

**Vous avez
dit
"enseigner" ?**

**Volume 2
Information
documentation**

MEDIAODOC

N° 6 - AVRIL 2011

**ENSEIGNER
L'INFORMATION-DOCUMENTATION**

CONTROVERSE...

**Produire des signalements pour trouver
des ressources documentaires**

**Construire des significations pour entrer
dans la culture de l'information**

TÉMOIGNAGES...



**FEDERATION
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES
DE L'ÉDUCATION NATIONALE**
25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - fadben@wanadoo.fr

www.fadben.asso.fr

Sommaire

ENSEIGNER L'INFORMATION-DOCUMENTATION

- 2 *Claude Baltz*. De la culture informationnelle à la cyberculture : genèse d'un enseignement
8 *Eric Bruillard*. Quelles bases pour une discipline scolaire information-documentation ?
12 *Olivier Le Deuff*. Le document enseignant ou la didactique engrammée

CONTROVERSE...

Enseigner : produire des signalements pour trouver des ressources documentaires

Marie-France Blanquet. Enseigner a-t-il le même sens pour tous les enseignants ? 15

Enseigner : construire des significations pour entrer dans la culture de l'information

Pascal Duplessis. Nouveaux savoirs, nouvel enseignement, nouvelle pédagogie : 22
Information-documentation, une discipline en devenir ?

TÉMOIGNAGES...

- 30 *Frédérique Lemarchant*. Une enquête très philosophique : identifier Père Patrick
34 *Renée Rafin & Christine Alligier*. Enseigner l'information-documentation en lycée :
sur les traces de l'identité numérique

Rappel sommaire du VOLUME 1

L'acte d'enseigner

Raoul Pantanella. La pédagogie est-elle soluble dans les disciplines à enseigner ?

Philippe Perrenoud. Qu'est-ce que apprendre ?

Laurent Lescouarch. La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage

Joël Lebeaume. Si enseigner était rendre les élèves intellectuellement actifs

Enseigner par compétences

Vincent Grosstephan. La construction des compétences : tentative d'analyse critique

Jean-Michel Zakhartchouk. Le socle de compétences, occasion de réinventer le métier d'enseignant ?

Ivana Ballarini-Santonocito. Connaissances et compétences en information-documentation



Présidente : Martine Ernout
Suivi éditorial : Ivana Ballarini-Santonocito
Création graphique : Kthy Drouadène - www.papillonage.fr
Agnès Ledem
Imprimerie Topgraphic - Angers

FEDERATION
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - fadben@wanadoo.fr

www.fadben.asso.fr

Abonnement servi aux adhérents
Vente au numéro : 10 €

ISSN 1260-7649

La réflexion engagée dans notre précédent numéro sur l'acte d'enseigner trouve un écho particulier dès lors qu'elle croise l'engouement actuel pour le modèle anglo-saxon des *learning ressources centres* et se révèle d'autant plus nécessaire concernant l'enseignement info-documentaire.

Le modèle du *learning ressources centre*, qui se développe dans les bibliothèques universitaires, donne la priorité à l'acte d'apprendre, le *learning*, pour rester dans le bruissement des anglicismes qui se voudraient porteurs d'innovation. Celui-ci y est opposé au *teaching*, l'enseignement qui, par là même, se teinte d'archaïsme.

Le *learning ressources centre* est un lieu dédié aux apprentissages en autonomie. Selon ses promoteurs, il favoriserait l'autodidaxie par l'accès à des plate-formes de ressources diverses et variées, avec toutefois une prédilection et un effort renouvelé dans l'offre numérique mise à disposition des usagers. La logique privilégiée est donc celle de l'accès aux ressources, intégrant les cours en lignes et les plate-formes interactives de formation. Il revient à l'usager du lieu de faire les choix les mieux adaptés à ses besoins d'apprentissages en surfant sur les réseaux.

La médiation technique vient ici se substituer à la médiation enseignante. Dans cette nouvelle configuration, l'enseignant qu'il soit professeur documentaliste ou d'une autre discipline, ne serait plus là que pour mettre à disposition des ressources et répondre aux demandes plus spécifiques des usagers en fonction des besoins exprimés.

Concernant la fonction enseignante du professeur documentaliste, la mutation préconisée des CDI en *learning centre* ouvre un nouveau terrain à la controverse relayée dans ce numéro : pour celui-ci l'acte d'enseigner peut-il se contenter d'une mise à disposition de ressources favorisant l'acquisition autonome de savoirs ? Ou, adoptant une approche didactique, doit-il faire signe et sens sur l'acquisition de savoirs info-documentaires permettant d'entrer dans la culture de l'information ?

Précisons au passage que la didactique est loin d'être tombée en désuétude et reste une science toujours ouverte sur l'innovation. Or, en didactique l'opposition entre enseignement et apprentissage n'a pas lieu d'être tant l'un ne saurait se concevoir sans l'autre. Alors plutôt que de vouloir faire du CDI, transformé en *learning centre*, un nouveau temple dédié aux seules technologies numériques de l'apprentissage par lesquelles des ressources sont mises à disposition, ne conviendrait-il pas mieux de s'interroger sur cette technique devenue omniprésente ? Au séminaire « Du CDI au *learning centre* » qui s'est tenu à l'ESEN du 23 au 25 mars



2011, Alain Giffard a très justement évoqué les effets de la lecture hypertextuelle qui provoque une certaine désorientation et une dissociation entre lecture et réflexion. Il a dénoncé l'impact des industries numériques qui relèvent de l'économie de l'accès et de la captation de l'attention et qui investissent aujourd'hui le lieu de l'école. Sa conférence s'est terminée par une interrogation sur la place des lieux d'apprentissage qui doivent être, selon lui, des lieux où on doit apprendre à "décélérer", qui sont des lieux de répétition où il faut réinventer l'"exercice". Ne pointe-t-il pas là la dérive des *learning centre* : suffit-il de mettre les élèves sur les réseaux, confrontés en autonomie au tout numérique et s'adonnant sans plus de recul aux pratiques qui sont déjà les leurs, pour qu'ils acquièrent science et savoir ? Ce qui est dénoncé ici c'est un certain lobbying industriel et économique qui déstructure la société jusqu'au sein de ses universités et de son école.

N'est-ce pas tout l'enjeu porté par un enseignement de l'information-documentation que de vouloir faire acquérir aux élèves des connaissances sur les réseaux et les techniques de la mémoire, sur les objets informationnels et les processus de traitement de l'information, aussi bien techniques que cognitifs ?

Parce que depuis Platon et la lecture qu'en fait Derrida, la technique est perçue comme un phar-makon, comme une dualité potentiellement bénéfique ou maléfique, une médiation enseignante favorisant les apprentissages informationnels ne peut que contribuer à transformer ce poison en remède. Il nous faut « prendre soin de la jeunesse », nous dit Bernard Stiegler, n'est-ce pas là le rôle de l'école ? Alors faisons de nos CDI des lieux pour apprendre à « décélérer » et à réfléchir en toute connaissance aux pratiques, donnons aux élèves des clés de compréhension de cet univers informationnel auquel ils s'adonnent avec passion, mais souvent bien aveuglément, afin qu'ils s'en emparent avec intelligence et bienveillance. Pour qu'enseigner et apprendre demeurent au cœur de notre mission.

De la culture informationnelle à la cyberculture : genèse d'un enseignement

Claude Baltz

Professeur émérite, Université Paris 8
Equipe « Paragraphe »

En réponse à l'invitation qui m'a été faite de livrer mon expérience de l'enseignement de ces deux matières, je comptais initialement traiter mon sujet de façon plutôt historique et descriptive : exposer l'essentiel de chaque « culture », puis tenter de livrer quelques éléments relatifs aux « méthodes » des cours correspondants. Cependant, je tiens tout de suite à préciser que j'ai dû travailler, au fil du temps, beaucoup plus à mettre au point leur contenu théorique qu'à réfléchir à la façon de les enseigner. Je ne pourrai donc pas proposer grand-chose ici à ce sujet et ne répondrai par conséquent que très partiellement à ce que l'on m'a demandé. Je reconnais par là avoir un peu déplacé le problème en proposant ci-dessous une sorte de reconstruction dans l'après-coup du processus qui m'a conduit à concevoir et enseigner la culture informationnelle et la cyberculture. J'espère néanmoins apporter ainsi une contribution, même indirecte, à notre débat sur leur enseignement.

Ceci dit, il m'est apparu, au moment de reprendre l'histoire de cette élaboration, que l'ensemble des divers cadres où elle s'est effectuée a joué un rôle beaucoup plus important que je ne le pensais sur le moment. Car les contraintes inhérentes à ces cadres se sont manifestées sous forme d'une série de problèmes auxquels je me suis trouvé confronté et auxquels j'ai dû peu à peu trouver des réponses. Ces « effets de cadre » me paraissent maintenant intéressants à reconstituer, du fait qu'ils participent d'une sorte de genèse épistémologique de la culture informationnelle, puis du passage de celle-ci à la cyberculture.

Enfin, pour fixer rapidement le contexte, je rappelle que les enseignements en question se sont déroulés à Paris VIII sur une période assez longue, de 1994 à 2009. « Culture informationnelle » a ainsi fait partie du cursus de DESS « Documentation et Technologies avancées » du Département Documentation et du DEA « Enjeux sociaux et technologies de la communication » du Département Hypermédia. Puis, à partir de 1998, le titre en est devenu « Cyberculture ». Enfin, à partir de 2004, le DESS est devenu Master « Gestion de l'informa-

tion et du Document » et le DEA Master « NET » (Numérique : Enjeux, Technologies).

Effet de cadre, premier niveau : Enseigner les SIC¹ en Documentation ?...

Lorsque j'intègre en 1993 le Département « Documentation » (Doc en abrégé), la demande qui m'est adressée est claire et, rétrospectivement, tout à l'honneur de celles qui en ont eu l'intuition². Elles ont saisi en effet que la formation des « gens de documentation » devait s'ouvrir, au-delà des techniques documentaires traditionnelles mais également de la formation aux diverses TIC³. Car il commençait à être perceptible que ce qu'on appelle d'ailleurs toujours, faute de mieux, la « Documentation », occupe un rôle stratégique dans toute organisation (ce qui me permettra de rédiger 10 ans plus tard « Quand la Documentation s'éveillera »⁴). D'où le problème fondamental, d'origine socio-économique, à savoir qu'il devenait primordial de créer une ouverture théorique dans les cursus d'enseignement (conséquence évidente des phénomènes mondiaux d'ouverture dans tous les domaines). Ce qui ne pouvait a priori pas signifier autre chose que : formation aux SIC. Et ne serait-ce, formellement d'abord, que parce que les formations documentaires occupent de fait une place reconnue depuis longtemps dans le cadre universitaire des SIC (du côté de l'« information », faut-il d'ailleurs le rappeler, et pas de la « communication »...). Mais aussi parce que cette insertion n'est évidemment pas dénuée de sens puisque, au-delà des enseignements traditionnels de l'indexation, du catalogage, de l'informatique documentaire, etc, l'idée s'était quand même déjà faite peu à peu que tout le domaine universitaire et professionnel concerné tournait à sa façon autour de la notion d'information.

¹ Sciences de l'Information et de la Communication

² Annette CATTENAT, Directrice du Département, Christine POITEVIN, Isabelle WERTEL-FOURNIER

³ Technologies de l'Information et de la Communication

⁴ In « Documentaliste », n° 6. 2003.

Cependant, la nature d'un enseignement SIC en Doc n'était pas évidente à déterminer. Car, au-delà du contenu à devoir ainsi élaborer, se posait d'abord un problème d'hétérogénéité du public concerné. En effet, le choix était déjà ancien dans le Département que les étudiants inscrits en Licence puissent provenir de toutes les disciplines avec, comme conséquence évidente, l'absence quasi générale de tout bagage en SIC. D'où le problème institutionnel : il fallait certes pallier cette lacune et assurer un minimum d'homogénéité mais, en même temps, on ne pouvait, dans une formation « préprofessionnelle » aux volumes horaires déjà lourds, que leur proposer l'« essentiel » des SIC. Ce qui n'est pas une mince affaire, quand on sait que l'identité de cette discipline reste toujours aussi problématique et que vouloir pincer son essentiel relève un peu de la gageure... Intervient aussi le statut (presque) impossible des gens de documentation : en tant que futurs praticiens de la documentation économique, médicale, juridique, etc., ils doivent en effet pouvoir, dans l'idéal, dialoguer avec toutes les disciplines, sans être spécialistes d'aucune... et il fallait en plus leur ajouter une « couche SIC » !?...

Or, quand on est spécialiste de rien, surtout quand on a été « aux écoles », on se doit au moins d'avoir un « vernis »... sinon même une culture. Nous y voilà ! Peu à peu s'est ainsi formée l'idée que, plutôt qu'un contenu spécifique, il s'agissait d'essayer de faire prendre une « culture SIC » chez les nouveaux venus. Avec une formation en deux ans, le premier volet était finalement assez simple à concevoir : du fait qu'il est difficile de concevoir une « culture » sans histoire, l'année de Licence se trouva ainsi dotée d'une vingtaine d'heures de cours « Histoire et épistémologies de l'information ». Sous l'hypothèse forte des effets culturels de tout enseignement historique, était donc proposé aux étudiants un panorama sommaire des différentes « théories de l'information » (mais aussi de la communication). Panorama assez tordu, on peut cependant le noter car, sans remonter forcément à Platon, mais au moins depuis l'essor technologique du 19^{ème} et ses premières implications théoriques, l'approche purement historique ne peut que très vite se mâtiner d'une problématique épistémologique : quels sont en effet les rapports entre les différentes disciplines (sociologie, psychologie, sciences politiques, etc.) et la nouvelle venue SIC qui ne peut, elle, qu'annoncer le programme vertigineux, sinon impérialiste, de traiter des phénomènes d'information et de communication dans leur ensemble ! Enfin, à travers ce panorama historico-épistémologique, j'essayais d'introduire, au gré du hasard des questions posées, quelques questions plus contemporaines, comme par exemple : produit informationnel ?... simulation ?... interactivité ?... technologies men-

tales ?... société d'information ?... Sans compter la lancinante question toujours en embuscade : c'est quoi l'information ?... En somme, une sorte de « bouillon de culture », qui préparait la suite. Entre histoire et vue d'ensemble, c'est donc bien une distillation culturelle qui était ainsi à l'œuvre, bien plus que l'apprentissage du détail de telle ou telle théorie. On conçoit donc ce premier effet de cadre : j'étais parti pour donner une formation d'« appoint » relative à un « contenu SIC » mais les diverses contraintes évoquées ci-dessus m'ont mené assez vite à devoir déboucher sur un point de vue essentiellement assumé comme « culturel » (indépendamment de l'idéal selon lequel tout enseignement est censé d'abord dispenser une culture... « ce qui reste quand on a tout oublié... »).

Effet de cadre, deuxième niveau : Emergence de la « culture informationnelle »

Le premier étage à peu près ébauché, restait ensuite à concevoir le suivant, du cours de DESS/DEA, en notant tout de suite qu'il autorisait plus de matière, avec un module annuel de 37,5 h et qu'il s'est tout de suite appelé « culture informationnelle ». Il est difficile, et peut-être pas fondamental ici, de reconstituer le détail historique de sa genèse. Par contre, deux effets de cadre sont intéressants à dégager pour saisir la logique de cette genèse : le premier lié à la nature de l'ouverture théorique recherchée, le second à l'insuffisante réponse des SIC.

La pertinence de la perspective d'ouverture à la base du cours de Licence se vérifiait déjà alors de plus en plus mais il était évident qu'il fallait encore préciser ses modalités et ceci malgré une situation un peu paradoxale. Car les TIC commençaient à entrer avec fracas dans toutes les activités professionnelles et personnelles et, chez beaucoup de formateurs, la tentation était donc grande de vouloir à tout prix suivre un mouvement, qui n'a fait que s'accélérer depuis. Dans ce mouvement, bien entendu, les enseignements du Département n'ont pas cessé d'être modernisés et technicisés. Mais cela n'a pas atteint notre certitude d'une nécessaire ouverture théorique, bien au contraire. Il nous paraissait clair en effet que les gens de documentation devaient à tout prix éviter de se perdre dans la frénésie technologique. Rétrospectivement, je dirais qu'ils devaient être capables d'y « voir clair » (ou, au moins : un peu clair...) dans la nature des TIC, leurs usages, leurs effets, leurs enjeux... Un exemple sommaire devrait ici suffire. L'apparition des intranets, dans les années 90-95 a vite donné lieu à une importante littérature technique et gestionnaire. Mais, sans en renier l'importance, l'hypo-

thèse qualifiable en contrepoint de « culturelle » consistait à « voir » d'abord tout intranet comme une tentative de greffe d'une sorte de système nerveux sur une organisation. Ce qui amenait à développer les problèmes de prothèse technologique soulevés par Mc Luhan par exemple, puis les difficultés cognitives et sociales correspondantes, l'analyse de l'information ainsi disponible, les jeux du concept polymorphe de réseau, etc. La métaphore du « système nerveux » reste certes discutable mais son mérite est de permettre, par exemple au documentaliste qui doit accompagner un intranet, de disposer ainsi de quoi prendre du recul, avoir une vue d'ensemble, comprendre les enjeux socio-informationnels en cause et discuter sur des bases équilibrées avec l'informaticien en charge de l'implantation.

On l'aura compris, le terme « vision » devenait ainsi fondamental dans la conception de l'ouverture théorique recherchée. Ne pas se noyer dans le tourbillon technologique suppose en effet qu'on dispose d'une vision de la situation. Le futur cadre professionnel jouait donc ici en injectant la nécessité de tels moyens de vision pour des étudiants qui n'auraient pas à traiter de l'aspect technique des choses mais devaient concevoir l'implantation des systèmes d'information. Si l'on ajoute que le terme « culture » était alors dans l'air du temps et qu'il véhiculait de surcroît un sens englobant, permettant de rassembler des éléments a priori plus ou moins disparates, se profilait ainsi l'hypothèse d'une relation intime entre vision et culture (quitte à généraliser plus tard ces deux notions dans la « cyberculture »). On notera aussi que s'introduisait de fait la notion d'« effet de culture » (ou de vision) : on ne voit plus de la même façon (une œuvre d'art ou un intranet...) quand on est « cultivé », autre façon de résonner avec ce qui commençait à circuler concernant les effets économiques et sociaux de la culture (NB : ce qui n'est pas y réduire toute culture !)

Une vision portant sur des entités informationnelles (et/ou communicationnelles), pour des professionnels de l'information, et à une époque où commençait à faire débat la « société d'information »... il n'y a donc pas trop lieu de s'étonner rétrospectivement que le nouvel enseignement, presque dans la foulée et sans savoir trop pourquoi, se soit appelé « Culture informationnelle », le premier de ce genre, à ma connaissance, dans l'espace universitaire. De façon plus générale, il faut aussi comprendre que c'était un moyen de dépasser les acceptions les plus courantes - et encore grandement en vigueur - du terme « société d'information ». Car il me paraissait évident que ladite société ne pouvait plus continuer à être essentiellement comprise en fonction de la quantité d'objets techniques conçus et mis en vente sur le

marché. Au contraire, son évolution devenait à un moment donné de plus en plus dépendante de la vision qu'ont ses membres du phénomène de l'information, sinon même d'un minimum de construction théorique à ce sujet. D'où l'aphorisme : « pas de société d'information sans culture informationnelle ».

Le terme en question était certes rassembleur, bien que son contenu fût encore assez hétéroclite : il fallait bien avancer, au sens d'un bricolage à la Levi-Strauss... Sans détailler, en voici quelques têtes de chapitre, pour donner une idée : « *Penser informcom*⁵ » (signe, entropie, compactage, métaphore, complexité...), « *Milieus* » (média, propagations, interfaces...), « *Problématiques techniques* » (codes, mémoires, numérique, interactivité, système-expert...), « *Visions, attitudes mentales* » (observation, délocalisation, hybridation...), « *Gestion* » (politique informationnelle, systèmes d'information, coût de l'information, statistique), « *Evolution/enjeux* » (prothèses diverse, rôle de l'image, matière intelligente, société d'information...), etc.

Un bénéfice indirect mais fondamental de ce nouveau point de vue était qu'il permettait de doter les gens de documentation de ce qui leur manquait fortement jusque là, à mon sens du moins, à savoir une forme d'identité théorique, du fait qu'ils devenaient possesseurs d'une culture spécifique et formulable. Et ainsi, au-delà de leurs compétences traditionnelles et de leur sensibilité propre à l'information et au document, leur outil de travail principal doit peut-être commencer à être compris comme la possibilité de mobiliser cette culture informationnelle. Le terme d'« analyse informationnelle » pourrait d'ailleurs être convoqué ici, de la même façon que la qualité d'un économiste est d'être capable de traduire sa culture théorique en une analyse économique.

Cette culture faisait évidemment d'abord la différence avec celle, directement technique, de la « tribu » des informaticiens/télécoms, concepteurs et aménageurs des TIC, suffisamment lestés par leur propre matière pour s'y cantonner sans trop d'états d'âme culturels. Mais elle les distinguait aussi des « tribus SIC » (sommairement parlant : gens de médias, relations publiques, agences de presse, publicité, relations humaines, etc.). Ceux-ci en effet, et surtout à cette époque où l'internet et la numérisation n'avaient pas encore vraiment amorcé leur grand brassage, étaient plutôt spécialisés sur des médias et/ou des pratiques déterminés, avec des démarches, dans l'ensemble, plutôt descriptives et/ou critiques.

⁵ Contraction commode des termes « information » et « communication » (NB : le « r » du début a fini par tomber, puisque l'on dit maintenant « infocom »)

Et c'est ici qu'a dû jouer un deuxième effet de cadre. D'un côté, face au bouillonnement technologique, le besoin émergeait, du côté de la Documentation, d'une analyse approfondie des nouveaux phénomènes d'information et de communication. Par contre, du côté SIC, il me paraissait que la réponse théorique à cette nouvelle situation restait d'une densité très faible. En effet, après avoir tâté en Licence de l'histoire des théories SIC, que proposer ensuite aux étudiants ? Sémiologie, analyse de tel ou tel média, analyse des usages des technologies, critique des stratégies industrielles ?... Malgré l'intérêt spécifique de chacun de ces thèmes, il me semblait que les SIC n'apportaient pas d'outils conceptuels satisfaisants, et surtout pas une vue d'ensemble. C'est donc aussi à cause de cette insuffisance SIC que s'est confortée l'idée d'élaborer une réponse théorique sous forme d'une construction « culturelle ». Je ne résumerai pas ici un processus qui débouchera, on va le voir, sur la notion de « cyberculture » et n'évoquerai à ce sujet qu'une formulation que j'avais très tôt cru utile de proposer : « Cela, que nous supposons être la difficulté essentielle des SIC, explique la méfiance qu'elles suscitent : elles ne peuvent pas être une science, ontologiquement, parce qu'elles doivent être plus qu'une science : *une science et une culture*. Car les « gens d'information et de communication » ne sont pas seulement les utilisateurs d'objets théoriques et de méthodes, comme dans les disciplines classiques : ils ont en permanence à *regarder l'effet sur le monde de leurs objets et des pratiques correspondantes* »⁶

C'est sur ces deux effets de cadre que s'est donc conçu progressivement le cours de culture informationnelle. La seule manifestation publique un peu conséquente de ce phénomène propre à Paris VIII, en plus de quelques articles sur ce thème⁷, a été l'organisation d'un colloque en 1997⁸, époque d'ailleurs, à laquelle le cours a changé de titre, comme on va le voir.

Effets de cadre, troisième niveau : Emergence de la cyberculture

Malgré une première structure encore assez hétéroclite, on l'aura peut-être saisi, la petite amorce de panorama esquissée plus haut aura permis au lecteur, je l'espère, de se faire un début d'idée sur le contenu de la culture informationnelle et d'y constater aussi l'intention manifeste de donner aux étudiants une solide formation conceptuelle, plus précisément : leur permettre de disposer des éléments théoriques permettant de déceler une unité de sens derrière la diversité des situations pratiques qu'ils pourraient affronter à terme. Mais,

assez vite, le fait de disposer du chapeau unificateur « culture » est apparu insuffisant, sous trois nouveaux effets de cadre :

- Cadre logique (ou épistémologique). Le saut théorique était déjà important pour accepter de développer en tant que tels les thèmes que j'ai vite nommés des « nœuds conceptuels » (par exemple : interactivité, réseau, interface, information, forme, identité, etc.). Mais la question se posait en même temps de leur mode de présentation et donc du type de relations logiques à attribuer à leur ensemble. On pouvait certes déjà noter que cet ensemble conceptuel pourrait à l'évidence se voir doté d'une structure hypertextuelle, permettant ainsi un accès attractif à la culture en cours d'élaboration. Mais, on le sait bien, même si elle traduit bien l'état épistémologique d'un monde au savoir éclaté, une telle structure ne gomme pas magiquement le besoin profond d'une unité d'ensemble (indépendamment du fait que la réponse à ce besoin n'est pas toujours facile ou possible selon les domaines). Problème, donc : la culture informationnelle pouvait-elle être dotée d'un statut un peu unificateur, autorisant précisément une compréhension d'ensemble ? Ou fallait-il se résoudre à enseigner ces nœuds dans un relatif désordre et selon une structure logique plus ou moins bancal ?

- Cadre politique, maintenant : l'explosion des TIC a rapidement suscité une double réaction. D'un côté, on ne pouvait que constater le phénomène de diffusion à grande échelle de ces technologies et surtout, phénomène nouveau, celui de leur irradiation foudroyante chez les jeunes. Mais, en même temps, on commençait à s'inquiéter à la fois des vitesses de diffusion différentes selon les milieux (ce qui devait déboucher sur la « fracture numérique ») et des utilisations sociales discutables ou insuffisantes des TIC. C'est ainsi que peut se synthétiser rétrospectivement *Cyberculture*, paru en 1997, l'ouvrage phare de Pierre Lévy pour notre propos, où se développait la question des modalités d'une appropriation citoyenne des TIC. Et, comme il s'y traite essentiellement du rapport individuel et social aux technologies, on peut avancer que Lévy y détournait ainsi politiquement la résurgence du terme « cyber », tel qu'il se mani-

⁶ « Courte réflexion sur une possible particularité épistémologique des SIC : vers une culture informationnelle ? ». In *Le concept d'information, essai de définition*. Actes du 3^{ème} Congrès de la FADBEN. Marseille. Octobre 1993.

⁷ Cf. annexe bibliographique.

⁸ *Pour une culture informationnelle*. Journée d'études organisée par les Dépt. Documentation-Hypermédia de Paris 8, avec les concours de l'ADBS et de la DISTNB (Direction de l'information scientifique et technique et des Nouvelles Bibliothèques, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie). Participation de : Eric Allart (IBM France), Claude Baltz, Daniel Confland (DISTNB), André Geoffroy (France Télécom), Alain Lebaube (*Le Monde*), Hervé Seyriex (Délégué interministériel à l'insertion des jeunes), Bernard Stiegler.

festait dans la remise au goût du jour de la cybernétique de Wiener, partie de la Côte ouest, à partir des années 90.

- Cadre social, enfin : alors que se concrétisait la nécessité d'une ouverture théorique traitée à Paris VIII, comme on l'a vu, en termes de « culture informationnelle », commençait parallèlement à apparaître à cette époque dans les milieux de la Doc un phénomène qualifiable ici, par pure commodité, de « pédagogique » ou « didactique ». On peut dire que, là où Lévy insistait sur l'appropriation des technologies, les gens de documentation insistaient sur celle de l'information, ce qui est bien compréhensible : c'est l'air qu'ils respirent... Émergeait ainsi la question d'un savoir documentaire et des moyens de l'enseigner et de le tester (passeports BII ou CII, par exemple). L'ouvrage de Brigitte Juanals, *La culture de l'information*⁹, quoique paru un peu plus tard, synthétise bien cette évolution, que l'on peut compléter, entre autres, par les travaux plus récents de l'équipe d'Alexandre Serres et d'Eric Delamotte¹⁰. Il convient d'ailleurs de remarquer la jonction théorique ainsi opérée avec le courant américain de *l'information literacy*, né dans les années 70 et structuré dans les années 90. Il est clair cependant que, lorsque le terme « culture » y est ainsi évoqué, c'est essentiellement autour des modes d'accès à l'information, avec comme horizon d'induire éventuellement « une culture générale (prise dans le sens d'instruction, de savoir), une connaissance des médias, une prise en compte de considérations éthiques et une intégration sociale dépassant largement une compétence documentaire et informatique » (B. Juanals, *op. cit.* p. 25), où l'on retrouve ainsi les préoccupations de Lévy, mais dans le cadre plus spécifiquement informationnel.

Ces trois effets de cadre ont alors infléchi la première mouture de la culture informationnelle en injectant des problèmes nouveaux :

- Apparition du préfixe « cyber » : médiologiquement parlant, « cyberculture » est plus court que « culture informationnelle », ce qui n'est pas un mince avantage... Et si l'inconvénient du terme est qu'il connote quand même la « quincaillerie » cybernétique, il possède finalement un avantage décisif... En effet, dans une société a priori surinformante comme la nôtre, le problème de l'orientation est devenu déterminant : d'où l'hypothèse que l'individu a besoin d'être doté d'une vision spécifique pour *se piloter* (« cyber », préfixe du mot grec « gouvernail ») dans sa dépendance fondamentale à l'information. Le changement de titre devenait donc sous ce point de vue une nécessité quasi ontologique. Et l'on peut avancer ainsi que la cyberculture en tant que moyen fondamental d'orientation devient une sorte de « driver social » : « pas de société d'information sans cyberculture ».

- Côté contenu, après avoir remarqué que l'usage

même récent du terme « culture informationnelle » ne renvoie guère à un contenu précis, reste à traiter, comme on l'a dit, la question d'une organisation unificatrice relativement à sa multiplicité de nœuds conceptuels, une sorte de « menu racine » en quelque sorte... En fait, la solution m'était apparue depuis quelque temps déjà, assez simple finalement, mais surtout comme traduction immédiate de l'« être-au-monde informationnel » qui constitue désormais notre horizon commun. Autrement dit : en poussant à ses extrêmes, l'idée que nous sommes totalement dépendants d'information pour exister. Je ne développerai pas ici la structure de référence de tout processus informationnel, telle que j'ai déjà commencé à l'approcher, en divers textes¹¹ (en attendant une publication d'ensemble sur ce thème de la cyberculture) :

– le sujet-pas-encore-informé doit d'abord s'extraire de son lieu spatial et/ou mental ;

– ce faisant, il découvre l'espace extérieur, à tous les sens du terme, en même temps que le phénomène de médiation concrétisé par le terme générique de « machine de vision » : l'ensemble de tous les moyens cognitifs et techniques par l'usage desquels on peut aller toucher les choses et les milieux du monde pour s'« informer » à leur sujet. Point fondamental, ces machines sont susceptibles d'une classe très large de réglages, matériels et cognitifs ;

– à travers ce qu'il soutire à travers ce contact/communication, le sujet peut donc devenir « informé » (provisoirement...), l'entité « information » étant essentiellement à concevoir comme variationnelle sur divers types d'espaces, mentaux pour commencer ;

– hypothèse encore mal reçue, parce que trop « idéaliste » : l'information peut exercer des effets (même « matériels »), à condition de bien déterminer le cadre épistémologique nécessaire ;

– l'ensemble des processus précédents contribue en permanence à sécréter le cyberspace.

La formation théorique jusqu'ici nommée « culture informationnelle » s'est alors trouvée posséder sous ce point de vue une cohérence logique forte qui lui manquait au début. On peut ainsi s'appuyer sur une structure extrêmement générale que l'on retrouve sous un mode fractal à tous les niveaux, et bien plus puissante que la structure basique des SIC : émetteur/canal/récepteur/feed-back. Il deve-

⁹ *La culture de l'information*. Hermès. 2003

¹⁰ « Le temps des pionniers », in « Culture informationnelle et didactique de l'information », p. 27 et sq. Rapport du Groupe de recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information, coordonné par Alexandre Serres, sept. 2010. (On y trouve en particulier la référence à un article de Yves-François Le Coadic « Maîtrise de l'information et métasavoir », paru en 1999 dans *Médiadoc*). Également : « Penser la culture informationnelle ». *Cahiers du numérique*. Sept. 2009.

¹¹ Cf. l'annexe bibliographique ci-dessous

naît ainsi possible de rapprocher de façon compréhensible l'extrême diversité des nœuds conceptuels évoqués ci-dessus. Ce qui n'empêche pas d'admettre par ailleurs qu'ils peuvent convoquer un très grand nombre de disciplines. Par exemple, la notion si essentielle de mémoire ne peut se comprendre sous l'angle d'une gestion documentaire sans faire lien avec celles d'image, d'identité, de rapport au temps, etc. Traiter cette situation ne fait que traduire l'explosion des frontières actuelles du savoir et implique entre autres la nécessité, surtout pour les gens de documentation, de concevoir de nouveaux rapports de type non encyclopédique à ces nouveaux registres du savoir (j'ai évoqué à ce sujet le terme de « savoir hyperfractal » impossible à développer ici, reposant évidemment sur la maîtrise d'outils de navigation informationnelle).

Enfin, la connexion de la culture informationnelle avec les nouvelles préoccupations de type *information literacy* oblige à considérer deux types de problèmes :

– Le mode opératoire de la cyberculture est certes encore problématique, dans la mesure où elle n'est bien avancée que sur les diverses composantes théoriques d'une vision adaptée au nouveau monde. Cette construction est vraisemblablement indispensable malgré la complexité de sa mise en œuvre. Mais ce que rappellent maintenant à juste titre les tenants de la didactique, c'est que sa pertinence théorique n'est garante ni de ses modes de diffusion ni de la réceptivité de ceux auxquels elle est destinée, au moins en principe. Ceci signifie que la cyberculture doit être complétée sur le plan pratique. Pour juste esquisser un programme, il s'agit donc de développer les éléments de la « vision infocom » et, sur cette base, les outils du pilotage informationnel, individuels et sociaux. Pour faciliter les choses, il est également possible de mettre en forme une sorte de « Bible », recueil structuré d'aphorismes divers du genre « L'information n'est évidente que pour celui qui la possède » ou encore « Pas d'information sans communication... et vice-versa », etc. Leur formulation concentrée et plus ou moins imagée doit permettre, en particulier, d'assurer dans des milieux encore débutants, une imprégnation plus facile, malgré un contenu théoriquement complexe derrière les apparences.

– Ce qui précède a finalement un pendant épistémologique important : comment concevoir les rapports entre SIC, cyberculture, culture informationnelle ? Il est clair que la cyberculture au sens sommairement esquissé ci-dessus devient, de mon point de vue, un noyau théorique fondamental des SIC. Elle devrait peut-être leur permettre ainsi d'assumer leur véritable statut, c'est-à-dire, comme esquissé plus haut, d'être essentiellement une culture, assurant la mise en forme d'outils de vision, théorique et pratique. Et

ceci, au lieu qu'elles se vivent comme un conglomerat peu satisfaisant d'emprunts divers aux autres disciplines (sociologie de l'information, sémiologie, etc.), au prétexte épistémologiquement douteux qu'elles traiteraient, elles, de l'information, de la communication et de leurs technologies, alors qu'en fait toutes les disciplines sont maintenant dans ce cas. Peut-on alors se risquer à avancer que l'on ne voit plus très bien ce qui justifie l'autonomie des SIC en tant que telles actuellement, sauf si elles admettent d'interroger à fond l'être-au-monde informationnel et de se recentrer ainsi sur ce que je considère comme leur identité (et peu importe qu'elles en viennent à s'appeler « cyberculture » ou autrement). Et il est clair enfin que cet étage théorique complexe se doit d'être préparé et étayé par des étages de formation à l'accès à l'information et à sa maîtrise, tels que les gens de documentation ont commencé à les concevoir, on l'a dit, depuis une dizaine d'années.

Pour conclure, je n'ai plus guère le loisir ici de m'étendre longuement sur mon expérience d'enseignement en tant que telle. Si ce n'est qu'elle se caractérisait, on l'aura compris, par une forme d'« improvisation raisonnée », sur fond de programme de cours très structuré, d'attention très forte aux questions soulevées dans l'amphi, et par un souci en même temps très réduit de « tenir le programme », l'essentiel me paraissant être l'espace de « choc épistémologique » suscité chez les étudiants par l'alliage de développements parfois très abstraits et de considérations très pratiques relativement à la diversité infinie des situations d'information et de communication.

Et, globalement, ils avaient l'air d'en être assez contents... même assez longtemps après, pour autant que j'ai eu à en connaître.

Annexe bibliographique :

À titre de complément, je me permets d'indiquer quelques textes personnels qui ont jalonné le parcours sommairement analysé ci-dessus.

- Plan détaillé des cours « Culture informationnelle » et « Cyberculture ». Polycopié. Dépt. d'Information-Documentation. Paris 8

- « Le concept de culture informationnelle ». Actes du colloque de l'Interassociation ABCD : *Pour une culture de l'information. De la documentation à l'information*. 1995

- « Une culture pour la société de l'information ? Position, définitions, enjeux ». *In Documentaliste*, n°2. 1998

- « Cyberculture : un driver pour la société d'information ». Actes du Congrès de la FADBEN. 2005.

- « CYB, SIC, DOC ». *in Les cahiers de l'ingénierie éducative*, N° 57. 2007

Quelles bases pour une discipline scolaire information-documentation ?

Eric Bruillard

Professeur des universités, ENS Cachan

Comment, ou plutôt sur quelles bases, construire une nouvelle discipline scolaire ? C'est une question délicate, surtout lorsque l'on souhaite s'éloigner de réflexions militantes ou d'opportunité. S'agissant de la documentation ou de l'information-documentation, il apparaît difficile de trouver une réponse simple et directe. Faut-il transposer des savoirs venant d'une ou plusieurs disciplines universitaires, faut-il s'inspirer de pratiques existantes dans des professions, ou des pratiques sociales, expertes ou plus « communes », faut-il imaginer une création ou une extension à partir de pratiques scolaires et des contraintes du système éducatif actuel, faut-il mélanger et articuler ces différentes approches, comme autant d'ingrédients d'une création spécifique ?

Mon propos, dans ce court texte, sera d'essayer de montrer certaines limites de toutes ces approches et de proposer quelques pistes de réflexion pour les articuler autour d'une vision, sans doute assez personnelle, proche de questionnements informatiques (Bruillard, 2010), de l'information-documentation comme discipline scolaire de médiation ayant un rapport central à l'expérimentation.

Une discipline fondée sur des savoirs ?

L'objectif de la discipline scolaire information-documentation pourrait-elle être la transmission d'un savoir, alors que la pérennité de ce savoir est loin d'être attestée ? Ne serait-il pas paradoxal de penser la documentation dans des formes disciplinaires issues du XIX^e siècle : un savoir constitué à transmettre, alors que les sciences de l'information et de la communication, qui se voudraient leur référence universitaire, ne cessent de déconstruire les modalités d'élaboration et de diffusion des savoirs.

Identifier des listes de concepts centraux n'est certes pas inutile, mais il n'est pas clair qu'un noyau de concepts fondamentaux puisse constituer la base principale d'un enseignement. Les sa-

voirs info-documentaires risquent d'être soit peu stables, soit très abstraits. Prétendre enseigner des concepts très abstraits risque de conduire à des présentations absconses ou alors oblige à accepter des approximations qui évoluent tout au long de la scolarité des élèves. Ainsi en est-il par exemple de la notion d'index, voire d'auteur ou de source.

Mais, d'un autre côté, n'est-ce pas là, outre son rôle technique ou instrumental, un objectif essentiel de l'info-doc, celui de rendre les élèves capables d'interroger les « savoirs » qu'on leur propose ? Armer suffisamment les élèves pour cela demeure une gageure et une vision par trop « autoritaire » de la documentation que l'on observe parfois, consistant à faire confiance à des « autorités » et à se défier de tout ce qui apparaît comme personnel ou non « validé » par des institutions, ne conduit pas vraiment dans la bonne direction.

D'autres savoirs sont largement en construction ou en réélaboration. Quand on prend, par exemple, la recherche d'information avec les moteurs de recherche, quels savoirs stables peut-on transmettre aux élèves (voir notamment, Ladage, 2008) ? Il n'apparaît déjà pas si simple de sortir des confusions délicates entre mots-clés et descripteurs. Ensuite, le caractère nécessairement instrumenté de la recherche d'informations rend dépendant des évolutions de cette instrumentation. Or, Google, qui domine outrageusement le marché, innove avec une extrême rapidité conduisant parfois à des renversements saisissants : des pratiques expertes deviennent fort peu efficaces et des pratiques a priori naïves, comme poser directement une question ou utiliser la recherche d'images, se révèlent performantes.

Dans un article récent, Drot-Delange (2010) met en exergue certaines difficultés d'utilisateurs, même avancés, à comprendre des fonctionnalités offertes, ainsi le rôle du caractère « * ». Des experts pourront convoquer des notions de troncature, de lemmatisation... Mais la documentation du moteur donne une interprétation différente :

« Google vous simplifie la vie en complétant vos questions. Pour cela, ajoutez simplement, dans le

champ de recherche, un astérisque (*) à la partie de la phrase ou de la question à finaliser. » (<http://www.google.fr/intl/fr/help/features.html>, consulté le 27 octobre 2010).

A première vue, il peut apparaître curieux d'utiliser un caractère qui remplace n'importe quoi, on se demande légitimement en quoi cela peut être utile pour la recherche. En fait, il est difficile de répondre avec certitude, mais si on lance l'exemple proposé, la requête « marie curie a découvert * », on devine rapidement de quoi il s'agit.

En effet, les quelques lignes fournies par Google pour présenter des résultats mettent en exergue des mots en gras. Ainsi, résultat 2 : « Tenons l'exemple de Marie Curie qui a découvert le polonium et après la radioactivité, elle n'avait pas l'intention de créer des bombes ... » et le résultat 3 : « 6 Dec 2009 ... Please do not forget capital letters and punctuation! Thank you. Show. C'était Marie Curie qui a découvert la radioactivité... ». Inutile d'aller ouvrir les pages proposées (d'ailleurs je n'ai pas noté leur adresse), la réponse, ou plus exactement une ou plusieurs réponses ont été données directement. Certes, cela ne va pas dans le sens d'une aide au développement du sens critique, mais cela permet aux utilisateurs pressés ou aux piètres lecteurs de gagner du temps !

Cet exemple illustre le côté ambivalent des technologies informatiques, surtout en éducation : elles ouvrent des possibles, permettent d'aller plus vite mais enlèvent des occasions d'apprendre et rendent peu accessibles des processus qu'il serait important de scruter. Cela conduit à rappeler que la documentation est une discipline instrumentée et que les formes d'instrumentation physiques et intellectuelles ne sont pas si simples à démêler. C'est alors vers les pratiques que l'on aurait tendance à se tourner.

Une discipline se référant à des pratiques sociales ?

Mais quelles pratiques prendre en référence ? On peut d'abord regarder du côté des experts, ceux qui existent depuis longtemps et ont dû évoluer, tels les bibliothécaires. Mais de par leur dénomination même, ne conservent-ils pas une proximité trop grande avec les livres et un éloignement avec les usagers et plus encore avec les apprenants. S'ils transposent avec internet leurs habitudes professionnels, ne seront-ils pas trop dans la conservation et dans l'accès, pas assez dans la médiation ?

Si on lorgne vers les nouvelles professions liées à internet, les référenceurs, par exemple, également

les spécialistes de la veille informationnelle, de l'intelligence économique, on peut se frotter à des savoirs émergents sans cesse en réélaboration, à des pratiques en évolution constante. Si ces pratiques sont à observer, si elles peuvent être sources d'inspiration pour des enseignements, elles sont difficiles à intégrer au monde scolaire. S'il faudrait pouvoir en tenir compte, on ne maîtrise en rien leur évolution et certaines d'entre elles gardent jalousement leurs secrets.

Faut-il s'inspirer de pratiques moins expertes, voire plus ordinaires, les développements récents d'internet conduisant d'ailleurs à une certaine remise en cause de l'expertise ? Beaucoup d'entre elles correspondent à des pratiques collectives et reposent sur des collectifs de taille très importante (*Wikipedia* par exemple), ce qui les rend malaisément transposables dans un cadre scolaire, sauf en en changeant considérablement la nature.

On peut alors penser à tous les utilisateurs du web et à toutes les pratiques qui se développent et se généralisent d'une manière extrêmement rapide. Mais quel point de vue peut-on adopter vis-à-vis de ces différentes pratiques ? Si on se concentre sur les adolescents, qualifiés parfois de *digital natives* (l'utilisation de l'anglais est souvent comode pour transformer des banalités en arguments d'autorité), à côté de pratiques inventives, on peut déplorer la « tyrannie de la majorité » (selon l'expression de Dominique Pasquier) et des comportements souvent naïfs (voir Baron et Bruillard, 2009). Par ailleurs, si on ne peut attendre de transferts faciles de pratiques hors école dans le champ scolaire (voir Fluckiger et Bruillard, 2010), c'est certainement le rôle de l'institution scolaire de prendre en compte les pratiques familières aux élèves pour aider ces derniers à aller au-delà et acquérir d'autres compétences et adopter d'autres attitudes.

Cela conduit à positionner l'information-documentation selon les équilibres des disciplines scolaires actuelles.

Une discipline créée par les praticiens dans le champ scolaire ?

L'information-documentation pourrait-elle prendre en charge quelques points aveugles de notre système scolaire, s'intéresser à ce qui n'est pas traité ailleurs, c'est-à-dire dans les autres disciplines, servir de complément pour doter les élèves de quelques savoir-faire jugés nécessaires et les ouvrir à de nouvelles cultures ? C'est le rôle qu'elle a commencé à jouer et qui pourrait être renforcé.

Mais quand on regarde du côté des « éducation à », à la santé, à l'environnement durable, à la défense, à la sécurité routière..., un tel inventaire à la Prévert montre qu'il n'y a pas encore de modèle bien établi auquel se référer.

C'est peut-être au travers des interrelations entre différentes cultures¹, culture des médias, culture informationnelle, culture numérique ou informatique, que peuvent se dessiner des contours de l'information-documentation. En effet, si on ne dispose pas d'un cœur bien identifié, d'une matrice sur laquelle s'appuyer pour donner forme à la discipline, quelle viabilité pourrait avoir l'info-doc, quelle légitimité vis-à-vis des autres disciplines scolaires ? Mais on risque de boucler à nouveau sur l'identification de savoirs de référence.

Une discipline composite : médiation et expérimentation

Une discipline scolaire exerce des responsabilités, d'une part sur les contenus qu'elle est censée transmettre ou représenter, d'autre part sur ce que les élèves sont censés acquérir. Les responsabilités de l'info-doc seraient à préciser : aider les élèves à utiliser les documents pour acquérir des connaissances, pour cela, pouvoir accéder à des documents, pourvoir juger de leur intérêt (sans doute plus de leur légitimité que de leur validité), comprendre qui les a rédigés, qui les promet... pouvoir gérer leur propre documentation, s'approprié un environnement personnel d'apprentissage, etc. Pour une part importante, la discipline information-documentation doit ainsi assurer une médiation entre les élèves et les documents.

Ce rôle de médiateur peut sans doute s'étendre à d'autres apprentissages et enseignements que ceux pris en charge par l'institution scolaire. Ainsi, Brown et Adler (2008) attirent l'attention sur le phénomène de la longue traîne (discutée par Chris Anderson) en éducation. Internet rend possible d'accéder à des biens ou des services qui n'ont qu'une demande faible et l'addition de toutes ces demandes conduit, selon diverses études, à un volume comparable aux biens ou services les plus populaires. Ne serait-ce pas un rôle important de l'info-doc d'assurer le lien entre des apprenants et des offres de formation ou d'information très spécifiques non couvertes par les grandes institutions éducatives ? Ainsi, avec la multitude de choses que les enfants pourraient avoir envie d'apprendre et qui ne peuvent être prises en charge directement dans le cadre scolaire, un lien et un suivi pourraient être assurés par les enseignants d'information-documentation.

Mais il importe également de réfléchir aux outils

d'accès et à leur fonctionnement, à la fois pour asseoir des savoir-faire, mais aussi pour être armé pour bien comprendre leur nécessaire absence de neutralité (le *google bombing* est un bon exemple). Assurer une maîtrise des instrumentations documentaires, nécessitant une compréhension de fonctionnements cachés, apparaît une responsabilité importante de l'information-documentation. Compte tenu des transformations incessantes, de l'impossibilité de connaître en profondeur les instrumentations disponibles (qui ne se dévoilent pas, notamment pour des raisons économiques), n'est-ce pas en faisant fonctionner des techniques sur des cas que l'on peut avoir des approches intéressantes ? L'info-doc peut être considérée, autour d'un nombre important de questions qu'elle traite, de science expérimentale ouverte à l'investigation et aux enquêtes (Ladage, 2008), avec une ouverture à l'expérimentation qui pourrait être plus grande que les disciplines traditionnelles qui portent ce nom.

Cela suppose de prendre par exemple les recherches d'une autre manière, dans le sens où pour expérimenter, on va se centrer plus sur le processus que sur l'objectif, attitude opposée à celle qui fait de l'information-documentation une simple discipline de service. Il ne s'agirait pas de se limiter à quelques essais erreurs, mais d'intégrer une démarche réfléchie et structurée de mise à l'épreuve d'hypothèses. Il faudrait confronter le point de vue issu des pratiques des élèves hors l'école à des expériences répétées et organisées, susceptibles de faire évoluer leurs conceptions et les engageant à acquérir de nouveaux savoir-faire et conduisant à une compréhension plus profonde (ce qui équivaut en physique à confronter des conceptions de physique naïve à des expériences judicieusement choisies).

Alors qu'est souvent revendiqué le « développement de l'esprit critique », argument d'autorité pour justifier la création ou le maintien d'une discipline, peut-être faudrait-il s'intéresser davantage aux processus susceptibles d'aider à ce développement : ouverture, expérimentation, confrontation sont peut-être des mots clés ?

¹ Projet LiminR, <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1115> (lien vérifié le 10/11/10)

Bibliographie

Baron Georges-Louis, Bruillard Éric (2009). « Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? », *Rubrique STICEF*, Volume 15, 2008, mise en ligne le 29/05/2009, disp. sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm

Bruillard Éric (2010). « Acteurs et territoires de l'éducation à l'information : un point de vue "informatique" ». In Chapron Françoise, Delamotte Eric (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle*. Presses de l'Enssib, p. 68-75

Brown John Seely, Adler Richard P. (2008). "Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0", *EDUCAUSE Review*, vol. 43, n° 1 (January/February 2008): 16-32, disp. sur : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf>

Drot-Delange Béatrice (2010). « Les interactions entre usagers et moteurs de recherche sur le web peuvent-elles être sources d'apprentissage concernant le fonctionnement interne de ces moteurs ? Le cas des options linguistiques ». *Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, 13-16 septembre 2010, Genève : Suisse. Disp. sur <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/>

Fluckiger Cédric, Bruillard Éric (2010). « TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires », In Chapron Françoise, Delamotte Eric (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle*. Presses de l'Enssib, p. 198-207

Ladage Caroline (2008). *Étude sur l'écologie et l'économie des praxéologies de la recherche d'information sur Internet. Une contribution à la didactique de l'enquête codisciplinaire*. Thèse de doctorat, Université de Provence, Lambesc

Le document enseignant ou la didactique engrammée

Olivier Le Deuff

Professeur documentaliste

Docteur en sciences de l'information et de la communication

Le développement des ressources numériques disponibles et l'accroissement des besoins de formation des élèves posent le problème de la médiation du professeur documentaliste qui bien souvent ne dispose que d'un temps d'enseignement fort restreint rapporté aux élèves. Ces possibilités de formation sont donc insuffisantes d'autant qu'aucun curriculum info-documentaire même minimal n'a été mis en place de manière institutionnelle. De plus, même si un tel dispositif se développait, il faudrait absolument envisager des formations variées qui pourraient être intégrées au sein même des ressources.

Ces dernières années, des outils ont été développés valorisant souvent les ressources en ligne. C'est le cas notamment des portails netvibes. Cependant ces dispositifs demeurent trop souvent dans une orientation qui privilégie l'accès et la simple référence. Ces outils ne sont pas didactisés et rien ne permet à l'élève de pouvoir vraiment effectuer son choix et de le faire progresser dans son processus de recherche et d'analyse critique.

L'exemple à suivre pourrait être celui de la métadonnée. Il ne s'agirait pas d'une métadonnée de type *Dublin core*, mais plutôt d'une métadonnée didactisée, engrammée au sein même de la ressource ou du document.

Cela implique que le professeur documentaliste produise des documents ou des dispositifs qui ne soient pas dans le paradigme de la simple mise en valeur de ressources, mais qui soient travaillés de manière plus complexe afin que la ressource ne soit pas simplement prescriptrice d'usage. L'objectif étant le développement de compétences et de savoirs qui pourront être mobilisés dans l'utilisation critique de la ressource ou du document. La culture de l'information se construisant ainsi en action.

Explications théoriques et définitoires : Métadonnées et grammatisation

La grammatisation est un concept forgé par Sylvain Auroux qui désigne un processus via une grammaire qui consiste à décoder et recoder un signal pour pouvoir le reproduire aisément. La grammatisation s'opère ainsi dans le langage et dans l'écriture. Chez le philosophe Bernard Stiegler, cette grammatisation s'accompagne d'une discrétisation avancée au sein des dispositifs techniques qui contiennent et retiennent des formes d'écritures mais aussi de pouvoirs.

Notre idée est de considérer que du fait qu'il est souvent difficile pour l'enseignant, et notamment le professeur documentaliste, d'être en permanence en pédagogie frontale avec les élèves, il convient de développer des moyens qui prolongent son action en présentiel voire qui s'y substituent. Le dispositif pédagogique grammatisé permet à l'enseignant de continuer à agir directement au sein de la ressource, en demeurant présent via la stratégie ou la scénarisation du dispositif en ligne. L'enseignant est donc discrétisé dans le dispositif et son action peut s'y développer. Cette discrétisation est souvent l'apanage des stratégies publicitaires qui usent de moyens divers et variés pour influencer les choix des consommateurs. Il s'agit donc pour nous de se saisir de ses moyens pour capter l'attention des élèves à des fins de formation et pour contrecarrer les dispositifs publicitaires qui les utilisent surtout à des fins de manipulation et donc de déformation.

Nous nous proposons donc de travailler et de réfléchir à une didactique engrammée, c'est-à-dire rendue opérationnelle au sein du dispositif ou du document. La plupart du temps, cette didactique va s'opérer avec l'inclusion de métadonnées, c'est-à-dire des éléments descriptifs et explicatifs mais auxquels nous souhaitons ici conférer une valeur didactique.

Un exemple simple : un portail netvibes « augmenté »

Dans l'exemple, ci-dessus, la webnote constitue une forme de micro-cours intégré à la ressource.

Nous souhaitons montrer ici un exemple à partir d'un portail netvibes. Nous utilisons ici le portail des actus que nous avons réalisé en 2008 et dont nous avons poursuivi l'étendue des fonctionnalités. Le dispositif de l'univers netvibes est bien connu des professeurs documentalistes, qui l'utilisent notamment pour constituer des sélections de ressources thématiques. Mais le dispositif peut être amélioré en ne demeurant pas uniquement sur l'accès à l'information. En effet, il ne s'agit pas seulement de signaler la ressource mais de l'accompagner, au moins d'éléments explicatifs qui

sont ici une forme de métadonnées de type didactique. Les premières métadonnées de netvibes sont notamment le titre de la page et le titre de l'onglet. Mais ce ne sont que des indications et nullement des métadonnées qui présentent un rôle pédagogique. Netvibes propose cependant toute une série de « widgets » qui permet d'ajouter diverses applications et surtout des espaces de textes pour adjoindre aux ressources des explications. Nous sommes alors dans des formes de micro-cours incorporés à la ressource.

Le cours sur la presse en ligne se trouve sous une forme textuelle mais également audio avec le « professeur ET » qui lit le début du cours.

L'inclusion d'explications et d'éléments de cours est facile à réaliser notamment en utilisant des *widgets* de type *post-it* qui permettent d'intégrer des indications et des conseils sur les ressources proposées. Il est aussi possible, via des intégrations de code html, de réaliser des documents un peu plus complexes voire plus interactifs. Nous avons d'ailleurs incorporé un petit personnage via le site *Voki* qui permet de générer des avatars. Le petit extraterrestre de la page lit le début du cours ce qui permet de transformer le texte en audio.

Il reste toutefois la question de l'évaluation du dispositif. Il est donc opportun de proposer des tests ou des quizz qui permettent de vérifier si ces indications ont été lues. Il est aussi possible d'utiliser la ressource dans le cadre d'une séance en présentiel dans un premier temps.

Il n'en demeure pas moins que l'exemple du portail netvibes « augmenté » ne constitue qu'un exemple d'une faible complexité et dont la réalisation n'est guère difficile. A l'avenir, il conviendra d'aller plus loin dans la démarche.

Vers des dispositifs plus complexes ?

A l'avenir, il conviendrait de formaliser le document de manière à ce que ce dernier soit donc porteur d'éléments enseignants et qui donnent à former. Des formes plus complexes seront donc également à imaginer en s'appuyant sur divers types de métadonnées et d'ontologies relationnelles. Il n'en demeure pas moins que cette production de métadonnées et de dispositifs engrammés repose sur la nécessité pour l'élève qu'il soit en mesure de lire et de comprendre à minima les éléments didactisés qui s'offrent à lui.

Nous sommes confrontés à un combat de l'intelligence, celui de la captation de l'attention qui s'opère notamment sur les écrans. La principale difficulté vient donc de la possibilité de parvenir à susciter l'intérêt de l'élève et à maintenir son attention suffisamment longtemps pour qu'il commence à essayer de s'accaparer les éléments d'apprentissage qui lui sont offerts.

Dans le cas que nous avons présenté avec le portail netvibes, il demeure des risques de non lecture évidents. Nous pensons par conséquent, qu'il est opportun pour les enseignants, et plus particulièrement les professeurs documentalistes, de se pencher sur les conditions de développement des nouveaux langages et formats du web du numérique afin de pouvoir exercer au sein de ces dispositifs un mandat pédagogique d'un nouveau type. Cela implique d'imaginer une nouvelle ingénierie didactique qui pourra mieux véhiculer une

grammatisation de la didactique de l'information. Différents lieux d'intervention peuvent être imaginés : soit directement au niveau de la ressource ou du dispositif constitué tel le portail netvibes mais aussi peut-être au sein du navigateur avec la réalisation de plugins d'évaluation de l'information notamment.

De ce fait, il s'agit de réaliser une mise à distance, un arrêt qui permet à l'élève d'opérer une *skholé*, c'est-à-dire la capacité à maintenir son attention un laps de temps suffisant pour exercer son esprit à une pensée critique.

Références :

Le portail des actus. <http://www.netvibes.com/actus>

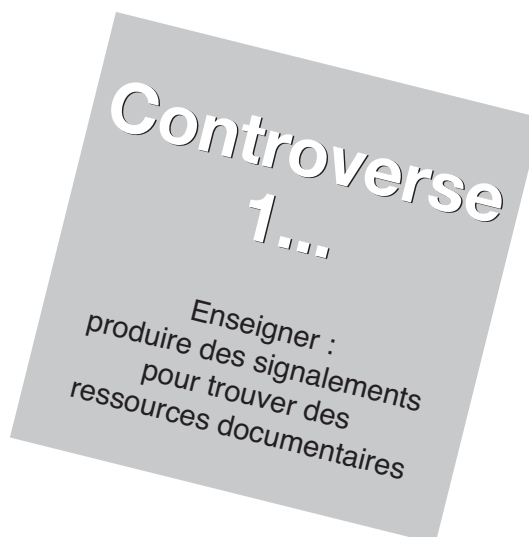
Auroux, Sylvain. *La révolution technologique de la grammatisation.* Mardaga, 1995

Le Deuff, Olivier. « La *skholé* face aux négligences : former les jeunes générations à l'attention », *Communication & Langages* n°163, mars 2010, p.47-61

Enseigner a-t-il le même sens pour tous les enseignants ?

Marie-France Blanquet

Maître de conférences en sciences de l'information
Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3



Le terme enseigner a plusieurs sens. Il ouvre sur deux principales voies de réflexion que nous nous proposons d'emprunter dans notre réflexion.

Le premier sens nous fait entrer dans une institution sociale bien connue : l'école. Enseigner signifie transmettre un savoir de type scolaire et prend, dès lors, le sens d'instruire.

Le second sens nous fait sortir de cette institution. Enseigner signifie transmettre un savoir, le plus souvent de type non scolaire, et prend, dès lors, le sens de montrer.

Dans les deux cas, le terme enseigner ouvre sur les mêmes interrogations : « Qui » enseigne et « Qui est » enseigné (enseigner à) ? « Quoi » (enseigner quelque chose) ? « Comment et où » ? Mais aussi et surtout « Pourquoi enseigner » et « pourquoi être enseigné » ?

Toutefois, dans les deux cas, les réponses à ces questionnements sont souvent diamétralement opposées.

Problématique et hypothèse

La documentation ouvre-t-elle une troisième voie, transversale aux deux voies précédemment évoquées ? Nous posons l'hypothèse que la documentation, quand elle entre dans l'école, réconcilie (ou pourrait réconcilier) l'enseignement précédemment présenté dans ces deux facettes éclatées.

Qui enseigne ?

Ces questionnements entraînent, en effet, à s'interroger sur le statut du professeur documentaliste, très souvent désigné comme enseignant documentaliste. Ce dernier est-il enseignant ou documentaliste ? Est-il enseignant et documentaliste ? Peut-on -et comment ?- concilier cette double profession en une ? On peut d'ores et déjà poser la même question pour tous ceux qui ensei-

gnent dans l'école d'aujourd'hui. L'enseignant de géographie est-il géographe et enseignant ou géographe ou enseignant ?

Qui est enseigné ?

L'enseignant documentaliste a-t-il affaire à l'élève qui vient au CDI pour travailler sur un travail commandé ou au préadolescent ou adolescent qui vient au CDI pour lire un manga ? A un groupe d'une même classe venu là pour répondre à une demande magistrale ou à un groupe hétérogène d'amis pouvant appartenir à des classes différentes ?

Qu'enseigne-t-on ?

La documentation est-elle un savoir scolaire au même titre que les savoirs des disciplines déjà connues dans l'école, objets de manuels scolaires, de progressions programmées cycles après cycles ? Qu'enseigne donc l'enseignant documentaliste : une discipline ou une « non-discipline », un savoir scolaire ou un savoir non scolaire, et que représente alors ce dernier ?

Comment, où et quand ?

Un enseignement sans classe, sans programme, sans examen, sans horaire et sans note... a-t-il une signification au sein de l'institution scolaire ? Quel est le statut du CDI par rapport à la classe ? Pourquoi enseigne-t-on et pourquoi est-on enseigné ? Avec quel(s) résultat(s) ? Quel est le projet du professeur documentaliste ? Quel est celui de l'enseignant de discipline ? Ces deux enseignants se reconnaissent-ils dans les objectifs qu'ils poursuivent ? Les élèves les reconnaissent-ils, tous les deux comme des enseignants ?

Pour répondre à ces questionnements, nous proposons, dans une première partie, de suivre le premier chemin tracé par l'institution scolaire et qu'emprunte en priorité l'enseignant dit de discipline. Nous sortirons ensuite de l'école pour découvrir des situations d'enseignement extrêmement hétérogènes pour tenter d'en dire la ou les spécificités. Cela nous entraînera, dans une dernière partie, à vérifier, ou non, notre hypothèse :

l'enseignant documentaliste entre-t-il dans l'école une façon d'enseigner et des matières d'enseignement qui permettraient de concilier l'enseignement reçu dans l'école, institution sociale, et celui reçu dans l'école de la vie ?

L'ensemble des questions qui servent de trame à notre réflexion a fait l'objet de multiples études, réformes, propositions et critiques. Chacune d'elles mériterait un long développement. Notre but ici est de les poser pour étayer notre démonstration. Le lecteur ne doit donc pas s'étonner de la brièveté et de la schématisation des réponses apportées.

Enseigner dans l'école

« Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer l'école ? » interroge une chanson populaire. Mais pourquoi et pour qui, cette idée est-elle folle ? Les historiens comme les sociologues nous apprennent que l'école existe comme une réponse sociale aux problématiques d'éducation (« d'élevage ») posées par les enfants. Et l'imagerie populaire montre souvent un groupe d'enfants qui écoutent un adulte qui leur parle. De la maternelle à l'université, l'école représente le lieu où se déroulent des cours et des examens suivant des niveaux, des âges et des programmes déterminés et où les enseignants poursuivent l'objectif de faire apprendre à leurs élèves les savoirs et savoir-faire nécessaires pour avancer dans la construction de leur personnalité par l'assimilation de ces savoirs. L'école est donc une institution sociale répondant à une volonté socio-politique. Elle est obligatoire. C'est le lieu où les élèves reçoivent un enseignement dont la responsabilité incombe aux enseignants.

Car qui enseigne dans l'école ? La réponse est claire : « l'enseignant » qui, pour mériter ce titre et, suivant le niveau et la discipline dans laquelle il enseigne, doit avoir suivi un cycle d'études lui permettant d'obtenir les diplômes nécessaires ou d'être admis aux concours exigés pour occuper son poste d'enseignant. Cela lui donne l'autorité pour enseigner car ces diplômes confèrent aux savoirs qu'il enseigne, parce qu'il les maîtrise et qu'il l'a prouvé par les examens passés, leur fiabilité. Qui suit les enseignements dans l'école ? Le statut d'élève est tout aussi codifié que celui de l'enseignant. L'élève se caractérise par son âge, la classe et l'école dans laquelle il est inscrit et les résultats qu'il obtient année après année qui conditionnent son orientation.

Les disciplines scolaires. Les enseignants sont appelés à enseigner dans des domaines du savoir aux intitulés clairs : géographie, lettres, mathématiques... Ces disciplines sont le résultat

d'une longue histoire que les documentalistes connaissent bien car elle trouve son reflet dans l'histoire des classifications (Le Trivium, Brunet, Bacon, Harris...).

Le *Trésor de la langue française* informatisé définit la discipline comme « une science, une matière pouvant faire l'objet d'un enseignement spécifique »¹. Les usuels confirment cette relation à établir entre une branche de la connaissance et les études. Est discipline ce qui s'enseigne. Cela signifie qu'il existe un corpus scientifique identifiable qui constitue la référence en termes de contenu. Une discipline, c'est un ensemble de savoirs de valeur universelle caractérisé par un objet et par une méthode déterminée et fondée sur des relations objectives vérifiables. Une discipline, c'est une science, une matière scientifique. Mais c'est aussi la transformation de ces contenus, de nature essentiellement didactique, en matière d'enseignement. La discipline renvoie, d'une part, à des principes d'organisation, des règles de conduite qui s'appliquent ici à la manière dont les contenus sont mis en œuvre, et, d'autre part, à la conception selon laquelle une pratique « disciplinée » d'exercices ordonnés permet de développer les capacités des apprenants. « *De nombreux auteurs*, écrit Yves Alpe, *ont souligné cette caractéristique fondamentale des matières d'enseignement : outre le contenu lui-même, elles se définissent par l'existence d'exercices spécifiques, dont la forme est parfois d'origine très ancienne.* »². C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le monde disciplinaire est un monde assez fermé et réfractaire à toute nouveauté.

Introduire une nouvelle discipline dans l'école est, en effet, toujours problématique et se heurte à de nombreux obstacles qui ont pour conséquence un regard évaluateur souvent déficitaire pour cette nouvelle venue. Par ailleurs, il est important de se demander si, dans l'école, ne sont enseignées que des disciplines scolaires. L'enseignement de l'écriture, de la lecture font-ils de ces domaines de base du savoir, des disciplines scolaires au sens traditionnel ?

Le cours magistral et la classe. Ces disciplines sont enseignées dans une classe, lieu clos, qui regroupe un certain nombre d'élèves. Le savoir est dispensé sous la forme de cours accompagnés d'exercices ou de travaux pratiques, s'appuyant souvent sur un certain nombre de documents tels que les manuels scolaires, les photocopiés... L'assimilation des savoirs reçus fait l'objet d'un contrôle sous des formes diverses.

¹ <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

² « Savoirs savants et disciplines scolaires : peut-on enseigner des sciences sociales ? » Communication proposée au colloque de Clermont-Ferrand, mars 2002. <http://www.aix-mrs.iufm.fr>

Pourquoi ? Les enseignants sont, en général, des humanistes. Enseigner pour une majorité d'entre eux répond à une volonté de transférer leurs savoirs dans la tête de leurs élèves afin de leur permettre, via l'assimilation de ces savoirs, de se construire et de construire leur devenir. Ils représentent la mission sociale pour laquelle l'école a été créée. Ils en sont les porte-parole. Ils poursuivent l'objectif de faire acquérir à leurs élèves le goût du savoir, la faim d'apprendre qui leur permet de comprendre pourquoi ils sont enseignés.

L'école est donc une institution sociale. Son existence et son fonctionnement répondent à des textes juridiques précis, encadrés par un appareil administratif. Ses réformes font l'objet de débat. L'école est étudiée par des chercheurs venus d'horizons diversifiés, objet de critiques tout aussi diversifiées.

Dans cette école, l'enseignant de disciplines répond totalement au portrait que nous avons dressé.

Par contre, le professeur documentaliste se trouve en rupture avec la problématique des disciplines, et ce qui va avec : programme, examen, contrôle continu... Il est en rupture également avec le lieu : CDI et classes sont des cellules scolaires qui ne se ressemblent absolument pas. Il l'est également avec le temps : les horaires des cours sont fixes et fixés selon un emploi du temps donné. Ce n'est pas le cas pour le CDI.

Toutefois, le professeur documentaliste se reconnaît dans le statut d'enseignant que lui confère l'existence d'un CAPES de documentation. Il se reconnaît également dans l'idéologie humaniste de l'enseignement.

Il est temps de sortir de l'école pour entrer dans une autre école que beaucoup qualifient d'école de la vie et où le verbe enseigner revêt un autre sens que celui que nous venons d'explicitier. Le professeur documentaliste pourra-t-il s'y reconnaître ?

Hors de l'école, quel sens pour le mot enseigner ?

Ivan Illich, qui plaide pour « une société sans école », considère que le métier d'enseignant n'a pas lieu d'être. Les enseignants jouent le rôle de gardien de l'institution scolaire en transmettant les règles. Ils jouent aussi le rôle de censeurs des mœurs et celui de thérapeutes. Or, ceux qui sont capables de faire la démonstration d'un savoir particulier seraient beaucoup plus nombreux si nous faisons confiance à des êtres qui ne soient pas nécessairement des enseignants de métier. Il faudrait donc déscolariser la société, c'est-à-dire

avant tout refuser le statut professionnel à ce métier³. Sans aller jusque là, nous pouvons admettre qu'il existe bien des enseignants qui n'ont pas ce titre ni ce statut et qui pourtant enseignent. Bernard Pivot n'a-t-il pas récemment reconnu : « C'est la télévision qui a été mon université » et donc mon enseignant !

Il appartient, en effet, à tout le monde d'enseigner hors de l'école. Cela attire l'attention sur tous les questionnements précédemment soulevés avec, cependant, des réponses fortement diversifiées : Tout le monde peut enseigner ? Cela a pour conséquence la disparition d'un statut social spécifique d'enseignant de métier. Tout le monde peut le devenir de façon volontaire, soulignant le rôle actif de l'émetteur (« c'est mon grand père qui m'a enseigné »...) ou de façon involontaire, soulignant le rôle actif du récepteur (« j'ai regardé faire... »). Mais, ce qui est enseigné l'est de façon adéquate ou non car disparaît le contrôle social de la pertinence de l'enseignement délivré.

Disparaît également le statut d'élève remplacé plutôt, et le plus souvent, par celui d'enfant ou de jeune. Cependant, toutes les classes d'âge sont concernées comme le dit le vieil adage selon lequel, et quel que soit son âge, on apprend tous les jours.

Sortir de l'école attire surtout l'attention sur les contenus enseignés. Si une discipline est le résultat d'un processus de disciplinarisation de savoirs, on peut déduire que la « non-discipline » est ce qui ne s'enseigne pas, du moins dans l'institution réservée à cet effet. Mais que sont ces savoirs enseignés hors de l'école ?

On peut les séparer en trois principales catégories :

- Ce sont des savoirs scolaires enseignés et relayés par des non-enseignants, tels les parents, ou les documents que l'élève consulte pour étayer le cours reçu dans la classe. On est ici à mi-chemin de l'école en entrant dans la maison pour faire des devoirs, lire des textes, apprendre à partir de documents que l'on peut trouver dans les librairies, les bibliothèques, les CDI ou des sites internet.

- Ce sont des savoirs mais, non enseignés, ils ne constituent pas une discipline scolaire. Pourtant, très souvent, leurs savants se battent pour la faire accepter comme telle dans l'école ou l'université. C'est le cas des disciplines nouvelles précédemment évoquées, qui couvrent des savoirs, souvent d'ordre professionnel. Une discipline dépasse donc les frontières du savoir au sens strict du terme et sous-entend des jugements de valeur

³ Illich, Ivan. *Une société sans école*. Seuil, 1971

émis par une société et par ceux qui la représentent. Elle est jugée digne d'être enseignée et donc apprise. Mais qui rend ce jugement : le politique, le savant ou l'enseignant ? En fonction de quels critères ? La documentation est-elle jugée digne d'être enseignée et donc apprise ? Rappelons la démarche de Suzanne Briet qui, préoccupée par la formation professionnelle des documentalistes, crée avec d'autres professionnels l'Institut national des techniques de la documentation (INTD). Voulant faire admettre la documentation comme discipline à la Sorbonne, elle essuie un refus « *pour le moins étrangement argumenté : la documentation n'existe pas !* »⁴.

Mais pourquoi vouloir en faire forcément une discipline, lorsque l'on sort de la préoccupation d'une formation professionnelle ?

- Ce sont des « non-savoirs ». Ils entrent dans la catégorie de la connaissance vulgaire. Ce sont eux que l'Association française pour l'information scientifique montre constamment du doigt car ils fourvoient souvent dans l'erreur ceux qui y adhèrent. Ce sont les pseudosciences⁵. Avec elles, on sort franchement de l'école en apprenant tout ce que nous enseignent les médias, la rue, la publicité et tout un ensemble de charlatans... Comme le constate Richard Feynman, prix Nobel de physique, « toute cette pseudoscience ne sert qu'à impressionner l'homme de la rue »⁶.

Cet apprentissage a pour principale caractéristique de proposer un savoir en miettes amalgamant les savoirs vulgaires (au sens étymologique), les savoirs scientifiques (la connaissance scientifique) et les savoirs métaphysiques (les valeurs). Mais comment reconnaître à quelle catégorie appartient l'enseignement donné par un journal, via le journaliste ; celui qui est délivré par un livre signé par un chercheur ou par un pseudoscientifique ? Comment démêler ce qui est donné en vrac, dans des lieux diversifiés, par des émetteurs qui dispensent leur enseignement partout et à tout moment, et pour des récepteurs tout aussi diversifiés ?

Comment comprendre leurs intentions ? Car les intentions de ceux qui enseignent peuvent être saines ou malsaines, sincères ou hypocrites, fiables ou non fiables... Cela peut avoir des conséquences importantes sur le développement de celui qui est enseigné, en l'entraînant, par exemple, sur la route opposée aux valeurs humanistes que défendent nos démocraties. Les intentions peuvent également être commerciales. Toutes les enquêtes convergent pour dire que la désinformation bat son plein dans trois principaux domaines : la santé, l'alimentaire et l'électronique, qui nous concernent tous dans nos comportements d'achats et de dépenses. Et les marchands savent

très bien quoi faire pour nous manipuler en vue de nous faire activer nos cartes bancaires, ou dévoiler, grâce à la mise en œuvre des stratégies de moteurs de recherche ou des réseaux sociaux, nos identités et devenir des ennemis de nos libertés ? Comment faire pour enseigner le nécessaire recul critique que tout le monde doit avoir lorsque les informations sont véhiculées par des médias, des organismes aux objectifs douteux (une secte, par exemple) ? Comment faire acquiescer ce réflexe de contrôle qui entraîne sur la vérification de l'information, la non-adhésion à la « doxa », le refus des stéréotypes et de l'opinion qui, par la force des moyens de diffusion, nous imprègnent constamment. Comment permettre à chacun de connaître et reconnaître les marques de la manipulation commerciale qui anesthésie notre propre jugement ? Car le problème est bien là : dans le brouhaha qui nous accompagne de façon lancinante de notre réveil à notre sommeil, constitué d'information, de non-information, de vérité et d'erreur, de savoir et de pseudosavoir... comment tracer l'itinéraire qui permet de ne pas prendre comme repères les ombres et non la lumière et sortir ainsi de la caverne dont parle Platon, avec tant de pertinence ?

Qui croire quand on nous dit que les OGM sont, ne sont pas dangereux ? Qui croire quand on nous dit le danger ou non des ondes ? ...

A l'école, l'enseignant assure la fiabilité des connaissances qu'il dispense. Mais ces connaissances n'ont pas toujours un impact sur la vie quotidienne. Par contre, à l'école de la vie, les connaissances dispensées ne sont pas toujours fiables mais elles concernent en priorité nos vies quotidiennes avec des conséquences sur nos comportements et surtout sur nos engagements.

Dans cette typologie sommairement dressée, le professeur documentaliste se reconnaît dans l'enseignement disciplinaire dispensé par l'intermédiaire des documents qu'empruntent les élèves au CDI ou dans leurs bibliothèques de quartier. On peut donc dire que, sans être des structures scolaires, un certain nombre d'organismes sont des lieux d'enseignement. On pense en priorité aux bibliothèques, aux musées, à toutes les institutions culturelles que l'on trouve dans les villes. Les CDI sont très proches de ces lieux qui proposent des documents divers, animent des rencontres, organisent des expositions tels les Centre de Culture

⁴ Ochanne, Hélène. « Suzanne Briet traduite : "What's up doc ?" ». *Archimag*, juillet-août 2006, n° 196, éditorial.

⁵ <http://www.pseudo-sciences.org/>

⁶ *Surely You're Joking, Mr. Feynman! Adventures of a Curious Character*/ Richard Feynman, Ralph Leighton (contributor), Edward Hutchings (editor), 1985, W W Norton, 1997

Scientifique Technique et Industrielle. Ce sont des lieux où l'enseignement dispensé s'adresse à un public varié et pas seulement un public scolaire, dans lequel on peut se présenter individuellement ou en groupe et où les modes d'enseignement se rapprochent plus des techniques d'animation que de cours magistraux.

Mais le professeur documentaliste se reconnaît surtout dans la dénonciation des pseudosciences et les dangers qu'elles représentent pour l'épanouissement des êtres. C'est pour cela qu'il se bat et développe l'idée d'une culture de l'information. Mais cette « information literacy » entre-t-elle dans le domaine de la documentation, de l'instruction civique, de la philosophie ou de la zététique ou art du doute ?

Les réponses-questions posées de façon très schématique permettent de voir que les deux situations d'enseignement divergent fortement. Nous les récapitulons dans le tableau ci-dessous :

Comment concilier ces deux facettes ?

Enseigner dans l'école, l'école et le hors école :

Rôle du professeur documentaliste

Nous retrouvons toutes les questions qui constituent l'infrastructure de notre étude. Et la première permet de rencontrer le professeur documentaliste. Ce professeur enseigne-t-il ? Est-il un « vrai » enseignant ? Nous soulevons ici une question très souvent débattue par la profession.

La réponse est non si l'on se réfère au rôle et au comportement des enseignants dits de discipline. La rupture se situe justement dans cette distinction, introduite par les documentalistes pour marquer les différences, entre ces deux types d'enseignants. Ils sont séparés par les lieux, les conditions d'enseignement (cours, TP, examens, programmes...), les rythmes d'emploi du temps... Les professeurs documentalistes ne sont d'ailleurs pas perçus comme enseignants (si je crois mes générations d'étudiants inscrits en documentation et que j'interroge, année après année, sur ce sujet). Et pourtant les professeurs documentalistes revendiquent à haute voix ce statut d'enseignant.

Cependant, les professeurs documentalistes ont raison : la réponse devient affirmative dès que l'on se réfère au rôle d'enseignant que nous avons précédemment rencontré dans l'école de la vie. Car le documentaliste enseigne par l'intermédiaire des documents (« docere ») qu'il met à disposition de ses utilisateurs. Et dans cette mise à disposition, il revêt le statut de documentaliste qui met en place une politique d'acquisition. Il active ses connaissances dans les sources, les ressources informationnelles et leur évaluation, sait gérer un fonds, construire ou utiliser des outils nécessaires dans l'exercice de sa profession, proposer des prestations documentaires diversifiées. C'est en ce sens qu'il est enseignant. Il enseigne en signalant des documents et non en parlant comme l'enseignant de discipline. En fait, le professeur documentaliste est un enseignant qui montre, qui crée les routes d'accès au savoir et les signale à ces utilisateurs. Car enseigner, c'est d'abord signaler. C'est bien ce que fait un professionnel de l'information en proposant un fonds de documents primaires organisés selon une classification don-

Problématique	École (institution)	École de la vie
Qui ?	Enseignant (profession)	Tout le monde
Qui est enseigné ?	Élève (statut)	Tout le monde
Domaine d'enseignement	Disciplines scolaires	Connaissances : - vulgaires - scientifiques - métaphysiques
Lieu	Classe ou CDI	Partout
Quand ?	Emploi du temps	Tout le temps
Comment ?	Cours, TP, examen...	Publicité, médias...
Pourquoi ?	Instruction et préparation du futur	Motivations humanistes, commerciales, idéologiques

née et en offrant des prestations documentaires qui permettent à leurs utilisateurs de se repérer dans le monde du savoir.

Son statut d'enseignant lui confère la reconnaissance sociale d'enseignant mais son statut de documentaliste lui confère le statut de non-enseignant. Cette situation hybride rend son action difficile au sein de l'institution scolaire.

A quel public s'adresse-t-il ? La volonté d'être enseignant fait que le professeur documentaliste vise en priorité les élèves de l'établissement scolaire dans lequel il travaille. Mais ces élèves ont au sein du CDI un statut un peu particulier dans la mesure où ils y viennent sur une commande scolaire (ils sont dans l'école) ou librement pour lire, consulter des sites, des ouvrages (ils sont dans l'école hors école). Là encore le rôle est difficile à tenir car les élèves le perçoivent comme enseignant par sa présence dans l'école mais aussi comme non-enseignant (puisqu'il ne note pas !) plus proche du bibliothécaire que du professeur de géographie.

Par ailleurs, l'enseignant documentaliste doit-il élargir son public d'utilisateurs à tous les acteurs de la communauté éducative quels que soient leurs statuts ou leurs rôles ? Nous touchons là une autre problématique : l'enseignant dans l'école a affaire aux élèves. Les enseignants ne s'enseignent pas entre eux. L'enseignant hors école a affaire à des enseignés de tout âge, mais ils peuvent, à leur tour, être enseignés. Or les professeurs documentalistes peuvent enseigner beaucoup à leurs collègues de disciplines. Leurs connaissances des sources et de leurs valeurs permettent de montrer leurs compétences et leurs raisons d'être. Vouloir se limiter aux élèves est une limite que les professeurs documentalistes s'imposent trop souvent dans leur volonté d'être reconnus comme enseignants. Mais apporter leurs compétences dans l'institution scolaire leur permettrait de jouer un véritable rôle d'enseignant en réconciliant les deux sens rencontrés dans cette étude.

Enseigner quoi ? L'affaire des disciplines !

Le sujet divise fortement les professeurs documentalistes : la documentation est-elle une discipline ? Répond-elle à la description précédemment donnée ? Doit-elle le devenir et comment ? Les non-disciplines que sont l'enseignement de la lecture et de l'écriture indiquent bien que dans l'école, un certain nombre de savoirs dispensés échappent à ce qualificatif. Nous pensons que les savoirs documentaires appartiennent à cette catégorie de savoirs de base. Ce sont

des « métasavoirs », savoirs de base nécessaires pour assurer l'acquisition et la maîtrise de toutes les disciplines. Savoir rechercher mais surtout organiser les informations trouvées, savoir les mémoriser et assimiler les connaissances qu'ils véhiculent est un socle à construire dès le plus jeune âge. Dans le même esprit, acquérir l'esprit critique et scientifique en suivant une méthodologie rigoureuse doit également leur permettre de faire face à la surinformation et de reconnaître l'information fiable en prenant le recul critique nécessaire pour démêler dans ces informations données en vrac, celles qui relèvent de la connaissance scientifique et celles qui les entraînent sur le chemin des non-valeurs ou des non-sciences. Ils rejoignent en ce sens les scientifiques qui, dans le même esprit, plaident pour l'extension de la zététique dans toutes les formations, comme remède au brouhaha précédemment évoqué.

Cela veut dire que ceux qui agissent pour que la documentation devienne une discipline donnent raison à Robert Mérand qui défend l'idée que l'école crée ses propres disciplines : « Elles sont des créations de l'école pour l'école »⁷. Par ailleurs, il est paradoxal que des professionnels de l'information qui déplorent le découpage du savoir en discipline, plaident pour que la documentation devienne une discipline scolaire. Rappelons-en les arguments basés sur le constat des inégalités (valorisation des mathématiques) mais surtout sur l'impossibilité, dans cette organisation verticale du savoir, de faire des liens entre les disciplines soigneusement découpées à travers les programmes, les horaires, les intitulés des enseignants (enseignant de géographie, de français...). Les documentalistes parlent de trans, de pluri, de multidisciplinarité... et voudraient faire une « monodiscipline » en transformant la documentation en discipline scolaire !

Pourquoi et comment ?

L'introduction de la documentation dans l'école l'est, en partie, en réaction aux méthodes d'enseignement « traditionnelles ». Le cours magistral, par exemple, est souvent accusé -à tort- de rendre les élèves passifs. Cette critique oublie qu'écouter, c'est être actif et que cette activité soutenue demande une très grande force. « Enseigner, dit Jean Agnès, c'est appeler l'attention sur des choses nouvelles au moyen de signes nouveaux. L'enseignement est ici parole »⁸. Il devient documentaire dès lors qu'il appelle l'attention sur des choses nouvelles au moyen des documents. Il est ici document.

⁷ Recherche en didactique de l'EPS. INRP, 1990.

La documentation, nous l'avons vu, peut réconcilier le monde de l'école et le monde de la vie. Mais elle peut aussi atteindre la mission que Paul Otlet donne à la documentation sous le terme d'autodidaxie⁹. Dans une mesure considérable, en effet, les livres et les documents constituent un enseignement. Les livres, dès lors, jouent un grand rôle dans l'enseignement car ils permettent l'accès à l'information à un plus grand nombre. Otlet rappelle la remarque de De Candolle : « Pourvu qu'un livre soit bien fait, il a plus de lecteurs qu'on ne voit d'auditeurs dans les cours les plus fréquentés ». Il développe sous le terme d'autodidaxie ce que les enseignants documentalistes nomment autonomie. Il désigne sous ce terme l'art d'apprendre sans maître, le talent de s'instruire et de se former soi-même. « Aujourd'hui l'école forme chacun mais il est nécessaire de se développer par soi-même, de se maintenir au courant... ». « Tout homme reçoit deux éducations : l'une qui lui est donnée par les autres, la seconde beaucoup plus importante qu'il se donne à lui-même ». Cette phrase ne résume-t-elle pas de merveilleuse façon la plus importante mission de l'enseignant documentaliste : donner son autonomie à l'élève ?¹⁰. Cela signifie que la documentation offre une chance de faire comprendre aux enseignés pourquoi ils le sont et pourquoi, en arrivant à construire leur autonomie, ils construisent leur liberté en devenant leur propre enseignant. « L'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprentissage, dit Philippe Dessus, car enseigner, c'est amener l'élève à apprendre » (10). Nous ajoutons « et de comprendre pourquoi il doit apprendre ».

Conclusion

Enseigner c'est poser des signaux dans et en dehors de l'école.

Dans les premières années de leur vie, les parents enseignent le monde à leurs enfants. Et eux, s'intéressent aux choses qu'on leur montre parce qu'ils sont intéressés par ceux qui les leur montrent. Enseigner, c'est effectivement signaler comme le terme le signifie dans son étymologie. « Enseigner », écrit Gilles Gagné, « c'est désigner, en tant que représentant d'une collectivité, les routes qui mènent aux formes supérieures du monde commun... Enseigner, finalement, c'est croire encore, avec l'humanisme moderne, en la perfectibilité de l'homme »¹¹.

Les points de vue qui séparent ceux qui parlent de discipline, du professeur documentaliste, des curriculum... sont réconciliés dans cet humanisme qui les anime.

⁸ Agnès, Jean. « L'art d'enseigner : entre raison et contraintes ». *Le Portique*, 2-2006

⁹ Otlet, Paul. *Traité de documentation : le livre sur le livre : Théorie et pratique*. Mundaneum, 1934. (Réédité sur l'initiative d'A. Canonne en 1989 par le Centre de lecture publique de la Communauté française de Belgique, en ligne sur <http://www.aib.ulb.ac>)

¹⁰ Dessus, Philippe. « Qu'est-ce qu'enseigner ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité ». *Revue Française de Pédagogie*, 2008, n° 164, p. 139-158

¹¹ Gagne, Gilles. « Qu'est-ce qu'enseigner ? » *Revue du Maus*, deuxième semestre 2006, n° 28, p.70-84

Nouveaux savoirs, nouvel enseignement, nouvelle pédagogie

Information-documentation, une discipline en devenir ?

Pascal Duplessis

IUFM des Pays-de-la-Loire

Trente-deux ans après le premier manifeste de la FADBEN¹ qui posait la question d'une nouvelle discipline, et vingt-et-un ans après la création du CAPES de sciences et techniques documentaires, nous voici donc toujours à nous demander ce que peut vouloir dire « enseigner » pour un professeur documentaliste. Cette question, à n'en pas douter, constitue bien une étape essentielle dans un processus de professionnalisation en cours. Au fond, se demander aujourd'hui ce qu'est « enseigner » montre qu'un long chemin a déjà été parcouru depuis les années 80. On se demandait alors comment « initier » les élèves à une méthode. Dans la décennie suivante, l'accent était porté sur la nécessité de « former » à la maîtrise de l'information, tout en continuant de « guider » et « d'aider » les élèves dans leurs recherches. Les années 2000 ont été marquées par le retour en force de la question de l'enseignement, suite aux avancées du chantier didactique, à la réflexion sur le curriculum amorcée en 2003 et à l'émergence de ce nouvel objet scolaire et universitaire qu'est la culture de l'information. Cette mutation sémantique accompagne l'évolution de la posture de l'enseignant documentaliste au moins à trois niveaux : dans son rapport aux apprentissages, dont il se sent plus que jamais responsable ; dans son appréhension des nouveaux objets de connaissance à transmettre pour accompagner la numérisation de l'information ; enfin, vis à vis des collaborations avec les collègues de disciplines qui voient les médias et le numérique s'inviter dans les programmes et s'imposer dans les pratiques des élèves. Par leur ampleur et par les enjeux éducatifs qu'elles soulèvent, ces évolutions ne peuvent passer sous silence la question vive de la disciplinarisation de l'information-documentation, laquelle constitue l'arrière-plan de plus en plus visible des débats. D'ailleurs, l'enseignement et la discipline sont étroitement corrélés, et la frilosité marquée à l'égard du premier se double vite de l'inquiétude générée par la seconde. Ces obstacles, pour la plupart propres à la profession, tiennent en grande partie au double

mandat de gestionnaire et d'enseignant que l'appellation de professeur documentaliste confirme et fige. Il semble qu'un certain nombre de confusions, aussi bien sémantiques qu'épistémologiques, ainsi que les représentations sur ce que peut être une discipline nouvelle, entravent un débat qui mériterait de se focaliser davantage sur les heuristiques et les enjeux de l'entrée des élèves dans la culture de l'information. Ce sont ces confusions et ces représentations que nous souhaitons contribuer à lever dans les lignes qui suivent, en clarifiant du mieux possible les termes de ce débat, puis en traçant quelques perspectives pour le chantier qui nous attend.

Mais tout d'abord, qu'est-ce qu'enseigner veut dire, que l'on soit professeur documentaliste ou de discipline ?

Le documentaliste n'enseigne pas, il signale

L'étymologie de « enseigner » est à ce propos particulièrement éclairante². Le verbe procède du latin *insignire* (indiquer, désigner), lui-même dérivé de *signum* « signe », lequel avait à l'origine le sens général de « marque distinctive ou empreinte ». Cette première approche nous montre tout d'abord qu'enseigner revient à *faire signe* sur ce qui vaut d'être appris et à déposer le signe de la connaissance dans l'enseigné (*in-signire*). Elle nous apprend ensuite que ce faisant, l'enseignement laisse sur ce dernier une empreinte, une marque, une césure distinctive. Une coupure, en quelque sorte, apparaît entre le gnostique et l'ignorant (de *gnōsis* « connaissance »), entre celui qui est porteur de

¹ FADBEN. *Documentation discipline nouvelle. Manifeste 78*. FADBEN, 1978. 26 p.

² Rey Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert, 1995



connaissance et celui qui n'a pas bénéficié de la médiation d'un enseignant. *Signum* est en effet rapproché de *secare* « couper », et désignait une marque faite par incision. L'enseignant et l'enseigné sont alors tous deux porteurs de ce signe. Cette marque rituelle, qui fait de l'enseignement une *initiation* – nous pensons alors à une acculturation, une entrée dans la communauté par sa culture – peut prendre l'aspect d'une sanction diplômante, condition majeure d'intégration sociale. La *con-naissance* n'est-elle pas le fait de (re)naître avec les autres, doué d'un nouveau regard et partageant avec eux un nouveau monde de significations ? La signification est bien ce processus qui « fait du signe », c'est-à-dire qui fait émerger du sens. L'enseignement, qui se donne pour dessein le partage de significations, propose rien de moins que de mettre en signes le monde, que d'offrir à l'enseigné les clés lui ouvrant les portes de celui-ci, en même temps qu'il lui confère un pouvoir qui l'affranchit des entraves résultant de l'ignorance. Cet enseignement nécessite une médiation, qu'elle soit l'œuvre consciente et active de l'enseignant, ou bien qu'elle soit issue de l'usage de documents. L'étymologie de document autorise un tel parallèle, puisque le terme est issu du latin *docere* signifiant « faire apprendre ». Le maître et le document entrent en concurrence dans la transmission du savoir. S'agissant du maître, celle-ci peut s'avérer verticale, descendante et passive si l'on s'en tient à la conception transmissive et scolastique de l'enseignement. Elle peut devenir en revanche transversale, ascendante et active s'agissant du travail sur document. L'usage du document a d'ailleurs été imposé au professeur par l'institution, dans une circulaire de 1952³, pour atténuer les effets de sa parole magistrale et, une décennie plus tard, pour donner la possibilité à l'élève de la contourner en lui permettant un accès direct au savoir. Cette évolution est à l'origine, au milieu des années 70, de la création des CDI et de leurs responsables, promus « fers de lance de la rénovation pédagogique », sursaut de l'école en quête d'autres voies que la seule démarche transmissive. La rivalité plus ou moins refoulée entre le professeur et le documentaliste a pour enjeu, lorsqu'elle demeure, le pouvoir que confère l'autorité du savoir. Toute une rhétorique opposant la salle de cours et le CDI, et ce qui se fait dans l'une et dans l'autre, trouve là les conditions de son déploiement. Elle puise sa source dans le courant de l'Éducation nouvelle et polarise les discours en marginalisant, encore aujourd'hui, l'enseignant documentaliste. Si le professeur de discipline est porté par la substance et le subtil des significations qu'il a pour mission de transmettre, le documentaliste est, quant à lui, tiré autant vers la matérialité du savoir et la pesanteur du substrat documentaire que par les aspects techniques de la documentation. Témoin la répar-

tion généralement observée par ces deux acteurs lors de l'évaluation des apprentissages des élèves, véritable signature du responsable de l'enseignement, où l'on observe que le contenu est toujours l'apanage du premier, tandis que la documentation et la méthode reviennent au second. Dans ce cadre où c'est bien le document qui « fait apprendre », le documentaliste peut bien se rapprocher de l'enseignant, puisqu'il se retrouve également du côté du signe, mais ce ne sont pas des *significations* qu'il produit alors, ce sont des *signalements*. Il s'emploie à signaler des ressources à l'usager qui exprime un besoin. Une polarité s'organise ainsi autour du signe pour cliver l'action pédagogique du professeur et du documentaliste. Le premier a une action directe sur l'élève en incarnant un savoir que celui-ci doit s'approprier. Le second n'a qu'une action indirecte, pointant, indexant des ressources documentaires, qu'il *désigne* au moyen d'un *signalement*, de *signets*, d'une *signalétique*.

Le documentaliste, un formateur

La création des SDI en 1966, qui a ouvert aux élèves les portes du service documentaire, a eu pour effet d'établir une relation directe entre eux et le documentaliste, lequel a ainsi commencé à nourrir des vellétés pédagogiques. Il prend vite conscience que la construction des connaissances exige un travail intellectuel sur le document. La méthodologie documentaire, inspirée des efforts consentis par les bibliothèques outre-atlantiques au milieu des années 70, est formalisée dans le système éducatif français en 1982⁴ et apparaît explicitement dans la seconde circulaire de missions des documentalistes-bibliothécaires de 1986 sous forme d'un déroulé linéaire constitué de sept étapes. Les années 80 et 90 font du documentaliste le responsable de la formation documentaire des élèves, faisant croître, à la suite de la création du CAPES, sa prétention à être considéré comme un enseignant à part entière. Mais enseigne-t-il vraiment ou forme-t-il plutôt ?

Pour le philosophe Olivier Reboul, on enseigne (quelque chose) à quelqu'un, tandis qu'on forme (quelqu'un) à quelque chose⁵. Dans le premier cas, la finalité du processus est l'enseigné, et le temps pour ce faire est forcément long, puisqu'il est celui de l'étude. Dans le second cas, la finalité est une

³ France. M.E.N. *Le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré*. Circulaire du 13-10-1952

⁴ Chevalier Brigitte. « Action de formation. Le module Utilisation des ressources documentaires : conseils méthodologiques ». *Inter CDI* n°64, juil.-août 1983. p.17-22

⁵ Reboul Olivier. *La philosophie de l'éducation*. 9ème éd., PUF, 2004

fonction sociale et l'individu formé n'est qu'un moyen pour parvenir à celle-ci. Au rythme long et désintéressé de l'étude s'oppose celui, rapide et calculé, de la finalisation d'un projet. Dans cette tension, la médiation documentaire correspond bien à l'axe *formation*, au sens technologique et mécanique du terme, dans la mesure où cette médiation se cantonne à un savoir-faire nécessaire à la réalisation d'un projet qui la dépasse, à savoir l'acquisition de contenus disciplinaires divers et, plus largement, à la construction d'une autonomie dans ce rapport au savoir. En 1982, une circulaire adressée à la vie scolaire a ainsi la naïveté d'affirmer que « l'objectif à atteindre est simple : que l'élève soit pleinement autonome au CDI, donc capable de travailler seul, dès la fin de la cinquième, si ce n'est dès la fin de la sixième. »⁶ Les années 90 ont été traversées par cette idée que les procédures documentaires n'étaient *in fine* que des procédures intellectuelles transversales à tous les champs disciplinaires. Cette réduction du champ de l'information-documentation à la formation de procédures, utilisables par les professeurs des disciplines selon leur bon vouloir, a cantonné le documentaliste dans une posture de technicien auxiliaire occasionnel. Ici, son champ d'action se situe hors de l'étude proprement dite, ce qui justifie la vision selon laquelle il n'a rien à enseigner ni à évaluer. Un simple référentiel de savoir-faire peut alors tenir lieu de cadre général à la formation.

Une nouvelle matrice disciplinaire pour enseigner l'information-documentation

Enseigner implique, rappelons-le, qu'il y ait, dans un domaine épistémologique donné, des significations à transmettre aux élèves. C'est ce qui est précisément en train d'advenir en information-documentation. L'avènement du numérique a fait basculer l'ère industrielle dans « l'ère de l'information », selon Manuel Castells, entraînant les grandes mutations économiques, financières, politiques et sociales que nous vivons aujourd'hui et dont les enjeux démocratiques nous apparaissent de plus en plus cruciaux. Au simple niveau de l'éducation, les appels internationaux à une formation plus exigeante en matière de littératie informationnelle se font nombreux et insistants. Le modèle anglo-saxon de l'*information literacy* s'est rapidement imposé en renforçant la légitimité de l'entrée procédurale. Cependant, en France notamment, une nouvelle approche se dessine autour du concept de *culture informationnelle*. Les travaux éclairants de Brigitte Juanals⁷, de l'ERTÉ « Culture informationnelle et curriculum documentaire », du GRCDI dans son dernier rapport⁸, d'Alexandre Serres sur la question de la translittératie et, der-

nièrement, la thèse d'Olivier Le Deuff sur « la culture de l'information en reformation »⁹ ont largement contribué à interroger le modèle de l'*information literacy* pour l'élargir et lui donner une assise plus ambitieuse, fondée sur une épistémologie de l'information-documentation et sur l'instauration de valeurs plus humanistes. Basée sur des considérations économiques et bibliothéconomiques, l'*information literacy* reste en effet au service de l'intégration dans une société dite de l'information orchestrée par le capitalisme informationnel et l'économie de l'immatériel. Olivier Le Deuff précise ce que peut être, en revanche, la culture de l'information et ce, autour de sept piliers qui font apparaître autant de différences avec le modèle aujourd'hui dominant. Parmi celles-ci, retenons : la dimension citoyenne ; l'enseignement raisonné s'appuyant sur une didactique spécifique ; la réhabilitation de la culture technique ; la nécessité de dépasser la simple recherche d'efficacité (la finalisation) pour atteindre à l'intelligibilité des outils et des processus informationnels via l'étude ; l'analyse et la réflexion ; la dimension collaborative, enfin, d'une « culture qui repose sur le partage et la diffusion d'information »¹⁰. C'est donc à un véritable changement de paradigme pédagogique et didactique que la profession est conviée. Au tournant des années 2000, la nouvelle donne numérique a fait basculer les CDI d'une gestion locale à l'idée plus vaste et plus experte d'une politique documentaire. Il en est de même s'agissant du mandat pédagogique du professeur documentaliste qui doit passer d'une centration sur la méthodologie documentaire à une intégration des savoirs à enseigner, travaillés par la didactique de l'information-documentation. C'est au travers de ce changement d'objets d'enseignement que s'opère le changement de posture épistémologique, c'est-à-dire que l'on passe de la méthode et du faire à l'intelligibilité et à l'étude, d'un statut de formateur à celui d'enseignant. Ceci doit pouvoir se concrétiser au travers de l'élaboration d'une nouvelle matrice disciplinaire pour l'information-documentation, au sens de configuration épistémologique particulière, cadre général de référence qui assure la cohérence et la spécificité d'une discipline à partir de ses principaux constituants : les savoirs scolaires, les objectifs d'ap-

⁶ France. M.E.N. *Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges*. Circulaire du 02-06-1982

⁷ Juanals Brigitte. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Hermes science, 2003

⁸ GRCDI. *Culture informationnelle et didactique de l'information. Synthèse des travaux du groupe de recherche, 2007-2010* [en ligne]. ArchiveSic, 2010. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00520098/fr/

⁹ Le Deuff Olivier. *La culture de l'information en reformation*. (sous la dir. d'Yves Chevalier). Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication. Université Rennes 2, Septembre 2009. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00421928/en/>

¹⁰ Le Deuff Olivier. « *Les sept piliers de la culture de l'information* ». *Inter CDI* n°227, sept.-oct. 2010. p.9-13

prentissage, les tâches et les activités des élèves, les outils didactiques¹¹. Les objets de savoir de l'information-documentation sont d'ailleurs sur le métier des différentes formes de transposition didactique depuis une dizaine d'années. Leur nouvelle dimension numérique rend leur didactisation plus délicate, en même temps qu'elle l'aiguillonne. Mais la réception de ces nouveaux objets d'enseignement est encore loin d'être actée par les protagonistes concernés et il faudra encore du temps pour effectuer cette conversion épistémologique qui doit faire des proto-savoirs (des savoirs non perçus et non enseignés) de véritables savoirs (à la fois perçus et enseignés) en tant qu'objets construits et définissables, discursifs et opératoires selon la définition qu'en donne Yves Chevallard¹². Toujours est-il que la didactique a permis de tisser des liens solides entre la profession et les sciences de l'information et de la communication.

Celles-ci servent alors de référence et de légitimation à l'information-documentation dans son destin disciplinaire. Un projet curriculaire, enfin, est en train de prendre forme qui montre clairement dans quelle direction et à partir de quels repères une matrice disciplinaire peut se constituer¹³.

force ces relations. La première est à inscrire dans une problématisation commune aux deux champs épistémiques et à partir de laquelle les élèves vont devoir réfléchir, interroger leurs représentations et construire des connaissances. En Lettres et en Histoire, par exemple, qui étudient en commun le siècle des Lumières en 4ème, la rencontre de *l'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert peut être croisée avec l'information-documentation à partir de la question vive des encyclopédies collaboratives en ligne. Ce croisement peut dès lors susciter cette problématique : « de *l'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert à *Wikipédia* : quelles sont les ruptures et quelles sont les continuités ? » Le concept concret d'encyclopédie est alors traité en tant qu'objet technique dans son histoire propre, ainsi qu'au travers de ses dimensions sociologique, juridique et médiatique.

La seconde articulation reprend quant à elle l'exact cheminement des formations méthodologiques antérieures, inspirées de *l'information literacy*, à ceci près que la recherche d'information porte aussi bien sur des objets disciplinaires (en Lettres et en Histoire) que sur des objets info-documentaires, en l'occurrence Wikipédia.

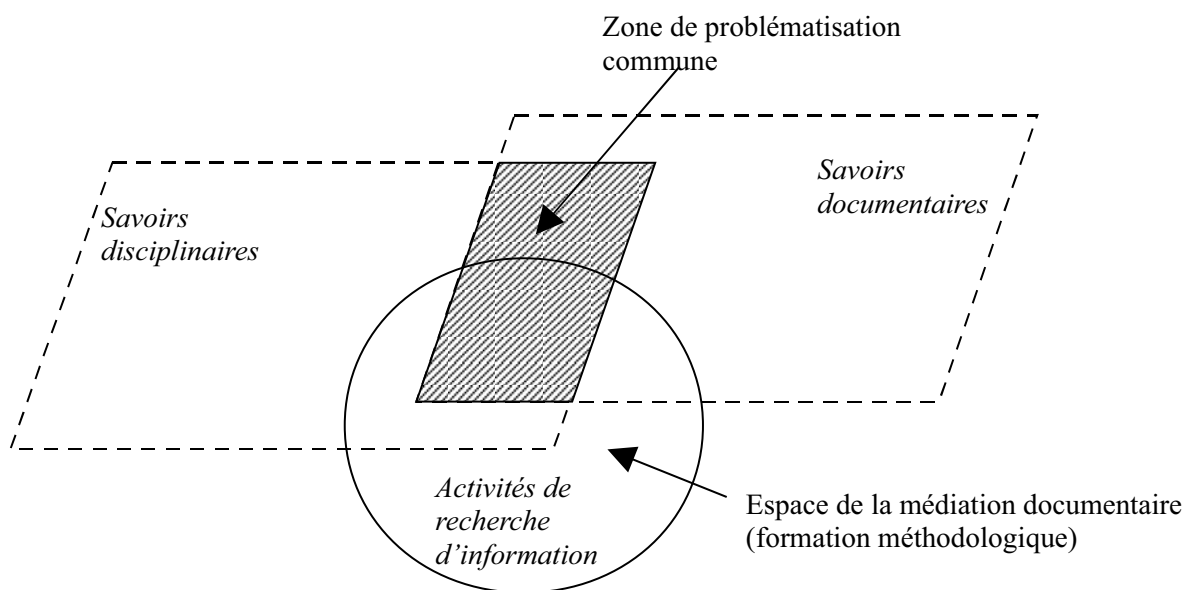


fig. 1. Le modèle de l'interdisciplinarité dans la matrice disciplinaire de l'information-documentation

Dotée d'une épistémologie propre et d'un programme d'étude, l'information-documentation devrait pouvoir nouer des partenariats sur un plan d'égalité avec les autres disciplines. Le schéma ci-dessus montre comment, dans cette perspective, les projets épistémiques des disciplines instituées peuvent établir des relations fécondes avec le projet épistémique de l'information-documentation, discipline à instaurer. Une double articulation ren-

¹¹ Develay Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. ESF, 1992

¹² Chevallard Yves. *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1991

¹³ GRCDI. *Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire* [en ligne]. GRCDI, 2010. http://culturedel.info/grcdi/?page_id=236

L'élaboration d'une matrice disciplinaire de l'information-documentation devrait en outre permettre de sortir par le haut de cette représentation qui voudrait faire croire que la nouvelle discipline ne serait plus intéressée par les projets interdisciplinaires et préférerait se replier sur elle-même. L'argument invoqué consiste à opposer les « disciplines de cœur » qui assument la spécificité de leur projet épistémologique, aux « disciplines de service » qui se mettent au service des premières¹⁴. Dans la modélisation présentée ici, il apparaît nettement que la médiation documentaire des formations méthodologiques occupe toujours cette fonction de service. Toutefois, il faut aussi remarquer qu'elle sert à présent non seulement les disciplines partenaires mais également l'information-documentation en tant que matière.

Éléments pour penser la discipline information-documentation

La possibilité d'une discipline information-documentation fait aujourd'hui débat dans les rangs des professeurs documentalistes. Refusée par l'institution et mal comprise par les collègues de discipline pour lesquels il est impossible de percevoir le projet épistémologique, elle se heurte encore aux représentations négatives que la profession nourrit à son égard. S'il reste en filigrane, le débat n'est pas encore inscrit au calendrier de la Direction générale de l'enseignement scolaire (D.G.E.S.C.O.) -loin s'en faut !-, ce qui laisse le temps nécessaire à la réflexion et à la maturation. Nous raisonnons donc en terme de processus en construction plutôt qu'en terme d'actualisation. Dans cet intervalle qu'il nous faut mettre à profit, comment se saisir du dossier et faire progresser les représentations à partir d'une idée plus juste de ce que peut être ou doit être une discipline ?

Un premier point, incontournable, est de considérer qu'une discipline est un acte institutionnel, c'est-à-dire politique. Cette légitimation indispensable inscrit chaque discipline dans le concert des autres pour jouer une partition à la fois originale et concertée, répondant à un impératif commun pour répondre à des finalités sociales. L'institution fournit alors un cadre légal et formel d'application, elle définit les contenus et attribue les moyens nécessaires à la réalisation des enseignements¹⁵. Elle est encore et surtout le vecteur éducatif d'une certaine vision de l'homme. L'ensemble des paramètres constitutifs d'une discipline, qui vont de la définition d'une matrice générale aux critères d'évaluation pour les certifications, fait l'objet d'un large plan d'étude appelé curriculum. Des préconisa-

tions pour élaborer un tel document pour l'information-documentation ont été dernièrement présentées par le GRCDI¹⁶. Il s'agit à présent de s'en emparer, d'en faire débat afin de construire un argumentaire dans le cadre d'un éventuel dialogue avec l'institution.

Le deuxième point s'adresse particulièrement à la profession elle-même, laquelle peut devenir, par la posture qu'elle peut exprimer, un obstacle majeur à l'avancée du projet. Nous avons déjà eu l'occasion de réfléchir sur quelques-unes des représentations les plus tenaces, telle la réduction de la discipline à l'usage systématique du modèle pédagogique de la transmission, qui ferait de chaque séance un cours magistral imposé à des élèves passifs¹⁷. Cette conception est héritée d'un siècle de lutte de l'Éducation nouvelle contre la pédagogie dite « assise ». Le CDI et le type de rapport aux apprentissages qui s'y observe se vivent dès lors comme une alternative salvatrice, un camp retranché où il ne saurait être question de dupliquer les erreurs commises par les disciplines. Un deuxième obstacle consiste à penser que les savoirs disciplinaires ne peuvent être que stériles, coupés des réalités et réduits à des notions non opératoires. Cette conception oppose la connaissance déclarative, qui serait dépourvue de sens et d'intérêt pour l'élève, à la compétence procédurale jugée plus pertinente au motif que l'élève ne pourrait apprendre qu'en faisant. Le troisième obstacle relevé concerne l'évaluation. L'argumentaire s'appuie ici sur une critique de la notation et de l'évaluation normative considérée comme instrument de reproduction et de sélection sociales, et d'encouragement à l'esprit de compétition. La relation de nature entre évaluation et acte d'enseignement passe alors à la trappe et, avec elle, les moyens de réguler les apprentissages, de rationaliser les attentes et de permettre aux élèves de tirer bénéfice de leurs acquis au moment de l'intégration sociale.

Une autre représentation fait obstacle à une réflexion constructive, celle de la confusion entre discipline universitaire et discipline scolaire. Les objets de savoir des premières ont en effet de quoi inquiéter s'ils sont pensés comme devant être enseignés aux élèves du secondaire. Animés par la seule recherche du vrai, ils n'ont que peu de points

¹⁴ Martinand Jean-Louis. La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *ASTER*, 19, 1994. p. 61-75

¹⁵ Chervel André. *La culture scolaire : Une approche historique*. Belin, 1998

¹⁶ GRCDI. *Id.*

¹⁷ Pascal Duplessis. Trois obstacles à l'idée d'une discipline de l'Information-documentation. Actes du 8ème congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, « Culture de l'information : des pratiques aux savoirs », Lyon, 28-30 mars 2008. Disponible sur Internet : <http://culturedel.info/grcdi/?p=11>

communs avec les savoirs scolaires auxquels ils apportent par contre un horizon de référence et une légitimité scientifique. Les disciplines scolaires participent d'une logique bien différente. Ce sont des produits culturels et sociaux, nous l'avons rappelé, fruits d'interrelations et de tensions entre différents acteurs : l'institution maître d'œuvre, la communauté scientifique lorsque celle-ci existe dans le champ concerné, les professionnels de l'éducation, les didacticiens, les acteurs de la filière professionnelle de référence et les parents. La profession devrait pouvoir saisir cette chance de participer à l'élaboration d'un projet social ambitieux dans lequel elle peut faire entendre sa voix. Pour contrer ces stéréotypes et lever ces obstacles, il faudra, d'une part, tenter une clarification des enjeux de la discipline et, d'autre part, soumettre des propositions originales conciliant l'enjeu disciplinaire et l'héritage d'une profession respectueuse de ses valeurs. Quels sont alors les enjeux d'une discipline ? Enjeu heuristique tout d'abord, puisqu'elle veut offrir aux élèves le bénéfice d'un regard particulier sur les objets du monde, à savoir une prise de distance, une compréhension et une maîtrise de celui-ci. Enjeu culturel ensuite, lorsqu'elle offre une perspective d'acculturation scientifique à un domaine spécifique de savoirs, constitué de théories, de méthodes, de connaissances et de compétences. Enjeu formatif enfin, dans le sens où elle vise à « discipliner l'esprit » en lui apportant des règles et des méthodes, mais aussi en développant en lui des capacités de raisonnement et de jugement. Ces trois défis peuvent être relevés par l'information-documentation, qui peut encore ajouter la fonction cognitive relative au processus de médiation documentaire.

Quelles propositions, ou axes de développement de la réflexion proposer à présent pour dépasser les obstacles rencontrés et se préparer aux défis qui viennent d'être rappelés ? Réaffirmons tout d'abord combien la discipline information-documentation a tout à gagner à entretenir des liens avec les autres disciplines, non seulement pour soutenir la formation méthodologique, mais plus encore pour lui fournir de nombreuses occasions de poser un regard scientifique sur les multiples objets qui s'offriront alors à elle. Ainsi l'originalité de ses propres thématiques (épistémologie de l'information et du document, histoire et actualité des techniques, des processus et des usages informationnels et documentaires, des médias de communication) et la richesse des entrées disciplinaires se répondraient dans un dialogue fécond, tandis que les savoirs info-documentaires, ainsi réifiés, deviendraient opératoires. Cet important travail de thématisation et de problématisation croisées est déjà engagé et promet d'intéressants développements. Il dépasse bien évidemment de loin ce qui

a pu être écrit à propos de l'inscription des compétences documentaires dans les programmes de discipline, et qui est limité au seul champ méthodologique¹⁸. Construit non plus sur la recherche de la seule efficacité technique et documentaire mais sur la construction des significations des phénomènes de l'information dans les divers champs disciplinaires, ce chantier ouvre véritablement la voie au statut d'enseignant du documentaliste comme il fait entrer les élèves de plain-pied dans la culture informationnelle.

Une autre proposition concerne le modèle pédagogique à suivre dans la perspective de l'enseignement-apprentissage. Nous avons vu comment la pédagogie documentaire, adossée à l'Éducation nouvelle, critiquait le modèle transmissif attribué sans discernement aux disciplines. La piste suivie pour mettre en place les formations méthodologiques au début des années 80 fut alors celle de la démarche comportementaliste, ou behavioriste, basée sur le découpage des tâches complexes – ici l'activité de recherche d'information – en micro-activités observables et évaluables au moyen de référentiels de compétences. Cette approche, propre à l'*information literacy*, reste centrée sur le savoir-faire et l'obsession de la réussite de la tâche. Elle fait fi de l'acquisition de connaissances qui permettrait de dépasser la finalisation et le court terme par l'étude et la compréhension. Comme l'ont déjà réalisé d'autres disciplines, en Sciences, en Technologie et en EPS entre autres, nous proposons de rompre avec ces deux approches au moyen du modèle constructiviste, basé sur une meilleure appréciation des difficultés rencontrées par les élèves autant que sur celle de leurs connaissances informelles, ainsi que sur des stratégies pédagogiques exploitant la résolution de problèmes et le travail collaboratif. Si l'approche transmissive est basée sur le savoir à restituer et l'approche behavioriste sur la tâche à accomplir, l'approche constructiviste est, quant à elle, centrée sur l'élève s'appropriant des connaissances. C'est un formidable gisement de réflexion didactique qui s'offre ici aux chercheurs comme aux praticiens, lesquels devront alors faire preuve d'expertise pédagogique à la croisée des dimensions épistémologique et psychologique. On se saisira de cette opportunité pour démontrer qu'il ne saurait y avoir de déterminisme pédagogique attaché au statut de discipline.

¹⁸ Académie de Toulouse. *Culture de l'information et disciplines d'enseignement*. CRDP Midi-Pyrénées, 2006

De la pédagogie documentaire aux pédagogies en information-documentation

L'ancien paradigme indexé à la méthodologie documentaire intégrait une pédagogie qui n'a jamais été véritablement théorisée ni même explicitée mais entendue sous l'appellation commune de « pédagogie documentaire ». Héritière du travail sur document et des méthodes actives, elle semblait être, à l'origine, plutôt un composé de différentes techniques utilisées dans la galaxie de l'Éducation nouvelle. On y retrouvait ainsi, outre le travail libre sur document, le travail en groupe, les centres d'intérêt, la mise en activité de l'élève, la centration sur le réel, la production finale et, plus généralement, la démarche dite de projet. Les compétences travaillées étaient l'autonomisation, la coopération, l'initiative, la créativité et la responsabilité.

Par la suite, la mise en place des initiations à la méthodologie documentaire dans les années 80 a réduit ces orientations en même temps, semble-t-il, qu'elle en a fait perdre le sens et le souvenir dans la profession. Les activités de recherche et de traitement de l'information, rassemblées sous le terme générique de « maîtrise de l'information », se sont vues circonscrites à une méthode organisée en quelques étapes linéaires que l'élève doit suivre pour réussir la tâche qui lui a été confiée. « S'informer » et « se documenter » regroupaient alors l'ensemble des compétences visées. Dans son fonctionnement et dans la réception qu'en fait l'élève, il apparaît que nous ayons plutôt affaire à une « pédagogie de la réponse ». C'est en effet la question initiale du professeur qui fonde l'activité de recherche, et l'activité d'apprentissage se clôt brutalement avec l'obtention par l'élève de la bonne réponse. La posture documentaire se limite ici à une posture auxiliaire, qui dépend exclusivement des besoins des disciplines. Le professeur de discipline reste le prescripteur et l'évaluateur. Ce schéma est bien sûr largement généralisable aujourd'hui, bien que de plus en plus de séquences pédagogiques traduisent une volonté d'intégrer la dimension conceptuelle de l'information-documentation. De même, de nouvelles démarches apparaissent qui se démarquent de la pédagogie de la réponse pour s'orienter vers ce qu'on pourrait appeler, par opposition, une « pédagogie de la question », dans la mesure où c'est à l'élève que revient la charge de construire le problème à résoudre. D'approche constructiviste, ces démarches tentent de prendre en compte le statut de l'erreur considéré comme levier de l'apprentissage, les représentations des élèves et leurs acquis informels, la construction d'un problème et le

conflit cognitif. Les compétences qu'elles travaillent concernent la problématisation, la complexité, la métacognition et la verbalisation.

Ces stratégies pédagogiques n'ont plus grand chose de spécifiquement documentaire et rompent avec l'idée d'une « pédagogie documentaire » dédiée. Elles sont communes à d'autres disciplines et l'on parlera alors plutôt de pédagogies utilisées en information-documentation. Originales, à défaut d'être encore innovantes, ces démarches tentent d'accompagner l'évolution d'un contexte numérique informationnel de plus en plus complexe et mouvant, qui se caractérise par une ouverture sur le monde technicisé de l'information et l'impact de l'information, des médias, du numérique et des images sur tous les domaines de la connaissance. Les quelques démarches citées ci-après témoignent de cette originalité et de cette capacité de la profession à changer de cap pour s'adapter aux nouveaux besoins des élèves. La démarche inductive est inspirée des travaux de Britt-Mari Barth¹⁹. Elle s'appuie sur la mise en activité de l'élève, l'entrée dans l'abstraction par l'observation et la manipulation, sur une approche ascendante et sur la verbalisation comme moyen de structuration des connaissances. Elle permet enfin, et c'est important, l'évaluation de l'acquisition du concept au moyen de l'analyse des énoncés langagiers de l'élève. Une autre démarche, que nous avons qualifié « de réfutation »²⁰, consiste à prendre appui sur les connaissances et les certitudes des *digital natives* acquises par l'expérience pour en démontrer la faiblesse et, une fois le doute installé et l'intérêt éveillé, présenter de nouveaux savoirs. Une réfutation n'a pas besoin de prouver l'inverse, ni d'être péremptoire. Il suffit qu'elle ait introduit un doute. Une troisième démarche mérite d'être signalée bien qu'elle soit déjà bien connue des didacticiens : la situation problème. Elle tarde à se mettre en place en information-documentation, bien que quelques séquences s'en approchent mais de manière tout à fait empirique. Il s'agit ici de faire franchir un obstacle à l'élève à partir d'une situation concrète portant sur un sujet précis. Ce franchissement va l'obliger à faire évoluer d'anciennes représentations ou à en construire de nouvelles.

Deux perspectives manquent toutefois à ces trois types de stratégies pédagogiques. Il s'agit de la prise en compte, d'une part, de l'environnement

¹⁹ Barth Britt-Mari. *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Retz, 1993

²⁰ Duplessis Pascal. *La démarche de réfutation* [en ligne]. Les Trois couronnes, 2009. Disponible sur : <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/ldoc/outils/la-demarche-de-refutation>

technique, pourtant indissociable des situations actuelles de traitement de l'information et, d'autre part, de celle de la dimension de communication, composante de plus en plus présente dans les situations réelles de production, de création et d'échanges d'information. L'entrée par les usages que nous proposons²¹ est proche de la *perspective actionnelle* mise actuellement en œuvre dans l'enseignement des langues. Il s'agit dans les deux cas d'inscrire l'apprentissage dans une perspective d'action située socialement, où l'apprenant est ramené à un statut d'acteur social engagé dans une communication et un environnement donnés et ancrés dans le réel. Pour lui permettre d'entrer dans la culture de l'information, l'apprentissage doit proposer à l'élève des situations où il devra non seulement montrer qu'il sait utiliser avec efficacité des outils documentaires en ligne appropriés, mais encore qu'il sait le faire en toute connaissance de cause et de manière responsable, pour répondre à des besoins d'information relatifs à des thématiques ou à des problématiques informationnelles données. C'est au travers d'un choix d'outils dédiés et emblématiques du web 2.0 qu'il sera conduit - c'est l'objectif premier de la séquence - à explorer et à comprendre la dimension culturelle des objets techniques de l'information, de la documentation et de la communication. Ces quelques exemples de démarches pédagogiques visent à montrer la richesse des possibles qui attendent les professeurs documentalistes à l'entrée de ce nouveau paradigme de la culture de l'information.

Conclusion

Au fur et à mesure que les objets réels de l'information-documentation-communication se multiplient et se complexifient, qu'ils interfèrent avec nos usages, notre identité et nos destinées dans le grand vaisseau sans pilote du capitalisme informationnel, ils fournissent une gigantesque matière d'étude aux sciences de l'information et de la communication, et à la didactique de l'information-documentation attelée à la mise en savoirs scolaires de la culture de l'information. Les professeurs documentalistes, dépositaires des produits de cette transposition didactique, s'emparent de ces nouvelles significations et adoptent conséquemment des postures d'enseignant. Documentalistes hier, ils se découvrent aujourd'hui à la fois documentalistes et enseignants. Cette vision peut sembler encore futuriste si l'on dresse un état des lieux sans concession de la situation présente, compte tenu notamment des carences en formation continue et des contraintes horaires et matérielles qui entravent les professeurs documentalistes dans leur mission pédagogique. Cela dit, il ne faut pas penser l'enseignement et la dis-

cipline info-documentaires à la seule aune des contingences actuelles. Il est préférable de se donner le droit et le temps de former un projet ambitieux et exigeant, afin de penser un avenir proche où des générations d'élèves, pourvus d'une bonne culture de l'information, pourront constituer une garantie du respect de la démocratie et des valeurs de partage ainsi que du vivre ensemble.

²¹ Duplessis Pascal. Entrer dans la culture de l'information par les usages [en ligne]. *Les Trois couronnes*, 2009. Disponible sur <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/entrer-dans-la-culture-de-l-information-par-les-usages>

Une enquête très philosophique : identifier Père Patrick

Frédérique Lemarchant

Professeur documentaliste

avec la contribution de Jean-Pierre Caillaud, professeur de philosophie
Lycée Ambroise-Paré de Laval (Mayenne)

Témoignage...

Pour des lycéens, apprendre à s'assurer de la nature et de la fiabilité des sources sur internet est une nécessité première, et ceci en toutes disciplines. Sur ce point comme sur d'autres, un exposé, des recommandations, peuvent être utiles, mais leur impact n'est jamais assuré, tant les jeunes ont le sentiment de maîtriser ce média. C'est pourquoi, à l'occasion du traitement en cours de philosophie des questions de bioéthique, une professeure documentaliste a proposé à son collègue de placer des élèves de terminale littéraire face à un exemple problématique de site WEB et de leur proposer une démarche d'investigation dans le but de les amener non seulement à identifier précisément la source du site mais aussi de réfléchir à leurs propres critères d'analyse.

Les professeurs flairent un site problématique

Comment, dans un premier temps, faire sentir aux élèves l'enjeu de ce travail d'identification ? Dans le domaine de la bioéthique, le débat est vif en ce moment, particulièrement en France où le gouvernement vient, au premier semestre 2009, de tenir des états généraux de la bioéthique afin de préparer le réexamen de la loi régissant ce domaine. Dans ce contexte, toutes sortes de points de vue et de prises de position s'expriment sur internet. Entre la synthèse proposée par le très officiel site des états généraux de la bioéthique¹ et, par exemple, le forum d'une association de soutien aux personnes confrontées à l'infertilité², il y a tout un espace d'expressions à la fois militantes, éthiques, gouvernementales, médicales, qu'il importe d'identifier clairement. Pas toujours facile pour nos lycéens, peu familiers souvent de ces discours, et assez enclins, il faut bien le dire, à consommer de l'internet sans trop prendre le temps de vérifier qui leur parle à travers

l'écran de leur ordinateur. Après de multiples consultations de sites sur ces questions de bioéthique, les deux professeurs ont finalement décidé d'en retenir un qui présente le grand avantage de cumuler un certain nombre de défauts formels, tout en proposant une information au point de vue affirmé, sans aucun extrémisme néanmoins. Il s'agit du site *Bioéthique.com* dont l'adresse est <http://www.bioethique.com>. Qui est derrière cette URL et ce titre peu explicites ? Le nom de domaine fait certes penser à un site commercial, mais quantité de sites utilisent cette extension sans avoir de buts commerciaux. En revanche, il est clair qu'il s'agit de bioéthique. Mais quand on clique sur "Qui sommes-nous ?" on obtient un écran vide ; de même si on essaie de communiquer avec l'auteur au moyen de "Nous contacter" aucun nom n'apparaît. Pas de liens, pas de bibliographie qui pourraient nous indiquer une communauté de pensée. Rien ! Le site serait-il inachevé ou en jachère ? En revanche, à la lecture des articles, on perçoit très rapidement un discours s'appuyant sur, entre autres, l'"Académie Pontificale pour la vie", avec de nombreuses références aux Évangiles et à Dieu. Discours de croyant donc, catholique, oui. Mais encore ?

Faire douter les élèves, puis leur proposer un jeu de piste

Le but du jeu proposé aux élèves va donc être d'identifier clairement et précisément la source de ce site, d'en évaluer la pertinence par rapport au cours de philosophie et de définir l'usage qui peut en être fait. Pour cela, les professeurs ont prévu

¹ Comité de pilotage des états généraux de la bioéthique. *Les états généraux de la bioéthique*. [En ligne]. Disp. sur <http://www.etatsgenerauxdelabioethique.fr/>. Consulté le 15/09/2010.

² Site de l'Association Maia : <http://www.maia-asso.org/> Consulté le 15/09/2010

deux séances de deux heures chacune en salle informatique. La première séance va être consacrée au travail sur le site *Bioéthique.com*. Après une intersession de deux semaines, pendant lesquelles les élèves devront mettre au clair leurs critères d'analyse, il est prévu à nouveau deux heures de mise en commun, dans le but de construire une grille d'identification et de validation de sites Web. Les deux premières heures commencent par l'explicitation auprès des élèves des objectifs par le professeur de philosophie. Les deux professeurs proposent ensuite aux élèves de se lancer à leur tour à la recherche de la source de *Bioéthique.com*

Un travail collectif de détectives

Pendant une bonne heure et demie, par petits groupes, les élèves vont mener un travail de détective plutôt motivant, et rapidement commencer à réunir quelques indices intéressants. "Tous les articles sont signés père Patrick" constate très vite un premier groupe. Qui est-ce ? Google, consulté par les élèves, va très vite leur proposer une liste de plusieurs Pères Patrick Lequel est le bon ? Il va falloir consulter les différentes réponses les unes après les autres Certains émettent des hypothèses, mais, très vite, constatent l'absence de lien avec la bioéthique. Enfin, simultanément, plusieurs groupes annoncent détenir la réponse : il existe un Père Jésuite spécialiste des questions de bioéthique. Ensuite, le travail va consister à valider cette hypothèse. On apprend que le Père Patrick Verspieren est Jésuite, rédacteur à *Études* et directeur du département d'éthique biomédicale des Facultés jésuites de Paris. A ce stade, les élèves partent dans plusieurs directions. Tout d'abord qu'est-ce que les Jésuites ? "On sait ! On a vu cela en littérature avec Pascal ! Ils s'opposent aux Jansénistes !". Pour éviter tout anachronisme, le professeur de philosophie situe cet ordre religieux dans le contexte actuel de l'église catholique (ordre d'intellectuels, avec une mission forte d'enseignement). Et la revue *Études* ? Très rapidement, les élèves accèdent au site de la revue en question et, puisque cette fois-ci il y en a une, consultent la rubrique "Qui sommes-nous ?" Une lecture attentive confirme qu'il s'agit d'une revue dirigée depuis toujours par des Jésuites, et qui se présente comme représentative "d'un catholicisme en dialogue ouvert et positif avec le monde". Le père Patrick Verspieren fait bien partie des auteurs contribuant à la revue, ainsi que de nombreux universitaires. Un autre groupe relève

qu'il a aussi publié un ouvrage aux éditions Desclée de Brouwer. Qu'est-ce donc que cette maison d'édition ? Cette fois c'est *Wikipedia* qui leur fournit la réponse³ : "Les Éditions Desclée de Brouwer publient des ouvrages de spiritualité (marquée par un christianisme d'ouverture), de sciences humaines et des essais". Cette définition proposée par l'encyclopédie en ligne favorite des élèves n'est qu'une première approche (d'ailleurs il est bien spécifié dans l'article qu'il s'agit d'une ébauche). Néanmoins, elle confirme parfaitement ce qui a déjà été relevé à propos de la revue *Études* : notre père jésuite est un religieux catholique, plutôt ouvert, intellectuel, se situant bien dans la doctrine catholique.

Que faire du discours de Père Patrick ?

Reprenant, la fiche consigne distribuée en début de séance, les élèves poursuivent leur cheminement avec la question suivante : "L'auteur a-t-il autorité pour traiter des questions abordées ? Est-il compétent ?" – "Certainement, il est professeur de biomédecine en université", répondent des élèves. Le professeur de philosophie rectifie alors en rappelant que le Père Patrick Verspieren est professeur d'éthique (et non de biomédecine) et qu'il enseigne dans une université catholique, ce qui forcément le conduit à adopter et à proposer une position morale en accord avec ses croyances. "Peut-on dire qu'il s'agit d'un site militant ?" demande une autre élève. A ce stade, un petit tour vers un dictionnaire s'impose. Le *Larousse en ligne*⁴ apporte quelques précisions : "Qui lutte, combat pour une idée, une opinion, un parti" en rappelant l'origine latine de ce mot (militaire : prendre les armes). Un peu fort cet adjectif pour le site *Bioéthique.com*, tranchent les élèves. Après consultation à nouveau des articles proposés par le site, et discussion entre élèves et professeurs, une position satisfaisante se dégage : c'est un site personnel, dans lequel l'auteur nous propose son point de vue. Mais il y a un mélange de genres, reprend une élève : l'auteur explique très bien et très clairement certaines techniques compliquées (le clonage, l'euthanasie) et, aussitôt après il donne son avis de catholique. Le problème vient plutôt du fait qu'à la fois il propose une bonne vulgarisation de questions

³ Encyclopédie *Wikipedia* [en ligne]. Disp. sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Desclée_De_Brouwer. Consultée en décembre 2009

⁴ *Dictionnaire Larousse* [en ligne]. Disp. sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires>. Consulté en décembre 2009

compliquées, et en même temps délivre systématiquement sa position morale sur la question. “On a l'impression qu'il nous emmène sur son terrain”, note un autre élève. Mais ces littéraires relèvent aussi que l'auteur emploie beaucoup le conditionnel dans son discours, ainsi que l'expression : “Si on considère”. Très vite, les élèves formulent donc en conclusion qu'il y a dans ce site un mélange de vulgarisation scientifique objective et de point de vue personnel. La compétence du Père Patrick se place sur le plan de l'éthique. Il a une autorité morale et religieuse. Pas d'extrémisme, ni de fanatisme. C'est la position de l'Église catholique (référence à la Conférence des Évêques). L'important dans le cadre de ce cours, en philosophie comme en information-documentation, est donc de savoir précisément quel est le point de vue qui s'exprime et d'où il vient. A partir du moment où il n'y a pas d'infraction à la loi, ce point de vue peut être mis en débat avec d'autres pour se construire une opinion.

Un outil d'identification de site internet

Deux semaines plus tard, retour de tous en salle informatique. Le travail demandé en intersession consistait, pour les élèves, à élaborer par groupes une grille d'analyse de site internet tenant compte de l'expérience vécue à propos de *Bioéthique.com*. L'objectif est aussi, après synthèse des différentes ébauches et validation par les deux enseignants, de proposer une grille aux élèves de seconde du lycée, au moyen, notamment, de l'ENT. Quatre grilles sont visionnées et soumises à l'examen de la classe. S'ouvrent alors des débats sur la présentation de ce document : nombre de rubriques, choix des items, niveau de détail. En effet, note une élève, “il ne faut pas prendre les élèves de seconde ou de première pour des bébés”. Cette remarque conduit la classe à décider de placer hors grille l'item “réponses en rapport avec nos attentes”, ménageant ainsi la susceptibilité des destinataires, jugés *a priori* capables de se poser tout seuls cette question. Devant l'hésitation des professeurs, cette notion de validation d'un site internet sera finalement rajoutée dans une petite phrase de conclusion à l'adresse des lecteurs : “Vous avez maintenant en mains tous les éléments pour décider si ce site est intéressant pour votre travail ou pas !”. Ce travail de mise en forme, de co-construction des contenus de la grille, s'accompagne d'une nécessaire clarification finale auprès des élèves de termes comme *source*,

fraîcheur des informations, etc. La professeure documentaliste en profite donc pour faire un dernier travail de définition, en s'aidant du dictionnaire des concepts info-documentaires élaboré par deux collègues⁵. Il faut néanmoins veiller à ce que tous les termes employés soient compréhensibles par l'ensemble des élèves, dès la seconde, note le professeur de philosophie.

Une prochaine fois, on sera collaboratif jusqu'au bout !

Les deux professeurs vont ensuite se charger, pour éviter aux élèves ce travail chronophage, d'élaborer une version finale de la grille d'analyse en respectant les décisions prises lors de cette dernière séance. Une ultime version est soumise à la validation de la classe, puis, publiée dans l'ENT. Ce travail plutôt fastidieux pour les deux enseignants (prise de notes sur papier, recueil des différentes propositions sur clés USB) aurait pu être évité. La professeure documentaliste avait évoqué, pendant la préparation de la séquence avec son collègue, l'idée de faire travailler les élèves eux-mêmes avec un outil collaboratif, de type WIKI. Le temps du choix de l'outil et les hésitations dues au manque d'habitude de travailler de cette façon ont conduit les deux professeurs à terminer la séquence sans cette possibilité. Dommage, car son usage collait parfaitement à la démarche collaborative des élèves dans ce travail : co-construction de l'identification de la source en première séance et co-construction de la grille finale. En revanche, la motivation des élèves de cette classe n'a pas faibli tout au long de la séquence (relativement courte, deux fois deux heures, avec un travail personnel en intersession). L'implication dans le travail d'élaboration de la grille a été évalué de façon sommative au moyen de points comptant dans la notation d'un devoir. Mais l'évaluation et la finalisation de la grille elle-même, faite par la classe, ont motivé tous les élèves qui se sont aussi beaucoup investis dans l'enquête préalable d'identification du Père Patrick.

On ne peut faire l'économie d'un examen avec nos élèves des sources qui alimentent leur réflexion, que ce soit en philosophie, en sciences ou en littérature. Aux supports traditionnels (livres,

⁵ Duplessis Pascal, Ballarini-Santonocito Ivana. *Dictionnaire des concepts info-documentaires* [En ligne]. Disp. sur : <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=695>. Consulté le 15/09/2010

magazines, documentaires vidéos ou audios) qui opèrent un filtrage de l'information, et dont on peut aisément repérer la légitimité, s'ajoute actuellement un média plus complexe à manipuler et qui doit faire l'objet d'un décryptage. Loin d'être un obstacle, la question de la fiabilité des sources sur internet est pour les enseignants une chance à saisir et l'occasion de réactiver le débat sur

l'objectivité de l'information. De son côté, le professeur de philosophie a trouvé très intéressant aussi de pouvoir observer en pleine lumière ce qui, habituellement, lui est caché : le nécessaire travail de recherche préparatoire à mener par les élèves lors de l'élaboration des dissertations et explications de texte.

Vérifier la fiabilité d'un site en 12 points

Identification du site	<p>1- L'internaute doit d'abord faire attention à l'intitulé du site sur la page d'accueil (qui peut indiquer d'emblée la nature de celui-ci). Une analyse de l'URL et de ses extensions peut aussi apporter des informations.</p> <p>2- Les images (photographies, illustrations), la mise en page peuvent aussi renseigner sur la nature du site (images et titres choc).</p> <p>3- Dans la même idée, faites attention aux publicités présentes. S'agit-il de publicités vers des produits commerciaux ou vers des organisations associatives ou militantes ? Que nous apprennent-elles sur l'orientation du site ?</p> <p>4- Vérifiez la présence de liens vers d'autres sites : mènent-ils vers des sites de la même opinion ou amis ? A l'inverse, des liens pointent-ils vers ce site et de quelle nature sont-ils ? (Pour le savoir, taper par exemple le nom du site dans un moteur de recherche et examiner son référencement).</p> <p>5- Les mises à jour sont-elles régulières ? Le site est-il en activité ? (date de la dernière communication, « fraîcheur » de l'information ?)</p> <p>6- Le site est-il l'expression d'une personne seule ou d'un groupe ?</p>
Analyse de la source	<p>7- Y a-t-il une rubrique « Qui sommes nous ? ». Si oui, cela peut renseigner l'internaute sur l'identité du ou des auteurs du site. Si non, l'absence d'identification incite à rester prudent.</p> <p>8- Peut-on contacter facilement le ou les auteurs ? Y a-t-il une rubrique « nous contacter » ?</p> <p>9- Déterminez si le (ou les) auteur(s) a les connaissances nécessaires pour délivrer un avis pertinent et des informations sur le sujet. Indique-t-il ce qui légitime sa compétence ? Cette compétence est-elle en lien avec le sujet traité ?</p>
Nature des informations et but du site	<p>10- Les articles sont-ils objectifs ? Un point de vue s'exprime-t-il ? De quelle nature est ce point de vue ?</p> <p>11- Les sources de l'article sont-elles indiquées ? Vous paraissent-elles fiables ? (vous pouvez essayer de détecter un éventuel plagiat sur un autre site en copiant quelques lignes d'un article dans un moteur de recherche).</p> <p>12- l'auteur explique-t-il pourquoi il a créé ce site ? L'intention est-elle claire ? Désire-t-il convaincre, militer, défendre son point de vue, ou simplement apporter des informations pour aider l'internaute dans sa recherche ?</p>

Vous avez maintenant en mains tous les éléments pour décider si ce site est intéressant pour votre travail ou pas !

La classe de Terminale LB (année 2009-2010)

Enseigner l'information-
documentation en lycée

Sur les traces de l'identité numérique

Renée Rafin, Christine Alligier

Professeurs documentalistes - Lycées Beauregard, Montbrison (Loire)

Si l'enseignement sur la recherche d'informations est un incontournable de notre mission (les TPE et l'ECJS en sont les principaux supports au lycée), éduquer, préparer les adolescents à évoluer de façon responsable dans l'univers virtuel est également une de nos priorités. Dans cette perspective, être professeur d'information-documentation, ne serait-ce pas aussi assurer des séances en autonomie devant une classe et transmettre les connaissances jugées indispensables aux élèves, dans le cadre du projet d'établissement, même si cet enseignement n'est pas inscrit lisiblement dans l'emploi du temps des élèves ?

Notre travail au lycée s'articule autour de trois textes officiels :

- Le contenu pédagogique des heures d'accompagnement personnalisé, créées dans le cadre de la réforme du lycée : « *L'accompagnement personnalisé [...] comprend des activités diversifiées qui permettent d'apporter des réponses au plus près des attentes et des besoins des lycéens. Ces travaux pourront prendre la forme de travaux sur les compétences de base [...] : maîtrise et utilisation responsable des technologies de l'information et de la communication (TIC), etc.* »¹

- Le B2 i Lycée : Domaine 2 – Adopter une attitude responsable²

- Le rapport Assouline sur l'éducation aux médias qui préconise de renforcer le rôle des professeurs documentalistes et de mettre en place un module de 10 heures annuelles d'éducation aux médias en quatrième et en seconde. « *Si l'ouverture de l'école par le moyen d'Internet comporte des risques, qui mieux que les enseignants peut mettre en garde les élèves contre les dangers qu'il recèle ? Qui fera cette éducation au média Internet si l'école n'assume pas cette responsabilité ?...* » L'enseignement à dispenser sur les médias prendrait appui sur les pratiques des élèves en faisant le lien entre culture numérique et culture classique.³

Dans le cadre des heures d'accompagnement personnalisé en seconde, nous recevons donc

Témoignage...

chaque classe de seconde pour une séance d'information sur la protection des données personnelles. Cette initiative s'est avérée d'autant plus nécessaire que des signalements de propos diffamatoires envers des professeurs dans le cadre de groupes de discussion sur *Facebook* nous ont été signalés.

Enseigner, c'est d'abord se former

Il est indispensable pour le professeur documentaliste de se tenir au courant de l'actualité, de connaître l'évolution des pratiques et de la législation concernant l'usage d'Internet : protection des données personnelles mises en ligne sur Internet, jurisprudence face aux situations où la loi est enfreinte, perspectives d'avenir pour le respect de la confidentialité, stratégies des moteurs de recherche et des sites sociaux⁴. Se former, c'est aussi connaître les outils du Web 2 et les pratiques qu'en ont les élèves.

Enseigner, c'est transmettre des connaissances

De l'article de presse aux pratiques des élèves

En introduction à la séance, nous demandons aux élèves de lire en ligne l'article « Marc L*** » publié par la revue *le Tigre*.⁵ Les élèves qui lisent plus vite que les autres sont invités ensuite à lire des extraits de presse mis en lien dans le portail du CDI.

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid50369/questions-sur-la-reforme-du-lycee.html> Que va-t-on faire pendant les deux heures d'accompagnement

² <http://www.educnet.education.fr/chrgrt/b2i/b2i-NivLycee.pdf>

³ <http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-04626.html>

⁴ Levrard Olivier, Soulas Delphine. *Facebook : mes amis, mes amours, des emmerdes : la vérité sur les réseaux sociaux !* Michalon, 2010

⁵ IFRAH, Laurence. *L'information et le renseignement par Internet*. PUF, 2010 (Que sais-je ?) <http://www.le-tigre.net/Marc-L.html>

Contrat de licence Facebook	Ce que dit la loi. Les objectifs d'apprentissage
...vous nous accordez une licence non-exclusive, transférable, sous-licenciable, sans redevance et mondiale pour l'utilisation des contenus de propriété intellectuelle que vous publiez sur Facebook ou en relation à Facebook (« licence de propriété intellectuelle »). Cette licence de propriété intellectuelle se termine lorsque vous supprimez vos contenus de propriété intellectuelle ou votre compte, sauf si votre compte est partagé avec d'autres personnes qui ne l'ont pas supprimé.	Nous rappelons aux élèves ce qu'est la propriété intellectuelle et le droit des images. La notion de droits d'auteur leur est connue même si pour eux, elle reste floue en ce qui concerne Internet et leurs propres créations. Nous attirons leur attention sur le fait que dès qu'ils publient sur Internet un texte, une photo, une vidéo ou indiquent ce qu'ils aiment, ils ne maîtrisent plus la diffusion de ces informations.
Lorsque vous indiquez « aimer » une entreprise et que cette entreprise diffuse une publicité sur Facebook, nous pouvons y associer votre nom et la photo de votre profil lorsqu'elle est affichée dans les pages consultées par vos amis. ⁶	La plupart des élèves indiquent également leurs goûts musicaux ou leurs chanteurs préférés et n'hésitent pas à être « fans » de... La sortie du film <i>The Social Network</i> , réalisé par David Fincher, dont les élèves ont entendu parler, permet d'évoquer le paradoxe entre le fait que Mark Zuckerberg, à 26 ans, soit un des hommes les plus riches et les plus influents des États-Unis, et celui de la gratuité de <i>Facebook</i> et de la plupart de sites sociaux. La question « Comment <i>Facebook</i> engrange-t-il des bénéfices ? » permet d'aborder le thème de la commercialisation des données personnelles.
Certains types de communication que vous envoyez à d'autres utilisateurs ne peuvent être supprimés, tels que les messages. ⁷	Nous mettons ensuite l'accent sur les risques du <i>chat</i> et des forums et nous leur expliquons ce que sont la diffamation et l'outrage et les risques pénaux qu'ils encourent lorsqu'ils publient dans l'espace public (c'est le cas de la messagerie <i>Facebook</i>) des propos injurieux ou diffamatoires. Nous leur donnons les textes de lois et nous les renvoyons à des extraits de presse. ⁸ Nous les incitons à utiliser leur adresse électronique fournie par leur fournisseur d'accès Internet pour rester dans la sphère privée et nous leur rappelons la possibilité de créer des listes de diffusion dans leur messagerie personnelle.

Les élèves cherchent ensuite les traces qu'ils ont laissées sur Internet, en tapant leur nom et leur prénom entre guillemets sur un moteur de recherche. Souvent, ils découvrent qu'ils apparaissent sur des sites où ils ne sont jamais allés ou tombent sur des photos mises en ligne sans leur consentement : des amis, des membres de la famille les ont publiés sans les en informer. La plupart des élèves retrouvent aussi leur page *Facebook*. Nous prenons l'exemple de ce site social pour introduire les notions que nous souhaitons leur faire acquérir, en leur posant quelques questions élémentaires :

- Qui a un compte *Facebook* ?
- Comment l'avez-vous paramétré ?
- Avez-vous lu le contrat de licence avant de l'accepter ? Avez-vous lu les règles de confidentialité ?

Dans la très grande majorité des classes, aucun élève n'a lu le contrat avant de l'accepter. Nous

essayons d'analyser ensemble les causes de ce comportement. Si certains élèves font confiance *a priori* parce que « tout le monde a un compte *Facebook* », la plupart avouent avoir essayé de le lire parce qu'ils savent qu'ils ne doivent pas accepter un contrat sans le comprendre. Tous disent avoir été découragés par la longueur du texte, le vocabulaire employé, le fait que tous les contrats se ressemblent (donc pourquoi ce contrat-là serait-il différent des autres ?). Nous essayons de leur expliquer ce qu'il est important de lire et pourquoi ils ont face à eux un texte aussi difficile : stratégie commerciale, vocabulaire

⁶ <http://fr-fr.facebook.com/privacy/explanation.php>

⁷ <http://www.facebook.com/policy.php>

⁸ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006418555&cidTexte=LEGITEXT000006070719&dateTexte=20100928&oldAction=rechCodeArticle>
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006070722&dateTexte=20100928#LEGISCTA000006089707>

juridique... Nous lisons ensuite avec eux les extraits dont ils auraient dû prendre connaissance, ce qui nous permet de rappeler les règles de la publication sur Internet.

Vers une utilisation raisonnée des sites sociaux

La réaction la plus fréquente des élèves est la surprise, l'incrédulité, voire l'inquiétude. La question qui ressort chaque fois concerne la façon de supprimer non seulement le compte mais de faire en sorte que les données ne soient plus accessibles. Nous essayons de leur expliquer que l'évolution des techniques est plus rapide que l'élaboration de lois pour protéger les citoyens et nous leur parlons des tentatives faites en France, dans l'Union européenne, au Canada pour réglementer les usages d'Internet. Nous prenons l'image de l'ONU ou de l'OMC pour laisser ouverte la perspective d'une élaboration d'une réglementation internationale des usages d'Internet, visant à limiter la durée de vie des informations et à protéger la vie privée des internautes.

Nous insistons sur le préjudice que peut causer, pour la recherche d'emploi, des photos ou des commentaires personnels publiés sur Internet. De nombreux articles relatent le cas de salariés licenciés ou pénalisés, pour ce qu'ils avaient publié sur leurs « pages perso » ou dans un groupe de discussion *Facebook*. Nous leur parlons également du problème posé par le fait de donner aux sites où ils créent un compte leurs listes de contacts. Que pensera un chef d'entreprise si son employé l'invite, par le biais d'un mail adressé à son adresse personnelle, à s'inscrire sur *Netlog* par exemple, pour partager avec lui photos et vidéos ?

Il arrive que des élèves aient indiqué leurs préférences sexuelles, leurs opinions politiques et religieuses. Nous essayons dans ce cas de leur faire prendre conscience que rien dans le contrat qu'ils ont accepté n'indiquait une limite de durée pour les informations qu'ils donnaient. Quel sera en effet le régime politique de la France dans 10, 20 ou 30 ans ? Et l'élève a-t-il conscience que son site peut être vu dans d'autres pays que le sien ? La projection historique et géographique est en général très bien perçue par les élèves, qui retrouvent souvent leur nom sur des sites *Facebook* d'autres pays que le leur.

Nous leur expliquons comment procéder pour obtenir l'effacement des données qu'ils souhaitent

retirer d'Internet en s'adressant directement au site concerné et nous leur demandons de naviguer dans le site de la CNIL. Nous leur indiquons la possibilité de porter plainte s'ils n'obtiennent pas le retrait des informations qu'ils souhaitent voir disparaître.

Enseigner, c'est évaluer la formation

Il est difficile d'évaluer précisément quels changements dans leurs pratiques les élèves vont mettre en œuvre. Il serait possible de vérifier avant et après la séance, en recherche libre, si les élèves ont modifié leurs paramètres de confidentialité et quelles sont les informations qui restent en ligne. Ce serait un travail fastidieux et peu compatible avec le respect des élèves et de leur vie privée. Une évaluation des acquis des élèves concernant le droit sur internet, la netiquette, la protection de leurs données personnelles pourrait suivre la séance et permettrait la validation du domaine 2 du B2i Lycée : adopter une attitude responsable.

Pour conclure

Le professeur documentaliste peut organiser seul une formation sur les usages d'Internet dans le cadre du projet d'établissement mais il est également possible d'intervenir en interdisciplinarité avec des collègues, confrontés à des utilisations inacceptables des sites sociaux et des forums ou soucieux de prévention. Cette formation peut se faire dans le cadre de l'accompagnement personnalisé mais aussi en ECJS où les questions de droits et d'éthique dans leurs implications sociales et juridiques sont étudiées. Il est de notre mission de service public de faire en sorte que les élèves connaissent la loi et sachent à quoi ils s'exposent s'ils l'enfreignent. C'est la condition *sine qua non* pour pouvoir ensuite utiliser intelligemment les sites sociaux, ne serait-ce que dans un usage professionnel, comme sont amenés à le faire par exemple les élèves de STG option communication.

¹ Comité de pilotage des états généraux de la bioéthique. *Les états généraux de la bioéthique*. [En ligne]. Disp. sur <http://www.etatsgenerauxdelabioethique.fr/>. Consulté le 15/09/2010.

² Site de l'Association Maia : <http://www.maia-asso.org/> Consulté le 15/09/2010



Découvrez nos nouvelles offres partenaires

lesite.tv pack « HISTOIRE »

en partenariat avec Jalons pour l'histoire du temps présent – iNA

lesite.tv pack « DÉCOUVERTE DES MÉTIERS »

en partenariat avec le canal des métiers.tv

lesite.tv pack « GÉOGRAPHIE »

en partenariat avec edugéo, le géoportail de l'éducation

Abonnez-vous sur **www.lesite.tv**,
profitez pleinement de la richesse
de ces vidéothèques et bénéficiez
d'une remise de 10 %.

