche. Les élèves doivent évaluer plusieurs types de documents qui posent des obstacles à travers la typologie ou le format (fichier PDF, document vidéo...).

Le document de collecte permet de faire des « arrêts sur image » pour mettre à jour les pratiques informelles des élèves, transformer les obstacles cognitifs en objets d'investigation. Il faut également prévoir des situations de « transfert » car, selon Muriel Frisch, « les savoir-faire liés à la recherche sont essentiellement des savoirs pratiques..[et] ils doivent être exercés régulièrement pour être mémorisés » (Frisch, 2007).

La formation à la recherche et à l'évaluation de l'image est menée également dans le même cadre en classe de seconde. Les élèves ont à constituer une collection d'images sur un sujet et ce corpus permet de questionner leurs pratiques de recherche et de référencement de manière réflexive.

4.2 Le rôle des outils numériques : le concept d'architexte

L'outil utilisé pour constituer le document de collecte est choisi en fonction des opérations d'indexation/annotation qui servent de socle aux apprentissages : la notion d'architexte, forgée par Yves Jeanneret, permet de sérier les formes et formats d'écriture des outils d'édition numérique, de distinguer les contraintes éditoriales qui les sous-tendent : par exemple l'outil *Padlet* permet de constituer sous forme de « mur virtuel » des collections d'images ou de vidéos et de les documenter¹⁰. L'outil *Thinglink* sert lui à découper une image en zones sensibles auxquelles on peut relier tout type d'annotation (texte, image, vidéo, son, hyperliens).

Cette image augmentée peut ensuite être intégrée dans d'autres documents, un processus éditorial qui illustre la notion de redocumentarisation en tant que propriété du document numérique et en tant que « **savoir d'action** ». Le document de collecte peut devenir à son tour un

¹⁰ voir le cours en ligne "cultures numériques dans l'enseignement", Université de Rennes 2, <http://www.ressources.univ-rennes2.fr/cultures-numeriques-dans-l-enseignement/plateforme/>

objet d'études qui dévoilera cet arrière-plan où la technologie façonne l'information et la forme du document (Jeanneret, 2005).

Conclusion : construire des « savoirs d'expérience » à partir de situations de collecte

C'est au travers des situations de collecte que l'élève va développer et enrichir ses « arts de faire ». Quittant peu à peu une perception « imaginaire » qui formate ses pratiques routinières, l'élève va se forger une culture informationnelle « en acte », comprendre les effets de la redocumentarisation¹¹ en les expérimentant de manière réflexive (Latour, 2011).

Le document de collecte en tant qu'« écrit réflexif » et instrument d'une didactique relève du modèle pédagogique de la « contre-transposition » qui « s'exerce à partir des pratiques et des activités menées dans l'école, en travaillant au repérage des savoirs d'expérience, à l'extraction des savoirs de l'action, et en mettant les savoirs en mouvement » (Frisch, 2008).

Il reste encore à approfondir l'exploration de ces différents savoirs qui portent sur les effets des modes de publication, de partage et de circulation des documents en ligne : le concept de « trivialité » forgé par Yves Jeanneret, loin de désigner un processus dégradant, permet d'explorer à nouveaux frais « cette économie du document » et des « écrits de collecte », pensés comme partage, « art de (re)faire », « poétique » de la (re)création et vecteur de la textualité numérique (Jeanneret, 2008).

Références bibliographiques

- AILLERIE, Karine. «Pratiques d'information des adolescents sur le Web : quand l'autonomie relève de l'informel ». Séminaire GRCDI, 2010. Disponible sur le web : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/06/SeminaireGRCDI_2010-texte-intervention-Aillerie.pdf
- BACHIMONT Bruno. Nouvelles tendances applicatives. De l'indexation à l'éditorialisation. In GROS Patrick. L'indexation multimédia : description et recherche automatiques. Paris : Hermès sciences, 2007. Disponible sur : http://cours.ebsi.umontreal.ca/sci6116/Ressources_files/BachimontFormatHerme%CC%80s.pdf
- BERMES, Emmanuelle. Les moteurs de recherche. Bulletin des bibliothèques de France [en ligne], n° 6, 2007 [consulté le 12 novembre 2015]. Disponible sur le web : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2007-06-0005-001>
- BOUBEE, Nicole. "Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire". Communication au Colloque "L'Education à la culture informationnelle", Lille, 16-17-18 octobre 2008. 2008 Disponible sur le web : https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00344161

¹¹ Comme le souligne Bruno Latour, "les documents déreliés par la métamorphose du numérique obligent à réinventer une à une chaque compétence que l'on croyait acquise par les générations précédentes grâce à l'habitude de lire des livres sur papier reliés et clôturés..."

- CHABANNE, Jean-Charles. BUCHETON, Dominique. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire – L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF, 2002.
- CELLIER, Micheline. "Les écrits réflexifs". IUFM Montpellier, 2006. Disponible sur le web : http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b006_t03.pdf
- CORDIER, Anne. "Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ?". Colloque Spécialisé en Sciences de l'Information COSSI, Jun 2012, France. Poitiers, 19-20 Juin 2012, [12p.], 2013. Disponible sur le web : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00803091
- FADBEN (Dir). Enquête sur les connaissances en information-documentation des élèves du secondaire : pistes pédagogiques sur la notion d'indexation, p. 159. 2015. Disponible sur le web : http://fadben.asso.fr/2015_05_21_synthese_enquete_web/co/synthese_enquete_web.html
- FRAU-MEIGS, Divina. La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste. Dossier Ina-expert, 2012. Disponible sur le web : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/la-radicalite-de-la-culture-de-l-information-a-l-ere-cyberiste.html>
- FRISCH, Muriel. "Entrer dans les savoirs documentaires et informationnels en situation d'apprentissage et de formation". *Penser l'éducation*, Laboratoire CIVIIC, 2007, pp.281-290. Disponible sur le web : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00687742/>
- GARDIES, Cécile (Dir) . L'éducation à l'information. Educagri, 2008, p. 114
- JEANNERET Yves, SOUCHIER Emmanuël. L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran. In: *Communication et langages*, n°145, 3ème trimestre 2005. L'empreinte de la technique dans le livre. pp. 3-15. Disponible sur le web : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2005_num_145_1_3351
- JEANNERET, Yves. *Penser la trivialité I. La vie triviale des êtres culturels*, Hermès-Lavoisier, 2008.
- LATOUR, Bruno. Plus elles se répandent, plus les bibliothèques deviennent centrales. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], n° 1, 2011. Disponible sur le web : http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-01-0034-007_ISSN_1292-8399
- MIGNOT, Elisa. "Le bac, option complot". *Le Monde*, 20 avril 2014, p.17.
- RABAT, Frédéric. "De la page au site". Site de l'académie de Rouen, 2010. Disponible sur le web : <http://documentation.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article323>
- ROUET, Jean-François. *Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage*. Dans *Le français aujourd'hui*, mars 2012 (n°178)

- SERRES, Alexandre. *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur Internet*. C&F ed, 2012.
- SIMONNOT Brigitte, « Évaluer l'information. », *Documentaliste-Sciences de l'Information* 3/2007 (Vol. 44), p. 210-216 Disponible sur le web : <http://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2007-3-page-210.htm>

Enseigner-apprendre l'information-documentation : Regard sur les contextes professionnels

Table ronde animée par Florian Reynaud

Fabienne LANCELLA

Université de Poitiers, Laboratoire TECHNE –Technologie Numérique pour l’Education EA 6316

Thérèse MARTIN

Université de Poitiers, Laboratoire CRIHAM - Centre de Recherche Interdisciplinaire en Histoire, Histoire de l’Art et Musicologie - EA 4270

“QUELLES PERCEPTIONS LES CHEFS D’ÉTABLISSEMENT ONT-ILS DES ÉVOLUTIONS DES MISSIONS PÉDAGOGIQUES DES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES À L’ÈRE DU NUMÉRIQUE ?”

Introduction

Nous proposons d’examiner les missions des professeurs documentalistes à travers le regard des chefs d’établissements (CE). Le CE est un intellectuel *qui manage* des intellectuels dans l’établissement public local d’enseignement (EPL), lieu d’animation d’intelligence collective. Nous reprenons le questionnement d’A. Bouvier (2012) sur les rôles des CE, entre traducteur et traducteur, qui permet le transfert entre les situations managériales et les cultures professionnelles. Les CE rencontrés ont une vision différenciée du numérique, par leur pratique avancée acquise lors d’une formation universitaire en management des organisations scolaires. Le CE pilote l’EPL avec une composante numérique aux multiples facettes (plateformes, administration, équipement, formation, ressources). Si les évolutions, les révolutions du numérique ont modifié l’éducation aux médias et à l’information, par exemple, ces transformations ont pu affecter les modalités d’intervention des professeurs documentalistes (Menard 2011, Cordier 2012) : quelles perceptions en auront ces CE ?

Les EPL sont des organisations qui se différencient par la nature (établissement d’enseignement général, professionnel ou mixte), la taille, la localisation (centre-ville, urbain, péri-urbain ou rural), l’histoire et la culture. Elles sont à relier à la personnalité des CE, leur parcours et aux relais qu’ils trouvent parmi les personnels. De plus les activités « managériales » des CE semblent être contrastées selon les caractéristiques sociologiques des usagers de l’établissement (élèves et parents d’élèves), voire les spécificités des autorités locales de tutelle (Attarça, Chomienne, 2013). Leurs parcours constituent également des variables du « management » (Barrère, 2013).

La création des EPL s’inscrit avec la mise en œuvre de la décentralisation et, de fait, dans la loi d’orientation de 1989. Cette loi a confié d’importantes prérogatives au CE, qui assume la fonction d’animateur d’équipes pédagogique et administrative ; autrefois, un rôle administratif lui était confié, le positionnant au cœur du pouvoir décisionnel : il organise, préside et coordonne les conseils de classe, de discipline et d’administration. Le travail de pilote du CE est défini à partir de l’ensemble des réunions et instances qui sont de son ressort. Cette réforme modifie le rapport entre les CE et les personnels, en donnant aux premiers un droit de regard sur les pratiques professionnelles et une responsabilité explicite dans la mobilisation des équipes. Ce rôle pédagogique confié aux CE vient bousculer l’autonomie et les pratiques pédagogiques des enseignants. C’est en fonction des objectifs pédagogiques, au travers d’un projet d’établissement, que les CE accomplissent toutes leurs tâches et si certaines apparaissent « administratives » ou

« financières », elles peuvent, en réalité, influencer sur l'enseignement. C'est toute une série d'actes et de décisions qui organise l'enseignement pour un collectif, et qui identifie *in fine* une « politique pédagogique » (Hassani, Meuret, 2001) (Obin, 2007).

« Ils ont un pouvoir plus grand que les autres acteurs sur le système éducatif et surtout sur le climat, la culture, le fonctionnement de leur établissement. Il importe qu'ils sachent et osent mettre en place les institutions internes, les formes de négociation, les démarches de projet, les modalités d'évaluation les plus propices au développement professionnel des enseignants. Il est juste de faire de l'établissement un levier de professionnalisation. Encore faut-il qu'il soit dirigé dans cet esprit... » (Perrenoud, 1994).

Le CE régule des activités des personnels dans cet écosystème de l'éducation.

Quelle(s) place(s) accordée(s) aux professeurs documentalistes dans l'EPLE ?

La place de ce groupe professionnel est originale, avec la double dénomination professeur et documentaliste dans l'EPLE. La bivalence entre « gestion » et pédagogie accole deux fonctions différentes qui ne s'articulent pas intuitivement, et les distinguent des autres enseignants, professeurs d'une discipline enseignée. L'ensemble de leurs fonctions pourra être aussi défini comme un « ensemble flou, segmenté, en constante évolution, regroupant des personnes exerçant une activité ayant le même nom, doté d'une visibilité sociale et d'une légitimité politique suffisantes sur une période significative » (Maury, 2010, Dubar, 2003). La diversité de leurs missions contraint le professeur documentaliste à des régulations qui nécessitent des « négociations identitaires » : « identité pour soi », « identité pour autrui », « identité attribuée » et « identité visée », et aussi une identité qui sera « revendiquée » ... Mais cette négociation et cette identité sont-elles perçues et reconnues par les CE ?

Comme profession enseignante, elle peut donner l'impression de constituer un sous-groupe car spécifique, qui s'estime le plus souvent enseignant « autrement », sinon « à part » (Hedjerassi et Bazin 2014, Gardiès, 2011). Ce métier a obtenu une mission pédagogique légitimée par deux circulaires de mission et un statut de professeur certifié en 1989. En 2013, c'est la première fois qu'ils sont inscrits dans le même texte que les autres enseignants.

Les chefs d'établissement consultés ont un parcours bien spécifique

Des études autour de la formation des cadres tendent à montrer que les établissements s'améliorent plus vite quand les leaders ont bénéficié d'une certification (Schleicherr, 2012, Endrizzi, Tibert, 2013). Les CE rencontrés ont obtenu un Master 2 tourné vers la professionnalisation. Cette formation en management des organisations scolaires (M@dos) développe des compétences relatives au management et au pilotage stratégique d'une unité éducative (EPLE). L'accent est mis sur les politiques publiques françaises ou internationales, le management (ressources humaines, stratégique, de conduite du changement, du numérique) et la sociologie dans les milieux éducatifs. La formation, de 2 ans, se déroule sous un format hybride majoritairement à distance avec 7 regroupements présentiels. Des modalités collectives d'apprentissage sont proposées et, pour les réaliser, toute une palette d'environnements numériques synchrones et asynchrones est mise en œuvre. Les étudiants obtiennent aussi un C2i niveau 2 métier fonction d'organisation de communication. Les CE ainsi formés et acculturés au numérique éducatif comprendront-ils le positionnement des professeurs documentalistes et exprimeront-ils des attentes sur leurs activités ?

Analyse

➤ Méthode verbatim

Nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec 11 personnels de direction (10 CE), un seul CE témoin n'a pas eu l'expérience de la formation. Ils ont témoigné en présence ou à distance et pour la majorité leurs propos ont été enregistrés. L'intérêt autour des professeurs documentalistes était dévoilé progressivement lors de l'entretien. Quand étaient évoqués les enseignants, nous ne demandions pas s'ils incluaient les professeurs documentalistes.

Des données secondaires sont utilisées : des réponses issues de questionnaires en ligne sur l'impact de la formation *M@dos* obtenues depuis 6 ans et des verbatims obtenus lors d'entretiens semi-directifs avec des professeurs documentalistes sur leur pratique du numérique.

L'analyse de verbatim s'inscrit dans une démarche inductive : la méthode consiste à développer des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence. Les catégories sont extraites du référentiel de compétences des professeurs, des procédures et instances évoquées dans un EPLE et tout ce qui a trait au numérique (logiciel, formation, ...). Le processus de sélection de l'information retient ce qui semble pertinent avec une matrice d'analyse flexible, créée en fonction du cas (Huberman et Miles, 1991). Les verbatims sont découpés en unités de sens. Ces résultats sont construits à partir de la perspective et de l'expérience, l'extraction de sens permet d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent *a priori* (Denzin, Lincoln et al., 2005). C'est de par la connaissance de l'environnement et de l'antériorité du travail avec les différents acteurs que certaines inférences sont établies.

➤ Analyse des entretiens et discussion

Tous les CE ont exercé dans plusieurs établissements (deux *a minima*), leur responsabilité s'étend entre 8 et 27 ans d'expérience. Leurs établissements, dans des académies distinctes (Aix-Marseille, Grenoble, Paris, ...), sont de différentes tailles et catégories (collège, lycée, urbain, péri-urbain, rural). Avant d'occuper ces fonctions, neuf d'entre eux ont pu être conseillers principaux d'éducation, ou professeurs (éducation physique et sportive, lettres, ...) ; deux ont exercé dans l'enseignement primaire. Aucun des CE n'a rempli les missions de professeur documentaliste.

Quel est l'impact de la formation *M@dos* ?

Tous reconnaissent son impact, aussi bien dans leur activité de pilotage au quotidien que pour une approche plus globale, certains retiennent la capacité d'anticiper.

« *Le master est venu conforter mes questions, ma vision que j'avais des évolutions du système... et finalement me sentir plus légitime dans mes approches, mes logiques de fonctionnement de pilotage* », « *un positionnement différent, repenser l'établissement avec tous les changements de politique actuelle : avec le collège, le statut des profs* ».

Ces témoignages corroborent les données issues des données secondaires des questionnaires en ligne qu'ils remplissent quand la formation est terminée.

Leur expérience s'inscrit dans le temps : le numérique a évolué de manière significative (cahier de texte numérique, déploiement des ENT, réseaux sociaux numériques). Leur parcours, à travers différents établissements, les amène à établir des analogies, des similitudes, souligner des évolutions. « *Les professeurs utilisent beaucoup plus le numérique qu'auparavant* », « *Dans cet établissement toutes les programmations pédagogiques se construisent avec le numérique... ce qui n'était pas le cas dans l'ancien (il y a 2 ans)* ».

De plus, dans leur académie ou à l'échelle nationale, il faut relever les contributions et les sollicitations dont ils font l'objet. Par exemple, ils témoignent sur le redoublement, pour le CNEC (Conseil National de l'Evaluation Scolaire). Dans leur académie, ils forment des CE (management de

la qualité) ou interviennent dans une ESPE ; un signale qu'il est interpellé régulièrement par le service juridique et un autre est membre du comité académique aux usages pédagogiques du numérique.

Quel personnel de l'EPL est le plus concerné par les évolutions liées au numérique ?

Leur réponse laisse apparaître indifféremment 3 catégories de personnel. Ils citent : « *l'administration : personnel de direction et/ou secrétariat de direction* », « *les enseignants et aussi les professeurs documentalistes sont les plus impactés* », des CE mentionnent spontanément les professeurs documentaliste. S'ils évoquent la catégorie professeurs, aucune distinction ne sera faite sur le rôle et les missions des professeurs spécialistes d'une discipline et le professeur documentaliste en début d'entretien. S'ils déclarent que ce sont les professeurs qui ont vu leurs pratiques le plus évoluer, ils apportent des nuances : « *Je crois que les profs n'ont pas intégré : c'est la transformation profonde des usages du numérique chez les gamins, par ailleurs, qui remet en question leur enseignement* », « *les profs, le corps enseignant... c'est une véritable intégration massive de l'outil informatique aux enseignements* », « *j'ai envie de dire que tout le monde est touché : je pense au chef d'établissement... peut être la secrétaire* », « *un doc. digne de ce nom aujourd'hui, a vraiment des pratiques du numérique* ».

Le professeur documentaliste vu par le CE

Spontanément, un tiers des CE proposent que l'évolution du numérique a le plus touché cette profession. La majorité des CE s'accorde à dire qu'il occupe une place centrale, il est à « *l'interface* », « *il est au cœur de la communication à la fois dans son contenu mais aussi dans son rayonnement* ». Leur propos, est majoritairement positif et plus rarement neutre à l'évocation de ce métier. Un seul CE emploiera le terme « *doc.* » le long de l'échange, mais celui-ci sera le plus précis sur ses missions. Les CE retiennent une impulsion, une coordination, une implication. Ils reconnaissent une identité avec une coloration (culturelle, lecture, numérique : manga, histoire...).

Si nous nous sommes intéressés au numérique, à la lecture des entretiens, il a paru judicieux de le rattacher aux compétences définies dans le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation : celles communes à tous les professeurs et celles *spécifiques* aux professeurs documentalistes (référentiel juillet 2013).

Compétences	Commentaires
Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation	
Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation <ul style="list-style-type: none"> • Faire partager les valeurs de la République • Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école 	Non explicite dans les entretiens
Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves <ul style="list-style-type: none"> • Connaître les élèves et les processus d'apprentissage • • Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier 	Les CE expriment une attente forte autour d'une démarche proactive vers les élèves et vers les personnels « <i>enseignant</i> » (« <i>d'aller à leur devant avec ces propositions-là</i> »). La formation à la recherche documentaire est la plus immédiate.

Compétences	Commentaires
<p>Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coopérer au sein d'une équipe • Contribuer à l'action de la communauté éducative • Coopérer avec les parents d'élèves • Coopérer avec les partenaires de l'école • S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel 	<p>Des attentes sur la contribution au comité pédagogique et au projet d'établissement sont systématiquement exprimées, un CE complètera par la participation active. Les CE reprennent qu'ils soient au « service » des autres acteurs de l'établissement. « <i>Sa mission d'accompagner les professeurs dans les projets disciplinaires en utilisant le numérique comme outil</i> », « <i>quelqu'un effectivement qui est investi auprès des enseignants</i> », « <i>le CDI est aussi le centre de ressources pour les enseignants</i> ».</p> <p>« Coopérer avec les parents d'élèves » est absente.</p>
Compétences communes à tous les professeurs	
<p>Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique • Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement 	<p>Le rappel de leurs actions en tant que professeur est systématique.</p>
<p>Les professeurs, praticiens experts des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves • Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves • Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves 	<p>L'évocation des situations d'apprentissage à la formation à la recherche documentaire est la plus fréquente. D'autres situations sont évoquées : la préparation (tutorat, accompagnement) à l'épreuve de l'histoire des arts (DNB) et l'implication dans « Le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel ».</p>
Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes	
<p>Les professeurs documentalistes, enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information <p>Les professeurs documentalistes, maîtres d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir 	<p>Ce groupe de compétences est le premier et le plus cité</p> <p>Un seul des CE reprendra et évoquera explicitement « <i>l'éducation aux médias</i> », il complètera, par les difficultés que les enseignants rencontrent sur ce point, selon lui.</p> <p>Une majorité des CE reprennent l'item la politique documentaire, ils signalent qu'elle fait l'objet d'une rencontre annuelle.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement 	<p>La plus souvent mentionnée spontanément par l'évocation du CDI : la présence dans ce lieu, sa gestion, son animation.</p> <p>« <i>Donc c'est quelqu'un qui utilise son lieu dans un premier temps comme un lieu de ressources, certes de bibliothèque. Mais c'est aussi quelqu'un qui travaille avec les professeurs sur la recherche documentaire</i> ».</p> <p>La question de la diffusion de l'information sera aussi évoquée et plus spécifiquement autour des besoins et des attentes de veille pour des activités d'apprentissage dans des projets menés avec d'autres enseignants.</p>
<p>Les professeurs documentalistes, acteurs de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international 	<p>Elle est éclairée à divers titres : certains souligneront l'implication dans des projets comme : blog, concours à l'échelle de l'académie, (manga, ...).</p> <p>« <i>C'est quelqu'un qui intervient également dans les cours de français, qui est associé à des concours de lecture</i> ».</p> <p>« <i>Je pense à des liaisons CM2 6^{ème}, aux liaisons collège lycée</i> »</p> <p>Leur identité est reconnue et caractérisée, elle est liée aux investissements professionnels : il y a une visibilité sociale de ce groupe.</p>

Lors des entretiens, les deux missions, caractéristiques de la bivalence de leur activité, sont évoquées. Notre CE témoin, exerçant dans un lycée, établit « *qu'il est devenu plus prof. que documentaliste* », il le justifie par l'influence de la réforme du lycée : « *Avant je les trouvais un peu plus isolées, un peu plus prestataires de service plutôt que partie prenante. Depuis la réforme du lycée elles sont vraiment plus partie prenante dans l'activité pédagogique* ». Aucune tension, entre les deux missions, n'apparaît pour les CE. Certains reprendront la variable temps de travail, un souligne « *il a un avantage considérable par rapport aux autres enseignants, ses contraintes sont très flexibles* ». Un autre reprend « *c'est quelqu'un qui a quand même le temps, ... dans ses 36 heures, il a quand même 6 heures qui sont dévolues à sortir de l'établissement, ... il me semble qu'il peut avoir le temps de la recherche des usages nouveaux du numérique* ». Ce CE reconnaît aussi cette flexibilité pour l'exercice de sa mission : il envisage d'assurer cette veille et sa diffusion auprès des enseignants.

Aucun débat, ni remarque ne sont jamais établis par rapport aux autres professeurs : « *elle les entraîne à l'épreuve et elle les coache au même titre que les autres profs* ». L'un d'eux regrette que les professeurs documentalistes ne prennent aucune initiative : est-ce à relier à leur statut de contractuel, non spécialiste de la discipline ? L'ensemble des CE souhaitent qu'ils soient proactifs.

➤ Des difficultés :

Certains CE (4) ont évoqué des difficultés actuelles, qu'ils relient d'abord aux savoir-être et attitudes et peu aux compétences métier. Ils complètent leur propos par différents indicateurs : des personnels ont signalé des difficultés, l'expulsion régulière d'élèves (« *il a érigé son CDI en bastion* ») ou des choix d'ouvrages, sources de litiges. Ils prolongent et évoquent la recherche de solutions avec plus ou moins de succès. L'une d'elles est une formation suivie conjointement « *Partenaires Chef d'établissement Professeur Documentaliste* ». Face à ces difficultés, ils signalent s'être tournés vers les rapports d'inspection, seule évocation de l'IA-IPR de la spécialité (établissement et vie scolaire). Ces quatre CE déplorent cette situation, ils retiennent le rôle central de ce professeur : auparavant ils ont travaillé avec de très bons professionnels.

EPLE : écosystème numérique et une place des professeurs documentalistes encouragée par les CE

Dans l'EPLE, le numérique est protéiforme :

- les dimensions équipements, techniques, matérielles (internet, wifi, logiciel...), de maintenance, et de mise à jour sont confiées à des acteurs aux missions spécifiques,
- les formations (formelles ou informelles) et les projets (certification du B2I, gestion du site de l'établissement,...) en sont une autre représentation.

➤ Des environnements numériques, des usages

Les CE évoquent aussi l'ENT, des LCMS comme *Moodle*, des sites Web de l'EPLE :

« *La question du matériel... Si on n'a même pas cela, c'est déjà le premier frein* »

« *J'ai autant de TBI que les profs veulent* », « *On a 3 chariots mobiles, équipés avec 30 postes... J'en ai un par étage.* »

« *On a 75 lecteurs baladeurs mp3 pour les élèves et les professeurs* ».

La majorité des CE s'estime satisfait des équipements et une seule CE, qui a exercé dans une région rurale « isolée », précise des difficultés d'accès à Internet rédhibitoires pour travailler au quotidien avec le réseau. Quelques-uns mentionnent précisément le nombre de postes informatiques et de

salles équipées du CDI. Ils signalent des équipements spécifiques (6 tablettes fournies par *Canope* à des fins d'expérimentations au CDI) et des efforts budgétaires pour rattraper des retards d'équipements, des ressources, des abonnements, ... pour le CDI. Cinq CE préciseront l'utilisation d'*e-sidoc* et le site de l'*ONISEP*. Certains signaleront aussi les MOOC, l'utilisation de blog en lien avec l'activité du professeur documentaliste (enseignement et veille). L'ensemble des CE reconnaissent que les équipements sont à la hauteur des besoins de l'établissement et qu'ils ont contribué ou contribuent à le mettre à niveau (« *On ne peut pas mettre autant de budget que l'on voudrait sur l'équipement, donc petit à petit on lui alloue une somme supplémentaire pour qu'elle revienne à un niveau minimal* »).

Pendant des outils du libre (logiciels carte cognitive, suite bureautique) et des environnements comme les réseaux sociaux numériques ne seront pas spontanément signalés par les CE, alors que lors d'entretiens avec des professeurs documentalistes, lors d'une autre étude menée début 2015, ces derniers signaleront qu'ils mobilisent ces outils auprès des élèves.

Ces CE expriment des avis contrastés et critiques sur l'utilisation pédagogique des équipements et des environnements. Si deux CE disent qu'ils exercent dans un EPLE où le numérique est bien implanté : « *la plus grande majorité des enseignants font preuve d'une très grande autonomie sur ces questions et peuvent s'entraider* », d'autres déclarent « *J'ai l'impression que les enseignants dans mes 2 lycées, utilisent à peu près tous de façon performante le vidéo projecteur, mais pour moi ce n'est pas une révolution de leur pratique !* ».

« *J'ai pas mal de tableaux interactifs, des vidéos projecteurs interactifs. L'utilisation de l'interaction est très limitée : le stylet, en particulier, ils ne l'utilisent pas* ».

« *Pour ce qui est des livres numériques, on me demande un livre scanné, on ne me demande pas un livre avec de l'interactivité ... On est sur des usages basiques* ». Si un CE témoigne autour d'une demande d'investissement « *des tablettes (pour le CDI) : pour faire quoi ?* », aucune réponse ne lui sera apportée. Un autre ajoutera « *A la décharge des enseignants, il y a eu très peu, il y a toujours très peu d'accompagnement pédagogique* ».

Ces CE repèrent ou citent des environnements, des accès, des outils, ... qui nécessitent un acte administratif et font parfois débat dans l'établissement. Nos CE, acculturés au numérique éducatif, expriment aussi des avis sur la mise en œuvre de ces environnements et leur usage, mais leur compréhension s'arrête devant la porte de la salle de classe et du CDI. La mobilisation d'outils et d'environnements numériques au service des apprentissages reste presque « invisible ».

« *Il y a plusieurs sources qui permettent de s'en rendre compte parce que l'on n'est pas dans les classes bien sûr. On l'analyse forcément de façon périphérique en recoupant les indicateurs (demande ou absence de demande en équipements ou de formation)* ».

Qu'en sera-t-il de la mise en œuvre d'environnements comme des réseaux sociaux, d'outils de schématisation ou d'autres environnements innovants que certains professeurs documentalistes mobilisent dans leurs séquences pédagogiques ? S'ils ont développé des compétences avancées, utiles à la communauté éducative, comment seront-elles repérées, identifiées ?

➤ Les référents du numérique éducatif dans l'EPLE

Dans leur EPLE, les CE soulignent la présence d'acteurs qui participent à l'appropriation du numérique. Ces personnels (référents Tice, numérique ou Cotice) seront essentiellement des professeurs/professeurs documentalistes. Les CE retiennent deux spécialisations : l'une tournée vers une qualification d'ordre « technique » (réseau, maintenance, ...) et l'autre sur les usages pédagogiques (« *Mon référent du numérique pour les usages est dans cette démarche-là. Il fait des recherches et il indique à ses collègues* »). Ces référents seront repérés quelques fois par l'entrée

« discipline » où le numérique est bien développé dans les enseignements et notamment en lien avec les actions du professeur documentaliste. Certains référents, aux missions reconnues aux niveaux national ou académique, sont légitimes (« *Notre coordonnateur tertiaire, qui a une charge ministérielle, notamment, concernant le développement des Tice* »). D'autres n'auront été repérés que fortuitement : une CE découvrira l'expertise en numérique d'un professeur de langues lors d'une réunion école-collège.

Cinq CE relèveront spontanément tout l'intérêt de l'implication du professeur documentaliste en tant que référent : la culture numérique de ces CE les amène à impulser des nouvelles missions des personnels de l'EPL :

« *Cette mission, c'était clair pour moi il fallait la confier au professeur documentaliste, elle avait pris en charge un certain nombre d'aides et de soutien* », « *Je lui ai demandé d'être plutôt en proposition de trouver des usages du numérique pour aider les professeurs, pour faire de l'accompagnement personnalisé ou pour aider à présenter leur cours d'une façon différente* ».

« *J'ai eu des professeurs documentalistes qui pouvaient être au carrefour de ces pratiques-là (usages pédagogiques du numérique et formation des enseignants, diffusion de la veille)* ».

« *Prof doc, sa mission c'est d'accompagner les professeurs dans les projets disciplinaires en utilisant le numérique comme outil* ».

Quelques limites sont vues par les CE, trois admettent que la reconnaissance et les rémunérations de ces missions ne leur semblent pas à la hauteur du temps consacré « ... *c'est variable, il n'est pas loin d'une dizaine d'heures par semaine* » et ils déplorent ne pas pouvoir en faire plus pour soutenir les investissements des personnels.

➤ EPLE, établissement formateur au numérique

Dans l'EPL, des actions de formation formelles et informelles en lien avec le numérique se réalisent souvent par l'intermédiaire des référents du numérique (professeur ou professeur documentaliste). La plupart des CE s'accordent sur cet atout indéniable : leur proximité avec les personnels, ils seront au plus près des besoins et réactifs.

« *En priorité pour devenir formateur de ses collègues parce que c'est la logique dans l'établissement* », « *la formation de terrain : c'est-à-dire de ressources locales* », « *On était sûr qu'on pourrait toucher tout le monde par leur intermédiaire* », « *Le chef d'établissement, il peut être aussi une personne à sensibiliser en priorité et qui peut devenir aussi un relais.* », « *Pour l'accompagnement, il y a des échanges informels mais il y a une programmation. Il y a des petits groupes créés, des groupes de besoins* ».

Les formations formelles et informelles seront reliées :

- aux « outils » de l'EPL : « *Il y a un programme de formation en interne qui est très développé et, naturellement, le numérique a sa place* », « *Elle fait manipuler sur certaines applications, sur certains logiciels* ».

- aux nouveaux environnements : une nouvelle plateforme ENT, Moodle,... « *Très rapidement elle a fait des formations à des enseignants en proposant plusieurs créneaux sur les points très précis* ».

- aux publics : « *Accueillir les nouveaux arrivants (dans l'établissement)* », aux parents d'élèves.

- aux usages pédagogiques du numérique : « *Elle présente différentes ressources qu'elle a pu collecter et qu'elle a pu transmettre à certains d'entre eux* ».

Moins formellement, certains projets contribueront à former les personnels, ces initiatives amènent d'autres pratiques pédagogiques : « *Depuis 3 ans, il a fallu que je bataille et que je mette des stratégies avec les 2 cotices pour faire en sorte que tout le monde se sente concerné par la validation des compétences du B2i. ... Que cela corresponde réellement à changement logique de l'enseignement* ». Aussi bien dans le diagnostic des besoins, que les modalités de formation, ou

leur planification, ces activités sont partagées entre les référents du numérique et le CE. « *Elle fait une enquête un peu avant pour savoir ce qui peut les intéresser* », « *On (CE et professeur documentaliste) passe une matinée à travailler ensemble sur une ou 2 questions (de formation aux personnels)* », d'autres CE « *C'est elle (prof doc) qui pilote le contenu de la formation* ». Mais les CE formaliseront les interventions par :

- des cahiers des charges,
- la rédaction d'une lettre de mission « *Elle aide les collègues enseignants à monter des projets en utilisant le numérique : cela fait partie de sa fiche de référent numérique.* »,
- la communication dans différentes instances comme le conseil d'administration.

Si les CE ont identifié des besoins et des ressources au service de l'accompagnement du numérique dans leur établissement, une majorité témoigne de son impulsion et de son développement dans l'EPLE. L'intérêt qu'ils portent vers la formation souligne que c'est un de leurs leviers pour agir et qu'ils privilégient un développement en interne. Quelques-uns s'investissent ponctuellement dans des interventions (« Internet responsable », utilisation de plateforme synchrone, ...). Ces CE, acculturés au numérique éducatif, ont souvent repéré des compétences des professeurs documentalistes qui peuvent servir ces formations (formelles, informelles), au plus près de leurs pairs. C'est pourquoi certains CE les incitent à s'impliquer tout autant dans les comités Tice et à s'engager comme les référents du numérique, quand le contexte local s'y prête. N'est-ce pas les prémices d'une ingénierie de formation qui s'élabore dans l'EPLE ? L'établissement devient formateur.

Conclusion

Dans ce travail exploratoire, il ressort que l'EPLE est un lieu d'animation d'intelligence collective, d'organisation apprenante, ce contexte favorisant la professionnalisation (Feyfant, 2013) des personnels dans une « société de l'information » aux enjeux toujours très forts. La majorité des CE reconnaît l'importance du CDI, sa place névralgique dans l'EPLE. Les CE acculturés au numérique éducatif analysent et repèrent les compétences des professeurs documentalistes, ils relèvent leurs spécificités identitaires. Les CE reprennent aussi bien des missions de professeur que de documentaliste : aucune tension n'apparaît. Ils apprécient leurs missions à destination des élèves ou en collaboration avec les enseignants. Les CE souhaitent qu'ils se tournent vers la communauté éducative, à l'unanimité, ils sont demandeurs d'une démarche proactive : n'est-ce pas une traduction de « l'isolement » qui a caractérisé, un temps, ce métier ? Les CE consultés sont formés sur le management et ont éprouvé le numérique dans différents niveaux : de l'analyse des politiques éducatives jusqu'aux apprentissages, ils ont développé une culture numérique et managériale. Cette double compétence sert leur analyse du déploiement du numérique éducatif, ils peuvent le soutenir et le développer : ils interviennent comme traducteur du numérique dans l'EPLE. Ces CE repèrent des compétences autour du numérique pédagogique pour les professeurs documentalistes. Ils retiennent leur proximité, auprès des enseignants, ce qui leur confère un atout pour exercer les missions de référents du numérique. Ils exprimeront, témoigneront des attentes autour de l'usage pédagogique du numérique, sa veille et sa diffusion, mais peu d'évocation sur l'Éducation aux médias et à l'information. Si certains professeurs documentalistes assurent spontanément des missions, comme la veille l'information autour du B.O. et sa diffusion par exemple, ces interventions sont appréciées par le CE. Mais il faut noter que les CE qui n'ont pas expérimenté ces services n'exprimeront pas de telles demandes. Tous les CE formés soulignent tout l'intérêt à collaborer avec ces professionnels : « *Donc c'est à la fois une veille, c'est à la fois accompagnant, c'est formateur.* », « *C'est le conseiller du chef d'établissement* ». Les CE souhaitent

que les professeurs documentalistes s'engagent de manière active dans les différentes instances : leurs compétences, leur expertise peuvent être mobilisées dans différents projets, cette visibilité doit servir la reconnaissance de ce métier dans l'établissement. Ce travail laisse entrevoir des attentes spécifiques des missions des professeurs documentalistes : formation, accompagnement des enseignants dans la mesure où ces missions les intéressent. Si ces interventions se concrétisent, elles ne seraient pas sans effet : créant de nouveaux rapports entre les personnels, de nouvelles postures pour les membres de la communauté éducative. Ces missions, peu explicites, voire non explicites, dans le référentiel des compétences, ne témoignent-elle pas de la complexité qu'apporte le numérique dans l'EPL ? Si elles se développent, n'amèneront-elles pas d'autres incertitudes, d'autres flous sur le périmètre et la formalisation des activités des professeurs documentalistes ? Mais qui confirmeront la diversité et la richesse de leur activité.

Références bibliographiques

- ATTARÇA M., CHOMIENNE H., « Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif », *@GRH* 4/ 2013 (n° 9), p. 35-66, URL : www.cairn.info/revue-@grh-2013-4-page-35.htm
- BARRERE A, (2010). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 156 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 10 février 2015. URL : <http://rfp.revues.org/459>
- BARRERE A., (2013). Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français », *Education et sociétés* 2/ 2013 (n° 32), p. 21-34 DOI : [10.3917/es.032.0021](https://doi.org/10.3917/es.032.0021)
- BOUVIER A., (2012) : La gouvernance des systèmes éducatifs, 2e édition, *Collection Politique d'aujourd'hui*, Paris, PUF
- Certificat Informatique et Internet niveau 2 métier « Fonction de l'organisation et Communication » Référentiel C2i FOr Com <https://c2i.education.fr/spip.php?rubrique119>
- Conseil du numérique, « Jules Ferry 3.0, Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique » <http://www.cnnumerique.fr/education/> Octobre 2014
- CORDIER A. (2013). Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? *Communication & Organisation*, 42(2), 49-60.
- COUZINET V., GARDIES C., « L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité. », *Documentaliste-Sciences de l'Information* 2/2009 (Vol. 46), p. 4-12 DOI : [10.3917/docsi.462.0004](https://doi.org/10.3917/docsi.462.0004).
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (2005). Qualitative research. *Denzin, NK y Lincoln YS*.
- DUBAR, C. (2001). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris: PUF

- FABRE, I.(2011) *Professeur-documentaliste : un tiers-métier*. Educagri éditions, 2011. 250 p.
- FEYFANT A. (2013). L'Établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. Dossier d'actualité Veille et Analyses, (87).
- HEDJERASSI N., BAZIN J-M., « Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? », *Recherche & formation* 3/2013 (n° 74), p. 71-86 URL : www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2013-3-page-71.htm.
- GARDIES, C. (2006) *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole*. Université Toulouse III Paul Sabatier, 374 p.
- GARDIES, C. (2011). Le travail entre tâches, activités et savoirs : l'exemple du professeur-documentaliste français. *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie*, 2011, Vol. 35, n° 2, p. 177-200.
- MAURY Y. 2010. Les 50 ans des CDI : regards de chercheurs. 2010.
- MENARD J., (2011). Le professeur documentaliste et le numérique ». Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation, Nov 2011, France. p.53-65
- HASSANI M. et MEURET D., (2010). *La régulation des enseignants par les chefs d'établissement, Politiques et management public*, vol. 27, n° 4, p. 103-126
- HUBERMAN, A. M., MILES, M. B., et DE BACKER, C. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (pp. 21-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- OBIN J.-P., (2007) *Améliorer la direction des établissements scolaires : rapport de base national de la France*, OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques/Paris, 2007, 72 p.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation : Service de la recherche sociologique.
- SCHLEICHER, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>
- SERRES A., DUPLESSIS P., LE DEUFF O., BALLARINI-SANTONOCITO I, KERNEIS J., et al. « Culture informationnelle et didactique de l'information ». Synthèse des travaux du GRCDI, 2007-2010. 2010, 121 p.<u>00520098</u>

Emmanuelle MAUGARD

Professeur documentaliste, Présidente de l'ANDEP

Mathilde SCHMIDT

Professeur documentaliste, Présidente ARDEP IDF

LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ : UN STATUT, DES MISSIONS SPÉCIFIQUES ?

Nous pouvons légitimement nous poser la question de la spécificité des professeurs documentalistes de l'enseignement privé. Nos statuts, nos missions, les conditions d'exercice de celles-ci sont-elles vraiment différentes de ceux des professeurs documentalistes de l'enseignement public ?

La première chose qui vient à l'esprit, avant d'évoquer ces éventuelles différences, est bel et bien les nombreux points de convergence, au premier rang desquels figurent les textes statutaires de référence (la circulaire de 1979 sur l'exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels enseignants du ministère de l'Education, la circulaire dite de mission de 1986, l'arrêté de 2013 sur le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, le décret de 2014 -transposé en 2015 pour l'enseignement privé-relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré).

Les concours sont identiques sous une appellation différente, le CAFEP pour le CAPES et le CAER pour le CAPES interne.

Les déroulements de carrière sont similaires, avec des inspections relevant des mêmes inspecteurs.

Peut-on, dans ces conditions, parler d'une spécificité du professeur documentaliste dans l'enseignement privé ?

Rappelons-nous que la création du CAPES de Documentation offrait des avantages en termes de qualification scientifique, de qualification pédagogique des personnels. Mais cela présentait également un avantage supplémentaire, celui d'une perspective d'unification des personnels de ce domaine.

Aujourd'hui, l'enseignement privé compte environ 2000 professeurs documentalistes ; nous parlons bien là des professeurs certifiés ; aux côtés desquels nous trouvons également des personnels OGE (Organisme de Gestion) qui représente 11% du personnel. Ils exercent en général la fonction de professeur documentaliste lorsqu'ils sont seuls en poste dans les CDI. En revanche, lorsqu'il s'agit d'un second poste, ils ont en charge l'accueil, la gestion et la mise à jour du fonds documentaire, en cohérence avec un recrutement statutaire de documentaliste.

C'est peut-être là une première particularité.

En prenant appui sur une enquête menée en 2012 par l'ANDEP (l'Association Nationale des Professeurs Documentalistes de l'Enseignement Privé), nous allons tenter d'évaluer la variété des personnels exerçant dans les centres de documentation. Cette enquête, diffusée aux 720 adhérents de l'association, nous a permis de faire une analyse assez précise de la question, puisque près de 60 % des adhérents ont répondu.

Le terme de *personnel* et non pas de *professeur documentaliste* avait été choisi à dessein. Il s'agissait justement d'évaluer la variété des personnels présents dans les centres de documentation. Trois axes ont été privilégiés :

- le nombre de professeurs documentalistes par établissement,
- le lieu d'affectation,
- le volume horaire par poste.

Un statut particulier ?

Nous trouvons en moyenne un professeur documentaliste pour 700 élèves. Ce faisant, nous sommes bien loin des normes proposées par l'Inspecteur général Quencez en 1982, qui proposait un poste par tranche de 400 élèves.

Près de la moitié d'entre eux travaillent seuls. Dans les CDI où exerce une seconde personne, ce personnel supplémentaire est composé en partie de professeurs de disciplines et, avec une nette dominante, de personnels externes à la documentation (CPE, bénévoles, voire même parents d'élèves), à hauteur de près de 25 %. Nous faisons parfois face à des situations locales particulièrement préoccupantes ; ainsi dans certaines régions, dans les cas de gestion conjointe, nous trouvons jusqu'à 30 à 40 % de personnels externes.

Ainsi, en additionnant le personnel dit OGEC et ce personnel externe à la documentation, nous constatons que près d'un quart des personnes exerçant en CDI ne sont pas certifiées en Documentation. Ceci montre bien, d'une part des besoins réels en matière de formation des élèves à la maîtrise d'une culture en Information-Documentation, mais également, d'autre part, une nécessité d'ouverture des CDI dans les établissements scolaires.

Au final, ce constat peut sembler un peu alarmant. Toutefois, cela ne signifie pas que ces personnes ne sont pas formées aux missions de professeur documentaliste.

En ce qui concerne le lieu d'affectation, environ un tiers des professeurs documentalistes exercent sur deux établissements. La région Midi-Pyrénées constitue même un particularisme puisque cet état de fait est la règle avec de nombreux postes fractionnés. Et la situation s'aggrave même, avec la mise en place des heures « berceau »¹.

Près des deux tiers des professeurs documentalistes sont à temps complet. Pour le tiers restant, 17 % sont à temps partiel imposé, avec même certains professeurs documentalistes en risque de perte d'heure ou de contrat. De plus, quelques régions ont intégré les heures de Documentation dans la DHG, ce qui renforce cet état de fait.

Quelles solutions sont proposées en cas de perte d'heures ou de contrat ? Pour certains, ce sont des heures dites OGEC (donc hors contrat d'Etat), des mutations ou des heures d'enseignement disciplinaires. Mais dans 72 % des cas, ces professeurs ne se voient proposer aucune solution.

C'est bien là une spécificité de l'Enseignement privé. En cas de perte de contrat, il n'y a pas de garantie de se voir proposer des heures.

Si nous analysons d'un peu plus près cette enquête, nous ne pouvons que constater une certaine précarité statutaire.

La répartition des postes n'est ni homogène ni équilibrée. Selon les établissements, le nombre d'heures distribuées échappe à toute logique. Il semble qu'aucun barème ne soit vraiment

¹Dans le cadre de la nouvelle formule du CAFEP, ces heures prévoient une affectation sur un tiers temps "réservé" que l'on appelle aussi "berceaux". Elles ne sont donc pas proposées aux titulaires dans le cadre des mutations.

appliqué. Dans ces conditions, le travail des personnels dans le processus de didactisation peut être modéré quand ils manquent de visibilité sur leur devenir professionnel dans l'établissement.

De même, le calcul des heures en documentation ne suit pas toujours la logique du mi-temps ou du plein temps. Difficile dans ces conditions de trouver des compléments de service !

Certains chefs d'établissements utilisent les heures de documentation pour compléter l'emploi du temps de professeurs de discipline en perte d'heure. C'est là l'autonomie des chefs d'établissement, une spécificité notable de l'enseignement privé. Ils ne relèvent, hiérarchiquement parlant, ni du Rectorat ni du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique ; la seule autorité hiérarchique est l'Organisme de Gestion.

Donc nous voyons bien un paradoxe entre, d'une part, des temps partiels imposés, des pertes d'heures, des affectations sur plusieurs établissements, et d'autre part des recrutements de personnels externes à la Documentation.

Deux constats s'imposent alors. Ce manque d'équilibre et d'harmonisation est déplorable pour la formation à la culture de l'information des élèves. Et il est révélateur d'une conception du CDI ramenée à sa simple expression de lieu de vie et non à sa fonction première de centre de ressources et de formation, de lieu didactisé.

Les obligations de service (ORS) des professeurs documentalistes du privé²

Nous avons souhaité au sein de l'ANDEP prolonger cette étude par une nouvelle enquête réalisée en juin 2015 sur les textes relatifs aux obligations réglementaires de service. Cette enquête, parallèle à celle de l'APDEN, aborde nos conditions de travail en général, et nos pratiques pédagogiques, notamment en lien avec l'EMI. Son but est de permettre à l'Association de dresser un bilan des conditions de travail des professeurs documentalistes de l'Enseignement privé, et d'évaluer les difficultés rencontrées par ceux-ci dans le cadre de la mise en place de la réforme des programmes, de la généralisation de l'EMI.

Envoyée en juin 2015, elle a reçu moins de réponses (20 % des adhérents) que la précédente. Celles-ci sont néanmoins intéressantes au regard de ces textes. Il ressort une évolution dans la perception de nos missions et surtout des conditions de l'exécution de celles-ci, et notamment dans le rapport des professeurs documentalistes aux chefs d'établissement, ceci dans le cadre du texte sur les ORS.

En effet, 83 % des professeurs documentalistes n'ont pas évoqué, avec leur chef d'établissement, la question du décret et pensent même que cela va poser problème. Pour ceux qui ont abordé cette question, la réaction des chefs d'établissement est tout à fait claire : 65 % sont défavorables aux récupérations d'heures.

Pourtant cette réponse des chefs d'établissement ne doit pas nous faire « éviter » de poser la question (rappelons que 83 % des professeurs documentalistes n'ont pas évoqué la question) au risque de se mettre, en suivant la définition de Montaigne, dans une posture de « servitude volontaire ». Et rappelons que les heures d'ouverture du CDI ne relèvent pas d'une décision du professeur documentaliste.

²Circulaire n° 2015-112 du 15-7-2015 relatives aux missions et obligations réglementaires de service. Précisions concernant les maîtres des établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat (NOR : MENF1510155C)http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91432

Nous connaissons l'autonomie des chefs d'établissement dans l'enseignement privé, ainsi que les directives parfois contradictoires d'une région à l'autre des IPR et l'absence de consignes d'application au niveau national. Nous pouvons donc facilement imaginer le nombre de conflits potentiels à venir !

L'opinion des professeurs documentalistes sur cette question a évolué. Près d'un quart d'entre eux sont favorables à une annualisation. En effet, une très nette majorité (82 %) des professeurs documentalistes se disent favorables à l'ouverture du CDI par du personnel formé. Ce qui était tout à fait inenvisageable il y a même 10 ans. Mais cela pose toutefois la question de ce personnel formé. Par qui ? Pour quelles missions ? Et dans quelles conditions ?

Ces deux éléments, l'idée plutôt acceptée d'une annualisation et d'une ouverture par du personnel formé, sont assez paradoxaux avec les hésitations des professeurs documentalistes. De fait, près de la moitié d'entre eux sont dubitatifs sur la portée de ce texte et n'arrivent pas à déterminer s'il va permettre une valorisation, une reconnaissance de notre statut d'enseignant au sein de l'établissement. Certains étant même d'avis qu'il va dégrader leurs conditions de travail.

En conclusion, en ce qui concerne le statut des professeurs documentalistes de l'enseignement privé, même s'il y a des préoccupations communes avec l'enseignement public, on constate nettement des particularités propres à l'enseignement privé, notamment une certaine précarité statutaire en partie liée à l'autonomie dont disposent les chefs d'établissement.

Qu'en est-il de la perception de nos missions et surtout des conditions de l'exécution de celles-ci ?

Rappelons que nos missions sont définies par quelques textes. En premier lieu desquels, la circulaire de mission de 1986, un texte qui reste la référence... malgré une forte attente des professeurs documentalistes pour une nouvelle circulaire. Celle-ci établissait notamment la mission pédagogique des professeurs documentalistes.

Une dimension confirmée clairement par le référentiel de compétence de 2013, qui rappelle en premier point cette dimension pédagogique. Ce référentiel laisse entendre à la fois une véritable reconnaissance de la culture informationnelle comme objet d'enseignement (avec notamment des savoirs et notions) et une légitimité pédagogique du professeur documentaliste, dans la mise en place d'une progression pour le développement de la culture de l'information des élèves.

D'ailleurs, la mise en place du nouveau Socle de connaissances, de compétences et de culture, ainsi que la refonte des programmes ont, pour la première fois, posée clairement la question de la didactisation d'une Education aux Médias et à l'Information.

L'objectif est bien, pour nous, de passer d'une pédagogie curative *a posteriori*, basée uniquement sur les requêtes des jeunes, sur des compétences procédurales, à une véritable Education aux Médias et à l'Information.

La pédagogie « curative » est le résultat d'un glissement de terrain entre pédagogie et *accompagnement*. Nous attendons par *accompagnement*, l'aide et le soutien personnalisé, la guidance répondant sans anticipation à une situation problème posé par l'élève et non pas par le professeur documentaliste. Notre quotidien est jonché de ces situations de « guidance rapprochée » ; elles sont la conséquence d'un manque de formation, d'un manque de didactisation posée comme un *a priori*. Ces situations se manifestent particulièrement autour des environnements numériques où la « guidance rapprochée » a pris par mimétisme les mêmes

caractéristiques que les objets numériques sur lesquels elle se porte :

- une *formation nomade* régie par la multiplicité des lieux et des accès à l'information,
- une *formation* développée par **sérendipité**, qui se propage au hasard des rencontres et des demandes des élèves,
- une *formation ponctuelle* qui répond à un besoin **conjoncturel**,
- une formation **utile** répondant à des besoins d'**usager**.

L'enquête réalisée en juin 2015 nous apporte quelques éléments de réponse sur l'analyse de nos missions pour l'enseignement privé.

En premier lieu, la reconnaissance pleine et entière de notre statut passe par notre participation aux instances de l'établissement. Or, seulement un quart des professeurs documentalistes participe au Conseil pédagogique. La question à se poser, alors, est de savoir s'il s'agit d'une non reconnaissance de notre fonction d'enseignant ou tout simplement si cette instance n'existe pas au sein de nos établissements. En effet, si l'existence de ce Conseil pédagogique revêt un caractère obligatoire, il faut rappeler à ce propos que ces instances, bien que faisant l'objet de textes réglementaires, ne sont pas toujours mises en place dans les établissements de l'enseignement privé.

Nous constatons même qu'un tiers des professeurs documentalistes ne siège dans aucune instance.

Par ailleurs, les deux tiers des professeurs documentalistes des CDI n'ont pas mis en place de politique documentaire au sein de l'établissement. Preuve que le discours injonctif en la matière de l'Institution n'est pas forcément prégnant ! Et que les personnels ne sont pas particulièrement convaincus de l'intérêt de ce document. Par contre, une majorité de professeurs documentalistes élaborent un projet pour le CDI avec un bilan annuel... et, chose intéressante, celui-ci est communiqué dans l'établissement.

Si nous nous posons la question de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et leur mise à disposition, la situation ne penche guère en faveur d'une représentation de ce lieu comme étant celui d'un espace didactisé.

Pour les espaces, près de la moitié des CDI ne dispose que de trente places assises, et seulement dix places devant ordinateurs. Seulement un tiers des CDI dispose d'un espace assez grand pour accueillir un groupe-classe en situation d'apprentissage. Et un CDI sur cinq dispose d'espaces dédiés au travail en petits groupes. Difficile, dans ces conditions, pour reprendre la mention faite dans le référentiel, « d'organiser la complémentarité des espaces de travail pour favoriser l'accès progressif des élèves à l'autonomie ».

L'équipement informatique est juste satisfaisant, puisque près de la moitié des CDI est équipée de 10 postes maximum. Enfin, très peu de CDI sont équipés d'ordinateurs portables (20 %), de tablettes, de liseuses (5 %) ou de TNI.

Nous trouvons quand même un vidéoprojecteur dans 57 % des cas. Cet assez faible taux d'équipement montre une dimension particulière des établissements privés, à savoir que les dotations des collectivités locales peuvent varier considérablement d'une collectivité à l'autre.

En ce qui concerne la fréquentation du CDI, dont le libre accès au CDI, la moitié seulement des professeurs documentalistes sont seuls décisionnaires de la gestion des flux d'élèves. Et dans la moitié des cas, les professeurs documentalistes ferment le CDI lors de séances pédagogiques. Ceci peut être mis en rapport avec la taille des CDI et ses capacités d'accueil... et pose la question de la formation à l'autonomie des élèves.

Quelle progression est mise en place dans nos établissements ? Rappelons que la compétence D1 « Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information » du référentiel de 2013 apparaît comme la première de nos compétences.

Nous pouvons nous féliciter du fait qu'un peu plus de la moitié des professeurs documentalistes réussisse à mettre en place une progression. Mais il existe donc quand même encore une partie des professeurs documentalistes qui n'ont pas mis en place de progression EMI et interviennent ponctuellement à la demande des enseignants de discipline. Ce qui renvoie aux nombreux termes que l'on trouve dans les projets de programme : « contribue », « participe », « sollicite », « aide précieuse »...

Il est important de rappeler, mais nous en sommes tous ici convaincus, que la collaboration engagée avec les professeurs de discipline, bien qu'étant fondamentale dans la progression des élèves, ne participe pas à la réussite de tous les élèves. Elle est fondée, d'une part, sur une conception « vassalisée » des apprentissages info-documentaires et, d'autre part, les enferme dans une formation aléatoire, soumise à la dynamique des projets.

Les deux tiers des séances pédagogiques concernent le niveau de 6^{ème}. Nous pouvons mettre cette constatation en relation avec le programme du cycle 3, qui mentionne le professeur documentaliste. Au lycée, nous pouvons nous attendre à un nombre important de séances pédagogiques menées en 2^{de}. Or cela ne concerne qu'à peine un tiers des interventions pédagogiques.

Sans surprise, les disciplines littéraires et de sciences humaines sont privilégiées pour introduire des contenus dans le cadre de l'EMI, à hauteur de près des deux tiers. Nous pouvons regretter cela puisque la didactisation des savoirs de l'information-documentation peut se faire indépendamment du contenu disciplinaire.

L'investissement pédagogique (de 30 à 50 %) des professeurs documentalistes se fait, de façon assez attendue, dans les dispositifs traditionnels : HDA, Parcours Avenir, DP3, TPE, ECJS et AP...

Au sujet des contenus, favorisés dans les apprentissages en lien avec l'EMI, leur recensement et analyse ont été envisagés en prenant appui sur les travaux du groupe TraAm Doc de Toulouse. Les compétences traitées sont les suivantes :

- Décoder et/ou construire des écosystèmes informationnels, avec les notions de pertinence, de fiabilité, de moteur de recherche ...,
- Etre auteur : consulter, s'approprier, publier,
- Argumenter, analyser, développer un point de vue,
- Partager des informations de manière responsable, reproduire, produire.

Et dans une moindre mesure, très nette : assumer une présence numérique et comprendre et expérimenter le web et sa structuration.

Ces deux derniers contenus sont abordés de manière nettement moins fréquente dans les apprentissages que les notions de pertinence et d'auteur,... C'est sûrement significatif de nos connaissances et compétences dans le domaine des SIC. Ce qui pose la question de la formation initiale et continue des professeurs documentalistes, qui doivent pouvoir s'appuyer sur le champ des SIC, tel que proposé par tous les acteurs responsables de cette construction de l'information-documentation (chercheurs, professionnels et institutionnels).

En conclusion, il existe aujourd'hui, nous semble-t-il, un risque important : celui d'un fossé grandissant entre les professeurs documentalistes, qui pourrait se creuser de plus en plus. Entre ceux qui pourront/voudront appliquer le texte sur les « Missions et obligations réglementaires de

service des enseignants » et ceux qui ne le pourront/voudront pas. Mais et surtout entre ceux qui dénie le fait d'être professeurs et nous installent dans une posture « précieuse d'aide et d'accompagnement » des élèves et ceux qui revendiquent la mise en place d'une véritable discipline en information-communication.

Une 3^{ème} voie est-elle possible ? Le curriculum nous propose de pistes intéressantes en ce sens.

Dès lors, existe-t-il une spécificité du professeur documentaliste de l'enseignement privé ?

Sûrement pas, on le voit à travers les textes et les nombreux questionnements qui traversent et font réagir la profession. Cette spécificité se limite peut-être aux dimensions statutaires et de moyens... qui sont pourtant des préalables indispensables à la mise en place d'une réelle didactisation de l'Information Documentation.

Si les difficultés, les enjeux, les débats sont communs à tous les professeurs documentalistes, la spécificité réside peut-être, paradoxalement, dans la diversité et multiplicité des structures de l'enseignement privé.

Cette diversité des structures se répercute sur la disparité des politiques éducatives de l'établissement scolaire. Deux paramètres conditionnent pleinement la pratique des enseignants dans l'enseignement privé : l'autonomie d'exercice du chef d'établissement et la typologie des établissements d'exercice. Ces derniers peuvent appartenir au privé laïc ou privé confessionnel, diocésain ou congréganiste. Toutes ces données participent du « caractère propre » de l'enseignement catholique (majoritairement représenté dans l'enseignement privé). Tous ces indices conditionnent la dynamique de projet d'un établissement scolaire, ils peuvent être un accélérateur ou un frein à la mise en place d'expérimentations pédagogiques. Ce cadre peut être très flexible d'un établissement scolaire à un autre en fonction du projet porté par l'institution.

Dans le cadre de cette souplesse d'exécution, avec la volonté réelle des professeurs documentalistes, (ce que l'on observe avec l'élaboration et la mise en œuvre de progressions), travailler sur la dimension fondamentale de la formation des personnels permettrait d'avoir un champ d'investigation important.

ANCRAGE DISCIPLINAIRE EN INFORMATION-DOCUMENTATION ET SPÉCIALISATION DOCUMENTAIRE TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE : L'IDENTITÉ SINGULIÈRE DES PROFESSEUR-ES DOCUMENTALISTES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Introduction

L'Enseignement agricole (EA) est la deuxième communauté éducative de France. Sous la tutelle du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, il scolarise 155 263 élèves (dont 51 631 dans le public¹), 18 841 étudiants, 35 408 apprentis et 231 688² stagiaires. L'ensemble représente une petite académie (on a coutume de la comparer précisément à celle de Limoges). L'organisation territoriale ne repose pas sur les rectorats, mais sur les services régionaux de la formation et du développement (dans les DRAAF³).

L'Enseignement agricole est structuré autour de 5 missions : mission de formation initiale et continue, mission d'animation et de développement des territoires, mission d'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes (sociale et professionnelle des adultes), mission de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires, mission de coopération internationale.

Il dispense 3 niveaux de formation : initiale scolaire, formation adulte (CFPPA⁴) et apprentissage (CFA⁵). La plupart des établissements ont 4 centres : le lycée, le CFPPA, le CFA et l'exploitation agricole.

Il y a 4 secteurs de formations : production, transformation, services et aménagement.

Les lycées agricoles sont des lycées d'enseignement général (certains établissements dont Le Mans ont des Bac S), technologique et professionnel.

Seuls 10 à 15 % des élèves sont issus du milieu agricole.

1. Enseignement de l'information-documentation dans l'enseignement agricole

Une des particularités de l'Enseignement agricole tient à l'inscription, depuis 1984⁶, de la documentation comme discipline à part entière dans le programme des élèves (les référentiels). Les enseignements obligatoires sont présents à deux niveaux de formation : en bac professionnel et en BTSA.

¹En 2011, 28 % d'établissements. L'enseignement privé est largement majoritaire.

²Chiffres 2011 Panorama de l'enseignement agricole Édition 2012

http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/organisation/panorama/panoramaEA2012.pdf

³DRAAF : Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt

⁴Centre de formation professionnelle et de promotion agricole

⁵Centre de formation d'apprentis

⁶Avant même la création du corps statutaire des professeur-es documentalistes (Gardiès, 2006 : 141)

Comme l'a montré Cécile Gardiès (2006)⁷, l'enseignement de la documentation a évolué d'un aspect méthodologique pur (apprentissage du fonctionnement des logiciels de recherche documentaire, connaissance de l'organisation du centre de documentation et d'information = techniques documentaires) vers une approche plus disciplinaire (développement d'une culture informationnelle = documentation) en passant par un positionnement transversal (apprendre à apprendre).

La refonte des référentiels BTSA à partir de 2007 et la rénovation du bac professionnel en 2008 ont été l'occasion pour la discipline d'afficher un ancrage scientifique en sciences de l'information et de la communication plus affirmé, dans la filiation des fondateurs des SIC en France, tel Jean Meyriat pour qui l'information est le « contenu du processus de communication » ; une « connaissance communiquée ou communicable ».

Témoignage

Nous sommes deux professeures documentalistes à temps plein dans mon établissement (pour un peu plus de 400 élèves et étudiants) mais j'assume seule les cours car ma collègue, pour des raisons médicales, ne peut les prendre en charge.

J'ai 6 classes cette année : 2 premières pro, 1 terminale pro, 3 BTS première année, ce qui représente un total de 9 heures de cours hebdomadaires.

Les enseignements sont organisés en modules avec des objectifs reliés aux capacités à évaluer pour l'obtention du diplôme (3 ou 4 matières concernées : la documentation cohabitait toujours avec le français et l'ESC⁸). La pluridisciplinarité est une caractéristique forte de l'EA et doit être distinguée de la transversalité que d'aucuns appellent de leurs vœux, mais qui présente selon moi un écueil certain : le danger de la dilution des notions dans les différentes disciplines.

La progressivité entre les deux niveaux se fait dans l'approche des notions :

Pour les bac pro :

La documentation fait partie du module d'enseignement général MG1 : langue française, langage, élément d'une culture humaniste et compréhension du monde à travers l'objectif 4 : ***répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information – documentation***

L'enseignement des notions est articulé au sein du processus de communication en lien, comme énoncé plus haut, avec la conceptualisation des notions par les fondateurs des SIC en France. Les élèves ont un produit de communication à réaliser autour d'un thème répondant à un besoin d'information pour la constitution de leur culture personnelle et/ou professionnelle (cela peut se faire en lien avec un-e professeur-e de technique, ou un-e professeur-e des autres disciplines présentes dans le module MG1 : l'histoire-géographie, le français ou l'ESC). Le besoin d'information correspond à celui des élèves et je leur demande d'y répondre à travers la constitution d'un produit documentaire, à savoir selon les classes : une revue de presse, une affiche et une sitographie.

Le thème imposé pour la recherche est pour les bac pro Agroéquipement : *le progrès*

⁷GARDIÈS, Cécile. 2006. *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement agricole*. Université Toulouse III Paul Sabatier, 374 p.

⁸Éducation socio-culturelle : autre spécificité de l'Enseignement agricole, cette discipline, qui fête ses 50 ans d'existence cette année, conjugue l'enseignement (notamment l'éducation aux médias) et l'animation culturelle.

technique et la question environnementale (cela reste dans leur domaine de formation mais constitue une ouverture en lien avec un thème présent dans leur programme de français, comme les textes nous y incitent, à savoir : « le progrès et ses avatars ») ; pour la classe de bac pro CGEA (Conduite et gestion de l'exploitation agricole), le thème est *l'agriculture et la ville* (en lien avec un thème traité par l'histoire-Géographie : « l'aménagement du territoire » et en lien avec l'axe du projet d'établissement qui concerne l'agriculture périurbaine puisque le lycée est en périphérie du Mans).

Au niveau BTSA, la documentation fait partie du module M22 : techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation à travers l'objectif 1 : ***répondre à un besoin d'information : rechercher, analyser, organiser l'information.***

Les notions sont abordées à travers la mise en œuvre d'une démarche de médiation documentaire autour d'un thème culturel imposé nationalement pour tous les BTSA annuellement (en l'occurrence « le jeu »), conduisant à la conception d'un produit de communication à destination d'un public-cible choisi par les étudiants (exigence plus élevée qu'en bac pro). Il s'agit de mettre en relation un corpus documentaire avec son lecteur. Le traitement de l'information doit se faire en fonction du public-cible et fait l'objet d'une communication orale avec un support de communication. De même, le thème est traité à travers une problématisation par les étudiant-es, contrairement au niveau bac pro.

Cette année, les étudiant-es réalisent en documentation un dossier documentaire préparatoire à leur communication orale.

Tous les cours sont donnés sous forme de TP/TD : les classes sont dédoublées au-delà de 25 élèves, ce qui explique le nombre de cours par rapport aux classes (j'en ai deux dédoublées), offrant des conditions d'enseignement confortables. L'enseignement des notions se fait à travers les exercices et ne donne donc en aucun cas lieu à des cours magistraux.

L'évaluation est réalisée soit par l'enseignante documentaliste seule, soit en collaboration avec un-e autre enseignant-e du module, sous forme de contrôle en cours de formation (CCF) : nous sommes à la fois juges et partie puisque nous dispensons les cours et réalisons l'évaluation. Concernant les bac pro, l'évaluation se fait en plusieurs étapes : une partie pratique (je relève des fiches CCF : une sur la stratégie de recherche, une sur l'analyse de documents et une sur le référencement bibliographique, à quoi s'ajoute le produit documentaire) et un écrit d'une heure sur table pour évaluer les notions abordées au cours de l'année, plus particulièrement l'évaluation de la qualité de l'information).

Concernant les BTSA, il y a également une partie pratique en binôme (je relève des fiches CCF et le produit documentaire), suivie d'un oral individuel de 15 minutes évalué par les enseignants de français et d'ESC.

2. Usage du CDI dans l'enseignement agricole

La deuxième spécificité forte du métier dans l'enseignement agricole résulte de la corrélation étroite avec l'inscription de la discipline dans les référentiels. Une habitude ancienne du travail modulaire et sur dossier fait des centres de documentation et d'information des outils très utilisés et l'expertise des gestionnaires de ces lieux s'en trouve légitimée.

L'enseignement de la discipline est nourri par la gestion du lieu de ressources où les élèves et étudiants vont mettre en apprentissage cet enseignement et, en retour, c'est notre qualité de

professionnel-le et de gestionnaire des ressources qui nous donne toute légitimité pour dispenser notre enseignement ; ainsi l'articulation entre enseignement et gestion d'un lieu de ressources est-elle prégnante.

Les centres ont la particularité d'une forte spécialisation en lien avec les filières présentes dans les établissements : par exemple au Mans, productions animales, gestion forestière, agroéquipement, commerce...

Cette spécialisation contribue à renforcer le travail en réseau externe (avec les chambres d'agriculture, interprofessionnelles) ou interne avec Rénadoc⁹, qui permet de valoriser l'information technique et scientifique (notamment les revues professionnelles et techniques). Ce travail en réseau a trouvé une autre dimension avec la mise en place d'un GAP¹⁰ en 2009 suite aux rénovations des référentiels (organisé sur le principe de la recherche-action, ce groupe est constitué de professeur-es documentalistes et est animé par des chercheur-es en sciences de l'information et de la communication et en sciences de l'éducation). L'inspection en documentation (« pas spécifique mais presque », j'aurai l'occasion d'y revenir) est partie prenante des travaux du GAP, qui donnent lieu à des formations en région réalisées par les pairs.

Cette spécialisation explique également l'usage répandu de la CDU (plutôt que de la Dewey) comme outil d'indexation. Enfin, l'implantation rurale confère aux établissements, et aux CDI en particulier, un rôle d'animation des territoires.

Les enseignements laissent une large place à la pédagogie de projets qui nécessitent l'utilisation de documentation spécialisée, comme par exemple pour l'option EATDD : Écologie, Agronomie, Territoire, Développement Durable en 2nde GT ou lors du stage santé (stage collectif d'éducation à la santé et au développement durable) en bac professionnel.

Témoignage

Concernant l'ouverture du CDI, compte tenu des cours dispensés, nous avons à composer avec une très forte utilisation des lieux par les enseignants des matières générales, mais aussi des matières techniques (notamment, utilisation des revues professionnelles et techniques). Ma collègue assure 30 heures de présence et, du fait de mes cours, je suis présente seulement 14 h. Nous avons fait le choix d'une ouverture maximale sur les heures de cours des élèves et étudiants, mais nous ne pouvons pas répondre à tous les besoins. Nous ne sommes ouverts qu'une heure sur deux sur le temps du midi et pas après les cours (après 17 ou 18 h), ce qui peut poser problème car il y a beaucoup d'internes qui apprécieraient l'ouverture le soir.

L'espace est organisé de telle façon qu'une séance pédagogique peut se dérouler au CDI (classe entière) tout en maintenant la possibilité d'accueillir des élèves sur leur temps personnel. Le CDI du Mans vient en effet d'être entièrement rénové et offre des conditions de fonctionnement idéales : un espace ressources avec 22 places assises de travail et une vingtaine de places pour la lecture-détente (poufs et fauteuils confortables) avec un îlot de 7 postes de consultation pour la recherche informatisée.

Une salle de groupes attenante à l'espace ressources permet de mettre des élèves et étudiants en autonomie (16 places assises et 6 postes informatiques) et une salle de cours également attenante (où se déroulent entre autres les cours de documentation) offre une capacité

⁹Réseau de dépouillement partagé (revues et sites professionnels. Cf. memodocnet)

¹⁰Groupe d'animation et de professionnalisation : plusieurs GAP existent au sein de l'enseignement agricole. Ils sont régis par la note de service DGER/MSSI/N2013-2039 du 20 mars 2013

http://www.formco.agriculture.gouv.fr/fileadmin/user_upload/plus_info/Documents_de_references/DGERN20132039.pdf

d'accueil de 30 élèves avec 9 postes informatiques.

Tous les jours sans exception, au moins une réservation est effectuée pour un cours au CDI en plus des cours de documentation.

3. Enjeux de la discipline dans l'enseignement agricole

Ce tableau qui peut sembler idyllique est à nuancer quand on aborde les perspectives de l'enseignement de la documentation.

Le contexte institutionnel dans lequel nous sommes est le même que celui de l'EN : c'est celui de la loi de Refondation. L'introduction de l'EMI pourrait être une opportunité réelle pour renforcer l'enseignement de l'information-documentation mais quand on lit les textes émanant du Conseil supérieur des programmes, il n'y a pas de quoi se réjouir.

Pourtant l'enseignement agricole a tout ce qu'il faut pour réaliser une éducation aux médias et à l'information pertinente : les différentes approches de l'information se retrouvent dans les trois disciplines que sont l'ESC – la documentation, et les TIM (cette dernière est une énième spécificité de l'enseignement agricole, à l'instar de l'ESC et de la documentation : il s'agit de la discipline technologies informatiques et multimédia. C'est ici l'occasion de revenir sur l'inspection « pas spécifique mais presque » de l'enseignement agricole puisque l'inspection y est double : Doc/TIM).

Les approches de l'information par ces trois disciplines sont complémentaires mais distinctes (l'ESC étant sur l'information médiatique, la documentation sur l'information-connaissance, et les TIM sur l'information en tant que donnée).

La question du curriculum reste cependant posée car la documentation n'intervient qu'aux niveaux bac pro et BTS mais pas en filière technologique, ni en filière générale, ni non plus en seconde professionnelle. La cohérence de l'enseignement de l'information-documentation reste donc une préoccupation.

D'autre part, la loi de Refondation insiste tout particulièrement sur le service public du numérique éducatif. Les professeur-es documentalistes semblent les vecteurs tout trouvés pour l'organisation de ce SPNE mais le caractère mêlé de la Doc et des TIM doit éviter l'écueil de l'entrée outils au détriment de celle liée à la connaissance. De quoi parle-t-on quand on parle « du numérique » ? De l'équipement matériel ? De l'usage des technologies ? D'innovations pédagogiques ? D'accès à la connaissance ? L'enjeu est de ne pas perdre de vue les notions fondamentales que sont l'information, le document, le besoin d'information (et ce quels que soient les outils).

D'un point de vue réglementaire, les réformes statutaires effectuées à l'EN ne sont pas (encore) transposées dans l'enseignement agricole. Les décrets enseignant-es de l'enseignement agricole sont plus récents que les décrets de 1950 modifiés, puisqu'ils datent (tout de même) de 1971. La note de service actuellement en vigueur dans l'enseignement agricole est également plus récente que la circulaire de 1986, mais elle date de 1998 (elle a été reprise pour ce qui concerne les obligations de service dans une circulaire de 2004).

À ce jour, une seule réunion, à laquelle j'ai participé, a eu lieu entre les représentant-es des personnels et l'administration en avril 2015 mais la négociation semble au point mort alors que les nouveaux textes réglementaires devraient entrer en vigueur à la rentrée 2016.

Les enjeux là encore sont de taille : il s'agit de renforcer et de pérenniser la discipline

documentation à travers un texte à valeur réglementaire plus élevée qu'une simple note de service.

Il s'agit, d'autre part, d'éviter la mention de « professeur-es exerçant dans la discipline documentation », contrairement à ce qui est passé dans les décrets EN de 2014, car cette précision ne se justifie pas plus que pour toute autre discipline.

Enfin, concernant l'extériorisation, ce qui a été obtenu par l'EN, et qui représente une réelle avancée pour nos collègues, à savoir l'inscription de l'extériorisation dans les décrets, ne saurait être transposée en l'état pour l'enseignement agricole car cela ne tient pas compte des heures d'enseignement dispensées.

Le principe de parité¹¹ statutaire des personnels enseignants avec l'EN risque cependant de limiter les marges de négociation à l'EA et nous avons beaucoup à perdre mais, à l'inverse, si nous réussissons à faire passer ces éléments précités, nous pourrions renvoyer l'ascenseur à l'EN.

Conclusion

Pour conclure, force est de constater que depuis des années l'EA expérimente avec succès l'enseignement de la discipline information-documentation par les professeur-es documentalistes. Néanmoins, ces dernier-ères font toujours figure de cas d'exception pour leurs collègues de l'EN. Dans un contexte de mise en avant de l'éducation aux médias et à l'information, je souhaite qu'ils-elles deviennent de simples pionnier-ères...

Pour en savoir plus, ci-dessous quelques références d'ouvrages parus au sujet de la documentation dans l'enseignement agricole :

- FABRE, Isabelle. *Professeur-documentaliste : un tiers-métier*. Éducagri éditions, 2011. 250 p.
- GARDIÈS, Cécile. *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement agricole*. Université Toulouse III Paul Sabatier, 2006. 374 p.
- GARDIÈS, Cécile. *L'éducation à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*. Éducagri éditions, 2008. 129 p.
- GARDIÈS, Cécile (Dir.). *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès éditions, 2011. 232 p.
- GARDIÈS, Cécile. *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation. [HDR]* Université Toulouse Le Mirail, 2012. 224 p.

¹¹Article 9 de la Loi 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public rappelé dans l'article 61 de la Loi **2014-1170 du 13 octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt**

Atelier

Marion CARBILLET

Professeure documentaliste en Collège, Académie de Toulouse

Anne CORDIER

Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication, Université-ESPE de Rouen

Hélène MULOT

Professeure documentaliste en Collège, Académie de Toulouse

Marie NALLATHAMBY

Professeure documentaliste en Collège, Académie de Toulouse

Atelier animé par Marie Nallathamby

LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE, « CHEF D'ORCHESTRE » DE SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN EMI : L'INCERTITUDE COMME LIGNE-FORCE DE NOTRE ENSEIGNEMENT

Introduction

Convaincues que l'enseignement de l'information-documentation concourt au développement d'une culture de l'information – mais doit aussi plus largement développer le potentiel informationnel¹ des individus –, nous avons, en tant que chercheure et praticiennes réflexives, mené depuis quelques années une réflexion importante quant à la prise en compte des pratiques non formelles des adolescents dans les situations d'enseignement-apprentissage en information-documentation²³. Ce cheminement, à la fois intellectuel, scientifique et professionnel, nous a conduites à nous interroger sur les contenus enseignés dans le domaine de l'information-documentation, parfois appauvris de leur richesse complexe (« paradigme de la simplification », dénoncé par Edgar Morin dans nombre de ses travaux⁴), mais aussi à interroger la posture pédagogique du professeur documentaliste, entre gestion de l'incertitude⁵ et philosophie du « maître ignorant »⁶.

Souhaitant témoigner des liens entre la recherche en Sciences de l'Information et de la Communication attachée à la compréhension des pratiques informationnelles des adolescents et du champ épistémologique de l'information-documentation, et les pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre par les professeurs documentalistes, nous avons proposé à l'occasion du Congrès un atelier participatif.

¹YOON, C.G. (2008). « A structural model of end-user computing competency and user performance », *Knowledge-Based Systems*, 2008, n°21.

²CORDIER, Anne (2011). *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6^{ème} et de professeurs documentalistes*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Éric Delamotte et Vincent Liquète, Lille 3, 2011. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf

³MULOT, Hélène (coord.) (2014). *Education aux médias et à l'information : Comprendre Critiquer-Créer dans le monde numérique*. Chambéry : Génération 5, 220p. (+CD)

⁴MORIN, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.

⁵CORDIER Anne (2012). « Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? ». *Communication & Organisation*, N°42, août 2012, p.49-60. Disponible en ligne :

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/80/30/91/PDF/CORDIER_Et_si_on_enseignait_l'incertitude.pdf

⁶RANCIERE, Jacques (1990). *Le maître ignorant : Cinq leçons pour l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 1987

Nous avons ainsi souhaité mettre en débat des exemples d'applications pédagogiques, à travers la figure du professeur documentaliste envisagé comme un « chef d'orchestre » des situations d'enseignement-apprentissage en « EMI », et plus particulièrement autour de trois axes, essentiels à nos yeux :

- Quels « gestes » pour accueillir et réguler l'incertitude dans ces situations basées sur des savoirs d'action ?
- Quels apports des méthodes pédagogiques actives à l'enseignement dispensé par le professeur documentaliste ?
- Comment l'expertise du professeur documentaliste peut-elle fédérer une équipe pédagogique autour de l'« EMI » ?

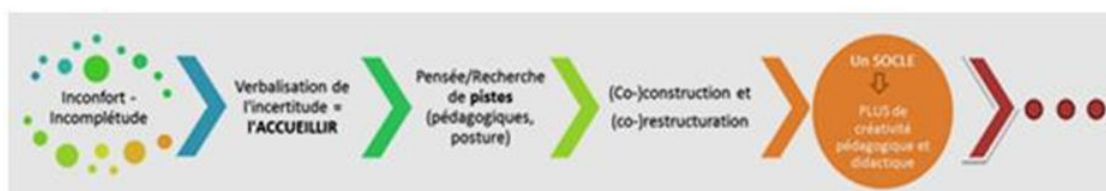
Nous proposons dans ce texte de revenir sur les points forts de notre réflexion partagée et constamment enrichie à propos de l'incertitude comme ligne-force de notre enseignement. La conclusion générale de ce texte nous permettra de faire état des échanges avec les participants à l'atelier, et de proposer de nouvelles pistes de réflexion et/ou d'actions.

I. Incertitude : de l'inconfort à la ligne de force

Notre travail sur l'incertitude - et sa prise en compte dans les conceptions et les pratiques pédagogiques – en matière d'information-documentation est issu d'un constat paradoxal lié à une investigation de terrain. Internet est fondamentalement un objet d'information-communication instable, en constante évolution. Un certain nombre de professeurs documentalistes dotent dès lors l'activité informationnelle numérique de règles de fonctionnement dignes d'une véritable « grammaire documentaire »^[2]. En résultent des tensions importantes – dont les enseignants sont eux-mêmes tout à fait conscients - entre une activité sociale et une prescription académique dont le cadre opératoire est pour le moins factice⁷. Ce décalage provoque des transferts extrêmement difficiles de compétences et de connaissances de la sphère formelle à la sphère non formelle.

Constatant le malaise des professeurs documentalistes confrontés à un objet d'enseignement-apprentissage complexe à saisir, nous avons alors élaboré une réflexion, collective, sur la place de l'incertitude dans l'enseignement dispensé par les professionnels de l'information-documentation.

En alliant réflexions de chercheuse, ancienne praticienne en information-documentation, et de professeurs documentalistes en exercice, nous avons tenu à partager lors de cet atelier le cheminement qui a été le nôtre, afin d'intégrer pleinement l'incertitude dans nos pratiques de formation, et plus encore d'en faire une ligne-force de notre enseignement. Le schéma suivant résume notre démarche intellectuelle et professionnelle, résolument tournée vers l'action :



Reprenons les éléments de ce schéma, en explicitant chaque « étape » mentionnée.

Ensemble, nous nous sommes interrogées sur ce qui chez nous avait fait naître cette

⁷On peut penser à cet enseignant documentaliste qui souhaite que les élèves n'utilisent que trois mots-clés pour interroger le moteur de recherche, et qui est en butte à une forme de contradiction lorsqu'il enjoint les élèves à saisir « abolition peine de mort » dans la barre du moteur, des collégiens qui ne manquent évidemment pas de remarquer cette incongruité.

réflexion, à l'origine de profonds bouleversements de notre posture, de notre conception et de nos scénarios pédagogiques. En cherchant à mettre des mots sur cette phase nébuleuse, ce sont les termes *d'inconfort*, voire même *d'incomplétude*, qui ont émergé. Concrètement, nous avons chacune vécu un moment où nous avons senti que notre pratique pédagogique devait changer pour que l'on puisse retrouver une forme de stabilité et de sérénité professionnelles, au-delà du défaitiste « faire avec » qui ne nous suffisait plus, et empêchait même notre épanouissement pédagogique. Cette incertitude, face à un objet d'enseignement-apprentissage que l'on ne peut totalement maîtriser ou encore face à une situation informationnelle tramée d'imprévis, est alors vécue comme profondément inconfortable, et peut conduire à une rigidification des pratiques ou de la posture⁸.

Dans notre cas est alors apparue une nouvelle phase, celle de la verbalisation de ce sentiment d'inconfort lié à une incertitude identifiée. Nommer cette incertitude a constitué un premier pas vers sa « matérialisation », et donc son acceptation en tant que telle.

Cette phase d'accueil de l'incertitude a ensuite déclenché un processus de pensée et de recherche de pistes d'action, à la fois en termes de posture, de pédagogie et de considération didactique. Penser des pistes, car parfois l'introspection permet de puiser en soi les ressources nécessaires pour une auto-analyse de son positionnement et/ou de ses pratiques pédagogiques. Rechercher, lire, beaucoup, car accueillir l'incertitude pour en faire un levier pour l'action suppose de s'appuyer sur une culture professionnelle solide, nous en sommes intimement convaincues. Nous pouvons pour cela compter sur la mutualisation active au sein de la profession, mais aussi l'exploration d'autres possibles déjà pensés, voire expérimentés par d'autres, ainsi que des lectures de textes inscrits dans des champs divers.

C'est alors le temps de la (co-)construction, de la (co-)restructuration qui consiste à penser l'écosystème de formation (élèves, enseignants, dispositifs, ressources, espaces...) dans toute sa complexité et en inter-relations constantes, et à faire finalement de cette incertitude une véritable force pour l'action pédagogique.

Nous avons la conviction - et en tout cas, avons nous-mêmes ressenti très profondément cela - que faire de l'incertitude la ligne-force de notre enseignement a donné lieu dans notre pratique quotidienne à une plus grande créativité pédagogique et didactique (dans le sens à la fois de l'exploration de possibles, et d'acceptation d'un lâcher prise), permettant articulation entre estime de son identité professionnelle, mise en œuvre d'une matrice de formation adaptée, et volonté de permettre des ponts, des transferts, entre les sphères de déploiement des pratiques info-communicationnelles des élèves.

Notre schéma fait état d'une étape « finale » désignée par le terme *socle*. Que l'on ne se méprenne surtout pas : en aucun cas, nous ne pensons avoir résolu nos sentiments d'inconfort pédagogique et/ou didactique. Il nous semble que cela n'est tout simplement pas possible, si tant est d'ailleurs que cela soit souhaitable. Mais pour un élément d'inconfort identifié, nous avons cherché chacune, à partir de nos ressources et de nos environnements - sociaux, informationnels... - à exploiter l'incertitude comme levier. C'est pourquoi notre schéma ne se « termine » pas : sans cesse, l'enseignant re-questionne, ré-interroge - sa posture, ses pratiques, ses contenus didactiques -, de sorte que le processus dont nous faisons part est sans aucun doute amené à être ré-entrepris par le même professionnel plusieurs fois au long de son exercice du métier. Reprendre ce processus, en l'appliquant à un autre facteur d'inconfort, pour découvrir et exploiter un autre levier que celui déjà expérimenté, contribuera à n'en pas douter à renforcer davantage le « socle incertitude ».

⁸CORDIER, Anne (2010). *Face à un objet d'enseignement-apprentissage technologique : la reconfiguration des interactions enseignant-enseignés*. Communication au colloque Ludovia, Ax-Les-Thermes, 24-27 août 2010. Disponible sur : <http://www.ludovia.com/news-103-695.html>

II. Des gestes pour accueillir et réguler l'incertitude

Une incertitude fréquente, quotidienne, du professeur documentaliste est celle de ne pas connaître le niveau de connaissances info-documentaires et communicationnelles des élèves qu'il a face à lui. Plusieurs raisons à cela :

- il n'a que très rarement les mêmes élèves de façon régulière en séance pédagogique ;
- il se trouve régulièrement en situation d'accompagner les élèves venant au CDI pour une activité de recherche d'information « autonome » ;
- les adolescents ont des pratiques et des usages non formels personnels qui leur donnent des savoirs et des savoirs d'action très différents de l'un à l'autre.

Mal connaître le niveau de l'élève que l'on a face à soi peut s'avérer très perturbant : dans le cas d'une séance pédagogique à préparer, en effet, comment savoir d'où partir, quel niveau final espérer ? Cela se complique encore si l'on admet que chaque élève aura sans doute un niveau différent, construit au gré de son parcours scolaire et non scolaire personnel, inscrit également dans un réseau de sociabilités qu'il est impossible pour l'enseignant de mesurer finement.

Pour se rassurer face à cette situation, développer une attitude « aveugle », de négation, par exemple décider d'un niveau moyen projeté des élèves et un contenu global de ce qui doit être enseigné en 6ème, en 5ème, en 4ème, etc., est tentant. La démarche consiste à créer une fiche-élève qui devient la référence du savoir à apprendre pour l'élève. Tous les élèves doivent la remplir, au fur et à mesure du déroulement de l'heure de cours, des indications du professeur documentaliste, des échanges en cours dialogué, des manipulations informatiques et des recherches d'information. On considère le cours terminé (et acquis !) quand la fiche est complètement et correctement remplie par l'élève.

Cette façon de procéder génère de la frustration chez l'enseignant : il voit bien que les élèves les plus en difficulté ont eu le plus grand mal à remplir cette fiche et n'en ont pas forcément saisi le contenu, que les élèves les plus à l'aise n'ont pas appris grand-chose de nouveau et pour les élèves d'un niveau plus moyen... Comment savoir ce qu'ils retiendront de la séance ? Comment favoriser les transferts de compétences et de connaissances, au-delà d'un exercice déclaratif basé sur une démarche normative ?

Arrive un jour où la frustration est telle qu'elle produit un inconfort trop important pour continuer de nier que les élèves ont des savoirs qu'il faut coûte que coûte cerner. Il apparaît comme une évidence qu'enseigner les savoirs info-documentaires et communicationnels n'est pas déterminer un niveau à acquérir pour toute une classe d'âge, mais bien plutôt prendre en compte le niveau réel de chaque élève pour l'amener, le temps de la séance d'enseignement, à « monter d'un cran » dans sa compréhension notionnelle. Accueillir l'incertitude dans ce cas, c'est se poser la question suivante, à la fois toute simple et incroyablement complexe : comment cerner les savoirs effectifs de chaque élève dans un temps - très ! - court, celui de la séance pédagogique même ?

L'enseignant qui accepte d'accueillir cette incertitude trouve selon nous des solutions opératoires dans l'écoute et l'observation de ses élèves. Pour cela, quelques pistes d'action :

- poser une situation d'apprentissage qui non seulement accueille, mais plus encore génère même de l'incertitude. Pour ce faire, s'avèrent particulièrement fertiles les séances où les élèves sont mis en situation de production (d'un son, d'une animation, d'un texte collectif...) et où la production demandée laisse une part importante de liberté individuelle. Se révèlent également riches de potentialités les séances construites autour d'un débat avec les élèves, qui intègre un retour sur leurs pratiques personnelles, et plus encore peut-

être les séances où les élèves sont amenés à débattre de sujets à controverses⁹. Dans son dernier ouvrage, intitulé *Penser global*, Edgar Morin insiste d'ailleurs sur la nécessité d'amener les élèves à questionner le monde, les savoirs établis, la science, à l'école, car « l'enseignement doit comporter l'affrontement de ces incertitudes »¹⁰.

- observer les élèves et leurs travaux. Nous ne nous concentrons plus sur une fiche pré-établie à faire remplir, une gestion stricte du temps du groupe, et sommes ainsi libérés pour nous consacrer à l'observation des élèves. Le professeur documentaliste a ainsi le temps de cerner ceux qui ont le plus de difficultés manipulatoires, ceux qui ont du mal à travailler en groupe, ceux qui ont du mal à se concentrer, ceux qui semblent peiner dans la lecture et la sélection des informations, ceux qui ont des difficultés à s'organiser. A ces élèves-là, il peut proposer son aide ou l'aide d'un pair. Il peut aussi leur faire voir une production terminée, ou leur proposer une fiche-outil, par exemple une fiche avec des étapes permettant de mieux réguler la démarche. Pour cette activité d'observation, un outil fort est l'utilisation du document de collecte : en tant que trace de l'activité de recherche d'information et trace du niveau de compréhension de son sujet par élève, le document de collecte (et son étude)¹¹ donne à l'enseignant (comme à l'élève lui-même) des indications sur le niveau de l'élève qui l'a construit.
- interroger les élèves. Les élèves peuvent être interrogés sur leurs pratiques personnelles directement (« Qui connaît *Wikipédia* ? », « Que faites-vous habituellement quand vous avez des recherches à faire en ligne sur un sujet qui vous est inconnu ? ») ou en s'appuyant sur des exemples de pratiques, sur des supports interactifs où l'internaute est le héros d'un scénario qui se développe en fonction de ses choix (comme le film *Derrière la porte*¹²) ou encore en réactivant des situations scolaires antérieures partagées. L'interrogation peut aussi porter sur la procédure mise en place par l'élève, au moment même de l'action ou après l'action. Par cette interrogation, on tente de faire émerger les savoirs réels de l'élève pour les faire évoluer : il est amené à prendre conscience de son action et à préciser son vocabulaire. Se déploient alors des efforts de verbalisation, qui encouragent à la mise en place d'un langage commun pour favoriser l'inter-compréhension, mais aussi la réflexivité de l'apprenant lui-même, la prise de conscience de ses propres processus cognitifs. L'enseignant peut alors cerner plus finement le niveau de compréhension notionnel de l'élève. Pour cette interrogation, le document de collecte offre là encore un support de choix.

Reste une difficulté pour nous, professeurs documentalistes : cerner les notions info-documentaires essentielles sur lesquelles porter ses observations et ses interrogations, en cerner plus finement les multiples niveaux d'appropriations et leur traduction en savoirs d'actions (ex : l'élève que je vois face à telle difficulté en est à tel niveau de compréhension de telle notion info-documentaire).

C'est pour essayer de répondre à cette difficulté et aider au mieux les collègues qu'a été entreprise dans le cadre des travaux TraAMs de l'Académie de Toulouse la rédaction de la « Matrice EMI »¹³. Dans ce document, les notions repérées comme « notions d'appui » sont

⁹ MULOT, Hélène. *La cartographie des controverses*. Disp. en ligne : <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article571>

¹⁰ MORIN, Edgar (2015). *Penser global : L'humain et son univers*. Paris : Robert Laffont, 131p.

¹¹ DOC POUR DOCS (2014). Le document de collecte : quand la recherche documentaire devient écriture, mémoire et partage. *Doc Pour Docs*. Avril 2014. Disponible en ligne : <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article539>

¹² Netécoute. *Derrière la porte : le film interactif*. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=y3aA4sVRnLw>

¹³ TraAM Doc Toulouse (2015). *Proposition de matrice pour l'identification d'objectifs et de compétences à mettre en œuvre dans une Education aux Médias et à l'Information (EMI)*. http://docs.ac-toulouse.fr/wp/?page_id=912

définies en savoirs d'action (compris comme savoirs mobilisés directement dans l'action mais aussi comme des « connaissances en acte » telles que les met en lumière Vergnaud) des élèves avec trois niveaux : débutant, avancé, expert. Le document doit permettre aux collègues, par l'observation et l'interrogation, de cerner au mieux le niveau de leurs élèves pour favoriser l'adaptation et l'individualisation de l'enseignement.

III. Des méthodes pédagogiques actives

Une autre incertitude relative au professeur documentaliste émerge et est liée au choix des méthodes pédagogiques en Information-documentation mises en œuvre lors des séances pédagogiques. Cet aspect de nos missions pédagogiques émerge depuis peu et fait l'objet de peu de textes. L'article écrit par Pascal Duplessis concernant « Les méthodes pédagogiques en information-documentation » constitue un socle solide et inspirant pour nos réflexions et pratiques pédagogiques¹⁴.

Dans le cas présenté lors de cet atelier, l'incertitude et la sensation d'inconfort liée à celle-ci est déclenchée par l'analyse d'une séance pédagogique sur ID-Base^{15 16}.

L'analyse critique de cette séance a conduit l'auteure de cette séance à ressentir dans un premier temps une réaction vive, un sentiment de mal faire, de ne pas savoir faire, et une volonté immédiate de ne plus vouloir publier de séances pédagogiques sur le blog. Puis dans un second temps, avec un peu de recul, la lecture critique de l'analyse a entraîné une prise de conscience relative, d'une part, à un manque didactique lié à la notion développée (ici document) et d'autre part à un manque pédagogique lié au choix possible des méthodes pédagogiques à disposition.

Cette séance a alors fait l'objet d'une restructuration forte l'année suivante¹⁷ en prenant en compte les éléments de l'analyse de la séance sur *IDBase*. Cette séance est depuis lors réajustée chaque année en fonction des constats établis d'une année à l'autre¹⁸.

On voit bien ici, *via* cet élément déclencheur, que l'incertitude provoque de nombreuses réactions, liées à des sentiments humains (la honte de ne pas savoir faire ou de mal faire), à un sursaut professionnel encourageant le professionnel à reprendre en main cette sensation d'inconfort pour la transformer en ligne de force conduisant à l'amélioration de ses pratiques.

Concernant les méthodes pédagogiques en information-documentation, la sensation d'incertitude peut être d'autant plus forte que nous avons le sentiment en tant que professeurs documentalistes que la formation initiale et/ou continue porte très peu sur ces contenus. Réduire cet inconfort passe souvent par une auto-formation, bien connue des professeurs documentalistes sur de nombreux sujets. Pascal Duplessis s'est engagé dans cette voie et a ouvert une réflexion riche mais encore en construction, à laquelle il nous semble important de contribuer.

¹⁴ DUPLESSIS, Pascal (2014). Les méthodes pédagogiques en information-documentation. *Les Trois Couronnes*. Mai 2014. Disponible en ligne : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation>

¹⁵ DUPLESSIS, Pascal (2013). Analyse de "11-Un document c'est quoi ?" *ID-Base*. Disponible en ligne : <http://idbase.esmeree.fr/notice/bnzqrxza/11-un-document-cest-quoi>

¹⁶ NALLATHAMBY, Marie (2013). Séance 2: Un document c'est quoi? (techniques documentaires 6ème). *Doc A Bord*. Mars 2013. Disponible sur : <https://docabord.wordpress.com/2013/03/07/seance-2-un-document-cest-quoi-techniques-documentaires-6eme/>

¹⁷ NALLATHAMBY, Marie (2013). EMI 6ème - Séquence 2 document, information, source. *Doc A Bord*. Novembre 2013. Disponible sur : <https://docabord.wordpress.com/2013/11/25/emi-6eme-sequence2-seance-1-un-document-cest-quoi-bis/>

¹⁸ NALLATHAMBY, Marie (2015). 2015/2016 EMI 6ème Séquence 3: document, information, source. *Doc A Bord*. Novembre 2015. Disponible sur : <https://docabord.wordpress.com/2015/10/04/20152016-emi-6eme-sequence-3-document-information-source/>

Ce, notamment en ce qui concerne les méthodes pédagogiques dites actives : la mise en œuvre de ces méthodes suppose un temps long, dont tous les professeurs documentalistes ne disposent pas toujours, mais ce point ne doit pas être un obstacle à leur mise en place.

Dans la lignée de cette analyse de séance pédagogique par Pascal Duplessis, l'auteure a souhaité poursuivre la réflexion autour de la mise en place de séances pédagogiques actives sur d'autres exemples de séances. Elle nous présente ici une séance à destination d'élèves de 6ème, dans le cadre d'une progression EMI annuelle et autour de la notion de classement. Le descriptif complet de la séance est disponible sur le blog *Doc à Bord*¹⁹. Ici, il s'agit de mettre en avant les points qui peuvent relever de la mise en place de méthodes pédagogiques actives. Lors de la deuxième phase de la séance, le groupe-classe est scindé en trois groupes. Chacun se voit affecter une catégorie d'objets (cailloux, formes, animaux) et ils cherchent à les classer selon des critères qu'ils définissent eux-mêmes. L'enseignant n'intervient pas dans ces expérimentations-ni dans le choix des différents critères choisis. Son rôle de médiateur intervient lors de la phase de restitution collective, lorsqu'il faut parfois trouver des mots pour définir ces critères, qui ne sont pas toujours verbalisés par les élèves. De même, lors de la troisième phase d'activité, les élèves sont toujours répartis en groupe et cherchent cette fois à classer des documents mis à leur disposition dans un désordre volontaire (ouvrages de fiction, documentaires ou périodiques). Outre la mise à disposition de ce matériel, les élèves cherchent, expérimentent, discutent entre eux pour évaluer leurs choix, redéfinir leur classement. Ils le présentent ensuite aux autres groupes afin de leur présenter leurs idées, leurs suppositions, et avoir le regard extérieur de leurs camarades. Le professeur documentaliste accompagne ces discussions, les encourage à se tromper et à recommencer, sans jamais leur donner la réponse jusqu'à ce qu'ils trouvent par eux-mêmes la solution. On se place donc dans une démarche clairement active mettant en œuvre un mode de pensée hypothético-déductif. De plus, la séance, à destination d'élèves de 6ème se veut également ludique par la mise à disposition d'objets qui leurs sont familiers (cailloux, figurine d'animaux, etc...).

IV. Fédérer une équipe autour de l'EMI

En tant que professeures, nous enseignons l'Information-documentation et l'EMI : en collaboration avec d'autres professeurs, en accompagnement individuel ou encore seules dans le cadre d'un module qui peut s'intituler, par exemple, « culture numérique » ou EMI. Documentalistes, nous « animons » et gérons le CDI : lieu de lecture, lieu de créativité, lieu d'ouverture culturelle, artistique, scientifique, linguistique.... Ce statut, plus ou moins clair et stabilisé, nous confronte à des inconforts au sein de nos établissements. Le sentiment de ne pas travailler suffisamment en équipe, le sentiment que l'Information-documentation reste cantonnée à de l'anecdotique, au bon vouloir des collègues et des emplois du temps, est en contradiction avec le fondement même de notre métier, et ce que nous considérons comme notre raison d'être en tant que professeures documentalistes. Ce sentiment est même accentué avec la réforme du collège, où l'information-documentation semble « se noyer » dans l'EMI.

¹⁹ NALLATHAMBY, Marie (2015). 2015/2016: EMI 6ème Séquence 2 Classer l'information: pourquoi? Comment? *Doc A Bord*. Octobre 2015. Disponible sur :<https://docabord.wordpress.com/2015/10/04/2015-2016-emi-6eme-sequence-2-classer-linformation-pourquoi-comment/>

En parallèle, nous mutualisons, échangeons, créons des réseaux de collègues professeurs documentalistes *via* les réseaux sociaux (*Twitter* en particulier), *via* nos blogs respectifs, *via* aussi notre proximité géographique, qui nous a permis de nous rencontrer et de participer, dès 2010, à un groupe informel de collègues dans la ville où nous enseignons. De nombreuses questions ont émergé de nos échanges : comment prendre en compte les pratiques des élèves ? Comment adapter nos formations info-documentaires pour que l'élève « consommateur » devienne un élève « acteur » ? Comment répondre à l'exigence de l'auto-formation ? Par ailleurs, la notion émergente des Communs²⁰, à laquelle nous nous intéressons de près en tant que membre du collectif *SavoirsCom1*, nous a incité à nous questionner sur ce nouveau rapport au savoir, au travail d'équipe et collaboratif à travers la notion de communauté.

Comment concrètement transposer ces perspectives au sein du collège ?

L'ancrage dans la thématique de « l'école à l'ère du numérique » nous est apparu comme un levier intéressant et fédérateur. C'est ainsi que la proposition, au sein de l'établissement, de constituer un groupe de travail autour du numérique a immédiatement suscité l'attention de presque un tiers des collègues de différentes disciplines. En s'appuyant sur des dispositifs existants comme celui des profs lab²¹, un Pédagolab a été créé à la suite de l'intervention d'un chercheur, André Tricot, lors d'une journée pédagogique. Un socle commun de réflexion a été constitué, ainsi qu'une évaluation de ce qui faisait déjà dans le collège. Le groupe constitué s'est appuyé sur un partage de séances en montrant aux collègues ce que nous proposons autour du numérique, par exemple le sondage annuel réalisé auprès des élèves concernant leurs pratiques numériques et culturelles, sondage effectué par la professeure documentaliste dans le cadre de séances autour de l'identité et la présence numériques.

La création du Pédagolab dans notre établissement répond précisément à un triple objectif: renouveler et questionner la pratique et la posture de l'enseignant ; mutualiser les lectures, les apports liés aux formations reçues ; et porter attention aux besoins de chacun-e en termes d'auto-formation dans le domaine de la culture numérique²².

Nous avons donc, en commun, créé un espace (lieu et temps) d'échange et de partage : le choix a été fait de nous réunir tous les 15 jours, sur le créneau du repas, en salle informatique. L'organisation horizontale voulue pour ce dispositif permet d'avoir des séances animées à tour de rôle, de choisir ensemble les thèmes abordés. Dès le départ, nous avons clarifié et explicité nos intentions communes : co-construire des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, expérimenter et tester des outils tout en amenant les collègues à sortir d'une pensée restrictive de l'outil pour aller vers une prise en compte de l'environnement *notionnel*. Plusieurs thématiques ont ainsi été abordées : savoir se repérer, passer d'un outil à un autre, d'un service à un autre (par exemple la suite *Open office/Microsoft office*), trouver une solution quand un service s'arrête ou se restreint (par exemple *Jog the Web* ou *Pinterest, Narrable*). Nous avons réussi à entretenir des interactions constructives malgré notre hétérogénéité, ce notamment avec l'évaluation du dispositif réalisée en présence d'André Tricot.

En tant que professeure documentaliste, ce dispositif a permis d'interroger l'enseignement de l'information-documentation au regard des nouvelles exigences institutionnelles, à savoir l'EMI

²⁰ MULOT, Hélène (2015). « Communs, Biens Communs, littérature des Communs : de quoi parle-t-on ? ». *Doc pour Docs*. Octobre 2015. Disponible en ligne <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article570>

²¹ *Proflab : pour une école de la coopération*. Disponible en ligne : http://proflab.org/crbst_13.html

²² REVERDY, Catherine, THIBERT, Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au coeur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre 2015. Lyon : ENS de Lyon. Disponible en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=104&lang=fr>

qui implique l'élargissement de l'apprentissage centré sur l'information-documentation vers « l'éducation à ». En ayant une heure dans l'emploi du temps des classes de 5ème pour un module intitulé « culture numérique »²³, il est possible d'aborder le champ de l'EMI. Le Pédagolab est un moyen de garantir à la fois une continuité dans les apprentissages de ce module, d'ancrer l'enseignement du professeur documentaliste dans l'information-documentation, car il autorise le travail transversal avec des pairs, tout en donnant une cohérence et une harmonisation à nos enseignements disciplinaires. Autrement dit, peu à peu, le Pédagolab aide à prendre connaissance des référentiels des autres, sans s'y perdre. La matrice EMI de l'Académie de Toulouse - dont il a été question plus haut - est une trame utilisée. Ce support offre l'opportunité à certains collègues soit de reprendre leur progression, soit d'y rajouter une colonne EMI qui rend possible le transfert par un appui sur des savoirs d'action plutôt que sur des notions *stricto sensu* sans doute trop « cloisonnantes » pour les collègues. Dès lors, nous pouvons parler d'une EMI distribuée. Il s'agit de faire converger l'ensemble des facettes des objectifs opératoires en incluant les cultures informationnelle, médiatique et numérique, et la dimension éthique et sociale pour tendre vers la translittératie. Le professeur documentaliste s'il est/peut/ doit être le chef d'orchestre de ces enseignements doit pouvoir également compter sur une appropriation par tous les enseignants de l'EMI. Une même notion sera ainsi abordée dans toutes ses dimensions et facettes (Duplessis, au Congrès de la FADBEN, 2015). L'exemple du document de collecte est révélateur puisque l'introduction de celui-ci sur les différents niveaux du collège a donné l'occasion d'élaboration de progressions possibles autour du document de collecte : quelle consigne donner ? Que peut-on demander aux élèves selon leur niveau ? Que produire après un document de collecte ?²⁴ Le Pédagolab suscite aussi des envies nouvelles pour mettre l'élève dans une posture de créateur, avec par exemple l'élaboration d'une carte mentale « publier en ligne : je veux... »²⁵ qui met face à chaque outil un exemple de production réalisée en permettant de se positionner sur des connaissances opératoires. Nous prenons alors collectivement conscience que l'objectif de l'apprentissage se situe dans l'action, cette dernière étant appuyée, soutenue par une (ou des) notion(s).

Conclusion

Notre réflexion sur la prise en compte de l'incertitude comme ligne de force de notre enseignement n'est pas aboutie, et ne prétend en aucun cas l'être. Le peut-elle d'ailleurs ? Nos objets d'enseignement ne sont pas des objets stables, les concepts eux-mêmes sont l'objet de travaux épistémologiques sans cesse ré-enrichis. Nos pratiques pédagogiques, adaptées à un public dont les caractéristiques évoluent, en lien avec des évolutions sociétales non négligeables,

²³ Le terme « culture numérique » a été retenu dans notre établissement lorsque, à la rentrée 2013, alors que le terme EMI émergeait à peine, et le terme info-documentation reste obscur à bien des parents, nous avons mis en place un dispositif pour les élèves de 5e et 4e, en plus (ou en parallèle des ou comme partie des) des séances info-documentation et d'EMI (Éducation aux médias et à l'information). Il ne s'agissait donc pas de renommer l'ensemble des séances pédagogiques que nous pouvons mener, parfois seule, parfois en collaboration avec des collègues de disciplines, mais il s'agit bien ici de définir l'intervention avec un terme porteur de sens pour les élèves, les parents et les collègues.

²⁴ MULOT, Hélène, (2015). "Que peut-on demander aux élèves selon leur niveau : progression possible autour du document de collecte" in Le document de collecte : pour donner de la cohérence à l'EMI. *L'Odyssée d'LN*. Disponible en ligne : <http://odyseedln.overblog.com/document-de-collecte-coherence-emi.html>

²⁵ MULOT, Hélène (2015). *Publier en ligne...je veux*. Disponible sur : <https://www.mindomo.com/fr/mindmap/fda8ef0e80124e78b5a233b896197fda>

sont amenées à être constamment ré-interrogées. Pour autant, la posture qui consiste à considérer l'incertitude comme centrale, et l'appui sur des notions info-documentaires complexes, constituent à nos yeux des ancrages forts, qui nous donnent la possibilité de lâcher prise, de penser autrement les ressources médiatrices de notre enseignement.

A l'occasion de l'atelier au congrès de la FADBEN, qui nous a permis d'échanger à ce sujet avec des collègues de tous horizons, nous avons pu constater combien la question du cadrage de la situation d'enseignement-apprentissage se révèle problématique pour beaucoup d'entre nous. Quels choix pédagogiques ? Quels outils (pas seulement techniques, mais aussi de pensée, de guidage) pour appuyer l'action d'enseignement mise en place ?

Les échanges ont été traversés de thématiques qu'il nous semble important de traiter plus avant dans les semaines, mois et années à venir. A rapidement émergé la sensation d'être confrontés à un public profondément hétérogène, et la difficulté liée de mener une formation cohérente tout au long de la scolarité, supposant une évaluation diagnostique des compétences et connaissances « déjà-là » chez les élèves. Plus encore a occupé un grand temps de l'atelier, la conception des outils didactiques et pédagogiques pour appuyer l'enseignement de l'information-documentation : la fonction de la fiche-outil ou fiche-guide a été beaucoup discutée, entre sensation de ne pouvoir se passer d'un tel document, et impression d'une contrainte parfois trop forte pour libérer le geste pédagogique et les interactions enseignants-enseignés. Sous-tendue par cette question, celle de la trace laissée par l'activité informationnelle des élèves, et de la place accordée à cette dernière : la construction de la notion fait peu l'objet d'un parcours d'apprentissage donné à voir, et pourtant il semble que ce cheminement intellectuel – visible parfois à travers les outils de pensée que sont les carnets de bord ou portfolio – soit fondamental à percevoir pour l'apprenant lui-même, qui conscientise alors ses propres produits et processus cognitifs. Enfin, c'est la préoccupation de l'efficacité de notre enseignement qui a été particulièrement mise en avant lors de cet atelier, avec la sensation pour beaucoup d'une insatisfaction dans l'exercice actuel de l'activité pédagogique.

Bien sûr, nous n'avons aucunement la prétention de résoudre ces questionnements, mais l'émergence de ces derniers nous semble déjà un élément extrêmement favorable, témoignant aussi de la mobilisation de la profession pour mieux se comprendre, mieux avancer. A ce sujet, nous avons véritablement eu le sentiment, lors de cet atelier, d'enclencher collectivement un travail sur soi, sur l'habitus qui est le nôtre, et même de commencer à « travailler le geste », pour reprendre l'expression de Philippe Perrenoud²⁶. Les échanges déployés se sont apparentés à ceux des ateliers d'analyses et de situations professionnelles que l'on met en place en formation des fonctionnaires stagiaires, pour que nos collègues débutant dans le métier d'enseignant documentaliste soient, dès l'entrée dans la pratique professionnelle, en questionnement réflexif sur leurs manières de faire et leurs postures. Des ateliers d'analyse de situations et de pratiques professionnelles qui seraient bienvenus pour tous les professeurs documentalistes, tout au long de leur carrière.

**** Les auteures tiennent à adresser leurs sincères remerciements à Angèle Stalder, qui a assuré la fonction de secrétaire lors de leur intervention, et à l'ensemble des participants à cet atelier qui ont permis que celui-ci soit un moment d'échanges et de partages.*

²⁶PERRENOUD, Philippe (2001). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et Formation*, n036, p.131-162.

Partie III

**Quel cadre opératoire
de mise en œuvre d'un enseignement
en information-documentation ?**

Conférence

DIDACTIQUE DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION, DES MODÈLES, DES CONCEPTS, VERS UN PROTOTYPE DE MATRICE CURRICULAIRE DYNAMIQUE

Introduction

C'est un rapport de l'UNESCO de 2011¹ qui a regroupé sous un seul terme l'éducation aux médias et la maîtrise de l'information : *EMI*. L'éducation documentaire et informationnelle peut être aujourd'hui perçue comme une composante de l'EMI (MIL, Média Information Literacy).

Dianne Oberg (1993), professeur à l'université d'Alberta, présentait dès les années 1990 l'EIM (MIL, *media and information literacy*) comme une littératie pour le 21^{ème} siècle. Si nous regardons la définition proposée par *Wikipédia* de la littératie informationnelle, nous pouvons lire qu'elle englobe un ensemble de capacités facilitant à toute personne individuelle la compétence et l'efficacité pour un traitement responsable des informations. Ces facultés se réfèrent à tous les aspects d'une reconnaissance critique d'un besoin en informations, de leur localisation et organisation ou encore de leur sélection précise par le moyen de l'analyse et de l'évaluation, ainsi que par leur conception et présentation en conformité des objectifs bien définis.

Sur le site de *Savoirsdi* on remarque que beaucoup de projets tournent autour du développement de la culture numérique, il s'agit de repérer dans les programmes disciplinaires l'utilisation des médias comme supports pédagogiques afin de mettre en place une éducation aux médias.

L'EMI concerne l'éducation aux médias, à l'information, à l'informatique. Elle intègre de nombreuses compétences info-documentaires. Concernant l'information-documentation on peut se demander si c'est l'information-documentation qui s'intègre à l'EMI ou l'EMI qui est intégrée à la Documentation ? Car on note avec cette expression que la terminologie *Documentation* et celle de *culture documentaire* sont passées sous silence.

Il y a pourtant à ce jour un CAPES section Documentation qui repose sur des connaissances dans le champ des SIC, en bibliothéconomie, en pédagogie, sur des connaissances en Sciences de l'éducation avec une didactique de l'Information-Documentation et des compétences professionnelles spécifiques.

En préambule nous allons préciser quelques contours de notre posture épistémologique. Nos travaux se situent dans une optique multiréférentielle (ARDOINO, 1993), pluridisciplinaire, interdisciplinaire et décloisonnée.

Au cours de nos recherches, nous installons une didactique de l'Information-Documentation et une épistémologie documentaire et informationnelle en la positionnant par rapport à une forme d'épistémologie plurielle (FRISCH, 2014a), au croisement de sources et d'influences multiples. Concernant le volet de l'épistémologie scientifique, il y a un champ de disciplines et domaines

¹ Rapport de l'UNESCO. Wilson, Carolyn ; Grizzle, Alton ; Tuazon, Ramon ; Akyempong, Kwame ; Cheung, Chi-Kim. Education aux médias et à l'information : Programme de formation pour les enseignants. En ligne : <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>

voisins : Information, Documentation, Communication, Technologie, Informatique et le numérique, qui ont chacun leurs caractéristiques. Aucun n'est réductible à l'autre. On peut parler des concepts et des entrées reliés et spécifiques : Information-Documentation ; Information-Communication ; Information-Médias.

L'épistémologie scientifique se distingue de l'épistémologie des pratiques, voire d'une épistémologie professionnelle. Michel Develay (1995) a développé l'entrée d'épistémologie scolaire. Il a souligné « *la nécessaire prise de conscience de distinguer la discipline de référence de la discipline enseignée et de la professionnalité qu'elle exige pour permettre cet acte d'enseignement et d'apprentissage.* »

Nos recherches se réalisent dans un « inter-champs » : Sciences de l'information et de la communication/Sciences de l'éducation et didactiques/Pratiques et formation professionnelle, dans le cadre du laboratoire LISEC² et du projet de recherche IDEKI³.

Nous concevons la/les didactique(s) comme science(s) et comme un facteur d'évolution des pratiques professionnelles. Le phénomène de didactisation se distingue clairement de celui de disciplinarisation. Le travail de didactisation consiste en un travail de réflexion, de transposition, de contre-transposition, d'analyse pour construire, caractériser des contenus, des savoirs, des connaissances, des compétences. Il peut contribuer à installer une identité pour une discipline, un domaine, une éducation, pour l'École. Il implique par ailleurs de tenir compte des modèles, des concepts, des pratiques de référence ; des enjeux ; des problèmes ; des débats en vigueur en relation avec un domaine.

De nombreux « modèles » peuvent être convoqués en Information-Documentation. Beaucoup d'entre eux s'inscrivent dans ce que nous qualifions de « logique de modèles à étapes », expression que nous expliciterons. Certains répondent également à une « logique prescriptive », expression que nous définirons aussi, courant parfois, selon nous, le risque d'une dérive de formatage. Ces « modèles » sont-ils des modèles didactiques ?

Il nous faut appréhender un champ de validité plus large que celui « des démarches types », « des modèles à étapes », « des modèles prescriptifs » en dépassant la conception de « modèles à appliquer ». « *Le modèle a aussi (et surtout ?) un rôle heuristique : en raison de l'approche nouvelle qu'il autorise, son emploi d'un champ du savoir à un autre dégage des perspectives jusqu'alors inexplorées* » (GALLUZZO-DAFFLON, 2015), nous pouvons ainsi aborder la question de « modèles didactiques » à construire, et, composés d'un ensemble d'éléments en interaction.

En rapport avec la thématique du Congrès « Enseigner-apprendre l'information-documentation ! Approches didactiques et démarches pédagogiques pour développer la culture de l'information des élèves » ; dans le contexte de convergence entre Information-Documentation, Culture de l'Information et Education aux Médias et à l'Information (EMI) évoqué dans l'argumentaire et dans le cadre de nos recherches en didactique de l'Information-Documentation, nous proposons dans cette communication une réflexion soumise à la discussion au sein de la communauté professionnelle et scientifique autour de trois entrées.

La première consiste à observer quelques « modèles » issus de sources variées qui peuvent être perçus comme « référents à reproduire ». La seconde consiste à caractériser ce que l'on peut

²LISEC : Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication E.A 2310.

³IDEKI : Information-Documentation-Didactiques-Enseignement-Education-Kultur-Knowledge-Ingénierie-Innovation. Il se compose d'un réseau international, d'une plateforme, d'un projet de recherche avec quatre orientations de travail en interaction : les didactiques et les métiers de l'humain dans leur relation à des concepts, des modèles, des modélisations ; la didactique de l'information-documentation-communication, culture de l'information et informationnelle, la documentation des didactiques ; une didactique adaptée et une professionnalité accentuée et inclusive ; une didactique de la documentation inclusive.

entendre par didactique de l'Information-Documentation aujourd'hui, notamment en tenant compte du concept « d'info-diversité » émergeant au cours de nos recherches. La troisième porte sur l'élaboration de matrices curriculaires dynamiques, qui tiennent compte d'une progression des apprentissages, du développement de l'individu et de formes « d'efficacité réflexive » (FRISCH, 2015) au-delà des « bonnes pratiques ».

1. Un ensemble de modèles

1.1 Des « modèles » perçus comme référents à appliquer, à reproduire

1.1.1 « Une logique de modèles à étapes »

Nous constatons à travers nos lectures, pour alimenter notre revue de littérature, une forme de prédominance de ce que nous qualifions de « modèles à étapes », qui se composent d'une série d'étapes et qui consciemment ou inconsciemment induisent après leur exposition en formation, des formes d'application, de reproduction en situation de travail.

1.1.2 « Le modèle de la démarche documentaire ou informationnelle », pour la formation

L'ancrage au regard du milieu éducatif de l'Information-Documentation ne se fait pas originellement dans une science de l'information, qui n'existe d'ailleurs pas comme nous la connaissons aujourd'hui, mais davantage par rapport à des méthodes de travail, par rapport à la matrice de démarche documentaire, de la définition de l'objectif de recherche à l'évaluation : Cerner le sujet / Chercher des documents / Sélectionner les documents / Prélever l'information / Traiter l'information / Communiquer l'information (CHEVALIER, 1980 ; 1996) ; en référence aussi à des formes de pédagogies innovantes telles que l'apprentissage en autonomie. Il peut s'agir d'accompagner les élèves progressivement dans l'appropriation de savoirs, en travaillant avec eux des stratégies d'apprentissage, dans l'accompagnement de la mobilisation de leurs procédures (PERRAUDEAU, 1996 ; 2006). La démarche documentaire et/ou la démarche informationnelle reste toujours un modèle très utilisé et peut être apparentée à un modèle à reproduire. Beaucoup de professeurs documentalistes dans leur enseignement-apprentissage se réfèrent à *la démarche documentaire et informationnelle*, pour penser leur activité, sans forcément tenir compte d'un processus intégré de diagnostic par rapport à la question des apprentissages à travailler avec les apprenants.

Par exemple : La démarche documentaire en TPE ⁴

« Voici les étapes à suivre lors d'une recherche. Elles sont au nombre de 5 et suivent un ordre logique même si des allers-retours sont souvent nécessaires à la progression du travail : Cerner/Questionner/Explorer ; Chercher/Collecter des documents ; Sélectionner/Lire ; Exploiter/Traiter ; Communiquer ».

Les étapes de cette démarche constituent souvent des objectifs de mise en place de séquences pédagogiques.

⁴ ROMORANTIN-LANTHENAY, CDI Claude de France. La démarche documentaire en TPE. En ligne : <https://fr.scribd.com/doc/141725793/demarche-documentaire-2012-e-sidoc>

Par exemple : Séquence Initiation à la recherche documentaire (ECJS)⁵

« Niveau seconde. Séance d'une heure en ECJS. Lieu : CDI ou salle informatique (un poste informatique par élève). Modalité : ½ groupe. Objectif principal de la séquence : conduire une recherche de documents (en autonomie) avec un portail documentaire ».

La structuration de la séquence se poursuit avec les catégories couramment rédigées de « pré-requis », d'« objectifs », d'« évaluation et prolongement ». On prescrit d'« élargir la recherche hors du CDI ».

1.1.3 « Des modèles à étapes intégrés aux sciences de l'information et de la communication »

Au sein des sciences de l'information et de la communication, de nombreux chercheurs ont modélisé la recherche d'information en la considérant comme une démarche séquentielle et de résolution de problèmes, et non comme une activité exploratoire et de problématisation.

Dans un ouvrage connu du milieu de l'information, *Usages et usagers de l'information*, Yves-François Le Coadic (1997) proposait de remettre l'utilisateur au centre du système, de l'institution, de l'entreprise qui fournit l'information, en prônant une approche dite « orientée-utilisateur » se substituant à une approche « orientée-émetteur ». Il développait un nouveau paradigme pour la science en nous faisant entrevoir « *le passage progressif d'une emphase documentaire à une emphase informationnelle, d'une orientation-système à une orientation-utilisateur* » (p.15). Dans l'optique d'une formation aux usages des techniques d'information et d'une focalisation sur la notion de « besoin d'information », le modèle proposé par Yves-François Le Coadic aussi s'est inscrit dans une logique d'étapes.

Selon lui : « *la chronologie de la formation à l'usage des techniques d'information se décompose en trois étapes : au départ, il y a une antériorité de l'offre et, de ce fait, prescriptions générales d'utilisations [...]. Dans la deuxième étape, l'antériorité récurrente de l'offre se manifeste par divers ajustements et correctifs apportés aux machines, aux programmes et aux conditions d'accès [...]. Dans la dernière étape s'effectue la cristallisation des usages, au fur et à mesure de la formation et de la consolidation d'une manière de faire avec la technique d'information et les contenus informationnels.* » (p.43-44)

André Tricot et Jean-François Rouet (1998) ont également proposé un modèle qui a inspiré de nombreux travaux en information-documentation, le modèle EST, qui repose sur le principe de trois étapes : Evaluation, Sélection, Traitement. Il est question de contrôler la totalité de l'activité, depuis la décision de sa mise en œuvre jusqu'à la décision de son arrêt. Le sujet commence ainsi à évaluer son « besoin d'information » et détermine, pour le satisfaire, une stratégie et un but dont la représentation évolutive va, dans la mesure où elle serait conservée, permettre de réguler l'activité jusqu'à son terme.

Le problème avec certains de ces modèles, en référence aux courants de la psychologie cognitive du traitement de l'information, est de concevoir que la représentation du problème précède la planification de l'action, elle-même précédant l'exécution puis le contrôle (Rogalski, 2004). « L'information-documentation » est fortement imprégnée de ces modèles qui induisent une conception de la recherche documentaire et informationnelle comme démarche conventionnelle, de résolution de problèmes, sans être toujours référencée à un contexte, une organisation, une pratique, une situation. « La démarche documentaire » sous la formation d'une

⁵*E-Sidoc* en seconde [1 séance]. Groupe technique académique Politique documentaire, académie de Grenoble http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/documentation/file/Site1314/Esidoc_2nde_Deroulement.pdf

« convention type » ou de « modèles à étapes » reste en tension avec des conceptions de nature plus problématisante, expérimentale, heuristique, exploratoire.

1.2 Une logique prescriptive associée au paradigme de la maîtrise

Nous remarquons aussi une « logique prescriptive », qui détermine la maîtrise de comportements, de procédures, d'outils, d'acquisitions dans des propositions d'enseignement. Cette conception vient buter sur d'autres paradigmes avec des démarches plus heuristiques, par exemple les investigations documentaires et informationnelles comme moyens de recherche et de constructions de savoirs (FRISCH, ANDRE-MEYER, 2008). Et cela induit chez les formés des modes d'appropriation qui sont de notre point de vue à reconsidérer. Par exemple une étudiante, en préparant une séance pédagogique pour ses futurs élèves en terminale Sciences Economiques et Sociales, choisit de se focaliser sur l'aide qu'elle va pouvoir apporter à l'élaboration d'une problématique en lien avec le dispositif Travaux Personnels Encadrés. Elle pose comme principe que la première étape de la démarche attendue sera « *l'élaboration de la problématique* » - c'est en fait cette première étape qui constitue l'enjeu de sa première séance - ; elle convoque la notion de « pré-requis » et décrète « *que les élèves doivent maîtriser le logiciel Power-Point* ». En lui permettant de procéder de la sorte, on la laisse installer auprès de ses apprenants l'idée qu'une problématique peut s'élaborer en une heure et constituer une étape initiale - alors que l'on sait très bien qu'une problématique ne se stabilisera effectivement souvent qu'en fin de travail - ; on la laisse croire en outre de cette façon qu'en tant que future professionnelle on doit compter sur la maîtrise d'un outil par les apprenants pour entamer sa séance.

1.2.1 Le paradigme de la maîtrise : « Cinq modèles de référentiels » pour la « maîtrise de l'information »

Sur le site de ressources professionnelles pour les enseignants-documentalistes *Savoircdi*⁶, on peut consulter cinq modèles de « référentiels pour la maîtrise de l'information » :

- le référentiel de compétences de la FADBEN
« Les compétences apparaissent dans l'ordre d'une démarche en sept étapes ».
- le référentiel canadien pour l'école secondaire
On évoque « les six étapes pour un projet de recherche ».
- le référentiel de Compétences de l'Association of College & Research libraries traduit par *SavoircDI*.

On peut lire à ce sujet :

« Bien que conçus pour l'enseignement supérieur, ces deux référentiels sont exploitables dans le secondaire. Cinq grandes compétences sont listées en « Indicateurs de performance et en Résultats attendus » ».

On peut être surpris par le fait que des référentiels conçus pour le supérieur semblent donnés comme exploitables en l'état dans le secondaire.

⁶Référentiels pour la maîtrise de l'information. Disponible sur le site Savoirs CDI-Réseau Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/maitrise-de-linformation/referentiels-pour-la-maitrise-de-linformation.html>

- le référentiel réalisé par la Washington Library Media Association, traduit par *Savoirscdi*.

Nous soulignons à son propos :

« Ce travail date de 1996 et illustre bien la démarche de résolution d'un problème informationnel [...] il comporte 6 étapes. Chaque étape est décomposée en sous-étapes... ».

On remarque que la primauté est toujours donnée aux modèles à étapes et à la démarche de résolution de problèmes.

- le référentiel EruDist : référentiels de compétences documentaires pour le métier d'étudiant (Université Stendhal Grenoble 3).

Nous lisons :

« [...] Destiné aux enseignants et bibliothécaires en charge de formations documentaires et de leurs évaluations, il détaille quatre étapes de la recherche documentaire : Bien commencer une recherche/Sélectionner les sources pertinentes/Traiter l'information. Le projet a pour ambition de proposer un découpage de compétences... ».

On note l'expression contestable de « métier d'étudiant » et le modèle privilégié qui est basé sur un « découpage » de compétences, ce qui peut induire une parcellisation des savoirs.

Avec le paradigme de « maîtrise de l'information », il nous semble que nous sommes parfois proches du modèle cognitiviste et de maîtrise au sens de comportement. Il faut maîtriser les compétences informationnelles sur une économie de marché concurrentiel.

1.2.2 Maîtrise ou/et Culture (s) ...

D'autres paradigmes que celui de la « maîtrise de l'information » ont été proposés comme celui de la « culture de l'information » qui figure dans l'argumentaire de ce colloque. Brigitte Juanals (2003) expliquant « *que s'est développée depuis 1995 la " culture de l'information ", formée à partir de l'anglais « information literacy », en référence à la capacité d'organiser et tirer le meilleur usage possible de l'information. La traduction littérale anglaise dévoile toute l'importance accordée à cette notion, qui relève d'une forme d'alphabétisation, donc du rattachement à un apprentissage de base fondamental pour accéder à la lecture, à l'écriture, à la culture et à l'intégration sociale en général.* » Il y aurait des compétences « de base » à acquérir.

Alexandre Serres et Yolande Maury développent le paradigme de culture informationnelle (2010). La « culture de l'information » pourrait réunir, selon Serres, les trois éducations à : éducation aux médias, éducation à l'informatique, éducation à l'information-documentation. Un rapprochement évident se ferait dans cette optique autour de la notion commune de l'évaluation, par exemple, entre éducation aux médias et éducation à l'information-documentation. Tout cela pourrait entrer dans une grande culture globale « culture informationnelle, en pensant une culture commune de l'informatique, des médias et du document ».

L'orientation de Yolande Maury (2010 ; 2013) propose une approche qui confère à l'information-documentation la fonction d'un enseignement non rattaché à une discipline particulière mais qui les investit toutes.

Nous trouvons aussi dans la littérature scientifique actuelle le vocable de *translittératie* qui réunit un bouquet d'éducatifs à : l'image, le numérique, les médias, l'internet... Le préfixe « -trans - » suggère à la fois la quête de transversalité dans les démarches de recherche d'appropriation et de réécriture de l'information, mais également la capacité de chacun à transférer dans divers environnements et contextes informationnels et techniques des acquisitions antérieures » (DELAMOTTE, LIQUETE, FRAU-MEIGS, 2014).

Dans ce contexte épistémologique avec certains modèles, paradigmes, concepts qui semblent prévaloir, nous cherchons à poursuivre le travail didactique, la logique épistémologique constituant une des grandes orientations de la didactique.

2. Didactique(s)

2.1 Suggestion de « définition » « du didactique, des didactiques »

La question du singulier et du pluriel en didactique est toujours d'actualité. Elle a été retravaillée à la lumière des recherches récentes dans un dossier thématique *d'Education & Didactique*. (LIGOZAT, COQUIDE, SENSEVY, 2014).

Nous proposons aujourd'hui comme définition possible du didactique : « étude des conditions de transmission, d'appropriation, de médiation et de construction des enseignements et des apprentissages dans des disciplines, des domaines émergents, des technologies (TICE), des éducations, des domaines professionnels, qui tient compte de certains croisements et confluences, de « la réalité » de l'activité et des pratiques professionnelles des Métiers de l'Humain ».

2.1.1 Le modèle didactique éducatif et relationnel basé sur la transmission

Si l'on aborde la question du point de vue du rapport au savoir (pour nous de l'information), nous pouvons nous souvenir de ce que disait Jean-Pierre Astolfi, notamment dans le dernier entretien qu'il a eu avec Bernadette Fleury (2010). Le savoir ne se transmet pas, ou plutôt il se transmet au sens intergénérationnel, mais du point de vue de l'éducation, de la formation, il est une construction, voire une reconstruction par l'apprenant. Enseigner n'est pas apprendre.

2.1.2 Le modèle didactique éducatif et relationnel basé sur la médiation en Information-Documentation

Il peut s'agir d'une médiation par l'élaboration et l'usage raisonné d'outils spécifiques et médiateurs d'aide à la circulation et à la sélection de l'information ; médiation entre la « discipline » documentation, les disciplines scolaires, les éducations à... ; médiation entre le professeur documentaliste, le savoir à construire, la connaissance organisée et/ou à organiser ; médiation entre le professeur documentaliste, l'élève, le savoir à construire, l'appropriation d'une connaissance, la mise en œuvre d'une compétence.

2.1.3 Le modèle didactique éducatif et relationnel basé sur la construction en Information-Documentation

Il s'agit de se mettre dans une logique constructiviste qui autorise à se placer « du point de vue de l'apprenant », en l'aidant à bâtir son parcours, ses savoirs, ses connaissances dans l'adossement de l'action et des pratiques aux champs scientifiques de référence aussi. Pour l'information-documentation, les situations de questionnement, d'exploration et de problématisation sont fondamentales et relèvent de ce qui la caractérise de manière non exclusive.

2.2 Suggestion de « définition » d'une didactique de l'information-documentation

Elle est un domaine de recherche. Elle étudie ce qui « se joue » au sein de l'activité et discipline vivante « Information-Documentation » en mettant en place une éducation documentaire et informationnelle. Elle se caractérise par différents types de savoirs, et, se réfère à différents types de pratiques, dont la pratique de recherche. Elle développe une formation aux techniques usuelles et aux méthodes intellectuelles de l'information et de la documentation ; à la construction d'un savoir de l'information-documentation, de compétences, de connaissances info-documentaires, mais pas seulement. Elle contribue également à la formation à la communication numérique, à la formation critique aux médias -dont les documents- et aux technologies (STIEGLER, 2009). Elle consiste à mettre en place avec l'apprenant une conscience critique de l'information, pour l'accompagner dans la compréhension du monde qui l'entoure dans un contexte « d'info-diversité », de construire un rapport au savoir innovant. (FRISCH, 2014b).

2.3 Le concept d' « Info-Diversité »

Dans les pratiques sociales, l'informatique grand public se développe, ainsi que les théories sur les besoins croissants d'information, « *jamais analysés et toujours très homogènes socialement* », nous dit Dominique Wolton (2012, p.238). Ce dernier distingue deux grands types d'information : des « informations générales », traditionnelles, mais brèves, type dépêches d'agences, que le public pourra recevoir à domicile, ainsi que les « informations spécialisées » pour milieux socioprofessionnels et ce qu'il nomme des informations service. Ces dernières années, selon lui, les banques de données et d'informations ouvrent un nouveau champ, que l'on peut appeler « l'information-connaissance » et qu'il définit comme « *mélange de nouvelles et de données, à partir d'une reconstruction intellectuelle et d'une certaine représentation du monde* » [...] « *les informations spécialisées et les banques de données (à travers l'informatique domestique et les vidéotex) sont le moyen de gérer le nombre croissant d'informations et de connaissances* » (p.239).

Le concept d'info-diversité⁷ a émergé au cours de nos recherches⁸.

Dans l'Ecole, les usagers, les enseignants, les apprenants sont confrontés également à ces « informations générales » et au champ de l'« information-connaissance », bien que, de notre point de vue, pour que l'on puisse parler de connaissance, il faut qu'il y ait appropriation par le sujet, or, c'est bien là la difficulté à laquelle se confronte l'enseignant, le professeur, le médiateur et ce qui justifie aussi l'acte d'enseignement, de formation, d'accompagnement. Si Dominique Wolton prône de « *dépasser la victoire de l'information pour qu'elle retrouve la question plus complexe de la communication* », nous pensons qu'il n'est pas négligeable non plus d'intégrer en formation une vraie réflexion sur le savoir de l'information-documentation qui se réfère à différentes pratiques sociales dont la pratique de recherche. Le document, quelle que soit la nature de son support inscrit les traces d'une activité, par conséquent aide à élaborer dans nos sociétés occidentales une pensée.

Le sujet, l'apprenant peut être victime de cette info-diversité. Il peut être tenté de ne concevoir l'information que comme une « info-service », une « info-consommation ». Il doit apprendre à donner activement forme à son environnement culturel, en l'organisant, le structurant,

⁷FRISCH, M. (2014). « Les méthodes de regards croisés en formation : l'exemple d'un dispositif en information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation », *Recherches en Didactiques*, n°18, déc.2014, p.57-77.

⁸Voir le projet de recherche et le travail autour de la thématique « Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés. ».

<http://wikidocs.univ-lorraine.fr/pages/viewpage.action?pageId=50171284>

en développant aussi un esprit critique qui lui permette d'instaurer une distance par rapport à l'information proposée. Or pour cela, on ne peut négliger la dimension épistémologique dans les formations, y compris professionnalisantes.

« L'info-diversité » signifie que l'information peut être de différents types : information brute, information traitée, information durable ou non, information privée, information vulgarisée, information pédagogique, information-contenu (portant sur le contenu sémantique), information scientifique, information technique ; de différentes natures : physique, logique, analogique, numérique. Elle peut se présenter sur différents supports d'information (multiplication des médias), sous différentes formes, dans différents formats. Les professionnels et les apprenants doivent gérer une variété d'informations et de contextes d'information. Il s'agit de développer chez le sujet une compétence d'identification, d'interprétation, de caractérisation du type, de la nature d'une information. De lui apprendre à la situer dans un contexte de production, à la traiter en la reliant par exemple à d'autres pour construire du sens. Il s'agit donc de l'amener à donner activement forme à son environnement culturel en l'identifiant, en la caractérisant, puis en la traitant, en l'interprétant, en l'organisant, en la structurant.

L'information, si elle est traitée, peut renvoyer au concept de savoir, le savoir de l'information.

Par exemple lorsque nous parlons de :

- savoir structural, cette catégorie peut renvoyer à :

- la structure de mise en réseau d'informations ;
- la structure hiérarchique de l'information, associative, combinatoire ;
- la structure des informations en fonction des différents modes de restitution.

- savoir interdisciplinaire, cette catégorie est mise en lien avec ce que nous appelons « une information raisonnée », c'est-à-dire qu'elle peut renvoyer à l'établissement de ponts et de passerelles entre des informations entre différents champs ; à une mise en perspective des informations.

- savoir stratégique, qui consiste à s'interroger sur une méthodologie à adopter pour cibler une information, créer ses propres méthodes pour s'y retrouver en fonction de la lecture d'informations qui fassent sens pour soi, créer des stratégies de sélection et de valorisation des informations en fonction d'un besoin, d'un objectif plus ou moins clairement identifié.

Nous avons dans une première proposition de matrice curriculaire⁹, en référence à la pratique d'identification et de recherche de l'information, commencé à étudier et à caractériser le savoir de l'information en mettant déjà dans cette matrice un ensemble d'éléments en interaction.

⁹Exemple de formalisation extraite du petit curriculum réalisé lors de notre travail de thèse *Didactique de la documentation quel savoir de la documentation au collège*, en 2001 (Réalisation de 20 fiches).

Trace : extrait de notre première matrice curriculaire

PRATIQUE D'IDENTIFICATION DE L'INFORMATION

Projet du formateur

faire en sorte que l'élève identifie de quelle information il est question
situer le concept d'information dans d'autres contextes : se référer à d'autres secteurs :
l'information et les médias ; l'information et les techniques de télécommunication ;
l'information numérique...
apprendre aux élèves à mener une réflexion sur ce concept d'information

Compétences attendues

identifier et distinguer différents types d'information, différentes formes d'écrits
maîtriser une certaine culture de l'information
repérer un contenu intéressant

Notions/savoirs/connaissances

- *histoire de l'information
 - à l'origine la « pensée information », puis naissance de l'écriture.
- *définition
 - l'information comme contenu du document
 - l'information écrite : l'écrit fixé réel (manuscrit/imprimé)
 - l'écrit virtuel (film, cassette, mémoire ordinateur)
 - l'information linguistique : genre, forme, étymologie
 - l'information scientifique
 - « l'information documentaire » (extérieure au contenu)
 - « l'information-contenu » (portant sur le contenu sémantique : analyse documentaire)
 - textuelle, numérique, graphique, sonore, audiovisuelle, multimédias
 - l'information objective (extérieure au sujet)
 - l'information subjective (connaissance du sujet)
 - l'information bibliographique
- *caractéristiques
 - immatérielle, transmissible, stockable, dégradable.

Activités possibles :

- retrouver un document d'après le type d'écrit
- recherche d'un exemple concret qui caractériserait chaque type d'information : un manuscrit, des références, un extrait de journal
- reconnaître un indice de collection
- imaginer la signification d'icônes dans différents types de documents, vérifier et observer s'il y a des constantes d'un outil à un autre.

Avec notre premier curriculum élaboré au cours de nos travaux de thèse, nous souhaitions à l'époque formaliser un ensemble de contenus. En respectant notre méthodologie initiale, c'est-à-dire « Top Down » (en tenant compte des savoirs savants, des pratiques sociales de référence) et « Bottom Up » (en prenant en compte les pratiques de référence que nous avons dégagées et les pratiques effectives, celles qui avaient émergé des entretiens menés auprès de professionnels interrogés ; de pratiques observées ; nos propres pratiques à travers notre expérience). Nous avons essayé de ne pas verser dans le piège de « la procédure, pour la procédure », d'intégrer des éléments de culture, de savoir, de concevoir des visées de formation et de dégager des compétences attendues en lien avec un ensemble de pratiques de référence.

Au cours d'un chantier de recherche plus récent, nous avons contribué à élaborer des critères d'intelligibilité de la pratique enseignante en construction dans le rapport à cette « info-diversité » (FRISCH, 2014b). Il s'agit de développer chez le sujet une compétence d'identification, d'interprétation, de caractérisation du type, de la nature d'une information. De lui apprendre à la situer dans un contexte de production, à la traiter, en la reliant par exemple à d'autres, pour construire du sens.

3. Matrice curriculaire en question

Le curriculum permet d'établir un parcours de formation (qui se distingue d'un programme d'enseignement). Lorsque nous avons communiqué en 2012 au 9^{ème} congrès des enseignants documentalistes de l'Education Nationale, nous avons évoqué le fait que dans ses tentatives de mise en place d'un curriculum de la maternelle à l'université, l'Information-Documentation est face à une triple exposition : la question de la construction de son propre curriculum de la maternelle à l'université ; à celle de sa place dans les autres curricula ; à celle qu'elle provoque comme nouvelles modalités éducatives et de formation (p.109). Nous reprenons aujourd'hui en 2015 « le fil de l'histoire » d'une certaine façon en poursuivant.

De notre point de vue, la matrice curriculaire info-documentaire est multi-référencée, et doit se construire en tenant compte du développement, des expériences des apprenants, des pratiques professionnelles et de formation et de la réflexivité en action. Concernant la recherche et des méthodologies de recherche, il est donc important de tenir compte de l'analyse « du Faire » (Reuter éd., 2013), des apprentissages de l'activité et de la réflexivité en action. Autre posture épistémologique que nous défendons.

Dans l'activité complexe Information-Documentation, l'apprenant ne doit pas se contenter de s'informer, il apprend à utiliser un ensemble varié de médias, à construire un raisonnement, à se documenter quelle que soit la nature du support, à transformer une donnée en une connaissance appropriée.

Du point de vue de la formation, le futur professionnel doit se former à élaborer des situations de travail, d'apprentissage, d'éducation qui ne se bornent pas à appliquer une démarche conventionnelle, ni à présenter des espaces, des tutoriels, des outils.

3.1 Référencer les compétences à des pratiques situées dans des organisations

Ces dernières années c'est l'entrée par les compétences qui a été privilégiée. Cela peut impliquer au moins deux dérives importantes. La première consiste à renoncer à la question des savoirs, des concepts (dans beaucoup de référentiels il n'y pas de concepts) ; la deuxième est de ne pas situer ces compétences par rapport à une pratique, une organisation, un contexte.

Par exemple, en référence à un type de Pratique sociale « Les pratiques quotidiennes », le professeur documentaliste peut réfléchir, en lien avec les compétences prescrites, à la façon d'articuler une pratique quotidienne avec une compétence et les connaissances qu'elle intègre. En lien avec la pratique quotidienne d'usage du MP3, le professeur documentaliste, en collaboration avec le professeur de Biotechnologie (santé environnement) en première Baccalauréat professionnel, pourra développer un travail de sensibilisation à la prévention des nuisances sonores. Il ne s'agit pas pour autant ici de tomber dans le travers de croire que « les pratiques quotidiennes » sont des « pratiques naturelles » utilisées par tous.

Autre exemple, en référence à une Pratique sociale professionnelle « Les pratiques expertes », le professeur documentaliste peut réfléchir à la façon d'articuler une pratique professionnelle experte à une compétence prescrite. La façon dont le professeur documentaliste réalise une analyse documentaire, avec des techniques spécifiques n'est pas « coupée » de la logique pédagogique. Lorsqu'il décrit un document et réalise ou récupère des notices bibliographiques, dès son analyse et en effectuant la description du document hôte et de la partie composante avec le logiciel documentaire, il tient compte du public ciblé. Et il peut se servir de cette pratique experte pour bâtir un travail avec les apprenants autour de notices bibliographiques, des descripteurs qu'elles contiennent.

Que ce soit dans un cas ou dans l'autre, il y aura un travail d'adaptation, de transposition, de construction, de reconstruction à faire, pour parler d'un travail pédagogique et didactique, pour bâtir une stratégie d'apprentissage en amont ou saisir une « occasion d'apprentissage » (PARAGOT, 2012), en la reconsidérant, avec le formé, en aval. Car nous pouvons élaborer également des dispositifs qui tiennent compte des événements imprévus et de la prescription des apprenants.

3.2 Tenir compte du développement de l'individu et de formes d'« efficacité réflexive » dans l'élaboration de matrices curriculaires dynamiques

Nous poursuivons notre travail de recherche sur l'élaboration de matrices curriculaires dynamiques, qui tiennent compte d'une progression des apprentissages, du développement de l'individu, des événements et de formes « d'efficacité réflexive ». L'Information-Documentation, en tant que discipline de recherche tout au long de la vie, est un recours important pour bâtir une posture de questionnement, d'ouverture, de réflexion et de transformation, notamment, par des formes de réflexivité en tant que « savoir analyser » des pratiques, des activités, ses propres pratiques, de recherche. Selon Cristol (2014), « *Les outils techniques du monde numérique (téléphone, ordinateur, tablette...) proposent de nouvelles façons d'établir des liens. Ils démultiplient les situations de réflexivité et dans une perspective interactionniste le numérique apporte d'essentiel un nouveau cadre d'expérience relationnel qui se négocie et dans lequel chacun est en mesure de s'inscrire* » (p.27).

Nous avons fait émerger au cours de nos travaux également le concept « d'efficacité réflexive ». Nous proposons de mettre en lumière quelques indicateurs¹⁰ qui pourraient aider à saisir « ce qui se joue » dans l'appropriation progressive de la posture réflexive. Notre propos ne constitue pas un guide, ni une méthode, mais cherche à identifier et à nommer ce qui, au cours de dispositifs de formation à la réflexivité et par la réflexivité, se construit, s'identifie, se caractérise et se théorise.

¹⁰A partir des travaux en formation et en recherche menés avec Jean-Marc Paragot enseignant à l'université de Lorraine/ESPE et co-responsable du Master Ingénierie de Formation de Formateurs.

Des indicateurs d'efficacité réflexive :

De la distinction du « pour soi » ; « pour autrui » ; « avec autrui » ;
De l'intuition à l'art du questionnement ;
De l'étonnement à la construction d'une problématisation pour agir ;
De la prise de conscience à la conceptualisation ;
De l'analyse du savoir de la pratique ;
De l'analyse des apprentissages de l'activité ;
Itération constante entre vécu, élaboration et communication¹¹.

Par exemple, en relation avec ce que nous appelons la Pratique des outils d'accès à l'information/ la Pratique des outils médiateurs, il ne suffit pas de « présenter » des utilitaires en formation, mais il faut « poser » en visée(s) de développer des connaissances sur les outils utilisés, de faire prendre conscience aux formés (par exemple à partir de l'analyse du savoir de la pratique, de celle des apprentissages de l'activité) du cheminement à réaliser pour élaborer une information raisonnée en fonction de l'outil utilisé, puis de réfléchir avec le formé à la manière dont un nouvel objet est intégré. Un ensemble de compétences peuvent être attendues ici, qui relèvent peut-être moins de la maîtrise de tel ou tel outil, que de l'appréhension du sens des évolutions technologiques, numériques et donc de ce que cela induit d'un point de vue pédagogique et didactique. Il y a aussi un travail de correspondance ou pas à faire avec les outils utilisés dans les pratiques domestiques. Pour cela des notions, des savoirs, des connaissances doivent être également reliés aux compétences. Les compétences n'étant pas dénuées de contenus. Par exemple, être en mesure d'explicitier ce que sont des répertoires, des catalogues, des index, des logiciels documentaires, des langages documentaires, les webs, les moteurs de recherche, les méta-moteurs, les systèmes hypertextes, etc.

3.3. Tenir compte d'un ensemble d'éléments en interaction au-delà d'une logique de programmation des enseignements perçue de façon linéaire

Les constats, les obstacles, les problèmes que nous élaborons en recherche à partir des expériences peuvent fournir des objectifs de formation. Ce qui nous paraît important aujourd'hui, c'est d'apprendre aux formés et aux futurs professionnels à :

- caractériser la provenance, les fonctions, les manifestations de certaines méthodes et démarches conçues comme « modèles » au sens parfois « appliqué » ; de certains paradigmes et concepts, pour la didactique de l'information-documentation ;
- cerner des mutations en cours du point de vue de l'épistémologie de la pratique aussi ;
- tenir compte des pratiques sociales en se posant la question de ce qu'elles apportent au niveau des apprentissages ;
- analyser ce qui migre aussi de l'école vers la société ;
- tenir compte de pratiques innovantes et utiliser les potentialités des outils en connaissance de cause : observer et analyser leurs apports, intérêts et limites en didactique de l'information-documentation pour les pratiques, à travers des exemples de mise en œuvre dans des dispositifs de formation pour l'éducation ;
- tenir compte d'un processus intégré de diagnostic ;

¹¹BARBIER, Jean-Marie, THIEVENAZ, Jorris. (Coord.). (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.

- être en mesure de caractériser son domaine (si on ne souhaite pas utiliser le terme de *discipline*), le savoir de l'information-documentation ;
- construire une Posture ouverte et diversifiée et un rapport à une info-diversité ;
- tenir compte des expériences d'apprentissage des acteurs pour développer des « matrices curriculaires » dynamiques¹².

Conclusion

Aujourd'hui il semble qu'il y ait de plus en plus un chevauchement entre Information-Documentation, Communication, Informatique, Médias, TIC, TUIC et des formes d'indifférenciation entre ces domaines. Or il y a bien des théories, des recherches qui démontrent que l'information n'est pas la communication, que les médias ne sont pas les TIC/TUIC, que l'informatique est une discipline à part entière. Il en va de même pour la documentation ou information-documentation. Il y a une discipline, une didactique de l'information-documentation, ce qui n'exclut en rien le fait qu'elle constitue aussi une éducation et qu'elle développe des compétences interdisciplinaires et transverses. Elle n'est pas la seule à agir avec des compétences transverses, elle revêt une dimension instrumentale.

Il nous paraît également important de considérer une approche épistémologique, et pas seulement cognitive au sens d'une recherche documentaire et informationnelle conçue comme procédure type et supposée valable pour tous.

Références bibliographiques

- ARDOINO, Jacques (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». *Pratiques de formation-analyses*, n°25-26, janv-déc 1993, p.15-34.
- CHEVALIER, Brigitte. (1980). *Méthodologie d'utilisation d'un centre de documentation*. Paris : Classiques Hachette.
- CHEVALIER, Brigitte. (1996). Comment aider les élèves à acquérir des méthodes de travail adaptées à leur personnalité », *Inter-CDI*, septembre-octobre 1996, n°143, p.13-21.
- CRISTOL, Denis. (2014). *Former, se former et apprendre à l'ère du numérique*. Le social learning. Paris : ESF.
- DELAMOTTE, Eric, LIQUETE Vincent, FRAU-MEIGS, Divina. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale*, p.145-156.
- DEVELAY, Michel. (Dir.). (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- DINET, Jérôme. & Rouet, Jean-François. (2002). La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In C. Paganelli (Éd.), *Interaction homme-machine et recherche d'information* (pp. 133-161). Paris : Hermès.

¹²Voir la proposition de matrice curriculaire proposée à la table ronde.

- FLEURY, Bernadette, BILLON, Eric. (2010). Jean-Pierre Astolfi retrouver la saveur des savoirs et le plaisir d'apprendre à l'école [images animées]. Dijon : Educagri. DVD (45mn).
- FRISCH, Muriel. (2016 A paraître). Démarches, modèles et concepts en didactique de l'information-documentation. *Tréma*2016. URL : <http://tréma.revues.org/876.p.>, Journée d'étude Modèles et Didactiques à Nantes organisée par Rosine Galuzzo-Dafflon.
- FRISCH, Muriel. (2015). Emergence d'un nouveau concept pour la recherche et la formation : « Efficacité réflexive ». In BENABID-ZARROUK, Sandoss. (Dir.) *Estimer l'efficacité en éducation*. (pp.69-104). Paris : L'Harmattan.
- FRISCH, Muriel. (2014b). « Les méthodes de regards croisés en formation : l'exemple d'un dispositif en information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation », *Recherches en Didactiques*, n°18, déc.2014, p.57-77.
- FRISCH, Muriel (2014a). Didactique de l'information-Documentation : épistémologie plurielle et statut des savoirs en question. In FRISCH, Muriel (Dir.) *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés*. (pp.169-203). Paris : L'Harmattan. Avec Préface de Joël Lebeaume.
- FRISCH, Muriel. (2012). Quel regard les sciences de l'éducation portent-elles sur la culture de l'information ? Quels peuvent être leurs apports ? Constructions didactiques et mises en tension. In Fédération des enseignants documentalistes de l'Education nationale (Dir.). Objets documentaires numériques : nouvel enseignement ? 9ème congrès des enseignants documentalistes de l'Education nationale. Paris, 22-23-24 mars 2012.
- FRISCH, Muriel, GOSSIN, Pascale, MAURY, Yolande., SYREN, Christine. (2010). « L'information-documentation et la formation professionnelle ». In Bernard Schneuwly (Présidence du comité de lecture). *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation AREF 2010*. Université de Genève, 13-16 septembre 2010 (Symposium long : Zapata, Antoine, Sonntag, Michel, Maubant, Philippe (Université de Sherbrooke, discutant). *Activités, pratiques et paradigme professionnel*, Session Je-S1/2.11). Disponible à l'adresse : www.unige.ch/aref2010 (Consulté le 6 juillet 2011).
- FRISCH, Muriel, ANDRE-MEYER, Anne-Sylvie. (2008). Didactique de la documentation et didactique des sciences : transcender une conception restreinte du document. In FRISCH, M. (Dir.) *Nouvelles figures de l'information-documentation. Etre enseignant documentaliste aujourd'hui : Identité, compétences et savoirs spécifiques*. (p.p.71-89). Paris : Ed. Scérén/CRDP de Lorraine. (Collection Documents Actes et Rapports pour l'éducation).
- GALLUZZO-DAFFLON, Rosine. (2015). Argumentaire de la journée d'étude Modèles et didactiques. Autour du concept de « modèle », organisée à l'ESPE-Site d'Angers-Académie de Nantes, le 29 janvier 2015.
- JUANALS, Brigitte. (2003). *La culture de l'information, du livre au numérique*. Paris : Hermès.
- LE COADIC, Yves-François. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS/Nathan.

- LIGOZAT, Florence, COQUIDE, Maryline, SENSEVY, Gérard. (2014). Didactiques et/ou Didactique ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique. Présentation du dossier thématique. *Education&Didactique*, vol.8, n°1, Rennes : PUR.
- MAURY, Yolande. (2013). D'une culture de l'information à une culture informationnelle : au-delà du « penser, classer, catégoriser ». In Frisch, M. (Dir.). *IDEKI, Didactiques et Métiers de l'humain, de la relation. Nouveaux espaces et dispositifs en question, Nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en éclosion »*. (pp. 125-149). Paris : L'harmattan.
- OBERG, Dianne. (1993). Another literacy for the 21st century : media and information literacy. *Ira Connections*, v. 8, n°1, p. 9-11.
- PARAGOT, Jean-Marc (2012). Quelles occasions d'apprendre au CDI ? In Frisch, (Dir.). Coordination du dossier de la revue *Les Cahiers pédagogiques* « Développer les compétences dans les pratiques documentaires ». Collection des Hors-série numériques, n°27. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Developper-les-competences-dans.html>. (Consulté le 26/06/2015).
- PERRAUDEAU, Michel. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin, 192 p.
- PERRAUDEAU, Michel. (1996). *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*. Paris : Armand Colin, 160 p.
- REUTER, Yves. (éd.). (2007 ; 2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 280 p.
- ROGALSKI, Jeanine. (2004). « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions ». @Activités, 2004, vol.1, n°2, p. 103-120. Disponible à l'adresse : <http://www.activites.org/v1n2/html/Rogalski.html> (Consulté le 18 juillet 2008).
- SERRES, Alexandre, MAURY, Yolande (2010). Educations aux médias, à l'information et aux TIC : ce qui nous unit est ce qui nous sépare. In Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux. In CHAPRON, F., DELAMOTTE, E. (Dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. (pp. 26-76). Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. Préface Annette Beguin-Verbrugge.
- STIEGLER, Bernard. (2009). Entretien mené par Ivana Ballarini-Santonocito et Alexandre Serres avec Bernard Stiegler. *Mediadoc*, n°2, avril, p.3-7.
- TRICOT, André, ROUET, Jean-François. (Dir.). (1998). *Les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Lille : Hermès.
- WOLTON, Dominique. (2012). *Indiscipliné 35 ans de recherches*. Aris : Odile Jacob.

Tables rondes

**Enseigner-apprendre l'information-documentation.
Regard sur la formation professionnelle**

Table ronde animée par Yolande Maury

FOCUS SUR UN NOUVEAU PROTOTYPE DE MATRICE CURRICULAIRE DYNAMIQUE ET SES MISES À L'ÉPREUVE

Comme nous l'avons développé au cours de notre conférence, de notre point de vue la matrice curriculaire info-documentaire est multi-référencée et doit se construire en considérant le développement, les expériences des apprenants, les pratiques professionnelles, et, un ensemble d'éléments en interaction. Concernant la recherche et les méthodologies de recherche, il est donc important de tenir compte de l'analyse « du Faire » (Reuter éd., 2013) et des apprentissages de l'activité. L'Information-Documentation en tant que discipline de recherche tout au long de la vie, est un recours important pour bâtir une posture de questionnement, d'ouverture, de réflexion et de transformation par des formes de réflexivité en tant que « savoir analyser » ses pratiques, ses activités.

Nos travaux appréhendent des constructions et des mouvements de savoirs avec des catégories d'acteurs différentes et une mobilisation de plusieurs champs et domaines : sciences de l'éducation et didactiques, sciences de l'information et de la communication et Métiers de l'humain (c'est-à-dire avec la clinique de l'activité, l'ergonomie et la didactique professionnelle).

L'idée de matrice curriculaire depuis les premiers travaux de Joël Lebeaume (1999) envisage le curriculum dans son intégralité et l'inscrit dans une perspective dynamique.

Si comme le souligne Françoise Chapron (2015), « *il est vrai que l'instabilité et les mutations constantes des dispositifs, outils, usages des environnements numériques rendent quasi impossible une stabilisation des savoirs et compétences qui avaient été progressivement dégagés à la fin du siècle dernier* » (p.18), on peut se demander si le souhait de disposer d'un outil de référence avec des compétences « de base » n'est pas un peu paradoxal. Nous redoutons, le piège du réservoir de « bonnes pratiques » et le « modèle » du kit des « contenus de base » à dispenser. Il nous faut être vigilants pour que chacun fasse aussi l'effort d'une élaboration didactique. En ce sens il nous semble primordial de poursuivre le travail autour de la question du rapport au savoir de chacun.

Ne faut-il pas alors, dès la formation, préparer les étudiants et les stagiaires à faire preuve d'ouverture, de capacité à construire des dispositifs constructivistes en information-documentation ou avec l'information-documentation et à développer une forme « d'efficacité-réflexive » (Frisch, 2015) ?

Parmi les éléments en interaction nous tenons compte aussi de la notion d'événement et de celle « d'apprenant prescripteur » (travaillée au sein d'IDEKI) qui nous ramènent vers la compétence nécessaire d'adaptation à une situation qui n'était pas forcément anticipée. La compétence professionnelle consiste ainsi à la fois à anticiper, à gérer l'instant présent, l'imprévu et à analyser, en métacognition, le réel de l'activité.

1. Matrice curriculaire et développement : un ensemble d'éléments en interaction

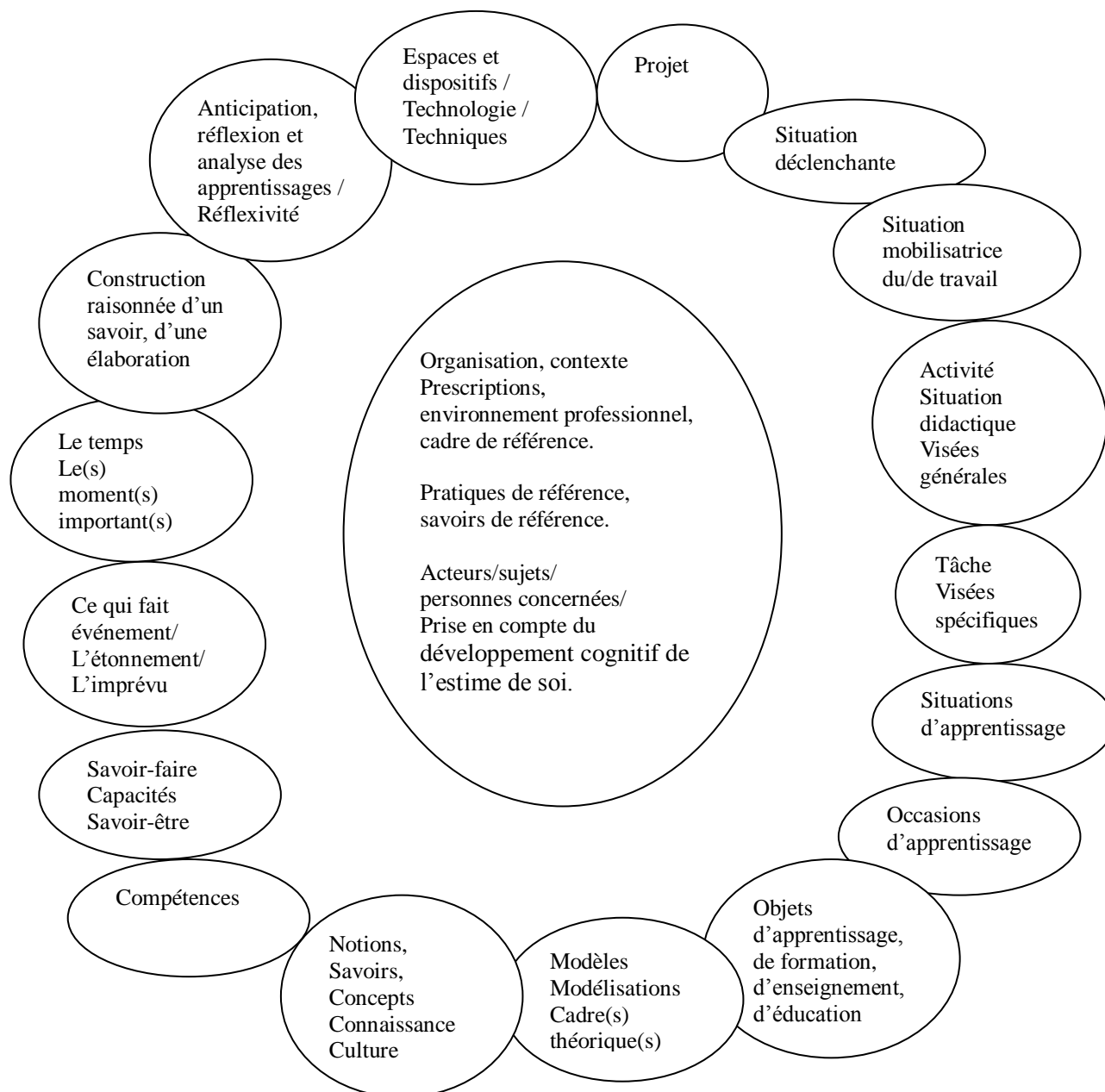


Figure – Frisch, M. (2016) matrice curriculaire et développement

2. Mise à l'épreuve de la matrice

Nous avons mis à l'épreuve cette matrice en recherche à partir de situations de « recherche-formation » différentes. Par exemple avec le projet de mise en place d'un dispositif de formation qui s'appuie sur la réalisation d'un référentiel bibliographique en formation de formateurs dans le 1^{er} degré (Frisch, 2016). Nous proposons ici deux autres mises à l'épreuve. La première concerne une « recherche-action-formation » effectuée avec des documentalistes formatrices en IUFM devenu ensuite ESPE ; la deuxième concerne une « recherche-intervention-formation » avec des professeurs documentalistes dans le second degré qui se mobilisent autour de la question de la documentation reliée à celle de l'inclusion.

2.1 Modélisation de la mise en interaction des items de la matrice à partir de la recherche-action-formation IDDEE-F et de la technique des regards croisés

Nous poursuivons donc notre exercice de mise à l'épreuve de cette matrice en référence à la recherche-action-formation IDDEE-F¹

2.1.1 Le contexte de la recherche

La recherche à partir de laquelle nous proposons cette mise à l'épreuve de la matrice est relatée notamment dans un article paru dans la revue *Recherches en didactiques* (Frisch, 2014). Elle implique les formateurs dans l'évolution des dispositifs de formation, et les incite à inscrire leur démarche dans une perspective curriculaire universitaire. L'enjeu est de mettre au jour et de comprendre comment de futurs enseignants gèrent ce que l'on appelle une « *info-diversité* » en formation et ainsi construire des critères d'intelligibilité de l'action. Nous avons mis en œuvre des méthodes de regards croisés avec deux groupes pluridisciplinaires focalisant sur un même objet pour observer et analyser l'activité des futurs professeurs des écoles qui élaborent une situation d'apprentissage intégrant de l'information-documentation.

2.1.2 Utilisation de la matrice

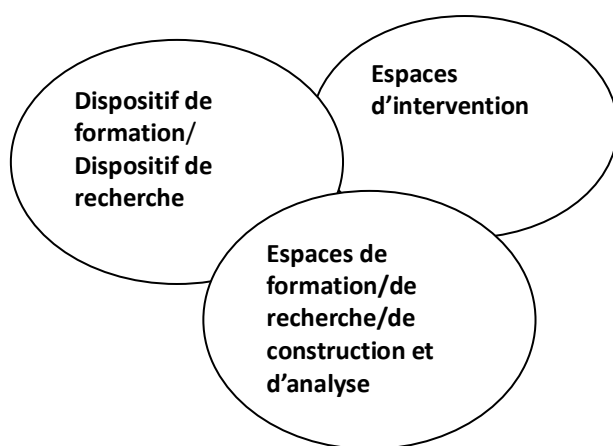


Figure 1 – Interaction Dispositif/Espaces

Le dispositif de formation repose sur l'élaboration par les futurs professeurs des écoles d'une situation d'apprentissage. Le dispositif de recherche se bâtit avec l'équipe de formateurs-documentalistes concernée. Il y a deux espaces d'intervention dans lesquels agissent les professionnels : IUFM/ESPE – CRD (Centre de Ressources Documentaires). Et trois espaces dans lesquels se construisent la formation, la recherche, l'analyse : IUFM/ESPE – CRD - Laboratoire de recherche.

¹ IDDEE-F : Information-Documentation-Didactiques-Enseignement-Education et Formation. Equipe locale qui comprenait six professeurs documentalistes - promouvant des actions régulières de formation avec des étudiants du premier et du second degrés -, un enseignant détaché à l'université - travaillant sur les questions des publics à besoins éducatifs particuliers, sur des questions de professionnalisation - et deux formateurs en technologie de l'information communication pour l'éducation - intervenant dans le dispositif C2I.

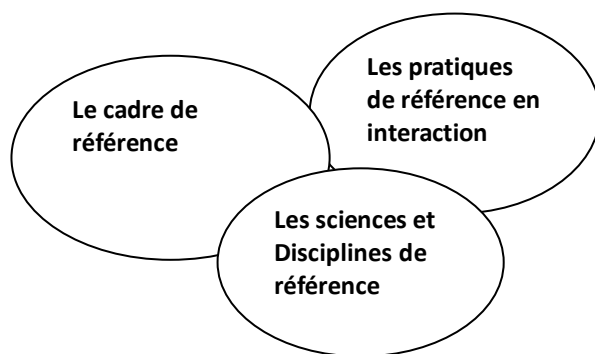


Figure 2- Interaction Cadre/Pratiques/Sciences et Disciplines de référence

La formation continue par la recherche constitue un cadre de travail de référence. Deux pratiques sont en interaction : la pratique professionnelle de formation et la pratique pré -professionnelle des stagiaires professeurs des écoles pour préparer une séance. Les sciences de référence sont les sciences de l'information et de la communication, les sciences de l'éducation et les technologies numériques.

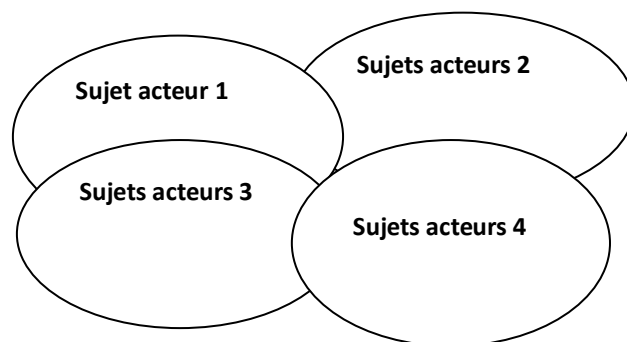


Figure 3- Interaction des Sujets-acteurs

La formatrice « sujet-acteur 1 » qui met en œuvre le dispositif de formation est en interaction en amont avec les professionnelles mobilisées « sujets-acteurs 2 » dans le groupe de recherche IDDEE-F en analyse. Les deux stagiaires « sujets-acteurs 3 » préparent une séance pour les élèves de la classe et les élèves destinataires « sujets-acteurs 4 ».

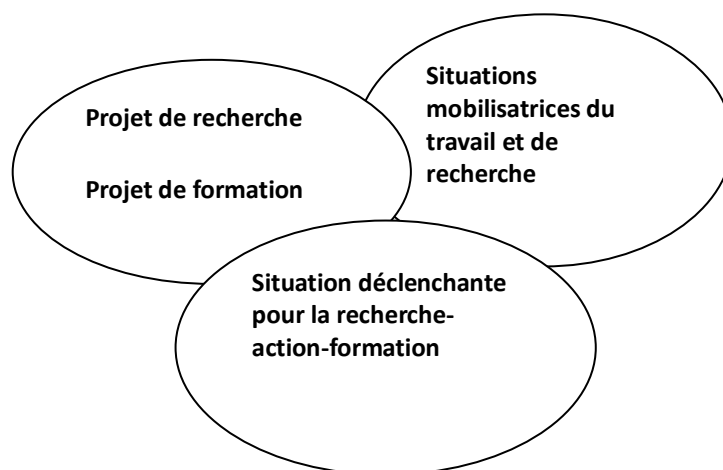


Figure 4- Interaction Projets-Situations

Dans le respect du « réel » de l'activité des professionnels du groupe et en « *contre-transposition* », à partir des expériences vécues par les acteurs, nous procédons à des choix de méthodes pour l'analyse du Faire, et, constituons progressivement et collectivement notre démarche de travail en formation. Notre projet de recherche en didactique est d'analyser les apprentissages de l'activité avec la technique des regards croisés. Notre projet de formation est de faire évoluer les dispositifs. La situation déclenchante pour la recherche-action-formation est corrélée à un ensemble de constats :

- l'élaboration de « fiches de préparation type » et d'une forme de formatage ;
- l'absence dans les préparations de « situations d'apprentissage » ;
- le besoin d'harmoniser le vocabulaire professionnel ;
- le fait que les étudiants et les stagiaires présumant souvent la recherche sans la faire effectivement. A partir de notre corpus de données filmées, notre regard se porte sur un duo de professeurs des écoles (une jeune femme et un jeune homme) qui préparent une séance intégrant de l'Information-Documentation et qui a choisi de faire rechercher de l'information par les élèves pour élaborer « une carte d'identité du Koala ».

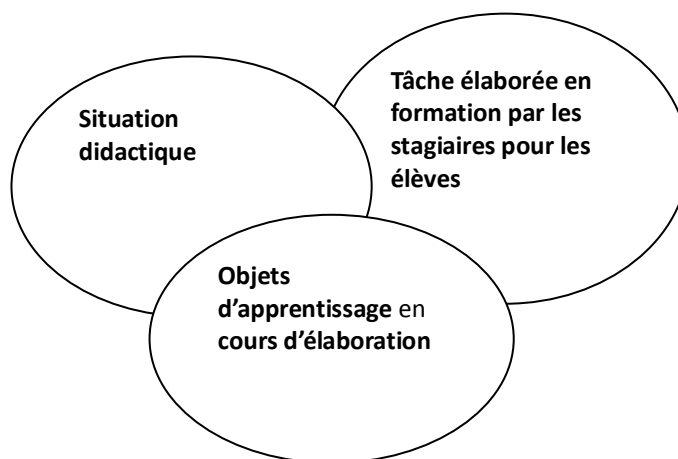


Figure 5- Interaction Situation/Tâche/Objets d'apprentissage

Les stagiaires préparent donc une situation d'apprentissage après avoir choisi une activité de réalisation d'une « carte d'identité du koala ». Ils apprennent à élaborer des tâches pour leurs élèves, par exemple ils écrivent : « Travail sur la sélection des informations à relever et organiser sur cet animal » ; « Représenter une patte puis une empreinte de koala ». Ils apprennent également à élaborer des objets d'apprentissage. Ils évoquent par exemple en lien avec la situation d'apprentissage qu'ils construisent « une situation un peu problème ». Ils se focalisent sur un contenu qui n'est pas info-documentaire : « la patte et l'empreinte du koala ».

En recherche la formatrice réfléchit à l'amélioration de la consigne de formation, car en analyse de la vidéo, le groupe prend conscience de la nécessité de : repenser la formulation de « carte d'identité » ; de la difficulté également pour les apprenants à tenir le contrat didactique, c'est-à-dire de travailler à la fois au niveau de l'information-documentation et à la fois au niveau d'un autre domaine.

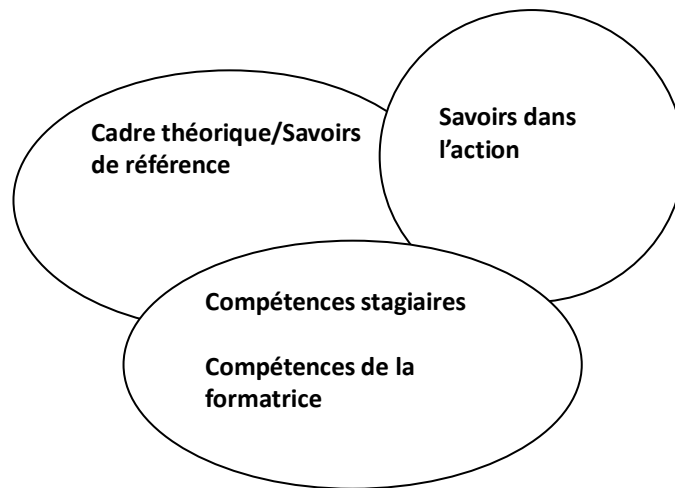


Figure 6- Interaction Savoirs/Compétences

La documentaliste-formatrice s'appuie sur le cadre élaboré en amont en recherche-formation avec le collectif. En analyse de la vidéo, nous avons extrait les savoirs de l'action et cherché à comprendre quels types de savoirs et de compétences sont mis en jeu par les différents acteurs. Un ensemble de concepts et de notions sont évoqués dans les interactions entre les deux étudiants. Ils seront à retravailler en Feed-Back avec la formatrice. Ex : site, cible, Wikipédia, fiabilité, situation-problème, BCD.

Nous faisons ressortir au sujet de l'analyse du faire de la formatrice, un ensemble de compétences : « *Effacement/Présence* » en situation d'accompagnement ; « *Effet de reprise* : de leur tâche sur celle des élèves » ; « *Accompagnement de moment de rupture* » lorsqu'elle leur demande : « est-ce que c'est fiable ? »

A partir de cette recherche, nous dégagons aussi des compétences pour les stagiaires. Celles de : se repérer dans une « *info-diversité* » ; de structurer le fruit de leurs recherches à un double niveau « *pour soi* » et « *pour autrui* » ici les élèves ; de « gérer le rapport entre le travail sur écran et la prise de notes » ; « de prélever de l'information en fonction de supports variés ».

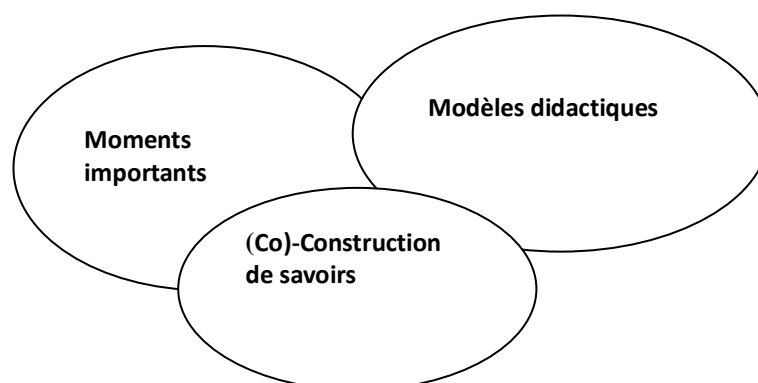


Figure 7- Interaction Moments/Modèles didactiques/(Co)-Construction de savoirs

Un dispositif didactique doit aussi laisser la place à des événements qui n'étaient pas forcément attendus, à l'étonnement, aux tâtonnements des apprenants. Par exemple le moment de découverte par les stagiaires, de la forme de la patte du koala : « une pince à trois doigts ». Pendant un temps ils se focalisent sur ces données. Autre exemple, le moment où les stagiaires, par le jeu des interactions dans le duo, anticipent « le réel de l'activité ». La jeune femme interroge

son collègue et lui pose la question : « tu leur donnerais ça toi au cycle 2 ? ». Et lui répond : « moi non c'est trop compliqué ». Nous assistons là, à l'émergence d'un premier « *indice de construction de la professionnalité* ». Ils prennent conscience en co-construction qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas dans leur proposition. Nous avons analysé d'autres « *indices de construction de savoirs professionnels* » : la temporalité de la préparation en intégrant la pratique de recherche ; le choix d'un site adapté au cycle 3 ; la définition progressive d'un objet d'apprentissage pour les élèves ; l'estimation de la faisabilité dans la classe ; l'élaboration progressive de la consigne ; la construction des objectifs par rapport aux informations trouvées réellement et non décrétées en amont de l'activité.

Plusieurs « modèles » didactiques peuvent être convoqués : la démarche d'investigation, le tâtonnement, l'élaboration d'une situation-problème, la co-construction de savoirs.

Par rapport à l'analyse en regards croisés avec les formatrices, nous faisons ressortir une forme d'anthropomorphisme avec l'utilisation de l'expression « carte d'identité » dans la consigne de formation, qui implique que les stagiaires envisagent de travailler à partir de la « carte d'identité humaine ».

2.2 Modélisation de la mise en interaction des items de la matrice à partir d'une recherche-intervention-formation avec le groupe Documentation et inclusion, intitulée « Le Clown et la non collaboration »

Nous vous proposons ici un deuxième exemple de mise en œuvre de la matrice curriculaire d'après la recherche entamée en Octobre 2014 au sein d'IDEKI, avec un groupe de quinze professeurs-documentalistes, intitulé « Didactique de l'Information-Documentation et Inclusion. ».

2.2.1 Le contexte de la recherche

V. est professeure documentaliste, également auteure de la vidéo sur « l'inclusion en Institut Médico-Educatif et Professionnel (IM PRO) et en Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) » qui nous sert de support d'analyse.

Nous sommes dans la salle de l'Ulis. Sur la vidéo nous voyons une première table avec quatre élèves d'Ulis, une seconde table avec trois élèves d'Ulis et un élève d'IMPRO, une troisième table avec deux élèves IMPRO ; un éducateur et une éducatrice d'IMPRO, la professeure d'Ulis.

Par rapport à la thématique du Clown et le travail sur le peintre Bernard Buffet, la production finale demandée aux élèves devrait être un triptyque avec : un tableau avec l'original, un tableau avec la photo « à la manière de » et un tableau en bouchon de liège.

C. et A. ont procédé à une analyse d'un moment de l'activité à partir de cette vidéo le matin, en cherchant à tester un document élaboré l'année précédente en groupe de recherche, intitulé « Grille de lecture et d'analyse de situations mobilisatrices du travail ».

Nous sommes l'après-midi, en grand groupe, en confrontation croisée, il est 14h56.

L'auteure de la vidéo V. est devant le grand groupe et en particulier devant le groupe qui a procédé sans elle à la première analyse le matin, et, devant la chercheuse. V. procède à des arrêts sur images pour tenter d'analyser l'activité, en fonction de moments de la séquence qui lui paraissent importants. Elle est directement concernée puisqu'impliquée dans le projet d'établissement.

Nous accompagnons l'analyse de l'activité et nous comprenons qu'il y a une intention réelle de collaboration entre la professeure documentaliste et l'enseignante d'Ulis, mais que les attentes de l'une envers l'autre n'ont pas été formulées clairement au préalable à l'action.

2.2.2 Fragments d'interactions de professionnels en recherche à partir d'arrêts sur image

Dans un premier temps nous procédons à une lecture intégrale de la vidéo, puis, nous respectons les arrêts sur images de la professionnelle. Nous livrons ici des fragments que nous avons choisis, suite à ces arrêts et qui seront analysés avec les indicateurs de l'analyse.

Premier arrêt sur image :

V. : « Alors j'arrête là parce qu'en fait au début du travail elle présente l'objectif, les consignes sur la première production, donc dessiner, elle leur présente les clowns, elle leur demande de dessiner, pas dessiner photographier à la manière de Buffet, donc les élèves devront se grimer pour pouvoir produire le portrait et moi ce qui me surprend là en voyant la vidéo, je l'avais un peu saisi quand je filmais, mais ça me surprend d'autant plus que ce matin on a déjà analysé une autre vidéo, c'est la réaction des enfants qui n'ont pas envie de... déjà j'ai entendu sur le Clown « Oh non » et qui n'ont pas envie de se grimer, et, qui n'ont pas envie d'être photographiés dans cette situation. ».

[...]

Doc. (qui a lu le document le matin) : « Nous on trouvait que même si les IMPRO sont séparés, les autres ont l'air d'être bien ensemble, on voit qu'ils ont l'habitude de travailler ensemble »

M : « Est-ce qu'ils ont l'habitude de travailler IMPRO et Ulis ? »

V. : « Non »

M : « Donc vous voyez vous avez émis une hypothèse en regardant la vidéo et en n'ayant pas forcément tout le contexte ? »

V : « C'est la deuxième fois qu'ils se rencontrent, non c'est la troisième fois qu'ils se rencontraient, ils ont fait un goûter ensemble un après-midi, ils se sont rencontrés cette fameuse deuxième fois, où je ne sais pas trop ce qui s'est passé, je lui demanderai demain, je ne sais pas s'ils ont parlé de ce projet là ou s'ils ont fait complètement autre chose, en tout cas ils se sont vus, mais moi j'étais partie aussi dans l'idée où ça c'était la première séance de cette séquence, voilà, et concernant le travail en tant que tel on ne savait pas encore ce que ça allait donner avant ce jour-là. Les deux personnes que vous voyez au fond ce sont les éducateurs, en rouge c'est la professeure d'Ulis madame X en noir c'est une éducatrice ».

Doc : « c'est l'AVS ? ».

V : « non, c'est l'éducatrice de l'IMPRO et l'éducateur, alors elle je ne sais pas si elle est éducatrice ou monitrice éducatrice ce qui dans la hiérarchie n'est pas la même chose mais en tout cas celui qui gère plus les gamins d'IMPRO c'est N. lui il est éducateur.

Et donc en fait tout dépendait un petit peu de l'IMPRO parce que c'est l'IMPRO qui est à l'origine du projet mais finalement c'est nous qui lui avons proposé donc c'était un peu... L'idée du travail elle vient du professeur d'Ulis et de moi, alors que la thématique elle vient d'IMPRO il voulait travailler sur les arts du Cirque ... ».

[...]

Deuxième arrêt sur image :

[...]

V. « Et il y a Emie qui est venue me le dire « moi madame j'aime pas les Clowns, moi les Clowns ça m'a toujours fait peur »... »

M : « T'avais raison de réagir sur cet aspect, c'est un peu implicite parce que sur la vidéo ... ».

Doc : « Non on l'entend ».

M : « Ah oui, on l'entend ».

V. : « Alors moi je suis allée la voir, puisqu'elle m'a interpellée à ce propos et j'ai essayé de la rassurer et je lui ai dit oui c'est normal d'avoir peur des Clowns, tout le monde peut avoir peur des

Clowns à un moment donné, mais tu sais, peut-être que travailler là-dessus et de construire ton propre dessin du clown va te permettre de mieux appréhender le clown et qu'après il te fera moins peur. Et elle avait l'air plutôt réceptive à ce que je lui ai dit et c'est une des gamines qui a le mieux bossé sur le clown ».

[...]

M : « *Moi j'ai une question à partir de ce moment-là l'info-doc elle est où ?* ».

V : « *y'a pas...* ».

N : « *Le choix des photos là de Clown* ».

M : « *Mais, ne lui souffle pas sa réponse* »... (Rires...)

V : « *J'ai pas...j'ai pas.... Y'en a pas ; Y'a pas de recherche documentaire, je vois un peu où sont les failles je le savais déjà avant de travailler...en fait ce qui s'est passé c'est que moi je voulais la voir pour qu'on pose un temps pour qu'on construise, c'est la première fois que je fais un travail, un projet avec elle ...* ».

M : « *donc on est déjà sur une démarche de collaboration qui est importante* ».

[...]

V : « *Mais là effectivement ce qui aurait été intéressant c'est que je fasse avec elle, avec des élèves la démarche de recherche. Moi je n'aurais même pas imposé Buffet.* »

N : « *elle est un peu là quand même, parce qu'il y a un moment, enfin c'est plus à la fin de ta séance, enfin de l'extrait vidéo, à un moment quand l'élève insiste sur le choix du Clown tu dis « tu peux faire une recherche par rapport au titre de l'œuvre ?* ». ».

[...]

N : « *mais à la fin de ta séance quand un élève insiste pour le choix du Clown tu peux faire une recherche par rapport au titre de l'œuvre* ».

V : « *oui mais c'est là, elle m'a en fait, je ne veux pas critiquer, mais elle m'a un peu coupé l'herbe sous les pieds parce que moi je ne savais pas comment cette séance-là allait se passer.*

Je suis arrivée, j'ai découvert, je me suis adaptée, et, moi je ne pensais pas qu'elle allait exposer comme ça des œuvres et leur faire choisir comme ça. Je ne savais même pas qu'elle avait choisi Buffet. » [...] *Là il y a un couac.* ».

N. « *Tu sais ce n'est pas un couac, parce qu'on travaille toutes un peu comme ça ...* »

[...]

2.2.3 Utilisation de la matrice pour lire l'activité

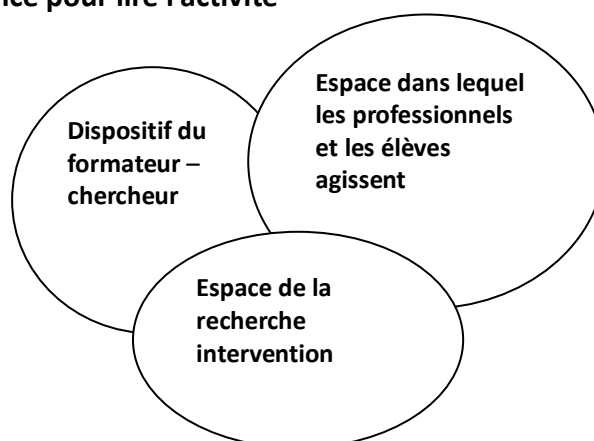


Figure 1- Interaction Dispositif/Espaces

La professeure documentaliste fait le choix dans la mise en place de son dispositif de recherche de disposer le matériel audio-visuel pour enregistrer les images d'un point fixe. L'espace dans lequel a

lieu la recherche intervention est le centre de ressources d'une professionnelle impliquée également dans la recherche, chargée de mission auprès de l'inspecteur, co-intervenante dans la recherche et la formation, sur site. L'espace dans lequel les professionnels et les élèves agissent et dans lequel la documentaliste en recherche filme est une salle de classe dédiée à l'ULIS (Unité Locale d'Inclusion scolaire) pour les élèves en situation de handicap inclus au collège/au lycée/au LEP.

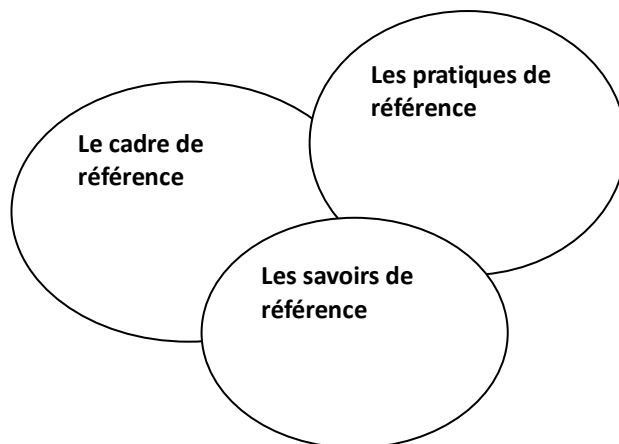


Figure 2- Interaction Cadre/Pratiques/Savoirs de référence

Le cadre de recherche est une recherche-intervention commanditée par l'inspection en collaboration avec l'institution ESPE, le LISEC (laboratoire) nous en tant qu'enseignante-chercheuse responsable du projet de recherche IDEKI. Plusieurs types de pratiques professionnelles sont en interaction : Pratique de collaboration ; Pratique d'inclusion ; Pratique info-documentaire. Dans les pratiques des apprenants, il s'agit de développer des compétences de savoir-être, de vivre ensemble, culturelles et info-documentaires. Plusieurs types de savoirs sont également en interaction : en arts plastiques, en info-doc, en rapport aux Besoins Educatifs Particuliers.

On peut noter du point de vue de l'identité professionnelle de la professeure documentaliste, qu'elle est bien ici une enseignante faisant partie d'une équipe éducative, qu'elle est amenée à articuler des problématiques éducatives, pédagogiques, inclusives, et didactiques d'enseignement-apprentissage.

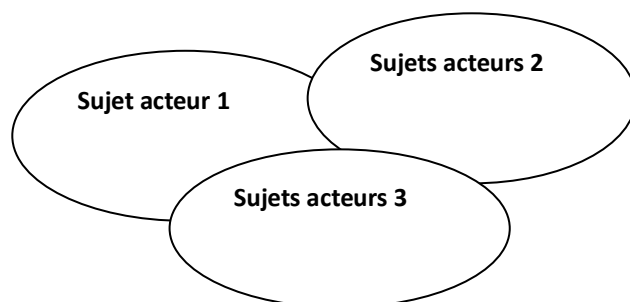


Figure 3- Interaction des Sujets-acteurs

Les sujets acteurs sont : la professeure - documentaliste qui filme « sujet-acteur 1 », les 3 élèves de l'IMPRO et les 5 élèves en Ulis « sujets-acteurs 2 », une éducatrice, un éducateur, une professeure d'Ulis « sujets-acteurs 3 ».

On peut se demander s'il n'y a pas là une forme de sur-inclusion : avec le projet d'inclure des élèves d'IMPRO en Ulis, donc une nécessité plus importante d'accentuer les professionnalités.

Il est important de co-agir, d'accepter les différences voire l'étrangeté, les temps longs.

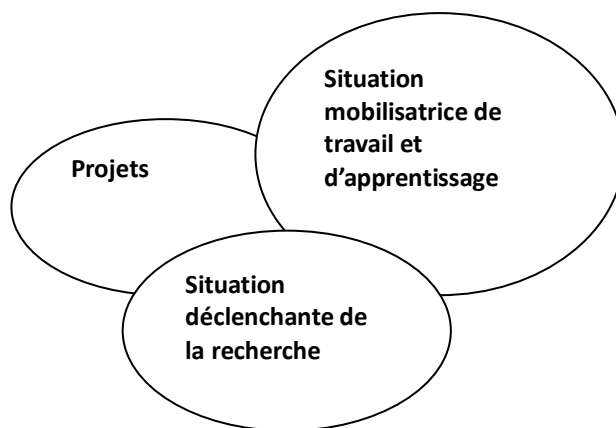


Figure 4 –Interaction Projets/Situations

Le projet consiste pour l'IMPRO à montrer un jeu de production d'élèves lors des journées portes ouvertes : « à l'IMPRO ils organisent des journées de portes ouvertes et pour ces portes ouvertes là ils font une production avec le collège qu'ils exposeront ». « L'IMPRO veut essayer d'intégrer ces enfants qui ont des handicaps beaucoup plus forts, plus lourds ». Les professionnels éducateurs, la professeure documentaliste, l'enseignante d'ulis veulent mettre en place un projet de collaboration. La situation mobilisatrice de travail choisie par l'enseignante d'Ulis est la présentation d'une sélection de clowns pour se grimer, se photographier « à la manière de.... » Bernard Buffet. La situation déclenchante en recherche est la prise de conscience que la figure du Clown proposée et le peintre choisi Buffet, ne sont pas forcément les choix les plus pertinents pour les apprenants.

Le travail de collaboration n'a pu se réaliser comme les professionnelles l'auraient souhaité. C'est au moment de la distribution de la consigne que la professeure documentaliste qui filme découvre que l'enseignante n'a pas prévu dans son activité de temps où les élèves seraient en situation de recherche. Ils ne sont donc pas associés au choix du peintre. Il n'y a pas vraiment de prise en considération du « déjà-là » des élèves. Cela va avoir des répercussions immédiates.

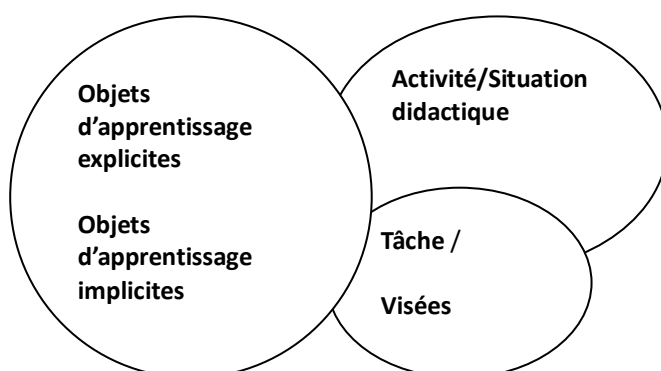


Figure 5 –Interaction Objets d'apprentissage/Situation/Tâche & Visées

Le moment de la recherche documentaire et informationnelle n'a donc pas été préparé conjointement. Seule l'enseignante d'Ulis a procédé aux choix proposés. Les objets d'apprentissage explicites du point de vue des professionnels sont : le travail sur « les arts du Cirque », « l'apprentissage de la vie en société ». Mais les modalités du travail n'ont pas toutes été explicitées entre les professionnels - qui pourtant sont dans une démarche réellement

collaborative - comme par exemple apprendre à faire une recherche documentaire sur les Clowns. L'activité proposée est de se photographier en clowns « à la manière de Buffet ». La tâche est que élèves devront se grimer pour pouvoir produire le portrait photographié. Avec pour visées de : faire « à la manière de » et « d'exposer ensuite les œuvres qu'ils auront réalisées ». Ce qui implique pour eux d'être confrontés à leur propre image, parfois à des conflictualités, à des dimensions métapsychiques, socio-affectives.

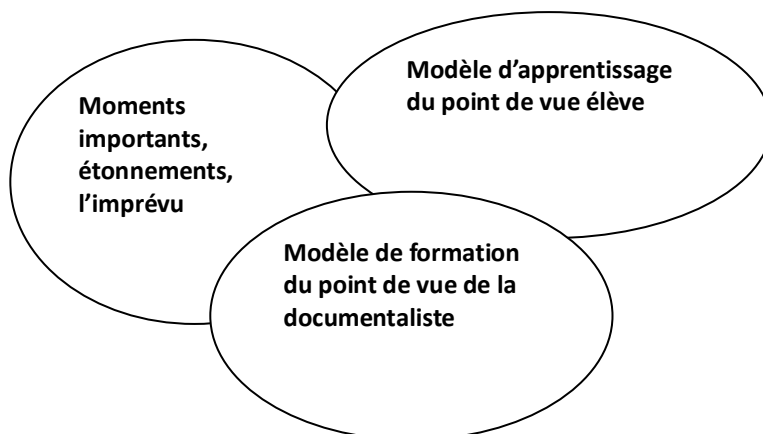


Figure 6- Interaction Moments/Modèles

Les répercussions de cette collaboration, pour l'instant embryonnaire, sont que les élèves ont du mal au départ à être enrôlés dans l'activité, qu'ils contestent le projet. La professeure documentaliste qui a filmé et participe à l'analyse de l'activité revient sur un moment qui lui a paru important, lorsqu'elle évoque : « Et il y a E. qui est venue me le dire « moi madame j'aime pas les Clowns, moi les Clowns ça m'a toujours fait peur » ». Au sujet de sa propre pratique la professionnelle poursuit : « Je suis arrivée, j'ai découvert je me suis adaptée... ». Le modèle d'apprentissage proposé aux élèves est un modèle de l'imitation « à la manière de... ». Mais les apprenants deviennent prescripteurs de leur propre activité en n'acceptant pas toujours le choix du peintre. Les modèles de formation-apprentissage de la professeure documentaliste sont ceux de l'accompagnement et de l'adaptation pour poursuivre le travail à partir des réactions des élèves.



Figure 7- Interaction Savoirs/Compétences/Connaissances

Différents types de savoirs interagissent : savoir-faire « choisir une figure de Clown », savoir-être « travailler ensemble », capacités « s'inclure ». De même que trois types de compétences sont

particulièrement privilégiées dans cette activité : celles liées à la photographie, celles liées au sujet-élève : accepter comme image sa différence, construire son identité.

D'un point de vue des notions, on retiendra celles de « biographie de l'artiste », de « titre » des tableaux. D'un point de vue des connaissances professionnelles intégrées aux pratiques, les documentalistes remarquent, en analyse vidéo, que « c'est la page « Google image » qui est directement projetée aux élèves, qu'il n'y a pas eu forcément un choix ».

V. en recherche-intervention, interpelle le groupe pour savoir comment elle va pouvoir réintroduire plus tard dans le travail un volet plus « info-documentaire ». N. lui suggère de poursuivre le travail de recherche avec sa collègue, peut-être, autour des titres des œuvres et en tenant compte aussi des goûts des élèves.

Nous allons dans le prolongement de ces premières analyses devoir donner la parole à l'enseignante qui a mis en œuvre la séance pour tenir compte de son point de vue et développer le travail de coopération naissant.

Conclusion

Dans l'Enseignement-Education-Formation il nous faut « aller au cœur » de l'activité documentaire et informationnelle pour comprendre ce qui « s'y joue ». Nous avons illustré certains indicateurs « d'efficacité réflexive » dans l'articulation recherche-formation, recherche-intervention-formation présentés dans la conférence : de l'étonnement à la construction d'une problématisation pour agir ; de l'intuition à l'art du questionnement ; de la prise de conscience à la conceptualisation ; de la distinction du « pour soi », « pour autrui », « avec autrui » ; de l'analyse du savoir de la pratique, de l'analyse des apprentissages de l'activité ; itération constante entre vécu, élaboration et communication.

Le curriculum doit s'élaborer en tenant compte de la complexité liée à la mise en interaction de ces différents éléments. La question de l'agir efficacement est aussi reliée à celle de la gestion de l'inédit et des temporalités.

Références bibliographiques

- CHAPRON, Françoise. (2015). De la pédagogie du document au curriculum en information-documentation. Dynamiques et résistances. Septembre 2015. Disponible à l'adresse : <http://congres2015.fadben.asso.fr/De-la-pedagogie-du-document-au.html> (Consulté le 28/09/2015).
- FRISCH, M. (2016 A paraître). Démarches, modèles et concepts en didactique de l'Information-Documentation. *Tréma*2016. URL : <http://tréma.revues.org/>. Journée d'étude Modèles et Didactiques à Nantes le 29 janvier 2015.
- FRISCH, Muriel. (2015). Emergence d'un nouveau concept pour la recherche et la formation : « Efficacité réflexive ». In BENABID-ZARROUK, Sandoss. (Dir.) *Estimer l'efficacité en éducation*. (pp. 69-104). Paris : L'Harmattan.
- FRISCH, Muriel. (2014). « Les méthodes de regards croisés en formation : l'exemple d'un dispositif en information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation », *Recherches en Didactiques*, n°18, déc.2014, p.57-77.

- LEBEAUME, Joël. (1999). *Perspectives curriculaires en éducation technologique. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches*. Université Paris Sud.
- REUTER, Yves. (éd.). (2007 ; 2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

QUELLES TRACES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION À L'ISSUE DE LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS-DOCUMENTALISTES ?

Introduction

L'identité des professeurs documentalistes a souvent été décrite comme fragile (Decrop, 1997 ; Hedjerassi et Bazin, 2014). Certaines contributions sur les listes de diffusion professionnelles révèlent parfois de l'auto-dévalorisation, ces enseignants se qualifiant, sur le mode ironique de « professeurs de rien ». Si l'on en croit les nombreuses enquêtes menées récemment sur l'ensemble des enseignants (*Baromètre UNSA*, 2014, *Talis*¹ 2014) on constate que ce désenchantement est généralisé et toujours ambigu. Les enseignants sont très majoritairement contents de faire ce métier mais soulignent tous le manque de reconnaissance. Cela est vrai dans de très nombreux pays, mais est plus prégnant en France. L'enquête *Talis* révélait même que seulement 5 % des enseignants français interrogés considèrent que leur profession est « valorisée dans la société ».

Les tendances du baromètre *EducPros* 2014 qui concerne l'enseignement supérieur et la recherche en France sont assez similaires. La communauté universitaire oscille entre fierté et inquiétude. Cette dernière pourrait d'ailleurs bien être en partie due au développement du numérique. Des besoins en formation continue dans le domaine sont identifiés par les enseignants eux-mêmes et 38 % d'entre eux déclarent utiliser les outils numériques régulièrement d'après *Talis* (2014). Il apparaît d'ailleurs que le système éducatif français offre, comparativement aux autres pays de l'OCDE, peu de formation professionnelle. De plus le métier y est pratiqué de manière plus solitaire.

Ces enquêtes sont émaillées de nombreux témoignages. Quand ils concernent des enseignants français, ils proviennent rarement de professeurs documentalistes. Les témoignages évoquent parfois le métier de professeur documentaliste de manière surprenante. L'exemple suivant, extrait d'une recherche sur les « enseignants décrocheurs » (Férréol, 2015), est intéressant : « Avec l'agrégation, je me suis retrouvée un peu coincée. Si je voulais devenir documentaliste, pour être tranquille, je ne le pouvais plus parce que j'étais montée trop haut. Je ne me projetais pas du tout comme chef d'établissement et encore moins comme inspectrice ». Il met bien sûr en évidence l'absence d'agrégation en documentation mais il permet surtout de souligner que l'identité professionnelle se lit et se construit aussi dans le regard des autres acteurs.

Les écarts entre les résultats obtenus dans les différentes enquêtes sont une constante que l'on retrouve à tous les niveaux et dans tous les pays. Ils mettent en lumière la diversité des situations des enseignants. On peut s'interroger sur l'impact que peut avoir le développement des réseaux numériques professionnels sur la construction de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes. Nous faisons l'hypothèse qu'ils agissent comme un *pharmakon*.

D'un côté, ils ont un aspect positif, dans la mesure où ils participent activement à la construction de la professionnalité (Thiault et al., 2003, Kerneis et Thiault, 2015). Dans son

¹ Cette étude réalisée en 2013 par l'OCDE auprès de 34 pays, dont la France, a été publiée en 2014 et en 2015 pour certains aspects liés au numérique.

approche méthodologique de l'identité numérique, F. Georges (2014, p. 203) fait un lien intéressant entre la confusion énonciative qui règne dans la communication numérique et la construction identitaire. « Dans les profils des usagers, s'agrègent les traces produites par soi aux traces produites par les autres, poursuivant la documentarisation identitaire des individus en un flux d'énonciation multiple et indéterminée ». Elle conclut son texte sur une fausse interrogation qui nous éclaire : « cette confusion des sources d'énonciation n'est-elle pas une métaphore de la construction identitaire elle-même qui procède autant par expression de soi que par incorporation du regard de l'autre ? » (Ibid.).

De l'autre côté, l'environnement numérique amène chacun à relever un défi lié à ce que Boyd² (2009) qualifie d'homophilie. En effet, les réseaux sociaux peuvent « favoriser l'entre-soi » et empêcher de comprendre le point de vue des autres acteurs du système éducatif. De la même façon, cette segmentation des publics n'est pas non plus favorable, *a priori*, à des fécondations réciproques entre le monde de la recherche et celui de l'activité professionnelle. Pourtant, il est essentiel que des travaux de recherche soient menés sur les pratiques de formation des enseignants et qu'ils aient une réelle utilité sociale.

Dans cet article, nous essayerons de cerner ce qui pourrait constituer une identité professionnelle plus sereine dans les prochaines années. Nous le faisons à partir des pistes de professionnalisation mises au travail au cours de la formation initiale des professeurs documentalistes.

1. Le cadre institutionnel

Dans cette partie, nous présenterons tout d'abord la question du contexte général dans lequel se situent ces formations initiales. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur le cursus spécifique des professeurs documentalistes puis, pour finir, sur une UE (unité d'enseignement) particulière centrée sur l'éducation aux médias et la sémiologie de l'image.

Le contexte est celui de la troisième année d'existence des ESPE. Autant dire que l'institution est encore en cours d'installation et que l'adaptation aux différents publics se met en place progressivement. L'an dernier, nous avons accueilli en Master 2 la première promotion de lauréats du concours qui avaient le statut de fonctionnaires stagiaires. Plusieurs autres profils sont maintenant identifiés et bénéficient de parcours adaptés (non lauréats qui ont choisi de ne pas redoubler, non lauréats titulaires d'un master MEEF : métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation, ou même d'un autre master...). La première année (Master 1) donne lieu à un stage d'observation et à un stage dit de « pratique accompagnées » qui permettent de prendre un premier contact avec le métier. Cependant, le concours de recrutement qui commence en avril est la préoccupation essentielle des étudiants au cours de cette année. Les épreuves sont maintenant plus professionnalisées et l'étudiant doit entrer très rapidement dans un « imaginaire » du métier, au sens de Castoriadis (Castoriadis et Tomès, 2008). Durant l'année de Master 2, du moins dans leur parcours le plus classique, les stagiaires travaillent à mi-temps dans un établissement scolaire tout en suivant des cours à l'ESPE. Cette formation en alternance peut s'avérer propice à la construction d'une professionnalité. En effet, ces stagiaires bénéficient d'un accompagnement mixte (un « tuteur terrain », le plus souvent travaillant dans le même établissement ou à proximité, et un tuteur universitaire).

² Un extrait de ce texte a été proposé à la réflexion des candidats au CAPES externe de documentation pour la session 2015. Il était demandé aux candidats d'exposer leur réflexion sur le rapport entre attention et flux d'information. Boyd pointe quatre défis qui nous sont lancés par le numérique : la démocratisation, le pouvoir, la stimulation et l'homophilie.

Quand on s'intéresse au cursus des professeurs documentalistes, il faut souligner l'existence de travaux menés par Maury (2014) au moment de la création des ESPE (2013). Elle a mis tout d'abord en évidence le renforcement des dimensions théoriques et épistémologiques des textes officiels qui concernent le concours de professeur documentaliste mais aussi leur focalisation sur la partie « opérationnelle » des sciences de l'information et de la communication. Ensuite, et cela nous intéresse plus précisément ici, elle souligne la diversité des maquettes de formation qu'elle a étudiées (issues de quatre académies différentes). Dans sa conclusion, elle souligne le fait que cette hétérogénéité concernant la préparation à un même concours et à un même métier n'est pas de nature à faciliter la construction d'une identité professionnelle solide et unifiée.

Il est vrai que cette pluralité de focalisations, couplée à la multiplicité des licences d'origine des étudiants (histoire de l'art, sciences de la nature, lettres, métiers du livre et des bibliothèques.....) peut s'avérer être un obstacle plus qu'une richesse.

Cette étude a été réalisée au moment de l'installation de nouvelles maquettes de formation et peut être actualisée trois ans plus tard du fait de l'existence, depuis juillet 2013, d'un référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Celui-ci a été adopté en lien direct avec la loi de refondation de l'école de la République. Il comporte trois sections. La première comprend 14 compétences communes à tous les personnels d'éducation (de C1 à C 14). La seconde est commune à tous les professeurs (P1 à P5) et une troisième section est spécifiquement dévolue aux professeurs documentalistes. Nous les rappelons ici :

D1. Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information

D2. Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir

D3. Assurer la responsabilité du centre de ressources

D4. Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international

Une dernière section concerne, de la même manière, les Conseillers principaux d'éducation.

Ce référentiel est potentiellement porteur d'unité, mais une autre transformation est aussi à prendre en compte. Les autorités rectORAles jouent maintenant un rôle plus important dans la formation, ce qui est une bonne chose en termes d'insertion professionnelle. Mais cela a aussi des conséquences sur la formation car des choix sont faits au niveau académique pour privilégier telle ou telle compétence. La diversité des orientations s'en trouve encore accrue. Pour exemple, en Bretagne, le collège des IPR-IA a produit un document intitulé : « Du prescrit au réel, compétences professionnelles et descripteurs » dans lequel il met en exergue plusieurs domaines, dont l'un est placé au centre : « fondements éthiques et identité professionnelle ». Les 3 autres concernent « l'enseignant concepteur de son enseignement et des apprentissages », « l'enseignant pilote dans sa classe » et « l'enseignant acteur de la communauté éducative ». L'objectif est d'éviter l'émiettement des compétences, qui sont rappelées à l'intérieur de chaque domaine et associées à des descripteurs. La maquette est générique à tous les masters MEEF et bénéficie, de ce fait, d'un ancrage didactique non négligeable. Par contre, comme le soulignait déjà Maury, en 2013, les horaires en Master 2 ont sensiblement diminué et les cours essaient de faire une place à la nécessaire préparation aux épreuves du concours, qui se situe maintenant en Master 1, tout en proposant des contenus académiques en lien avec le diplôme du master.

La compétence D1 qui concerne l'EMI n'est pas présente en tant que telle dans la maquette actuelle (elle avait été réalisée avant la publication de ce référentiel). Cependant, on la voit émerger à travers un travail actuellement réalisé par l'équipe pédagogique. Un tableau de bord est réalisé pour permettre à chacun d'avoir une vision plus globale des UE et des compétences qu'elles permettent de travailler. C'est une nécessité tant pour les étudiants que pour les formateurs de ce master co-habilité par l'ESPE et l'Université de Rennes 2. Ces derniers viennent en effet d'horizons différents (enseignants à temps partagé, professeurs certifiés de l'ESPE ou de Rennes 2,

enseignants-chercheurs...) et peuvent éprouver des difficultés à saisir la cohérence de la maquette. Il faut aussi préciser que ce travail prend place dans une démarche dite « d'évaluation intégrée » qui a aussi pour but de limiter le nombre de travaux demandés aux stagiaires. En effet, leur charge de travail a unanimement été jugée excessive lors de la première promotion l'an dernier.

La maquette est constituée de 5 blocs (Disciplinaire, Didactique, Recherche, Contexte d'exercice du métier et Mise en situation professionnelle).

Les étudiants en documentation bénéficient depuis 2013 d'une UE « Cultures numériques » créditée de 21h au total et qui court sur les deux semestres du Master 1. Elle est mutualisée entre professeurs des écoles (PE) et professeurs des collèges et lycées (PLC). Les étudiants enquêtent par petits groupes sur un thème de leur choix en lien avec les pratiques sociales modifiées par le numérique. L'utilisation des outils numériques en classe ne constitue pas le centre de ce projet, qui vise surtout l'ouverture. En Master 2, une UE « Pédagogie et numérique » est proposée au premier semestre. Elle dispose d'un cahier des charges générique (conception, mise en œuvre et évaluation d'une séquence pédagogique) mais est adaptée à chaque filière. En documentation, le travail, réalisé en groupes mixtes (stagiaires et non lauréats) s'est centré l'an dernier³ sur une problématique liée au numérique qui leur paraissait prégnante sur leur lieu de stage. Il était présenté dans un dispositif (au sens de Meunier et Peraya, 2010) de leur choix. Cette UE « Pédagogie et numérique » s'articule cette année avec une autre UE intitulée « Culture de l'information-documentation », qui traite en particulier du système d'information. En fait, le système d'information y est considéré comme un média, selon l'approche que proposait déjà Chevalier en 2009.

L'UE « Éducation aux médias » (24h) qui prend place au dernier semestre n'est proposée qu'aux professeurs documentalistes et se centre sur l'analyse et la production d'images fixes et animées. Elle est animée par un professeur certifié de l'ESPE et un maître de conférences en SIC (sociologie des médias). C'est sur les productions de l'an dernier que nous chercherons les traces d'enseignement qui relèvent de l'EMI et qui portent la marque d'une professionnalisation. Celle-ci se construit en formation mais aussi dans l'établissement et malgré tous les cadrages, les conditions réelles d'exercices et d'apprentissages dépendent beaucoup des contextes locaux.

Par ailleurs, le cursus commun à tous les étudiants en master MEEF contient plusieurs éléments qui relèvent de l'information-documentation (dispositifs de veille et de publication partagée...). Plusieurs cours portent sur les pratiques numériques des jeunes et un cours magistral d'une heure sur l'EMI est donné à tous. Certains stagiaires construisent leur mémoire professionnel de recherche sur cette nouvelle « éducation à ». On trouve par exemple dans un mémoire (Lanhers, 2015), présenté succinctement dans Kerneis et Lanhers (2015), une analogie audacieuse entre EMI, enfants du voyage et professeurs documentalistes, en termes d'intégration et de marginalité. D'autres stagiaires peuvent aussi s'aventurer sur des questionnements de ce type, même s'ils sont rares. Le travail d'une stagiaire en lettres en constitue un exemple. Il s'intitule : « Comment favoriser l'émergence de l'esprit critique des élèves à travers un projet sur la presse ? » (Andro, 2014). La mutualisation de certains cours est potentiellement intéressante mais peut aussi créer des frustrations chez les stagiaires en documentation qui sont parfois persuadés d'avoir, par simple effet de cursus, un niveau de maîtrise supérieur aux autres étudiants dans le domaine du numérique. L'exploration de ces différentes traces sera réalisée en appui sur un paradigme théorique et des outils méthodologiques que nous allons maintenant présenter.

³Cette année 2015-2016, nous réintroduisons cette notion d'analyse collective d'une séquence ou d'un projet qui est effectivement réalisé dans au moins un CDI. Le lien avec une problématique fédératrice est cependant conservé. L'architexte est commun (un blog *WordPress*), du fait du lien établi avec l'UE « Culture de l'information-documentation ».

2. Repères théoriques et méthodologiques

Il nous semble tout d'abord nécessaire de situer l'origine de notre questionnement concernant la professionnalisation. La veille a été appréhendée par Peirano comme un marqueur central de la professionnalité du professeur documentaliste en exercice et du processus d'entrée dans le métier (Thiault, Kerneis, Rouillard & Peirano). Nous avons alors jugé utile de distinguer, sans les opposer, *la professionnalisation*, qui relève d'une intention organisationnelle et le *développement professionnel*, qui est un processus de transformation du sujet, par le développement de compétences et par des négociations de nature identitaire. Ces deux dimensions s'appuient sur les travaux de Wittorski (2011).

Notre réflexion nous amène à la question de recherche suivante : quelles sont les traces de professionnalisation que l'on peut observer dans les productions (collectives et individuelles) des stagiaires et étudiants ?

La sémio-pragmatique a constitué un cadre théorique adéquat à ce questionnement. Nous avons adopté cette démarche qui recourt à l'enquête, au sens générique mis en avant par Dewey (1967). Celle-ci donne sa place à l'analyse des signes et des marques, présents dans les discours tout en laissant une grande place à la prise en compte du contexte et de la co-énonciation du récepteur. Nous avons plus particulièrement utilisé les *espaces de communication* proposés par Odin (2011) pour explorer ces traces. Cette théorie constitue principalement un outil pour questionner les productions prises dans des processus de communication. L'hypothèse forte de cette théorie de la communication est de considérer, *a priori*, le contexte (l'espace) de l'émetteur séparé de celui du récepteur.

Pour le professeur en charge de ces stagiaires de Master 2 (lauréats et non lauréats), la difficulté consiste à prendre en compte, dans son discours, les expériences du terrain qu'ils portent en eux. Ils sont friands de discussions et d'échanges entre eux, de constructions collectives de séances plus que de contenus théoriques. Ceux-ci peuvent cependant venir ensuite, en éclairage de situations rencontrées.

Face aux travaux demandés dans le cadre de la formation, le stagiaire (ou le petit groupe) est en position d'émetteur (E) dans un contexte qui est celui de l'alternance (établissement plus ou moins accueillant, aide effective du « tuteur terrain »...). Il doit produire un texte (T) au sens large de ce terme à partir de ses perceptions et questionnements. Le formateur (qui est ici aussi le chercheur) est en position de récepteur (R). A partir de la vibration que constitue le support numérique présenté, il construit un autre texte (T') en fonction de son propre contexte qui l'amène à rechercher des traces de l'élaboration d'une réflexion effective et si possible en rapport avec les contenus qu'il a proposés dans ses cours.

Espace E	Espace R
E-----[?]T	T' [?]-----R
Contexte E	Contexte R

Cette théorie des espaces de communication nous est également très utile pour mettre en évidence le fait que la posture du chercheur qui analyse les traces produites par les étudiants est radicalement différente de celle qui unit les stagiaires et le formateur et qui relève de ce que l'on pourrait qualifier de transaction, de système d'attentes réciproques ou, pour le dire autrement, de contrat didactique qui peut fonctionner dans la mesure où l'axe de pertinence est bien choisi.

Pour le chercheur, l'illusion d'être face au même texte ($T=T'$) est moins tentante. Il doit se rappeler sans cesse qu'il n'était pas « invité » dans ce processus de communication particulier. Cette distance peut lui permettre de garder une position humble par rapport aux constats qu'il peut faire. Cette théorie de la (non) communication n'a pas de fonction descriptive. Elle est principalement heuristique et permet d'en explorer les modalités.

Elle amène en quelque sorte à considérer, tout comme Bourdieu et Culliolli (1990, p. 39) que « la compréhension est un cas particulier du malentendu ».

Nous avons donc choisi de rechercher les traces d'une certaine professionnalité, et plus particulièrement d'un développement professionnel dans un premier temps, dans les travaux collectifs réalisés en semestre 3 de la formation (début de Master 2) dans le cadre de l'UE « Pédagogie et numérique », puis de manière individuelle dans l'UE « Education aux médias et sémiologie des images fixes et animées », qui a lieu au semestre 4. Ces traces étant recherchées dans les productions, même si une mise en perspective pédagogique n'était pas explicitement demandée. Il nous restait à identifier le (ou les) référentiel(s) de compétences professionnelles que nous allions utiliser. C'est ce que nous allons préciser dans la partie suivante, avant de présenter les résultats que nous avons pu établir.

3. Les compétences travaillées

Quels référentiels utiliser pour faire ce travail d'enquête ? Nous aurions pu utiliser le référentiel de compétences professionnelles des enseignants et ses trois catégories emboîtées. Nous avons fait le choix de prendre en compte à la fois les dimensions qui résultent des focalisations choisies au niveau académique, les quatre compétences spécifiques aux professeurs documentalistes listées plus haut et un référentiel plus générique. Ce dernier a été proposé par la CPU (Conférence des Présidents d'Universités) et la CGE (Conférence des Grandes Écoles) pour couvrir le champ de l'éducation au développement durable. Il dispose sous forme spiralaire cinq compétences avoisinantes résumées par les expressions suivantes : responsabilité et éthique ; compétences collectives ; systémiques ; changements et prospectives. Nous l'utilisons ici car nous l'avons mis à l'épreuve de l'EMI dans un travail précédent centré sur le « savoir-devenir » qui peut être vu comme une déclinaison du développement professionnel (Kerneis, 2015).

Nous utilisons donc tout d'abord ce référentiel mixte pour chercher des traces de développement professionnel dans le travail collectif réalisé au cours du premier semestre du Master 2 dans le cadre de l'UE « Pédagogie et numérique ».

Le développement professionnel est clairement visé dans cet enseignement. En effet, la maquette annonce les objectifs suivants :

- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ;
- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs ;

- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

	Compétences	Elèves à besoins particuliers (Padlet)	Les outils de communication (Portfolio Mahara)	Gamification de l'éducation (Wordpress)	Papier crayon 2.0 (Facebook)	Enseigner les traces avec les smartphones (Padlet)
R é f é r e n t i e l C P U e t C G E	Systémique	Architecture de pad	Outils / enjeux pédagogiques	Liens inattendus	Dans le jeu proposé	<i>La structure proposée (conception, mise en œuvre, évaluation) est conservée</i>
	Individuelles / Collectives	Comparaisons fructueuses	Réflexion globale et focus		Forum animé	<i>Etudiant seul</i>
	Prospective	Le CDI idéal pour les élèves d'une ULIS		Questionnements	Entrée dans le web 2.0 sans matériel	Rubrique : pour aller plus loin
	Changement		Etat actuel avec présentations des sites établissements	Impact de cette tendance		
	Responsabilité		Type de droits	Posture de l'enseignant	Principe même du jeu Faceschool proposé	Attention apportée sur la question de la législation
Ethique et identité professionnelle						
R é f é r e n t i e l l a c a d é m i q u e	Enseignant concepteur	Séances réalisées	Projets de communication incluant les élèves	Séances réalisées	Création du jeu et mise en œuvre	La séance a été réalisée en lycée
	Enseig. pilote			Ressources pour les enseignants		
	Enseig. acteur de la communauté éducative	Insertion de ces élèves				
	Prof-doc maître d'œuvre (D1 à D4)	D3, D1	D3, D1	D1, D4	D1	D1

Ce tableau à double entrée présente une synthèse des traces de développement professionnel identifiées dans les 5 travaux collectifs qui sont présentés en colonnes. Les lignes correspondent aux compétences des deux référentiels que j'ai choisis de prendre en compte. Certaines traces couvrent plusieurs compétences (représentées par la fusion des cases correspondantes). Les cases vides ne signifient pas que les compétences correspondantes n'ont pas été travaillées (nous n'en avons seulement pas trouvé trace). Le texte en rouge concerne l'absence ou l'impossibilité de travail correspondant.

Ce tableau synthétique permet de montrer, en première analyse, des traces objectives d'un travail sur ces compétences. Il a, de plus, été réalisé de l'initiative même des groupes de travail, la plupart du temps. Les travaux sont toujours en ligne et permettraient une exploration plus quantitative et/ou qualitative.

Nous avons produit une enquête du même type à partir des travaux individuels produits en fin d'année de Master 2 dans le cadre de l'UE « Éducation aux médias et sémiologie de l'image ». Ici encore, l'exigence pédagogique n'est pas explicite puisqu'il est demandé « un dossier numérique analysant des images collectées et produites dans la perspective d'une utilisation pédagogique (directe ou indirecte) et s'appuyant sur les données théoriques abordées en cours ».

Par la force des choses, les travaux sont ici plus descriptifs. On y trouve cependant des mises en perspective intéressantes qui portent la marque d'un développement professionnel, mais aussi de pratiques qui relèvent de l'EMI. Nous en citons ici quelques extraits que nous avons choisis pour leur caractère exemplaire. Ces deux premiers exemples montrent une tentative intéressante de construction d'une posture enseignante dans le domaine de l'EMI.

« Cette vidéo est un support possible pour une séance autour de la construction d'une bonne e-réputation, à condition de ne pas tomber dans l'écueil de la diabolisation d'internet. Par ailleurs, il peut être intéressant de se baser sur les horizons d'attente des élèves pour les inciter à construire leur propre réflexion autour de leurs pratiques actuelles afin que chacun puisse s'approprier, selon leur expérience et leurs codes culturels, cette vidéo qui suscitera probablement leur enthousiasme ».

« La mise en perspective de ces deux analyses [image fixe et image animée] montre donc que la parodie et que le rire ne sont pas monolithiques, que les créateurs ne recourent pas toujours aux mêmes figures de style. Néanmoins, dans le champ médiatique, plus qu'en littérature, on retrouve très fréquemment le motif d'une parodie dénonciatrice d'un fléau. C'est pourquoi l'étude de ce type d'image s'avère à mon sens un bon moyen d'éveiller la compréhension du monde et l'esprit critique des élèves. Ce choix a d'ailleurs été effectué par nombre d'enseignants suite aux attentats de janvier 2015 »

Certains stagiaires ne manquent pas non plus d'humour et portent, de manière dialogale, un regard distancié sur leur profession.

Thésaurus Rex : Le professeur documentaliste : une espèce en voie de disparition ?



Cette image a été réalisée par une stagiaire du master documentation dans le cadre du cours. Une autre stagiaire s'en est saisie pour l'analyser. Elle conclut ses propos de la manière suivante :

« Les élèves et les professeurs tendent à utiliser de plus en plus internet pour réaliser leurs recherches et oublient le professeur documentaliste. Cependant le professeur documentaliste reste un médiateur utile et il ne faut pas non plus oublier son rôle de formateur. On peut donc se demander si le professeur documentaliste est en voie de disparition dans le sens où la perception de son métier a changé avec l'avènement du numérique ».

D'autres étudiants ont choisi d'analyser des films réalisés par les élèves dans le cadre de TPE qu'ils ont animés. Voici un commentaire associé à un tel projet :

« Cette vidéo symbolise plus les possibilités qu'offre le numérique aux internautes que les dangers auxquels ils pourraient se confronter s'il leur venait de s'aventurer dans ce milieu. Elle montre les évolutions qu'ils devront connaître, mention particulière aux apprentissages que la communauté éducative devra enseigner aux jeunes générations, afin de contribuer à leur transformation en citoyens éclairés ».

De telles réflexions montrent aussi une compréhension fine des problématiques qui relèvent des « éducations à » et de la responsabilité du professeur documentaliste ». Une stagiaire a choisi d'analyser cette image publicitaire.

« Dans le cadre scolaire, cette publicité pourrait être utilisée dans un cours d'Éducation aux médias et à l'information, afin d'apprendre aux élèves à analyser une image. Elle pourrait aussi être utilisée dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, dans un contexte de déconstruction des stéréotypes de genre. L'objectif serait de former des futurs citoyens « éclairés », capables de saisir et de comprendre l'environnement qui les entoure. L'objectif est que les élèves saisissent les notions de droit et de respect de la femme ainsi que les enjeux inhérents aux médias et à la société de consommation ».

Le nombre de travaux de ces 16 stagiaires qui concernent l'identité numérique, les réseaux sociaux et les pratiques sur Internet constitue un signe assez flagrant de professionnalité. Cela peut même interroger quand ils avaient tout loisir d'explorer d'autres thématiques liées aux images qu'ils choisissaient ou créaient.

A l'issue de cette première exploration des traces de la professionnalisation en lien avec l'EMI, nous pouvons maintenant proposer quelques prolongements de ce travail en cours.

4. Perspectives

Nous allons tout d'abord souligner quelques-unes des limites de ce travail. L'absence de traces ne signifie en rien que les compétences correspondantes n'ont pas été travaillées. D'autres indicateurs et d'autres traces, non-textuelles, auraient été bien utiles pour mener cette enquête. Nous pensons à une observation pendant les stages ou la tenue d'un journal de bord par les stagiaires. Des entretiens auraient également permis une approche plus anthropologique qu'une simple analyse de discours que l'on peut considérer comme prescrits ou du moins contractuels : celui « d'étudiants qui font leur métier ».

D'autre part, cette approche sémio-pragmatique nécessiterait d'identifier les termes et les contextes qui peuvent référer à chacune des compétences retenues. Pour conclure, nous sommes enclins à considérer que le développement professionnel qui débute pendant le temps de la formation initiale relève du « savoir devenir », défini comme « une capacité projective, où les apprenants s'approprieraient le potentiel informationnel des environnements distribués mis à leur disposition par le biais des translittératies sur la base d'une pédagogie du projet engageant » (Frau-Meigs, 2014). Cette compétence nécessaire au professeur documentaliste constitue également une perspective essentielle pour tous les élèves.

Références bibliographiques

- ANDRO, C. (2015). Comment favoriser l'émergence de l'esprit critique des élèves à travers un projet sur la presse. Mémoire de master 2 en lettres. Espe de Bretagne-UBO.
- BOYD, D. (2009). *Streams of Content, Limited Attention: The Flow of Information through Social Media. Web2.0 Expo*. New York, NY. [en ligne] : <http://www.danah.org/papers/talks/Web2Expo.html> (Consulté le 2 octobre 2015).
- CASTORIADIS, C. et TOMES, A. (2008). Cornélius Castoriadis, L'imaginaire comme tel. Texte établi, annoté et présenté par Arnaud Tomès. Paris : Hermann Philosophie.
- CHEVALIER, Y. (2009). Le système d'information comme média. *Communication et langages*, 160, 35-38.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1981). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Editions du Seuil.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*, T1, Ophrys éditions.
- DECROP, M.-A. (1997). *Les documentalistes de l'Éducation Nationale. Émergence d'une profession en quête d'identité*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- FRAU-MEIGS, D. (2014). *Savoir devenir à l'ère du développement numérique*. [En ligne] : <http://www.divina-frau-meigs.fr> (Consulté le 2 octobre 2015).
- GEORGES, F. (2014). *Éléments pour une analyse sémio-pragmatique de l'identité numérique* In H. BOURDELOIE et D. DOUYERE (Dir.) (2014). *Méthodes de recherche sur l'information et la communication : regards croisés*, Paris : Mare & Martin.

- HEDJERASSI, N. et BAZIN, J.-M. (2013). Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? *Recherche et formation*, 74, 71-86.
- KERNEIS, J. (2015). Le « savoir-devenir » un pont entre EMI et EDD dans le nouveau design de l'école ? Communication au Colloque international francophone « former au monde de demain. Quelles compétences, communes ou spécifiques, entre l'éducation et la formation au développement durable et les autres éducations et formations ». Clermont-Ferrand, 2-3 avril.
- KERNEIS, J & THIAULT, F. (2015). Pratiques d'annotations à l'ère des médias numériques : étude de cas de l'architexte de Diigo. In *Questions de communication. Série Actes, TiceMed 9, Toulon, 15-16 avril 2014*. (Eds.) Bonfils, P. Dumas, L. Massou.
- LANHERS, L. (2015). L'éducation aux médias et à l'information auprès des enfants du voyage : un enseignement entre marginalité et intégration. Mémoire de Master en documentation. Espe de Bretagne-UBO et Rennes 2.
- LANG, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 38, 95-117.
- MAURY, Y. (2014). SIC et Documentation dans la formation initiale des professeurs-documentalistes : entre attendus institutionnels et déclinaison dans les masters d'enseignement. In M. FRISCH (Dir.). *Le réseau IDÉKI, Objets de recherche d'éducation et de formations émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 157-168). Paris : l'Harmattan.
- MEUNIER, J. P. et PERAYA, D. (1993/2004/2010). Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique (3ème édition revue et augmentée). Bruxelles : De Boeck.
- MEN (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.
- OCDE (2014). Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, TALIS. Paris : Éditions OCDE.
- ODIN, R (2011). Les Espaces de communication : Introduction à la sémio-pragmatique. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- SOUCHIER, E., JEANNERET, Y. et al. (2003). *Lire, écrire, récrire, Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Centre Pompidou-BPI.
- THIAULT, F., KERNEIS, J. ROUILLARD, R., & PEIRANO, R. (2013). La veille : un élément structurant de la construction d'une professionnalité pour les étudiants en master documentation ? *Revue de l'Université de Moncton*, 44 (1), 87-109. [En ligne] : <http://www.erudit.org/revue/rum/2013/v44/n1/index.html> (Consulté le 2 octobre 2015).
- WITORSKI, R. (2011). Les rapports entre professionnalisation et formation. *Éducation Permanente*, 188, 5-11.

**Enseigner-apprendre l'information-documentation.
Regard sur l'international**

Table ronde animée par Martine Ernoult

Magali BON

Professeure documentaliste, Académie de Lyon

Martine ERNOULT

Professeure documentaliste, Académie de Paris

Valérie GLASS

Professeur documentaliste, Académie de Lyon

Danielle MARTINOD

Professeur documentaliste, Académie de Lyon

ENSEIGNER-APPRENDRE L'INFORMATION-DOCUMENTATION : REGARDS SUR CETTE THÉMATIQUE À L'INTERNATIONAL

1) La FADBEN à l'international

Former les élèves aux compétences et savoirs de l'information et des médias est devenu aujourd'hui une question politique majeure reconnue par les instances internationales telles que l'UNESCO.

Une association professionnelle responsable a toujours le souci d'intégrer ses orientations nationales à la réflexion internationale sur le même cœur de métier ; le développement professionnel de ses adhérents s'en trouve naturellement enrichi.

C'est pourquoi la FADBEN participe depuis 1989, date de la création du Capes de documentation, à des activités à l'international.

S'engager à l'international : l'enjeu de notre lisibilité à l'étranger

Un des enjeux de la participation à des activités à l'international est avant tout notre lisibilité au-delà de l'Hexagone : quelle conception du métier partageons-nous avec nos collègues étrangers ? Comment travailler ensemble pour développer une expertise internationale et faire avancer la profession dans le monde ?

Plusieurs raisons sont au cœur de notre réflexion associative :

- **Penser l'avenir avec les autres** : travailler ensemble pour développer une expertise internationale sur les questions qui traversent la profession.
- **Créer un réseau** : se faire connaître en rencontrant d'autres acteurs directement (représentants d'associations professionnelles, d'institutions...).
- **Confronter réflexion et réalisation** : le contexte international apporte un éclairage sur les évolutions conceptuelles de « l'éducation à l'information » et ses mises en pédagogie, dans le contexte de l'enseignement avec le rôle prééminent des bibliothèques scolaires.
- **Communiquer sur nos travaux, en optimiser la réflexion et les applications** : depuis 1989, la FADBEN a toujours participé aux congrès de l'IFLA, plusieurs communications y ont été présentées dans différentes sections¹.

¹ APDEN. La FADBEN et l'IFLA [en ligne]. Disponible sur <http://www.fadben.asso.fr/La-FADBEN-et-l-IFLA.html> (Consulté le 01.10.2015)

- **Favoriser des traits d'union dans les pratiques de nos professions respectives** dans une logique de coopération européenne et internationale : l'actualisation des « Directives pour les bibliothèques scolaires » de l'IFLA/UNESCO s'avère être un document très fédérateur.

S'engager à l'international : quelles actions mettre en œuvre ?

Plusieurs moyens et actions sont à notre disposition :

- Participer à des congrès professionnels :

En étant élus dans des sections thématiques, par des actions à distance, communications et traductions, ouvrages et actions de promotion.

La FADBEN adhère à l'IFLA (Fédération Internationale d'Associations de Bibliothèques) et y participe activement depuis 1989. Elle y parraine ses représentants élus dans les sections, actuellement il y a deux élues dans la section « *School Libraries* ». D'autres sections, « Enseignement et Formation » et « Bibliothèques et Services aux populations multiculturelles », ont eu des représentants FADBEN dans le passé.

Le travail en section permet une coordination à distance des projets mis en œuvre tout au long de l'année, avec une rencontre de mise au point organisée en milieu d'année.

Lors du congrès IFLA 2014 à Lyon, une communication intitulée « *Le rôle du professeur documentaliste dans l'enseignement de l'information et des médias : les perspectives de la FADBEN* » présentée en anglais, a permis de promouvoir la réflexion pédagogique de notre association. En 2015 au Cap (Afrique du Sud), une communication intitulée « *Être professeur documentaliste en France : comment profiter du réseau des pairs pour développer ses compétences professionnelles* », dans le cadre d'une conférence-satellite organisée par la section « Développement de la Formation continue et professionnelle », a mis en avant le rôle de la FADBEN dans la formation continue des professeurs documentalistes.

Des traductions de communications étrangères ont également été réalisées. Traduire, c'est participer à la diffusion de l'information essentielle aux collègues qui ne maîtrisent pas les langues étrangères, et permettre la compréhension de notions ou autres connaissances qui apparaissent ailleurs.

Les posters présentés en congrès sont un autre moyen de nous rendre visibles : cette communication visuelle permet d'atténuer les barrières linguistiques. Au congrès IFLA Lyon 2014 un poster intitulé « *Pour un curriculum en information-documentation : de la maternelle à l'université* » a retenu l'attention de plusieurs partenaires potentiels.

La FADBEN a également rencontré l'IASL (International Association of School Librarianship), l'Association internationale des Bibliothécaires scolaires. Elle tenait son congrès en 2015, à Maastricht. La « déléguée des relations internationales » au Bureau national y a assisté en présentant une communication et un poster. La communication était intitulée « *To make every pupil stronger, a curriculum in information and documentation in every French CDI* » (« Un curriculum en information-documentation dans chaque CDI français pour renforcer la formation des élèves ») et le poster présenté était le même que celui proposé à l'IFLA en 2014.

Enfin, la participation à des ouvrages est également vectrice de nos idées. Dans l'ouvrage *Global Action on School Libraries Guidelines*, livre en relation avec la mise à jour de l'IFLA/UNESCO *School Library Guidelines*, la FADBEN a rédigé un chapitre intitulé « *Developing a curriculum in information and documentation for secondary schools in France* » (« Pour un curriculum en information-documentation dans l'enseignement secondaire en France »).

Cet ouvrage rassemble des chapitres avec des exemples d'actions menées illustrant les différentes parties du « *School Library Guidelines* ». La promotion de ce livre a pu se faire lors des congrès IFLA au Cap en août 2015, et de l'IASL à Maastricht en juin 2015.

Enfin, lors du congrès IFLA Lyon 2014, des présentations du métier de professeur documentaliste ont été faites par des collègues congressistes, boursières du CFIBD, sur le stand « *My French library* » organisé par l'ENSSIB.

- S'inscrire dans un réseau d'associations : CFIBD, AIFBD, ENSIL et IABD

Notre visibilité à l'étranger passe également par l'inscription dans un réseau d'associations, notamment français et francophone. En s'efforçant de mutualiser informations, méthodes, stratégies pour les confronter aux enjeux et défis respectifs, les différentes associations apprennent à mieux se connaître et peuvent faire converger des problématiques voisines, sinon identiques, pour être mieux entendues des instances gouvernementales décisionnelles.

Tout d'abord, le CFIBD (Comité Français International Bibliothèques et Documentation), association à laquelle la FADBEN est adhérente, accorde un programme de bourses pour faciliter la participation à des congrès internationaux (IFLA, LIBER, EBLIDA). C'est le CFIBD qui a soutenu la candidature de Lyon pour IFLA 2014 et qui l'a organisée.

L'AIFBD (Association Internationale Francophone des Bibliothécaires et Documentalistes) regroupe des professionnels qui ont en commun l'usage de la langue française. Ses membres développent une coopération en bibliothéconomie, en documentation et en sciences de l'information et se rapprochent de tout organisme international poursuivant des objectifs semblables ou proches des siens, ainsi qu'avec toute association de même nature en activité, au sein des différents pays francophones. A ce titre, la FADBEN peut travailler avec des bibliothécaires scolaires des pays francophones.

L'ENSIL (*European Network of School Information Literacy*) regroupe des participants européens, et a pour but la promotion de la bibliothéconomie scolaire, de la formation professionnelle, et l'échange d'informations.

L'IABD (Inter-Association Bibliothèques et Documentation) peut aider à signer des collaborations possibles par l'intermédiaire des commissions conjointes de l'IFLA. Cette inter-association, regroupant différentes associations de bibliothèques, travaille sur des questions partagées par l'ensemble de la profession, telles que le droit d'auteur, de copie, l'EMI...

S'engager à l'international : quelles perspectives ?

S'engager à l'international reste un travail sur le long terme, mais dans un futur immédiat, une ingénierie de la communication s'impose. Nous devons continuer à entretenir des liens avec les collègues rencontrés à l'étranger, encourager le militantisme de nos linguistes, pour exister dans un réseau associatif dynamique et ouvert.

A l'IFLA, le travail amorcé dans la section « *School Libraries* » exigera une continuité participative développée à partir de la volonté et l'engagement personnel, comme dans d'autres sections, d'ailleurs. Le « *Rapport des Tendances* », diffusé chaque année, peut permettre de dégager une vision prospective du métier, ouvert sur les comparaisons internationales.

Les listes de diffusion², les réseaux sociaux animés par des acteurs motivés, les réponses à des appels à communication, les posters, sont des outils adéquats.

Après notre « Manifeste 2012 », qui sollicitait, en français comme en anglais, une mobilisation convergente autour des problématiques d'éducation à l'information, après les avancées du Congrès IFLA Lyon 2014, qui a révisé complètement les « Orientations stratégiques pour les bibliothèques scolaires » de l'UNESCO 2002, suivie de « La Déclaration de Lyon » pointant pour l'ONU, le rôle de l'information comme facteur de développement, y intégrant des aides structurelles pour sa compréhension dès le plus jeune âge, nous sommes en droit d'imaginer que

²ifla-l@infoserv.inist.fr

toute action tangible renforce la réflexion collective ; la mise en œuvre opérationnelle d'une réelle formation à la culture de l'information pour tous ne peut que s'en trouver facilitée, ici et maintenant.

2) Le cadre de réflexion actuel

Un nouveau cadre de réflexion à l'international (IFLA, IASL réseau ENIL)

Depuis quelques années nous percevons, dans le monde des professionnels des bibliothèques, de la documentation et des archives, une modification de leurs prérogatives, allant vers un élargissement de leurs compétences. Le paysage informationnel change dans un monde où les sources d'information se multiplient et où l'environnement informationnel se complexifie.

La déclaration de Lyon IFLA 2015³ pointe le rôle de l'information comme facteur de développement. Elle intègre, après la réflexion sur les accès, le partage et le flux, la problématique de la compréhension de l'information, qui devient un enjeu pour améliorer la vie des populations. Cette déclaration précise le sens donné à l'« accès à l'information », intégrant l'accès, la maîtrise de l'information et son appropriation, ainsi que désormais sa compréhension.

Dire de la compréhension de l'information qu'il s'agit d'un nouveau paradigme serait abusif, il s'inscrit dans un continuum, dans une histoire longue. Il vient compléter l'ancienne approche, plus attachée à la méthodologie documentaire et à la maîtrise de l'information, qu'il intègre, donnant à la dimension culturelle plus d'envergure. Ainsi, l'efficacité, qui était auparavant la seule compétence recherchée, s'enrichit de la compréhension des principes et des enjeux de la culture informationnelle.

L'ajout de la compréhension de l'information, dans un texte de cadrage politique proposé par les acteurs, les associations professionnelles, se traduit par un changement d'approche dans l'histoire de la formation à l'information dans le monde des professionnels des bibliothèques et de la documentation.

Vers une reformulation de la problématique de la formation à l'information

Nous nous proposons de rappeler quelques périodes-clé à même de suivre les évolutions en cours :

Éducation à l'information (*Information literacy*), le terme apparaît dans les années 70-80. Ce

³ Déclaration de Lyon sur l'accès à l'Information et au Développement. La Déclaration de Lyon d'août 2014 a été rédigée en anglais. Par conséquent, le texte anglais de la Déclaration prévaudra sur toute traduction.

L'Organisation des Nations Unies est actuellement en train de négocier un nouveau programme de développement pour la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement. Ce programme servira d'orientation à tous les pays en vue de la définition des approches à adopter pour améliorer la vie des populations et d'une nouvelle série d'objectifs à atteindre pendant la période 2016-2030.

« Nous soussignés, signataires de la présente déclaration, estimons que l'amélioration de l'accès à l'information et aux connaissances à tous les niveaux de la société, associée à la disponibilité des technologies de l'information et de la communication (TIC), contribue à favoriser le développement durable et à améliorer la vie des gens.

Nous appelons, donc, les États Membres des Nations Unies à s'engager, à l'échelle internationale, à utiliser le programme de développement post 2015, pour faire en sorte que chaque individu ait accès aux informations nécessaires en vue de la promotion du développement durable et des sociétés démocratiques et soit en mesure de comprendre, utiliser et partager ces informations. »

courant est très critiqué en France car trop connoté par son approche économique des bibliothèques.

L'expression marquée par le terme de maîtrise de l'information est utilisée dans l'enseignement supérieur en France. En revanche, elle est critiquée par les professeurs documentalistes de l'enseignement secondaire ; la pédagogie de la maîtrise développée dans un contexte béhavioriste garde un côté mécaniste, laissant peu de place à la réflexion personnelle et à la créativité.

Culture de l'information (1989). la définition donnée par l'ALA (American Library Association) se résumerait ainsi : « *Il faut former à l'information pour former à la société de l'information* ».

La culture de l'information - et sa maîtrise - devient l'une des cinq habiletés essentielles pour pouvoir intégrer le marché du travail. Elle est assimilée à la formation tout au long de la vie et est considérée comme l'un des nouveaux droits humains de base dans la société numérique.

1989 marque la première participation à l'international de la FADBEN au congrès IFLA de Paris. Vingt-cinq ans d'une réflexion commune, partagée par la FADBEN à quelques nuances près. Car en France, dans les années 2000 l'hypothèse de départ est plutôt « **pas de société d'information sans culture informationnelle.** »⁴

Si l'accès à l'information a longtemps été une préoccupation dominante, cette problématique s'est déplacée vers une nécessité de penser l'information. Le XXIème siècle s'est ouvert sur une réflexion élargie. La notion de « formation à l'information » est prise en compte différemment selon les pays européens, avec des conceptions opposées ou, à l'inverse, parfois approchantes.

Carla BASILI, Information Literacy in Europe⁵ (2004). Ce modèle propose un élargissement et un enrichissement conceptuel autour de trois axes principaux : comme discipline, comme objectif politique et citoyen, comme compétence (incluant des capacités techniques mais aussi cognitives) ; le tout impliquant son inscription dans une action politique, dans un programme d'enseignement.

Une perspective disciplinaire relayée en journée d'étude de l'ADBU Documentation et pédagogie universitaire : journée d'étude à Vannes, le 16 septembre 2011⁶ : « la pratique documentaire ne relève pas d'une technologie ou d'une méthodologie : elle participe directement de l'acquisition des savoirs et, à ce titre, ne saurait être dissociée des disciplines... À l'heure où les établissements s'engagent dans une réflexion importante sur la pédagogie universitaire, et qu'émergent de nouveaux modèles et de nouveaux lieux d'apprentissage dans lesquels les bibliothécaires entendent trouver leur place, l'ADBU a souhaité s'interroger sur la rôle possible de la documentation dans les nouveaux processus d'apprentissage à l'université. »

De l'éducation à l'information (*l'information literacy*) à la culture de l'information, à la culture informationnelle

Le temps des convergences

En 2014 en France, on assiste à un rapprochement, à une convergence des préoccupations dans les bibliothèques, médiathèques, avec par exemple des services de formation des utilisateurs, une problématique qui traverse l'ensemble des entités.

La réactualisation du concept de « culture de l'information », issu du monde des bibliothèques et des centres de documentation, est essentielle.

⁴Baltz, Claude « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux ».in Documentaliste, Volume 35, N° 2, paru le 1 mars 1998, page(s) 75-82 - See more at: <http://www.adbs.fr/une-culture-pour-la-societe-de-l-information-position-theorique-definition-enjeux-13454.htm?RH=REVUE54.htm>

⁵Carla Basili Roma : Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2003 XIV-315 p. – (Note di bibliografia e di documentazione scientifica; LXVI) ISSN 0085-2309

⁶ <http://adbu.fr/documentation-et-pedagogie-universitaire-a-vannes-le-16-septembre-2011/>

Les associations professionnelles accompagnent la Déclaration de Lyon et l'ancrent dans leurs préoccupations actuelles, changement de paradigme déjà intégré par un très grand nombre de professeurs documentalistes.

Lors de l'enquête réalisée par la FADBEN en 2013, les résultats ont montré l'attachement au rôle d'enseignant, pointant l'investissement dans les dispositifs institutionnels, mais aussi les difficultés dans la mise en œuvre.⁷

La participation de la FADBEN à l'inter-association IADB, elle-même présente à l'international, est importante, elle permet de se tourner à plusieurs vers les politiques, les institutions du monde de la culture et de l'éducation... pour interroger leurs actions.

Le temps des convergences est aussi celui où confluent des quatre coins du monde les expériences des acteurs du domaine. En France par exemple, l'absence d'évaluation nationale qui rend compte des compétences et des connaissances acquises dans le domaine de l'information-documentation a conduit la FADBEN à réaliser une enquête diagnostique entre 2011 et 2013 sur plus de 9000 élèves du secondaire, consultable en ligne⁸.

La conclusion est une illustration des propos que la FADBEN porte à l'international dans le secteur des « bibliothèques en milieu scolaire » : « Les constats relevés par cette enquête, s'ils révèlent *in fine* les limites des "formations" info-documentaires basées sur l'aléatoire, la discontinuité des apprentissages, l'inégalité de leur accès et l'absence d'un programme d'enseignement spécifique, ne doivent pas être considérés comme une fatalité, le fruit d'un expédient ou d'un compromis bancal, faute de mieux. Ils doivent au contraire inciter la profession, et ses partenaires, chercheurs et institutionnels, à construire avec encore plus d'empressement et de fermeté son expertise didactique et pédagogique, non seulement parce qu'aujourd'hui les connaissances scientifiques et épistémologiques de ces nouveaux savoirs scolaires sont disponibles et attendent la systématisation de leur transposition didactique, mais aussi et surtout parce que demain, les élèves sortant du système éducatif en auront plus que jamais besoin pour leur devenir personnel, professionnel et citoyen ».

En France, dans le cadre associatif, former, enseigner-apprendre en tant que processus interactif, est aujourd'hui la préoccupation des professeurs documentalistes ou « *bibliothécaires en milieu scolaire* » appellation retenue à l'international. La FADBEN porte à l'international la réflexion curriculaire⁹ dans le domaine de l'information-documentation.

En conclusion de ces rappels historiques, on pointera la nécessité de trouver, aujourd'hui, encore plus de synergies, de travailler à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un curriculum.

Une multitude de notions et concepts fleurissent chaque jour, d'où des difficultés à les identifier et à les référencer ; il nous faudra être vigilants à ne pas courir après tous les concepts à la fois, étudier les concepts à la mode impulsés par l'Institution, analyser les intentions. Mais en revanche continuer avec les professionnels de l'information à essaïmer dans le sillon de la formation déjà inscrite dans l'histoire longue de la « culture de l'informationnelle », et en avoir une image à un temps T.

⁷ FADBEN. *Les professeurs documentalistes et les apprentissages info-documentaires* [en ligne]. Disponible sur : <http://fadben.asso.fr/Les-professeurs-documentalistes-et.html> (Consulté le 01.10.2015)

⁸ FADBEN, *Connaissances en information-documentation des élèves du secondaire en France* [en ligne]. Disponible sur : <http://fadben.asso.fr/Connaissances-en-information.html> (Consulté le 01.10.2015)

⁹ Ernoult Martine, Cardona Nicole, Dimier, Gildas « Le rôle du professeur documentaliste dans l'enseignement de l'information et des médias en France: Perspectives de la FADBEN ». Disponible sur : <http://library.ifla.org/933/1/213-ernoult-fr.pdf>

3) Représentations nationales à partir du sondage

Nous avons mené, entre la mi-juin et la fin septembre 2015, un sondage dont l'objectif était de comparer le métier de professeur documentaliste en France avec celui de nos pairs à l'étranger en termes de similitudes et de différences sur les conditions d'exercice du métier et surtout sur la situation de l'enseignement de l'information-documentation et de l'EMI (éducation aux médias et à l'information) : ses contenus, la pédagogie appliquée, et le personnel en charge de cet enseignement.

Pour réaliser notre sondage, nous avons créé un questionnaire¹⁰ en français et en anglais, mis en ligne et expédié à tous nos contacts professionnels et associatifs à l'étranger, en leur demandant de transférer ce questionnaire à d'autres personnes également concernées.

Nos questions sur les contenus d'apprentissage s'inspirent des quatre champs proposés par le GRCDI et des notions organisatrices du curriculum de la FADBEN¹¹ prenant appui sur le Wikinotions.¹²

Les résultats du sondage sont analysés selon les totaux des deux questionnaires (français et anglais), puis après compilation selon certains critères¹³ pour une analyse plus fine. Trois mois d'enquête donnent le reflet de la situation en octobre 2015. Ce même sondage reste en ligne : une enquête plus approfondie paraîtra prochainement.

A ce jour, nous avons eu 98 répondants (28 pays représentés) dont 61% viennent d'Europe, 18,5% d'Amérique du nord, 8% du réseau AEFÉ, 6% d'Asie, 3% d'Océanie et 3% d'Afrique (aucune réponse d'Amérique latine). **80%** des répondants travaillent dans **un établissement secondaire** (35% en lycée, 25% en collège et 20% dans une cité scolaire), un peu **moins de 15% en école primaire¹⁴** et **5% dans l'enseignement supérieur ou en bibliothèque municipale**. Les trois quarts des répondants sont des professeurs documentalistes ou des bibliothécaires scolaires.

L'analyse des résultats livrée ci-après compare souvent répondants anglophones et francophones, distinction qui reste très pertinente, même si tous les répondants au questionnaire en français ne viennent pas d'un pays francophone.

Le lieu et ses usages

Pour 54% des cas, le lieu s'intitule « Bibliothèque » (31%) ou « Bibliothèque scolaire » (23%). L'appellation « Centre de ressources » (Media resource center) est utilisée dans les pays anglophones (USA, Afrique du sud et Nigéria notamment). « CDI » est utilisé en Roumanie (outre le réseau AEFÉ). En Inde et en Ecosse, le lieu s'intitule « Learning Center » et au Danemark, « Learning Center Pédagogique ».

Dans la majorité des cas (64%), **les élèves n'ont pas d'obligation** de venir travailler à la bibliothèque ou au centre de documentation.

On constate que la bibliothèque scolaire reste un lieu essentiellement dédié à la **lecture (pour 94% des répondants)** ainsi qu'au **travail en groupe ou en autonomie** et à **l'emprunt de documents (pour plus de 80% des répondants)**.

¹⁰ Enquête internationale sur l'enseignement de l'information-documentation et l'éducation aux médias. Disponible sur : http://frama.link/Questionnaire_en_francais

Enquête en anglais disponible sur : http://frama.link/Questionnaire_in_English

¹¹ A.P.D.E.N. Vers un curriculum en information-documentation [en ligne]. Disponible sur : <http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information.html> (Consulté le 01.10.2015)

¹² A.P.D.E.N. Wikinotions InfoDoc [en ligne]. Disponible sur : <http://apden.org/wikinotions/index.php?title=Accueil> (Consulté le 01.10.2015)

¹³ Pays, profession du répondant, existence ou non d'un enseignement en information-documentation et/ou d'une EMI

¹⁴ Plus représentées dans les réponses anglophones (notamment USA et Danemark)

Un peu plus des deux tiers **des répondants citent des cours** qui ont lieu dans la bibliothèque (**plutôt des anglo-saxons** : presque 80% contre moins de 54% seulement chez les répondants au questionnaire en français). La bibliothèque scolaire est d'abord considérée comme **un lieu d'enseignement-apprentissage aux USA, en Australie et au Danemark**¹⁵ (100% des sondés citent un lieu de cours et de lecture).

Les personnels travaillant à la bibliothèque scolaire

Les répondants anglophones évoquent majoritairement des « professeurs documentalistes ». Au contraire, les répondants francophones, sauf la Roumanie et le Portugal (deux pays inspirés par le « modèle » français des CDI), mentionnent des bibliothécaires (sans titre de professeur), des assistants de bibliothèque ou même des enseignants de discipline qui travaillent à la bibliothèque scolaire. Parfois ces derniers sont à la fois enseignants dans leur discipline et documentalistes (au Portugal notamment). Enfin, les élèves volontaires qui travaillent pour la bibliothèque sont plus cités par les anglophones.

Sur les missions :

Les personnels de la bibliothèque scolaire assurent principalement les missions d'enseignement-apprentissage et de gestion du centre de documentation (57% des répondants). Arrivent ensuite des missions de formation plus « informelle » (51%), sous forme d'accompagnement ponctuel. Les missions de communication ne sont citées que par 14% des répondants.

Ceux qui ont répondu au questionnaire en français ont plus souvent cité les missions de gestion (près de 88% d'entre elles), alors que plus de 75% des répondants anglophones ont cité les missions d'enseignement-apprentissage.

L'analyse des résultats sur les missions plus précises des personnels ne place pas l'aspect pédagogique en premier. Le travail de gestion apparaît comme la mission prioritaire (86% des sondés).

La formation des élèves à la recherche documentaire (82% des sondés) place la mission pédagogique en 2e position, talonnée de près par les missions d'accueil et d'accompagnement des besoins des élèves (81% des sondés). L'enseignement de l'information-documentation en revanche, n'est cité que par 51% des répondants et les missions de communication par seulement 41% des sondés.

On note que les missions pédagogiques de la profession sont toujours plus citées par les répondants anglophones (USA, Australie, Danemark, Suède) que par les répondants francophones. Et au contraire, la mission de gestion de la bibliothèque arrive en tête parmi les sondés francophones (95% contre 88% chez les anglophones). Dans les pays où les missions de gestion sont prépondérantes, on note que les quelques missions pédagogiques existantes relèvent de pédagogie informelle (accompagner les besoins des élèves et les former à la recherche documentaire).

¹⁵NB : Au Danemark, les répondants travaillent en école primaire.

Quels enseignements-apprentissages?

Moins des deux tiers des répondants (63%) affirment qu'il y a un enseignement de l'information-documentation ou une éducation aux médias et à l'information (EMI) dans leur établissement. Et 37% affirment qu'il n'y en a pas. Sans surprise, **cet enseignement est plus répandu chez les anglophones** (USA, Canada, Australie, Suède, Danemark).

Cet enseignement, bien que prévu, n'est pas forcément inscrit à l'emploi du temps des élèves. Et pour 64% des répondants, il n'a pas d'intitulé précis. Serait-ce parce qu'il s'agit d'un enseignement aux frontières floues ?

En général, l'information-documentation ou l'EMI sont le plus souvent intégrées à une discipline ou à un projet pluridisciplinaire, et dans les pays anglo-saxons inscrites dans les programmes scolaires nationaux.

Qui est chargé de cet enseignement ?

Très souvent, et partout, est précisée une collaboration entre professeur de discipline et professeur documentaliste ou bibliothécaire scolaire. Dans certains pays, c'est le professeur documentaliste ou « *bibliothécaire enseignant* » seul, qui est chargé de cet enseignement (USA : 64% des réponses, Danemark : 2/3, Suède : 2/3). Au contraire, en Espagne, Allemagne et Belgique, tous les enseignants sont chargés de cet enseignement, quelle que soit leur discipline.

En Espagne, les enseignants doivent développer chez leurs élèves des compétences numériques et en traitement de l'information (*information management and digital skills*). Mais selon deux répondants, l'un espagnol et l'autre allemand, cet enseignement n'est pas bien assuré par les professeurs de discipline, qui manquent de formation dans le domaine de l'EMI.

Enfin, en Australie et en Ecosse, en lycée, c'est parfois le professeur de TIC ou d'informatique qui est chargé de cet enseignement. Ainsi, il semblerait que dans les pays anglo-saxons (autres que les Etats-Unis), ce soit un enseignement très axé sur les compétences informatiques et numériques ; les compétences informationnelles et médiatiques seraient donc dissoutes dans l'informatique au sens général. Cette affirmation sera à confirmer lors d'une enquête plus approfondie.

Globalement, l'enseignement est surtout axé sur **les processus d'information et de documentation (savoir faire une recherche d'information)** et sur **le recul critique sur les médias, les TIC et l'information**. La connaissance des environnements informationnels et numériques est citée par moins de 40% des répondants, mais beaucoup plus par les anglophones que par les francophones. Ce qui confirme que **l'enseignement est bien plus axé sur l'informatique et le numérique dans les pays anglo-saxons. Les répondants francophones ont cité en premier, loin devant les autres contenus, le fait de savoir faire une recherche documentaire** (donc un contenu a priori plus axé vers l'information-documentation).

Sur les contenus plus précis de cet enseignement, les répondants citent souvent **la recherche d'information (51% des répondants) et la notion de source (49%)**.

Finalement, ce sondage a permis de mettre en évidence les pays avec un fort taux d'enseignement de l'information-documentation et de l'EMI. Il s'agit plutôt de pays anglo-saxons : Australie, Etats-Unis, Danemark et Suède. Aux Etats-Unis, on note des usages proches des nôtres, à l'exception de l'enseignement, plus difficile à évaluer au regard des États et des établissements. En Australie, le contenu de cet enseignement correspond tout à fait à ce que propose la FADBEN avec un curriculum.

Pour conclure, nous rappelons que ce sondage est toujours en cours et pourra être affiné au fur et à mesure.

De nombreux pays ne sont pas représentés dans les réponses données aujourd'hui (notamment en

Amérique latine, Asie, Afrique et le Canada, qui aurait certainement des données intéressantes à analyser...). Grâce à une veille documentaire active, nous tenterons de communiquer les résultats d'une enquête plus approfondie.

Mais dès à présent, ce sondage nous permet d'affirmer qu'**au niveau international, en 2015, l'information-documentation et l'EMI sont considérées plutôt comme un enseignement transdisciplinaire porté par toutes les disciplines** (comme il nous est présenté dans les nouveaux programmes de collège en France).

Sur les recommandations de l'UNESCO, et dans de nombreux pays, à l'instar de la France, cet enseignement est pris en compte dans les nouveaux curricula nationaux.

Ce sondage a permis aussi de mettre très clairement en évidence **le besoin de formation des enseignants de discipline dans ce domaine**. Dans certains pays où l'enseignement est plus développé, on note quand même le rôle pédagogique essentiel du bibliothécaire scolaire souvent considéré comme un spécialiste des médias (USA) et de nombreuses collaborations entre professeur documentaliste et professeur de discipline (Australie).

Atelier

Sophie BOCQUET-TOURNEUR

Professeur documentaliste, Académie de Rouen

Atelier animé par Gaëlle Sogliuzzo

ENSEIGNER L'INFORMATION DOCUMENTATION : UNE PROGRESSION AU COLLÈGE

Professeur documentaliste depuis 2000, en poste en collège depuis 2007, j'ai exercé plusieurs missions académiques : membre du pôle de compétences TICE pendant 6 ans, j'ai été IATICE et webmestre du site *Documentation Rouen*. Actuellement je participe au site *Doc pour Docs* et je suis webmestre du *Site des BEF* (Bassins d'Éducation et de Formation) dans mon académie. J'interviens dans la formation continue et initiale, que ce soit en documentation ou d'autres disciplines, pour les personnels de direction ou les CPE.

Le collège Matisse est situé dans la banlieue de Rouen en Réseau d'Éducation Prioritaire. C'est une zone urbaine où les CSP sont très défavorisées. Nous avons environ 240 élèves, dont 40 SEGPA et 10 ULIS, pour 25 professeurs. Le collège est aussi doté d'un atelier relais. C'est donc un établissement à taille humaine centré sur l'enseignement adapté, le handicap et la persévérance.

A mon arrivée en septembre 2007, l'équipe éducative avait des attentes fortes sur le rôle pédagogique du professeur documentaliste. La direction m'a rapidement proposé les classes de sixième à l'année dans les emplois du temps élèves. Et, au fur et à mesure des années, j'ai assis mon rôle d'enseignante : j'ai un emploi du temps fixe sur le logiciel de vie scolaire, où apparaissent mes cours et mes projets à l'année. Je remplis le cahier de textes, fais l'appel, note les élèves, remplis les bulletins et participe aux conseils de classe.

Depuis 2007, j'ai construit une progression, elle s'est édifiée au fur et à mesure des années sur plusieurs bases :

- Tout d'abord les besoins des élèves : ils doivent réaliser des recherches, aiguïser leur esprit critique, développer une culture de l'information, mais aussi des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être qui les aident et les aideront à comprendre la société dans laquelle ils évoluent.
- Les programmes et les différents curricula ou référentiels que l'institution ou les associations professionnelles nous proposent : la Matrice EMI de l'académie de Toulouse conçue dans le cadre des TRAAM¹, le curriculum de la FADBEN², le projet de programme du cycle 4³, le Socle commun⁴, le classeur Education aux Médias et à l'Information (Ed Génération 5)⁵.

Cette progression évolue aussi en fonction des années et des projets. Pour moi, elle

¹Matrice EMI. Doc'Toulouse [en ligne] http://docs.ac-toulouse.fr/wp/?page_id=912 (Consulté le 01.10.2015)

²APDEN. *Vers un curriculum en information-documentation - Chapitre 8 : Les programmes de l'information-documentation au collège* [en ligne]. <http://www.fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information.html> (Consulté le 01.10.2015)

³Éléments explicatifs au projet de programme du cycle 4. Conseil supérieur des programmes. Mise à jour 19 juin 2015 [en ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/90/1/ELEMENTS_EXPLICATIFS_projet_de_programme_cycle_4_19_juin_2015_439901.pdf#page=92&zoom=auto,-12,828 (Consulté le 01.10.2015)

⁴*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015. BO n°17 du 23/04/15 [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834#socle_commun (Consulté le 01.10.2015)

⁵Éducation aux médias et à l'information (collège). Bousquet, Aline / Carbillet, Marion / Mulot, Hélène / Nallathamby, Marie. Génération 5 <http://www.generation5.fr/produits/Education-aux-medias-et-a-l-information--1478--23106--ens.php>

s'apparente à un bâtiment/une maison que l'on construit ensemble au fur et à mesure des années. On commence par les fondations, puis on monte les murs et on termine par le toit.

1. En sixième

1.1 L'EMI : Les fondations

Depuis 2007, j'ai les classes de sixième à l'année. En général, le collège est doté de deux à trois classes par niveau. Mes séances se déroulent en demi-classe par quinzaine sur l'année. J'ai un créneau propre intitulé « EMI ».

Dans le contexte de la loi de Refondation, j'ai fait le choix, en accord avec la Direction, de renommer l'IRD en EMI. L'Éducation aux Médias et à l'Information apparaît dans les textes officiels. Même si cet intitulé ne reflète pas l'étendue des apprentissages qui sont travaillés, il permet d'ouvrir le dialogue sur cet enseignement et de mettre en valeur les textes officiels qui sont parus sur le rôle des professeurs documentalistes dans l'EMI.

L'avantage d'avoir les sixièmes à l'année et sans collaboration est que je peux dérouler ma propre progression, évaluer les élèves et ainsi réaliser une première strate, les premières fondations en information-documentation. Ces séances sont très appréciées par les élèves, j'essaye de ne pas multiplier les objectifs, ainsi on apprend à se connaître, on garde un peu de temps en fin de séance pour emprunter des documents... Cela ne m'empêche pas d'aborder beaucoup de notions durant cette année. Les élèves sont sensibilisés au rôle pédagogique du professeur documentaliste, au fonctionnement du centre de ressources, à son aménagement, à la classification... Nous abordons aussi le catalogue, centre de ressources virtuel, qu'ils peuvent consulter chez eux mais aussi s'approprier en y participant (avis, tags...). On termine l'année avec Internet et le web, avec une première initiation qui me permet de travailler le vocabulaire avec eux. Les évaluations sont notées, les élèves ont une moyenne en EMI, je remplis les bulletins trimestriels et participe à quelques conseils de classe.

1. 2 Réinvestir en SVT

Beaucoup de collègues de disciplines donnent des exposés à réaliser en sixième, les élèves effectuent leurs recherches au CDI ou chez eux. En SVT, nous travaillons en collaboration au deuxième trimestre pour réinvestir les acquis de l'EMI. En général, j'ai déjà vu avec les élèves le fonctionnement, l'aménagement du CDI et la recherche sur le catalogue. Je peux ainsi réinvestir les acquis sur le catalogue et la prise de références avec un cas concret : réaliser une carte mentale sur un animal qui hiberne, par exemple. Nous sommes à deux pour accompagner les élèves, qui doivent travailler en autonomie pour réaliser des recherches sur *PMB*, retrouver les documents dans le centre de ressources et noter les références. J'interviens pour travailler avec eux sur la synthèse des informations et la hiérarchisation par le biais d'une carte mentale. L'évaluation est commune avec le professeur de SVT.

1.3 Lecture numérique et veille informationnelle

Mon collège participe depuis longtemps au dispositif ROLL⁶. Grâce aux tablettes numériques dont je dispose au CDI, j'ai obtenu la possibilité de me mettre à la marge du dispositif pour faire lire les élèves sur tablettes de la presse en ligne. Grâce à cela, je peux initier les élèves à la veille informationnelle : j'utilise le fil *Twitter* du CDI, que j'alimente en articles de presse. Ainsi, les élèves lisent des faits d'actualité, travaillent sur les médias, l'information et le traitement de l'information.

⁶Réseaux des Observatoires Locaux de la Lecture. <http://www.roll-descartes.net/>

Même si je n'insiste pas trop sur la notion de veille, les élèves sont déjà sensibilisés à beaucoup de notions sans vraiment y faire attention.

2. Cinquième

2.1 EMI : les fondations

Au bout de quelques années, je me suis rendue compte qu'enseigner sur un seul niveau à l'année ne suffisait plus. Il manquait des notions aux élèves qu'il était difficile de travailler en collaboration. Les élèves ont besoin de connaissances de base en information-documentation qu'il faut aussi pouvoir approfondir : connaître l'histoire et le fonctionnement d'Internet et du web, comprendre les enjeux économiques et politiques des traces numériques, découvrir différents courants autour du web comme par exemple la philosophie du Libre... Je souhaite ainsi qu'ils deviennent des internautes différents : plus critiques bien sûr mais aussi plus ouverts. Concevoir et animer ces séances seule me permet de travailler et d'approfondir beaucoup de notions, je ne pourrais pas réaliser tout ce travail en partenariat sur une année.

A la rentrée 2012, j'ai accueilli un professeur en reconversion au CDI, nous étions deux professeurs documentalistes pour le collège. Nous nous sommes répartis les classes et c'est la première année où les cinquièmes ont eu des séances d'EMI à l'année. Nous avons pu ainsi travailler les progressions en concertation. Depuis cette année-là, j'essaye de donner aux élèves de cinquième les connaissances nécessaires, le minimum requis à la compréhension de ce que l'on fera en quatrième et troisième. Je m'inspire beaucoup du classeur *EMI Génération 5*. Les notions que l'on travaille sont parfois un peu lourdes et les séances étant espacées de quinze jours, je leur demande régulièrement de réaliser une production : frise chronologique, infographie, carte mentale...

J'insiste beaucoup sur le vocabulaire, nous devons utiliser le même, ils doivent bien identifier ce qu'est un navigateur, un moteur de recherche, un lien hypertexte... et savoir à quoi ils servent.

Nous commençons par une séquence centrée sur Internet et le web, les élèves doivent savoir comment est né Internet, avoir en tête quelques dates-clé et quelques noms. Pour la première fois cette année, je vais les faire travailler sur le code HTML. Il y a quelques années je montrais aux élèves le code source d'une page web. Je souhaite cette année leur montrer l'envers du décor, mais aussi leur faire créer une page web, en passant par la *Khan Académie* qui propose de s'initier aux langages HTML. Mon but n'est pas de faire d'eux des programmeurs mais qu'ils comprennent que l'architecture d'une page web est basée sur des langages informatiques précis. J'aborde ensuite avec eux la recherche d'information ; c'est quelque chose que l'on a déjà vu en sixième avec le catalogue, là on passe par le moteur de recherche, on reprend des notions vues en sixième, comme le mot-clé ou l'indexation. On explique le fonctionnement d'un moteur de recherche et on analyse les résultats, on s'interroge sur la page de résultats, cela me permet de travailler avec eux les notions de pertinence, fiabilité...

A la fin de cette séquence, je leur donne une recherche à réaliser sur la « graine de menhir », c'est pour eux une séance « choc », non seulement ils se font berner par le professeur en qui ils ont confiance mais aussi par le web. Je garde la moitié de l'heure pour discuter avec eux non seulement de ma démarche mais aussi des résultats de leur recherche. C'est une séance qu'ils n'oublient pas !

En fin d'année, la dernière séquence est dédiée aux médias et médias sociaux : définitions, typologie simple.

Durant les séances d'EMI, les élèves sont beaucoup plus acteurs qu'en sixième. Ils produisent des documents (frises chronologiques, infographies, cartes mentales...) en cours ou entre les séances.

Nous avons la chance d'avoir un ENT cette année, cela nous permet d'échanger entre chaque séance sur le travail à faire, de rendre les documents en ligne...

2.2 Les collaborations

Outre les séances d'EMI, j'ai plusieurs projets en collaboration. Tout d'abord le projet sur le tabagisme avec la professeure de SVT, qui me permet de réinvestir avec les élèves les acquis de l'EMI. Ce projet suit la séquence sur la recherche d'information.

Le projet « Pirates », initié par les professeurs de lettres, a pour but de réaliser une exposition multidisciplinaire sur le thème des pirates. Bien sûr, les élèves viennent réaliser des recherches au CDI avec leurs professeurs. Grâce au cours d'EMI, je ne fais que des rappels et je peux évaluer les acquis grâce à leur production. Sur ce projet, je vais travailler la réalité enrichie et augmentée. Les élèves vont utiliser ces deux réalités dans leurs expositions grâce aux tablettes numériques. Je peux ainsi étudier avec eux ce que sont ces réalités, quelle est la différence entre les deux, qu'est ce qu'un QR code et le problème de l'accès à l'information *via* ce pictogramme...

En fin d'année, durant les heures de vie de classe, et en collaboration avec les professeurs principaux, on travaille sur l'orientation dans le cadre du Parcours Avenir. Les élèves doivent réaliser une carte mentale sur un métier qui leur plaît. C'est une première sensibilisation sur l'orientation, les élèves réalisent des recherches sur Internet dans un domaine qui ne leur est pas habituel et sur des sites spécifiques qu'ils ne connaissent pas encore. On utilise la recherche par section sur le catalogue (PMB) et les sites d'orientation classiques (*Onisep, CIDJ, LesMétiers.net...*).

3. Quatrième : les étages

La quatrième est une rupture pour les élèves comme pour moi, les cours d'EMI ne sont plus réalisés par un seul professeur. A partir de ce niveau, je travaille toujours en collaboration. Mes fondations sont faites, maintenant on peut travailler à partir de ces fondations pour monter les étages. Pierre par pierre, on enrichit les connaissances, leurs savoir-faire mais aussi leurs savoir-être grâce à des projets interdisciplinaires.

3.1 La présence numérique

En cinquième, les élèves ont appris ce qu'était un média social. En quatrième, je travaille en collaboration avec la CPE sur la question de la présence numérique. On aborde tout d'abord ce qu'est la présence numérique, les droits et devoirs du citoyen du web, puis la visualisation et la gestion des traces. C'est une séquence où l'on discute beaucoup avec les élèves de leurs pratiques, de leurs points de vue. On essaye toujours de partir de leurs pratiques, de ce qu'ils savent. Ils sont actifs : ils se « googlisent » pour avoir une idée de leur présence numérique, ils visualisent leurs traces numériques en direct grâce au plugin LightBeam de *Firefox*, utilisent la navigation privée... Nous échangeons beaucoup avec eux sur la problématique des traces en abordant par exemple l'histoire du lanceur d'alerte Edward Snowden, le groupe *Anonymous* ou le réseau *Tor*.

La collaboration de la CPE est, de mon point de vue, essentielle. Elle est experte dans le domaine de la psychologie adolescente et l'éducation à la citoyenneté.

3.2 Les recherches

En quatrième, les élèves réinvestissent ce qu'ils ont vu en EMI lors des années précédentes pour réaliser leurs recherches. Même si ça paraît lointain, quelques rappels suffisent à leur rafraîchir la mémoire. En SVT, ils doivent, en plus de leurs recherches et de leur production documentaire, réaliser une présentation orale. J'insiste alors sur les principes de communication. Quelques élèves sont alors porteurs puisque j'étudie le schéma de la communication lors de la

formation des délégués sur tous les niveaux. Ils peuvent ainsi intervenir et aider les autres à comprendre comment la communication de l'information peut être faussée et comment améliorer sa stratégie de communication.

3.3 La twittclasse

Un projet à l'année qui me tient particulièrement à coeur : la twittclasse en français. C'est le cas typique d'un projet qui réinvestit et approfondit ce que l'on a vu ensemble en sixième et cinquième. La twittclasse est un projet qui se déroule sur le créneau ATP quatrième (une heure quinzaine) en collaboration avec une professeure de lettres.

En début d'année, les élèves travaillent par groupe pour trouver un avatar, une biographie, un pseudo, élaborer leur charte de rédaction et réaliser un article sur *Twitter* (histoire, société, vocabulaire). Par la suite, ils vont pouvoir tweeter en utilisant le compte collectif qu'ils ont créé. Ils rédigent sur le principe du #sachiezvousque pour donner une information importante, insolite sur l'enseignement du français. Ils peuvent aussi défier leurs abonnés grâce au hashtag #defiexpress. Tout au long de l'année, ils vont ainsi réinvestir leurs acquis de français, bien sûr, mais aussi synthétiser l'information, communiquer avec des enseignants, des classes d'autres académies... Durant ces séances, nous sommes accompagnateurs des élèves, derrière leurs épaules pour les aider à corriger une faute, les aider à reformuler mais ce sont eux qui trouvent l'information à communiquer, eux qui sont à l'origine de l'information. Ils arrivent rapidement à prendre de l'assurance et ainsi à prendre des initiatives. Les tablettes tactiles sont ici d'une aide précieuse : on peut tweeter n'importe où du moment qu'il y a une connexion internet, le compte est mémorisé dans la tablette, les élèves peuvent prendre des photos ou filmer si nécessaire.

Suite aux événements du 7 janvier, nous avons décidé de travailler avec la twittclasse sur la liberté de la presse. Les élèves ont réalisé des recherches et tweeté sur ce sujet et en fin d'année ont pu échanger avec un journaliste de *La dépêche du Midi*. La twittclasse est un projet motivant, que ce soit pour les élèves ou pour nous enseignants. C'est une autre façon d'enseigner, de mettre à profit et d'approfondir ce que l'on a appris. Les élèves apprennent une utilisation professionnelle des réseaux sociaux, s'initient à la veille en regardant leur *timeline*, comprennent l'utilité de ce média social, mais aussi ses limites⁷.

3.4 La bande-annonce

Je parle régulièrement aux élèves du droit durant leurs restitutions. Le projet bande-annonce permet aux élèves de se mettre dans la position d'auteur et de décider de la licence Creative Commons qu'ils vont apposer à leur production. Nos élèves sont souvent à cet âge des producteurs d'info, ils ont des chaînes *Youtube*, sont auteurs de blog... Grâce à ce projet, on parle du droit d'auteur mais aussi du partage de l'information et des connaissances : « Je produis quelque chose... est-ce que je le partage avec les autres ? ». Cela interroge les élèves qui sont habitués à piocher sur *Google images* sans se poser de questions.

3.5 Parcours Avenir

Après le travail sur les métiers en cinquième, on passe à la formation et au chemin que les élèves vont parcourir du brevet des collèges à leur métier. Les élèves sont plus à l'aise avec le vocabulaire qu'ils ont découvert l'année précédente, les professeurs principaux sont aussi là pour accompagner les élèves dans leurs recherches. La production finale sera cette année une infographie synthétisant le parcours de formation de chacun.

⁷Pour en savoir plus : fiche Expérithèque du projet :

<http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=10987>

4. Troisième Bientôt au sommet : le toit

C'est le niveau où je vois le plus les élèves. Tout d'abord avec le projet centenaire, qui est un gros projet sur l'année. Je travaille avec les deux classes de troisième, une heure quinzaine en collaboration avec les professeurs de lettres. La production finale est une grande exposition sur la Première Guerre mondiale, qui se tient au collège mais aussi au rectorat de Rouen⁸ (novembre-décembre 2015). Les élèves doivent produire des panneaux sur des auteurs liés à la guerre, des cartes interactives, des frises chronologiques, une tranchée... Grâce à ce projet, plusieurs disciplines sont investies dans ce projet, l'info-doc est constamment sollicitée. Les élèves sont amenés à réaliser des recherches en collaboration en utilisant un document de collecte, à créer du contenu en réalité enrichie grâce à des QR codes. Le visiteur obtient du contenu supplémentaire sur l'expo, il peut faire une visite virtuelle⁹ en scannant les QR codes et accéder à des vidéos, des enregistrements sonores, des documents interactifs, des quiz...

Le Dossier SVT permet de réinvestir un certain nombre de compétences vues précédemment. Les élèves sont amenés à rechercher de l'information sur le catalogue puis sur Internet, à prendre des notes *via* un document de collecte, à synthétiser l'information dans une production finale qui servira de support pour l'oral, à réaliser une bibliographie (selon modèle), à s'exprimer à l'oral...

Autre projet à l'année, la twittclasse allemande « Décrypter l'actualité en allemand ». Ces élèves ont déjà travaillé sur *Twitter* l'année précédente, en français et en allemand¹⁰. Cette année, le projet est de les faire réfléchir sur des thèmes d'actualité comme les réfugiés. Ils doivent réaliser un vrai travail journalistique : analyse des faits, esprit critique, analyse des images, étude de chiffres, étude et croisement des sources... Les élèves doivent prendre du recul par rapport à une actualité brûlante, aiguïser leur esprit critique par rapport aux médias. Nous les accompagnons et les aidons pour qu'ils soient véritablement acteurs de leurs apprentissages. Dans ce projet, le seul obstacle est le manque d'échanges sur *Twitter*. La langue allemande n'est pas encore développée dans les twittclasses.

La progression sur le Parcours Avenir se termine en troisième. Les élèves peaufinent leur projet personnel en travaillant sur la connaissance de soi, en présentant à l'oral, à la classe, un document numérique résumant leurs vœux d'orientation, puis en préparant leur stage. C'est l'occasion pour moi de collaborer avec la CPE, les professeurs principaux et le COP. Ces séances bi-mensuelles sont riches, les élèves utilisent ce qu'ils ont vu tout au long de leur parcours au collège et approfondissent certains aspects : mieux communiquer, rechercher de l'information sur des sites spécifiques (Onisep, lycées, rectorat...), produire un document de son choix, destiné à une présentation orale...

Cette progression est le fruit d'un travail au long cours. Bien sûr, le fait d'être dans un collège de petite taille aide beaucoup à sa mise en place et à son extension tout au long du cursus des élèves, mais elle ne serait pas possible sans l'appui de la direction et le travail d'équipe. Si je dois faire un bilan aujourd'hui, je dirais que mes plus grandes réussites sont multiples. Tout d'abord, mon rôle pédagogique de professeur est reconnu, que ce soit par les élèves ou la communauté éducative. Ce rôle pédagogique se diffuse grâce aux formations que j'anime, notamment devant les personnels de direction stagiaires. Ensuite, il y a d'autres satisfactions comme les demandes des élèves pour avoir plus de cours d'EMI, les retours de mes collègues professeurs documentalistes de lycée qui disent reconnaître mes élèves, les habitudes info-doc bien ancrées des élèves... Tout cela me pousse à continuer, même si je reste frustrée par le manque de temps pour asseoir et diversifier encore plus les savoirs en information-documentation.

⁸Cf article sur le site du rectorat « *Je t'écris de Verdun* » Académie de Rouen <http://www.ac-rouen.fr/academie/actualites-de-l-academie/liens-125959.kjsp>

⁹Réaliser une visite en réalité enrichie. DocpourDocs <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article561>

¹⁰Cf article sur le projet. Site du collège Henri Matisse <http://matisse-col.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article2550>

Clôture du congrès

Anne CORDIER

Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication Université-ESPÉ de Rouen, Associée à l'UMR ESO (Espaces et Sociétés), Membre l'ANR TRANSLIT et du GRCDI

LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE FACE AU DÉFI DES CONVERGENCES *OU PARCE QUE NOS ÉLÈVES LE VALENT BIEN*

Introduction

Et voilà, nous y sommes : c'est la fin. Et il faut bien conclure après 2 journées et demie extrêmement intenses et riches pour chacun et chacune de nous. Il me revient aujourd'hui de conclure ce 10^{ème} Congrès de la FADBEN, et c'est pour moi évidemment un très grand honneur. L'occasion m'est ainsi donnée de remercier le comité scientifique et le comité organisateur du congrès. Et parce que le travail associatif est souvent ingrat, je voudrais que l'on puisse profiter de cette conférence de clôture pour remercier cette valeureuse équipe de bénévoles, c'est-à-dire : les membres du Bureau National de la FADBEN mobilisés sur le congrès ; pour le comité scientifique et relations avec les intervenants Gildas Dimier, Marie Nallathamby, Cyrille Lendormy, ainsi que Gaëlle Sogliuzzo, Héloïse Lécaudé, Sandrine Vigato et Christine Bretton pour les inscriptions, la gestion du site ou encore les relations entretenues avec les différents partenaires de la manifestation, Camille Brouzes, Valérie Glass et Claire Droz-Vincent, et évidemment Florian Reynaud pour la coordination générale. Un immense merci également à l'ADBEN Limousin, dont les membres ont permis que les conditions logistiques soient optimales et la convivialité au rendez-vous de ce séjour limousin ! A la tête de cette équipe dynamique, elle a préparé durant deux ans au sein du BN ce congrès : Valérie Jouhaud. Membres de cette ADBEN Limousin, elles ont tout fait pour vous rendre la vie plus facile durant ce congrès : Fabienne Faucqueur, Marie Bousquet, Magali Martin, Claire Rouveron, Céline Cherbonneau, Cécile Chabassier, Aurélie Laurière, Anaïs Denis et Mariette Viche.

Un remerciement personnel spécial enfin à Gildas Dimier, réactif aux mails envoyés en catastrophe, qui n'a jamais perdu son sens de l'humour, même quand les questions posées étaient rébarbatives, pressantes, ou complètement insolubles !

Comment conclure ? Comment conclure alors que nous avons tous envie de rester ensemble pour poursuivre nos échanges ? Comment conclure alors qu'enfin des avatars ou noms de comptes *Twitter* ou *Facebook* sont devenus des personnes incarnées ? Comment conclure alors qu'une telle dynamique a été lancée grâce à ces moments partagés ?

Je vous propose pour cette clôture – puisqu'il faut bien l'appeler ainsi et s'y résoudre - de "relire" en quelque sorte les différentes interventions de cette 10^{ème} édition du congrès de la FADBEN, et de tenter de vous donner à entendre aussi une réflexion à partir de ces interventions, mais pas exclusivement, et plus largement sur la question de la convergence, qui me semble-t-il, a traversé l'ensemble des exposés. Je vais tenter aussi, avant de nous quitter, de procéder à un "dosage" entre certitudes et incertitudes, et entre petites – mais sérieuses – grognes et grands espoirs.

1. Une dynamique de convergence à l'œuvre

Tout d'abord, donc, il me semble vraiment que ce congrès a témoigné d'une véritable dynamique de convergence à l'œuvre. Je distinguerai trois niveaux de convergence, si vous le voulez bien.

1.1. Entre Recherche et Terrain

Je ne vais pas revenir sur les intérêts d'une recherche en information et communication, Bernard Miège l'a précisément exposé en introduction de ce congrès, notamment en insistant sur la capacité de la recherche à mettre à distance les « notions écran » et à permettre l'inscription dans la durée de phénomènes qui émergent, inscrits aussi dans des modèles économiques à analyser.

Mais ce congrès a aussi mis en avant, et je m'en réjouis grandement, des liens plus importants entre la recherche et ce que l'on appelle communément le "terrain". Ce lien entre recherche scientifique et pratiques professionnelles s'est illustré, certes, par la présence de chercheurs au sein du congrès, mais cela a toujours été le cas. Il s'est aussi illustré par la présence et les communications de chercheurs qui vont sur le terrain pour mener leurs recherches, ce qui est un pas supplémentaire, mais là encore ce n'est pas une franche nouveauté car la FADBEN a toujours été soucieuse de liens avec le monde scientifique. Ce que ce congrès signe comme nouveauté, me semble-t-il, est un lien plus profond, car réciproque et collaboratif : en a témoigné la tenue d'un atelier co-présenté, préparé et animé, par une chercheuse et des professionnelles. Nous ne sommes donc plus dans une logique de "cohabitation" chercheur-professionnel, où le professionnel se livre au chercheur, qui s'empare de données exploitables à des fins scientifiques, mais dans une logique de dons et contre-dons, destinée à penser ensemble l'agir professionnel, envisager ensemble des pistes d'action. Ensemble. Lorsqu'un chercheur travaille pleinement avec les professionnels, nous nous situons dans une relation réciproque totale, dans le respect des apports de chacun, et dans la curiosité envers les points de vue et les références (théoriques, situationnelles, expérientielles) de chacun. Je suis toujours frappée par la distinction courante entre le monde de la recherche et celui des professionnels. Or, n'oublions jamais, n'oubliez jamais, qu'en sciences humaines et sociales, la plupart des chercheurs sont des *enseignants* chercheurs, et sont donc confrontés tout autant à des questionnements didactiques et pédagogiques.

Dans cette perspective, je crois qu'il est temps aussi de saluer les acteurs de terrain qui nous ouvrent, à nous chercheurs, les portes de leurs pratiques professionnelles quotidiennes, de leurs univers, de leurs ressentis émotionnels. Comme cela doit être inconfortable au premier abord ! Et pourtant, sans le terrain la recherche ne peut guère être autre chose qu'une émanation au mieux intellectuelle – ce qui peut évidemment être fort pertinent, et doit de toute façon constituer une part indispensable de la construction scientifique – mais sans le terrain, la recherche ne peut avoir de point d'ancrage et prétendre faire œuvre sociale.

Oui, il est fondamental de rappeler la délégation sociale dont est responsable le chercheur. Car oui, la recherche est une œuvre sociale. Une œuvre sociale en ce qu'elle permet de dépasser le stade des discours d'accompagnement, des "bons mots", des formules qui font mouche. Une œuvre sociale en ce qu'elle permet à des acteurs, toujours agissant dans le "feu de l'action" de porter un regard réflexif sur leurs gestes et leurs pratiques. Une œuvre sociale en ce qu'elle éclaire des phénomènes, tente de les comprendre, les explicite, et en ce sens a une mission fondamentale de vulgarisation et de diffusion. C'est pourquoi la recherche doit être étroitement construite avec le terrain, et permettre à ce dernier par le regard objectivant du chercheur, de se questionner, d'échanger, et d'avancer.

Pour autant, je ne pense pas que le chercheur ait pour rôle de faire œuvre de prescription : ce serait, à mes yeux, manquer de confiance envers les professionnels, lesquels sont tout à fait capables de trouver en eux, entre eux, et par les échanges, notamment avec le monde de la recherche, des pistes pour l'action. Pour ce faire, bien sûr, il convient qu'un climat de confiance et de réciprocité – j'insiste – soit installé entre chercheurs et professionnels : porter un regard empathique sur les acteurs rencontrés, quels qu'ils soient, en n'étant pas dans l'affect (ce que supposerait une forme de sympathie, nuisible à l'investigation scientifique objectivante) ni dans la distanciation et le mépris, naturellement, mais en s'inscrivant dans une logique compréhensive de l'activité et des logiques d'action des acteurs. L'œuvre sociale du chercheur se situe ici, me semble-t-il.

Si le chercheur ne "représente" pas un corps professionnel qu'il étudie – vous pouvez faire confiance à vos associations professionnelles pour cela ! –, il est néanmoins engagé. En tout cas, je défends personnellement l'idée qu'être chercheur, c'est être engagé. La recherche est fondamentalement engagement. Engagement dans le monde social. Engagement auprès et au sein d'une communauté. Engagement dans un champ de questionnements à la fois scientifiques, politiques, sociétaux, culturels... Engagement, donc, mais aussi responsabilité. Oui, une quadruple responsabilité, même : en étant enseignant, le chercheur a la même responsabilité que vous, professeurs documentalistes face à vos élèves, celle de contribuer à l'émancipation intellectuelle et critique de ceux qu'il accompagne ; le chercheur a aussi la responsabilité de produire des connaissances pour éclairer et révéler des réalités sociales complexes ; 3^{ème} responsabilité, et non des moindres, le chercheur explore un terrain, mais doit toujours faire un retour à ce terrain, consacrer du temps aux acteurs investigués pour que la recherche prenne sens avant tout pour eux, et que le fait d'avoir accepté d'accueillir un chercheur ne laisse pas, lors de son départ, un amer sentiment de « pillage » ; enfin, le chercheur occupe une position sociale en tant que citoyen actif au sein d'une société qu'il s'efforce de comprendre le mieux possible, dans une dynamique et pour une action collectives.

1.2. Entre des contextes de pratiques info-communicationnelles

Au sortir de ce congrès, la dynamique de convergence est également visible à travers une réflexion sur un rapprochement entre les divers contextes de déploiement des pratiques info-communicationnelles. On ne cesse de parler d'ailleurs de "porosité des contextes", mais il me semble que cette expression est employée à mauvais escient. En effet, de plus en plus, on évoque une porosité des contextes pour décrire les pratiques info-communicationnelles des acteurs, et plus particulièrement, pour ce qui nous intéresse, des adolescents-élèves auxquels les professeurs documentalistes sont confrontés.

Je pense que la situation sociale n'est pas si simple. Ce sont les outils et le milieu informationnels qui suggèrent une porosité des contextes. Pour autant, il me semble – et plusieurs investigations menées par des chercheurs en SIC le pointent – que les pratiques et usages, ordinaires/préscriés/possibles, laissent voir tout autre chose. On n'assiste pas à une imbrication spontanée des usages et pratiques formels et non formels. Ne serait-ce que parce que la continuité de l'écosystème informationnel n'est pas assurée au sein des établissements, où les élèves comme leurs enseignants peinent à accéder à des outils d'information et de communication pourtant tout à fait inscrits dans leurs habitudes info-documentaires. Mais ne serait-ce aussi que parce que l'intégration des usages et pratiques non formels à l'école fait encore l'objet de résistances, de part et d'autre, car si certains professeurs sont hésitants ou réticents à l'idée d'investir les outils et usages non formels déployés par leurs élèves, les adolescents ne voient pas toujours non plus d'un bon œil cette intrusion par les enseignants dans leurs univers de pratiques non formelles.

Les adolescents ont conscience que leurs pratiques sont majoritairement empiriques et ne correspondent pas toujours à l'attente académique.

Plus encore peut-on aller jusqu'à se demander si une porosité absolue des contextes de déploiement des pratiques info-communicationnelles est souhaitable. L'école a pour mission de permettre la construction de savoirs structurés, ce qui passe par une connaissance et un appui sur les pratiques non formelles des élèves. Mais elle est aussi, par la réflexivité et la stabilisation de connaissances, le lieu du questionnement sur la durabilité des pratiques info-communicationnelles engagées par tout un chacun. A ce propos, l'exposé de Vassilia Margaria-Pena a montré, loin des présupposés clamant porosité et compétences immanentes, combien les outils documentaires dits traditionnels ont encore de beaux jours devant eux car permettent de travailler des compétences fortes et essentielles pour les chercheurs d'information, que celle-ci soit ou non numérique.

Certes, et il serait tout à fait incongru de le contester : certains adolescents développent de véritables compétences et connaissances informationnelles sur le web, en dehors des apprentissages formalisés à et par l'école.

Toutefois, ne nous méprenons pas : ceux qui s'expriment en actes, au-delà de la parole, sont ceux qui détiennent le pouvoir d'agir, et donc qui manient en plus des clés de compréhension du système, des clés d'action sur ce système. J'ai pu rencontrer lors de mes enquêtes des adolescents qui se déclarent eux-mêmes non-experts, et qui ont conscience des limites de leur pouvoir d'action : ils ne maîtrisent pas suffisamment l'outil pour pouvoir s'affirmer dans cette société numérique. Ceux-là sont réduits au silence, d'autant que notre société accorde une place prépondérante à ceux qui s'expriment, se font entendre ou voir, bref à ceux qui agissent.

1.3. Entre des domaines d'intervention

Troisième convergence observée, ou plutôt discutée à travers les différentes interventions lors de ce congrès, sans surprise, d'ailleurs : celle entre éducation à l'information, aux médias, et dans une mesure moindre à l'informatique.

Le champ de l'éducation à l'information, et plus précisément de l'information-documentation, est fortement touché, et ce tout à fait logiquement, par l'évolution de l'environnement informationnel et des pratiques info-communicationnelles liées. D'ailleurs, depuis quelques années les professionnels se nourrissent des travaux menés par des chercheurs – dont ceux du groupe ANR Translit auquel j'appartiens, et dont plusieurs membres sont ici présents – sur la translittératie.

Cette approche a vite semblé pertinente pour qui souhaitait penser la culture de l'information dans toute sa complexité, reflétant les trois traditions épistémiques autour de l'information (*information knowledge* : information scientifique et technique, documentaire et vulgarisation / *information news* : journalistique, médiatique / *information data* : données informatiques). Parler de translittératie dans le contexte français, comme l'a bien mis en évidence Alexandre Serres, c'est reconnaître la convergence des littératies, et les pratiques résolument multimédiatiques des individus, et donc la nécessité de penser les relations entre les trois principales cultures de l'information : Information-Documentation, médias, et informatique. Ainsi la translittératie devient une nouvelle perspective pour la formation des élèves, étudiants, et usagers, une perspective beaucoup plus globale que la seule *information literacy* (Serres, 2012).

Cette approche enrichit l'enseignement de l'Information-Documentation, un enrichissement dont témoignent les pratiques quotidiennes des professeurs documentalistes qui depuis déjà plusieurs années prennent en compte, en sus des objets et notions liés à l'*info-knowledge*, les objets et notions liés à l'*info-news*. Les expériences pédagogiques qu'a partagées avec nous Anne-Laure Cruyppenninck, à propos de l'intégration de problématiques communicationnelles médiatiques dans l'enseignement qu'elle dispense, en sont un exemple flagrant.

Plus encore, la notion de translittératie, en appelant à une convergence des champs épistémiques dans le contexte français, est aussi interprétable de manière complémentaire comme le levier pour penser transversalité, transfert, transgression. Je reprends ici la déclinaison de ce que le préfixe "trans" suggère selon Vincent Liquète. Le chercheur en SIC porteur d'une des tâches du projet ANR TransLit rappelle en effet que ce préfixe « suggère à la fois la quête de transversalité dans les démarches de recherche, d'appropriation et de réécriture de l'information, mais également, la capacité de chacun à transférer dans divers environnements et contextes informationnels et techniques des acquisitions antérieures. Ceci autant dans la sphère scolaire que dans la sphère domestique. Enfin, ce même préfixe vise à un dépassement des approches et des postures d'enseignement jusqu'alors éprouvées dans le monde scolaire et éducatif » (Liquète, 2012).

2. Construire la convergence

Pour autant la convergence ne se décrète pas. Il convient de la construire, et de prendre garde à ce que la volonté – ou l'injonction – de convergence n'appauvrisse pas réflexions et pratiques scientifiques, didactiques et pédagogiques.

2.1. La solution n'est pas dans la dissolution

Si l'on ne peut que se réjouir que les problématiques liées à la translittératie soient investies et appropriées par les professeurs documentalistes, il convient de mettre en garde contre un effacement des problématiques info-documentaires. La translittératie n'est en aucun cas une discipline, et n'a d'ailleurs jamais été présentée comme telle. Il ne s'agit donc pas pour les professeurs documentalistes de quitter le champ – scientifique et didactique – de l'information-documentation, dont ils sont les spécialistes, pour une nouvelle littéracie, mais de considérer la littératie informationnelle en inter-relation avec les autres littératies considérées. La translittératie, c'est une façon de voir les pratiques informationnelles, voire une grille de lecture même de ces pratiques.

Plus concrètement, une appréhension translittéracique des pratiques d'information et de communication permet de donner épaisseur et sens aux pratiques pédagogiques mises en place : il s'agit de considérer les situations de transferts de compétences et de connaissances, de favoriser les liens entre multiples ressources et outils à la fois cognitifs, humains et techniques au sein de contextes identifiés, mais aussi d'encourager l'ensemble des compétences d'interaction, mises en œuvre par les individus sur tous les moyens d'information et de communication disponibles. La translittératie, qui est un concept défini bien distinctement du numérique, n'est pas pour autant un nouvel objet d'enseignement ni une démarche d'apprentissage ; elle est – j'insiste – *une façon d'appréhender* les pratiques déployées, *un regard* qui permet de penser la convergence médiatique, les croisements entre les littératies convoquées et convocables. La translittératie nous invite donc à penser avec davantage de complexité et de souci du sens social l'éducation à l'Information-Documentation.

Toutefois, attention, là encore. Le vocable "éducation à" est en France franchement problématique, en ce qu'il donne lieu à des interprétations institutionnelles et des traductions sur le terrain fort peu nobles, le triptyque une heure/une discipline/une classe étant le parangon de notre système éducatif. Certes, "éducation à" rime avec "goubi-boulga"... mais si vous le voulez bien, nous allons arrêter là la convergence sur ce point ! Je me permets de faire appel à la définition que Jean-Marc Lange, professeur des universités en didactiques des sciences à l'Université de Rouen, et spécialiste de l'éducation au développement durable, donne d'une

« éducation à » : Jean-Marc Lange nous dit que cette éducation est articulée autour d'une « didactique de contenus-orientés-action », permettant la conception d'actions éducatives « dans lesquelles l'individu apprend à agir collectivement » (Lange, 2013). Jean-Marc Lange nous rappelle d'ailleurs combien le travail par l'enquête est fondateur de la pédagogie Freinet, laquelle « allait dans le sens d'une mise en activité des élèves afin qu'ils apprennent ensemble à partir des expériences réalisées ». L'on ne peut que souscrire à cette acception qui fait écho à nos pratiques professionnelles, et aux regards portés sur les situations info-communicationnelles. On le sait, aborder des problématiques informationnelles au sein d'ancrages disciplinaires est tout à fait possible, sans pour autant que le domaine d'enseignement du professeur documentaliste soit « au service de ». Il faut pour cela que les professeurs documentalistes ne perdent pas de vue, au sein de la convergence, l'Information-Documentation.

2.2. Le « numérique », un étendard empoisonné

Ce souci me semble d'autant plus important à réaffirmer à l'heure où le terme "numérique" envahit nos programmes, discours et préoccupations, avec la tendance forte à venir chapeauter l'ensemble des apprentissages liés à l'information. Cette entrée systématique numérique est à mon sens une erreur, non seulement parce qu'elle néglige les continuités conceptuelles et abonde les discours techno-critiques sur les ruptures dans notre société. Mais cette entrée est aussi une erreur car elle alimente finalement un regard limité sur l'environnement informationnel qui nous entoure : les acteurs évoluent au sein d'un véritable milieu informationnel, dont le numérique est partie prenante, mais pas isolément et pas exclusivement. Un technologisme ambiant nuit à la réflexion sur les objets et les modalités d'enseignement-apprentissage, et je crois qu'il est du devoir des professeurs documentalistes de savoir résister à ces sirènes.

S'il est compréhensible que certains cherchent à asseoir une légitimité et une expertise en faisant montre d'une entrée et d'une dextérité numériques, je pense qu'ils font en réalité fausse route. Cette technicisation des pratiques et des visions du métier ne va pas dans le sens d'une reconnaissance d'un champ de connaissances et de compétences. C'est une fois de plus réduire l'image de l'Info-Documentation à une méthodologie, à une performance procédurale. Cela est d'autant plus observable lorsque s'opère un glissement tout à fait significatif de la préoccupation d'une "culture numérique" à une adhésion à une technicité manipulatoire, une "technique pour la technique". Je pense par exemple à ces nombreuses séances pédagogiques proposées autour de l'appréhension technique d'un outil, sur le mode « Scoop-it en 4^{ème} », « Pearltrees en TPE ». Cette entrée par les outils témoigne de l'effacement de l'objectif intellectuel, cognitif, au profit d'objectifs procéduraux liés à la maîtrise technique d'un outil déterminé, émergent sur le marché de l'information. Bien sûr, nous savons tous que les conditions d'urgence dans lesquelles sont amenés à travailler quotidiennement les professeurs documentalistes expliquent partiellement ces choix pédagogiques. Il n'empêche qu'il me semble important de prévenir contre cet étendard empoisonné que constitue le numérique, et contre cette course à la prétendue innovation technologique ; par exemple, on voit de plus en plus de journées professionnelles ou stages proposés autour des MOOC, là où je pense que les situations d'enseignement-apprentissage, en présentiel, mériteraient encore et toujours des expérimentations. Grand est le risque dans cette perspective de se faire le relais de logiques marchandes – institutionnelles ou non – mais aussi de se lancer dans une course effrénée à l'affirmation d'une profession à travers des outils par définition non pérennes.

On ne peut occulter que ces sirènes du numérique charment aussi parce qu'il y a de notre part à tous, et les professeurs documentalistes n'échappent pas à cette règle, une sorte de fascination pour le numérique et les productions qu'il permet. C'est là qu'il convient véritablement

de toujours se poser la question de la pertinence du recours à un outil numérique – quel qu’il soit – pour l’apprentissage. Et de toujours avoir conscience que l’apprentissage conceptuel doit primer, pour mettre à distance la technique, et être capable d’entrer dans cet « âge de la majorité » que signifiait Gilbert Simondon dans les années 50, donc bien avant Internet : par cette expression, héritée de Kant, le philosophe nous invitait à penser l’émancipation de la technique, par sa maîtrise à la fois technique et conceptuelle (Simondon, 2001). C’est ainsi qu’un travail essentiel est à mener, d’abord dans une perspective réflexive, c’est-à-dire pour les professionnels que nous sommes, puis avec les élèves, sur les techno-imaginaires qui envahissent nos modes de pensée et de vivre dans la société (Plantard, 2015).

C’est dans cette même veine que s’est inscrite l’intervention d’Olivier Le Deuff, prônant une dimension à la fois historique et citoyenne de la culture de l’information. Il faut dire que l’inquiétude est grandissante dans notre société quant à la capacité des individus à être des acteurs à proprement parler, agissant sur les données et ne les subissant pas systématiquement (Mattelart, Vitalis, 2014), résistant au « capitalisme informationnel » (formule de Serge Proulx et al., 2014) et aux « industries de l’influence » (Le Crosnier, 2010). Les exemples pédagogiques déclinés en collège et en lycée par Marion Carbillet et Marie-Astrid Médevielle ont mis en avant cette dimension éminemment citoyenne de l’enseignement d’une culture de l’information : travail sur la mémoire collective et sensibilisation aux communs de la connaissance s’entremêlent pour développer le pouvoir d’agir des élèves.

Face au modèle économique dominant et en lien avec une vision politique de la société numérique, une contre-culture s’organise, digne de la « contre-culture des pionniers de l’internet » (Turner, 2012), et les professeurs documentalistes dans leur mission d’émancipation des élèves ne peuvent y rester étrangers.

2.3. Le « contexte », un élément à dépasser

De tels impératifs inscrits dans une logique de convergence imposent une construction d’autant plus rigoureuse et solide des modalités d’exercice professionnel, et plus précisément des formations mises en place, afin que l’enseignement de l’Information-Documentation ne soit tout simplement pas dissous dans un magma de convergences multiples... et de contraintes.

Certes, comme nous l’ont rappelé fort utilement Emmanuelle Maugard et Mathilde Schmidt pour l’enseignement privé, et Isabelle Couturier pour l’enseignement agricole, les contextes déterminent avec force l’exercice du métier. L’immense travail d’enquête réalisé par la FADBEN en 2013 et 2014 sur les apprentissages en information-documentation et le service des professeurs documentalistes a d’ailleurs mis en exergue ce que les auteurs du Chapitre 11 ont appelé une « diversité des possibles » (FADBEN, 2014).

Il nous revient de prendre garde à ce que ces « possibles » et ces multiples contextes ne deviennent pas sur-déterminants pour les formations mises en place.

En ce sens, Muriel Frisch nous a invités à dépasser les modèles convoqués historiquement en Information-Documentation, et surtout à nous appuyer sur le concept d’info-diversité pour penser une matrice curriculaire pour l’information-documentation. Pascal Duplessis, plus précisément encore, nous a proposé d’envisager, au-delà du souci déjà louable bien sûr et important d’une progression spiralaire, une « révélation progressive des différentes facettes de la notion ».

La question des contenus précisément intégrés dans les formations a déjà quant à elle été minutieusement travaillée, et l’est encore, par la profession elle-même, dont Pascal Duplessis a d’ailleurs souligné durant son intervention « la fabrique des savoirs scolaires par les savoirs expérientiels ». Je vous renvoie aux travaux des groupes de mutualisation au sein des académies,

le développement de TraAM Documentation sur le sujet, et particulièrement saluons la précision de la matrice pour l'identification d'objectifs et de compétences à mettre en œuvre dans une Education aux Médias et à l'Information proposée par le groupe TraAM Doc Toulouse (2015). Permettez-moi aussi de vous renvoyer à toutes fins utiles aux travaux fondamentaux menés par la FADBEN (2007, 2014) et le GRCDI (2010) pour circonscrire les champs d'intervention ainsi que les contenus didactiques à mettre en œuvre.

Dans cette dynamique de réflexion sur la construction d'une matrice ou d'un curriculum en information-documentation, il importe aussi d'aller voir du côté de l'international, comme nous l'ont permis Magali Bon, Valérie Glass et Martine Ernoult, qui ont enrichi par ce regard multiculturel nos réflexions sur le curriculum info-documentaire ainsi que les pratiques professionnelles.

3. Vers une divergence convergente !

Pour autant, l'identité des professeurs documentalistes "à la française" – si vous me permettez cette expression un peu triviale – et la conception de l'Information-Documentation comme champ d'enseignement-apprentissage structuré, nécessitent aussi que nous prenions garde à maintenir un certain cap. Une certaine divergence, dans la convergence.

3.1. Pour une approche sociale de l'information

Tout d'abord, face aux discours d'accompagnement et injonctions technologiques, il est primordial pour les chercheurs de s'intéresser aux pratiques effectivement développées par les acteurs, pour adopter une démarche compréhensive de l'information, et apporter une connaissance fine des usages et pratiques info-communicationnels. Mais cette exigence scientifique doit aussi, à mon sens, intégrer la construction didactique et la démarche pédagogique. Oui, les pratiques ordinaires de l'information notamment numérique engendrent le développement de savoirs et de savoir-faire véritables qu'il faut reconnaître comme tels, et cesser de "ranger" dans une catégorie pseudo générationnelle. C'est fort logiquement que vous avez pu, au contact de vos élèves et de leurs pratiques quotidiennes de l'information, mais aussi conscients des enjeux sociétaux liés, faire émerger de nouveaux contenus de formation, qui tiennent compte des pratiques sociales – non formelles – constatées, et à encourager. Je pense par exemple au souci de développer une culture de la participation, sur laquelle reposent aujourd'hui bon nombre de situations informationnelles numériques.

De l'intérêt de partir des pratiques sociales pour construire notre enseignement, bien sûr, non pas démagogie, mais pour donner du sens social aux apprentissages (Élisabeth Schneider nous a proposé à ce sujet une réflexion sur la didactisation des réseaux sociaux). Plus encore – car nous faisons bien, au quotidien, œuvre d'enseignement-apprentissage – il s'agit de travailler la réflexivité des élèves. Le travail présenté par Noël Uguen sur le document de collecte comme écrit réflexif pour questionner l'évaluation de l'information, et mettre en place une « mémoire » de la recherche d'information, témoigne de cet appui sur les pratiques ordinaires des élèves allié à un nécessaire dépassement pour atteindre un nouveau stade de développement de pratiques et de compétences cognitives.

A travers cette approche sociale de l'information dans l'enseignement-apprentissage, c'est l'engagement des acteurs que l'on cherche à favoriser, en leur donnant les moyens de dégager un plan d'actions à partir d'une intention, et d'aboutir *via* des repères et des régimes d'actions adaptés à une satisfaction dans l'activité (Thévenot, 2006).

3.2. Pour une vigilance épistémologique

Ensuite, face à une injonction à la convergence, je crois que nous avons le droit – et plus encore – de résister, et en tout cas de faire preuve d’une vigilance accrue.

En effet, les discours sociaux et institutionnels laissent à penser que l’EMI est une nouveauté absolue, et qu’il s’agit d’un nouvel objet d’enseignement-apprentissage comme d’un nouveau défi pour les enseignants. Voilà qui est tout à fait symptomatique de notre système éducatif, qui a l’art d’être à la fois le tombeau de dispositifs à peine expérimentés et déjà enterrés au lieu d’être évalués pour une remédiation éventuelle, et le berceau de dispositifs aux allures magiques qui viennent prétendument panser une plaie ou combler un manque.

Sauf qu’en ce qui concerne l’éducation aux médias et à l’information, de "manque" il n’y a pas. Affirmons « l’archéologie des savoirs » (Foucault, 2008) info-documentaires et médiatiques que les professeurs documentalistes prennent en charge depuis des années déjà, et circonscrivent avec une dimension épistémologique affirmée en interaction avec des travaux de chercheurs et d’associations professionnelles.

Bref, se saisir de l’EMI, oui, tout en restant bien droit dans ses bottes info-doc, si vous permettez l’expression !

En outre, s’il y a une réflexion sur la professionnalisation des enseignants *via* l’intégration dans les cursus de formation initiale de problématiques liées à l’EMI et au numérique, réflexion dont nous a fait part Jacques Kerneis, pour autant il ne s’agit pas de faire de tous les enseignants des experts de l’EMI. On ne le pourrait de toute façon pas ! Rappelons l’ancrage de l’EMI dans les Sciences de l’Information et de la Communication, discipline universitaire de rattachement du CAPES de Documentation, et dont les référents théoriques constituent la « culture informationnelle » des professeurs documentalistes (Couzinet, 2008). Insister sur l’expertise des professeurs documentalistes en matière d’information-documentation, et d’EMI, n’exclut pas la logique d’une EMI distribuée. Des faisceaux d’acteurs sont aux prises avec l’EMI ; démonstration en a été faite par Angèle Stalder, Alexandre Serres, et Élisabeth Schneider, à travers un important travail de traitement de données et de visualisation cartographique de ces dernières : une diversité d’acteurs se soucie de l’EMI, notamment des acteurs institutionnels, en lien avec une volonté politique affirmée, en présence d’acteurs-relais, et d’une blogosphère agissante.

Bien sûr, on ne peut pas occulter les inquiétudes – légitimes – exprimées par la profession sur ce décalage entre l’affirmation par le Référentiel de compétences professionnelles de 2013 d’un statut d’« enseignants et maîtres d’œuvre de l’acquisition par tous les élèves d’une culture de l’information et des médias » (BO du 25 juillet 2013), et les textes, discours institutionnels et nouveaux programmes qui accordent une place limitée à l’EMI et insistent tant sur le fait que l’EMI est l’affaire de l’ensemble des équipes pédagogiques, que les professeurs documentalistes ont le sentiment d’être floués.

Pourtant, sur le terrain, les professeurs de disciplines que j’ai pu rencontrer rejoignent les préoccupations des professeurs documentalistes, conscients aussi que ces derniers détiennent un savoir didactique et un savoir-faire pédagogique qui est bien spécifique. Une professeure de Sciences Économiques et Sociales, par exemple, m’a expliqué : « *Ma discipline me permet d’avoir des connaissances sur la presse, l’économie de l’information, par exemple, mais quand je travaille avec [Pr-Doc] je vois bien qu’il apporte autre chose que mes petites données [rires]. Enfin, disons qu’on est clairement complémentaires, et je serais incapable de faire ce qu’il fait, j’apprends toujours plein de trucs quand on fait cours ensemble, j’écoute autant ses explications que les élèves !* ». Si l’exposé de Fabienne Lancellata conjointement préparé avec Thérèse Martin a mis en lumière l’évolution de la perception des postures des professeurs documentalistes par les chefs d’établissement, l’atelier de Sophie Bocquet a également fait clairement la démonstration de cette

place occupée par le professeur documentaliste dans son établissement, une place didactique et pédagogique indiscutable et indiscutée au fil du temps par la communauté éducative.

Pour autant, que l'on se comprenne bien : revendiquer la reconnaissance d'une expertise du professeur documentaliste dans l'EMI ne signifie en aucun cas la revendication d'une "chasse gardée", mauvais procès fait à plusieurs d'entre nous lorsque nous affirmons cette posture d'engagement. La prise en charge des problématiques informationnelles et communicationnelles est nécessairement collective ; néanmoins s'installe plus que jamais la nécessité d'un professionnel capable de faire du lien, et détenant une connaissance profonde des logiques historiques, techniques, sociales, économiques, culturelles, qui sous-tendent la fabrication de l'information et sa diffusion à plusieurs échelles. Il s'agit bien de penser une éducation à l'information et aux médias, qui comprend donc le numérique comme objet d'enseignement-apprentissage info-communicationnel, ambitieuse pour tous les élèves car articulée notamment à une expertise identifiée. Donner du sens à cette éducation, c'est dans le cadre académique permettre qu'elle irrigue les disciplines dites scolaires, au sein de situations pensant l'articulation entre les approches disciplinaires et info-communicationnelles du document.

En ce sens, sans contexte, l'EMI est un cadre à investir, et l'on ne peut évidemment reprocher aux acteurs de composer avec la réalité du terrain, en adhérant à cette appellation, et en cherchant à affirmer leur rôle pédagogique et les contenus de formation qu'ils prennent en charge, dotés de l'expertise dont ils sont détenteurs. C'est une évidence, le vocable a d'emblée fait écho auprès des chefs d'établissement comme des enseignants de disciplines. D'ailleurs, les professeurs documentalistes, exerçant en collège comme en lycée, interrogés à ce sujet évoquent une appellation « *qui fait tilt* ». Une professeure documentaliste de collège confirme : « *Quand je parle IRD, quand je parle info-doc, ça ne fait tilt pour personne* ». Il me semble important de tenir compte de ce constat de terrain : les professeurs documentalistes ne peuvent faire fi de cette considération, à partir du moment où cette plus grande ouverture à cette terminologie est une porte ouverte vers des possibles didactiques et pédagogiques en Information-Documentation, et plus largement vers le développement d'une culture de l'information plurielle et complexe. Attention toutefois, évidemment : prenons garde à ne pas perdre en chemin, dans ce souci permanent de reconnaissance par l'institution et par les équipes pédagogiques, nos fondements épistémologiques. Un professeur documentaliste en lycée polyvalent ne s'y trompe pas : « *Je dis « EMI », oui, pour autant, moi je sais que je fais de l'info-doc, simplement quand je dis « info-doc », on me regarde avec des yeux ronds, et c'est pas faute d'avoir tout essayé pour expliquer, hein. Alors si je dis « EMI » et que ce que je fais ça passe mieux dans la tête des collègues et de mon chef d'établissement, je dirai EMI. Mais je ferai de l'info-doc et des médias, comme j'ai toujours fait !* » (Cordier, 2015a).

Finalement, quand on regarde les thématiques du congrès FADBEN depuis 1989, on voit une évolution en trois temps : focale sur l'identité professionnelle, puis interrogation sur l'environnement informationnel en mutation, puis questionnement sur les contenus d'enseignement. Ce congrès est à mon sens à la bascule vers une nouvelle exploration, qui est le prolongement des précédentes : l'enseignement-apprentissage. Attention, il ne s'agit pas de dire que les travaux sur l'épistémologie sont achevés. Au contraire : l'épistémologie est en construction, toujours, puisque sans cesse réactualisée, ré-agencée en fonction d'un système conceptuel dynamique. La culture de l'information ou les cultures de l'information sont loin d'être des concepts désuets ; si les concepts circulent, pour autant l'épistémologie nous permet d'adopter toujours une forme de prudence indispensable à la mise à distance, à laquelle Gaston Bachelard d'ailleurs a toujours invité (Bachelard, 1989). Toujours en chantier, donc, le travail en épistémologie

et en didactique. Toutefois ce travail déjà mené est d'une rigueur et d'une force telles qu'il nous est permis encore plus d'oser, d'oser poser les questions cruciales des cadres d'enseignement-apprentissage en information-documentation.

3.3. Pour une réflexion approfondie sur les cadres d'enseignement-apprentissage

Car oui, posons et assumons des *cadres* !

Du travail sur les contenus au travail sur les situations, il y a une profonde interaction à concevoir, et un approfondissement à mener. La didactique permet cette articulation, et ne peut d'ailleurs se faire véritablement sans cette articulation.

Pascal Duplessis, qui mène depuis plusieurs années déjà une réflexion importante sur ce qu'il a qualifié comme « nouveau mandat pédagogique » des professeurs documentalistes (Duplessis, 2009) a montré la grande diversité des démarches pédagogiques convocables – et convoquées – lors des séances de formation en information-documentation. Le travail d'analyse mené *via ID-Base*, outre la valorisation du travail de terrain des professeurs documentalistes qu'il assure, constitue un socle important de réflexion pour agir et centrer son action pédagogique autour des notions à enseigner, constituant une ressource extrêmement riche à la disposition de tous.

A la disposition de tous pour poser avec force la question de la durabilité des apprentissages encouragés, et penser précisément les situations d'enseignement-apprentissage qui favorisent le transfert de compétences, loin d'une entrée-outils qui confinerait l'activité informationnelle à une procédure technique, aussi "spectaculaire" soit-elle, et plus encore qui favorisent l'appropriation de connaissances en acte. Car, comme le dit Pierre Pastré : « Apprendre à faire, c'est apprendre par et dans l'activité. C'est probablement la forme première et la plus fondamentale d'apprentissage chez les humains. Elle nous rappelle qu'il est impossible de dissocier complètement l'activité et l'apprentissage » (Pastré, 2006).

Il s'agit bien d'affirmer une approche réflexive de l'information, permettant aux élèves de prendre conscience de leurs propres processus cognitifs, et leur donner les clés de compréhension, à travers une approche culturelle et sociale de l'information, des stratégies qui sous-tendent le traitement, la production et la diffusion d'une information.

Les pratiques pédagogiques déployées dans ce cadre doivent permettre la prise en considération des pratiques sociales, non formelles, des élèves, afin de les accompagner et de les faire évoluer : ces pratiques sont porteuses de nombreuses pistes pour les enseignants, dont elles viennent certes questionner les gestes, postures et manières de faire, mais surtout les enrichir (Cordier, 2015c). En cela, le travail sur la relation à l'acte d'enseignement-apprentissage, et centré sur l'accueil de l'incertitude dans cette relation, tel que développé conjointement avec Marion Carbillet, Hélène Mulot, et Marie Nallathamby, et présenté lors de ce congrès, me semble vraiment important. Enseigner l'Information-Documentation, c'est aussi travailler sur la posture pédagogique, les gestes professionnels, et les méthodes actives favorisant la co-construction des savoirs, et garantissant une plus grande créativité de part et d'autre, créativité étant entendue comme une émancipation de ses cadres de pensée et d'action existants.

Bien sûr, cela suppose de revoir les positionnements de chacun dans la logique d'enseignement-apprentissage. L'incertitude est non seulement inhérente au processus d'enseignement – comme l'a démontré Philippe Perrenoud dans ses travaux (Perrenoud, 1999) – mais elle est encore plus à l'activité informationnelle sur internet (Cordier, 2012). Nous avons pu observer avec Anne Lehmans, à travers des investigations menées en lycée sur des terrains différenciés, le glissement d'une expertise traditionnellement centralisée à une expertise distribuée (Cordier, Lehmans, 2015). En aucun cas, ce repositionnement et cette modification de la

posture de "l'expert" ne remettent en question la pertinence d'un enseignement – et encore moins d'enseignants ! Ces repositionnements sont l'occasion de penser un travail collaboratif qui implique engagement mutuel et effort cognitif, ce qui est particulièrement exigeant et ambitieux car faisant appel à une maturité et une autonomie fortes dans les apprentissages (Dillenbourg, 1999).

Il s'agit donc de réfléchir ensemble à ce qui rend ce repositionnement de chacun dans la logique d'enseignement-apprentissage possible et pertinent, non pas articulé autour de projets à dimension purement "productive", si je puis dire, où il s'agit de créer un outil avec de l'outil, mais bien autour de notions co-construites, co-interrogées, et co-appropriées. Dans tous les cas, il s'agit de faire de cette incertitude une ligne-force de l'enseignement de l'information-documentation en général, tout en considérant les situations incertaines non comme fragilisantes – ce qu'elles sont bien sûr en partie – mais comportant une « dimension productive et créative » (Chello, 2013 : 87). Le chercheur italien en Sciences de l'Éducation Fabrizio Chello affirme en effet que l'incertain oblige les acteurs à reconnaître au final leur capacité d'agir et en lien leur capacité à construire des nouvelles significations à attribuer à la réalité externe (Chello, 2013).

Enfin, dans cette préoccupation que nous avons en Information-Documentation à penser les situations d'enseignement-apprentissage alliant activité de l'apprenant, co-construction de savoirs, et prise en compte de la dimension sociale des pratiques comme des apprentissages, je crois qu'un travail reste à mener sur les temporalités. Les recherches sur les pratiques des acteurs en matière d'information et de communication mettent en avant une biographie informationnelle des adolescents, et permettent de repérer des moments cruciaux, des temps forts dans leur manière d'habiter – au sens de fréquenter mais aussi de pratiquer – le milieu informationnel, de se saisir des objets et outils à disposition. Des temporalités à penser donc, à la fois en rapport avec la logique sociale, mais aussi avec la logique cognitive d'apprentissage (travail en projet, souci du réinvestissement et de la transférabilité, notamment).

Conclusion

Il est temps de conclure. J'espère ne pas avoir fait trop preuve de « normandisme » – néologisme personnel ! – avec ce propos découpé au départ sur le mode « oui mais non ». Il n'empêche, pour conclure, je souhaiterais faire part d'une certitude. Absolue. Il est venu le temps de la convergence entre les besoins de formation exprimés par et observés chez les adolescents, l'affirmation d'une profession aux réflexions didactiques et pédagogiques constamment enrichies et adaptées de surcroît à la demande sociale, et la réponse institutionnelle.

A l'institution de (se)/(nous) donner vraiment les moyens de mettre en place une « éducation aux médias et à l'information » qui dépasse les "projets outillés vitrine", et aborde en profondeur, sous l'expertise du professeur documentaliste, les concepts et les problématiques liés à l'Information-Documentation-Communication. Aux professeurs documentalistes d'exercer une vigilance à la fois épistémologique et identitaire, fidèle à un militantisme historique, et d'éviter les pièges du technologisme ambiant pour ne pas appauvrir le domaine d'enseignement dont ils ont la charge, et ne pas devenir une profession sans mémoire (Cordier, 2015a : 18).

Et puisque déjà, nous avons hâte de nous retrouver dans trois ans, et qu'il faut déjà penser à une nouvelle thématique pour le prochain congrès, je vous donne rendez-vous dans trois ans, donc, pour un nouveau congrès, dont je souhaite de tout cœur qu'il s'intitule : « Enseigner l'information-documentation : bilan et perspectives ». Sans point d'exclamation, ni point d'interrogation. Juste un point, comme la certitude de voir toute la richesse et les potentiels pédagogiques et

didactiques de l'Information-Documentation, et toute l'énergie en sa faveur d'une profession mobilisée, reconnues à leur juste valeur, et parce que, tout simplement, nos élèves le valent bien.

Références bibliographiques

- BACHELARD, Gaston (1989). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. 14^{ème} édition. Paris : Vrin, 255p. (Bibliothèque des textes philosophiques).
- CHELLO, Fabrizio (2013). « Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie ». *Pensée plurielle*, n°33-34, p.85-95.
- CORDIER Anne (2012). « Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? ». *Communication & Organisation*, N°42, août 2012, p.49-60. Disponible en ligne : [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/80/30/91/PDF/CORDIER Et si on enseignait l'incertitude.pdf](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/80/30/91/PDF/CORDIER_Et_si_on_enseignait_l_incertitude.pdf)
- CORDIER, Anne (2015a). L'EMI : Démêler le vrai du faux. *Inter CDI* n°256-257, septembre-octobre 2015, p.14-18.
- CORDIER, Anne (2015b). *Grandir connectés : Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C & F Éditions, 303 p. (Les enfants du numérique)
- CORDIER, Anne (2015c). Quand les pratiques informationnelles des élèves enrichissent les pratiques pédagogiques des professeurs documentalistes. *Communication Académie de Reims*, 10 mars 2015. Disponible en ligne : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/cordier/cordier3.htm>
- CORDIER, Anne, LEHMANS, Anne (2015). Organisation apprenante et durabilité : Pour un management dynamique d'accompagnement de circulation des savoirs. *Communication au Colloque COSSI*, 9-12 juin 2015, Montréal (Canada). Disponible en ligne : <http://www.umoncton.ca/umcs-cossi/files/umcs-cossi/wf/wf/pdf/cossi-2015-actes-proceedings-vf.pdf>
- COUZINET, Viviane (2008). De l'utilisateur à l'initié : vers une culture informationnelle partagée. In *Éducation à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?*. Actes des Rencontres Toulouse EducAgro'08. Toulouse : Cépaduès Éditions, p.169-189.
- DILLENBOURG, Pierre (1999). *What do you mean by « collaborative learning ? »*. Disponible en ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/40/PDF/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf>
- FADBEN (2007). Les savoirs scolaires en Information-documentation : 7 notions organisatrices. *Médiadoc*, mars 2007, 36p.

- FADBEN (2014). Vers un curriculum en Information-Documentation [en ligne]. *FADBEN*. [réf. du 03/06/2015]. Disponible sur : <http://www.fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>
- FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. DGESCO (2013). *Référentiel de Compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. BOEN, n°30, 25juillet 2013. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr//file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013_263197.pdf
- FOUCAULT, Michel (2008). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 288p.
- Groupe de Recherche sur les Cultures et la Didactique de l'Information (2010). Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum en Information-Documentation [en ligne]. *GRCDI*. [réf. du 03/06/2015]. Disponible sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2013/08/GRCDI_Curriculum-12-propositions_Introduction.pdf
- LANGE, Jean-Marc (2013). Les « éducations à », un ensemble problématique pour l'École : un exemple révélateur, l'éducation au développement durable ». Séminaire GRCDI / Équipe de Recherche Rouen, 06 septembre 2013. *GRCDI*. Disponible en ligne : http://culturedel.info/grcdi/?page_id=80
- LE CROSNIER, Hervé (2015). *Une introduction aux communs de la connaissance*. Caen : C & F Éditions.
- LIQUETE, Vincent (2012). Can one speak of an « Information Transliteracy ? ». *Conférence internationale sur l'éducation aux médias et à l'information dans la société des connaissances*, Juin 2012, Moscou (Russie). Disponible en ligne : https://hal.inria.fr/file/index/docid/841948/filename/LIQUETE_TexteMoscou_vGB2.pdf
- MATTELART, Armand, VITALIS, André (2014). *Le profilage des populations : Du livre ouvrier au cybercontrôle*. Paris : La Découverte, 223p.
- PASTRÉ, Pierre (2006). Apprendre à faire. In BOUGEOIS, E, CHAPELLE, G (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.
- PERRENOUD, P (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- PROULX, Serge, GARCIA José Luis, HEATON, Lorna (dir.) (2014). *La contribution en ligne : Pratiques participatives à l'ère du capitalisme informationnel*. Québec : Presses Universitaires du Québec, 276p.
- RANCIERE, Jacques (2004). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard, 233p. (10/18).
- SERRES, Alexandre (2012). Repères sur la translittératie. *Séminaire GRCDI*, 07 décembre 2012. Disponible sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2012/09/Seminaire-GRCDI-2012_texte-A.Serres.pdf
- SIMONDON, Gilbert (2001). *Du mode d'existence des objets techniques*. 4^{ème} édition. Paris : Aubier, 333p. (Aubier Philosophie).

- THÉVENOT, Laurent (2006). *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte, 310p. (Textes à l'appui)
- TRAAM DOC Toulouse (2015). Proposition de matrice pour l'identification d'objectifs et de compétences à mettre en œuvre dans une Education aux Médias et à l'Information (EMI) [en ligne]. *Doc' Toulouse*. [réf. du 03/06/2015]. Disponible sur : http://docs.ac-toulouse.fr/wp/?page_id=912
- TURNER, Fred. *Aux sources de l'utopie numérique : De la contre-culture à la cyberculture, Stewart Brand, un homme d'influence*. Caen : C & F Editions, 425p.

**Salon professionnel et partenariats –
10è congrès Fadben – Limoges 2015**

ADAV et ADAVISION

41 rue des Envierges
75020 PARIS
Tél : 01 43 49 78 30
Contact : Pascal Brunier, Direction
Mél : pbrunier@adav-assoc.com
OU Corisande Bonnin, Attachée de direction
Mél : cbonnin@adav-assoc.com

Cairn.info

26 rue Lockroy
75011 PARIS
Tél : 01 55 28 83 02
Site : <http://www.cairn.info>
Contact : Thomas Parisot,
Responsable des Relations Institutionnelles
Mél : thomas.parisot@cairn.info

Canopé Limousin

Site Leroux
13 Rue François Chenieux
87031 LIMOGES
Tel : 05 87 50 46 50
Site : <http://www.cndp.fr/crdp-limoges/>
Contact : Elisabeth Artaud

CEDIS - INTERCDI

73 rue Saint-Jacques
91154 ÉTAMPES cedex
Tél : 01 64 94 39 51
Fax 01 64 94 49 35
Site : <http://www.intercdi.com>
Contact : Elena Codignola
Mél : intercdi.articles@gmail.com

CIDJ

101 Quai Branly
75015 PARIS
Tél : 01 44 49 12 00
Fax : 01 40 65 02 61
Site : <http://www.cidj.com/>
Contact : Marie-Laure Sireysol,
Directrice adjointe marketing
Mél : mlsireysol@cidj.com

Citadelles & Mazenod

8 rue Gaston de Saint-Paul
75116 PARIS
Tél : 01 53 04 30 68
Fax : 01 53 04 30 61
Contact : Amélie CAHARD,
assistance commerciale
Mél : a.cahard@citadelles-mazenod.com

L'Ecole des Lettres - L'Ecole des loisirs

11 rue de Sèvres
75006 PARIS
Tél : 01 42 22 94 10
Fax : 01 42 22 47 27
Site : <http://www.ecoledeslettres.fr/>
Contact : Claude Riva,
Directeur de la rédaction
Mél : criva@ecoledesloisirs.com OU
courrier@ecoledeslettres.fr

Edition Scrineo - L'Éléphant

8 rue Saint-Marc
75002 PARIS
Tél : 01 42 36 01 83
Contact : Béatrice De Leyssac,
Responsable communication
Mél : bdeleyssac@scrineo.fr

MAIF

200 avenue Salvador Allende
CS 90000
79038 NIORT cedex 9
Tél : 05 49 26 52 40
Fax : 05 49 73 70 10
Contact : Cyndie Longeau,
Chargée de relations extérieures
Mél : cyndie.longeau@maif.fr

Europresse.com - CEDROM-Sni

20 rue de la banque
75002 PARIS
Tél : 01 44 82 66 40
Site : <http://www.europresse.com>
Contact : David Julien,
Responsable commercial
Mél : david.julien@cedrom-sni.com

Génération5

82 rue du Bon Pasteur,
73000 CHAMBERY
Tél : 04 79 96 99 59
Fax : 04 79 96 96 53
Site : <http://www.generation5.fr/>
Contact : Alain Laurent, Directeur
Mél : alain.laurent@generation5.fr

GIDEC / GECRI

54 rue Jacob
75006 PARIS
Tél : 01 45 66 63 66
Fax : 01 45 66 63 25
Site : <http://www.gidec.fr/>
Contact : Isabelle Elie, Directrice
Mél : scolaire.gecric@gidec.net OU
ielie@gidec.net

GMF

La Garantie Mutuelle des Fonctionnaires
76 rue de Prony
75017 PARIS
Tél : 01 57 54 10 24
Site : <http://www.gmf.fr>
Contact : Sylvie Benayoun,
Responsable Pôle Enseignement
Mél : sbenayoun@gmf.fr

LDE

4 rue Alfred Kastler
67120 MOLSHEIM
Tél : 03 88 39 17 07
Site : <http://www.LDE.fr>
Contact : Véronique Poisbeau,
Responsable marketing
Mél : veronique.poisbeau@lde.fr

Librairie ANECDOTES

19 rue du Consulat
87000 LIMOGES
Tél : 05 55 33 07 65
Contact : Jean-Michel GILLET
Mél :
jean-michel.gillet@librairie-aneccdots.fr

Magnard-Vuibert-Delagrave-Casteilla

5 Allée de la deuxième DB
75015 PARIS
Tél : 01 42 79 44 49
Contact : Florence Bénichou,
Directrice des relations scolaires
Mél : relation.scolaire@magnard.fr

Office de tourisme de Limoges

12 boulevard Fleurus
87000 LIMOGES
Tél : 05 55 34 46 87
Site : <http://www.limoges-tourisme.com/>
Contact : Annabelle Denis
Mél : info@limoges-tourisme.com

SOFIA

199 bis bd Saint-Germain
75345 PARIS cedex 07
Tél : 01 44 07 06 48
Site : <http://www.la-sofia.org/>
Contact : Nathalie Naquin,
Responsable de la Communication
Mél : nnaquin@la-sofia.org

SAS PROTOSFILM

7 bis avenue de Monfort en Chalosse
59720 LOUVROIL
Tél : 03 27 64 57 78
Fax : 03 27 64 02 16
Contact : Patrick Henaut
Mél : protosfilm@wanadoo.fr

