

**LES COMMUNS
DE LA CONNAISSANCE**

MEDIAODOC

N°17 - DÉCEMBRE 2016

ÉDITO

AILLEURS

LES BIENS COMMUNS
DE LA CONNAISSANCE

VARIA

A.P.D.E.N.

ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DOCUMENTALISTES DE L'ÉDUCATION NATIONALE

25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - contact@apden.org



www.apden.org

Sommaire

ÉDITO

AILLEURS

Leonie McIlvenny, *L'éducation à l'information dans les écoles australiennes* **2**

LES BIENS COMMUNS DE LA CONNAISSANCE

13 Hervé Le Crosnier, *Faire entrer les communs de la connaissance dans l'école*

19 Anne Sophie Domenc, *Pourquoi proposer une journée de formation sur le thème « Enseigner les biens communs ? »*

23 Stéphanie Cheval, *Instaurer des moments de partage, pour faire entrer les parents à l'école*

VARIA

Marc Jahjah, *La place de l'annotation dans les « écrits de travail »* : **27**
une approche écologique, critique et pratique

Noël Uguen, *L'annotation dans les écrits de travail : un instrument pour évaluer l'information* **31**

Fédération A.P.D.E.N., *Pour une circulaire des professeurs documentalistes* **37**

Une nouvelle page s'ouvre pour la revue *Mediadoc*, dont la structure éditoriale évolue. Le comité éditorial a souhaité diversifier la nature des articles de chaque numéro, tout en conservant le principe d'un dossier thématique central abordé à partir de contributions complémentaires. Celui-ci sera désormais accompagné de la présentation d'un contexte professionnel dans un pays étranger et de contributions variées à même d'apporter des éléments de connaissance et de compréhension aux concepts ou aux débats qui nourrissent la culture professionnelle des professeurs documentalistes.

Régulièrement présentée comme marginale, l'existence des professeurs documentalistes et des CDI, selon des appellations et des pratiques comparables, ne se limite pas au seul système scolaire français. Ce sera le sens de la rubrique *Ailleurs* que de présenter une situation à l'international, afin de pouvoir comparer les différents systèmes qui ont cours à l'étranger. Ce numéro nous conduit en Australie, où Leonie McIlvenny nous présente les orientations suivies pour mettre en place une éducation à l'information dans les écoles. Une situation dont le lecteur attentif ne manquera pas d'observer les similitudes avec la France.

La thématique centrale de ce numéro interroge les biens communs, dont l'existence, ancienne, se rappelle à notre contemporanéité dans le contexte numérique. Ce mouvement caractérise une expérience sociale originale, entre État et marché, dont les dynamiques autour du partage de la connaissance ont pu interpeller les professeurs documentalistes et, au-delà, l'ensemble des enseignants. Hervé Le Crosnier nous propose une présentation de ce que sont les biens communs afin de pouvoir en apprécier le projet, animé par un esprit de partage, d'échange et de productions collectives. La transposition de ce projet à l'École est donc posée, reprise par Anne Sophie Domenc, qui a entrepris de travailler sur une formation à destination des enseignants dans laquelle elle questionne l'opportunité d'enseigner les communs. Cette question de la formation est d'autant plus essentielle que ce concept des communs nourrit déjà la pratique des professeurs documentalistes. Stéphanie Cheval détaille, en ce



sens, le projet de grainothèque qu'elle a pu mener en interdisciplinarité et qui a mis en mouvement l'ensemble de l'établissement où elle exerce. La thématique des communs de la connaissance s'installe dans la sphère éducative, son devenir restant toutefois incertain, ce qu'il est important d'observer, et pour d'aucuns investir avec attention.

Pour conclure ce numéro, la rubrique *Varia* s'arrête sur l'annotation traitée selon deux articles de Marc Jahjah et Noël Uguen, dont les approches entrent en résonance. La perspective du chercheur est celle des enjeux de l'annotation dans un contexte numérique où le texte et l'architecte entrent en dialogue dans la succession de transformations induites par les pratiques d'annotation. Le praticien se concentre, lui, sur les opérations d'évaluation de l'information pour ce qu'elles structurent et nourrissent les savoirs des élèves dans l'interaction constante des pratiques de collecte des indices et de leur commentaire.

Enfin, dans le contexte des discussions en cours sur la réécriture de la circulaire de mission des professeurs documentalistes, le comité éditorial de *Mediadoc* a souhaité reproduire la « circulaire idéale » publiée en ligne par l'A.P.D.E.N, fruit d'une réflexion commune menée par le bureau national et les A.P.D.E.N locales. Sur ce point, l'association est particulièrement attentive aux discussions en cours sur l'écriture d'un document qui orientera notre pratique professionnelle pour les années à venir.

L'éducation à l'information dans les écoles australiennes

◆ Leonie McIlvenny

Chef de l'iCentre, Iona Presentation College- Mosman Park, Western Australia

En préalable à l'éducation à l'information, le concept de maîtrise de l'information a émergé dans le courant des années 1970, lorsque l'augmentation exponentielle des informations disponibles a nécessité l'identification de compétences associées à cette nouvelle forme d'alphabetisation. Un phénomène qui a été amplifié par l'émergence de technologies qui ont permis de générer, de stocker et de transmettre l'information à un rythme sans précédent. Afin de pouvoir identifier ce nouveau paradigme, la définition la plus largement acceptée en Australie est celle de l'Association américaine des bibliothèques (ALA), qui date de 1989. On y précise que *pour maîtriser l'information, une personne doit être capable de reconnaître quand l'information est nécessaire et avoir la capacité de la localiser, de l'évaluer, et d'utiliser efficacement l'information nécessaire. Produire une telle citoyenneté nécessitera le fait que les établissements scolaires et universitaires apprécient et intègrent le concept d'éducation à l'information dans leurs pro-*

grammes d'apprentissage et qu'ils jouent un rôle de leader dans la formation des individus et des institutions à prendre avantage des opportunités inhérentes au sein de la société de l'information. (Association Américaine des Bibliothèques, Comité présidentiel sur l'éducation à l'information, rapport final, 10 janvier 1989).

Cette définition forme un socle pour beaucoup d'itérations et de ré-itérations qui ont pu nourrir la réflexion sur les compétences informationnelles.

Politiques, Orientations, Modèles et Standards

Un certain nombre de modèles et de standards ont été développés ces dernières années pour faire évoluer la maîtrise de l'information et pour informer de la mise en œuvre de politique, de la conception de cursus, de l'évaluation des élèves et de la formation continue des personnels.

L'Australie s'est appuyée sur des standards et des documents de cadrage internationaux dont l'usage est répandu en qualité de guides faisant autorité. Au nombre de ces documents, on compte notamment le modèle de compétences informationnelles et le modèle de compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) du Royaume-Uni, développés en 1999 par la Société des Bibliothèques universitaires et nationales (SCONUL) ; *Les orientations pour l'éducation à l'information* (1997) publié à Singapour par le Ministère de l'Éducation ; *NET-s pour les élèves* (2007) créée par l'ISTE, et le *Manifeste pour les Bibliothèques Scolaires* de l'IFLA/UNESCO. Le manifeste identifie les objectifs des bibliothèques scolaires par des situations d'apprentissage permettant de créer et d'utiliser de l'information pour la connaissance, la compréhension, l'imagination et le plaisir, et en aidant tous les élèves dans l'apprentissage en déterminant les compétences nécessaires pour l'évaluation et l'utilisation de l'information.

Alors qu'en Australie la redéfinition continue du concept de « maîtrise de l'information » a été influencée et façonnée par ces modèles, les autorités éducatives et industrielles ont développé des politiques et des cadres opératoires qui reflètent plus exclusivement les objectifs sociaux, économiques et éducatifs du 21^e siècle dans la société australienne. Les autorités éducatives du primaire, du secondaire et du tertiaire, aussi bien que les institutions orientées vers l'industrie, telles que les TAFE¹ (enseignement technique et formation complémentaire) et les VET² (enseignement professionnel), ont toutes, à un moment ou à un autre, essayé d'articuler ce que la maîtrise de l'information pourrait devenir si elle était appliquée à leur propre contexte éducatif.

En 1991, un programme important de mise en œuvre de la politique informationnelle à un niveau national a mené à la publication de deux rapports : *L'Australie en tant que société de l'information : se saisir de nouveaux paradigmes* (Jones, 1991a) et *L'Australie en tant que société de l'information : le rôle des bibliothèques dans les réseaux d'information* (Jones, 1991b). Ces rapports suggèrent l'importance de formaliser des programmes éducatifs

dans le domaine de l'éducation à l'information. Pour ce faire, de nombreux services, prestataires de services éducatifs, bibliothèques, services gouvernementaux, ont été mobilisés.

La Revue d'Éducation à l'Information (1998) a été le catalyseur pour le développement d'un programme d'enseignement pour l'éducation à l'information, mis en œuvre à l'Université de Queensland.

En avril 1999, le Conseil ministériel sur l'éducation, l'emploi, la formation et la jeunesse (MCEETYA) a approuvé une révision des Objectifs Nationaux de la Scolarité. Ceux-ci sont connus sous le nom de la *Déclaration d'Adélaïde sur les Objectifs Nationaux pour la Scolarité dans le 21^e siècle*. Cette révision avait pour objectif d'articuler la capacité de communiquer des idées et de l'information avec le développement d'un savoir-être qui s'appuie sur la confiance dans la création et l'utilisation productive des nouvelles technologies. Après cela, les autorités éducatives se sont employées à confirmer la *Déclaration d'Adélaïde* en donnant un cautionnement institutionnel aux politiques ou aux programmes favorisant l'acquisition de compétences informationnelles par les élèves.

De même, en 1999, l'Autorité nationale australienne pour la formation (ANTA) a publié des documents de travail dans le cadre de sa Stratégie Nationale Marketing pour l'acquisition de compétences et l'apprentissage tout au long de la vie. Ces documents incluent l'éducation à l'information comme la troisième des cinq dimensions clés, sous l'intitulé « Étendre le rôle des technologies de l'information et d'apprentissage pour garantir que chacun puisse atteindre une éducation à l'information de base » (Kearns, 1999)

En 2003, la Société australienne de l'information et des bibliothèques s'est faite le relais des orientations nationales en publiant la « *Déclaration sur l'éducation à l'information pour tous les Australiens* », dans laquelle il est précisé qu'« une démocratie, économie et culture nationale et globale prospères seront le mieux servies par des personnes capables de reconnaître leur besoin d'information, et de l'identifier, le localiser, d'y accéder, l'évaluer et d'appliquer l'information requise. » (ALIA, 2003).

¹ TAFE = Technical and Further Education – C'est une institution indépendante

² VET = Vocational Education and Training – programmes d'enseignement professionnel organisés dans les écoles ordinaires

En 2004, l'Institut australien et nouveau-zélandais pour l'éducation à l'information (ANZIL) développa *Le Cadre Australien et Nouveau-Zélandais pour l'Éducation à l'Information*. Les six normes fondamentales qui constituent ce cadre ont permis d'identifier une personne « maîtrisant l'information » comme étant celle qui « reconnaît le besoin d'information et détermine la nature et l'étendue de l'information nécessaire ; trouve l'information requise efficacement et de manière efficiente ; évalue l'information et le processus de recherche d'information de manière critique ; organise l'information collectée et générée ; applique préalablement de l'information nouvelle pour construire des nouveaux concepts ou pour créer de nouvelles compréhensions ; et utilise de l'information qu'elle comprend et reconnaît les questions culturelles, éthiques, légales et sociales entourant l'utilisation de l'information ». (ANZIL, 2004)

Dernière avancée significative, la *Déclaration de Melbourne sur les objectifs en éducation pour les jeunes australiens* (2008) est devenue la référence sur laquelle de nombreuses initiatives de curriculums ont été développées. Elle a largement inspiré le nouveau Cours Scolaire Australien. Cette déclaration a notamment déterminé les compétences essentielles pour les apprenants du 21^e siècle, pour ce qui relève de la lecture et l'écriture, du calcul, des technologies de l'information et de la communication (TIC), de la réflexion, de la créativité, du travail en équipe et de la communication. Ce texte se donne pour objectif de former des individus qui peuvent gérer leur propre bien-être, entretenir de bons rapports avec les autres, prendre des décisions éclairées pour leur propre vie, devenir des citoyens se comportant de manière responsable, intègre et éthique, communiquer dans le respect des cultures, tant au niveau local, national et mondial.

Traduction des objectifs et des politiques en curriculums et en cadres de travail

Un des plus grands défis pour les institutions éducatives est de mettre en œuvre les orientations politiques en déterminant les compétences et les connaissances qui doivent être évaluées et suivies dans le cursus des élèves.

A cette fin, pendant de nombreuses années, le Processus Informationnel d'Investigation a été le cadre clé promu dans les écoles primaires et secondaires pour développer les compétences informationnelles. Les systèmes éducatifs des États ont utilisé ce processus en six étapes comme un cadre fondamental. Ce fut aussi le cas des associations de bibliothèques scolaires à l'initiative, en 1993, du guide *Apprendre pour le futur*³.

La matrice en compétences TIC et informationnelles de l'apprentissage de l'élève a identifié six niveaux de progrès pour les six étapes du processus informationnel : définir les besoins d'information ; localiser l'information ; sélectionner l'information ; organiser l'information ; créer et partager l'information ; et évaluer l'information et le processus informationnel.

Ce cadre a également fourni le contenu et l'organisation séquentielle avec des indicateurs clés de performance (KPIs) qui ont permis la progression du développement de ces compétences pour créer une approche scolaire globale en éducation à l'information. Ce cadre est la pierre angulaire du développement d'un programme en compétences informationnelles, basé sur l'investigation, dans les écoles à travers l'Australie depuis plus d'une décennie.

³ Il s'agit du premier guide d'accompagnement pour les écoles dans le développement des politiques, recommandations et indicateurs dans cinq domaines clés : professeurs et enseignement ; apprenants et apprentissage ; renouveler le cursus scolaire ; faciliter l'accès à l'information ; développer l'environnement physique. Au sein du domaine clé "Apprenants et apprentissage", les indicateurs autour de l'éducation à l'information ont inclus l'apprentissage par investigation, basé sur les ressources, au niveau de l'école ; un continuum de compétences informationnelles et TIC dans la planification des programmes pour la classe ; et une exposition régulière et systématique à l'apprentissage par processus d'investigation et de résolution de problèmes.

Les professeurs documentalistes et le programme de compétences en investigation : une relation synergique

La fonction de professeur documentaliste était déjà mandatée dans le cadre de la formule en dotation en personnel des écoles secondaires dans la plupart des établissements scolaires australiens durant les années 1990. Alors que les écoles primaires n'avaient pas de telles exigences en personnel, il y avait un besoin identifié d'avoir un poste de professeur responsable des ressources, même si celui-ci n'avait pas nécessairement une formation en bibliothéconomie. Ces spécialistes de l'information (professeur documentaliste et professeur responsable des ressources) ont fourni un effort ciblé et stratégique en s'assurant qu'une approche scolaire globale soit adoptée et maintenue dans l'enseignement des compétences informationnelles.

Durant les quinze dernières années, cependant, la dévolution du pouvoir, d'un système éducatif centralisé à un pouvoir avec une plus grande autonomie locale administrative, a vu le démantèlement des formules de dotation en personnel correspondant aux besoins individuels des écoles.

Cela a donné lieu, dans beaucoup d'écoles, à des suppressions de postes de professeurs documentalistes et de professeurs responsables des ressources⁴. En conséquence, la mise en œuvre du programme d'éducation à l'information dans les établissements concernés a été ralenti, voire stoppé. Ce mouvement de recul s'est accompagné du retrait des bibliothèques centrales des instances éducatives étatiques, empêchant tout effort stratégique pour garantir la mise en œuvre d'un programme d'éducation à l'information à l'École. Les professeurs documentalistes ayant pu conserver leurs postes dans leurs établisse-

ments et les associations de bibliothèques scolaires continuent à défendre le besoin d'avoir des compétences informationnelles devant être explicites au sein des programmes scolaires de l'école.

De fait, chaque école est désormais libre de mettre en œuvre, ou non, un programme d'éducation à l'information. Sur ce point, le modèle d'« Investigation guidée » de Kuhlthau (Kuhlthau, 2007) a remplacé le Processus Informationnel (modèle à étapes) en tant que modèle de prédilection en usage dans les écoles. Au-delà, ce modèle a également été approuvé par l'Association australienne des bibliothèques scolaires (ASLA), en collaboration avec l'ALIA, qui a développé une Déclaration sur l'Investigation Guidée, définit comme suit : « *L'Investigation Guidée est une approche ou une méthodologie qui permet aux élèves de chercher et de se confronter à une variété d'idées en vue d'améliorer leur compréhension dans la recherche d'informations et de développer une conscience accrue de leur recherche. L'Investigation Guidée est une intervention planifiée, ciblée et encadrée, permettant le développement des compétences informationnelles et le renforcement de l'apprentissage. Cette approche ou méthodologie d'apprentissage constitue un moyen par lequel les professeurs sont capables d'adapter les situations et les opportunités d'apprentissage, selon les ressources et le processus, les besoins et les capacités de chaque élève en fonction des objectifs d'apprentissages visés par le programme scolaire.* »

L'éducation à l'information et le cursus scolaire australien

En 1999, Ross Todd, universitaire australo-américain déclara que l'éducation à l'information était à un moment décisif alors que son statut, encore flou d'un point de vue théorique et aux liens ténus avec les programmes pédagogiques et d'appren-

⁴ Ils ont souvent été remplacés par des spécialistes en technologies de l'information.

tissages, était fragile. Il a souhaité que s'ouvre un débat qui parviendrait à s'affranchir des idées conventionnelles sur ce qu'était l'éducation à l'information et où elle devait être enseignée. Il lui a semblé essentiel de replacer l'éducation à l'information au sein du cursus scolaire, comme faisant partie inhérente des programmes d'enseignement et d'apprentissage en étant dispensée par tous les professeurs.

L'introduction du Cursus Scolaire Australien en 2011 a vu l'approche de Todd prendre forme alors que le nouveau cursus scolaire national a significativement changé la façon dont les compétences informationnelles sont, non seulement considérées, mais aussi abordées à travers le cursus scolaire. Ces compétences n'ont plus une place explicite et directe dans le cursus scolaire. Elles ont été incorporées de telle sorte que la terminologie traditionnelle utilisée pour les décrire n'est plus apparente en tant qu'éducation à l'information. Les compétences, savoirs et pratiques informationnels associés à l'apprentissage par investigation sont incorporés dans les composantes des compétences de sciences, histoire, géographie, économie et commerce, enseignement civique et citoyen, et dans les capacités générales liées à la Pensée Créative et Critique (PCC) et aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)⁵.

Le fait que ces compétences et savoirs aient été placés au sein de domaines spécifiques d'apprentissage a des implications directes sur l'enseignement de ces compétences. Cela implique que les spécialistes disciplinaires, et non plus les spécialistes en information et bibliothéconomie, soient responsables de l'enseignement de ces compétences.

Les défis à venir

Le défi que doivent maintenant surmonter les spécialistes de l'information, les professionnels des bibliothèques scolaires et les associations professionnelles qui les soutiennent en Australie, est de poursuivre le plaidoyer pour la reconnaissance et l'inclusion de l'éducation à l'information dans la mise en œuvre des futurs programmes. Dans le contexte du cursus scolaire australien, des tentatives ont été faites pour structurer les compétences informationnelles selon les programmes reconnus pour les disciplines académiques (Lupton, 2014 ; McLlevenny, 2013).

Ces exercices de cartographies ont donné aux professionnels des bibliothèques scolaires un lien temporaire entre l'approche traditionnelle de l'apprentissage par investigation et une nouvelle manière de voir l'éducation à l'information dans le cursus scolaire australien. Cela a pu les rassurer sur le fait que l'éducation à l'information, bien que présente dans un format très déconstruit, est, pour la première fois, fermement incorporée dans le cursus scolaire national officiel.

L'avenir est donc en suspens, que les programmes à venir voient les savoirs et compétences informationnels dispersés, selon le modèle d'Investigation guidée, dans le cursus scolaire australien, ou que ceux-ci introduisent l'éducation à l'information pour ce qu'elle est en-soi. Le dialogue doit être maintenu et continu sur cette question qui alimente des débats scientifiques et politiques, donnant lieu à la rédaction de textes officiels comme *Le rapport horizon* (2015) et *La déclaration de Lyon* (2015), à mêmes de nourrir les politiques et les recommandations éducatives australiennes.

⁵ Voir tableaux infra en Annexe

Références bibliographiques

Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the 21st century (Rep.). (1999). Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs.

American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy. (1989). *American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy, Final* (Rep.).

Association of College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards*

http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards_and_Guidelines/Information_

Australian Library and Information Association. (2001). *Statement on information literacy for all*.

Australian Library and Information Association (ALIA) (2006). *Statement on information literacy for all Australians*. ALIA. Viewed 5 July 2007, from <http://www.alia.org.au/about-alia/policies-standards-and-guidelines/statement-information-literacy-all-australians>.

Australian National Training Authority (ANTA). (1999). *National Marketing Strategy for Skills Acquisition and Training* (Publication). <http://www.anta.gov.au/lifelong>

Australian School Library Association (ASLA) (1994). *Policy statement — Information literacy*. ASLA. Viewed 20 December 2002, from <http://www.asla.org.au/policy/information-literacy.aspx>.

Bundy, A. ed. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, retrieved from <http://www.anzil.org/resources>

Candy, P.C. (1993). The problem of currency: Information literacy in the context of Australia as a learning society, *The Australian Library Journal*, 42:4, 278-299, DOI: 10.1080/00049670.1993.10755660

Eisenberg, M.B, Berkowitz, R.E. (1990). *Information problem solving; the Big Six Approach to Library and Information Skills Instruction*. Norwood, N.J. Ablex.

IFLA (2014). *Lyon Declaration on Access to Information and Development*. IFLA Journal. December 2014 vol. 40 no. 4 240-241

International Society for Technology in Education (2007). *National Educational Technology Standards (NETS) and Performance Indicators for Students*: www.iste.org/standards/nets-for-students.aspx (accessed 15 February 2016).

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*. Austin, TX: New Media Consortium.

Jones, B.O. (Chair). (1991). *Australia as an information society: Grasping new paradigms. Report of the House of Representatives Standing Committee for Long Term Strategies*. Canberra: AGPS.

Jones, B.O. (Chair). (1991). *Australia as an information society: The role of libraries information networks. Report of the House of Representatives Standing Committee for Long Term Strategies*. Canberra: AGPS.

Kuhlthau, Carol C. (2007). *Guided inquiry: learning in the 21st century*. Libraries Unlimited. Westport CT.

Kuhlthau, C., Maniotes, L. & Caspari, A. (2012). *Guided Inquiry Design: A framework for inquiry in your school*. Libraries Unlimited. Westport, CT, USA.

Langford, L. (1998). Information literacy. In *The information literate school community : Best practice*, eds. J. Henri & K. Bonanno (199). Centre for Information Studies, Charles Sturt University. Wagga Wagga: N.S.W.

Lupton, M. (2014). *Inquiry Skills in the Australian curriculum v6: a bird's eye view*. Access. pp.8-25

McIlvenny, L. (2013). *Critical and Creative Thinking in the new Australian Curriculum*, Access, Vol.27, Issue 1, March 2013.

McIlvenny, L. (2013). *Inquiry learning within the Australian curriculum: Part two*, Access, Vol. 27, No. 2, June 2013: 14-18

Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf

Spitzer, K. (1998). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. ERIC Clearinghouse on Information & Technology. NY

The House of Representatives. (1991). *Australia as an information society: Grasping new paradigms* (Rep.). Canberra: AGPS.

Todd, R. (1990). *Concept, challenge, conundrum: from library skills to information literacy*. Proceedings of the national information literacy conference. University of South Australia and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group. University of Sth. Australia, Adelaide. December 3-5.

UNESCO, US National Commission on Libraries and Information Science et al (2002). *Goals, objectives and participant responsibilities. Meeting of experts on information literacy*

http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/goals-objectives_participant_responsibilities.html

Annexe

Présentation des tableaux dans lesquels sont développées les “compétences informationnelles” extraites du cursus scolaire australien, selon des cadres pertinents qui visent l’organisation des contenus à acquérir, de manière progressive par les élèves⁶.

Le nouveau cursus scolaire australien a évolué significativement en garantissant que les compétences informationnelles essentielles soient abordées à travers les programmes, même si elles ne sont pas explicitement articulées. Il est essentiel, en tant que spécialistes de l’information dans l’établissement scolaire, de savoir précisément où sont situées ces compétences et de pouvoir les aborder à travers nos programmes en éducation

à l’information. La matrice fournie dans les tableaux ci-dessous est seulement une première étape pour identifier la place des compétences informationnelles, mais également pour présenter ce qui se fait réellement afin de s’assurer que les apprentissages en éducation à l’information et en investigation aient une place légitime dans les programmes éducatifs de l’école.

Cette matrice a été un outil sur lequel s’appuyer lors de la collaboration avec les professeurs, les décideurs du cursus scolaire et des domaines d’apprentissage, afin de montrer que l’éducation à l’information et les programmes de promotion de la lecture dans nos bibliothèques soutiennent le développement d’une grande variété de compétences explicitement citées au sein du Cursus scolaire australien.

6 McIlvenny, L. 2013. Critical and Creative Thinking in the new Australian Curriculum, Access, Vol. 27, No. 1, pp. 18-22 d’après Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. 2011. Australian Curriculum. Retrieved 24/1/2013, from <http://www.australiancurriculum.edu.au/Curriculum/Overview>

Aspect un – Capacités Générales – Pensée Critique et Créative

Tableau 1 : liens entre le processus Informationnel et la *Capacité Générale de la Pensée Critique et Créative*⁷

Compétences identifiées au sein des éléments organisateurs	Éléments organisateurs de la Pensée Critique et Créative – Capacité Générale	Processus informationnel
Soulever des questions Identifier et clarifier l'information et les idées Organiser et traiter l'information	Questionner – identifier, explorer et clarifier l'information	Définir/ Localiser/ Sélectionner
Imaginer les possibilités et connecter les idées Envisager des alternatives Chercher des solutions et mettre les idées en pratique	Générer des idées et des possibilités innovantes	Définir/ Organiser et synthétiser/ Présenter
Appliquer une logique et un raisonnement Tirer des conclusions et concevoir un plan d'action Évaluer les procédures et les résultats	Analyser, synthétiser et évaluer l'information	Sélectionner/ Organiser et synthétiser/ Évaluer
Réfléchir sur la problématique Réfléchir sur les processus Transférer le savoir dans de nouveaux contextes	Réfléchir sur la pensée, les actions et les processus	Évaluer

⁷ Ibid

Tableau 2 : Identification des éléments de la Capacité Générale *Pensée Critique et Créative – Continuum d'apprentissage* en relation avec le processus Informationnel⁸

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Questionner – identifier, explorer et organiser l'information et les idées					
Soulever des questions					
Soulever des questions factuelles et exploratoires basées sur les intérêts et les expériences personnels	Soulever des questions pour identifier et clarifier les enjeux, et comparer l'information dans leur contexte	Soulever des questions pour élargir leur savoir sur le monde	Soulever des questions pour clarifier et interpréter l'information et explorer les causes et les conséquences	Soulever des questions pour examiner les hypothèses et enquêter sur les questions complexes	Soulever des questions pour analyser de manière critique des questions complexes et des idées abstraites
Identifier et clarifier de l'information et des idées					
Identifier et décrire l'information et les idées pendant une discussion ou une investigation	Identifier et explorer l'information et les idées à partir des sources	Identifier les idées principales et sélectionner et clarifier l'information à partir d'une variété de sources	Identifier et clarifier l'information pertinente et hiérarchiser les idées	Clarifier l'information et les idées à partir de textes ou images lors de l'exploration de questions complexes	Clarifier l'information complexe et les idées complexes tirées d'une pluralité de sources
Organiser et traiter l'information					
Recueillir des informations ou des graphiques similaires à partir de sources données	Organiser l'information basée sur des idées similaires ou pertinentes à partir de différentes sources	Collecter, comparer et catégoriser les faits et opinions trouvés dans une diversité des sources	Analyser, condenser et combiner l'information pertinente à partir de sources multiples.	Analyser l'information et les éléments de preuves de manière critique selon des critères tels que la validité et la pertinence.	Analyser de manière critique l'information de sources indépendantes pour déterminer la partialité et la fiabilité.
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Générer des idées, des possibilités et des actions					
Imaginer les possibilités et connecter les idées					
Utiliser l'information pour voir ou créer des faits ou des objets nouveaux et connecter ce qui semblent différents	Tirer parti de ce que savent les élèves pour créer des idées et des possibilités de façon à ce que cela soit nouveau pour eux.	S'attarder sur des idées connues pour créer des combinaisons nouvelles et imaginatives.	Combiner des idées de différentes manières et à partir de différentes sources pour créer des nouvelles possibilités.	Établir des parallèles entre idées connues et nouvelles pour créer de nouvelles façons d'atteindre des objectifs.	Créer et connecter des idées complexes en utilisant l'imagerie, les analogies et le symbolisme.

⁸ ibid

Envisager des alternatives					
Suggérer des manières alternatives et créatives pour aborder une situation ou une tâche donnée.	Identifier et comparer des idées créatives pour réfléchir sur un problème ou une situation donnée.	Explorer les situations utilisant des stratégies de pensée créative pour proposer un éventail d'alternatives.	Identifier les situations où les approches actuelles ne fonctionnent pas, provoquer des idées existantes et générer des solutions alternatives.	Générer des alternatives et des solutions innovantes et adapter des idées, incluant l'information limitée ou contradictoire.	Spéculer sur les options créatives pour modifier les idées quand les circonstances changent.
Chercher des solutions et mettre les idées en pratique					
Prévoir ce qui pourrait arriver dans une situation donnée et lorsque les idées sont mises en action.	Examiner des options et prévoir les résultats possibles lorsque les idées sont mises en action.	Expérimenter avec un éventail d'options lors de la recherche de solutions et de la mise en action des idées.	Évaluer et tester les options pour identifier la solution la plus efficace et mettre les idées en action.	Prévoir des possibilités et identifier et tester les conséquences lors de la recherche de solutions et de la mise en action des idées.	Évaluer les risques et expliquer les hypothèses, prendre en compte la variété de perspectives, lors de la recherche de solutions et de la mise en action de questions complexes.
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Réfléchir sur les processus de pensée					
Réfléchir sur la réflexion					
Décrire sa pensée et expliquer les raisons.	Décrire les stratégies de pensée utilisées dans des tâches et situations données.	Réfléchir, expliquer et vérifier les processus utilisés pour arriver à des conclusions.	Réfléchir sur les hypothèses faites, tenir compte des critiques justifiées et ajuster sa pensée si nécessaire.	Évaluer les hypothèses dans leur réflexion et accueillir des opinions alternatives.	Donner des raisons de soutenir sa réflexion, et aborder des points de vue opposés et des faiblesses possibles dans ses positions.
Réfléchir sur les processus					
Identifier les principaux éléments des étapes dans un processus de réflexion.	Présenter les détails et l'ordre dans la tâche globale et les séparer en parties exploitables.	Identifier l'information pertinente dans une enquête et séparer en idées et parties plus petites.	Identifier et ajuster la pensée à partir des choix faits.	Évaluer et justifier les raisons derrière le choix d'une stratégie particulière de résolution de problèmes.	Équilibrer les composants rationnels et irrationnels d'un problème complexe ou ambigu pour évaluer les preuves.

Transférer le savoir dans de nouveaux contextes					
Connecter l'information d'un contexte à un autre.	Utiliser l'information à partir des expériences antérieures pour informer une nouvelle idée.	Transférer et appliquer l'information d'un contexte pour enrichir l'autre.	Appliquer le savoir gagné d'un contexte à un autre contexte sans rapport et identifier du sens nouveau.	Justifier les raisons pour les décisions lors du transfert d'informations dans des contextes similaires et différents.	Identifier, planifier et justifier le transfert de connaissances dans des contextes nouveaux.
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Analyser, synthétiser et évaluer les procédures et le raisonnement					
Appliquer une logique et un raisonnement					
Identifier la réflexion utilisée pour résoudre des problèmes dans une situation donnée.	Identifier le raisonnement utilisé dans les choix ou les actions dans des situations spécifiques.	Identifier et appliquer un raisonnement approprié et des stratégies de pensée pour des résultats particuliers.	Évaluer s'il y a un raisonnement adéquat et des preuves pour justifier une affirmation, une conclusion ou un résultat.	Identifier les écarts dans le raisonnement et les éléments manquants dans l'information.	Analyser le raisonnement utilisé dans l'étude et la mise en oeuvre de solutions, et dans le choix des ressources.
Tirer des conclusions et concevoir un plan d'action					
Partager sa pensée sur les mesures possibles.	Identifier les mesures alternatives ou les conclusions possibles lorsque que l'on reçoit de nouvelles informations.	S'appuyer sur les connaissances antérieures et utiliser des preuves lors du choix du plan d'action ou de l'aboutissement à une conclusion.	Examiner des idées et des concepts, tester des conclusions et modifier des actions lors de la conception d'un plan d'action.	Différencier les composants d'un plan d'action conçu et tolérer des ambiguïtés lorsqu'on tire des conclusions.	Utiliser une réflexion logique et abstraite pour analyser et synthétiser de l'information complexe pour exposer un plan d'action
Évaluer les procédures et les résultats					
Vérifier s'il y a satisfaction avec le résultat des tâches ou des actions.	Évaluer s'il y a accomplissement des objectifs fixés.	Expliquer et justifier des idées et des résultats.	Évaluer l'efficacité des idées, des produits, des performances, des méthodes et mesures par rapport à des critères donnés.	Expliquer les intentions et justifier des idées, méthodes et mesures, et compter les résultats prévus par rapport à des critères identifiés.	Évaluer l'efficacité des idées, produits et performances et mettre en place des mesures pour atteindre les résultats désirés par rapport à des critères identifiés.

Aspect deux – Capacités Générales – Capacité TIC

Tableau 3 : lien entre le processus informationnel et les éléments organisateurs de la *Capacité TIC*⁹

Exemple de technologie	Processus Informationnel	Élément Organisateur
Outils de cartes mentales Moteurs de recherche/ Bases de données <i>Evernote / Scoop.it / Diigo</i>	Définir Localiser Sélectionner	Enquêter à l'aide des TIC
Narration numérique / <i>Glogster</i> <i>Cartoons / Goanimate / Voki</i> <i>iMovie / Animoto / Storybird</i> <i>Prezi / Slideshare</i>	Traiter et synthétiser Présenter	Créer à l'aide des TIC
<i>Collaborize / Blogs / Skype / Padlet / Google Hangouts</i>	Localiser Présenter	Communiquer à l'aide des TIC

Tableau 4 : mise en perspective des étapes du processus informationnel et des Éléments Organisateur de la Capacité TIC et de la Capacité Pensée Critique et Créative avec les composantes du processus du domaine d'apprentissage¹⁰

Compétences en investigation scientifique	Compétences historiques	Capacités TIC	Pensée Critique et Créative	Le Processus Informationnel
Questionner et prévoir	Recherche et questions historiques	Enquêter à l'aide des TIC	Questionner – identifier, explorer et organiser de l'information et des idées.	Définir
Planifier et conduire	Recherche et questions historiques			Localiser
Planifier et conduire	Analyse et utilisation des sources		Analyser, synthétiser et évaluer l'information	Sélectionner
Traiter et analyser les données et l'information	Analyse et utilisation des sources/ Perspectives et interprétations	Créer à l'aide des TIC Communiquer à l'aide des TIC		Organiser et traiter
Communiquer	Explication et communication			Générer des idées, des possibilités et des actions
Évaluer		Appliquer des protocoles sociaux et éthiques et des pratiques lors de l'utilisation des TIC.	Réfléchir sur la pensée, les actions et les processus.	Évaluer

⁹ ibid

¹⁰ ibid

Faire entrer les communs de la connaissance dans l'école

◆ **Hervé Le Crosnier**

Enseignant-chercheur à l'université de Caen¹

La situation des communs est paradoxale : quand on regarde nos pratiques collectives, nous participons tous plus ou moins de la construction ou de la défense de communs ; mais quand il s'agit de les concevoir, d'en parler, nous nous retrouvons démunis. L'usage de termes pour définir les activités humaines offre toujours un sens nouveau aux perspectives politiques collectives pour les relier à des pratiques sociales. C'est pourquoi il nous semble important de revenir sur la définition des communs, sur ce qu'elle recouvre des activités que nous pouvons mener maintenant et qui dessinent un futur dans lequel nous aurions envie de vivre².

Les communs représentent ce que nous avons et ce que nous faisons ensemble. Ce qui nous est commun. Quand nous nous organisons pour gérer une ressource de façon démocratique, ouverte, nous participons de la réalisation d'un commun. Ceci peut être la création d'une crèche

parentale, gérée et organisée par les parents eux-mêmes, complètement en dehors de la notion de propriété ou de service à autrui. C'est également la création et l'usage de logiciels libres ou d'une encyclopédie coopérative comme *Wikipédia*. Quand nous nous mobilisons pour les fondamentaux de nos vies sociales qui existent en dehors de la propriété, nous reconnaissons qu'il existe quelque chose qui nous est commun, et nous montrons que l'action collective est la force principale susceptible de la défendre. Il en va ainsi de la défense du climat, de l'eau ou de la biodiversité, ces communs universels. Mais également de questions liées à des communs construits, tels l'internet et la défense de sa neutralité.

Vous avez dit « communs ».. ?

D'une manière ou d'une autre, nous sommes toutes et tous des Monsieur Jourdain des communs : nous y participons, nous en saisissons clairement le sens et l'intérêt au sein de ces pra-

¹ Les cours de culture numérique de Hervé Le Crosnier sont disponibles en ressource éducative libre <https://huit.re/hervelc-culture-numerique>. Il est par ailleurs éditeur multimédias chez C&F éditions.

² Le Crosnier Hervé, *En communs, une introduction aux communs de la connaissance*, C&F éditions, 2015

tiques, mais nous ne savons pas mettre un mot clair et générique pour désigner ces activités. Autant ce qui relève de la propriété, privée ou d'État, sur des biens ou sur des territoires, a su gagner une visibilité et un pouvoir, autant ce mouvement souterrain qui organise le vivre ensemble, qui défend notre espace collectif de vie est resté dans l'ombre. Notre activité « en communs » en est réduite à nettoyer les conséquences de l'exploitation du monde à des fins d'accaparement, privé ou d'État, ou à consolider la vie sociale... ce qui se mesure rarement avec les outils d'évaluation habituels de la richesse ou du pouvoir.

D'où vient alors ce paradoxe des communs entre une forte réalité pratique et un très faible écho théorique ? Une clé est à chercher du côté du succès massif d'une formule édictée en décembre 1968 par le sociobiologiste Garrett Hardin : « la tragédie des communs ». Au fil d'une démonstration abstraite, celui-ci a conclu que l'usage de ce qui était commun, de ce qui n'appartenait à personne, conduisait chaque usager à exploiter cette ressource au maximum, finissant par l'épuiser... cette tragédie ferait que les communs mèneraient mathématiquement « à la ruine de tous ». Il y a certes des communs pour lesquels cette situation extrême est effectivement une perspective dramatique, par exemple l'épuisement des ressources marines par la sur-pêche en haute mer, quand le contrôle collectif est difficile. Ou l'encombrement de l'orbite géostationnaire par les déchets des satellites envoyés par les plus riches au début de l'exploitation de la communication par satellite³. Mais la généralisation est hasardeuse... C'est ce qui, depuis les années soixante-dix, a conduit Elinor Ostrom et l'école de Bloomington à aller regarder de plus près ce qui se passe dans les communs réellement existants : réseaux d'irrigation, zones de pêche dans les lacs ou le littoral, règles collectives de communautés dans des situations pour lesquelles la propriété n'est pas le principal instrument de régulation...

De ce voyage dans le concret, elle a montré que les communs qui échappent à cette fable de la tragédie sont les plus nombreux, mais que leur succès dépend de formes de gouvernance que les acteurs se donnent eux-mêmes pour réguler les usages, pour partager les ressources communes tout en les protégeant et les renouvelant⁴. On parle alors d'une approche institutionnelle des communs, montrant en cela que le commun ne réside pas dans la ressource partagée elle-même, mais dans l'activité collective autour de cette ressource qui rend possible le partage et la maintenance de celle-ci.

Chaque commun est différent. La construction sociale qui s'élabore entre acteurs pour créer ou défendre une ressource partagée dépend de nombreux facteurs. La nature même de la ressource ouverte en partage a une grande influence sur la nature des institutions de gouvernance. S'il s'agit d'une ressource épuisable, sa protection va être un véritable enjeu : comment assurer la répartition équitable de cette ressource, lui laisser le temps de se renouveler, et la laisser encore opérationnelle pour les générations futures ? L'usage de l'eau d'irrigation est ainsi un exemple. Le développement actuel des jardins partagés dans les villes françaises également. Au contraire, s'il s'agit de ressources additives, c'est l'extension de l'usage qui va déterminer la valeur collective. Un réseau par exemple n'a vraiment de valeur qu'en fonction du nombre de gens qui vont l'utiliser.

Avec le numérique, et plus généralement la connaissance, nous jouons sur cette autre partition des communs additifs. La multiplication des usages fait la force de ces communs de la connaissance. Mais soyons réalistes : une telle extension tient aux formes organisées autour de la production et la circulation des connaissances. Ce n'est pas une qualité propre à la ressource numérique elle-même. Selon ce mythe, étant facilement reproductible, un bien numérique aurait

³ Rappelons que cette affaire a provoqué à la fin des années soixante-dix un grand schisme au sein de l'Unesco, avec le départ des États-Unis dans ce débat dit du Nouvel Ordre mondial de la communication.

⁴ Ostrom Elinor, *Governing the Commons : The Evolution of Institutions for Collective Action* (Political Economy of Institutions and Decisions), Cambridge University Press, 1990 (traduction – de qualité déplorable – La gouvernance des biens communs : Pour une nouvelle approche des ressources naturelles, De Boeck, 2010).

pu porter en lui-même sa capacité de partage, créant une « abondance informationnelle » : nul ne pourrait se l'approprier, ni empêcher son usage par d'autres. Or cette approche utopique néglige la réalité même du numérique, qui est celle d'un monde en évolution. Ce qui est numérisé un jour doit subir des transformations incessantes pour pouvoir continuer à être utilisé le lendemain. Le logiciel libre est ainsi un commun en modification permanente... et repose donc sur l'existence d'une communauté de développeurs et d'utilisateurs qui vont assurer cette maintenance. Ce n'est pas dans le logiciel lui-même que réside sa capacité de partage, mais dans cette communauté, et donc dans les règles qui font que cette communauté de but va perdurer, s'adapter à l'évolution de l'écosystème numérique. La règle principale en ce domaine pour créer l'espace des communs logiciels est la licence GPL (*General Public Licence*). Celle-ci est dite *copyleft*, en ce que tout changement dans le logiciel doit être remis dans le commun en partage⁵. Elle distingue le logiciel libre du logiciel *open source*, pour lequel un acteur privé peut partir d'un code informatique disponible pour tous... le modifier, mais refuser de permettre aux autres développeurs informatiques de bénéficier de ses améliorations. C'est ainsi que *Apple* a conçu son système d'exploitation appuyé sur le système ouvert *Unix* de Berkeley. Les spécialistes peuvent bien retrouver les fondamentaux de *Unix* dans les ordinateurs de la marque à la pomme... mais personne ne peut utiliser *Mac OSX* sur un autre type d'ordinateurs que ceux produits et vendus par elle. Il y a une appropriation d'une connaissance sans retour à la communauté.

Ce qui fait les communs, par opposition, est au contraire à chercher dans les règles, contraintes et normes sociales qui conduisent à la réciprocité : si j'ai pu bénéficier d'un service, je dois m'efforcer de permettre à d'autres d'en bénéficier aussi. C'est par exemple le cas du domaine public littéraire et artistique. Il est ouvert à tous pour tout type d'usage, par exemple pour un

usage marchand... et heureusement, sinon nous aurions perdu tous les chefs-d'œuvre du passé. Mais d'autres peuvent toujours de leur côté s'appuyer sur le domaine public, soit pour une autre opération marchande (la concurrence faisant alors baisser le prix d'accès aux œuvres) soit pour des travaux collectifs en dehors de la sphère marchande. Par exemple pour offrir gratuitement des versions numériques des classiques. Nous touchons ici un aspect intéressant des communs, et plus particulièrement des communs de la connaissance : leur versatilité. Un logiciel libre, une œuvre du domaine public, une image diffusée sous une licence ouverte (du type *Creative Commons*) peuvent être réutilisés, y compris dans des services marchands... mais restent pour autant disponibles à la communauté pour d'autres types d'utilisages. La ressource partagée reste accessible au marché d'un côté, à l'État de l'autre, tant que les acteurs qui ont créé ou maintenu cette ressource le décident, mais ils ne sont pas spoliés de son usage.

Un livre, un disque sont faits pour être prêtés, pour circuler. J'éprouve du plaisir quand je peux faire découvrir un auteur ou un musicien à mes amis. Un petit pincement aussi pour savoir si le livre va revenir, mais cela me permet de mesurer la qualité du lien amical qui nous unit, et qui demande qu'on s'organise pour équilibrer la situation de prêt. Cela peut aller de la liste qu'on attache avec un magnet sur le frigidaire, jusqu'à une organisation collective dans les bibliothèques. Il faut une forme de « gouvernance » de cette relation. Je prête les objets culturels que j'achète, et je me fais prêter ceux que mes amis (ou ceux qui sont en relation avec moi au travers de la même structure collective comme un centre de documentation) achètent. Parfois même, l'organisation peut se retrouver sous la forme de « *free libraries* », petites étagères de quartier dans lesquelles chacun peut prendre ou déposer des livres déjà lus pour les faire circuler. L'expérience de #bibliodebout, durant laquelle des personnes ont proposé dans plusieurs villes

⁵ Il existe d'autres licences, ayant des conséquences différentes sur l'organisation des communautés de développeurs du logiciel libre. Je reste ici volontaire simple... mais pour approfondir et mettre les nuances qui s'imposent, on pourra lire avec intérêt : Broca Sébastien, *Utopie du logiciel libre : du bricolage informatique à la réinvention sociale*, Le Passager Clandestin, 2013, 288 p.

des stands de circulation de livres durant le mouvement social du printemps 2016, est une forme de création d'un commun autour du livre. Cela a toujours commencé par des achats, et donc par une économie de la culture. Le commun s'organise à côté, comme une forme de relation sociale autour de ces ressources.

Le partage, moteur de solidarité

Cependant, avec le numérique est venue une capacité à tracer chaque usage, à individualiser la consommation culturelle. Le partage est devenu l'ennemi, alors qu'il est au fondement même des pratiques culturelles. Entre les injonctions légales répétées avant chaque usage (vous ne pouvez regarder ce DVD que dans le cercle de famille...) et la pose de verrous numériques (les DRM, *digital right management systems*) pour empêcher le prêt, une stratégie de dépréciation du partage est organisée. Au lieu de réfléchir à une situation qui permettrait à la fois de générer des revenus (les achats avant prêt, ou sous une autre forme la mutualisation par le biais d'une cotisation culturelle liée à chaque accès internet ou chaque outil numérique) et donc de dynamiser l'économie de la culture, tout en préservant le prêt, le partage qui fait découvrir et qui donc incite aux achats suivants... on a préféré renvoyer la culture, d'un commun pour mieux comprendre le monde vers un acte de pure consommation individuelle. Ne reculant jamais devant l'absurdité, les mêmes commencent à nous parler de « partage familial »⁶ : en payant un peu plus son abonnement, vous pourrez permettre l'accès aux autres membres de votre foyer. Quel progrès !

Ce refus du partage qui existe pour la culture se retrouve pour les autres domaines de la connaissance. Ainsi, des connaissances produites qui pourraient grandement améliorer les conditions de vie des populations sont bloquées, leur ré-utilisation empêchée par des brevets et des accords de licence. Ceci est particulièrement flagrant dans le domaine médical ou agro-alimentaire. Certains

disent que cette limitation à la circulation du savoir permet à l'inventeur premier de disposer d'un revenu garanti afin de mener les recherches pour les produits de demain. Ce serait le cercle vertueux du monopole du créateur sur son savoir. Malheureusement, la réalité vient infirmer cette belle logique abstraite. Les rendements accrus promis par les semences OGM propriétaires n'ont jamais été au rendez-vous. Et aujourd'hui ce sont, d'après les experts de l'ONU sur l'agriculture, les petites fermes pratiquant l'agro-écologie qui ont le plus d'avenir pour nourrir le monde⁷. La révolution verte des grands semenciers, bardée de brevets, n'a pas pu empêcher l'extension de la faim dans le monde... mais a su garantir les revenus de quelques uns. Nous sommes dans une situation que l'on dit des « anti-communs » : un savoir trop « protégé » n'est plus utilisé pour les buts qui sont les siens (réduire la faim et les maladies épidémiques, comme le désignent les Objectifs du Millénaire pour le Développement de l'ONU). De même, en limitant la fabrication à bas coût et l'usage de médicaments essentiels par les pays pauvres, le modèle pharmaceutique actuel finit par mettre en danger les populations mondiales : les maladies épidémiques se développent (cas de la tuberculose résistante), et reviennent dans les pays riches... qui financent les revenus des laboratoires par des systèmes mutualisés ou assurantiels qui provoquent la hausse inconsiderée des prix des médicaments. Ceci conduit chaque entreprise pharmaceutique à vouloir créer des produits aux mêmes compétences (on parle de « *me too* »), ou à remplacer des produits dont le brevet arrive à échéance par des médicaments plus chers à défaut d'être plus efficaces. Dans ce domaine, les crises de santé publique d'une part (« épidémie » de diabète, d'obésité, de tabagisme à côté des maladies transmissibles) et les multiples affaires de conflits d'intérêt de l'autre, montrent qu'il est temps que le savoir redevienne un bien commun, que la science se retrouve en logique de coopération et non dans une situation malsaine de concurrence.

⁶ « Google Play lance le partage familial comme Apple », 01.Net, 27 juillet 2016 <http://www.01net.com/actualites/google-play-lance-le-partage-familial-comme-apple-1020408.html>

⁷ *Agroecology and the Right to Food*, Report presented at the 16th Session of the United Nations Human Rights Council [A/HRC/16/49]. http://www.sr-food.org/images/stories/pdf/officialreports/20110308_a-hrc-16-49_agroeco-logy_fr.pdf [version en français].

Mais il est aussi de nombreuses raisons d'espérer. La dynamique de retour de la science et des connaissances aux communs est déjà engagée. Un grand nombre de chercheurs ont choisi de publier leurs travaux en accès libre, rendant le savoir disponible à toutes les communautés scientifiques et aux associations de la société civile intéressées par la science. Leur réussite a conduit les États à adopter des lois ou des règlements qui favorisent ce partage du savoir. Ce qui nous rappelle que les communs restent toujours dans une relation dialectique avec le marché et les puissances publiques. Les grands succès scientifiques de la période 1945-1970 sont désignés par les historiens des sciences comme « la science ouverte », et l'attitude « communaliste » repérée par le sociologue des sciences Robert K. Merton s'avérerait d'une grande efficacité en plus d'être moralement en accord avec l'intérêt de la société. Mais l'extension du monde des brevets des méthodes techniques vers le savoir lui-même, qui a débuté à la fin des années soixante-dix par le brevetage de bactéries modifiées, puis par la mise sous copyright du logiciel, a servi à mettre en place le monde de la recherche hyper-concurrentiel actuel, dans lequel des produits non-testés sont mis au plus vite sur le marché... pour qu'on s'aperçoive des années après des effets secondaires, alors même qu'ils sont largement diffusés. Toutes les affaires médicales ou agroalimentaires montrent les conséquences sociales de cet abandon du commun scientifique. Pire encore, en limitant l'indépendance des chercheurs, par le mode d'attribution des financements, ce sont les capacités même d'expertise indépendante de la société qui sont mises à mal.

Un accomplissement collectif

Heureusement, là encore, la défense des communs de la connaissance s'organise et part d'initiatives « à la base ». Les paysans se regroupent pour obtenir des « semences fermières », adaptées aux conditions locales et aux méthodes d'agriculture à forte composante de savoir telles la permaculture ou l'agriculture urbaine. Le développement collectif de produits innovants se réalise dans de nombreux tiers-lieux où le partage du savoir est la règle (fablabs, hackerspaces, biolabs...).

Et bien entendu, de nombreuses institutions souhaitent défendre leur rôle collectif de service au public autour du savoir. Les bibliothèques et centres de documentation au premier chef. L'accès au savoir et à la culture, même durant la période de monopole propriétaire sur les œuvres et les inventions, reste une priorité sociale. Bibliothécaires et documentalistes ont constitué une force de résistance partout dans le monde aux tentatives d'enclosure du savoir derrière des intérêts privés. En France par exemple, elles ont réussi à transformer la volonté des éditeurs de les considérer comme des guichets d'enregistrement du succès des livres en une licence légale. Lors du débat des années quatre-vingt-dix sur ce qu'on a nommé maladroitement le « droit de prêt », les éditeurs souhaitaient qu'un reversement soit associé à chaque prêt d'ouvrage, reproduisant la courbe des succès déjà enregistrés dans les librairies. Les bibliothécaires ont obtenu que la somme versée à l'édition soit forfaitaire et payée en fonction de l'achat du document. Ceci crée une forme spécifique de paiement mutualisé : le choix des achats est laissé au professionnalisme des bibliothécaires, indépendamment de l'usage ultérieur. C'est ce qu'en musique on a appelé la licence légale ou la contribution créative : une somme forfaitaire est collectée pour que tous les usages d'une œuvre soient couverts (téléchargement, prêt, écoutes multiples...). Les capacités d'imagination pour financer le savoir comme un commun ne manquent pas. Il suffit juste de quitter l'idée que seul le pourcentage sur chaque usage serait le modèle. Un modèle qui ne sert au final que les producteurs de *best-sellers*, de *blockbusters* ou de musique à rotation rapide sur les radios, ignorant le reste de la production culturelle.

Mais plus encore, il est possible de créer collectivement des savoirs qui ont très peu besoin de financements. L'activité de milliers de personnes peut ainsi créer la plus grande encyclopédie du monde à titre bénévole. Le succès de *Wikipédia* montre qu'il existe dans la population une « pulsion épistémique » : vouloir savoir et vouloir partager son savoir. Ce n'est pas toujours au titre d'une activité professionnelle que les gens écrivent et transmettent. Ils le font sur des médias sociaux ou sur des blogs ou encore dans des structures

de partage du savoir. Au-delà de *Wikipédia*, qui est un emblème, on trouve par exemple le Projet Gutenberg de diffuser les classiques du domaine public à partir de l'activité bénévole, ou le projet *Framalang* qui coordonne des traducteurs bénévoles pour proposer l'accès en français à des textes jugés essentiels et disponibles dans d'autres langues sous des licences ouvertes. La documentation iconographique est elle aussi de plus en plus considérée comme un commun, les caméras portables de nos téléphones permettant à chacun.e de devenir le témoin de sa propre vie et de partager ce qu'il voit, comme les monuments de son environnement, les portraits... Ceci existe à l'échelle locale (par exemple Wiki-Brest) ou internationale (*Wikicommons*). Tous ces projets visent, à partir de la propension au partage du savoir, à constituer d'immenses banques de données de référence, à faire circuler la connaissance et la culture. Bien évidemment, ceci n'est pas forcément du goût de ceux qui en font leur marché. Le chemin du partage n'est pas acquis et sera semé d'embûches, comme le montrent la récente loi sur le numérique et la question du « droit de panorama » en France⁸.

Là encore, ce qui définit le commun n'est pas l'acte marchand ou non, mais la logique de l'action collective pour le partage de ressources. Que l'on ne puisse pas priver les acteurs qui ont mis des savoirs « en communs » de leurs objectifs de partage. Des garanties juridiques sont nécessaires. Par exemple la licence associée à *Wikipédia* (licence Creative Commons by-sa) permet de penser que s'il venait un jour à quelqu'un l'idée de s'approprier la base de données de ce service, alors les wikipédiens pourraient toujours faire une copie de leur côté et maintenir celle-ci ouverte. C'est assez différent de ce qui se passe sur les médias sociaux, dans lesquels les internautes créent le produit et l'intérêt (les échanges, les messages, les rediffusions – abusivement nommées « partage » sur ces plateformes)... mais où le bénéfice global ne va qu'aux propriétaires de la plateforme, qui se permettent en plus de tracer les usagers, de les profiler et de revendre ces données personnelles.

Former au savoir-être en communs

De l'ensemble de ce panorama, trop rapide, on voit l'importance d'un comportement altruiste dans la construction du commun. Chaque acteur du commun le fait à la fois pour lui-même (il en a besoin), mais aussi pour d'autres et pour garantir l'indépendance de ce qu'il construit. Il s'agit de participer à quelque chose « de plus grand que soi ». Dès lors, la question de la formation prend une grande importance. Participer aux communs demande de développer un « savoir-être » citoyen, une logique de partage, alors même qu'une large part de l'éducation est basée sur la concurrence et la hiérarchie. Comment ré-introduire le collectif, la participation, l'engagement dans l'école doit devenir une préoccupation des enseignants, et plus particulièrement des professeurs documentalistes, qui peuvent profiter de leur situation d'interface entre l'école et la société de l'information, à la croisée des champs disciplinaires et des savoirs pour organiser des projets pédagogiques sous forme d'ateliers pratiques, de réflexions et de travaux collectifs de participation aux communs de la connaissance⁹. Et inciter les autres enseignants à cela, notamment en développant et en valorisant les Ressources Éducatives Libres, cours ou documents pédagogiques partagés au plus grand bénéfice des élèves, mais aussi des autres enseignants qui peuvent trouver un nouveau moyen de rompre leur isolement et de partager les savoirs et les méthodes de transmission.

Le retour des communs signifie beaucoup de choses sur les espoirs citoyens qui traversent la société. Le futur n'est pas écrit, et il dépend de la capacité de chacun à se replacer dans une autre logique de partage, d'échange et de production collective. C'est tout le sens des communs : redonner l'espoir et offrir de nouvelles lunettes pour envisager un avenir collectif aux sociétés mondiales.

⁸ Pour la liberté de panorama. Wikimedia France. Disponible sur : <http://libertedepanorama.fr>

⁹ On trouvera des compte-rendus d'expériences en ce sens dans le numéro de juin 2016 de la revue Inter-Cdi.

Pourquoi

proposer une journée de formation sur le thème

« Enseigner les biens communs ? »

◆ Anne Sophie Domenc

Professeure documentaliste

La notion de « biens communs » est émergente à l'École. Au-delà, ou en-deçà du modèle de société qui peut être mis en débat, cette thématique a fait son apparition dans le contexte scolaire, particulièrement chez les professeurs documentalistes. Elle a fait l'objet, une première fois, d'une journée professionnelle dans l'académie de Rouen en 2013 avant de constituer la problématique de l'épreuve de maîtrise de savoirs académiques pour la session 2016 du Capes interne de Documentation.

L'intérêt de l'Éducation nationale et plus précisément des professeurs documentalistes pour cette notion n'est pas anodin et il est important que chacun puisse s'en emparer. Sur ce point, si les liens entre les biens communs et la culture professionnelle des professeurs documentalistes peuvent sembler évidents, fondés notamment sur le partage, la formation de ces personnels est essentielle dès lors que l'on envisage d'enseigner les biens communs.

Étant persuadée de l'importance de sensibiliser le corps enseignant à cette notion, ainsi qu'à sa mise en pratique, j'ai proposé une journée de formation au Plan académique de formation (PAF). Ce projet a été validé. Je l'ai intitulé « Enseigner les Biens communs ? ».

C'est la trame de cette formation que je me propose de reprendre en explicitant ma démarche. Dans un premier temps, je m'emploierai à définir les notions de biens communs, de communs, et de biens communs numériques avant de les

mettre en contexte dans le cadre de l'Éducation Nationale en général et dans le cadre de l'information-documentation en particulier.

Que sont les biens communs ?

En préambule, un travail définitoire est indispensable pour qualifier le champ théorique des biens communs, pour lequel il existe quelques nuances dont l'importance ne doit pas être minorée.

Je me propose donc, pour commencer, de faire un peu d'histoire en rappelant l'origine de cette notion. Celle-ci est apparue dans l'Angleterre du XII^e siècle. Le roi Jean sans Terre et ses barons décidèrent de rendre propriété privée les terrains communaux. Pour ce faire, ils les fermèrent par des enclos en interdisant l'accès, ce qui entraîna l'appauvrissement des populations paysannes. Ces dernières perdirent donc la jouissance des biens communaux. De cette époque date le terme d'« enclosure ».

Ce rappel historique est important. Il permet de recontextualiser ce qui qualifie les biens communs, l'association de trois pôles : un mode de gestion d'une ressource par une collectivité. De fait, les biens communs peuvent être des ressources matérielles (une rivière, une semence, une machine outil...) ou immatérielles (le savoir, l'information, un code génétique...). Ils relèvent d'une appropriation, d'un usage dans le cadre d'une exploitation collective.

Selon que l'on mette l'accent sur l'un de ces trois pôles, des nuances ressortent dans la qualifica-

tion des termes. C'est par exemple le cas entre les « biens communs » et les « communs », que Silvère Mercier¹ distingue en proposant l'explication suivante : quand on parle de biens communs, on est plus centré sur le bien, c'est à dire la ressource, alors que quand on utilise le terme « Communs », l'approche se situe du côté des règles de gouvernance, en mettant l'accent sur les démarches collectives de construction des règles destinées à gérer ce bien.

Pour approfondir ce point, si dans l'idée, le domaine public fait partie des biens communs, car tout le monde peut utiliser ces œuvres sans en demander l'autorisation à quiconque, en revanche, il ne fait pas partie des communs, puisque le domaine public n'est pas géré par une communauté.

Pour conclure ce travail définitoire j'évoque les biens communs numériques (ou informationnels), qui sont des « *Biens communs qui peuvent être créés, échangés et manipulés sous forme d'information, et dont les outils de création et le traitement sont souvent eux-mêmes informationnels (logiciels). Il peut s'agir de données, de connaissances, de créations dans tous les médias, d'idées, de logiciels. Les biens communs informationnels sont des biens publics parfaits au sens économique, contrairement aux biens communs physiques, qui gardent toujours une part de rivalité ou d'excluabilité* »². Au-delà de l'emploi des termes techniques, ce qui donne lieu à explication lors de la formation, on trouve dans cette définition un nombre important d'entrées quant à des situations pédagogiques à mettre en œuvre et des connaissances à faire acquérir aux élèves. Si le (bien) commun numérique par excellence est *Wikipédia*, désormais largement investi par les enseignants, on trouve dans cette définition tout l'apport des biens communs sur le plan des savoirs qui restent à didactiser.

Les biens communs, une notion à didactiser

En tant que bibliothécaire de formation, j'ai été sensibilisée aux notions de domaine public et de diffusion de la culture. Le fait de devenir professeure documentaliste m'a rendue plus sensible à la notion de partage et de diffusion des connaissances. Cette association possède, selon moi, une complémentarité qui fait sens avec les biens communs. D'une part, en tant que gestionnaire d'une bibliothèque, je fournis gratuitement aux élèves des documents adaptés à leur niveau et à leurs connaissances, ce qui leur permet d'acquérir des savoirs et/ou de s'ouvrir à la culture. D'autre part, en tant que professeure, j'enseigne, c'est à dire que je transmets un savoir.³ On note d'ores et déjà les similitudes entre l'enseignement et les biens communs, l'École ayant pour projet, rappelons-le, de partager le savoir, la culture et la connaissance de façon égalitaire entre tous les élèves.

De fait, la notion de Biens Communs, si elle n'apparaît qu'avec parcimonie, est bien présente dans les programmes et les valeurs de l'Éducation Nationale⁴. Elle apparaît notamment dans le programme d'enseignement moral et civique (EMC) de juin 2015⁵ qui en fait un objet d'apprentissage dans la classe pour le cycle 2, et dans la classe, la société et l'école au cycle 3.

Pour aller au-delà des seules mentions explicites des biens communs, les trois dimensions qui la caractérisent (ressources, mode de gestion, collectivité) sont en revanche très présentes dans les textes programmatiques. En voici quelques exemples parmi d'autres :

1 Mercier Silvère, *Les biens Communs*. Copernic. 2016. Émission de radio disponible sur : <http://www.modes-d-emploi.net/spip.php?article536>

2 Le manifeste de SavoirsCom1 ». SavoirsCom1, 28 août 2012. <https://www.savoirscom1.info/manifeste-savoirscom1/>.

3 Le terme ne renvoie pas tant ici à la pédagogie transmissive qu'à la référence au partage dans l'action de transmettre.

4 Lettre TIC'Édu thématique N°05 *Les (biens) communs de la connaissance et de l'information* [Internet]. éducol, le site des professionnels de l'éducation. [cité 3 nov 2016]. Disponible sur: <http://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/TICEdu-thematique-05>

5 Programme d'enseignement moral et civique [Internet]. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [cité 3 nov 2016]. Disponible sur: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

- dans le nouveau Socle commun de compétences et de connaissances:⁶ « L'élève, par des mises en ligne, la publication, l'exposition, le spectacle, les rencontres sportives [...], apprend à partager et à participer à des productions communes qui stimulent son intérêt » ;

- quelques lignes plus loin : « Elle (l'école) permet d'acquérir des capacités d'esprit critique et de jugement, en même temps que le sentiment d'appartenance à une collectivité » ;

- principes complémentaires relevant du domaine 3, point 2 (p.11) : « l'élève comprend le bien-fondé des règles régissant les comportements individuels et collectifs, il se conforme à ces règles et connaît le sens du droit et de la loi. Il apprend et pratique le refus de l'injure, l'égalité considération des personnes, la solidarité, l'entraide, la coopération. Il comprend la notion d'intérêt général, et acquiert le sens de la participation à la vie démocratique ».

Si ces entrées par les programmes présentent autant de références, implicites et explicites, aux biens communs, leur didactisation, pour l'essentiel, reste à faire. Voici néanmoins quelques situations pédagogiques qui peuvent donner lieu à des séquences pour qui souhaiterait s'engager dans la voie des biens communs. Une voie à mon sens pertinente.

SITUATIONS PÉDAGOGIQUES (liste non exhaustive)

Toutes matières (compétences info documentaires)

- Utiliser et enrichir *Wikipedia* (exemple par les Wiki Concours)
- Montrer le fonctionnement de *Wikipédia* - Travailler sur les critères de rédaction et d'amélioration d'un article - réflexion sur la communauté Wikipédienne - réfléchir à l'intérêt d'enrichir *Wikipédia*

- Utiliser le copier-coller de façon intelligente (ex : le document de collecte) et par extension les brevets (en STI2D)

- Sans copie, nous rappelle Lionel Maurel⁷, il n'y aurait pas d'innovation. Copier les passages importants d'un document, les opposer, les agencer, permet de passer de la copie à la création d'un document personnel.

- La publication en ligne et le partage sur réseaux sociaux

- Il existe un réseau social libre : *Framasphère*. Réfléchir à ce qu'on publie, citer ses sources, créer un document qui réutilise des théories, citer des auteurs, pour arriver à un document de synthèse.

- Créer un document réutilisable par d'autres selon les conditions définies par le ou les auteurs (Licences *Créative Commons*). En ce moment, je cherche à savoir si publier les documents des élèves sous LCC permet de s'affranchir de la prescription du droit d'auteur.

- Mettre en place une *copy party* dans un établissement scolaire... La *copy party* est un outil idéal. On peut réfléchir sur la problématique du droit d'auteur, sur le partage des données, sur l'égalité liée au numérique, s'interroger sur ses usages... Qui sait par exemple, que les élèves de L peuvent avoir une copie du film au programme, dès lors qu'il a été acheté par l'établissement, avec les droits de diffusion adéquats, et qu'ils effectuent la copie avec leur propre matériel ?

- Mettre en place une biblio-box (réseau de communication sans fil grâce auquel on peut partager des fichiers) consacrée aux livres appartenant au domaine public (surtout en lettres, en langues et en philosophie) dans un établissement.

- *Mash up*, reproduction et copie, avec notamment l'enseignant d'arts plastiques.

- La propriété industrielle, en STI2D.

⁶ Le socle commun et l'évaluation des acquis - Le socle commun - Éduscol [Internet]. [cité 3 nov 2016]. Disponible sur: <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>

⁷ Tu ne copieras point ? Pour une redécouverte de la copie, une belle conférence de Lionel Maurel - @ Brest [Internet]. [cité 3 nov 2016]. Disponible sur: <http://www.a-brest.net/article13910.html>

De la pertinence d'enseigner les biens communs

Il semble que l'Éducation Nationale souffre d'une forme de contradiction : d'une part on valorise la culture, le partage des connaissances et des savoirs ; d'autre part, les enseignants sont contraints par les règles complexes de l'exception pédagogique pour pouvoir diffuser une œuvre en classe. La crainte de ne pas respecter le droit, d'auteur notamment, est omniprésente alors qu'avec le numérique, dupliquer ou retravailler un document, à des fins pédagogiques, devrait pouvoir se faire sans difficulté.

Or, les conséquences des restrictions apportées par le droit sont lourdes de conséquences : soit l'enseignant s'affranchit totalement de ces règles et il est en contradiction totale avec la loi, soit il les respecte, au risque de faire le choix de ne pas diffuser d'œuvre en classe, tant la législation qui régit l'exception pédagogique est contraignante. On déplore souvent que les élèves manquent de culture générale, mais comment leur en faire acquérir dans ces conditions ? L'article de Lionel Maurel⁸ sur l'exception pédagogique, publié lors des nouveaux accords sectoriels en 2016 présente, à mon sens, toute la difficulté du système.

On retrouve la même forme de contradiction dans la pratique du copier-coller, intéressante, pourtant, pour ce qu'elle implique en matière de partage d'une ressource. Si les condamnations de cette pratique sont moins unanimes, elles n'en sont pas moins encore présentes, au risque de ne pas interroger ce qu'elles ont d'essentiel dans le contexte numérique. Car il s'agit bien de collecter une ressource, de l'information, dans le cadre d'un travail en vue d'une production finale⁹. Sanctionner systématiquement la pratique du copier-coller, sans concevoir que cela participe de la construction de la réflexion des élèves, c'est

prendre le risque de décrédibiliser les enseignants auprès d'élèves qui ont leurs propres usages, à prendre en compte, fussent-ils être « corrigés ».

En qualité de professeure documentaliste, j'enseigne aux élèves des connaissances qui découlent de l'information-documentation, des médias et de l'informatique, étendues au numérique. Ce sont là, de mon point de vue, des champs à articuler avec les biens communs, notion à même de donner du sens aux apprentissages des élèves. Pour ce faire, un certain nombre de situations pédagogiques ont pu être identifiées.

Il conviendrait de pouvoir compléter en les inscrivant, notamment, dans un projet de programme qui couvre, *a minima*, le collège et le lycée. Les réflexions portées sur la réalisation d'un curriculum en information-documentation doivent pouvoir intégrer cette question qui répond à des enjeux sociétaux que j'estime être essentiels.

Conclusion

Si le concept de « communs » est émergent pour ce qu'il interroge en qualité de modèle alternatif au développement humain, alors il est important qu'il puisse faire l'objet d'apprentissages spécifiques, pour ce qui relève de ce concept en soi, ainsi que pour les connaissances qui participent de sa compréhension.

La question d'un savoir-être collectif au monde est ici posée, qui suppose l'appropriation par les élèves de savoirs dont l'acquisition doit les préparer à maîtriser des enjeux politiques consécutifs d'un monde en mutation constante. En la matière, les biens communs, pour ce qu'ils impliquent en terme de partage dans un contexte informationnel caractérisé par l'amplification des flux, constituent un axe majeur du devenir individuel et citoyen de nos élèves.

⁸ <https://scinfolex.com/2015/01/05/nouvel-accord-sur-lexception-pedagogique-quelques-avancees-mais-un-dispositif-toujours-inadapte/>

⁹ Voir les travaux d'Hélène Mulot <http://odysseedln.overblog.com/tag/document%20de%20collecte/>

Instaurer des moments de partage, pour faire entrer les parents à l'école

◆ **Stéphanie Cheval**

Professeure documentaliste

En 2015-2016, ma collègue CPE et une enseignante de SVT se sont lancées dans un projet «Coéducation Parents école». L'objectif était de mettre en place des parents référents pour chaque classe, avec un rôle effectif de consultation et de relais d'informations.

Afin de faciliter la communication école/parent, une salle du collège a été rénovée et aménagée par les parents volontaires de façon à rendre l'espace «parent» convivial. Dans cet espace, des parents référents peuvent assurer des permanences d'accueil des familles et ont tous participé au sein du collège, à cet effet, à un stage de formation de deux demi-journées sur le rôle de parent référent avec l'Aroeven. Leurs missions : donner des conseils (travail scolaire, utilisation des outils numériques, argent de poche, dépendance aux jeux vidéo, orientation...) aux familles les plus éloignées de l'école.

Dans ce cadre, mes collègues ont également proposé des moments d'échange avec deux rendez-vous dans l'année : le café des parents. Sur le parking du collège, un espace a été installé pour prendre un café et discuter entre parents. Ce lieu de passage est devenu, un temps, un lieu d'échanges et de partage. C'est sur ce modèle qu'a germé l'idée de travailler autour du jardin, un lieu fixe et durable, appartenant à toute la communauté éducative, qui permettrait à tous d'échanger et de partager. Adultes comme adolescents pourraient y apporter leurs connaissances et savoir-faire, de l'apport des semences à la transformation des produits en plats cuisinés.

Travailler sur les biens communs est alors devenu une évidence !

Nous avons ainsi proposé à notre chef d'établissement un projet allant de la semence à l'assiette, qui faisait intervenir plusieurs membres de la communauté éducative : enseignants, élèves, parents et associations.

Un projet interdisciplinaire

En mûrissant ce projet, plusieurs interrogations ont émergé : comment aborder les biens communs avec les élèves ? Quelles sont les connaissances et compétences info-documentaires mobilisées par ce projet ? Quelles actions pouvons-nous mener pour parler des communs avec les parents ? Comment responsabiliser les élèves et les rendre acteurs d'un projet ?

Après plusieurs années de collaboration et plusieurs projets mettant l'élève au cœur d'une production de communication (création d'un portail métiers par les 3^e SEGPA, réalisation d'une chaîne Youtube de cuisine avec les 4^e et 3^e SEGPA) ma collègue professeur HAS (Hygiène-Alimentation Service) et moi-même, avons imaginé une nouvelle séquence qui s'intégrerait au projet «Coéducation Parents École». Il s'agira de «soupe à partager». L'objectif final est d'organiser des moments de convivialité avec les parents d'élèves autour d'une soupe préparée par les élèves en atelier cuisine. Sensibles aux questions d'écologie, nous décidons de lancer notre propre potager, afin de produire du local. Plusieurs idées viennent alors s'imbriquer au projet initial : nous souhaitons des

légumes bio, être autonomes dans notre production, faire participer les parents d'élèves pour qu'ils puissent partager leurs compétences (nous avons des parents jardiniers au collège), faire profiter les élèves des terres disponibles dans l'enceinte de l'établissement pour s'en saisir et les cultiver.

Pour garantir une production autonome et durable de légumes, nous décidons de lancer une grainothèque, suivant le modèle des semences libres initié par *Graines de troc*¹. En plus des soupes, nous aurons donc les semences à partager. Ce projet autour de la grainothèque sera l'occasion de venir travailler au CDI pour sa mise en oeuvre. Le potager a été mis en place au mois de mai 2016, avec l'aide d'un professeur des écoles de SEGPA et de parents d'élèves. Le collège a acheté des semences libres auprès de l'association *Kokopelli*² et des élèves ont amené des graines données par leur famille. Ainsi, les premiers légumes ont pu être récoltés à la rentrée de septembre.

Une grainothèque au CDI, objet d'apprentissage info-documentaire

La grainothèque est alimentée dans un premier temps par le reliquat des semences libres achetées par le collège. C'est une base de départ pour démarrer les échanges. C'est dans ce cadre que le travail avec les élèves de 3^e SEGPA débute. Chaque semaine, la classe vient une heure au CDI pour travailler sur ce projet. La première séance est consacrée à la présentation du projet et à la réflexion sur les informations à inscrire sur les pochettes de graines (ce qui est important pour pouvoir cultiver la plante, ce qui va donner envie à l'utilisateur de prendre telle ou telle pochette de graines, ce qui va permettre de classer les pochettes par la suite). Nous sommes trois enseignants à animer cette séance, le professeur de Hygiène alimentation services (HAS), le professeur des écoles de SEGPA et moi-même. Dans un premier temps, nous leur présentons la grainothèque et le principe des semences libres. Nous leur expliquons ce qu'est une graine hybride, ses atouts et ses limites, puis nous leur demandons s'ils souhaitent intégrer ou proscrire ce type de graines dans la grainothèque : la plupart d'entre eux se prononcent pour leur élimination du projet

tandis que certains s'interrogent sur la vérification des semences. Comment savoir si les graines que les usagers apporteront seront des semences libres ? L'idée émerge qu'il faudra établir des règles simples d'échange et qu'il faudra informer la communauté éducative. Une élève propose de placer un symbole ou une couleur sur les pochettes de graines dont l'origine pourrait être douteuse. En conclusion de cet échange, les élèves, conscients que la pérennité de la grainothèque dépend de l'origine des semences, se donnent pour objectif d'apporter des informations précises aux utilisateurs. Ils expriment alors le besoin de faire des recherches, ce qui sera l'objet des deuxième et troisième séances. La réflexion sur la mise en forme de l'information se fera par la suite dans le cadre de remue-méninges. Chaque élève apporte ses idées. Ces moments d'échange permettent vraiment à la classe de mieux s'emparer du projet. En une heure, les élèves s'interrogent, débattent et découvrent. D'ailleurs, cette heure n'a pas été suffisante pour aboutir à une fiche «type» de présentation des pochettes de graines. Mais le travail a bien avancé et nous sentons que les élèves sont motivés. Nous décidons, avec nos collègues, de consacrer la séance suivante à la création d'une charte graphique pour présenter les pochettes de graines. Celle-ci permettra de garantir une cohérence dans l'organisation de la grainothèque. Lors de la deuxième séance un élève volontaire prend en note sur un document *Libreoffice*, projeté au tableau, les différentes informations à inscrire sur les pochettes. Les élèves se mettent d'accord sur les symboles et les codes couleur à utiliser. La question de l'image de la plante préoccupe beaucoup les élèves. Pour eux, le choix des graines se fait sur un critère similaire au choix d'un livre, à savoir la présentation et la «première de couverture» et son illustration qui doivent «donner envie». Ainsi nous collons une petite image de la plante sur les pochettes et ce sera l'occasion pour moi d'aborder le droit d'utilisation des images avec les licences *creative commons*. Les élèves peuvent alors débiter leurs recherches sur *Wikipédia* pour trouver les images. La question du format de la pochette représente aussi une difficulté supplémentaire pour informer les usagers. En effet, les pochettes, créées avec des feuilles de brouillon en origami, sont petites. Les informations notées doivent donc être à la fois précises et concises. Le choix de logos pour l'orientation et les besoins en eau semblent une évidence pour nos élèves, la seule difficulté rencontrée étant la

¹ <http://www.grainesdetroc.fr/>

² <https://kokopelli-semences.fr/?lang=fr-fr>

sélection de logos faciles à reproduire à la main. Les dates sont elles aussi un élément primordial. Les élèves évoquent l'idée d'un mini calendrier de plantation sur les pochettes mais découvrent vite les limites dans le cadre d'une fabrication artisanale de pochettes. Ils décident alors d'écrire les informations relatives aux périodes de semis et de récolte. Durant cette séance, j'insiste sur l'importance de normaliser cette présentation afin que l'utilisateur garde ses repères. Je fais un lien avec les notices du portail documentaire pour aborder la notion de charte graphique (place des logos, titre, résumés...). En fin de séance, la fiche-type est prête, les élèves pourront suivre ce modèle pour préparer chaque pochette.

La séance suivante, d'une durée de deux heures, est entièrement consacrée aux méthodes de recherche documentaire sur les plantes, l'objectif final étant de proposer aux usagers de la grainothèque des informations fiables sur les plantes et l'utilisation des graines (indications de semis, ensoleillement, arrosage etc.). Cette séance est l'occasion de retravailler sur les mots-clés, les moteurs de recherche sur le web et sur la notion de source. Nous commençons une recherche collective à partir du nom d'une graine apportée par un élève dans la journée. La première recherche sur *Google* porte sur le tournesol. Les élèves sont rapidement confrontés à l'immensité de cet océan informationnel qu'est le web. Le moteur de recherche *Google* nous propose plus de 7 millions de résultats. C'est alors l'occasion d'analyser avec les élèves cette première page de résultats et de s'interroger sur le mode de classement du moteur de recherche. Nous abordons les notions de référencement, de mots-clés et de popularité. Les élèves remarquent rapidement que le premier résultat, la page *Wikipédia* traitant du tournesol, ne correspond pas à leurs besoins. La page contient de trop nombreuses informations, très complètes et détaillées, ce qui représente un travail de sélection et de tri important pour les élèves. Nous décidons alors d'utiliser l'encyclopédie libre uniquement pour les images sous licence *creative commons*. Notre page de résultats me permet aussi de lancer une réflexion sur l'origine d'une information. S'interroger sur les sources, c'est s'interroger sur les intentions d'un auteur. Une grande partie des pages proposées sont issues de sites commerçants (sites web sponsorisés, jardinerie et ventes en ligne, etc.) et les informations trouvées sont liées à la vente de produits.

Pour la recherche «tournesol», sur la première page de résultats, cinq, dont une vidéo, sont des sites marchands ou sponsorisés par la publicité (commerce horticole et bricolage). Je demande alors aux élèves de classer dans un tableau à deux colonnes, les pages web présentées dans la première page de résultats *Google*. J'ai nommé la colonne 1 «Sites de partage d'informations» et la colonne 2 «Sites marchands ou contenant de la publicité». Nous classons ensemble la première page web à titre d'exemple en consultant le site. L'objectif de cet exercice est de trouver des repères simples pour analyser le site. Je demande aux élèves de repérer dans les sites la présence de publicités ou la vente de produits. Cette analyse de premier niveau, c'est-à-dire catégoriser les groupes d'auteurs, n'a pas pour objectif de les noyer dans le vocabulaire juridique des mentions légales, mais qu'ils comprennent qu'un site peut informer dans un but de partage ou informer pour vendre un produit. Nous pouvons dans ce cadre reprendre l'exemple de *Wikipédia* et de son modèle collaboratif, libre et gratuit, en opposition au site d'une grande chaîne de magasins spécialisée dans les plantes qui informe pour mieux vendre. En fin de séance, nous corrigeons ensemble le tableau.

Pour des raisons d'organisation, les séances suivantes sont programmées sur le deuxième trimestre. En effet, nos élèves de troisième SEGPA partiront en stage sur la période de novembre. Puis, le mois de décembre, sera consacré à une autre partie du projet «Biens communs». Après un appel aux dons, nous récolterons des légumes d'automne que nos élèves transformerons en soupe. Cette soupe sera distribuée gratuitement sur le marché de la ville par les parents d'élèves volontaires et quelques élèves. Ce moment convivial sera l'occasion de faire connaître le travail des élèves en cuisine, mais aussi de présenter le projet de la grainothèque, l'objectif étant toujours de créer du lien dans une commune rurale de taille moyenne.

La quatrième séance sera consacrée au classement des pochettes dans la grainothèque. Nous mènerons une réflexion sur les modes de classement possibles : par date de plantation, par famille de légumes et de fleurs, par ordre alphabétique... Cela permettra de faire un parallèle avec le classement des livres du CDI, classement réfléchi pour l'utilisateur. Cette séance s'inspirera fortement du travail mené par Marie Nallathamby³, professeure

³ <https://docabord.wordpress.com/>

documentaliste dans l'académie de Toulouse. La médiathèque de notre commune dispose d'une ludothèque. Ainsi, je pense utiliser le jeu *Cardline* comme support de la séance. Le jeu *Cardline* animaux consiste à classer des animaux à partir de critères choisis en début de partie (taille, poids, durée de vie). Après cette phase de jeu, je proposerai aux élèves différents sachets de graines qu'ils devront classer par famille de plante. A l'aide du livre *Semences de Kokopelli*, ils devront retrouver puis noter les informations nécessaires pour la culture de ces plantes (utilisation du sommaire et de l'index).

Enfin, la dernière séquence portera sur la communication. Les élèves devront réaliser des affiches pour l'appel au don de graines, d'autres pour promouvoir la grainothèque ainsi que des articles de présentation et/ou compte rendu du projet sur l'ENT du collège. Cette dernière séquence sera l'occasion de travailler sur la notion de charte graphique, de public-cible et de design. Chaque affiche ou article fera l'objet d'une évaluation des compétences du nouveau socle commun. Je présenterai aux élèves une grille d'évaluation contenant les compétences travaillées lors de cette séquence «Grainothèque».

Savoirs, savoir-faire, savoir-être :

D.1.1 Parler / communiquer /écouter

D.2.2 Coopération et réalisation de projet : Travailler en équipe / Gérer un projet / Utiliser des outils numériques

D.2.3 Médias, démarches de recherche et traitement de l'information : Utiliser des outils de recherche / Traiter des informations collectées, organiser, mémoriser / Utiliser des outils numériques

D.2.4 Outils numériques pour échanger et communiquer : Mobiliser des outils numériques pour créer

D.3.2 La règle et le droit : Comprendre et respecter les règles communes

Comprendre et s'approprier les espaces informationnels / Comprendre les enjeux du classement / Partager des informations de façon responsable : reproduire, produire

Domaine du socle commun visé par la séquence (Cycle 4) :

D1.1 Langue française à l'oral et à l'écrit

D2 Les méthodes et outils pour apprendre

D3 La formation de la personne et du citoyen

Compétences personnalisées

Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

Bilan à mi-parcours

Si je devais, à mi-parcours, résumer ce projet, j'utiliserais trois mots-clés : compréhension, création et partage.

Ces séances ont d'abord permis de développer chez les élèves la compréhension d'une partie de l'univers informationnel qui les entoure. Cet univers est immense et il reste beaucoup à découvrir. Le travail sur l'analyse des sources doit se poursuivre à l'aide d'autres projets et d'autres collaborations.

La partie créative est la partie la plus plaisante pour nos élèves. Mettre en place la grainothèque et en être responsable les valorise.

Enfin, le partage, c'est l'objectif premier du projet «Bien commun». Un partage de biens et de connaissances entre pairs mais également inter-générationnel doit permettre d'ouvrir le collège sur l'extérieur.

Le choix de la classe de 3^e SEGPA peut s'avérer problématique d'un point de vue organisationnel, les élèves ayant des périodes de stages qui coupent le rythme du projet. Je m'interroge sur l'engouement des élèves pour le projet, après presque deux mois sans séance au CDI. Néanmoins, le projet global permet d'investir les élèves selon une fréquence plus régulière (fabrication et distribution des soupes) et nous pensons pouvoir remobiliser, cas échéant, les élèves par ce biais.

La place de l'annotation dans les « écrits de travail » : une approche écologique, critique et pratique

◆ Marc Jahjah

Enseignant-chercheur (ATER) à l'Université de Haute-Alsace

« Partout présente visible nulle part » : cette formule de Flaubert décrit bien l'être de l'annotation. Dissertation, exposé, carte, etc. il y a peu d'écrits qui n'y ait pas recours. Et pour autant, au terme d'un processus complexe de transformations, surlignements, signes critiques, notes ou commentaires disparaissent partiellement. C'est pourquoi l'annotation a pu être qualifiée de « micro-pratique primitive » et de « pratique épistémique » (Bélanger, 2010) : bien qu'elle n'apparaisse jamais, ou rarement, dans un travail final, elle le soutient. Elle rend également visible un ensemble de gestes, de savoirs, de supports, d'espaces, d'acteurs et d'instruments nécessaires à sa mobilisation : avant d'être intellectuelle, l'annotation est une opération corporelle et matérielle (Jacob, 1999). C'est parce qu'elle apparaît sur un espace qu'elle peut se prêter à une réflexivité transformative. Selon les supports et les instruments utilisés, ce travail de réécriture peut néanmoins être limité, voire empêché : écrire à partir du *Kindle* n'est pas la même chose qu'avec un stylo ou un logiciel dit « ouvert » ; les conditions de circulation des écrits et de leur exploitation sont différentes.

Cet article souhaite interroger la place de l'annotation dans une telle écologie scripturale en prêtant une attention aux milieux pédagogiques et universitaires. Je présenterai ainsi quelques travaux qui pensent l'entrelacement des instru-

ments, des supports, des gestes et des acteurs. Ce parcours synthétique a un but : éviter les simplifications et les visions désenchantées sur la culture numérique, sans pour autant éviter d'en critiquer les artefacts industriels, qui peuvent produire de puissants discours vantant leurs mérites supposés.

L'annotation, une pratique écologique et processuelle

La littérature universitaire consacrée à la question de l'annotation est considérable : plusieurs milliers d'articles ont à ce jour été rédigés, aussi bien en histoire qu'en ingénierie documentaire, en informatique qu'en sciences de l'éducation. C'est qu'on touche, avec cette petite forme, à une pratique fondamentale dans la circulation, la transmission, l'appropriation des savoirs : chaque époque, de la Renaissance à aujourd'hui, s'en est ainsi emparé pour en interroger les propriétés et les fonctions, tentant parfois de les rationaliser pour accroître les gains de la lecture (Châtelain, 1999). Dans le domaine universitaire, et pour ce qui est des pratiques contemporaines, les études sémiotiques, matérielles et techniques semblent d'abord dominer, avant d'être croisées à des approches plus ethnographiques et anthropologiques. L'exemple le plus réussi dans ce domaine, outre les travaux précurseurs de Marshall (1999),

Wolfe et Neurwirth (2004), est une thèse publiée en 2011 par une chercheuse de l'Université de Toronto, Marie-Eve Belanger¹. En étudiant les pratiques d'annotation d'une dizaine d'étudiants en sciences humaines et sociales, l'auteure montre les synergies complexes entre les supports et les instruments, le rôle des interactions sociales et institutionnelles dans la constitution des annotations et leur cycle de vie dans un exercice scolaire ou universitaire.

L'annotation s'inscrit d'abord dans de grandes phases au cours desquelles s'expriment de nombreuses formes scripturales (notes, date, etc.). Dans les premiers temps de l'écriture d'un projet, les notes de rappel abondent en effet : les « deadlines » académiques imposent à l'étudiant de temporaliser ses tâches de travail. L'agenda et le calendrier sont ainsi abondamment utilisés. Peu d'annotations sont créées durant cette période : les étudiants prennent des notes sur des supports différents que le texte lu. Dans un second stade, l'étudiant dissémine ses productions : il crée des liens entre les différents supports utilisés (« Voir ce document », etc.) de manière à créer un espace informationnel. Des graphiques et des cartes heuristiques permettent de domestiquer le recours à des supports et des documents variés. Enfin, les notes sont plus compréhensibles, à mesure que l'étudiant s'engage dans une communication plus active avec son référent, son professeur.

Marie-Eve Belanger montre ensuite une grande synergie entre les différents supports utilisés. L'affordance du papier permet par exemple de matérialiser rapidement une pensée mais si elle s'avère importante, elle est sauvegardée dans un fichier informatique. Cette synergie est en partie contrainte par les perceptions attachées à chaque support : comme le papier est institutionnellement plus valorisé, il oblige les étudiants à opérer des transferts permanents depuis l'écran. L'affordance du logiciel d'écriture est également

privilegiée pour collecter une matière disparate sur le web et la reformater dans un document *word* unifié, éventuellement transformé en PDF pour être partagé. Ces allers-retours permanents impliquent une organisation et une arborescence extrêmement précise, qu'autorise par exemple le *Finder* de *MAC* : chaque fenêtre ouverte correspond alors à une tâche mise en regard d'une autre.

Dans cette économie de la lecture, l'annotation a un cycle de vie. L'auteure repère huit étapes : le *déclenchement* (ce qui pousse un acteur à annoter un texte), la *capture* (la méthode d'encodage), le *transfert* (déplacement du papier vers l'ordinateur pour centraliser les notes), la *consolidation* (stockage, archivage, organisation des notes), le *rappel* (les moyens par lesquels une note se rappelle au souvenir de l'étudiant), l'*achèvement* (stabilisation sémiotique d'une note transférée), l'*effacement* (des notes rapides), l'*archivage* (conservation des notes après leur nettoyage). On voit ainsi que l'annotation s'inscrit dans un cycle de transformations qui convoque des activités aussi bien intellectuelles que matérielles.

L'annotation, critique d'une activité instrumentée informatiquement

La complexité de cette pratique est partiellement comprise par les acteurs informatiques. Si, de 1989 à 2008, des dizaines de logiciels d'annotation ont été mis au point², aucun ne répond vraiment aux propriétés précédemment identifiées. Il est par exemple bien difficile d'annoter-tagger un ensemble de passages textuels pour les retrouver ensuite sous la même thématique³ ; ce geste humaniste de classification (Châtelain, 1999) est encore limité. De la même manière, les espaces de travail, qui permettraient d'élaborer, de trans-

1 Belanger Marie-Eve, « The Annotative Practices of Graduate Students : Tensions & Negotiations Fostering an Epistemic Practice », Thèse, Université de Toronto, 2010.

2 Voir Guillaume Cabanac, « Fédération et amélioration des activités documentaires par la pratique d'annotation collective », Thèse de doctorat, Université de Toulouse, 2008.

3 HyperStudio du MIT (<http://hyperstudio.mit.edu/>) explore cependant cette voie depuis quelques années, tout comme le logiciel MarginNote (<https://marginnote.com/>).

former, de réfléchir les annotations ne sont qu'au stade de prototypes⁴, à quelques exceptions⁵. La conception de l'annotation est encore inspirée par une culture imprimée mal connue⁶, dont les acteurs industriels tentent de capter la mémoire, les propriétés et la familiarité. En effet, la plupart des dispositifs d'annotation adressés à une audience élargie (*Kindle*, *Kobo*, etc.) convoquent des représentations stéréotypées du livre (couvertures, mimétisme de la page, surlignements de couleurs, etc.) de manière à attirer les utilisateurs et à exploiter leurs productions scripturales (Jahjah, 2014). Ainsi, *Amazon* pourra faire figurer sur son site de vente des passages surlignés par les utilisateurs de son logiciel (*Kindle*) de manière à inciter à l'acte d'achat et à améliorer le référencement de ses pages. De leur production à leur circulation, ces écrits sont encadrés par le dispositif de lecture et d'écriture (Jahjah, 2016b).

Un marché et une économie se développent autour de ces petites formes scripturales. Néanmoins, les dispositifs ciblant à l'origine des audiences élargies, comme *The Copia* ou *Subtext*, ont eu tendance à se réorienter vers les milieux pédagogiques ou professionnels. En tant que pratique primitive, l'annotation résiste en effet le plus souvent à une exploitation directe : il est difficile de savoir que faire d'un signe critique ou d'une note, en dehors de son contexte de production. C'est pourquoi la plupart des dispositifs d'anno-

tation s'adressent aujourd'hui aux professionnels du savoir : contre quelques euros, ils peuvent annoter un document au format PDF par exemple. Si, là encore, ces instruments sont assez rudimentaires, d'autant plus lorsqu'ils multiplient les formes complexes ciblant le texte (rond, carré, image, son, vidéo, etc.), ils intègrent petit à petit une dimension écologique. Ainsi, *MarginNote* permet de construire des cartes et de classer ses surlignements par thématiques.

Les publics universitaires et scolaires font également l'objet d'une attention de la recherche et des industriels : plusieurs projets ont récemment été lancés (*Textus*, *Hypothes.is*) pour répondre aux enjeux liés à la pérennisation des annotations, dans un espace numérique mouvant, à leur circulation et leur transmission. Un texte lu à l'écran est en effet susceptible d'être déstabilisé : qu'il soit mis à jour et c'est l'ensemble des annotations attachées à un segment textuel qui se trouve privées de leur contexte. Pour faire face à cette difficulté, *NISO*⁷, le *W3C*⁸ et l'*IDPF*⁹ réfléchissent depuis des années à une solution, à la fois capable de respecter les spécificités de la lecture sur écran et la structure de l'annotation. Les travaux s'orientent vers une technologie inventée des siècles auparavant : le découpage textuel. Quelle que soit, par exemple, l'édition dans laquelle un lecteur consulte une bible, il peut retrouver un passage exact grâce à un modèle référentiel indépendant : le découpage en livres, chapitres et versets. De la

4 Voir par exemple le travail très stimulant mené par un étudiant en design : <http://www.marcjahjah.net/693-projet-etudiant-design>.

5 LiquidText propose un tel espace de travail dans son logiciel sur iPad : <http://liquidtext.net/>.

6 En effet, les opérations matérielles liées à la page imprimée sont beaucoup plus mobiles qu'on a tendance à le croire : les scripteurs faisaient circuler leurs annotations, les extraient, les classaient, les partageaient. Voir, entre autres : Hackel Heidi Brayman, *Reading Material in Early Modern England. Print, Gender, and Literacy*, Cambridge (Grande-Bretagne), Cambridge University Press, 2009 ; William H. Sherman, *Used Books. Marking Readers in Renaissance England*, Pennsylvanie, University of Pennsylvania Press, 2009.

7 National Information Standards Organization. NISO est une organization qui travaille à la normalization des standards du livres, des bibliothèques, de l'édition et de l'information.

8 World Wide Web Consortium. Le W3C est une organisation qui travaille à la normalisation des standards de l'Internet.

9 International Digital Publishing Forum. L'IDPF est une organisation internationale qui travaille à la normalisation des standards du livre numérique.

même façon, une annotation pourrait être associée à ce type d'indications contextuelles fines, au cas où les coordonnées d'un texte seraient modifiées au point de conduire à une rupture du lien technique avec le texte.

On voit ainsi que le choix pour tel ou tel instrument de travail détermine la possibilité de réutiliser les annotations : qu'un logiciel ne mène pas ce type de réflexion, et c'est un travail mené sur plusieurs mois qui se trouve fragilisé. Ce choix ne peut

cependant pas se faire uniquement sur des considérations techniques. En effet, les artefacts informatiques portent également des valeurs que traduisent les discours qui les légitiment, les signes qui les matérialisent et les gestes qu'ils rendent possibles. Aussi l'inclinaison pour tel logiciel, en apparence ouvert et séduisant (comme *Hypothes.is* ; voir Jahjah, 2016a), doit être confrontée à ses différents niveaux matériels et discursifs pour en révéler les idéologies et les stratégies.

Bibliographie

Belanger Marie-Eve, 2010, « The Annotative Practices of Graduate Students : Tensions & Negotiations Fostering an Epistemic Practice », Thèse, Université de Toronto.

Châtelain Jean-Marc, 1999, « Humanisme et culture de la note », *Le Livre annoté, Revue de la Bibliothèque nationale de France*, p. 26-37.

Gebers Freitas Érik, 2008, « Environnement numérique de lecture : instrumentation de l'activité de lecture savante sur support numérique », Thèse de doctorat, Université de Technologie de Compiègne.

Jacob Christian, 2014, *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*, Marseille, OpenEdition Press.

Jahjah Marc, 2016 (a) « "Annoter le monde et améliorer l'humanité" : les imaginaires d'un

logiciel d'annotation » dans Gérald Kembellec et Evelyne Broudoux (dir.), *Ecrilecture augmentée dans les communautés scientifiques*, ISTE éditions.

- 2016 (b), « Des énoncés sans énonciateur ? Du surlignement à citation dans le dispositif Kindle d'Amazon » dans Marc Arabyan (dir.), *L'énonciation éditoriale*, Semen, n° 41.

- 2014, « Les marginalia de lecture dans les "réseaux sociaux" du livre (2008-2014) : mutations, formes, imaginaires », Thèse de doctorat, EHESS.

Wolfe Joanna L., Neuwirth Christine M., 2001, « From the Margins to the Center : The Future of Annotation », *Journal of Business and Technical Communication*, 15.

L'annotation dans les écrits de travail : un instrument pour évaluer L'information

◆ Noël Uguen

Professeur documentaliste

Parmi les « méthodes et outils pour apprendre » que préconise le nouveau socle commun figurent les écrits de travail¹, ces « prises de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont [l'élève] peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser... ». Il sera ici question du rôle de l'annotation dans le contexte de ces formes triviales de l'écrit telles qu'elles peuvent être utilisées comme supports dans le cadre de la recherche et collecte d'informations en ligne à l'école.

Recherche documentaire et prise de notes semblent s'apparier puisque les élèves constituent spontanément des « documents de collecte »², une pratique informelle qui se limite le plus souvent à établir une compilation d'extraits de documents. Et le simple fait d'ajouter une consigne

pour demander aux élèves de collecter une adresse web sous chaque extrait ne permet pas, loin s'en faut, de construire des savoirs durables sur le référencement et la contextualisation de l'information.

Comment clarifier les opérations mentales et les gestes convoqués dans les situations d'évaluation de l'information ? Comment faire de l'écrit de travail un véritable champ d'interprétation des indices collectés ? Cet article tentera d'apporter quelques réponses pratiques à partir des travaux de Jean-François Rouet³ qui ont bien mis en lumière les différents pôles de la compétence de lecture numérique : celle-ci nécessite des savoirs et savoir-faire sur l'accès au document (*via* les moteurs de recherche), sur sa contextualisation (repérage de la source) et sur sa mise en relation avec d'autres textes.

1 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En ligne sur Eduscol <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

2 Nicole Boubée. *Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Communication au Colloque «L'Éducation à la culture informationnelle», Lille, 16-17-18 octobre 2008. 2008

3 Jean-François Rouet. Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage, *Le français aujourd'hui*, n°178, 03/2012 p. 55-64. <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-55.htm>

Pour cet auteur la compréhension devient une activité de production qui « prend bien souvent une forme explicite de notes, résumés ou textes de synthèse... ». Des formes d'écriture à priori triviales comme l'annotation caractérisent en fait une nouvelle « littératie numérique », une pratique experte de l'écrit qui entremêle « gestes, savoirs et supports... »⁴.

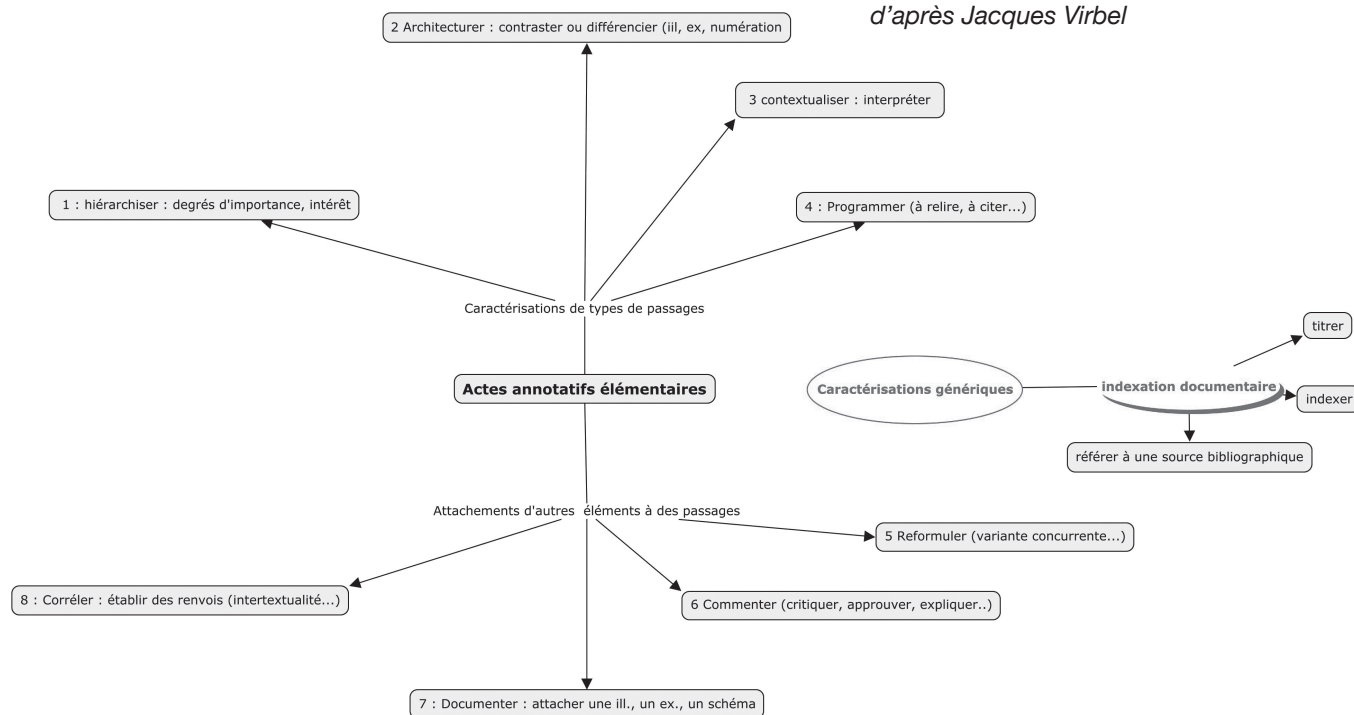
A travers deux situations d'apprentissage centrées sur la formation à l'évaluation de l'information, cet article se propose de souligner le rôle central du processus d'annotation où se jouent la collecte d'indices et leur interprétation.

Annoter pour construire des savoirs infodocumentaires

Les travaux menés par Jacques Virbel⁵ permettent de repérer dans la palette des actes annotatifs les critères concernant l'identification et l'indexation du document.

Dans le cas du document en ligne, ces opérations qui étaient traditionnellement remplies par l'éditeur, l'auteur ou le (professeur) documentaliste sont désormais dévolues au lecteur qui doit savoir identifier la source d'un document en ligne pour en vérifier la fiabilité⁶.

Cartographie des actes annotatifs d'après Jacques Virbel



4 Voir la contribution de Marc Jajah dans ce numéro

5 Virbel Jacques. Annotation dynamique et lecture expérimentale : vers une nouvelle glose ? In : *Littérature*, n°96, 1994. Informatique et littérature. pp. 91-105. www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1994_num_96_4_2354

6 Alexandre Serres. Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information. *E-dossiers de l'audiovisuel*, 2012, L'éducation aux cultures de l'information, 11 p. <<http://www.ina-expert.com/e-dossiers-de-l-audiovisuel/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information.html>>.

Les deux situations pédagogiques, menées dans le cadre de l'accompagnement personnalisé en classe de seconde, sont basées chacune sur une situation d'enquête. Elles ont pour objectif de construire des savoirs pratiques sur les notions de source du document, de source de l'image, d'auteur et d'autorité, d'adresse, de référence et de citation.

Annoter pour reconstituer le paratexte

Dans le cadre d'une recherche en histoire de l'art, les élèves ont pour mission d'évaluer la qualité des résultats proposés par le moteur de recherche *Google* : la lecture d'une page de résultats du moteur de recherche constitue à la fois le point de départ et l'un des objets d'étude de cette première situation.

Le sujet de recherche porte sur le classicisme en peinture et les élèves doivent analyser et comparer deux sites choisis dans les tout premiers résultats de la liste fournie par le moteur de recherche. Ils ont pour mission de collecter progressivement des indices puis de les structurer dans un tableau. Dans un premier temps ils doivent exprimer leurs critères « spontanés » d'évaluation de l'information qui porte essentiellement sur des critères visuels et esthétiques⁷ (esthétique/aspect d'un site, quantité des informations...).

Ensuite, par un jeu de questions-réponses, les élèves doivent compléter leur évaluation dans un document de travail. Cette démarche nécessite d'opérer une série de « gestes » pour collecter des indices en page d'accueil, interpréter l'adresse d'un document PDF pour remonter à la page d'accueil du site hôte...

Il leur faut également mener des recherches complémentaires avec le moteur de recherche pour vérifier la paternité d'un texte anonyme comme celui du site *Histoiredelart.net*. Au terme de l'enquête, les élèves comprennent qu'il est nécessaire de dépasser les critères d'évaluation de surface pour identifier la source et détecter un éventuel plagiat.

Enfin les élèves doivent vérifier la présence et la pertinence des références données par l'auteur d'un document : les arguments cités proviennent-ils de source fiable ? L'évaluation de l'information repose sur l'identification d'un faisceau de critères qui permettent de construire l'autorité⁸ de la source : expertise de l'auteur, type de publication utilisé, qualité des références citées (cas du site *Zone littéraire* en particulier et des articles de *Wikipedia* en général...)

Ces enjeux rhétoriques rappellent l'importance du paratexte où s'inscrivent et se jouent les processus d'argumentation de la culture « lettrée » : l'opération d'évaluation de l'information n'amène t-elle pas le lecteur à (re)constituer ou (re)construire le paratexte du document par le biais des annotations contenues dans un écrit de travail ?

Tableau 1	Histoiredelart.net	Zone littéraire
Critères spontanés d'évaluation des élèves	Site perçu comme agréable par son esthétique : le contenu semble riche, bien présenté, bien illustré.	C'est une fiche PDF sans mention d'auteur, ni de références. Le document ne paraît pas de grande qualité aux élèves.

⁷ Boubée, Nicole « L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent » - *Spirale* n°40, 2007. <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article968>

⁸ Voir la définition de la notion d'autorité sur le Wikinotions Infodoc de l'Apden http://apden.org/wikinotions/index.php?title=Evaluation_de_l%27information

Tableau 2	Histoiredelart.net	Zone littéraire
Contextualisation du document Vérification de la présence de références	- Le site <i>Histoiredelart.net</i> ne comporte pas de mention de source explicite. Une recherche menée sur <i>Google</i> à partir d'un extrait de texte permet d'identifier que tout son contenu semble provenir d'un livre gratuit disponible en téléchargement sur Google books. - Plusieurs blogs reprennent également de larges parties de ce livre numérique.	- Le décodage de l'adresse du fichier PDF permet de remonter à la page d'accueil du site et d'identifier la SOURCE : il s'agit du site personnel d'une enseignante. Puis l'usage du moteur de recherche interne de ce site « Zone Littéraire » permet de retrouver le contexte de publication et d'identifier les références documentaires utilisées par l'auteur.
Critique du moteur de recherche	En conclusion émerge la question suivante : pourquoi le moteur de recherche classe-t-il en tête de résultat un site anonyme ? Pourquoi le site du musée du Louvre, cité par l'auteur du site Zone littéraire, n'apparaît-il pas en première page de résultats de <i>Google</i> ? Cette situation problème fera l'objet d'une autre séance...pour construire de nouveaux savoirs sur le fonctionnement du moteur de recherche	

Annoter publiquement des images en ligne : former l'élève à une rhétorique visuelle

L'image est emblématique de la culture du partage qui règne sur le web : un document visuel circule indépendamment de son contexte sur les réseaux sociaux, il est souvent réutilisé *via* les blogs ou d'autres plateformes d'agrégation de contenus. Identifier l'auteur et le contexte original d'une image s'avère donc indispensable pour déjouer tout risque de manipulation⁹ : l'éducation à l'image recouvre de fait des enjeux pédagogiques cruciaux, partagés entre les disciplines. C'est pourquoi le second scénario place à nou-

veau les élèves en situation d'enquête à partir d'images qui ont servi à propager des rumeurs sur le web et les réseaux sociaux, à la suite des attentats de novembre 2015 à Paris et suite aux événements de Cologne en fin 2015.

Dans un premier temps, les élèves mènent l'enquête à partir d'un site qui accuse le footballeur Franck Ribery d'être l'ami des terroristes du 13 novembre 2015 en avançant une photographie¹⁰ comme preuve.

Chaque élève doit identifier la source du site qui relaie cette information et rechercher les preuves avancées pour étayer cette accusation : « l'information aurait été publiée sur *90mn.fr*, un média consacré au football ». L'élève doit ensuite trouver

9 « L'image se lit et se décode, elle est facilement « manipulable » in Appel à contribution sur l'esprit critique, en ligne sur Eduscol, oct 2016, <http://eduscol.education.fr/cid107295/appel-a-contributions-sur-l-esprit-critique.html>

10 « Attentats à Paris : Franck Ribery allait à la Mecque avec l'un des kamikazes ». Blog « Peuples de France » <http://www.lejournaldupeupledefrance.com/2015/11/attentats-a-paris-franck-ribery-allait-a-la-mecque-avec-l-un-des-kamikazes.html>

11 Voici un exemple de cahier des charges <https://www.thinglink.com/scene/806106601722216449>

12 Le terme « translittératie » est parfois utilisé pour qualifier cet entrelacement de savoirs et compétences issus des cultures numériques, médiatiques et informationnelles. Cf Alexandre Serres. Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information. *E-dossiers de l'audiovisuel*, 2012, L'éducation aux cultures de l'information, 11 p. <http://www.ina-expert.com/e-dossiers-de-l-audiovisuel/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information.html>.

d'autres contextes de publication de cette image en utilisant les fonctions avancées des moteurs de recherche d'image (Tin eye et *Google images*). Il lui faut alors mettre en relation les différents contextes proposés pour décrire cette image, noter les divergences d'interprétation, puis établir une hiérarchie des sources afin de valider la plus fiable et invalider celles qui ont nourri et relayé la rumeur.

Une seconde étude de cas a pour objectif de réinvestir cette stratégie de vérification des « sources » des images en ciblant celles qui ont circulé à propos des événements de Cologne en décembre 2015. A partir des mots-clés « agression Cologne migrants », les élèves doivent vérifier la crédibilité des tout premiers résultats d'un moteur de recherche d'images en croisant différents contextes de publication. Ils rendent compte des résultats de leur enquête en la publiant sous forme d'image annotée avec l'outil numérique *Thinglink*¹¹.

Ces deux études de cas montrent à quel point la manipulation des images est fréquente et nécessite de la part de l'élève une posture de lecture critique qui englobe une « littératie numérique » entremêlant des compétences et savoirs variés¹² : maîtrise des fonctions avancées des moteurs de recherche, acquisition de savoirs sur les principes d'indexation des images, sur la hiérarchie des sources et des médias.

La création d'une image annotée avec *Thinglink* permet de réutiliser les annotations collectées lors de la phase d'évaluation. Mais il s'agira cette fois de les inclure dans un scénario et pour proposer un parcours de lecture de l'image interactive qui valorisera le travail d'interprétation de l'élève.

Ces écrits de travail peuvent acquérir le statut d'une publication en ligne : les outils comme *Padlet* ou *Thinglink* permettent de présenter des « anthologies » d'images annotées : on citera par exemple l'usage de *Padlet* pour présenter une sélection de dessins de presse commentés par les élèves. L'outil numérique impose des contraintes éditoriales, c'est-à-dire qu'il prescrit des manières de collecter, d'annoter, de publier : ces critères doivent être adaptés aux objectifs d'apprentissage¹³.

Conclusion : l'accompagnement pour mettre en place des apprentissages durables

Ces situations pédagogiques visent à construire chez l'élève les fondements d'une stratégie d'évaluation de l'information en classe de seconde : ces compétences seront mobilisées ensuite en classe de première dans le cadre des TPE (travaux personnels encadrés).

Nous y avons instauré la tenue d'un carnet de bord numérique¹⁴ destiné à mémoriser le parcours de recherche d'information.

Chaque groupe de projet constitue une bibliothèque de sites et d'images, réalisée avec l'outil *Scoop it* : chaque fiche documentaire doit être annotée en respectant un cahier des charges, simple et précis, qui récapitule les critères nécessaires pour qualifier la source, son degré de fiabilité et son point de vue sur le sujet.

L'évaluation de l'information produit des écrits brefs, dont la finalité est de scruter les textes et les médias, de questionner leurs conditions de circulation et de partage. En environnement numérique, ces documents numériques servent également de support pour une évaluation formative car l'enseignant de discipline et le professeur documentaliste peuvent s'en saisir pour accompagner l'apprentissage de l'évaluation de l'information par l'élève.

Progressivement le portfolio ou webfolio¹⁵ de l'élève valorise non plus seulement la production finale mais aussi les « écrits de travail » nécessaires à la réalisation d'un projet : les stratégies d'annotation peuvent être mises en œuvre dans des situations pédagogiques où elles servent de supports aux apprentissages.

13 « Prolonger le document de collecte vers l'annotation, l'anthologie et l'éditorialisation » in Le document de collecte : quand la recherche documentaire devient écriture, mémoire et partage » site Doc pour docs <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article539>

14 Noël Uguen. Le document de collecte : la place des écrits réflexifs dans la formation des élèves à l'évaluation de l'information. Communication au congrès 2015 de la Fadben <http://www.congres2015.apden.org/Le-document-de-collecte-la-place.html#>

15 Le Webfolio au LP2I : présentation générale du projet webfolio au LP2I. site du Lycée pilote innovant de Poitiers. <http://www.lp2i-poitiers.fr/spip.php?article1427>

Pour une circulaire des professeurs documentalistes

◆ Fédération A.P.D.E.N

Dans le cadre de l'ouverture de discussions sur la réécriture de la circulaire de mission des professeurs documentalistes, l'association des professeurs documentalistes de l'éducation nationale (A.P.D.E.N) a souhaité apporter sa contribution à la réflexion. En collaboration avec les bureaux associatifs académiques qui composent la fédération A.P.D.E.N., nous reproduisons ci-dessous une circulaire idéale¹, fruit d'un travail commun, qui incarne pour nous une véritable évolution et une avancée pour les élèves, en définissant clairement la responsabilité des professeurs documentalistes.

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs académiques-inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement.

Circulaire n° 2017-001 du 1^{er} janvier 2017 Mission du professeur documentaliste

Références : Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997.
Décret n°2014-940 du 20 août 2014.

Cette circulaire abroge la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 définissant les missions des « personnels exerçant dans les CDI », BO n°12, 27 mars 1986.

La mise en œuvre, dans l'enseignement primaire et secondaire d'une refondation de l'École de la République qui tienne compte à la fois des objectifs et des contenus de nouveaux programmes, des enjeux associés à l'enseignement de l'information-documentation, de l'évolution des pratiques sociales en matière d'information et de communication et l'essor du numérique dans toutes les sphères de la vie des élèves, implique

¹ A.P.D.E.N. Mission des professeurs documentalistes. Pour une circulaire construite par la profession, novembre 2016.
Disponible sur : <http://www.apden.org/Mission-des-professeurs.html> (consulté le 30 novembre 2016)

une actualisation de la mission des professeurs documentalistes. Elle se fait en lien avec le développement de la culture de l'information et des médias dont l'assimilation des enjeux par les élèves suppose des connaissances éthiques, culturelles, sociales et techniques.

Cette circulaire s'appuie sur le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, publié en 2013. Le professeur documentaliste partage les compétences communes à tous les professeurs, avec un rôle enseignant réaffirmé, avec des compétences spécifiques, complémentaires, qui viennent préciser la particularité de la profession.

Compte tenu de la mobilité du champ théorique de la culture de l'information et des médias, les professeurs documentalistes de plusieurs établissements peuvent se réunir pour approfondir leur propre veille professionnelle.

1. Le professeur documentaliste assure un enseignement en information-documentation

Le professeur documentaliste, titulaire d'un CAPES qui s'appuie sur le domaine universitaire des Sciences de l'information et de la communication, construit, met en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves, il organise et assure un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves, il évalue leurs acquisitions et progrès.

A cette fin, le professeur documentaliste met en place chaque année des formations en information-documentation auprès des élèves pour déve-

lopper leur culture de l'information et des médias, notamment en lien avec l'éducation aux médias et à l'information en fin de cycle 3 et tout au long du cycle 4, dans le respect des programmes. Il assure ce même type de formations au lycée général, technologique et professionnel selon des objectifs adaptés au niveau des élèves. La progression ainsi définie permet une évaluation des élèves dans ce domaine d'enseignement par le professeur documentaliste.

Il assure, seul ou en collaboration avec les professeurs d'autres disciplines, en fonction des liens possibles avec leurs programmes, des heures d'enseignement, afin de transmettre des savoirs en information-documentation. Ces séances pédagogiques sont organisées au C.D.I. et dans les espaces pertinents de l'établissement scolaire, ainsi que lors de sorties scolaires visant l'appropriation de ces savoirs. Selon les liens existants ou non avec les programmes, le professeur documentaliste propose des collaborations avec les autres disciplines ou intervient en responsabilité seul auprès des groupes-classes. A cette fin, il est associé au travail des équipes pédagogiques.

La séance peut être organisée en classe entière, avec une autre discipline, en demi-classe sous forme de dédoublement, ou sur d'autres modalités en respect des réglementations horaires.

2. Le professeur documentaliste est responsable du centre de documentation et d'information

Il assure la responsabilité du fonds documentaire, de son enrichissement, de son organisation, de son classement et de son exploitation en faisant appel aux normes et aux techniques répertoriées

de documentation, qu'il s'agisse de documents imprimés, de documents numériques ou d'autres supports documentaires pertinents. Il permet la découverte et la mise à disposition de ressources numériques en ligne accessibles pour les élèves. Il conviendra donc de veiller à ce que le fonds documentaire soit suffisamment riche et diversifié pour répondre aux besoins et aux curiosités des élèves.

Il propose, chaque année, un projet documentaire qui intègre les axes du projet d'établissement et qui peut être communiqué à l'ensemble de la communauté scolaire. En faisant du C.D.I. un lieu de rencontre des différents membres de l'établissement, il favorise les relations entre les disciplines ainsi qu'avec les différents personnels d'éducation et d'orientation.

Le professeur documentaliste fait en sorte que le centre soit un lieu de rencontres et d'échanges que les élèves fréquentent volontiers, soit pour rechercher des informations nécessaires à leur travail, soit pour le plaisir de lire et de découvrir.

En tant que responsable du C.D.I., il est invité aux réunions du conseil d'administration dans la mesure où il est concerné par l'ordre du jour (répartition de crédits, aménagements du C.D.I., projets qui l'impliquent en tant que pédagogue et/ou gestionnaire du lieu C.D.I.).

3. Le professeur documentaliste participe à l'ouverture de l'établissement

Il prend des initiatives pour ouvrir l'établissement scolaire sur l'environnement local et régional, voire national et international, en matière culturelle.

A cette fin, il entretient des relations avec les partenaires culturels extérieurs, les associations, la ou les municipalités concernées, les diverses bibliothèques situées à proximité, les services publics, les entreprises, afin que l'établissement scolaire puisse bénéficier d'appuis, d'informations, de documents ou de livres susceptibles d'intéresser les élèves.

Le professeur documentaliste met en œuvre des actions qui invitent les élèves à lire. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre, y compris le livre numérique, sont encouragées. En particulier, la lutte contre l'illettrisme et le développement du goût de la lecture appellent à des actions spécifiques dont une offre diversifiée de livres et de périodiques, quel que soit le support. Le professeur documentaliste développe une politique de lecture en relation avec les professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse.

Le professeur documentaliste étudie et exploite les informations de la presse, quel que soit le support et les met à la disposition des élèves afin de susciter leur intérêt et de faciliter une meilleure compréhension et interprétation des faits, événements et problèmes sociétaux.

Le professeur documentaliste contribue à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne de l'élève. Il met en œuvre et participe à des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistiques, scientifiques, techniques et professionnelles en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement. Il peut participer à l'organisation, à la préparation et à l'exploitation pédagogique en relation avec les autres enseignants et les conseillers principaux d'éducation, de visites, de sorties culturelles et faciliter la venue de conférenciers ou d'intervenants extérieurs.



Président :
Florian Reynaud

Suivi éditorial :
Gildas Dimier - Florian Reynaud

Création graphique :
*Kthy Drouadène - www.papillonage.fr
Agnès Ledem*

GROUPE IRO - La Rochelle

Abonnement servi aux adhérents
Vente au numéro : 10 €

www.apden.org

ISSN 1260-7649