

**L'EMI, enseignement  
de spécialité  
du professeur  
documentaliste**

**Volume 2**

**Perspectives**

**MEDIAODOC**

**N° 12 - JUIN 2014**

**ÉPISTÉMOLOGIE ET MODÈLE DIDACTIQUE**

**PENSER LES NIVEAUX SCOLAIRE  
ET COGNITIF DES ÉLÈVES**

**DES INITIATIVES EN COURS**



**FEDERATION  
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE**  
25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - [contact@fadben.asso.fr](mailto:contact@fadben.asso.fr)

**[www.fadben.asso.fr](http://www.fadben.asso.fr)**

## Sommaire

### ÉPISTÉMOLOGIE ET MODÈLE DIDACTIQUE

- 2 *Alexandre Serres*. Réflexions sur le I de l'EMI
- 6 *Julien Lecomte*. Sur la réflexivité dans les pratiques d'éducation aux médias et à l'information

### PENSER LES NIVEAUX SCOLAIRE ET COGNITIF DES ÉLÈVES

- Florian Reynaud*. Quelle progression pour l'enseignement info-documentaire et l'EMI ? 12
- Gildas Dimier*. Proposition de progression modulaire pour l'EMI 19

### DES INITIATIVES EN COURS

- 24 *Frédérique Yvetot*. Un projet d'EMI en collège : le choix d'un "parcours numérique"
- 27 *Roxanne Obadia*. Développer une culture informationnelle en collège
- 32 *Anne Godbille*. De la construction d'une pédagogie documentaire en lycée à l'EMI



Président : Florian Reynaud  
Suivi éditorial : Gildas Dimier - Florian Reynaud  
Création graphique : Kthy Drouadène - [www.papillonnage.fr](http://www.papillonnage.fr)  
Agnès Ledem  
Imprimerie Topgraphic - Angers

FEDERATION  
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - [contact@fadben.asso.fr](mailto:contact@fadben.asso.fr)

[www.fadben.asso.fr](http://www.fadben.asso.fr)

Abonnement servi aux adhérents  
Vente au numéro : 10 €

ISSN 1260-7649

P our prolonger la réflexion engagée dans le premier volume de *Mediadoc* sur l'Education aux médias et à l'information et afin d'envisager les perspectives que pourrait recouvrir l'EMI, nous prenons le parti de l'aborder comme un « énoncé », au sens où l'entend Michel Foucault dans *L'Archéologie du savoir*. Nous postulons que l'information-documentation, la culture de l'information, l'EMI et peut-être encore la translittératie sont constitutives d'autant de champs de savoirs dont la mise en œuvre, sous la forme d'une « éducation à » ou d'un enseignement, suppose leur articulation épistémologique. Cette approche nous semble pertinente pour penser la construction de l'EMI, en ayant à l'esprit les mots du philosophe pour qui « l'énoncé, en même temps qu'il surgit dans sa matérialité, apparaît avec un statut, entre dans des réseaux, se place dans des champs d'utilisation, s'offre à des transferts et à des modifications possibles, s'intègre à des opérations et à des stratégies où son identité se maintient ou s'efface ».

Ce premier niveau de conceptualisation peut trouver une résonance, chez les professeurs documentalistes, avec le concept de « trivialité ». En écho à l'idée de « transformation des énoncés » exposée par Michel Foucault, Yves Jeanneret développe avec ce concept de trivialité une théorie à même d'apporter de la matière et des pistes propres à formaliser un cadre théorique à une pratique enseignante. Elle opère notamment une synthèse structurante entre les dimensions sociale, sémiotique et médiologique qui, selon les situations pédagogiques envisagées pour l'EMI, peuvent entrer en interaction sans que leurs contours ne soient toujours aisément identifiables. En la matière, l'articulation des médias et de l'information représente déjà une complexité.

Pour y faire face, et afin de poursuivre la clarification engagée sur l'EMI dans le premier numéro de *Mediadoc* consacré à cette problématique, Alexandre Serres s'est employé à questionner l'épistémologie de l'information, selon le triptyque *info-knowledge*, *info-news* et *info-data*, avant de poser l'éventualité d'une réflexion similaire à devoir mener sur la translittératie. Dans une même posture réflexive, avec pour but de questionner la pratique enseignante des professeurs documentalistes, Julien Lecomte s'est employé à relever les transformations en matière d'approches disciplinaires, de contenus et de médiation des savoirs que l'EMI implique. Il questionne par ailleurs la place que pourrait prendre l'autoévaluation comme forme de régulation de l'enseignement de l'EMI. De même, afin de mettre une distance critique entre les professeurs documentalistes et la construction de leur enseignement, Florian Rey-



naud s'est attaché, à partir des recherches sur le développement psychologique de l'enfant, à penser une adéquation cognitive possible entre les contenus info-documentaires et le niveau scolaire des élèves.

Par ailleurs, et bien que l'EMI n'en soit encore pour l'essentiel qu'à un stade théorique, nous envisagerons, du point de vue de leur contenu et pour les transformations qu'elles sont susceptibles d'opérer, des propositions ou ébauches de progression qui ont vocation à venir alimenter la réflexion sur la concrétisation de l'EMI. Dans le collège où elle vient d'être nommée, Roxanne Obadia s'est engagée, dans une recherche d'équilibre entre savoirs informationnels et savoirs relatifs aux médias, à reformaliser la progression qu'elle avait patiemment conçue. De son côté, Frédérique Yvetot s'est lancée dans la mise en œuvre d'un parcours numérique optionnel qu'elle expérimente en interdisciplinarité. Pour le lycée, Anne Godbille nous présente, sur le long terme, les démarches qu'elle et ses collègues ont entreprises et les dispositifs d'enseignement sur lesquels elles se sont appuyées pour donner aux élèves du temps d'apprentissage. Pour terminer, je sou mets une proposition de progression EMI pensée sur l'articulation de savoirs info-documentaires avec un modèle pédagogique « évaluer/déconstruire-se réapproprier/argumenter » ayant pour finalité la construction de l'exercice du jugement.

Reste à envisager le modèle didactique, sous forme de question. Car si les objets et savoirs info-documentaires de référence semblent aujourd'hui en partie délimités, l'instauration de l'EMI suppose que soit élaboré, entre « éducation à » et enseignement, un cadre didactique spécifique qui prenne en compte l'ensemble de ces transformations. En l'espèce, la responsabilité du professeur documentaliste a été actée dans la loi de refondation de l'école, les textes d'application devant en confirmer l'esprit, ce dont il faut s'assurer.

C'est là un projet d'ampleur à mener, par les chercheurs et les professionnels, pour donner à l'EMI un modèle opératoire cohérent.

## Réflexions sur le I de l'EMI

Alexandre Serres

Maître de conférences en Sciences de l'information  
et de la communication

Université Rennes 2, PREFics

Co-directeur de l'URFIST de Bretagne et des Pays de la Loire

Épistémologie  
et modèle  
didactique

**A** la question « *L'éducation aux médias et à l'information, c'est quoi ?* », le portail Eduscol<sup>1</sup> donne trois éléments de réponse : « *une pratique citoyenne des médias, le développement d'une compétence de recherche, de sélection et d'interprétation de l'information, ainsi que d'évaluation des sources et des contenus, et une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique* ». Si l'EMI représente une indéniable avancée, il est intéressant de noter une différence entre le M et le I de cette éducation : la compréhension porte sur les médias, les réseaux et les phénomènes informationnels, tandis

« *Se pencher sur la notion d'information au-delà des compétences* »

que l'éducation à l'information est définie d'abord comme un ensemble de compétences. L'existence de savoirs propres à l'information n'est pas mentionnée, ni la nécessité d'une compréhension de celle-ci. C'est sur cette lacune, récurrente dans les politiques officielles d'éducation à l'information, que nous entendons revenir ici, en essayant de montrer qu'une EMI aurait tout intérêt à se pencher également sur la notion d'information, au-delà des compétences qui lui sont associées.

« Qu'est-ce que l'information ? » n'est pas précisément une question nouvelle, et une littérature abondante existe sur le sujet. Une étude internationale menée en 2003-2005 par un chercheur israélien<sup>2</sup> sur la définition des trois notions Information, Données et Connaissance, recensait pas moins de 130 définitions<sup>3</sup>. Si la réflexion théorique peut être cent fois remise sur le métier tant la notion est complexe, les enjeux épistémologiques et surtout éducatifs sont sans aucun doute plus cruciaux qu'auparavant, compte tenu de la triple confusion actuelle, générée par le numérique : confusion des catégories de l'information, confusion des notions du célèbre triptyque données-information-connaissance et enfin confusion des pratiques informationnelles, souvent induites par les deux premières. Nous baignons dans des univers informationnels complexes, dans lesquels les

multiples facettes de l'information scintillent de tous leurs feux, entremêlant tous les sens possibles de celle-ci et provoque de regrettables brouillages épistémologiques : vision instrumentale de la recherche d'information, indistinction entre information médiatique et information documentaire, réification des données devenues l'alpha et l'omega, court-circuit entre information et connaissance, entre « savoir que » et « savoir », conception objectiviste de l'information, approche techniciste de l'évaluation de l'information...

Face à l'hybridation des cultures de l'information et à l'heure d'une translittératie toujours en construction, il est important de réfléchir à deux enjeux didactiques de l'épistémologie de l'information, qui nous paraissent essentiels : d'une part, montrer aux élèves la polysémie, la diversité des acceptions de l'information, d'autre part leur expliquer progressivement la complexité de cette « notion-caméléon », en insistant notamment sur les différences entre les trois catégories de l'information, *data*, *news* et *knowledge*.

### Le kaléidoscope de l'information

La première diversité à prendre en compte est celle des acceptions disciplinaires de l'information, pour laquelle nous renvoyons à un texte des Tablettes d'Ourok<sup>4</sup> sur la définition de l'information.

<sup>1</sup> Education aux médias et à l'information. Eduscol. 2014 [en ligne]. Disp. sur : <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-et-a-l-information.html> (consulté le 20 avril 2014).

<sup>2</sup> Chaim Zins, *Conceptual Approaches for Defining Data, Information, and Knowledge*. 2007. [pdf en ligne] Disp. sur : [http://www.success.co.il/is/zins\\_definitions\\_dik.pdf](http://www.success.co.il/is/zins_definitions_dik.pdf) (consulté le 20 avril 2014).

<sup>3</sup> Chaim Zins. *Knowledge Map of Information Science... Data, Information, Knowledge*. 2013. [en ligne] Disp. sur : <http://www.success.co.il/is/dik.html> (consulté le 20 avril 2014).

<sup>4</sup> « Définition de l'information ». Les tablettes d'Ourok. N°2. [pdf en ligne] 1997. Disp. sur : [http://www.ourouk.fr/IMG/pdf/Tablette\\_2\\_Definition\\_information.pdf](http://www.ourouk.fr/IMG/pdf/Tablette_2_Definition_information.pdf) (consulté le 20 avril 2014).

<sup>4</sup> Définition de l'information. Les tablettes d'Ourok. [pdf en ligne] sept 1997. N°2. Disp. sur : [http://www.ourouk.fr/IMG/pdf/Tablette\\_2\\_Definition\\_information.pdf](http://www.ourouk.fr/IMG/pdf/Tablette_2_Definition_information.pdf) (consulté le 20 avril 2014).

On y trouvera toute la panoplie des significations de l'information selon les champs disciplinaires, que l'on résumera à quatre ensembles :

- le droit, où l'information est la construction d'un dossier judiciaire (« ouvrir une information ») et où l'on note la proximité avec la définition juridique du document « *Tout écrit qui sert de preuve ou de renseignement* » (Robert) ;

- la presse, où l'acception médiatique de l'information, apparue au XIX<sup>ème</sup> siècle, en tant que traduction d'événement en information compréhensible et diffusée au public, est au fondement du journalisme, de la culture des médias et de l'éducation aux médias ;

- les sciences exactes, qui voient émerger au XX<sup>ème</sup> siècle la notion scientifique d'information, notion multi-disciplinaire et transversale. L'approche scientifique de l'information est évidemment liée à la *Théorie mathématique de l'information*<sup>5</sup>, publiée par Shannon et Weaver en 1949<sup>6</sup>, qui va irriguer la plupart des champs scientifiques avec, pour trait commun à toutes ces acceptions, l'évaluation volontaire de la dimension humaine, de la signification, de la valeur d'usage,

comme condition du traitement quantitatif des données. Dans cette approche scientifique, l'information est définie comme un ensemble de données. C'est particulièrement vrai en mathématiques, où l'information est avant tout une quantité selon la théorie de Shannon, une entité mesurable dont la grandeur statistique est le célèbre *Binary digiT* (bit), notion mathématique avant de devenir un terme d'informatique. En physique, l'information, qui est le contraire de l'entropie (la négentropie), devient une mesure de probabilité, la mise en forme d'un système. En informatique, terme créé en 1962 par Jacques Arsac à partir de la contraction de information et automatique, l'information est d'abord le traitement automatique de données. En biologie, elle est une série de séquences, de structures, inscrites dans l'ADN, opérant ainsi un retour aux origines du sens premier d'informer : mettre en forme. Il faudrait citer également les statistiques ou la linguistique.

- le quatrième ensemble est constitué des sciences humaines et sociales, où l'information revêt de tout autres acceptions. Besoin fondamental de l'individu en psychologie, l'information est d'abord prélèvement de données dans l'environnement et traitement par l'individu, en vue d'assurer sa survie. Alors que la sociologie mettra en avant l'information comme besoin social, indispensable à la vie sociale ; l'information est inséparable d'une mise en référence au sens, à la signification et se trouve incarnée en majeure partie par les médias. Enfin pour les Sciences de l'information et de la communication, interdiscipline au carrefour des sciences exactes et humaines, qui cherche à ren-

dre compte de la polyphonie de l'information, plusieurs définitions existent, mettant l'accent sur tel ou tel aspect. L'une des plus répandues serait sans doute celle de la réduction de l'incertitude, selon cette définition donnée par Edgar Morin : *"L'information est ce qui, pour un observateur ou récepteur placé dans une situation où il y a au moins deux occurrences possibles, dénoue une incertitude ou résout une alternative, c'est-à-dire substitue du connu à l'inconnu, du certain à de l'incertain"*<sup>7</sup>.

## Entre info-data et information sociale : la question du sens

Une autre distinction, issue de cette diversité disciplinaire, paraît centrale à intégrer dans une didactique de l'information : celle, bien connue, entre « info-data » et « info sociale ». Une précision importante au préalable : on réduit trop souvent la catégorie de « l'info-data » à la seule information numérisée et traitée par les ordinateurs. Certes, cette catégorie épistémologique de l'information est aujourd'hui prédominante, à l'heure

de la numérisation généralisée. Mais au-delà des *data* des ordinateurs, il faut revenir à l'approche mathématique de l'information, qui leur donne leur véritable fondement. Nous l'avons vu : l'information au sens de Shannon est la quantité de probabilités contenues dans un message, mesurées en bits. « *Yseut attend le retour de Tristan : elle sait qu'une voile blanche annoncera le retour de son amant, une voile noire sa mort ; pour elle les deux branches de cette alternative sont équiprobables. (...). Lorsque de la mer infinie une voile surgira, blanche ou noire, l'observateur shannonien facturera : un bit !* »<sup>8</sup>. Qu'elle soit numérique ou non, ce qui caractérise l'info-data, au sens shannonien, est donc l'élimination du sens : « *L'information shannonienne est même tout à fait muette ou aveugle sur la signification, la qualité, la valeur, la portée de l'information pour le récepteur* »<sup>9</sup>. A l'inverse, l'information au sens social met au centre la signification, la pertinence, l'usage, la valeur de l'information. De récentes recherches sur la fiabilité permettent d'illustrer cette distinction fondamentale.

« *L'information au sens social met au centre la signification.* »

<sup>5</sup> Voir : Dion, Emmanuel. *Invitation à la théorie de l'information*. Paris : Seuil, 1997. (Points Sciences).

<sup>6</sup> Shannon C.E., Weaver W., *The mathematical Theory of communication*, University of Illinois, Urbana III, 1949.

<sup>7</sup> Morin E., *La Méthode. Tome 3 : La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil, 1992 (Points, Essai), p. 37.

<sup>8</sup> Morin E., *La Méthode. Tome 1 : la Nature de la Nature*, Paris, Seuil, 1981 (Points), p. 303.

<sup>9</sup> *Ibid.*



## L'automatisation du jugement de fiabilité : oui, mais jusqu'où ?

Face à la prolifération des rumeurs et de la désinformation sur le web et les réseaux sociaux, plusieurs recherches informatiques récentes visent à créer des outils de vérification automatique de la fiabilité des informations. En France, *Trooclick* a été présenté lors des Assises du Journalisme en 2013<sup>10</sup> : ce plugin serait capable, au moins pour les informations financières et économiques, de calculer en temps réel le pourcentage de fiabilité. A partir de l'analyse de 36 critères, *Trooclick* affichera sur votre navigateur, en marge d'une page web, un petit graphique indiquant : « cette information est fiable à 60 %, à 75 %, etc. ». Plus récemment, le projet *Pheme*<sup>11</sup> a été lancé par plusieurs universités européennes et vise à détecter automatiquement les mensonges, les rumeurs et autres *fakes*, qui circulent sur les réseaux sociaux. D'autres équipes de recherche, aux Etats-Unis<sup>12</sup>, travaillent depuis plusieurs années sur les détecteurs de rumeurs sur *Twitter* et sur le classement des tweets selon leur crédibilité. Nul doute que des progrès spectaculaires sont à venir dans le perfectionnement des algorithmes et la vérification automatique de la fiabilité, et ces outils, qui ne sont pas encore disponibles gratuitement, pourront rendre de grands services aux internautes.

« Les outils peuvent-ils remplacer le jugement humain ? »

Pour autant, le *fact checking* automatisé serait-il la formule magique permettant de lutter contre la désinformation ? Au-delà de leur efficacité, réelle ou attendue, tous ces projets et outils de vérification automatique du contenu des informations (re)posent une redoutable question épistémologique : en calculant automatiquement le degré de fiabilité d'une information, ne bousculent-ils pas en profondeur la différence fondamentale séparant l'information au sens de données et l'information sociale ? En effet, ils semblent repousser très loin la part de l'humain dans le jugement de fiabilité et introduire « du sens » dans la machine. Pourtant, ils ne font que calculer un certain nombre de probabilités (telle information semble fiable ou non par croisement d'un grand nombre de critères, souvent quantitatifs) ; notons aussi que le plugin *Trooclick* ne porte que sur des données chiffrées, financières, économiques, plus faciles à vérifier automatiquement. Mais ces outils, malgré leur extrême sophistication, laissent entière la question cruciale de l'interprétation des informations, de leur signification. Ainsi, si ces projets font indéniablement reculer la part humaine dans nos interactions avec l'information, pourraient-ils rem-

placer complètement le jugement humain ? A l'évidence non, car il restera toujours une part irréductible pour l'automatisation, celle du sens, forcément écarté dans l'info-data. Le risque, ou l'effet pervers, de ces outils réside dans une sorte de réification de leurs résultats (« c'est fiable puisque l'outil le dit ! ») et dans l'illusion que l'automatisation pourrait nous dispenser de tout jugement personnel.

## Info-news info-knowledge : la question du temps

L'information sociale, comprise par l'homme, est constituée des deux catégories bien connues que sont les news d'un côté, i.e. l'information traitée par les médias, et l'*info-knowledge*, traitée notamment par les professionnels de l'information, dont la définition canonique pourrait être celle-ci : « l'information est un élément de connaissance, susceptible d'être représenté, à l'aide de conventions, pour être conservé, traité ou communiqué »<sup>13</sup>. Qu'est-ce qui rapproche et qu'est-ce qui distingue ces deux catégories ? Au plan des similitudes, on citera les notions de fiabilité, de crédibilité, de vérifiabilité, d'authenticité et surtout le fait qu'il s'agit, dans les deux cas, d'information « sociale », humaine, autrement dit compréhensible par l'homme et mettant la question du sens au cœur de la définition. Au chapitre des différences, il faut signaler la définition de la qualité, qui diffère nettement selon les catégories. Ainsi, concernant l'info-news, le texte final de la *Charte Qualité de l'information*, présentée en 2008 aux deuxièmes Assises Internationales du Journalisme, indique que la qualité de l'information est fondée sur un ensemble de valeurs fondamentales de la vie démocratique, à savoir : « L'honnêteté, le souci de la vérité des faits, le respect des personnes, le respect de la diversité des opinions, le refus de la manipulation des consciences, le refus de la corruption, le devoir de

<sup>10</sup> Gilles Bruno. *Trooclick*, les Français qui misent sur le *fact checking* automatisé. L'observatoire des médias. 2013. [en ligne] Disp. sur : [http://www.observatoiredesmedias.com/2013/11/26/trooclick-les-francais-qui-misent-sur-le-fact-checking-automatise/#.Upb\\_1vT\\_4nt%20Qg.twitter](http://www.observatoiredesmedias.com/2013/11/26/trooclick-les-francais-qui-misent-sur-le-fact-checking-automatise/#.Upb_1vT_4nt%20Qg.twitter) (consulté le 20 avril 2014).

<sup>11</sup> Pheme, l'algorithme qui débusquera vos mensonges sur Facebook et Twitter. L'Express. 2014. [en ligne] Disp. sur : [http://lexpansion.lexpress.fr/high-tech/pheme-l-algorithme-qui-debusquera-vos-mensonges-sur-facebook-et-twitter\\_1498770.html](http://lexpansion.lexpress.fr/high-tech/pheme-l-algorithme-qui-debusquera-vos-mensonges-sur-facebook-et-twitter_1498770.html) (consulté le 20 avril 2014).

<sup>12</sup> Patrick Meier. Automatically Ranking the Credibility of Tweets During Major Events. Irevolution. 2012. [en ligne] Disp. sur : <http://irevolution.net/2012/12/10/ranking-credibility-of-tweets/> (consulté le 20 avril 2014).

<sup>13</sup> Information. CNRTL. [en ligne] Disp. sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/information> (consulté le 20 avril 2014).

publier ce qui est d'intérêt public, et en toute circonstance la culture du doute »<sup>14</sup>. On voit que l'accent est mis sur la dimension politique, citoyenne, voire critique, de l'information des médias, là où l'approche documentaire insistera davantage sur les caractéristiques formelles (exactitude, accessibilité, facilité d'accès) de l'information. Pour résumer, à l'info-news les aspects sociaux et politiques de la qualité de l'information, à l'info-knowledge ses aspects scientifiques.

Mais la véritable différence n'est pas là et elle tient à la question du temps et au rapport, inverse selon les deux catégories, de la valeur de l'information avec le temps. Alors que ce qui fonde la valeur, le prix et l'importance de l'info-news est sa fraîcheur, sa rareté (cf l'importance du scoop dans les médias), et que cette valeur décline rapidement avec l'obsolescence de l'information, la valeur de l'info-knowledge augmente, d'une certaine manière, avec le temps et la pérennisation de l'information (avec de nombreuses variables selon les domaines).

Quelles leçons didactiques tirer de ces comparaisons, qui ne sont pas nouvelles ? D'abord montrer aux élèves, avec des exemples concrets, ces différences épistémologiques irréductibles entre les deux catégories d'informations (par exemple en comparant journaux et revues scientifiques dans leur rapport au temps). Ensuite, il serait intéressant d'insister sur les spécificités de l'info-news et d'étudier comment le numérique aggrave spectaculairement cette course à la fraîcheur, avec la concurrence effrénée des médias dans la chasse au scoop, la tyrannie de l'instant sur les réseaux sociaux, les effets pervers de cette instantanéité avec l'absence de vérification de l'information, etc. Il serait également intéressant de voir comment la logique du temps réel, qui domine désormais cette spécificité de l'info-news, déborde sur l'info-knowledge, en raccourcissant les délais de publication, en modifiant les pratiques de lecture, etc.

## Pour une épistémologie de la translittératie

Vouloir éduquer les élèves aux médias et à l'information ne nécessite pas seulement de développer chez eux des compétences en matière de recherche et de filtrage de l'information, ni même des savoirs et des éléments de compréhension, évidemment indispensables, sur les médias et les réseaux numériques. Il conviendrait également de faire réfléchir les élèves, progressivement selon leur niveau, à ce qui caractérise cette notion complexe d'information, en montrant par exemple les différences profondes entre le M et le I, entre l'information des médias et l'information-connaissance. Plus globalement, cette EMI aurait tout à gagner à s'inscrire dans une perspective de translittératie. Celle-ci ne recouvre pas seulement des pratiques d'interaction et des compétences ; elle met en oeuvre également différentes cultures sous-jacentes à ces interactions (notamment les trois cultures fondamentales, informatique, des médias et info-documentaire). Et faire réfléchir les élèves sur ce qui distingue l'info-data des deux autres permettrait de combattre les confusions actuelles et diverses illusions technicistes.

<sup>14</sup> Charte qualité de l'information. Assises internationales du journalisme Lille. 21 mai 2008. [pdf en ligne] Disponible sur [http://www.alliance-journalistes.net/IMG/pdf/charte\\_qualite\\_info.pdf](http://www.alliance-journalistes.net/IMG/pdf/charte_qualite_info.pdf) (consulté le 20 avril 2014).

# Sur la réflexivité dans les pratiques d'éducation aux médias et à l'information

Julien Lecomte

Professeur invité à l'Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS - Belgique)

L'éducation aux médias et à l'information dispose de référentiels de compétences plus ou moins formalisés permettant de baliser son domaine. Ceux-ci peuvent cependant s'avérer insuffisants si l'enseignant n'adopte pas une posture évaluative par rapport à sa propre pratique, notamment lors des moments de sélection, de mise en place et d'évaluation des contenus et méthodes...

L'identification d'un socle de compétences peut être considérée comme une avancée dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Qu'il s'agisse de réflexions concernant les « cultures » ou les « littératies » médiatique, numérique ou encore informationnelle, toutes semblent converger vers un cadrage et des clarifications de ce que recouvre l'EMI<sup>1</sup>.

En effet, si le développement de l'esprit critique et de la citoyenneté semble recueillir un certain consensus dans les textes réglementaires et dans les programmes scolaires (tant en tant qu'objectifs spécifiques à l'EMI pour ce qui concerne le rapport aux médias, que comme enjeux transversaux de

« Adopter une posture réflexive. »

l'éducation), Jacques Piette attirait déjà l'attention en 1996 sur le fait que ces termes signifient souvent ce que celui qui les utilise veut leur faire dire<sup>2</sup>.

A ce sujet, comme le disent De Smedt, Fastrez et Philippette, « [l]a définition des compétences et leur opérationnalisation est une condition sine qua non de l'évaluation de la littératie médiatique. L'élaboration d'outils d'évaluation est un moyen de fixer des objectifs pour les éducateurs aux médias, comblant le vide entre les buts asymptotiques ("être un citoyen et un usager des médias actif") et les savoir-faire pratiques ("savoir comment cadrer un gros plan") »<sup>3</sup>. Nous considérons cette approche par compétence dans un sens large, c'est-à-dire que cette définition n'exclut pas les savoirs théoriques, dans la mesure où ceux-ci sont liés à un objectif de compréhension, de décodage ou encore d'utilisation des médias. Par ailleurs, le mo-

dèle de compétences médiatiques de T. De Smedt et P. Fastrez approfondit la dimension informationnelle des médias, mais n'est pas un référentiel de compétences d'éducation à l'information à proprement parler.

Si ces compétences permettent de délimiter un cadre dans lequel des pratiques éducatives peuvent prendre place, elles ne dispensent pas d'adopter une posture réflexive dans la définition, la sélection, la mise en place ou encore l'évaluation de méthodes et de contenus.

## Enjeux de réflexivité

L'EMI a pour ambition de contribuer au développement d'une citoyenneté critique, et donc d'émanciper, d'élever les individus afin de les rendre plus autonomes, notamment par rapport à l'information à laquelle ils sont confrontés. Pour ce faire, il s'agit de pouvoir la comprendre et en évaluer la fiabilité (lire, décoder, filtrer), de pouvoir naviguer de manière raisonnée au sein de la masse info-documentaire, ou encore d'être apte à produire des contenus et enfin d'être capable de les organiser et de les hiérarchiser<sup>4</sup>.

Malgré ces balises, le risque demeure que certaines pratiques éducatives en EMI consistent à remplacer les représentations et les comportements intuitifs que les apprenants adoptent à l'égard des médias et de l'information par ceux de

<sup>1</sup> LE DEUFF, O., « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? », *Études de communication* n°38, 2012, pp. 131-147.

<sup>2</sup> PIETTE, J., *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 83 et 265.

<sup>3</sup> DE SMEDT, T., FASTREZ, P., PHILIPPETTE, T., « La compétence médiatique : du concept à la mesure », Présentation donnée au séminaire de recherche de l'Institut Langage & Communication (UCLouvain), le 17/05/2010. En ligne : <http://fr.slideshare.net/pfastrez/la-compotence-mediastique-du-concept-la-mesure>.

<sup>4</sup> Cf. notamment DE SMEDT, T., FASTREZ, P., « Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs », *Mediadoc* n°11 : *EMI et enseignement info-documentaire (Volume 1)*, Paris, FABDEN, décembre 2013, pp. 2-8.



leurs professeurs<sup>5</sup>. Par rapport à l'évaluation de la fiabilité de l'information, par exemple, il se peut que le jugement évaluatif de l'enseignant soit biaisé par ses propres croyances (représentations) ou préférences : méfiance systématique envers des contenus élaborés de manière collaborative sur le web, jugements partisans basés sur la couleur politique supposée de tel ou tel titre de presse (œillères idéologiques), euphorie envers toute nouvelle technologie ou innovation, grilles de lecture inappropriées au contexte, etc.

Comme l'écrit Jacques Gonnet, le manuel scolaire est un média<sup>6</sup>. Éducation et médias sont vecteurs de normes sociales, de présupposés et de valeurs. L'EMI nous apprend notamment que le simple fait de sélectionner une donnée parmi d'autres n'est pas un fait neutre. En ce sens, une analyse critique des médias et de l'information offre une opportunité de se livrer à l'analyse de la relation de médiation dans la diffusion et l'acquisition des savoirs.

Renee Hobbs constate quant à elle que les attitudes et croyances des enseignants vis-à-vis des médias influencent profondément ce qu'ils en font en situation d'apprentissage<sup>7</sup>. Elle pose par ailleurs la question de savoir si l'éducation aux médias n'est pas une forme de propagande, ce qui rejoint également l'inquiétude de la philosophe Isabelle Stengers, qui pense qu'un risque éminent par rapport à la jeunesse consiste à penser à la place des jeunes ce qui est bon pour eux, sur fond d'un idéal d'absence de risque<sup>8</sup>.

Les observations de Renee Hobbs et de Jacques Gonnet dépassent le cadre de l'éducation aux médias (EAM) et rejoignent d'ailleurs des principes didactiques applicables à tout enseignement. Une hypothèse qui fait que la question semble se poser particulièrement par rapport à l'éducation aux médias est que les enseignants qui prennent actuellement en charge l'EAM utilisent les médias et y font référence sans formation spécifique, sans être des enseignants spécialisés dans l'enseignement des médias et de l'information comme ils le sont dans leur discipline de rattachement (lettres, histoire-géo...). Cette réflexion n'exclut pas l'importance du processus réflexif dans l'appropriation et l'enseignement de compétences médiatiques et info-documentaires.

En somme et de manière générale, l'analyse et la compréhension des médias et de l'information s'enrichissent de l'étude de notre propre rapport (individuel et social) à leur égard<sup>9</sup>, d'autant plus qu'il n'y a pas de connaissance humaine sans sujet connaissant. Dans un jugement (ou une croyance), plutôt que de décortiquer uniquement

ce qui est jugé, il paraît intéressant d'étudier aussi la position de celui qui juge, ainsi que le processus de jugement lui-même. Le concept de fiabilité, par exemple, renvoie à l'acte d'accorder ou non sa confiance. Si la fiabilité est une problématique de l'EMI, celle de la confiance l'est donc également.

## Tension entre formalisation (cadre) et autonomisation

La crainte dont témoigne Isabelle Stengers a un impact quant à la formalisation et au cadrage de l'EMI.

En effet, si l'on pose qu'il existe un ensemble fini de méthodes pédagogiques et de contenus d'apprentissage adéquats en éducation aux médias et à l'information, l'EMI pourrait courir le risque d'une uniformisation dogmatique de la pensée, qui laisse par ailleurs peu de place à l'innovation et à la prise en compte des réalités conjecturales, sur le terrain. *A contrario*, ne définir aucun cadre didactique pourrait s'apparenter à une posture proche du relativisme. Or, en pédagogie, il est possible d'identifier des pratiques moins pertinentes ou moins efficaces que d'autres, du moins dans un certain contexte et en regard d'objectifs bien définis. L'EMI présuppose qu'il y a des savoirs, savoir-faire et savoir-être dont l'apprentissage peut favoriser une citoyenneté critique, responsable et solidaire.

Parallèlement, un présupposé relatif à plusieurs pratiques d'éducation aux médias est que les apprenants sont « fragiles » face aux médias. Jacques Piette soulève une conséquence éducative possible de ce type de présupposé :

*« L'école [...] a parfois tendance, lorsqu'elle aborde l'étude des médias, à se livrer à une entreprise de dénonciation et d'attaque en règle [...] Tant et si*

<sup>5</sup> A ce sujet, cf. LECOMTE, J., « Dossier : les apprentis sorciers de l'éducation aux médias », 2012. En ligne : <http://julien.lecomte.over-blog.com/article-dossier-les-apprentis-sorciers-de-l-education-aux-medias-111896992.html>.

<sup>6</sup> GONNET, J., *Éducation et médias*, Paris, PUF (Coll. « Que sais-je ? »), 1997.

<sup>7</sup> Renee Hobbs, citée dans REYNAUD, F., « Les 30 ans du CLEMI, la refondation et l'EMI », le 23/11/2013. En ligne : <http://billiejoe.fr/spip.php?article38>.

<sup>8</sup> STENGERS, I., « Penser et vivre le risque » [retranscription de l'intervention vidéo d'Isabelle STENGERS, philosophe], EDUCAUNET, *Rapport de problématisation initiale*, juin 2001. En ligne : [http://www.educaunet.be/adulte/ref\\_penser%20et%20vivre%20le%20risque.htm](http://www.educaunet.be/adulte/ref_penser%20et%20vivre%20le%20risque.htm).

<sup>9</sup> LECOMTE, J., *Médias : influence, pouvoir et fiabilité. A quoi peut-on se fier ?*, Paris, L'Harmattan, 2012.

*bien que, pour l'élève, développer sa pensée critique se confond progressivement avec une démarche qui consiste à répertorier, dans les messages des médias, les aspects inacceptables et condamnables aux yeux de ses enseignantes et enseignants »<sup>10</sup>.*

L'enjeu de ce questionnement est d'autant plus prégnant que l'émancipation critique et citoyenne est un objectif revendiqué de l'EMI. En ce sens, certaines pratiques éducatives mises en place peuvent être en contradiction avec l'objectif revendiqué. En effet, si l'autonomisation se caractérise par le fait de se donner soi-même ses propres lois, le fait de « transmettre » des visions du monde ou des « lois » (méthodes, démarches...) peut être contradictoire avec le développement d'une pensée autonome, si ces lois ne sont pas authentiquement pensées, ou sont pensées à la place de l'apprenant<sup>11</sup>.

« Les contenus s'inscrivent dans une démarche réflexive. »

Cela soulève une question fondamentale : est-il possible pour un enseignant d'amener un apprenant à penser davantage par lui-même ? En prétendant développer sa liberté critique, ne fait-il pas que lui transmettre des conventions morales et représentations (comme c'est le cas dans les exemples cités en note 11)<sup>12</sup> ?

Une piste de réponse se situe dans la philosophie de Hannah Arendt<sup>13</sup>, entre autres. Pour elle, il est possible de développer une sorte d'intelligence pratique, une habitude à mobiliser sa pensée. Selon Arendt, les jugements d'une personne dépendent d'une aptitude de questionnement qui peut être exercée, « entraînée ». Cela a pour conséquence que même un enseignant en EMI est susceptible d'adopter une posture qui ne soit pas critique, à un moment donné, c'est-à-dire de ne pas exercer ses facultés de jugement.

En somme, si nous ne nions pas qu'il est possible de créer des espaces propices à la réflexion, offrant également des éclairages conceptuels et méthodologiques, l'EMI peut impliquer une redéfinition des contours de l'accompagnement éducatif en situation, d'autant plus dans le cadre d'une évolution des pratiques et usages liés aux médias et à l'information :

« Aussi, cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'une évolution du rapport d'apprentissage et du rapport d'autorité : il convient pour celui qui éduque de s'interroger sur ses propres manières de faire dans un contexte où les pratiques des institutions traditionnelles sont parfois en fort décalage avec les pratiques informelles »<sup>14</sup>.

Dans cette optique, la pensée critique n'est pas

tant identifiable à un ensemble de connaissances et savoir-faire donnés (qui pourraient être acquis une fois pour toutes, tant du point de vue de l'apprenant qu'au niveau de l'enseignant) qu'à un potentiel réflexif que l'on actualise ou non, en situation.

Cela n'exclut certainement pas la connaissance « théorique », l'abstraction ou encore la conceptualisation, mais nous permet d'insister sur le fait que ces dernières sont des ressources mobilisables à un moment donné (non seulement par rapport à des tâches situationnelles, mais aussi lorsqu'il est question de construire un raisonnement ou un jugement de manière autonome).

En ce sens, le processus de mobilisation lui-même est intéressant. Le savoir visé par l'EMI a donc une portée pratique<sup>15</sup>, qui correspond aux dimensions et composantes techniques, cognitives, sociales et affectives des médias et de l'information.

<sup>10</sup> PIETTE, J., « Éducation "par les médias" ou "aux médias" ? », *Les Cahiers pédagogiques* n°449, janvier 2007. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>.

<sup>11</sup> Une illustration parmi d'autres est cette fiche « réalisée par les élèves », par rapport à laquelle il paraît judicieux de se demander si les apprenants ont fait preuve d'une réflexion (inter)subjective, ou s'ils ont simplement énoncé des principes suggérés par l'enseignant : « 15 conseils pour bien utiliser le web », Fiche réalisée par les élèves de la sixième 5 du Collège Le Corbusier, Poissy, 2010-2011. En ligne : [http://www.documentation.ac-versailles.fr/IMG/pdf/15\\_conseils\\_pour\\_bien\\_utiliser\\_le\\_web.pdf](http://www.documentation.ac-versailles.fr/IMG/pdf/15_conseils_pour_bien_utiliser_le_web.pdf)

Un autre exemple figure dans la critique des médias et de Nabilla que font des élèves de troisième, dans cette expérimentation menée par une enseignante. Les jeunes témoignent-ils de leur avis personnel ou d'un discours moral qu'ils ont intériorisé ?

AIT BOUNOUA, F., « Nabilla vue par mes élèves de 3e : "Les médias nous prennent pour des cons" », *Le Plus (Le Nouvel Observateur)*, le 30/12/2013. En ligne : <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1109967-nabilla-vue-par-mes-eleves-de-3e-les-medias-nous-prennent-pour-des-cons.html>

<sup>12</sup> Encore une fois, ce type d'interrogation est pertinent par rapport à toute discipline pédagogique. Il nous semble cependant d'autant plus prégnant qu'il est ici question notamment d'évaluation de l'information, de hiérarchisation ou encore d'interprétation de celle-ci.

<sup>13</sup> Cf. notamment ARENDT, H., *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, Paris, Gallimard, 1966 (1963).

<sup>14</sup> CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION AUX MEDIAS [CSEM, dir.], « Socialisation numérique », *Education aux médias en réseaux*, septembre 2013. En ligne : [http://www.educationauxmedias.eu/outils/socialisation\\_numerique](http://www.educationauxmedias.eu/outils/socialisation_numerique)

Sur le sujet, voir également DELAMOTTE, E., LIQUETE, V., « La trans-littératie informationnelle. Éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes », *Recherches en communication* n°33 : les compétences médiatiques des gens ordinaires, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2010.

<sup>15</sup> Le mot « pratique » n'est pas utilisé ici comme antonyme de « théorique ». Il ne s'agit ni de nier la place du savoir déclaratif, ni de le subordonner à un savoir-faire dont l'« utilité » serait jugée uniquement du point de vue de l'efficacité technique, voire professionnelle. Le propos est de dire que les enjeux de cet ensemble de connaissances et de compétences sont relatifs à la formation de citoyens critiques et responsables. Ce sont des enjeux de philosophie pratique : la pensée critique, et plus spécifiquement la réflexivité dont nous traitons dans cet article, sont des potentialités qui s'incarnent en actes.

En somme, il ne s'agit pas de prétendre qu'il n'y a pas de contenus, en information-documentation par exemple, ou de méthodes plus pertinentes que d'autres lorsqu'il est question d'activités visant à favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences informationnelles et médiatiques, mais d'insister sur le fait que ceux-ci ont d'autant plus de pertinence qu'ils s'inscrivent eux-mêmes dans une démarche réflexive.

## Réflexivité dans le choix des contenus et méthodes

Lors de la sélection et l'élaboration de dispositifs didactiques, il s'agit notamment de clarifier les objectifs et enjeux auxquels ceux-ci font référence. Autrement dit, il est question de s'interroger sur les finalités éducatives poursuivies. En corollaire, une recommandation pratique consiste à connaître son public. Cette étape de réflexion préalable renvoie à la tension entre information et communication : il ne suffit pas d'avoir des intentions très claires pour se faire comprendre, il faut également prendre en compte le public à qui l'on s'adresse. Dans ce moment de clarification, les compétences informationnelles et médiatiques identifiées offrent de précieux repères pour formuler des objectifs plus spécifiques<sup>16</sup>. Cette phase peut prendre forme non seulement lors de la formalisation - ou de l'adaptation - d'un cadre propre à l'éducation aux médias et à l'information, déterminée à un niveau institutionnel lorsqu'il s'agit d'élaborer un curriculum prescrit. Mais aussi lors d'une évaluation diagnostique que chaque enseignant peut mener à son échelle, afin de s'assurer de la pertinence des objectifs qu'il vise (curriculum réalisé).

Il est difficile d'aborder la question de la sélection des méthodes sans évoquer les quelques querelles qui résultent çà et là de la diversité des approches disciplinaires. Nous nous positionnons ici en faveur d'une approche transdisciplinaire ou interdisciplinaire. Pour certains, l'EMI se limite à un apprentissage des pratiques journalistiques ou à une dénonciation de celles-ci. Pour d'autres, elle correspond à l'appropriation des méthodes de critique historique lors de l'analyse de documents. Certains n'y voient que l'apprentissage du code, de la programmation informatique. La liste est très loin d'être exhaustive. Notons que dans la mesure où l'EMI est à formaliser, il est possible que ce fluo soit dû à un manque de centralisation des efforts, sur une base commune.

Notre pari est de postuler que les disciplines<sup>17</sup> auxquelles ces pratiques ou savoirs sont associés ont quelque chose à dire sur l'information au sens

large, sur la connaissance, la documentation et les différents supports de celle-ci. L'EMI peut donc trouver des ressources dignes d'intérêt pour aborder celles-ci dans l'épistémologie (épistémologie générale : sur la connaissance, et épistémologies particulières, sur l'examen et la pratique de méthodes scientifiques), dans la psychologie cognitive et la logique, au sein des mathématiques, dans la rhétorique et l'étude du langage (syntaxique, sémantique, pragmatique) et de la communication, en sciences humaines et sociales (dont critique historique et étude sociologique des discours, usages et appropriations), dans des pratiques documentaires, dans des pratiques journalistiques, via l'utilisation des technologies, etc.

Il apparaît intéressant de compiler un ensemble de concepts, de théories, savoir-faire et savoir-être qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage dans un cursus d'EMI. Il ne s'agirait pas tant d'un canevas exhaustif que d'un référentiel ouvert, offrant des repères pédagogiques pour en baliser le domaine. En France, par leur formation pluridisciplinaire et centrée sur l'information-documentation, les professeurs documentalistes ont manifestement un rôle à jouer dans cet exercice de fédération des approches<sup>18</sup>.

*« Compiler les savoirs qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage dans un cursus d'EMI. »*

Si l'éducation aux médias et à l'information devait s'incarner dans un cours à part entière, il semble intéressant que celui-ci se fasse le reflet de la diversité des approches et de leur richesse<sup>19</sup>. Il s'agit d'une attention particulière au pluralisme. Bien sûr, ce n'est pas parce qu'il y a la prise en compte de plusieurs paradigmes et/ou points de vue que le cursus n'a pas une cohérence intrinsèque.

Il est intéressant de noter dans cette optique que l'EMI amène l'ensemble des disciplines à se reconsidérer elles-mêmes : en effet, en tant qu'interdiscipline qui s'interroge sur l'information et sur les conditions d'élaboration et de communication de

<sup>16</sup> Nous ne nous attardons pas sur ces considérations, sachant que celles-ci représentent un enjeu de la vulgarisation (ou communication, médiation, pour utiliser des termes moins connotés et plus génériques) des savoirs.

<sup>17</sup> Le lecteur constatera que le mot « discipline » est ici utilisé dans une acception lexicale large du terme, à savoir comme « science » ou « matière pouvant faire l'objet d'un enseignement spécifique ». Il ne s'agit donc pas nécessairement de disciplines (déjà) enseignées à l'école. Cf. <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/discipline>.

<sup>18</sup> Le projet Wikinotions Info Doc représente bien cet enjeu : <http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Accueil>.

<sup>19</sup> Un enjeu de l'EMI consiste justement à favoriser la confrontation et la synthèse de points de vue différents, dans une optique d'enrichissement de la connaissance.

celle-ci, elle invite à questionner les fondements sociocognitifs des disciplines particulières (y compris de la didactique), en regard de nos « technologies de l'intelligence<sup>20</sup> ». C'est peut-être justement un objet d'étude spécifique (partagé par exemple avec l'épistémologie) que ce rapport entre la pensée et la technique.

## Réflexivité en situation de médiation des savoirs

« Un concept s'est progressivement imposé : la reconnaissance du principe de la « non-transparence des médias », qui établit que leurs messages ne doivent pas être abordés comme le simple reflet de la réalité, mais envisagés comme des « constructions », des « représentations » de la réalité. Les médias ne sont ni des « fenêtres sur le monde », ni des « miroirs » qui ne font que refléter des images de ce qui se passe. Leurs messages expriment toujours des points de vue particuliers<sup>21</sup> ».

Dans cette citation, Jacques Piette pose l'un des concepts fondamentaux de l'EMI. Il n'y a pas d'information sans point de vue humain, sans langage et sans « support cognitif » permettant de se représenter le monde.

En particulier, les appartenances, préférences et autres caractérisations sociales ou affectives ont un impact sur la sélection, la perception, la mise en forme, l'organisation, l'utilisation et le partage des informations.

La portée philosophique de cette considération est extrêmement large. Elle concerne l'ensemble des intermédiaires entre nos représentations et le monde. Il s'agit de notre corporéité (les sens), nos langages<sup>22</sup>, nos technologies... L'enseignant est lui aussi un « médiateur » entre le savoir et l'apprenant.

Ces réflexions trouvent un parallèle dans le paradigme constructiviste en apprentissage, dont les versions modérées invitent à la prise en compte des mécanismes de cognition et des représentations initiales en situation de médiation de savoirs. Selon ce point de vue, le savoir n'est pas un « contenu » qui vient remplir des récipients vides : il fait l'objet d'une appropriation en fonction d'un « déjà-là » cognitif. Les « préjugés » sont alors tout autant des obstacles potentiels que des conditions de possibilité de nouveaux jugements. L'intermédiaire (technologique ou humain) n'est quant à lui pas un « canal » neutre du point de vue du partage de connaissances.

L'enseignant est donc confronté à une tension entre « transmission » et « construction » des savoirs, entre autres tensions paradigmatiques – voire, parfois, effets de mode – en didactique. Par rapport à ces tensions, une fois encore, l'enseignant se positionne, consciemment ou non. C'est une autre raison pour laquelle l'EMI passe par l'étude de notre relation (individuelle et sociale) aux médias et à l'information, y compris notre relation en tant que professeur. Elle implique en ce sens une certaine honnêteté (correspondant à une clarté avec ses propres présupposés, ses propres partis pris idéologiques et didactiques) et une humilité par rapport à la connaissance.

## Conclusion

Une fois les contenus et les méthodes sélectionnés et appliqués aux situations-apprentissages en regard des objectifs didactiques, il reste à mesurer les impacts d'un cursus en EMI.

Une évaluation porte sur des comportements, des performances, elle permet de dire à un moment donné si un apprenant a mobilisé ou non telle ou telle connaissance, tel ou tel questionnement, ou encore s'il a réalisé correctement une tâche donnée.

Si la pensée critique n'est pas quelque chose de transcendant que l'on acquiert une fois pour toutes, et qu'il est possible de développer une habitude à exercer son jugement, il demeure possible de mesurer l'efficacité d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en regard des objectifs préalablement fixés. L'évaluation dont nous traitons ici est non seulement un moyen de mesurer les savoirs appropriés par l'apprenant, mais également une opportunité d'établir dans quelle mesure la pédagogie mise en place est efficace ou non.

C'est l'invitation à une position « *méta* » que l'on retrouve dans l'idée de métacognition<sup>23</sup> ou encore de « praxéologie » dans l'enseignement.

La métacognition – entendue comme préparation, mise en œuvre et évaluation du processus de

<sup>20</sup> Nous faisons ici référence au philosophe Pierre Lévy, pour qui non seulement nos représentations, mais aussi nos langages et donc nos modes de pensée sont liés aux technologies que nous utilisons.

<sup>21</sup> PIETTE, J., « Éducation "par les médias" ou "aux médias" ? », *Les Cahiers pédagogiques* n°449, janvier 2007. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>.

<sup>22</sup> Voir notamment BORODITSKY, L., « How does our language shape the way we think? », le 11/06/2009. En ligne : <http://edge.org/conversation/how-does-our-language-shape-the-way-we-think>.

<sup>23</sup> Notamment chez PIETTE, J., *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996.

pensée – est en effet identifiée par Jacques Piette comme une aptitude qui se situe au fondement de l'esprit critique. L'importance de cette posture réflexive est soulignée par plusieurs philosophes contemporains qui s'interrogent sur l'agir humain, mais aussi plus spécifiquement par un ensemble de penseurs qui se sont penchés sur l'éducation aux médias et sur cette notion à la fois consensuelle et sujette à controverse qu'est l'esprit critique<sup>24</sup>. Elle s'incarne dans une attitude de questionnement personnel, socioculturel, sur ses propres tendances, comportements, croyances, valeurs, représentations et structures cognitives.

En somme, la réflexivité dont il est question dans cet article se traduit dans un acte d'autoévaluation qui prend place lors des moments de sélection, de mise en œuvre et d'évaluation des contenus et méthodes pédagogiques.

---

<sup>24</sup> Cf. entre autres Gonnet, Stengers, Hobbs, Piette, *supra*.



# Quelle progression pour l'enseignement info-documentaire et l'EMI ?

Florian Reynaud

Professeur documentaliste

Penser les niveaux  
scolaire  
et cognitif  
des élèves

Dans l'Education aux médias et à l'information (EMI), d'après les textes fondateurs de l'UNESCO<sup>1</sup>, les objets d'enseignement, à différents degrés, relèvent de l'enseignement info-documentaire. Mais ce dernier est plus large, en termes d'information et de documentation. A partir d'une évolution récente, dans les textes officiels, de l'Education aux médias (EAM) vers l'EMI, il ne s'agit pas d'étudier seulement les messages informationnels des médias, mais de développer des compétences associées à la maîtrise de l'information. En ce sens, l'éducation aux médias, dont il n'est plus question aujourd'hui, n'est pas spécifique à l'enseignement info-documentaire, et donc au professeur documentaliste. Mais il n'est sans doute pas si évident de dépasser l'EAM, aujourd'hui, c'est d'ailleurs toute la difficulté de la mise en œuvre d'une « éducation à », quel qu'en soit le domaine, dans la mesure où cela peut vite constituer une coquille vide quand elle n'est pas formellement intégrée aux enseignements portés en discipline, domaine d'enseignement et interdisciplinarité.

En 2007, la réflexion menée sur le développement d'un curriculum info-documentaire par l'ERTÉ « culture informationnelle et curriculum documentaire » et le Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'information (GRCDI) ont mis en exergue les savoirs info-documentaires, à travers des notions qui, si elles ne sont pas toutes abordées exclusivement parmi les enseignements info-documentaires du professeur documentaliste, n'en constituent pas moins une entrée info-documentaire propre et spécifique<sup>2</sup>. Cette réflexion sur les notions se poursuit, le nombre passant de 64 à 99 notions essentielles, ce qui permet de disposer d'une base conséquente pour aider le professeur documentaliste à développer son travail pédagogique et pour envisager la création d'un curriculum info-documentaire, en particulier dans la définition d'une progression scolaire des apprentissages.

Les bases théoriques de l'information-documentation, issues des travaux menés notamment en Sciences de l'information et de la communication (SIC), permettent d'accompagner la transposition didactique des notions essentielles. Nous pouvons par ailleurs nous appuyer sur vingt-cinq années de pratiques, qui ont grandement évolués, depuis l'initiation à la recherche documentaire, expression qui, si elle subsiste ici ou là, s'est élargie vers des apprentissages info-documentaires réfléchis. Pour autant, les pratiques des professeurs documentalistes souffrent de limites inhérentes au statut hybride qui est le leur, mais encore aux contraintes associées au fonctionnement du système scolaire, en particulier pour le cadre horaire figé des emplois du temps. Les recherches en Sciences de l'éducation et en Sciences cognitives permettent de dé-

gager des liens étroits entre la réflexion sur les notions et la pratique pédagogique associée à l'évolution psychologique des élèves. Elles permettent de réfléchir, en termes de progression, à la volonté d'une appropriation continue des compétences, de manière systématique, pour tous les élèves donc, avec une évolution des niveaux de formulation, donc d'approfondissement, pour les élèves. Dans ce sens, une progression ne peut se satisfaire d'apprentissages informels, dans lesquelles, précisons-le, l'évaluation globale est quasiment nulle.

« Une progression ne peut se satisfaire d'apprentissages informels. »

<sup>1</sup> Ressources de l'UNESCO, sur le sujet, disp. sur <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

<sup>2</sup> Rapport du GRCDI disp. sur : [http://culturedel.info/grcdi/?page\\_id=236](http://culturedel.info/grcdi/?page_id=236). Sur les notions : voir Les savoirs scolaires en information-documentation, Médiadoc, 2007, disp. sur : [http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-Savoirs-scol\\_Mars2007\\_Der.pdf](http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-Savoirs-scol_Mars2007_Der.pdf)

Regardons ainsi le rapport des professeurs documentalistes aux notions spécifiques de l'information-documentation, dans leur pratique pédagogique, sur la base d'un certain nombre de leçons tirées de l'enquête effectuée par la FADBEN en avril 2013<sup>3</sup>. Une réflexion sur le développement psychologique des élèves, en regard avec les leçons de cette enquête, permettra d'esquisser une trame de progression notionnelle dans le secondaire.

## Les leçons de l'enquête sur les pratiques

L'enquête initiée par la FADBEN permet d'avoir une approche inédite des pratiques, à partir des notions ou concepts de l'information-documentation, à partir des savoirs et savoir-faire associés à notre domaine d'enseignement, mais aussi à partir des objets d'enseignement. Ainsi, il peut être important d'effectuer une distinction, parfois ténue, entre l'idée générale et abstraite, la considération de savoirs et savoir-faire associés aux concepts, enfin la mise en valeur, dans une progression pédagogique, des objets d'enseignement définis selon des niveaux pédagogiques spécifiques.

La notion de document, de l'édition du document imprimé, de la presse imprimée, sont souvent abordées par les collègues de collège en Sixième, par les collègues de lycée en Seconde, avec des valeurs relativement faibles pour les autres niveaux. D'autres sujets sont abordés d'une manière plus égale, toujours avec des valeurs plus élevées pour la Sixième ou la Seconde, ainsi en ce qui concerne l'édition du document numérique, les nouveaux médias, la propriété intellectuelle et l'identité numérique. Avec les résultats de l'enquête, on constate que les collègues les abordent plus en collège à mesure que l'on passe de la Cinquième à la Troisième, estimant peut-être une approche trop complexe, à certains égards, pour les plus jeunes. On observe par ailleurs en lycée un vrai problème pour le niveau de Terminale, trop peu investi. On constate que le support imprimé est particulièrement mis en avant dans les séances pédagogiques de Sixième, avec ensuite, sur les autres niveaux, un équilibre entre les apprentissages relatifs aux ressources imprimées et numériques.

Si certaines notions peuvent paraître trop complexe pour les aborder trop tôt avec les élèves, il convient de mesurer à quel point. Ainsi, il peut être difficile de faire la part des choses entre la réticence aux apprentissages associés au numérique, mis en avant par Yolande Maury en 2005, et la vigilance réfléchie de professeurs documentalistes qui limitent ces apprentissages à des niveaux scolaires relativement avancés<sup>4</sup>. Au regard des enjeux et des pratiques des adolescents, il convient sans doute de dépasser certaines craintes ou certaines logiques historiennes passant de l'imprimé au nu-

mérique au fil des années, pour préférer une approche anticipée sur certains concepts et objets numériques, afin de définir une progression qui ne souffre pas d'une apparition de notions complexes dans les apprentissages sans prérequis développés au préalable.

Une notion est abordée sur un ou deux niveaux, mais rarement sur trois ou quatre niveaux de collège. Le pourcentage de professeurs documentalistes qui l'abordent sur trois ou quatre niveaux est généralement à 10-15 %, jusqu'à 20,5 % pour le document, support d'information (36,5 % en lycée sur deux ou trois niveaux), 34,4 % pour la propriété intellectuelle (51,5 % en lycée), 26,3 % pour la presse imprimée (47,2 % en lycée), ou encore 38,7 % pour les nouveaux médias en lycée. On retrouve des valeurs élevées, au-dessus de 25 % pour au moins trois niveaux, au sujet des compétences de recherche info-documentaire, pour le questionnaire quintilien, l'utilisation des usuels, la diversification des sources d'information (42 %), le fait de noter les références (47,6 %), l'utilisation du moteur de recherche (25,8 % seulement), puis la reformulation de l'information (34,8 %), la réutilisation de l'information (28,5 %), la citation des sources (47,1 %), la publication sur des supports variés (25,7 %), avec des valeurs peu satisfaisantes, globalement, pour tout ce qui relève de la sélection de l'information. Ce sujet, d'ailleurs, demande un temps d'apprentissages particulièrement long et suivi, avec des mises en activité fréquentes, ce qui n'est pas forcément alloué aux professeurs documentalistes.

Il paraît pourtant essentiel, en vue d'un véritable développement d'une culture informationnelle des élèves, que les notions les plus essentielles, que l'on se garde encore ici de définir de manière péremptoire, soient sujets d'initiations et d'approfondissements. Afin que les élèves se les approprient, on peut se demander s'il ne faut pas réinvestir de manière plus satisfaisante les objets d'enseignement intégrés dans les séquences pédagogiques, d'autant plus que les enfants, en particulier au collège, sont en pleine évolution psychologique, les apprentissages venant s'inscrire, autour de mêmes notions, dans leurs nouvelles pratiques, mais aussi dans leur conception changeante du monde, par exemple vis-à-vis de leur rapport à l'information, vis-à-vis de leurs relations sociales.

<sup>3</sup> Les professeurs documentalistes et les apprentissages info-documentaires : résultats de l'enquête réalisée par la FADBEN en 2013. Disp. sur : <http://www.fadben.asso.fr/Les-professeurs-documentalistes-et.html>

<sup>4</sup> A ce sujet, on se réfère à la synthèse et aux recherches d'Anne Cordier : *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : le cas d'élèves de 6<sup>ème</sup> et de professeurs documentalistes*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, soutenue le 23/09/2011 [Université Charles de Gaulle Lille-3]. 2012, 508 p. Disp. sur Thèse en ligne [en ligne] : [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE\\_Volume\\_1.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf) (en particulier la 4<sup>e</sup> partie).

On ne voit pas de souci, globalement, par rapport à la mise en œuvre de séances pédagogiques en classe de Troisième, sans différences importantes selon les trois niveaux de la Cinquième à la Troisième. Mais la focalisation sur les seuls élèves de Sixième, pour certaines notions, pose problème, sans progression possible dans beaucoup de situations, ce qui génère des oublis, une absence d'ancrage des savoirs sur le long terme, sans exercices réguliers. Autres obstacles de taille à ces apprentissages, quand ils ne respectent pas de progression : la force de pratiques informelles détachées de toute approche critique, ou encore l'écrasement d'une didactique spécialisée par des apports non spécialistes qui peuvent être problématiques, de la part de professeurs de discipline.

Enfin, la possibilité d'une action importante auprès des élèves de Sixième peut avoir des défauts didactiques, avec un souci d'aborder des notions

*« La focalisation sur les seuls élèves de sixième pose problème. »*

inadaptées au développement des élèves, psychologique, cognitif, épistémique. Est-il ainsi justifié de mettre en avant les principes de classement et de repérage dans l'espace, de manière plus ou moins abstraite, en Sixième, de manière systématique ? Qu'en retiennent les élèves ? Est-il judicieux de développer des débats de controverse, sur des bases argumentatives, avant la Quatrième, alors que le rapport de relativité au savoir n'est pas construit ? Il ne s'agit pas ici de répondre « non », comme ces champs scientifiques sont encore largement ouverts à l'expérimentation, avec une inconnue importante, l'impact de ces actions pédagogiques sur le développement de l'enfant. Pour autant, on peut constater que c'est surtout la possibilité de travailler avec des élèves de Sixième qui amène les professeurs documentalistes à développer ces expériences parfois fragiles, plutôt qu'une volonté d'un développement pérenne des savoirs concernés. Le champ d'action du professeur documentaliste peut alors apparaître, bien davantage que d'autres cadres pédagogiques, comme un champ continu d'expérimentation locale, bien souvent sans recul de la part de l'institution, et sans continuités, dans la majorité des cas, pour les élèves.

D'autres études sur les pratiques permettront d'affiner ces résultats. L'approche qualitative paraît par exemple essentielle pour mieux comprendre ces pratiques et l'intérêt d'apprentissages spécifiques et progressifs pour les élèves. Les observations d'Anne Cordier, auprès des professeurs documentalistes, ou encore de Sophie Jéhel, dans le champ de l'éducation aux médias et à l'information, peuvent et pourront ainsi apporter des éléments de réflexion d'importance. Il est déjà toutefois envisageable de mettre en relation les observations actuelles et les recherches associées au développement psychologique des adoles-

cents, directement à même de nous éclairer sur la mise en œuvre d'une progression info-documentaire qui soit en articulation avec l'éducation aux médias et à l'information.

## Les leçons des recherches en sciences cognitives

Au-delà de l'expérience pratique, il s'agit de « *tenir compte des stades de développement des élèves* », ainsi que le préconise le GRCDI en 2010, avec une réflexion ramenée aux enjeux et obstacles épistémologiques et didactiques<sup>5</sup>.

Sans être spécialiste des Sciences psychologiques, je propose ici une lecture synthétique des recherches, au regard de l'information-documentation, depuis Jean Piaget, qui reste une référence essentielle dans le domaine, jusqu'à de récentes synthèses et des études spécifiques aux apprentissages associés à l'information et aux médias. On ne peut se permettre de tirer des leçons trop sûres des différents travaux de recherche, à prendre avec précaution. D'autant plus que la cognition peut évoluer avec l'environnement de l'être humain<sup>6</sup>. Quand il s'agit de mettre en relation la recherche cognitive et la définition d'un enseignement de l'information et des médias, le travail est complexe, mais il peut être très constructif.

Pour commencer, présentons quelques repères importants mis en avant par Jean Piaget, et pas ou peu remis en question depuis, les âges définis étant à considérer comme des « normes », mais avec beaucoup de différences possibles entre les individus<sup>7</sup>. La conceptualisation d'un réseau se fait ainsi possible à partir de 7-8 ans, pour une représentation mentale du parcours des informations. Piaget pose le début de la pensée hypothético-déductive ou formelle à partir de 11-12 ans : c'est la capacité de raisonner sur des propositions auxquelles l'enfant ne croit pas ou pas encore, qu'il considère à titre de pures hypothèses<sup>8</sup>. L'enfant n'est plus astreint à raisonner seulement sur les objets, leurs relations, leur dénombrement, leur représentation immédiate, mais il peut opérer des déductions à partir d'hypothèses énoncées verbalement : le réel devient un cas particulier du possible (avec un palier d'équilibre atteint vers 14-15 ans).

<sup>5</sup> Rapport du GRCDI. Proposition n°6.

<sup>6</sup> Sur ce sujet, par exemple, l'idée soutenue que la pratique des écrans et de l'Internet peut avoir un effet sur l'évolution du cerveau humain : Belpois Marc, « Avec Internet et les écrans, mon cerveau a-t-il muté ? », site Télérama, 13/02/2013, Disp. sur : <http://www.telerama.fr/medias/internet-modifie-t-il-mon-cerveau, 93189.php>. D'autres références sont précisées dans l'article cité.

<sup>7</sup> Piaget Jean, *La Psychologie de l'enfant*, PUF, 1966 ; édition consultée : 14e éd., 1992.

<sup>8</sup> Piaget Jean, op. cit., p. 105.

Un nombre important des études menées par Piaget prend pour objet les mathématiques, l'algèbre, la géométrie, les sciences physiques. Piaget observe ainsi l'apparition, vers 11-12 ans, de schèmes opératoires nouveaux : les notions de proportion, les doubles systèmes de référence, la compréhension d'un équilibre hydrostatique, certaines formes de probabilité, etc.<sup>9</sup> En termes de logique, ces repères sont importants pour l'enseignement de l'information et des médias, ainsi au sujet du positionnement de l'élève dans le temps long ou moyen, au sujet des logiques de programmation que l'on peut souhaiter aborder. Sur le développement de la logique des élèves, le professeur documentaliste, sans programme formalisé, peut se retrouver, en Sixième, à heurter des aspects qui ne sont pas opératoires, si bien que les apprentissages mis en œuvre peuvent apparaître comme réducteurs chez l'enfant, sans possibilité de comprendre les logiques d'une recherche d'information, par exemple, avec un contre-poids social important qui considère que l'enfant, *digital native*, sait faire...

A partir des observations de Piaget, plusieurs questions se posent dans la pratique. Ces remarques sont complétées par la lecture de deux synthèses, sur *L'homme en développement*<sup>10</sup> et sur *L'homme cognitif*<sup>11</sup>.

La mise en théorie du classement des documents est à questionner, par exemple au sujet d'exercices de classification de cotes sur des feuilles d'exercice, sans qu'il soit évident que ce procédé didactique soit favorable dès la Sixième pour comprendre les modes de classement, plutôt que par la seule pratique de recherche de documents dans les rayonnages. La mise en plan, si elle peut être acquise au niveau cognitif, n'est pas forcément une option pertinente à tout apprentissage, sur des systèmes de pensée qui ne seront pas assimilés encore, par exemple en Sixième, par ces enfants, ou en tout cas pas par tous.

Au niveau du développement psychologique et cognitif, les capacités liées à la classification des objets se font jour à partir de 7-8 ans, jusqu'à 11 ans pour un mode opératoire avancé<sup>12</sup>. Dans le domaine info-documentaire, se pose le questionnement sur l'approche de la classification documentaire, avec la pertinence d'une « découverte », démarrée par l'appropriation de la bibliothèque en primaire, sans pour autant entrer par la classification pour comprendre le classement, ce qui relève d'un processus peut-être trop complexe dans l'initiation. Le système de classement des résultats par un moteur de recherche pose des questions d'autant plus lourdes en termes de complexité que ce système n'est pas visible, qu'on n'en voit que le résultat ; l'approche relative à l'utilisation de

mots clés reste pertinente, en termes d'efficacité de recherche, mais doit être sans doute rapidement dépassée dans le cadre d'une recherche par la sélection de sites plutôt que par une réflexion sur le rapport entre le choix des mots clés et les résultats donnés par le moteur de recherche.

Au sujet des notions de validité, de fiabilité, de pertinence, on peut avoir recours à une évaluation chiffrée pour comparer des pages web, par exemple, tandis qu'il est prudent d'éviter les systèmes automatiques de calcul, en pourcentage, tel qu'on en trouve sur certains sites web. Notons toutefois que l'intégration d'un système d'évaluation pour

comparer et sélectionner l'information n'apparaît pas comme un système pertinent, dans tous les cas, en ce qu'il impose une vision réductrice de l'évaluation. Peut-être faut-il préférer d'une part une démarche laborieuse d'assimilation, sans système de valeurs comparatives, d'autre part un développement personnel du jugement, sans passer par des systèmes extérieurs de comparaison et de calcul. La mise en place de conditions de validation de l'information, de facteurs qui viennent faciliter le jugement face à l'information, pose plusieurs problèmes. Ainsi, il s'agit de développer un système logique de comparaison, de comprendre l'organisation d'un système de références combinées. Ce sont des opérations complexes pour des enfants qui ont moins de 14-15 ans.

Pour autant, nous sommes confrontés à une réalité, le recours à l'information documentaire en ligne, via des moteurs de recherche, pour trouver des informations lors de recherches scolaires. La mise en avant de références documentaires en ligne est une première option, elle permet d'éviter à l'élève de devoir vérifier la validité et la fiabilité de l'information : soit par la création d'annuaires (ce qui suppose des compétences transmises sur les annuaires), soit par la mise en place d'un portail documentaire (avec un moteur de recherche qui présente des résultats provenant d'une base de données réduite, d'une sélection de pages web). Ces deux voies sont peu satisfaisantes comme elles ne permettent pas d'autoriser une offre complète et actualisée de ressources, et surtout comme elles ne répondent pas véritablement à la problématique posée, à savoir l'utilisation massive de moteurs de recherche par les élèves : on peut certes estimer que cette habitude est mauvaise, mais on provoque alors une résistance, vis-à-vis

<sup>9</sup> Piaget Jean, op. cit., p. 111.

<sup>10</sup> BIDEAUD Jacqueline, HOUDÉ Olivier, PEDINIELLI Jean-Louis. *L'homme en développement*. Paris : Quadrige / PUF : 2012 (1re éd. 1993). 522 p.

<sup>11</sup> WEIL-BARAIS Annick (dir.). *L'homme cognitif*. Paris : PUF, coll. Quadrige : 2011 (1re éd. 1993), 600 p.

<sup>12</sup> *L'homme en développement*, p. 328 et suiv.



des pratiques existantes, sans alors de véritable approche critique pour une maîtrise de l'information par l'élève.

Pour favoriser la compréhension du processus de validation des sources, il convient alors de recentrer l'enseignement sur l'acquisition de notions, autour de l'autorité et de la finalité de la publication. Qui écrit et pourquoi ? Il paraît peu pertinent d'ajouter d'autres apprentissages pour les élèves de Sixième, d'autant que le processus de validation relève d'un jugement qui se construit de manière complexe, individuelle, contextuelle et liée à des conditions précises. Par

« *Considérer tôt, dans les apprentissages, la structuration des documents.* »

contre, la notion de pertinence, associée mais abordée comme une autre étape de la validation, permet de favoriser le tri de l'information. L'identification des informations relatives au document permet une assimilation progressive de notions associées aux références, avant leur intégration postérieure dans la complexité des conditions d'une validation.

Dans ce sens, Jean-François Rouet insiste sur la nécessité de développer en préalable au développement des compétences d'évaluation de l'information, « *un ensemble de connaissances relatives aux mécanismes de production et d'organisation des textes, ainsi qu'une bonne capacité de contrôle attentionnel* »<sup>13</sup>. Il convient par ailleurs, à cette lecture, de considérer suffisamment tôt, dans les apprentissages, la structuration des documents imprimés et numériques. D'autant que cela peut contribuer à l'ouverture des adolescents vers d'autres sites web que les sites qu'ils pratiquent au quotidien, en favorisant l'appropriation de sites informatifs qu'ils peuvent avoir tendance à rejeter par souhait de rester sur des structururations connues qui ne portent pourtant pas toujours des informations pertinentes, relatives à leur niveau d'apprentissages (*Wikipédia, YouTube...*).

Les sciences cognitives convoquent la sensibilité d'une adolescence qui puisse être considérée comme un « travail de deuil » dans la pensée psychanalytique, avec un travail de réaménagements psychiques réalisés avec douleur : « *l'adolescent doit renoncer à l'enfant, formule banale qui désigne le fait que tout adolescent reste attaché pendant un temps à des modes de satisfaction, des relations d'objet infantiles, qu'il lui coûte d'abandonner* »<sup>14</sup>. On peut interroger là la force des habitudes construites dans le cadre de leurs pratiques numériques et que l'on peut être amenés à questionner, régulièrement, dans un enseignement infodocumentaire, avec une prise en compte des pratiques, mais pas seulement, avec un juste élargissement du champ d'apprentissages, pour amener des compétences qui permettent à l'enfant d'interroger ces habitudes dans sa propre

construction de l'intelligence. On peut questionner la notion d'objets infantiles, également, dans le cadre d'un développement des usages numériques.

## Essai de progression notionnelle

Ces réflexions sur les pratiques pédagogiques des professeurs documentalistes et sur la prise en considération du développement de l'enfant, pour tenir compte de leurs capacités d'assimilation, conduisent à esquisser une distribution cohérente des notions spécifiques de l'information-documentation, de la Sixième à la Terminale, à partir de la liste disponible aujourd'hui dans le *Wikinotions Info-doc*<sup>15</sup>. Cette progression, qui suppose des éléments de découverte, d'initiation et d'approfondissement, en réponse aux principes d'une élaboration des programmes telle que définie dans la charte adoptée par le Conseil supérieur des programmes (CSP) et publiée le 3 avril 2014<sup>16</sup>, n'oublie pas, ici encore de manière implicite, le souci d'une progression globale de la maternelle à l'université, telle que souhaitée en 2003 lors des « Assises 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 ».

« *Interroger la force des habitudes construites dans le cadre des pratiques numériques et les questionner régulièrement.* »

La limite entre découverte et initiation peut être fine, si bien que nous nous focalisons ici essentiellement sur l'initiation et l'approfondissement des notions. La découverte,

pour les notions initiées en Sixième, relève de la maternelle et surtout du primaire, avec des éléments importants dans les programmes existants, sans doute à confirmer et renforcer. L'initiation du collège peut intégrer, selon les objets d'enseignement retenus, une découverte de notions, mais avec une prescription qui paraît difficile à ce sujet.

<sup>13</sup> ROUET, Jean-François. « L'évaluation comme élément de la maîtrise de la lecture : de l'analyse des processus cognitifs à l'intervention pédagogique ». In *Évaluation de l'information et identité numérique : quels enjeux de formation, quelle didactique, quels apprentissages ?* [Séminaire commun GRCDI – Equipe de l'ESPE Rouen]. GRCDI [en ligne], 06/09/2013. Disp. sur : [http://culturedel.info/grcdi/?page\\_id=80](http://culturedel.info/grcdi/?page_id=80). On peut également lire OCDE. PIAAC problem solving in technology-rich environments : a conceptual framework. In <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp%282009%2915>.

<sup>14</sup> *L'homme en développement*, p. 468.

<sup>15</sup> Liste disp. sur : <http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Cat%C3%A9gorie:Notions>.

<sup>16</sup> Conseil supérieur des programmes. *Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire*, 03/04/2014. Disp. sur : <http://www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-supérieur-des-programmes.html>



Le tableau présenté ci-après permet de préciser par la suite, à partir des notions, ce que pourraient être, dans la charte du CSP, « les objectifs en matière de connaissances » et « les compétences attendues », avec des « marges d'initiative ». Les outils didactiques de mise en œuvre apparaissent ici comme secondaires, mais ils sont essentiels et seront à intégrer aux documents d'accompagnement à construire ensuite, parties prenantes du curriculum. De même les dispositifs pédagogiques interdisciplinaires, auxquels les professeurs documentalistes sont actuellement particulièrement attentifs<sup>17</sup>, dans la mesure où ils permettent une légitimité de leur action enseignante auprès de leurs collègues enseignants, doivent être réfléchis dans le cadre de la construction de ce curriculum. Par ailleurs, pour un enseignement info-documentaire spécifique, mais une Education aux médias et à l'information transversale, il peut être pertinent de cerner les liens avec d'autres domaines d'enseignement, ainsi les Lettres, l'Education civique, la Technologie, pour les plus évidents.

Pour une meilleure lisibilité du schéma présenté, document d'étape dans une construction de curriculum, plutôt que document final, nous avons choisi de ne pas intégrer toutes les 99 notions, mais d'en retenir environ 40. Le choix peut être discuté, mais le parti est pris d'aller au plus simple, avec par ailleurs une organisation des notions par notions organisatrices et notions associées, qui permet de garder justement des marges d'initiative et de complexité, dans la pratique, aux professionnels professeurs documentalistes. Certains approfondissements sont délibérément mis en valeur, depuis une initiation vers des formulations avancées pour les élèves, vers des approches complexes, ce qui est proposé dans la numérotation variable. Pour autant, il reste essentiel d'aborder les notions tout au long de la scolarité, pour favoriser leur appropriation, en particulier dans des situations pédagogiques variées. Une fois initiée, on peut estimer que toutes les notions dont le cadre est en pointillés, sont concernées par ce besoin. D'autre part, les notions de recherche et d'exploitation de l'information mériteraient très certainement un schéma annexe, afin de préciser ce qu'il peut en être, en termes de progression, de notions spécifiques, en particulier le besoin d'information, l'analyse et l'évaluation de l'information, ou encore la pertinence.

A ce niveau d'avancement nous disposons d'un canevas précieux pour construire un curriculum info-documentaire, en articulation avec l'EMI, avec une réflexion mûrie sur son intérêt, avec un recensement des notions essentielles, constituant des savoirs scolaires spécifiques, non exclusifs. Les finalités éducatives, en termes d'enjeux politiques, économiques, sociaux, culturels, sont perçues, développées par Alexandre Serres, en particulier,

avec la formule des « trois R » pour Réaliser, Réfléchir et Résister, qui rejoignent les trois axes développés par le rapport du GRCDI, la construction des connaissances, du jugement et de la responsabilité. De là, une perspective est possible pour définir la progression de cet enseignement en collège et en lycée, selon quatre champs définis par le même groupe de recherche et à décliner selon les niveaux :

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

## Conclusion

Le problème essentiel d'apprentissages réservés à un seul niveau, la Sixième ou la Seconde, voire à deux niveaux, tient au fait d'une difficulté à investir des capacités réelles, comme l'apparition et le développement des schèmes opératoires remet

*« Aborder les notions tout au long de la scolarité, selon des situations pédagogiques variées. »*

en question les apports scolaires si ceux-ci ne sont pas continués, accompagnés et développés en accord avec le développement de l'enfant, tout au moins dans le développement continu de compétences, avec des mises en difficulté dans des situations

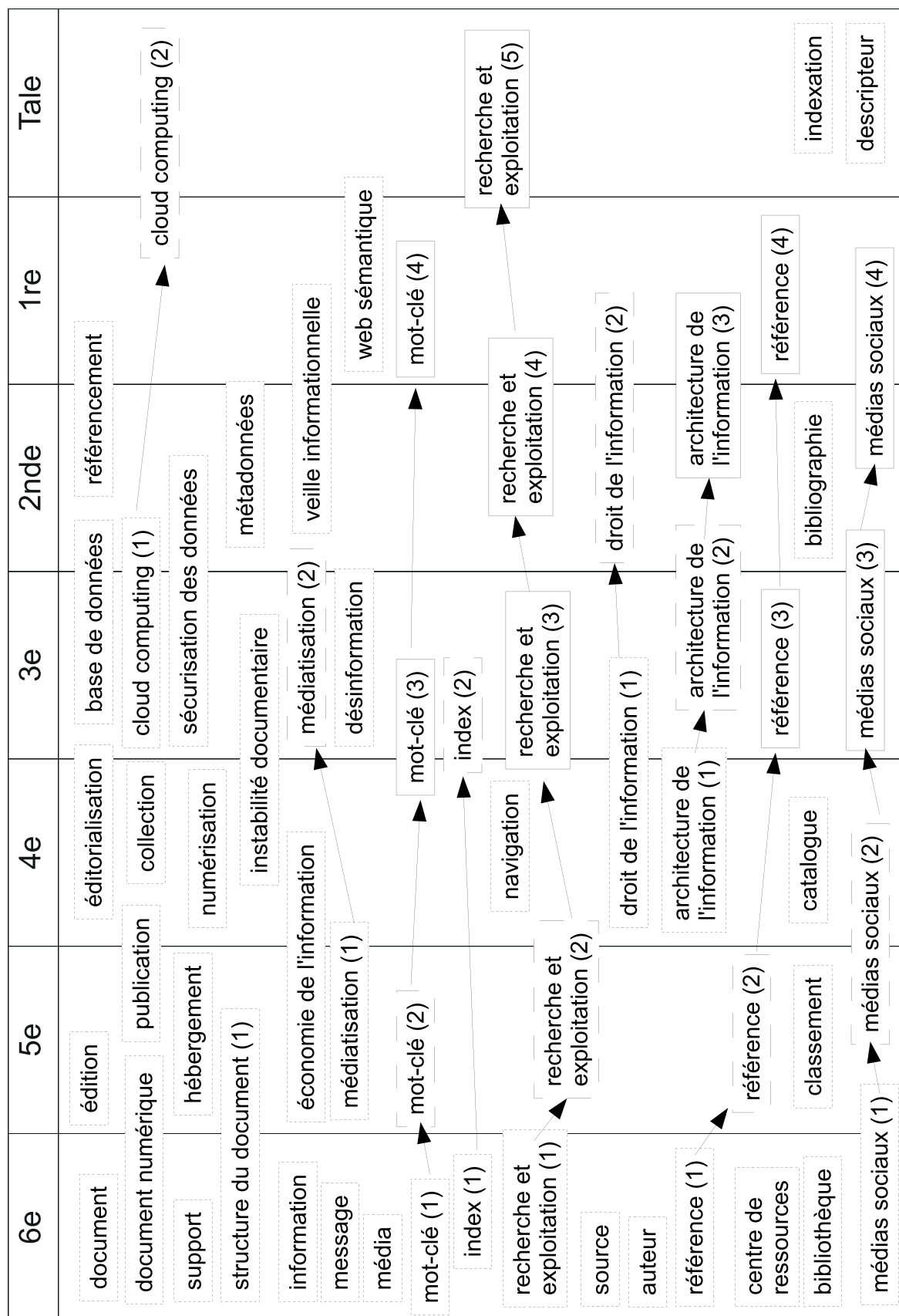
nouvelles qui prennent en compte le développement cognitif de l'enfant. « Apprendre, c'est aussi souvent oublier, abandonner des comportements et en élaborer de nouveaux »<sup>18</sup>.

Les Sciences de l'éducation et la Psychologie apportent des éléments de réflexion importants, aujourd'hui, pour la construction institutionnelle du curriculum info-documentaire, avec un regard particulier sur les travaux contemporains de Jean-François Rouet et André Tricot<sup>19</sup>. Avec les Sciences de l'information et de la communication et les recherches en cours au sujet des notions, il y a réellement matière à engager un travail avancé sur la question, en s'appuyant bien évidemment sur les pratiques pédagogiques des professeurs documentalistes. C'est en ce sens qu'il est essentiel que l'observation du travail de ces professionnels eux-mêmes participe à la construction de ce curriculum. C'est d'autant plus important que se pose ensuite une question cruciale, celle de la mise en œuvre, avec un besoin de partir des savoirs et savoir-faire à transmettre afin de définir par exemple un nombre d'heures, par élève, à dispenser selon les niveaux.

<sup>17</sup> Enquête FADBEN 2013, p. 17

<sup>18</sup> L'homme cognitif, p. 441-442.

<sup>19</sup> Jean-François Rouet est chercheur au Centre de recherches sur la cognition et l'apprentissage (CeRCA). André Tricot est professeur d'université en psychologie à l'ESPE Midi-Pyrénées.



# Proposition de progression modulaire pour l'EMI

Gildas Dimier

Professeur documentaliste

J'ai souhaité reprendre dans cette contribution trois séquences sur lesquelles j'ai travaillé et qui forment un tout. Leur articulation est pensée de sorte qu'elles constituent une progression possible à mettre en œuvre, au lycée, dans le cadre de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI). Celle-ci restant pour l'essentiel à construire, je me suis appuyé sur le champ des savoirs info-documentaires, que je me suis appliqué à associer aux prescriptions institutionnelles d'autonomie, de distanciation critique et de citoyenneté<sup>1</sup>. J'en ai extrait ce que j'espère être un ensemble cohérent, qui prend pour objectif général ce que l'on pourrait appeler un « savoir-juger », avec toute la réserve que laisse supposer une telle dénomination.

J'envisage ces trois séquences comme trois étapes successives dont chacune se caractérise par une approche pédagogique dite « interrogative », qui prend appui sur une mise en tension entre les représentations des élèves et les savoirs que je prends pour objectif d'enseigner. Sur ce point, je privilégie l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques selon chaque séquence, tout en les réinvestissant, à un moindre niveau, dans les deux autres séquences qui composent l'ensemble de cette progression.

## Contexte de mise en œuvre

Je suppose important d'apporter en préambule quelques éléments afin de mieux situer le contexte d'établissement. Nous sommes deux professeurs documentalistes pour un EPLE de 900 élèves répartis pour un peu plus des deux tiers en lycée général et technologique (LGT), le petit tiers restant constituant la section d'enseignement professionnel (SEP). Dans ce contexte de cité scolaire, ma collègue et moi travaillons avec toutes les classes, selon les dispositifs existants, en particulier l'Éducation civique juridique et sociale (ECJS), les Travaux personnels encadrés (TPE), l'Accompagnement personnalisé (AP) et les Contrôles en cours de formation (CCF), ainsi que les projets, ponctuels ou à l'année. L'année der-

nière, nous avons consacré 514 heures à des séquences pédagogiques ce qui, reporté aux 36 semaines d'une année scolaire, donne un peu plus de 14 heures hebdomadaires avec une répartition équitable entre ma collègue et moi<sup>2</sup>.

Pour chacun des niveaux concernés par cette progression j'ai envisagé des modules de 6 à 7 heures dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. Il me semble que cela peut constituer un temps raisonnable pour aborder les contenus spécifiques de cette progression<sup>3</sup>. Une autre explication, plus pragmatique, mais qui participe de la cohérence d'une séquence, tient au fait que cette durée correspond à une période entre deux petites vacances scolaires.

Pour faire un rapide calcul de la répartition des heures hebdomadaires que nous consacrons à l'année, aux séances pédagogiques, voilà ce que cela pourrait donner, en sachant que 21 classes du LGT sont concernées<sup>4</sup> par cette progression EMI.

Tableau de répartition horaire

| LGT                         |     |       | SEP                        |     |         |
|-----------------------------|-----|-------|----------------------------|-----|---------|
| AP                          | TPE | ECJS  | Projets                    | CCF | Projets |
| 7h                          | 2h  | 0,30h | 0,30h                      | 1h  | 3h      |
| 10h/semaine<br>soit 360h/an |     |       | 4h/semaine<br>soit 144h/an |     |         |

<sup>1</sup> Éducation aux médias et à l'information. *Eduscol*. 2014 [en ligne]. Disp. sur : <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html> (consulté le 15.04.2014).

<sup>2</sup> Ces chiffres nous situent dans la moyenne de l'enquête sur les pratiques professionnelles des professeurs documentalistes. *FADBEN* [en ligne]. 2013, [consulté le 20.04.2014]. Les professeurs documentalistes et les apprentissages infodocumentaires. <http://www.fadben.asso.fr/Les-professeurs-documentalistes-et.html>

<sup>3</sup> Les contenus de cette progression se veulent complémentaires de ce que nous abordons par ailleurs avec les élèves sur d'autres temps d'enseignement. C'est en partie le cas pour des savoirs moins en prise avec le numérique dont l'approche est en revanche très présente dans cette progression.

<sup>4</sup> Je parle au conditionnel pour n'avoir mis en place cette progression, à ce jour, que pour le niveau seconde.

D'un point de vue statistique, au regard de la proportion d'élèves du LGT en comparaison de celle de la SEP, cette répartition est plutôt équilibrée. Mais une réflexion sera à mener, en matière de répartition horaire, pour transposer cette progression EMI, à laquelle je vais dorénavant m'intéresser, au contexte de la SEP.

## De l'évaluation à la sélection de l'information

Parce que le seul fait d'évaluer une information ou un site web ne fait pas nécessairement sens chez des élèves de seconde à qui l'on n'a pas donné

« *Le principe de contradiction comme levier d'apprentissage.* » les moyens de se construire, dans la durée, un tel cadre de référence, il m'a semblé pertinent d'en faire l'objet

d'une première étape dans l'élaboration de cette progression. Afin que les élèves mesurent la place de l'évaluation dans la sélection de l'information<sup>5</sup>, je favorise une mise en tension entre les notions de « qualité de l'information » et de « crédibilité » qui place l'élève dans une contradiction qui trouve sa résolution dans la compréhension de ce qu'est la « pertinence ».

J'ai repris pour cela le projet « Historiae »<sup>6</sup>. L'intérêt de la démarche de Olivier Le Deuff, qui est à l'origine de cette séquence, tient à mon sens dans le choix de sujets qui ne peuvent donner lieu à une simple description. Qu'il s'agisse d'énigmes historiques ou de légendes urbaines, les sujets de recherche qui sont proposés, ou choisis par les élèves, impliquent des explications contradictoires.

En conséquence, la réalisation d'un article de type journalistique, qui constitue la production élève, suppose en amont, lors de la phase de recherche, un questionnement des élèves sur la source à l'origine de telle ou telle thèse pour expliquer un fait historique ou une rumeur. Cette étape est d'autant plus importante que les explications auxquelles les élèves vont être confrontés peuvent s'avérer opposées. Que l'on songe par exemple aux thèses émises au sujet de l'assassinat de J.-F Kennedy. Par ailleurs, le caractère divergeant des explications qu'ils ont trouvées s'avère pertinent dans la phase de rédaction, puisqu'ils commencent à conceptualiser ce qu'est un argument en présentant des thèses opposées.

Si ce travail peut être mené dès le collège, en fournissant aux élèves des critères de qualité de l'information (auteur, présence de sources, objectif du site, mise à jour, design, mise en forme du

site, syntaxe et orthographe par exemple), une évolution possible, pour le lycée, peut résider dans le fait de laisser les élèves déterminer ces critères.

Pour aller plus loin en s'appuyant davantage sur cette « tension » qui résulte des thèses contradictoires auxquelles les élèves sont confrontés, j'ai supposé intéressant de les placer face à une contradiction, du moins apparente. Parce qu'ils ont pour consigne de présenter des explications divergentes qui vont les impliquer subjectivement, j'ai imaginé un « artifice » qui les place face à un paradoxe. Sur un graphe où je mets en abscisse la « crédibilité » et en ordonnée la « qualité de l'information », je leur demande de placer, selon ces deux notions, les sites Web à partir desquels ils ont construit leur travail. Je reporte ensuite sur un graphe unique l'ensemble des sites Web qu'ils ont consultés. Ce sont très souvent les mêmes, ce qui permet d'observer des différences dans le placement selon les élèves. L'objectif est ici pour moi d'appréhender, avec les élèves, part d'objectivité (qualité de l'information et croyance dans la crédibilité) et de subjectivité (la part de confiance dans la crédibilité) qui interviennent dans leur évaluation d'une source<sup>7</sup>.

| Critères de fond sous-jacents                                                                                                                | Critères de forme sous-jacents                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Réputation du site (représentativité)<br>Auteur (autorité)<br>Mise à jour (actualité)<br>Source (traçabilité)<br>Objectif du site (finalité) | Design (esthétique)<br>Design (mise en forme : articulation des rubriques, présence d'un sommaire)<br>Syntaxe et Orthographe |

*Notions info-documentaires :*

*Qualité de l'information, crédibilité de l'information, pertinence*

Je reproduis la même démarche avec la pertinence en distinguant celle qui renvoie, notamment, au besoin d'information, de celle qui renvoie à la valeur de son contenu en matière de qualité. Cela me permet de conclure avec les élèves sur ce qui détermine leur choix : la pertinence.

<sup>5</sup> Gildas Dimier. De l'évaluation à la sélection de l'information. *Cactus acide*. 2014. [en ligne] Disp. sur : <http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=7969> (consulté le 15.04.2014).

<sup>6</sup> Gildas Dimier. Reprise du projet « Historiae ». *Cactus acide*. 2014. [en ligne] Disp. sur : <http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=5425> (consulté le 15.04.2014)

<sup>7</sup> Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. C&F Edition, 2012, Caen



Pour conclure cette séquence j'envisage une évaluation qui se déroule en trois temps. De nature essentiellement formative, elle porte sur la qualité de l'argumentation, tant au niveau des hypothèses présentées à l'écrit dans l'article, qu'à l'oral lors de la présentation des pages web retenues comme fiables. Il en va de même lorsque les élèves sont confrontés aux graphes, l'évaluation portant cette fois sur leur capacité à relever les paradoxes qui peuvent ressortir.

Je demande enfin aux élèves d'envisager une formulation<sup>8</sup> pour définir ce qu'est l'évaluation de l'information. Je fais de même au sujet de la crédibilité et de la pertinence. J'attends, en particulier, pour des élèves de seconde, qu'ils sortent d'une stricte approche descriptive et qu'ils introduisent une dimension réflexive.

## D'un usage inconscient à une pratique raisonnée des médias

Je conçois la nécessité de comprendre ce que signifie « évaluer » comme un préalable pour envisager de faire passer les élèves d'un usage inconscient à une pratique raisonnée des médias<sup>9</sup>. Pour cette seconde séquence, que j'aborde avec des élèves de première, je me suis inspiré de l'approche pédagogique de Frédéric Rabat<sup>10</sup> en la combinant avec une démarche de situation-problème simplifiée, qui en conserve la logique sans en suivre toutes les étapes. Je m'appuie sur les représentations des élèves afin de créer les conditions de leur déconstruction avant qu'ils se réapproprient les « médias », en tant que dispositif sociotechnique, en ayant à l'esprit qu'ils ne sont pas des objets neutres.

« *Déconstruire les représentations des élèves pour qu'ils se réapproprient des savoirs.* » La relation des élèves aux médias est façonnée, depuis leur plus

jeune âge, par l'usage qu'ils en ont, sans qu'ils aient nécessairement conscience des formes de contrainte que peuvent véhiculer les firmes marchandes et leur plateformes en matière économique, juridique, esthétique ou encore technique<sup>11</sup>. En la matière, le geste enseignant est d'autant plus complexe à porter que cette relation peut être perçue comme du domaine de l'intime (*Facebook*, *Apple*) ou de la compétence (*Google*) par les élèves. Pourtant, cette part d'intrusion, autant que la méconnaissance du fonctionnement de certains dispositifs, est à resituer dans les stratégies élaborées par ces grands groupes du type GAFAT<sup>12</sup>, que les élèves doivent pouvoir appré-

hender afin d'en mesurer l'influence dans leurs pratiques et élaborer, cas échéant, des tactiques de contournement<sup>13</sup>.

Dans le cadre de cette séquence je propose aux élèves de travailler sur un blog qu'ils auront en partie pour tâche de structurer. J'y vois le double intérêt de les mettre dans une situation de publication réelle dont je pense qu'elle constitue une motivation supplémentaire dans la « *La formulation pour définir les notions et évaluer les élèves.* » travail, ainsi qu'un moyen de les confronter directement à un média, ici un CMS, en tant que dispositif sociotechnique.

Dans un premier temps je recueille ce qu'évoquent pour les élèves *Google*, *Amazon*, *Facebook*, *Apple* et *Twitter*. Je m'appuie alors sur ces représentations pour les replacer dans les stratégies, ou modèles, sur lesquels se sont construits ces grands groupes, ce qui me permet de proposer des sujets aux élèves. Dans la mesure du possible, je suppose pertinent d'arrêter des sujets qui soient en lien avec la filière des classes. Ce peut être assez facilement le cas pour les élèves de première ES avec lesquels une entrée économique peut être privilégiée (modèle publicitaire ou commerçant selon la firme choisie). De même, la dimension technique et numérique des dispositifs peut donner lieu à des sujets avec des élèves de première S (algorithme, collecte des données,...).

<sup>8</sup> Voir sur ce point le *Mediadoc* de mars 2007 consacré aux savoirs scolaires en information-documentation. FADBEN. 2007. [en ligne] Disp. sur : [http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-Savoirs-scol\\_Mars2007\\_Der.pdf](http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-Savoirs-scol_Mars2007_Der.pdf) (consulté le 15.04.2014).

Notons par ailleurs que ces niveaux de formulation structurent le *Wikinotions*, dans une approche qui tient compte de l'idée de progression et d'approfondissement des apprentissages.

Présentation du projet. *Wikinotions*. 2014. [en ligne] Disp. sur : [http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Pr%C3%A9sentation\\_du\\_projet#Niveau\\_de\\_formulation](http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Pr%C3%A9sentation_du_projet#Niveau_de_formulation) (consulté le 15.04.2014)

<sup>9</sup> Gildas Dimier. Didactiser la notion de média: D'un usage inconscient à une pratique raisonnée. *Cactus acide*. 2014. [en ligne] Disp. sur : <http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=8279> (consulté le 15.04.2014)

<sup>10</sup> Pascal Duplessis. Frédéric Rabat ou l'entrée dans la culture de l'information par ses objets. *Les Trois Couronnes*. 2009. [en ligne] Disp. sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/frederic-rabat-ou-l-entree-dans-la-culture-de-linformation-par-ses-objets> (consulté le 15.04.2014)

<sup>11</sup> Jehel, Sophie. Quelle place pour le M dans l'EMI ? *Mediadoc*, décembre 2013, n°11, p. 37-40

<sup>12</sup> *Google*, *Amazon*, *Facebook*, *Apple*, *Tweeter*

<sup>13</sup> Frau-Meigs, Divina. *Hollyweb et la navette écran* (1ère partie). *Médias-matrices*. 2012. [en ligne] Disp. sur : <http://mediasmatrices.wordpress.com/2012/07/23/hollyweb-et-lecran-navette-1ere-partie/> (consulté le 20 mars 2014)  
 Frau-Meigs, Divina. *Hollyweb et la navette écran* (2e partie). *Médias-matrices*. 2012. [en ligne] Disp. sur : <http://mediasmatrices.wordpress.com/2012/07/23/308/> (consulté le 20 mars 2014)

Enfin, entre autres sujets, la question des dispositifs de lecture peut être abordée avec des première L, tandis que les questions relatives au droit peuvent être vues en priorité avec des élèves de STMG. Il ne me semble cependant pas opportun d'opérer un cloisonnement strict selon les filières.

|                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenus sous-jacents <sup>14</sup> :<br>Dispositif sociotechnique, structure de l'information, source d'information, technologie de communication, support de communication |
| <b>ES</b> : modèles économiques                                                                                                                                              |
| <b>S</b> : dimension technique et numérique                                                                                                                                  |
| <b>L</b> : écriture numérique, « capitalisme linguistique » ?                                                                                                                |
| <b>STMG</b> : dimension juridique                                                                                                                                            |

## Notions info-documentaire : Média

Sur le fond, en lien avec l'évaluation, davantage travaillée en seconde, et l'argumentation, qui le sera en terminale, je pense que des sujets qui donnent lieu à des comparaisons peuvent être plus pertinents. Ils contiennent cette « tension », ou contradiction, sur laquelle je m'appuie pour faire acquérir aux élèves des savoirs info-documentaires ainsi qu'une démarche critique et une perspective citoyenne qui les fait gagner en autonomie.

Cette séquence donne lieu à une évaluation formative qui porte sur le rendu des sujets en fonction de la cohérence des contenus, de leur structuration et de la dimension esthétique du blog. Par ailleurs, la phase de restitution permet d'évaluer l'écart entre les représentations initiales et le niveau de connaissance acquis à l'issue de la séquence. Afin de le vérifier, les groupes qui ont plus spécifiquement travaillé sur un sujet abordent, à l'oral, la représentation initiale, la déconstruisent et la réapproprient. Le niveau de formulation, ainsi que la capacité des élèves à répondre aux autres élèves est ici un moyen de les évaluer. Pour terminer, à partir d'une mise en commun selon les groupes qui peuvent comporter des élèves de filières différentes, il est particulièrement intéressant de travailler sur la formulation d'une définition du terme « média ».

## Argumenter pour discerner

Je vois dans la capacité à déconstruire des représentations pour se réapproprier des savoirs une condition préalable possible à la capacité d'argumenter pour interroger le modèle des réseaux sociaux numériques, étendu à une perspective historique de la constitution de l'espace public. Je

m'appuie pour ce faire sur le temps long de l'histoire afin d'envisager une approche comparative propice à l'argumentation dans une recherche de confrontation des idées que peut rappeler l'agora antique, le principe de publicité de Kant ou la démocratie participative d'Habermas.

La simplicité apparente de l'acte de publication dans le contexte des réseaux sociaux numériques affranchit la prise de parole de ses filtres traditionnels. Cependant, cette nouvelle liberté, heureusement acquise, se voit opposer des contraintes originales dont les « infopollutions » sont les plus manifestes. Les élèves, rédacteurs et lecteurs, peuvent se supposer familiers de ces sociabilités inédites auxquelles ils appartiennent. Pourtant, le Web doit aussi être compris en tant que prolongement de l'espace public et lieu d'échange.

|                                                                                                                                   |                                                     |                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Contenus sous-jacents : Autorité, autoritativité, notoriété, popularité, responsabilité intellectuelle, responsabilité éditoriale |                                                     |                                                             |
| Dimension historique :<br>approche libérale/<br>sécuritaire                                                                       | Dimension citoyenne :<br>sphère publique/<br>privée | Dimension technique :<br>communs/<br>libre/<br>propriétaire |

## Notions info-documentaire : Publication

Je reprends, pour cette séquence, le modèle de la publication via un CMS, comme avec les élèves de première. De même, je conserve le principe de sujets de « controverse » qui me permettent de continuer à faire travailler les élèves sur l'évaluation de l'information. Ces sujets de recherche proposés aux élèves, toujours dans une logique de déconstruction-réappropriation, questionnent en particulier la dimension novatrice supposée du Web, moins évidente lorsque celui-ci est abordé dans le temps long.

A titre d'exemple ils peuvent avoir une entrée :  
- historique, dès lors que l'on réintroduit l'émergence du Web en comparaison de la construction de la *polis* au temps de la Grèce archaïque, de l'esprit des Lumières, entre l'encyclopédisme de Diderot et D'Alembert et le principe de « publicité » chez Kant, qui trouvera un prolongement

<sup>14</sup> FADBEN Wikinotions Infodoc [en ligne]. 2014, [consulté le 20 avril 2014]. Média. <http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=M%C3%A9dia>.

chez Jürgen Habermas puis, plus près de nous chez Bernard Stiegler<sup>15</sup>, mais encore dans les choix politiques actuels, entre utopie originelle et normalisation par les états<sup>16</sup>.

- citoyenne dans une approche qui met en perspective l'espace public, espace démocratique, entre les sphères de la conversation privée et l'information publique, en lien avec les notions d'autorité et d'autoritativité dans l'acte de publication, ce qui peut donner lieu à une approche comparée entre médias traditionnels et/ou journalisme citoyen.

- technique en questionnant les modèles libre et propriétaire et leur relation avec les « Jardins fermés » évoqués par Tim Berners Lee.

Je reprends aussi le principe d'une évaluation formative qui porte, en particulier, sur la compréhension des notions, la construction de l'argumentation et la pertinence du jugement, cette fois plutôt à l'oral, l'idée étant, autant que faire ce peut, de restituer dans les échanges le contexte de l'agora antique. De même, j'envisage un travail sur le niveau de formulation à partir du terme « publier », en l'appliquant, dans un second temps, au contexte spécifique des réseaux sociaux numériques.

« Favoriser le discernement. »

## Conclusion

Il ne s'agit ici que d'une proposition dont la trame évaluer/déconstruire-se réapproprier/argumenter est à éprouver pour en... juger de la pertinence. Il en va de même pour la démarche pédagogique qui s'appuie sur une mise en tension fondée sur le principe de contradiction, tant au niveau des représentations chez les élèves que dans les connaissances en lien avec les sujets proposés.

Pour conclure sur la dimension théorique de cette progression, mon approche renvoie à la translittératie avec pour objectif l'acquisition de savoirs à la convergence des cultures informationnelle, médiatique et informatique. Pour reprendre le mot d'Alexandre Serres, j'y vois la formalisation d'un cadre conceptuel qui favorise le discernement<sup>17</sup>, nouvelle condition préalable au jugement.

<sup>15</sup> Stiegler, Bernard. *Prendre soins (T1). De la jeunesse et des générations*, Flammarion, La bibliothèque des savoirs, 2008. Voir par ailleurs les propos de l'auteur sur la « démocratie contributive ».

<sup>16</sup> Cardon, Dominique. *La démocratie internet. Promesses et limites*, Seuil, La république des idées, 2010.

<sup>17</sup> Alexandre Serres. Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information sur internet. *Ina expert*. 2012. [en ligne] Disp. sur : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/unexemple-de-translitteratie-l-evaluation-de-l-information-sur-internet.html> (consulté le 15.04.2014).

## Un projet d'EMI en collège : le choix d'un « parcours numérique »

Questions à **Frédérique Yvetot**  
Professeure documentaliste

Des initiatives  
en cours

### Peux-tu nous préciser ce qui est à l'origine de ce projet ?

Ce projet est issu d'une réflexion sur la place croissante du numérique dans la vie des élèves, dans leur quotidien, à l'école ou ailleurs. A observer les élèves, à voir leur travail et à dialoguer avec eux, nous avons constaté un réel besoin lié à la méconnaissance du numérique, de ses outils et de l'influence qu'ils ont sur nous. Le parcours numérique que l'on a créé est local : il correspond aux réalités de notre collège et cherche à répondre aux besoins de nos élèves. Aussi en le construisant, nos objectifs étaient-ils de favoriser la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), de les faire produire pour qu'ils soient acteurs plutôt que consommateurs, de favoriser la maîtrise des outils et diversifier les usages pour un passage des usages domestiques aux usages numériques scolaires, et inversement. Ce parcours va au-delà de la simple maîtrise des outils, nous souhaitons que les élèves appréhendent la société de l'information à l'ère du numérique, qu'ils aient un usage raisonné, responsable et une certaine réflexivité de leurs usages.

### Puisque tu évoques la dimension locale de ce parcours, peux-tu nous présenter le contexte de l'établissement en nous précisant, le cas échéant, s'il y a un volet numérique au projet d'établissement ?

Notre collège est un petit collège de 300 élèves (section générale, SEGPA et Ulys) en zone rurale, dans une petite ville de 2200 habitants environ. Situé à proximité d'un autre collège, de centre-ville, il subit une rude concurrence et tend à perdre des élèves d'année en année. La création de ce parcours numérique et notre volonté d'utiliser davantage le numérique dans le domaine pédagogique et éducatif contribuent en partie à développer une image positive de l'établissement, mais aussi à améliorer la présence peu affirmée des matières scientifiques dans le choix des options (latin, anglais euro et canoë-kayak) et à créer du lien entre les cultures scientifique et humaniste. Le projet d'établissement, réécrit en 2012-2013, comporte un volet numérique. Les priorités de ce

volet numérique sont l'orientation, la réussite scolaire, le renforcement des liens au sein de la communauté éducative et l'amélioration du suivi de la scolarité des élèves. La création d'un partenariat avec la conseillère d'orientation psychologue permet de répondre à la priorité « orientation ». En effet, un travail est prévu dès la 4<sup>ème</sup> pour faire découvrir aux élèves les filières du lycée dans lesquelles le numérique est prégnant. Un travail de veille sur les métiers du numérique sera également engagé. La réussite scolaire est quant à elle facilitée par la personnalisation des parcours de formation des élèves. En proposant ce parcours nous permettons aux élèves de travailler différemment et peut-être contribuons-nous à éviter un certain décrochage scolaire, de par le caractère motivant que peuvent avoir, entre autres, les TIC.

### Selon quelles modalités ce parcours a-t-il été mis en œuvre? Qu'est-ce qui a motivé tes choix ?

Ce parcours est un projet d'équipe, une volonté de quelques enseignants convaincus et assez courageux pour s'engager dans sa mise en œuvre. Les enseignants de sciences physiques, de mathématiques et moi-même avons commencé à y songer il y a deux ans. Nous avons mené, l'année dernière (2012-2013), un atelier numérique pour tester le terrain. Voyant les résultats et l'enthousiasme des élèves, nous avons franchi le pas en décidant de créer ce parcours. L'enseignant d'arts plastiques s'est joint à notre équipe et nous avons réfléchi, échangé, rédigé le projet et engagé les démarches. Pour bénéficier d'un accompagnement extérieur, mais aussi pour que notre projet soit reconnu institutionnellement, nous avons décidé de déposer le projet auprès du Centre Académique en Recherche-Développement Innovation Expérimentation (CARDIE). Notre projet a été accepté et est reconnu en tant que projet expérimental pendant trois ans. Les deux enseignants en charge du CARDIE de notre académie suivent le projet sur les trois années. Ils gardent le contact avec nous, assistent à certaines de nos séances et nous conseillent. Le parcours a été construit comme une option. Il est proposé aux élèves de la classe de 5<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> (2h en 5<sup>ème</sup>, 3h en 4<sup>ème</sup> et 3h en 3<sup>ème</sup>). En charge

de ce parcours, quatre enseignants travaillant seuls face au groupe ou en co-animation (sciences physiques, mathématiques, arts plastiques et documentation). Le parcours est mis en place progressivement, c'est-à-dire que la première année ne concerne que les 5<sup>èmes</sup> : 22 élèves volontaires et engagés à suivre ce parcours jusqu'à leur 3<sup>ème</sup>. Le parcours est inscrit à leur emploi du temps, deux heures par semaine. Les seize heures d'enseignement de chacun des enseignants sont réparties tout au long de l'année. A la rentrée 2014-2015, nous continuons l'expérimentation : nous aurons donc, un nouveau groupe en 5<sup>ème</sup> et un groupe en 4<sup>ème</sup> (si l'on nous accorde les heures nécessaires...)

Tout cela a été possible parce que nous avons eu l'appui de notre chef d'établissement. Elle nous a accompagnés tout au long de cette année de préparation, nous a aidés à rédiger le projet pour le CARDIE, nous a réunis pour faire le point, développer davantage, planifier et a participé à la cohérence du projet. Si l'on veut qu'il puisse être mené à son terme, il faut qu'il soit un projet de l'établissement porté par le chef et accepté par tous. Cela a été le cas au collège.

**Ce parcours numérique est envisagé en interdisciplinarité. Peux-tu nous préciser quels sont les objectifs transdisciplinaires et tes objectifs info-documentaires ?**

Chacun des enseignants intervenant a, de son côté, déterminé les compétences et connaissances qu'il voulait intégrer dans ce parcours et nous avons échangé pour accorder nos différents enseignements, créer du lien entre eux. Nous avons opté pour une évaluation non-chiffrée de chaque module : nous prenons uniquement appui sur le livret personnel de compétences des élèves. Au final, l'équipe du projet a organisé le temps en trois modules correspondants à trois types d'utilisation du numérique :

- s'informer et communiquer (éducation aux médias numériques, publication numérique, recherche d'informations et pratique de veille, droit de l'information). C'est le module dont j'ai la charge et il correspond en fait à l'éducation aux médias et à l'information (EMI) numériques.
- créer (création d'images fixes et animées, culture de l'art numérique),
- programmer et expérimenter en sciences (expériences assistées par ordinateur -EXAO-, utilisation de logiciels spécifiques, initiation à la programmation).

L'éducation à l'orientation est transversale à nos différents enseignements, un travail sur les trois années est aussi prévu avec la conseillère d'orientation psychologue (COP).

L'objectif du module dont j'ai la responsabilité est de former les élèves à un usage raisonné, responsable et citoyen du numérique, qu'ils soient capables de s'approprier de nouvelles pratiques numériques en toute autonomie et d'avoir du recul, une certaine hauteur et un regard critique sur notre

environnement numérique et sur les enjeux du numérique dans la société actuelle. C'est par la connaissance du numérique et de ses outils, par sa compréhension, par la réflexion des élèves, leurs actions ou leur prise de responsabilité que cet objectif peut être atteint.

**Quels sont les contenus que tu abordes avec tes élèves ? Qu'est-ce qui a déterminé tes choix ?**

Élaborer un module d'éducation aux médias et à l'information numériques n'est pas chose aisée. Il m'a fallu un an pour déterminer quel en serait le contenu : réflexion, recherche d'informations, veille sur le sujet, à l'affût du moindre retour d'expérience. Je me suis aussi nourrie d'échanges constructifs avec d'autres professeurs documentalistes. Il a fallu balayer l'ensemble des notions à aborder, faire des choix, fixer des priorités. L'atelier numérique mené l'année précédente a été une base de travail mais je me suis aussi beaucoup appuyée sur le socle commun pour déterminer les compétences qui seraient exercées (maîtrise de La Langue française, maîtrise des techniques usuelles de L'information et de La Communication, compétences sociales et civiques, autonomie et initiative). Quel que soit le contenu d'enseignement, il s'agit de donner aux élèves les clés pour qu'ils utilisent, connaissent et comprennent le numérique, pour cela il me faut développer leur culture des médias, de l'information et du numérique. J'ai donc choisi d'aborder différents éléments avec les élèves du parcours :

- éducation aux médias numériques : typologie, enjeux, fonctionnalités, circuit de l'information ;
- les réseaux/médias sociaux : outils de communication, d'information, de partage ;
- présence numérique : identité et traces ;
- publication numérique : individuelle et collective (texte), développer une habileté en matière de production (le blog du parcours a commencé à être alimenté par les élèves) ;
- recherche d'informations et pratique de veille notamment sur les métiers/formations du numérique ;
- connaissance des droits et devoirs liés à l'usage du numérique : droit de l'information (droits d'auteur, droits voisins, droits à/de l'image) / droit et le libre de droit, cc, biens communs / enjeux d'un savoir commun
- connaissance et compréhension du web, de ses outils et de ses acteurs (cartographie des sources d'information sur le web, moteur de recherche, flux RSS, médias sociaux, outils de curation, réseau sociaux) : définition, typologie, caractéristiques, usages, objectifs des outils en ligne et/ou des acteurs derrière ces outils ;

**As-tu rencontré, ou rencontres-tu des difficultés pour la mise en œuvre ?**

La difficulté majeure que je rencontre est liée à l'élaboration de la progression du parcours. Une partie du module EMI du parcours a été pensée comme un complément, un approfondissement à des séances menées avec les enseignants de dis-



cipline. Certaines de mes séances du parcours sont donc dépendantes de ces partenariats engagés hors parcours. Ces partenariats pouvant être aléatoires, il est difficile de coordonner mes différentes interventions et de fixer durablement une progression (je ne sais pas toujours si ces séances auront lieu, ni quand, avec qui, ni quels en seront les objectifs, etc...). Ma progression pour le module EMI du parcours numérique est donc fréquemment ajustée et ce n'est pas une situation confortable.

## **Pourquoi le choix d'un « parcours » et non d'une progression ?**

Nous avons opté pour le terme de « parcours » parce nous voulions que ce soit parlant aussi bien pour les parents que pour leurs enfants. À l'origine, le projet s'appelait « option numérique », terme qui leur est également familier, mais le CARDIE nous a conseillé d'utiliser un autre terme.

Nous ne mettons pas « parcours » et « progression » en opposition. Le terme de « parcours » contient l'idée d'un cheminement, d'une construction progressive : notre parcours est bâti autour de nos progressions établies sur les trois années. Le parcours numérique a été pensé et élaboré selon ces principes. L'élève fait ses années collège en prenant un itinéraire parallèle avec ses apprentissages bien à part. Ce parcours n'est pas un passage qui aboutirait à une validation et qui ne pourrait avoir lieu qu'une fois dans sa scolarité. Au contraire, le travail n'est pas fini. Nous apportons à l'élève des connaissances et travaillons sur l'acquisition des compétences abordées dans les différents modules (supra). Mais elles ne sont pas toutes totalement acquises parce que, pour cela, il faudrait qu'elles soient exercées davantage. Dans l'idéal, ce parcours devrait se poursuivre au lycée, à l'université si besoin. L'élève continuerait son apprentissage, retravaillerait des compétences déjà vues, en développerait de nouvelles.

## **Penses-tu que ce type de parcours numérique puisse être rendu systématique et, si oui, sous quelle forme ?**

Je crois qu'un tel parcours devrait être systématique, du collège au lycée. Il pourrait être développé, par exemple, sous la forme d'un module obligatoire (trimestriel, semestriel ou annuel) pour chacun des niveaux de classe du collège et du lycée. Mais je ne sais pas si c'est possible et réalisable. J' imagine que généraliser un tel parcours demanderait plus de moyens (humains, financiers, matériels...) et obligerait à remodeler les emplois du temps des élèves et enseignants ou à former le personnel. Je ne sais pas si de tels moyens existent et si un tel changement à l'école est possible. Je crains plutôt que la solution la plus facile soit de créer un « enseignement numérique » inclus dans toutes les disciplines, à la charge de tous et porté par personne...

Dans ce projet, j'ai été en grande partie motivée par l'envie d'agir et de prospecter : quelles modalités d'organisation sont possibles dans mon col-

lège pour instituer une éducation aux médias et à l'information (EMI) de manière pérenne et régulière ? Qu'elle soit uniquement diluée dans les disciplines, transversale à toutes, n'est pas, à mon avis, suffisant pour amener les élèves à une maîtrise satisfaisante des médias et de l'information. Cela fonctionne mais c'est encore trop peu, trop irrégulier et trop variable d'une année à l'autre. Peut-être faut-il diversifier les modalités de mise en œuvre de cette « éducation à », l'aborder dans toutes les disciplines certes, mais lui consacrer aussi un enseignement spécifique. En participant à ce parcours numérique, je souhaitais donc mettre en œuvre cet enseignement spécifique. À mon sens, le contexte du parcours numérique est idéal parce que l'EMI est placée dans un tout, non isolée de ce qui l'entoure.

## **Pourtant, tout, dans l'EMI, n'est pas numérique ?**

Une grande partie de l'EMI « non numérique » a été abordée en classe de 6<sup>ème</sup>. Tous les élèves de 6<sup>ème</sup> ont cours de « documentation » une heure par semaine en classe entière. Pour ma part, le parcours mis en place n'est que la suite de cette initiation 6<sup>ème</sup>. Et même s'il est orienté « numérique », il n'est pas déconnecté du « non numérique » et ne l'exclut pas : il y a des rappels, des comparaisons, compléments, mises en parallèle...

## **Pourrais-tu nous préciser, en fonction de ce que tu as réalisé, ce qui a bien fonctionné ou, au contraire, les modifications et améliorations que tu envisages ?**

À l'heure actuelle, il est impossible de faire un bilan poussé tant sur la forme de mon enseignement que sur son contenu : l'expérimentation est encore bien trop récente et je n'ai que très peu de recul. Je ne peux pas m'appuyer entièrement sur ma propre expérience et ne peux pas non plus me référer à des expériences extérieures similaires puisqu'il y en existe très peu.

Tout ce que je peux dire, c'est que la motivation des élèves est présente et qu'ils progressent. Pour favoriser leur implication, j'ai choisi de les mettre en activité (construction de cartes mentales, recherche d'informations...), de leur donner des responsabilités (choix du support numérique de publication, alimentation du blog...) et de leur faire découvrir et manier différents outils. Cette manière de faire a grandement facilité la gestion de l'hétérogénéité du groupe.

Concernant le parcours dans son ensemble, l'amélioration majeure à apporter concerne les liens entre nos différents enseignements. Avec mes collègues du parcours, nous avons constaté que nos modules étaient encore trop cloisonnés et qu'il nous manquait un élément fédérateur. Ce sont les points sur lesquels nous portons notre attention. Rien n'est encore décidé, tout se construit au fur et à mesure...

**Nous aurons donc l'occasion d'en reparler**

# Développer une culture informationnelle en collège

**Roxane Obadia**

Professeur documentaliste, collège Marcel Rivière - Hyères  
Chargée de mission CLEMI - Académie de Nice

## Genèse du projet

**S**eptembre 2008, mutation dans l'académie de Nice et arrivée au collège Gabrielle Colette de Puget-sur-Argens. Comme tout professeur documentaliste fraîchement émoulu, j'ai très vite eu l'envie d'asseoir ma légitimité pédagogique en proposant des séances de formation documentaire aux élèves. Pour les classes de 6<sup>ème</sup> tout d'abord, puis pour tous les niveaux.

J'ai évidemment beaucoup tâtonné et expérimenté, en mettant à contribution les professeurs et l'administration. Fallait-il des heures inscrites à l'emploi du temps ? Des séances pendant toute l'année scolaire ? En interdisciplinarité avec les professeurs de Lettres ? D'Histoire ? Des notes dans le bulletin ? Et cette formation d'ailleurs ne dépassait-elle pas le strict cadre de la « documentation » ? Comment la nommer ? Sur quels fondements didactiques reposait-elle ? J'ai eu souvent à me justifier auprès de certains collègues ou même des parents. Ainsi, j'ai essayé de formaliser et de structurer ces séances afin de donner de la cohérence à mes propositions pédagogiques.

## Des apprentissages documentaires...

Bien que les séances interdisciplinaires au CDI, dans le cadre de recherches documentaires, soient bien établies dans les pratiques de mes collègues de disciplines, je me suis rendue compte qu'elles n'étaient pas suffisantes en l'état. Les élèves avaient toujours besoin d'être guidés, notamment dans leur utilisation des nouvelles technologies de l'information communication - comme on les appelait encore alors - et plus largement, dans leur relation aux médias (étant entendus comme des « objets informationnels, techniques et sociaux »<sup>1</sup>, dont il faut apprendre à comprendre et maîtriser ces trois dimensions). Si certains réflexes étaient acquis, il leur manquait des savoirs et des compétences.

Par ailleurs, mon intégration en tant que chargée de mission au sein de l'équipe du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) de l'Académie de Nice, et les différentes formations dont j'ai pu bénéficier dans ce cadre, m'ont permis d'élargir mon champ de recherche et mes perspectives pédagogiques sur l'éducation aux médias (EAM).

## ... à la base d'une culture informationnelle

En suivant les travaux de recherche sur les savoirs documentaires, sur la maîtrise de l'information (notamment les travaux de l'UNESCO), sur les essais de définition de ce qu'on appelle maintenant la « littératie médiatique », il m'a semblé que les trois axes de la culture informationnelle, tels que définis par Alexandre Serres<sup>2</sup> (culture des médias, culture informatique et culture documentaire) étaient abordés avec les élèves, mais de manière peut-être trop informelle, disjointe et compartimentée. Il fallait trouver le moyen de fédérer les différentes initiatives afin de leur donner du sens et de créer du lien.

De par mes activités au sein du CLEMI, les séances d'éducation aux médias commençaient à se multiplier : je tenais là un moyen d'apporter mon expertise à l'ensemble des enseignants et des élèves, de nouer des partenariats multiples et de proposer des séquences très variées pour tous niveaux, tout en dépassant le cadre trop limité et anecdotique de la Semaine de la presse. Conjugués à cela, la formation documentaire en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup> et les projets ponctuels sur les autres niveaux mêlant les technologies de

« Proposer des séquences très variées pour tous niveaux. »

<sup>1</sup> CAPPACHI, F. et al. *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur*. Bruxelles : CSEM, 2013, 37 p.

<sup>2</sup> SERRES, A. *Une certaine vision de la culture informationnelle*. RevueSkole.fr. 2009. [en ligne] Disp. sur : <<http://skhole.fr/node/178>> (consulté le 15 mars 2014)

l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), les savoirs et les compétences en information-documentation, les prémices d'une culture informationnelle étaient jetées.

Ces initiatives diverses combinées à mon questionnement permanent sur la place du professeur documentaliste au sein d'une équipe pédagogique, m'ont donné envie de proposer un cycle d'éducation à l'information au collège. J'y étais encouragée par la lecture de nombreux rapports sur l'éducation aux médias et à l'information qui ont pour point commun de confier cet enseignement au professeur documentaliste (Rapport Assouline<sup>3</sup> en 2008, Rapport remis à M<sup>me</sup> Morano<sup>4</sup> en 2009). Et à l'heure où une certaine remise en question de notre fonction de professeur se profile parfois, il me semblait pertinent de m'emparer de cet axe pour en faire un levier de légitimité pédagogique.

Cette intuition s'est retrouvée confirmée à la lecture des compétences spécifiques aux professeurs documentalistes qui doivent, depuis la rentrée 2013, « maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information »<sup>5</sup>.

## Essai de formalisation d'un cycle en EMI

Mes premières années au collège Colette, furent celles de la mise en place, de la connaissance et de la compréhension de mon environnement de travail. Connaissance des élèves et de leurs besoins, des professeurs et de leurs manières de tra-

« Formaliser une progression en éducation aux médias et à l'information. »

vailler, mais aussi connaissance de mon environnement et des partenaires extérieurs au collège.

Après avoir multiplié les séances ponctuelles, les essais, les erreurs, les critiques constructives de certains de mes collègues, j'ai eu envie de formaliser une progression en éducation aux médias et à l'information (EMI) plus structurée, qui concernerait tous les élèves à chaque niveau de leur scolarité. Pari peu évident lorsqu'on connaît la charge de travail et la multiplicité des tâches qui incombent à un professeur documentaliste, mais rendu possible par la petite taille de mon établissement (500 élèves environ) et la volonté de mon administration de faire du CDI un lieu ouvert et moteur dans l'établissement en me donnant les moyens nécessaires : j'ai toujours eu à mes côtés

des « aides-documentalistes » en contrat de plus de 20 heures par semaine, me déchargeant ainsi de tâches de gestion afin de pouvoir me consacrer à la pédagogie.

Pourtant, malgré mes intentions et l'appui de ma direction, on ne peut pas véritablement parler de cycle d'EMI, mais plutôt de modules horaires étendus à tous les niveaux. Je reviendrai plus loin sur le développement et les améliorations à envisager dans ce cadre.

« Une formation pédagogique développant des savoirs déclaratifs et procéduraux. »

Néanmoins, ces modules m'ont permis d'étoffer mes séances de formation pédagogique développant des savoirs déclaratifs aussi bien que procéduraux, et plus largement, de lier mon

projet documentaire au projet d'établissement, dont les objectifs sont de favoriser la curiosité, l'esprit critique et l'autonomie des élèves.

Étant très orientée Éducation aux médias d'information<sup>6</sup>, j'ai proposé un axe de réflexion par niveau, ainsi qu'un support médiatique qui serait plus particulièrement traité. Ma progression est la suivante :

- La découverte des langages médiatiques / La presse écrite – 6<sup>ème</sup>
- La découverte des métiers des médias / La télévision – 5<sup>ème</sup>
- La découverte des concepts / Internet et presse numérique – 4<sup>ème</sup>
- Approfondissement et créations / La radio – 3<sup>ème</sup>

J'ai essayé à chaque fois d'articuler ces approches avec des notions en information-documentation, mais aujourd'hui il me semble que l'inverse aurait été plus judicieux et qu'il aurait été préférable de partir des notions info-documentaires, pour les traiter ensuite selon qu'il s'agisse d'un type d'information documentaire ou journalistique.

<sup>3</sup> ASSOULINE, D. Impact des nouveaux médias sur la jeunesse. Rapport au sénat n°46 du 22 octobre 2008. [en ligne] Disp. sur : <<http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-0461.pdf>> (consulté le 15 mars 2014).

<sup>4</sup> VINCENT-DERAY, A. Construire une politique structurée d'éducation aux médias pour tous. Paris : La Documentation française, 2009, 9p.

<sup>5</sup> MEN. Le référentiel de compétences des enseignants. BO, n° 30 du 25 juillet 2013. [en ligne] Disp. sur : <<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>> (consulté le 15 mars 2014).

<sup>6</sup> « L'éducation aux médias à « pour objectif de faire acquérir à l'apprenant des compétences liées à la création et à l'utilisation des médias, afin de lui permettre de combiner des savoir-faire et des savoir-être pour s'adapter, de manière originale et non stéréotypée, à des situations inédites liées aux médias ».

REY, B. et al. Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck, 2006

Tous les élèves de 6<sup>ème</sup> ont bénéficié d'au moins 15 heures de séances d'EMI. Les élèves de 5<sup>e</sup> ont eu 5 heures (avec les professeurs principaux et au CDI). Les élèves de 4<sup>ème</sup> ont bénéficié d'au moins 3 heures grâce à la collaboration avec les professeurs d'éducation civique. J'ai accueilli les élèves de 3<sup>ème</sup> pendant 2 heures minimum en histoire des arts (HDA) et pendant 4 heures en SVT pour les dossiers documentaires. Cela représente le socle de ce cycle. Pour le reste, les séances se sont faites sur la base de partenariats, de projets ponctuels, de séances pendant la Semaine de la presse et d'ateliers médias pour les volontaires.

Chaque élève a donc bénéficié *a minima* de 29 heures de formation, et jusqu'à près de 40 heures pour certains. Mais un des points essentiels est l'émulation suscitée par ces projets et qui a favorisé une « dynamique médiatique » dans ce collège. Car les élèves échangent beaucoup entre eux et sont fiers de valoriser leurs productions, notamment sur le Net (site du collège, plateforme dédiée du groupe *Nice matin*, *Youtube* et *Facebook*). Il me semble que même pour les élèves qui n'ont pas participé aux projets, mais qui regardent et commentent les vidéos, lisent les articles, écoutent l'émission de radio produite par des camarades - cela participe de leur intérêt, de leur questionnement autour des médias et de leur rapport à l'information.

## Modalités de mise en œuvre des modules

Afin de structurer mes séquences, je me suis appuyée sur les textes de référence sur la Maîtrise de l'information, notamment les rapports de l'UNESCO qui proposent par exemple 11 étapes du cycle d'acquisition de l'information (rapport 2008<sup>7</sup>) et des approches pédagogiques intéressantes (rapport 2012<sup>8</sup>).

Je me suis également basée sur les quatre catégories d'activités médiatiques (Lecture / Écriture / Navigation / Organisation) proposées par le groupe de recherche de Pierre Fastrez (GREMS)<sup>9</sup> ; qui permettent de lier savoirs documentaires et savoirs informationnels.

Enfin, les notions organisatrices en information-documentation proposées par FADBEN<sup>10</sup>, permettent de cerner plus finement quels sont les savoirs à transmettre aux élèves.

### Classe de 6<sup>ème</sup> : A la découverte des langages médiatiques / Presse écrite

Les élèves de 6<sup>ème</sup> ont inscrit à leur emploi du temps une heure quinzaine de formation à l'information-documentation. Pendant l'année, outre les séances "traditionnelles" de recherche documentaire et d'incitation à la lecture, j'ai choisi de consacrer 5 heures à l'éducation aux médias. Découverte des revues en abonnement au CDI (séance de feuilletage et de compréhension de leur forme) ; découverte des grands titres de presse français (notion de périodicité) ; lecture et analyse de Unes et d'articles (typologie) ; rédaction d'articles pour le journal et le site du collège.

Un projet plus original fut de faire constituer à une classe de 6<sup>e</sup> l'index des articles du journal du collège des années précédentes. Cette séance a permis de lier des compétences documentaires (rôle et construction d'un index, différence entre mot-clé et descripteur), médiatiques (lecture et compréhension des articles) et techniques (mise en ligne sur le site du collège, notion d'hébergement).<sup>11</sup>

Ce module d'EMI d'un an, aura notamment permis d'aborder les notions de base sur l'information et ses typologies : reconnaître la nature physique de l'information, les différents types de document et leur structure.

### Classe de 5<sup>ème</sup> : à la découverte des métiers / TV

Les élèves de 5<sup>ème</sup> ont bénéficié d'un petit module d'éducation aux médias et à l'information pendant un trimestre, mené en collaboration avec leur professeur principal.

Nous avons choisi de les faire entrer dans ce qui s'appelait encore le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) par la découverte de notre abonnement à *Lesite.tv*. Nous avons visionné avec eux les vidéos concernant les métiers de la presse et de l'édition afin de comprendre le fonctionnement de la chaîne de l'infor-

<sup>7</sup> HORTON, F. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : UNESCO, 2008, 112p. [en ligne] Disp. sur : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>> (consulté le 15 mars 2014).

<sup>8</sup> WILSON, C. et al. *Education aux médias et à l'information : programme de formation pour les enseignants*. Paris : UNESCO, 2012, 206 p. [en ligne] Disp. sur : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>> (consulté le 15 mars 2014).

<sup>9</sup> CAPPACHI, F. et al. *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur*. Bruxelles : CSEM, 2013, 37 p.

<sup>10</sup> FADBEN. Les savoirs scolaires en information-documentation : 7 notions organisatrices. *Médiadoc*, mars 2007.

<sup>11</sup> OBADIA, R. Jeu de textes, jeux d'index. *Lire au Collège n° 88*, automne 2011.



mation, la notion de source, d'auteur et de publication. Puis nous leur avons proposé un jeu de rôle : simuler une conférence de rédaction dans un organe de presse.

Par ailleurs, ces vidéos ont été le support d'un travail sur le vidéoreportage, sa forme et les principes élémentaires de montage vidéo, notamment grâce à l'excellente vidéo « *Monteur, menteur* ». <sup>12</sup> Cette séquence a été finalisée pendant la semaine de la Presse par des ateliers de décryptage de sujets de JT. Ces travaux sur la vidéo permettent d'affiner la notion de support et d'auteurs multiples, en concluant sur le problème de la subjectivité de l'information journalistique.

## Classe de 4<sup>ème</sup> : à la découverte des concepts / Internet

Le chapitre consacré aux libertés en Éducation civique a été le point de départ d'une séquence de 3 heures sur les enjeux fondamentaux que sont la liberté de la presse, la liberté d'expression, la censure.

Les élèves devaient, par groupe, réaliser un exposé écrit qui serait suivi d'un débat en classe entière.

Ce fut l'occasion de retravailler la recherche d'information, les différents outils de recherche, l'exploitation de l'information (évaluation, synthèse et résumé) et la notion de source et de référence au travers de la réalisation de bibliographies.

Par ailleurs, des problèmes entre élèves étant survenus à plusieurs reprises sur Facebook, c'est à cette occasion que nous avons pu aborder la question de la frontière entre vie privée et vie publique, la liberté d'expression et la « netiquette », notamment grâce aux *Mémoires*<sup>13</sup>. Les notions de médias sociaux, d'archivage, de sécurisation des données et d'identité numérique ont pu être évoquées, en partant de leurs pratiques d'adolescents.

Deux classes ont bénéficié d'une séquence plus approfondie sur la lecture de la presse en ligne, basée sur la cartographie du site d'information Rue89.<sup>14</sup>

Cette séquence avait pour objectif de comprendre le principe de la navigation arborescente et hypertextuelle en proposant aux élèves d'explorer et de catégoriser les menus et les liens (à l'intérieur de la page d'accueil et à l'intérieur d'un article). Ils ont pu aborder ainsi la notion de document numérique en ligne et d'architecture de l'information. Ce fut également le moyen de leur faire prendre

conscience des différents modes de lecture possible : lecture hypertextuelle, rapide vs lecture linéaire, attentive.

## Classe de 3<sup>ème</sup> : Approfondissement et langages / Radio

J'ai pu revoir avec les élèves de 3<sup>ème</sup> la méthodologie de la recherche et du dossier documentaire grâce au programme de SVT (réalisation de dossier documentaire sur le thème de la responsabilité) et à l'épreuve d'HDA. En outre, cela fut l'occasion de travailler sur la lecture de l'image, en partenariat avec les professeurs de Lettres et Arts plastiques, notamment par l'étude d'affiches et de publicités. Ainsi, les notions de type d'information et de support ont pu être approfondies.

Pour le reste, trois projets importants ont été réalisés avec trois classes :

Classe de découverte professionnelle 3 heures (DP3) : cycle de rencontres avec des professionnels des métiers du livre et de la presse : journaliste, secrétaire de rédaction, bibliothécaire, visite d'imprimerie. Par la suite, les élèves ont participé au concours « Collégien reporter » de *Nice Matin*, dont l'objectif est de réaliser un vidéoreportage ou un photoreportage sur un métier.<sup>15</sup>

Ce fut l'occasion de retravailler la notion de publication, mais également de média et de support.

Classe de 3<sup>ème</sup> Théâtre : projet inscrit au Pôle académique de soutien à l'innovation et à l'expérimentation (PASIE) sur la poésie numérique. Ce projet, à la confluence de la création littéraire et de l'EMI, a permis aux élèves de se familiariser avec les possibilités offertes par les tablettes numériques dans le but de réaliser un recueil multimédia mêlant poésie, vidéo, photos et traitement de texte.<sup>16</sup>

<sup>12</sup> LEPERS, J.P. « Monteur, menteur » [clip vidéo], sur le site CLEMI. (6,47 min.). [en ligne] Disp. sur <<http://www.cleml.org/fr/tv/modules/fabricants-de-l-info/>> (consulté le 15 mars 2014).

<sup>13</sup> CRDP Versailles. (MAJ 11 février 2014). *Mémoires*, sur le site Ctoutnet, Citoyen de l'Internet. [en ligne] Disp. sur : <<http://www.ctoutnet.fr/memoires>> (consulté le 15 mars 2014).

<sup>14</sup> OBADIA, R. "Éducation aux médias : lire la presse en ligne". *Enseigner les lettres avec le numérique*, novembre 2010, p. 40

<sup>15</sup> Plusieurs articles et vidéoreportages sur le site dédié de Nice Matin : <<http://nmwiki.short-edition.com/category/spot-video/page/3/>> (*Profession : prof de théâtre ! Une rénovation verte. Amour de livres*)

<sup>16</sup> OBADIA, R. "Poésie numérique, continuité et renouvellement de l'écriture à contraintes", sur le site *Experithèque*, juillet 2013. [en ligne] Disp. sur : <<http://eduscol.education.fr/experitheque/consult-FicheIndex.php?idFiche=9063>> (consulté le 15 mars 2014).



Il a favorisé l'expérimentation de cette « plasticité du numérique » qu'évoque Alexandre Serres, en partant de leurs pratiques de « copier / coller » pour les réinvestir en vue d'une création poétique. Ainsi, les notions de support, de structure du document et d'auteur ont été très largement abordées.

Classe Plume à l'Oreille : des élèves ont participé pendant toute l'année scolaire au projet lecture de bassin «Plume à l'Oreille » pour lequel ils ont réalisé une émission de radio littéraire, en partenariat avec la radio locale *Mosaïque FM*.

Ils ont écrit et enregistré des biographies, des résumés, des critiques, des interviews. Cette fois-ci, ce sont les notions de message, de récepteur et de production documentaire qui ont été retravaillées.

## Freins et leviers de progressions

Le manque de temps est la principale difficulté à laquelle je suis confrontée pour mener à bien les formations qui me semblent importantes. Dans le contexte actuel, il me semble difficilement envisageable de pouvoir surmonter cette contrainte, à moins de voir la création de deux postes de professeur documentaliste dans chaque établissement.

De cette difficulté à pouvoir travailler avec toutes les classes résulte un écart significatif, en terme d'heures, donc d'intérêts et de compétences, entre les élèves des professeurs avec lesquels j'ai développé de nombreux partenariats et ceux qui ont eu la formation minimale.

De plus, comme le suivi des élèves a été un peu aléatoire selon les projets auxquels ils ont participé, il manque un approfondissement d'année en année des notions et compétences travaillées. Il n'y a pas eu de réelle progressivité dans la complexité des notions info-documentaires abordées, mais plutôt dans le niveau attendu des productions des élèves.

En ce sens, ma volonté de créer un « enseignement en culture informationnelle » n'a pas aboutie. Elle sera restée un idéal vers lequel j'ai essayé de tendre, par des biais plus ou moins bien structurés et acceptés.

Je pense qu'il m'a manqué un référentiel des savoirs en information-documentation qui m'aurait permis d'approfondir les notions travaillées au cours de la scolarité, de proposer des évaluations, et ce au sein d'un cadre structuré et reconnu.

Ainsi je me rends compte aujourd'hui que je n'ai pas mis en place de système d'évaluation efficace. J'ai systématiquement proposé des évaluations sommatives en 6<sup>e</sup>, une évaluation diagnostique des compétences documentaires en début de 5<sup>e</sup>, mais plus aucune sur les compétences et notions info-documentaires en 4<sup>e</sup> / 3<sup>e</sup> (sauf en SVT), me contentant de participer à la notation ou à l'évaluation des productions des élèves avec les professeurs disciplinaires partenaires.

Je suis nommée depuis septembre dans un nouveau collège et tout est à recommencer, à réinventer : l'environnement socio-culturel des élèves n'est pas le même, les équipes sont différentes, les problématiques éducatives aussi. Et faute d'un référentiel officiel et d'un statut clairement identifié (et accepté) du professeur documentaliste, il va falloir d'abord apprivoiser ce nouveau milieu, me faire connaître et reconnaître en tant que professeur avec des compétences propres, avant de pouvoir mettre en place une progression.

Au regard de ma première expérience, je vais structurer mes séquences différemment : c'est à dire en partant des savoirs info-documentaires, plutôt que des supports, pour aller vers les médias d'information. Il me semble également qu'elle correspond mieux aux besoins des élèves (ils sont peu familiers des médias et très peu équipés). Rendez-vous est pris dans cinq ans pour un nouveau bilan !

# De la construction d'une pédagogie documentaire en lycée à l'EMI

Anne Godbille

Professeur documentaliste

Lycée Jeanne d'Albret Saint Germain en Laye

**L**a diversité des termes appliqués à l'exercice de la mission enseignante des professeurs documentalistes est à l'image même de l'évolution des contenus et supports d'information. L'introduction récente de « l'Éducation aux Médias et à l'Information » traduit une prise de conscience, reflet des attentes sociétales, à l'échelle du système éducatif, de la nécessité de prendre en compte l'information et les systèmes d'information dans les contenus des enseignements.

Cette problématique n'est pas nouvelle. Elle est au cœur de la réflexion pédagogique engagée il y a plus de 40 ans au sein de la FADBN. C'est pourquoi il m'a semblé essentiel d'intégrer, dans ma pratique enseignante, au sein du lycée où j'exerce, une approche progressive des contenus à enseigner, qui rappelle la dimension évolutive de la mise en œuvre de ce que j'appellerai pour l'instant « la pédagogie documentaire ».

*« Systématiser les formations à l'information-documentation. »*

## L'évolution de la place du CDI dans l'établissement

### Contexte général

Je suis en poste dans un lycée de centre-ville de la banlieue Ouest parisienne. Cet établissement accueille quelques 1800 élèves, dont 400 étudiants en classes préparatoires littéraires, économiques et scientifiques.

Depuis la rentrée 2013 nous sommes 3 professeurs documentalistes à temps plein, ce qui nous permet d'assurer une amplitude horaire d'ouverture de 44h30 réparties sur 5 jours hebdomadaires. L'architecture du CDI a été pensée pour pouvoir accueillir une soixantaine d'élèves dans un espace commun, auxquelles sont attenantes une salle de travail élèves (18 places) et une salle vidéo (18 places). Nous disposons par ailleurs de deux salles d'archives et d'une salle de travail « professeur ».

### Les objectifs du projet CDI (2006)

Dans le cadre du « projet CDI », élaboré en 2006, nous avons défini les axes de notre politique pédagogique. Pour ce faire, nous y avons inclus tous les paramètres prévisibles et quantifiables (séquences pédagogiques, temps dévolu aux sollicitations des collègues de disciplines, maintien de l'accueil des élèves, gestion documentaire, expositions, projets sur l'année, semaines thématiques, opérations liées aux manuels scolaires, contraintes matérielles, etc.).

Afin de répondre aux évolutions des contenus et des supports d'information, nous avons décidé de systématiser les formations à l'information-documentation auprès des élèves de seconde et de première et d'assurer une présentation des ressources documentaires aux premières années de CPGE. Le volume horaire total prévu, toutes sections confondues, était de 130 à 154h de cours assurés par les professeurs documentalistes.

Pour atteindre cet objectif, nous avons fait part de notre projet aux enseignants, notamment à l'occasion des réunions.

Nous avons pour objectifs :

- ⇒ de permettre à tous les élèves de recevoir une formation dans le domaine de l'information-documentation ;
- ⇒ De former à une recherche documentaire sur Internet responsable et éclairée ;
- ⇒ d'amorcer un recours plus systématique au logiciel documentaire ;
- ⇒ de faire connaître les ressources diversifiées du Centre de Documentation ;
- ⇒ de faciliter l'accès aux ressources en réseau ;
- ⇒ d'accroître l'exploitation des ressources (consultation, prêt) ;
- ⇒ de rendre le Centre de Documentation attractif et vivant ;
- ⇒ d'instaurer un climat relationnel positif autant avec les personnels que les élèves.

## A l'heure du bilan (2014)

Au fil des années, nous avons réussi à instaurer des pratiques de travail avec nos collègues de discipline, de sorte qu'aujourd'hui nous programmons des séquences pédagogiques avec la totalité des classes de seconde, 60 à 80% des élèves de première et de 25% à 75% des CPGE (75% en 2013/2014).

La nécessité d'une formation à la recherche d'information assurée par les professeurs documentalistes s'est « institutionnalisée ». Les contacts réguliers avec les enseignants ont facilité les échanges et ont participé à une meilleure appréhension des besoins et des attentes de chacun. Par ailleurs, l'évaluation quantitative que nous avons pu réaliser grâce aux outils statistiques nous montre une progression quasi constante de la fréquentation et des prêts depuis 2006.

Ce contexte favorable a ouvert la voie à la mise en place de projets et de collaborations pédagogiques.

## Des apprentissages info-documentaires

Les dispositifs existants en 2006 (TPE et ECJS notamment) se sont enrichis avec la réforme du Lycée de 2010 qui a institué l'accompagnement personnalisé et des enseignements exploratoires. Pour mener à bien notre projet, nous avons participé aux diverses réunions programmées dans le cadre de la réforme. Au cours de celles-ci nous avons fait le choix de soumettre un certain nombre de propositions avec pour ambition de gagner du temps pour mener des séances pédagogiques avec les élèves. Notre partenariat pédagogique avec les enseignants étant « installé », notre engagement dans les nouveaux dispositifs s'est intégré naturellement.

Cela a été possible parce que dans cet intervalle nous avons eu le temps d'affiner notre projet pédagogique en axant notre travail auprès des élèves sur des connaissances et des compétences spécifiques (voir tableau). Pour autant nous étions conscientes que l'objectif visant à atteindre 100% des classes serait compliqué à mettre en œuvre. Ce qui ne nous empêche pas, chaque année, de mener une campagne d'information présentant nos interventions, ainsi que des propositions de projets en fonction de l'actualité (en 2013/2014 par exemple centenaire de la 1ère guerre mondiale, formation à EUROPRESSE, etc.).

## S'appuyer sur les situations de recherche pour enseigner des savoirs info-documentaires

Dans le cadre de l'accompagnement personnalisé (AP) le volet « éducation à l'information » en classe de seconde nous permet de proposer des séances de formation à la recherche documentaire sur ESIDOC et /ou EUROPRESSE. A cette fin nous avons choisi d'aborder certains savoirs info-documentaires (structure du document, portail documentaire,...), spécifiquement sous cet angle de la recherche.

Il en va de même pour l'Éducation à l'Orientation (EAO) pour laquelle nous avons sensibilisé les enseignants en charge de l'EAO sur les potentialités du portail documentaire du CDI. C'est en particulier le cas pour la recherche documentaire à partir des ressources spécifiques ainsi que sur la page dédiée à l'orientation du portail (ressources en ligne). *« Axer notre travail auprès des élèves sur des connaissances et des compétences spécifiques. »*

Nous assurons ainsi une présentation des ressources, en insistant sur leur caractère spécialisé, ainsi qu'une formation à la recherche documentaire qui nous permet d'aborder l'objet « portail documentaire ».

En raison de contraintes liées aux emplois du temps, certains collègues n'ont pas pu nous confier leurs élèves. Sur nos conseils ils ont utilisé le portail documentaire en classe.

## Profiter des moindres moments pour intervenir

Afin de parvenir à nos objectifs nous avons fait le choix de la disponibilité pour nous ancrer dans les projets et dans les dispositifs. Nous proposons par ailleurs aux enseignants diverses séances qui seront assurées par les professeurs documentalistes ou dont le contenu peut éventuellement être partiellement redéfini en collaboration. C'est par exemple le cas lors de la Semaine de la presse pour laquelle nous avons élaboré des séquences qui portent autant sur la presse imprimée que sur la presse en ligne. Nous intervenons aussi sur les réseaux sociaux et la législation sur Internet.

C'est aussi vrai pour les enseignements exploratoires (Littérature et Société, Méthodes et Pratiques Scientifiques, Création Activités Artistiques) qui offrent une très grande diversité de projets pour lesquels nous pouvons être sollicités. Nous y trouvons des situations multiples, en lien avec les objectifs des professeurs de discipline, pour aborder des savoirs info-documentaires.

**Éducation aux Médias et à l'Information : organisation des séances pédagogiques**  
**CDI Lycée Jeanne d'Albret**

| Niveau / Classe /<br>Notion                                                                                                                       | Descriptif séance                                                                                                                                                                                                                                                  | Modalités                                      | Nombre<br>d'heures/<br>élèves | Nombre de<br>classes/an |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Seconde<br>Éducation aux Médias<br>Économie de la<br>presse<br>Média Nature<br>physique de<br>l'information                                       | <b>A</b> Présentation presse écrite :<br>histoire, enjeux, économie, écriture<br>journalistique<br>Activités avec PQN du jour                                                                                                                                      | CDI ou en<br>classe<br>Semaine de la<br>presse | 2 h                           | De 5 à 12<br>classes    |
| Seconde<br>Éducation aux Médias<br>Média<br>Sites web                                                                                             | <b>B</b> Sites web de la PQN<br>Apports notionnels<br>Activités d'analyse de<br>l'architecture des sites,<br>comparaisons entre les sites de la<br>PQN, comparaison presse écrite<br>/web                                                                          | En salle<br>informatique<br>(1 élève /poste)   | 2 h                           | De 5 à 7<br>classes     |
| Seconde<br>Éducation aux Médias<br>Droit de l'information<br>Éthique de<br>l'information                                                          | <b>C</b> Rédaction d'articles de critique :<br>apports notionnels (écriture<br>journalistique, lectorat, etc.)<br>Activités d'analyse à partir d'une<br>sélection d'articles<br>Élaboration du cahier des<br>charges : structure de l'article,<br>iconographie ... | CDI et en<br>classe                            | De 4 à 6 h                    | De 1 à 2<br>classes     |
| Seconde<br>Éducation aux Médias<br>Droit de l'information                                                                                         | <b>D</b> Création d'une Une présentant<br>les activités de l'option (CAA)<br>Analyse éléments constitutifs des<br>Unes de la PQN, titraille, écriture<br>journalistique, mise en page                                                                              | CDI et en<br>classe                            | 4 à 6 h                       | 1 classe                |
| Seconde<br>Éducation aux Médias<br>Éthique de<br>l'information<br>Médias sociaux                                                                  | <b>E</b> Écrire et publier (Tous<br>journalistes?)<br>Apports notionnels<br>Activités d'analyse comparative<br>autour des médias sociaux                                                                                                                           | En salle<br>informatique<br>(1 élève /poste)   | 2 h                           | De 1 à 4<br>classes     |
| Classe de seconde<br>Éducation aux médias<br>Nature physique de<br>l'information<br>Droit de l'information<br>Nature physique de<br>l'information | <b>F</b> Création Activités Artistiques<br>Réalisation de critiques musicales<br>destinées à la publication<br>Activités d'analyse<br>Sélection de l'information, titraille,<br>écriture journalistique,<br>iconographie, mise en page                             | CDI, salle de<br>classe                        | 3 à 4 h                       | 1 classe                |
| Classes de 1 <sup>ère</sup><br>Éducation aux Médias                                                                                               | Voir <b>A</b> et <b>B</b>                                                                                                                                                                                                                                          | CDI                                            | 1 h à 2 h                     | 1 à 3 classes           |
| Classes de 1 <sup>ère</sup><br>Éducation aux Médias<br>Moteur de recherche                                                                        | <b>G</b> Les moteurs de recherche<br>spécialisés « actualités », les<br>agrégateurs d'information<br>Google News, etc.<br>Activités d'analyse critique<br>comparative                                                                                              | CDI                                            | 1 h à 2 h                     | 1 à 3 classes           |



| Niveau / Classe / Notion                                                                                                        | Descriptif séance                                                                                                                                                                        | Modalités                         | Nombre d'heures/ élèves | Nombre de classes/an        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Classe de terminale<br>Éducation aux Médias                                                                                     | Voir <b>A, B, G</b>                                                                                                                                                                      | CDI                               | 1 h à 2 h               | 1 à 2 classes               |
| Classes de CPGE<br>MPSI, ECS, HK<br>Espace informationnel<br>Méthodologie de recherche                                          | <b>H</b> Présentation des collections de périodiques spécifiques à chaque classe<br>Recherches documentaires croisées via ESIDOC, Europresse et les sites web des périodiques            | CDI, salle vidéo                  | 1 h à 1 h 30            | 1 à 3 classes               |
| Classe de seconde<br>Espace informationnel<br>Méthodologie de recherche<br>Portail d'information                                | <b>I</b> Présentation du Centre de documentation<br>Outils de recherches<br>Questionnaire individuel de repérage                                                                         | CDI, salle vidéo                  | 1 à 2 h                 | De 15 à 18 selon les années |
| Classe de seconde<br>Éducation à l'information<br>Portail d'information<br>Analyse de l'information<br>Production documentaire  | <b>J</b> Accompagnement personnalisé<br>Recherches documentaires : Mini-TPE (...)                                                                                                        | CDI, salle vidéo, salle de classe | 2 à 5 h                 | De 3 à 6 classes            |
| Classe de seconde<br>Éducation à l'information<br>Portail d'information<br>Analyse de l'information<br>Production documentaire  | <b>K</b> Éducation à l'orientation<br>Présentation des ressources<br>Recherches documentaires : constitution d'un dossier / exposé oral                                                  | CDI, salle vidéo                  | 1 à 4 h                 | 6 à 8 classes               |
| Classe de seconde<br>Éducation à l'information<br>Portail d'information - Analyse de l'information<br>Production documentaire   | <b>L</b> Enseignements exploratoires<br>Recherches documentaires : constitution d'un dossier / exposé oral                                                                               | CDI, salle de classe              | 4 à 6 h                 | 1 à 3 classes               |
| Classe de seconde ou de première<br>Éducation à l'information<br>Structure du document                                          | <b>M</b> Projets littéraires : concours, club lecture<br>Rédaction de critiques littéraires / Analyse de romans<br>Recherches documentaires<br>Productions en arts plastiques, musicales | CDI, salle de classe              | De 3 à 10 h             | 1 à 2 classes               |
| Classe de seconde<br>Éducation à l'information<br>Structure du document<br>Production documentaire                              | <b>N</b> Concours divers<br>Recherches documentaires<br>Productions diverses : dossier, photographies, rédaction d'articles                                                              | CDI, salle de classe              | 2 à 5 h                 | 1 à 3 classes               |
| Classes de première<br>Éducation à l'information<br>Portail d'information - Analyse de l'information<br>Production documentaire | <b>O</b> TPE<br>Formation à la recherche documentaire                                                                                                                                    | CDI, salle vidéo                  | 1 à 3 h                 | 10 à 15 classes             |

# Participez au Congrès mondial IFLA\* des bibliothèques et de l'information

*"Bibliothèques, Citoyenneté, Société : une confluence vers la connaissance"*



Image © Jack Leone

## IFLA 2014 LYON

Congrès Mondial des Bibliothèques  
et de l'Information

80<sup>e</sup> Conférence et Assemblée  
générale de l'IFLA

16-22 août 2014 Lyon

[contact.wlicifla2014@gmail.com](mailto:contact.wlicifla2014@gmail.com)

Facebook : IFLA WLIC 2014 Lyon

<http://wlic.ifla.org/ifla80>

\*International Federation of Library Associations and Institutions /  
Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques



decitrepro.fr

# La Librairie Decitre

## vous conseille et vous accompagne dans vos achats de livres

Livres scolaires, jeunesse, manuels parascolaires, littérature et documentaires

### La Librairie Decitre

Fondée en 1907, notre enseigne est un groupe-libraire indépendant présent sur l'ensemble des canaux de distribution du livre, sous tous ses formats, spécialiste du conseil en lecture et en choix d'ouvrages tant auprès des professionnels que des particuliers.



## Nos services

- Le savoir-faire et la disponibilité de **nos libraires** depuis 100 ans
- Une **gestion rapide et efficace** de vos commandes, livraisons, facturations
- **Deditrepro.fr**, le site dédié aux professionnels
- Un **catalogue en ligne** clair et complet, mis à jour dès l'annonce des parutions
- Des outils de **veille** pour vos recherches bibliographiques
- Une **relation clients** au cœur de notre activité



**Notre équipe est à votre disposition :**

**Service aux Professionnels**

Tel : 04 26 68 00 68

E-mail : [decitrepro@decitre.fr](mailto:decitrepro@decitre.fr)

**Nos Librairies**

Annecy, Chambéry,  
Grenoble et Lyon

[www.decitrepro.fr](http://www.decitrepro.fr)

Nous nous sommes investis, enfin, dans les TPE et les TIPE. Au-delà des temps spécifiques de formation, les élèves, inscrits auparavant par leurs enseignants, ont la possibilité de venir travailler au CDI. Nous intervenons alors de façon plus individualisée auprès des groupes, durant toutes les phases de leur projet : élaboration de la problématique, du plan ; recherches documentaires locales et extérieures, aspects techniques et matériels liés à la mise en page, aux formats de fichiers audio/vidéo, entre autres.

Si l'ensemble de ces dispositifs permet la mise en place d'une démarche pédagogique extrêmement enrichissante, bénéfique à tous, il n'en reste pas moins qu'une généralisation est pratiquement impossible, actuellement, en raison du volume d'heures nécessaires. Ils permettent cependant de pointer les besoins en formation qui n'auraient peut-être pas été identifiés dans un contexte autre.

## Des fondations à renforcer

La mise en place d'un enseignement info-documentaire est tributaire de contraintes matérielles et est susceptible de subir des aléas de tous ordres.

Le Centre de Documentation de notre lycée ne permet pas un accueil optimal des élèves. Il est rapidement saturé en raison d'une forte demande, à la fois des élèves souhaitant venir y travailler, et des enseignants souhaitant accéder aux ressources avec une classe.

L'équipement informatique est nettement insuffisant : 7 postes élèves en état de fonctionnement (!) alors qu'il faudrait une véritable salle informatique afin de répondre à tous les besoins.

Les salles de travail ont été conçues pour 15 élèves et ne permettent pas d'assurer des formations dans de bonnes conditions.

Bien que l'équipe de direction soit très réactive et à l'écoute, certains aspects de nos missions enseignantes et les besoins y afférant ne sont pas complètement appréhendés. La fonction d'accueil du CDI reste encore la plus visible aux dépens des responsabilités pédagogiques des professeurs documentalistes que nous sommes.

Les formations assurées, les projets que nous initions, ou auxquels nous participons, ne sont pas suffisants pour garantir leur pérennité. Bien que nous ayons la chance de bénéficier d'une certaine latitude pour mettre en œuvre un temps de forma-

tion élémentaire et expérimenter différents savoirs info-documentaires, nous restons parfois sur une sensation d'inachevé. L'analyse de nos pratiques, par le biais du rapport d'activités annuel que nous remettons au chef d'établissement, nous a conduit à envisager des temps d'information à l'attention des familles. Nous estimons important de leur présenter ce que nous faisons au CDI. De

*« Accroître la visibilité sur ce que nous faisons avec les élèves. »*

même qu'il nous semble important de porter à la connaissance du Conseil d'Administration nos projets et nos bilans afin d'accroître la visibilité sur ce que nous faisons avec les élèves et la

démarche qui est la nôtre.

Garantir une éducation aux médias et à l'information auprès de tous les élèves suppose et implique une définition des objectifs pédagogiques reconnus au sein de la communauté éducative, au-delà de l'unique fonction d'accueil qui peut venir occulter, dans la perception que l'on peut avoir de notre mission, notre fonction enseignante.