

Apprendre
l'info-doc :
quelle
médiation ?

MEDIAODOC

N° 7 - DÉCEMBRE 2011

APPRENDRE ET ENSEIGNER

VERS L'AUTONOMIE INFORMATIONNELLE

DÉBAT..

Le professeur documentaliste favorise
la médiation documentaire

Le professeur documentaliste enseigne
l'information-documentation

PRATIQUES, MÉDIATION ET ENSEIGNEMENT
INFO-DOCUMENTAIRE



FADBEN
CDI

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

www.fadben.asso.fr

Sommaire

APPRENDRE ET ENSEIGNER

- 2 *André Tricot.* Apprentissages et enseignement
- 7 *Denise Orange Ravachol.* Apprentissage et médiation enseignante en sciences et en information-documentation

VERS L'AUTONOMIE INFORMATIONNELLE

- Yolande Maury.* Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités :
autour des mots autonomisation et empowerment 11

DÉBAT...

- Le professeur documentaliste favorise la médiation documentaire**
- 15 *Vincent Liquète.* Vers de nouvelles formes de médiations documentaires ?
- Le professeur documentaliste enseigne l'information-documentation**
- 21 *Cécile Gardiès.* Savoirs en jeu et enjeux de savoirs : quelle épistémologie du contexte
professionnel des professeurs documentalistes ?

PRATIQUES, MÉDIATION ET ENSEIGNEMENT INFO-DOCUMENTAIRE

- Karine Aillerie.* Pratiques numériques des élèves et médiation info-documentaire 27
- Anne Cordier.* Lâcher prise pour garder le contrôle : la médiation par l'espace,
l'avenir de l'enseignement infodocumentaire ? 30
- Catherine Despouys, Anne Lehmans.* La médiation dans l'accompagnement du passage du lycée à l'université 33
- Julie Caratti.* Autonomie scolaire et apprentissages informationnels :
la situation des professeurs documentalistes dans le contexte des Learning Centres 38



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

Poursuivant la réflexion ouverte par les deux précédents numéros sur l'acte d'enseigner en information-documentation, cette 7^{ème} édition de la revue Médiadoc s'intéresse à l'acte d'apprendre et aux processus d'apprentissage dans le contexte scolaire, restant ainsi dans l'univers des sciences de l'éducation.

Le concept de *learning centre* récemment mis en avant dans le monde des bibliothèques et porté par notre Inspection générale interroge le concept d'enseignement en le confrontant à ceux d'apprentissage et d'autonomie qui sont mis en avant. Si la libre construction des apprentissages, telle qu'elle est préconisée par le concept même de *learning centre*, peut se concevoir quand elle s'adresse à un public d'adultes autonomes tels que peuvent l'être des étudiants, qu'en est-il quand elle vise des adolescents qui, dans leur stade de développement même, n'ont pas encore atteint cette autonomie recherchée ? Cette autonomie ne fait-elle pas partie de ce qui s'apprend à l'école ?

La question devient d'autant plus problématique quand il s'agit d'autonomie informationnelle. Dans l'univers de plus en plus complexe et opaque de l'information en ligne, peut-on laisser les élèves se débrouiller tout seuls ? Leur supposée aisance témoigne-t-elle d'une réelle autonomie acquise par leur pratique aussi intuitive qu'aléatoire du web et de ses réseaux ? Comme le souligne Yolande Maury, l'accès à l'autonomie informationnelle ne saurait se contenter de la logique centrée sur les espaces et la mise à disposition de ressources, qui est celle du *learning centre* ; encore moins en occultant l'acquisition des connaissances informationnelles, comme le fait le PACIFI. Et s'il faut « réinventer » le CDI, c'est en le pensant comme lieux d'enseignement-apprentissage de la culture de l'information, et non comme le lieu unique et multifonctionnel de la vie scolaire.

Se pose alors la question de la médiation à mettre en place pour atteindre cette autonomie informationnelle. Entre médiation documentaire et médiation enseignante, le sujet fait débat avec des positionnements différents comme le suggèrent ici les articles de Vincent Liquète et de Cécile Gardiès que nous mettons en regard. La médiation documentaire renvoie plus à une approche par la maîtrise de l'information, traduction française de l'Information literacy. Privilégiant l'accès aux ressources, elle fait du professeur documentaliste un médiateur entre un lieu, des documents et les connaissances à acquérir en les utilisant ; ces connaissances étant de nature pluridisciplinaire et non spécifique à l'information-documentation. C'est le paradigme déjà défendu par Séraphin Alava à la fin des années 1990. L'approche plus récente, par la culture de l'information, met en avant un enseignement de l'information-documentation qui, tout en ne faisant pas l'impasse sur la médiation documentaire qui s'y voit de fait intégrée, se place sous l'angle d'une médiation enseignante. Ce type de médiation vise l'appropriation des connaissances info-documentaires nécessaires pour appréhender l'univers informationnel actuel et y acquérir une certaine autonomie. Si la médiation documentaire peut être dévolue à un documentaliste ou à un bibliothécaire, la médiation enseignante nécessite un professeur spécialisé en information-documentation. Ce qui se fait dans l'enseignement agricole peut ainsi être cité en exemple.

Une fois posée cette posture enseignante du professeur documentaliste, comment envisager les apprentissages info-documentaires ? Si, comme le souligne Philippe Perrenoud, l'école n'est pas le seul lieu où on apprend - il y a tant d'autres lieux et moyens pour apprendre -



peut-on séparer enseignement et apprentissage ? Peut-on concevoir des apprentissages scolaires, et plus particulièrement info-documentaires, sans enseignement, sans médiation enseignante pour les concevoir et les mettre en œuvre ? L'article d'André Tricot apporte ici un éclairage intéressant sur l'acte d'apprendre et sa contextualisation au sein de l'école.

Nous aimerions une fois pour toute tordre le cou au faux procès fait actuellement à la Fadben et, plus généralement, à la didactique de l'information ainsi qu'aux professeurs documentalistes qui s'y intéressent. Faux procès selon lequel enseigner reviendrait à faire des « cours magistraux d'info-com » (Sic). C'est ne pas lire les écrits incriminés ou n'y rien comprendre que d'avancer de tels propos ! A moins qu'il n'y ait là une stratégie de dénigrement volontaire qui n'échappera pas à ceux qui savent lire entre les lignes.

La pédagogie documentaire, puis la didactique de l'information s'inscrivent dans une épistémologie qui prend racine dans une conception constructiviste des apprentissages et de l'acte d'enseigner, ce dernier n'étant là que pour permettre aux apprentissages de se faire. En témoigne la contribution de Denise Orange Ravachol, maître de conférence en Sciences de l'éducation spécialiste de la didactique des sciences, qui travaille avec des professeurs documentalistes sur la conception de situations-problèmes en information-documentation. Approche enseignante très éloignée du cours magistral !

C'est dans ce sens que vont aussi les propos d'Anne Cordier. Au-delà de la critique faite aux professeurs documentalistes qui adoptent une attitude trop prescriptive, c'est une invitation à explorer les possibles ouverts par la didactique de l'information pour mettre en œuvre un enseignement info-documentaire prenant appui sur le lieu-laboratoire CDI et débouchant à terme sur l'autonomie informationnelle visée.

Quant aux objets techniques, ou mnémotechniques, s'ils peuvent être considérés comme outils auxiliaires aux enseignements, ils deviennent à leur tour objet d'enseignement dès lors qu'on se place dans le domaine de l'information-documentation. Mise en abîme fructueuse des différentes médiations possibles : documentaire, technique, enseignante, avec pour visée autonomie et émancipation des élèves. Ce qui est la finalité de tout enseignement.

¹ Lire le billet de Pascal Duplessis sur le site des Trois couronnes : « "Cours d'info-com, cours magistral" : pour en finir avec quelques clichés ». <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/cours-d-info-com-cours-magistral-pour-en-finir-avec-quelques-cliches>. Ainsi que celui d'Angèle Stalder : « Professeur-documentaliste ou professeur documentaliste ». <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/> (Consultés le 09-12-2011)

Apprentissages et enseignement

André Tricot*

CLLE - Laboratoire Travail et Cognition UMR CNRS 5263
Master métiers de l'enseignement en documentation, IUFM Midi-Pyrénées
Université de Toulouse le Mirail

Apprendre
et enseigner

Cet article a pour objectif de faire le point sur les conceptions actuelles des apprentissages et de leur lien avec l'enseignement. En faisant ainsi le point, j'espère contribuer, très modestement, à la réflexion sur l'enseignement de l'information-documentation. Dans une première partie, je tente de définir ce qu'est l'apprentissage, à quoi il sert et comment il fonctionne. Dans la seconde partie, j'essaie de caractériser plus précisément les apprentissages par enseignement. Enfin, la dernière partie de l'article propose d'envisager les trois tentations que va subir, ou que subit déjà, l'enseignement de l'information-documentation, espérant que chacun-e puisse ainsi choisir librement à quelle tentation il ou elle choisit de céder.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

À quoi ça sert ?

Apprendre, dans un sens général, correspond pour la plupart des espèces animales, à l'adaptation des individus à leur environnement. Apprendre, c'est changer au cours de sa vie pour s'adapter à son environnement. L'enfance est la période principale de cette adaptation, et les individus s'adaptent aux changements de leur environnement tout au long de leur vie. Pour les humains, l'environnement est essentiellement physique, vivant, social (ou culturel), affectif et technologique. Ce qui est élaboré par l'individu au cours de cette adaptation relève soit des connaissances, soit des souvenirs. Dans cet article, je ne traiterai que des connaissances.

Comment ça marche ?

Le processus d'apprentissage qui correspond à cette fonction adaptative, souvent désigné par le terme d'apprentissage implicite, consiste en la détection inconsciente et involontaire de régularités dans notre environnement. Ce processus peut être passif (on apprend sans rien faire) ou actif (on apprend en faisant quelque chose). Chez les humains, et nous partageons en partie cela avec certains animaux sociaux, le processus actif est principalement mis en œuvre à travers les activités

d'exploration de l'environnement, de relations sociales (notamment d'imitation) et, à l'intersection des deux précédentes, des activités de jeux.

Dans le domaine culturel par exemple, nous apprenons de façon passive certaines caractéristiques phonologiques de notre langue maternelle, comme l'accent de mot (*e.g.* les bébés sont capables dès 7 mois, avant même de parler donc, de distinguer un mot de leur langue maternelle avec un accent correctement placé, d'un mot avec un accent incorrectement placé ; Curtin *et al.*, 2005). Nous apprenons de façon active la politesse, par exemple (*i.e.* nous nous trompons, nous recevons des retours négatifs, nous essayons encore). Les connaissances que nous élaborons de cette manière sont très diverses, elles peuvent être des concepts, des faits, des savoir-faire, des stratégies ou des automatismes.

Ces apprentissages adaptatifs ont les avantages et les inconvénients de l'adaptation :

- Ils sont systématiques, non coûteux, ne nécessitent ni motivation, ni effort, ni enseignement. Ils se déroulent donc aussi bien dans les sociétés avec école que sans école.
- Ils ne permettent d'apprendre que ce qui est adaptatif, c'est-à-dire ce qui est fréquemment présent dans l'environnement, ce qui permet d'agir et de comprendre dans ses activités quotidiennes.

Geary (2008) et Sweller (2007) ont insisté sur le fait que ces apprentissages adaptatifs non coûteux concernaient ce qu'ils appellent les connaissances primaires, c'est-à-dire les connaissances présentes dans l'espèce humaine depuis plus de 200 000 ans : le langage oral, les relations sociales, la reconnaissance des visages, la connaissance naïve du monde physique et vivant, etc. Selon eux, notre cerveau aurait évolué pour que nous soyons capables, par un simple processus d'adaptation, de développer ces connaissances.

* Cet article a été rédigé lorsque que j'étais *visiting professor* à la School of Education, University of New South Wales à Sydney. Je remercie cette institution pour son accueil et le soutien apporté pendant ce séjour.

C'est bien un processus strictement adaptatif : nous apprenons non pas le langage oral en général mais la langue orale que l'on parle autour de nous, la politesse pratiquée au sein de notre groupe social, les visages qui nous sont familiers, etc. Geary et Sweller opposent ces connaissances aux connaissances secondaires (*i.e.* apparues récemment chez l'espèce humaine, comme la langue écrite, les mathématiques, la philosophie), pour lesquelles notre cerveau n'aurait pas évolué pour permettre la mise en œuvre d'un processus d'adaptation-imprégnation.

Suite à la thèse de Boubée (2007 ; Boubée & Tricot, 2011) dans le domaine documentaire et aux nombreux travaux sur les apprentissages professionnels, j'ai récemment proposé (Tricot, sous presse) que ces apprentissages adaptatifs concernent aussi des connaissances secondaires. Cependant, quand ces apprentissages adaptatifs concernent des connaissances secondaires, ils sont coûteux : ils nécessitent du temps et une pratique très régulière. Je veux dire par là qu'il n'est pas nécessaire d'aller à l'école pour devenir très performant avec sa console de jeux, mais qu'il est nécessaire d'y jouer de façon vraiment assidue. Ces apprentissages adaptatifs ne sont pas forcément réinvestis à l'école, car les tâches scolaires et les apprentissages scolaires ont des caractéristiques précises, que je vais présenter maintenant, et qui peuvent être incompatibles avec ces apprentissages adaptatifs. Je ne dis rien d'autre que ce que tous les enseignants savent : les connaissances acquises à l'extérieur de l'école peuvent être des précurseurs (*i.e.* des facilitateurs, voire des bases nécessaires) mais aussi des obstacles, aux apprentissages scolaires.

Caractéristiques des apprentissages par enseignement

À quoi sert l'école ?

Les apprentissages adaptatifs sont très limités quand ils concernent les connaissances primaires : ils ne permettent d'apprendre que ce qui est directement utile et très ancien. Ils sont extrêmement coûteux quand ils concernent les connaissances secondaires. Par exemple, apprendre un métier par le compagnonnage se fait souvent très bien, mais c'est extrêmement long, et cela « coûte » un maître pour un élève. La plupart des sociétés fondées sur l'ouverture culturelle, la découverte scientifique et l'innovation technologique sont donc obligées de créer des écoles pour que leurs enfants n'apprennent pas uniquement ce qui leur est utile quotidiennement et que savent déjà leurs parents, mais ce qui leur sera utile pour devenir des citoyens libres et responsables, des

professionnels, des savants. À leur tour ils généreront de nouvelles connaissances qui rendront plus nécessaire l'école à la prochaine génération. L'école sert donc à compenser les limites liées à la dynamique adaptative des apprentissages.

Si l'on admet ce que je viens d'écrire, alors on admet probablement :

- que l'école est nécessairement dans une dynamique inflationniste : il faudra toujours plus d'école ou une école plus efficace ;
- que les modèles « un enseignant pour un élève » (*e.g.* le *homeschooling* aux Etats-Unis, le compagnonnage chez nous) seront toujours marginaux car ils sont démographiquement et économiquement incompatibles avec les sociétés de l'ouverture culturelle, de la découverte scientifique et de l'innovation technologique.

Concernant des connaissances secondaires, l'école est confrontée à des processus d'apprentissage qui, par définition, ne sont pas adaptatifs. Apprendre à l'école implique la mise en œuvre d'apprentissages coûteux, qui nécessitent des efforts, du travail, du temps, de la motivation, alors que, toujours par définition, ces apprentissages n'ont pas d'utilité immédiate.

Bien entendu, la définition des connaissances scolaires au sein d'une société est l'objet de tensions, d'oppositions, voire, plus rarement, de débats démocratiques publics. Pour alimenter ou au contraire confisquer ces débats, chaque société produit des institutions dont la fonction est de légitimer telle ou telle connaissance pour qu'elle soit enseignée, *i.e.* lui donner le statut de savoir scolaire. Le principal débat oppose généralement ceux qui fondent la légitimité du savoir sur l'histoire de celui-ci, sa validité scientifique et ceux pour qui la légitimité correspond plus directement à l'utilité pour le futur citoyen ou professionnel. Et comme l'a très bien montré Bourdieu, certaines connaissances primaires à l'œuvre dans un groupe social sont parfois utilisées comme critères d'évaluation ou de sélection... mais bien peu enseignées.

Processus d'apprentissage par enseignement

Pour l'essentiel, les apprentissages scolaires sont fondés sur un principe de rationalité, c'est-à-dire sur le fait que l'on met en œuvre un moyen (une tâche scolaire) pour atteindre un but (l'apprentissage d'une connaissance scolaire).

Les principales tâches scolaires sont :

- l'étude : écouter un cours, lire un texte, traiter un document, étudier un cas ;
- la résolution de problèmes : mal définis, ouverts ou déjà résolus, mais aussi exercices, tâches de

diagnostic et de détection d'erreurs, et les démarches d'investigation ;

- la recherche d'information ou recherche documentaire ;
- le dialogue : de co-élaboration, d'aide ou de questionnement ;
- la production : d'un document, d'un texte, d'un objet, d'une œuvre ;

Les principales connaissances scolaires peuvent être décrites selon qu'elles sont déclaratives (elles concernent des états, des relations, des situations) ou procédurales (elles concernent des actions), et selon qu'elles sont générales (avec un grand domaine de validité) ou spécifiques (avec un domaine de validité restreint). On peut ainsi distinguer :

- le concept : une connaissance déclarative générale, loi, principe, théorème. Le processus d'apprentissage correspondant à cette connaissance est la conceptualisation.
- la connaissance spécifique : une connaissance déclarative particulière d'un fait, d'une situation, d'un état ponctuel du monde, etc. Le processus d'apprentissage correspondant est la compréhension.
- la trace littérale : une connaissance déclarative qui correspond exactement, littéralement, à la connaissance apprise. Le processus d'apprentissage correspondant est la mémorisation littérale (apprentissage par cœur).
- la stratégie : une procédure, suite d'actions physiques et/ou d'opérations mentales, qui peut être valable et transférable dans des contextes différents d'un domaine de connaissances (c'est alors une méthode) ou au contraire particulière à un domaine précis, voire à une situation (c'est alors un savoir-faire). Le processus d'apprentissage correspondant est la procéduralisation.
- l'automatisme : une procédure particulière dont le déclenchement est irrépressible et ne peut être interrompu. La mise en œuvre d'un automatisme ne nécessite pas d'attention. Le processus d'apprentissage correspondant est l'automatisation.

Une caractéristique importante de ces connaissances est qu'elles peuvent être « étanches » les unes par rapport aux autres : je peux connaître telle définition par cœur mais ne pas la comprendre ; comprendre telle loi mais ne pas savoir la mettre en œuvre, etc.

À l'école, les processus d'apprentissage sont censés être mis en œuvre au cours de la réalisation des tâches pour permettre l'élaboration des connaissances visées. Le génie des enseignants réside dans la recherche de cette rationalité : concevoir les tâches adéquates et faisables pour que les élèves mettent en œuvre les processus qui leur permettront d'élaborer les connaissances visées. Par exemple, quand un(e) enseignant(e) veut

que ses élèves acquièrent un automatisme, il ou elle va utiliser des exercices répétés. Quand il ou elle souhaite que ses élèves comprennent une situation, les exercices répétés ne seront pas utilisés. En revanche, c'est sans doute une explication claire, un changement de perspective, un bon exemple et une illustration qui seront utilisés. Le génie pédagogique réside aussi dans la recherche de moyens de combler le déficit d'utilité perçue *a priori*, qui caractérise les connaissances scolaires.

Conséquences dans le domaine de l'information-documentation

Le domaine de l'information-documentation est particulièrement passionnant puisque nous vivons une période où ses savoirs scolaires n'ont pas été complètement institutionnalisés, où l'enseignement n'a pas été complètement développé, ni même été complètement défini, mais où l'utilité sociale, citoyenne et professionnelle des connaissances info-documentaires peut être qualifiée d'extrêmement élevée. En outre, le domaine de l'information-documentation concernant la vie quotidienne des enfants et des adolescents, ces derniers réalisent, hors de l'école, des apprentissages importants. Dans cette dernière partie, je propose d'utiliser le passé des autres disciplines pour envisager les trois tentations de l'enseignement de l'information-documentation.

Première tentation : imiter les apprentissages adaptatifs

La première tentation est « naturaliste » : elle consiste à fonder les apprentissages scolaires sur les apprentissages adaptatifs actifs, à tenter de les imiter le plus possible. Concrètement, cela correspond aux approches qui privilégient les apprentissages par exploration, par découverte, par les relations sociales (e.g. le travail de groupe) ou par le jeu. Pour Geary (2008), ces activités étant particulièrement porteuses pour les apprentissages, nous aurions évolué pour qu'elles nous paraissent particulièrement plaisantes et non-coûteuses. Autrement dit ces approches « naturalistes » des apprentissages scolaires utilisent non seulement la puissance des apprentissages adaptatifs, mais le plaisir que nous avons à réaliser ces activités.

Cette approche paraît tout aussi naturelle dans le domaine des apprentissages professionnels. On conçoit des dispositifs de formation qui sont les plus proches possible du contexte professionnel, avec des tâches d'apprentissage qui sont une simple transposition des tâches professionnelles. Là encore, outre le bénéfice lié à la proximité, il y a le bénéfice motivationnel, lié à l'utilité perçue, qui peut être très élevée avec ces approches.

À l'intersection entre ces deux versants de l'approche « naturaliste » des apprentissages par enseignement, on peut situer, notamment dans l'enseignement des sciences, le courant qui consiste à fonder l'enseignement sur l'imitation de l'activité du scientifique professionnel (e.g. La main à la pâte). De la même manière, en information-documentation, la tentation peut être forte de fonder l'enseignement sur la réalisation de tâches documentaires professionnelles réalistes.

Si cette tentation naturaliste est bien séduisante, elle se heurte à deux obstacles :

- un obstacle épistémologique : cette approche est tout simplement une erreur, elle confond le processus d'élaboration des connaissances par l'espèce humaine et celui par l'individu humain, elle confond surtout le résultat de l'apprentissage (la connaissance), la tâche d'apprentissage et le processus d'apprentissage ;
- un obstacle pragmatique : cette approche est souvent coûteuse, elle est surtout efficace avec les élèves les plus avancés (Kirschner et al., 2006), elle ne résout que superficiellement le déficit d'utilité perçue (Bautier & Rayou, 2009).

Deuxième tentation : assumer les apprentissages scolaires

La seconde tentation consiste à assumer le fait que les apprentissages scolaires concernent des savoirs, qu'ils sont fondés sur la réalisation de tâches scolaires souvent complètement artificielles. Le travail de l'enseignement devrait être centré sur la réponse à des questions centrales : quel est le savoir à enseigner ? quelle tâche permet d'élaborer la connaissance correspondante ? quel temps ? quel lieu ? quels supports ? comment mettre en œuvre cette tâche et réguler sa réalisation ? comment évaluer que l'apprentissage visé a été réussi ?

Cette seconde tentation est elle aussi extrêmement séduisante. Elle assume l'école pour ce qu'elle est et les savoirs pour ce qu'ils sont. Cependant, là encore, deux obstacles se présentent :

- un obstacle épistémologique : comment enseigner des connaissances qui n'ont pas le statut de savoirs ? La société est-elle irrémédiablement soumise aux institutions de légitimation du savoir quand elle envisage les connaissances qu'il est utile d'apprendre à l'école ? L'école au sein d'une société ne fonctionne tout simplement pas comme ça. Ce ne sont pas les enseignants de latin, ni les inspecteurs généraux de lettres classiques qui décident du volume horaire du latin, de son caractère obligatoire ou optionnel. C'est l'évolution de la société... que cela plaise ou non.

- un obstacle pragmatique : la centration sur les questions liées aux savoirs et aux tâches peut conduire à négliger celles liées aux apprentissages

et à la motivation. La dérive possible est celle de l'enseignant qui est satisfait d'avoir fini son programme, oubliant de se soucier du fait que l'ensemble des élèves ont réellement appris quelque chose dans sa classe.

Troisième tentation : renoncer à l'enseignement

La troisième tentation peut aussi séduire, notamment dans certains domaines. Par exemple, en langues vivantes, on peut se dire qu'après 7 ans d'apprentissage, les élèves ont un niveau souvent bien bas, et qu'après tout, ceux qui veulent apprendre l'anglais n'ont qu'à aller passer un an en Angleterre. C'est un peu le même raisonnement qui peut être fait en information-documentation : après tout, les enfants et les adolescents aujourd'hui utilisent *Google* quotidiennement, tous ont un ordinateur, pourquoi leur enseigner des connaissances que de toutes façons ils développeront par ailleurs ? C'est en quelque sorte la voie qui a été suivie avec le B2i : bien que la connaissance soit reconnue comme pertinente par l'école, elle ne devient pas l'objet d'un enseignement.

Ce type de tentation peut s'accompagner d'une volonté de privilégier les ressources et ce, sans doute, depuis la bibliothèque d'Alexandrie. Plutôt que d'investir dans l'enseignement, une société servirait mieux ses membres en leur offrant des ressources riches, diverses, accessibles, à chacun de choisir ce qu'il veut apprendre, selon son projet de vie.

L'autre volonté liée à cette tentation est celle de la « contextualisation » : plutôt que d'enseigner telle matière, il vaudrait mieux offrir aux apprenants l'accès à des contextes (professionnels, culturels, etc.) au sein desquels ils vont développer les connaissances correspondantes. Cette volonté est particulièrement bien représentée dans les formations professionnelles dites « par apprentissage ».

Cette troisième tentation se heurte, selon moi, à un obstacle majeur, celui de la citoyenneté. Autrement dit, cette tentation est séduisante tant qu'elle concerne des connaissances qui ne doivent être apprises que par une partie de la société. Quand une connaissance secondaire concerne tous les membres d'une société, elle doit être enseignée.

Pour conclure...

Je ne sais pas quelle tentation est la pire, ni quelle est la meilleure. L'histoire des autres disciplines a montré que l'on oscille généralement entre les deux premières pour les disciplines générales, et entre les trois pour les disciplines professionnelles. Dans le domaine de l'information-documentation

il me semble donc que la troisième tentation n'est pas pertinente. Des deux autres tentations ne pourrait-on pas prendre le meilleur et éviter les obstacles ? Je me risque, sans doute de façon inconsiderée, à proposer quelques pistes :

- assumer que l'enseignement est fondé sur des savoirs, sur la réalisation de tâches exigeantes, qu'il nécessite du temps, un lieu, des ressources, du travail, des efforts ;
- assumer que l'on enseigne pour que les élèves apprennent, qu'une tâche n'est un bon moyen pour apprendre que si elle est effectivement réalisée par les élèves : une tâche d'apprentissage par enseignement devrait être intéressante, à la portée des élèves et perçue comme telle ;
- distinguer clairement et articuler les tâches (*i.e.* les moyens), les processus d'apprentissages (*i.e.* les mécanismes) et les connaissances à apprendre (*i.e.* les objectifs d'apprentissage) ;
- ne pas oublier que les connaissances nouvelles apprises par un élève le sont toujours avec ou contre ses connaissances antérieures, mais jamais sans elles, *i.e.* se préoccuper de ce que les élèves savent et savent faire, autant que de ce qu'on veut leur enseigner.

Bibliographie

Bautier E., Rayou, P. *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, 2009.

Boubée N., Tricot A. *L'activité informationnelle juvénile*. Hermès, 2011.

Boubée N. *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Thèse de l'université de Toulouse, 2007.

Curtin S., Mintz T.H., Christiansen M.H. Stress changes the representational landscape: evidence from word segmentation. *Cognition*, 96, 233-262, 2005.

Geary D. C. An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43, 279-295, 2008.

Kirschner P.A., Sweller J., Clark, R.E. Why minimal guidance during instruction does not work : an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86, 2006.

Sweller J. Evolutionary biology and educational psychology. In J. S. Carlson & J. R. Levin (Eds.), *Educating the evolved mind : Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology*. (pp. 165-175). Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2007.

Tricot A. (sous presse). « Utilité, apprentissages et éducation : une approche évolutionniste. » In J. Baillé, (Ed.), *Du mot au concept : utilité*. PUG.

Apprentissage et médiation enseignante en sciences et en information-documentation

Denise Orange Ravachol

Maître de conférence HDR en sciences de l'éducation (didactique des SVT)
IUFM des Pays de la Loire - Université de Nantes

De l'école au lycée, le renouvellement des programmes d'enseignement donne une place accrue aux tâches disciplinaires complexes, aux problématiques interdisciplinaires et aux travaux en autonomie. Un tel contexte oblige à repenser les conditions de possibilité des apprentissages de l'élève quand le système didactique « Élève, Professeur, Savoir » est modifié dans la constitution et l'articulation critique de ses pôles : la classe n'est plus le seul espace de construction de savoirs ; les problèmes travaillés ne renvoient pas de manière automatique à des savoirs stabilisés ; les ressources auxquelles les élèves peuvent avoir accès sont devenues foisonnantes (Internet, etc.). A quelles conditions les enseignants peuvent-ils tenir à la fois le caractère divergent des situations problèmes confiées aux élèves et leur nécessaire convergence vers un savoir partagé ? Quelles formes de pratiques peuvent-ils développer ? Notre communication s'empare de cette question sous l'angle d'apprentissages conjoints en sciences et en information-documentation.

Investigation et apprentissages scientifiques

Les textes institutionnels relatifs à l'enseignement des sciences et des mathématiques promeuvent désormais l'engagement des élèves dans des démarches d'investigation qui contribuent à l'appropriation et à la consolidation d'un certain nombre de compétences et les forment à entrer dans des tâches ou des situations complexes. A l'école et au collège, elles se déclinent en un ensemble de moments, au lycée en une succession d'étapes (cf tableau 1). Il s'agit d'impliquer intellectuellement les élèves et de leur laisser une certaine marge de manœuvre dans le travail des problèmes. L'idée est que ces problèmes leur parlent, qu'ils puissent développer et confronter leurs conceptions, qu'ils proposent des hypothèses, qu'ils les discutent et les mettent à l'épreuve de l'empirie. Dans les disciplines scientifiques, le recours à l'investigation n'est certes pas nouveau, qu'il s'exerce au niveau des idées ou sur le réel :

– Dans les années 70 et 80, des recherches INRP en didactique des sciences développent le modèle pédagogique par investigation-structuration. Elles pensent ainsi les activités didactiques pour « aider les élèves à s'approprier du savoir et pas seulement à le recevoir » (Astolfi & Develay, 1989, p. 104). Pour cela, l'apprentissage doit être significatif pour l'élève et il doit s'appuyer sur ses conceptions. Ce faisant la fissuration des conceptions erronées, par la confrontation au réel et lors de débat entre pairs, devient une condition d'accès à des savoirs scientifiques.

– Plus récemment (deuxième moitié des années 90), le lancement de l'opération La Main à la Pâte stimule l'enseignement des sciences au travers d'une démarche pédagogique soutenue par dix principes, dont un précise qu'« au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas »¹.

Avec l'investigation, les démarches donnent une certaine marge d'action à l'élève, tant dans les pratiques expérimentales que dans les pratiques langagières, se démarquant ainsi de la simple transmission des connaissances. Ce modèle renouvelle nécessairement les modes d'interventions des professeurs de sciences, au risque de provoquer de l'inquiétude. Car même si le problème scientifique est relativement bien identifié, même si l'objectif de savoir forme un horizon incontestable, la construction de ce savoir semble parée d'incertitudes et ouvrir sur la perte du contrôle des élèves. La question de l'ouverture des démarches à l'investigation des élèves devient problématique : à quel moment l'investigation prend-elle place ? Pour quels enjeux d'apprentissages ? Avec quelles possibilités de régulations et de contrôles enseignants ? Cette question ne concerne pas seulement le professeur de sciences. Elle peut être celle du professeur docu-

¹ Site de la Main à la Pâte, <http://www.lamap.fr/>, 2007

mentaliste qui collabore avec lui, parce que le travail de certains problèmes oblige à des repérages et à des investigations documentaires (problèmes biologiques et géologiques pour lesquels l'expérimentation en classe est impossible, problèmes complexes en lien avec l'Éducation au Développement Durable). Comment et à quelles conditions ces équipes d'enseignants peuvent-elle accompagner les élèves, sans éteindre leur implication intellectuelle et tout en faisant de leurs productions plurielles des matériaux d'apprentissage ?

scientifiques existent en rupture avec la pensée commune et que leur construction relève d'une problématisation (Fabre & Orange, 1997).

La scientificité des savoirs peut ainsi être directement reliée à leur portée explicative et raisonnée. Il ne s'agit pas seulement de s'approprier la solution du problème (« savoir que »), il faut aussi maîtriser ce qui fait qu'on en arrive à cette solution et pas à une autre, autrement dit « savoir pourquoi il ne peut pas en être autrement » (Reboul, 1992).

Tableau 1. Canevas d'une démarche d'investigation (école, collège, lycée)

La démarche d'investigation		
École (moments)	Collège (moments)	Lycée (étapes)
Le choix d'une situation de départ	Le choix d'une situation problème	Une situation motivante suscitant la curiosité
La formulation du questionnement des élèves	L'appropriation du problème par les élèves	La formulation d'une problématique précise
L'élaboration des hypothèses et la conception de l'investigation à réaliser pour les valider/invalidier	La formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles	L'énoncé d'hypothèses explicatives La conception d'une stratégie pour éprouver ces hypothèses
L'investigation conduite par les élèves	L'investigation ou la résolution du problème conduite par les élèves	La mise en œuvre du projet ainsi élaboré
	L'échange argumenté autour des propositions élaborées	La confrontation des résultats obtenus et des hypothèses
L'acquisition et la structuration de connaissances	L'acquisition et la structuration de connaissances	L'élaboration d'un savoir mémorisable
	La mobilisation des connaissances	L'identification éventuelle de conséquences pratiques de ce savoir

Caractérisation des savoirs scientifiques

Puisque les démarches d'investigation servent la construction de savoirs scientifiques, il nous faut dire l'approche que nous avons des savoirs et des démarches scientifiques, et questionner en conséquence les textes par lesquels ils se concrétisent.

Des savoirs explicatifs et apodictiques

- En référence à Popper (1985) et à Jacob (1981), nous concevons que les savoirs scientifiques ont une signification parce qu'ils cherchent à expliquer le monde ou certains de ses aspects. Ils ne se limitent aucunement à de la description.
- Dans le cadre rationaliste où nous nous situons (Bachelard, 1938), nous admettons que les savoirs

Prenons un problème de nutrition humaine : comment les aliments que l'on mange peuvent-ils permettre à tous les muscles du corps de se procurer de l'énergie ? Le savoir ne réside pas seulement dans le fait de savoir que les aliments sont transformés en nutriments, absorbés dans le sang au niveau de l'intestin puis distribués dans tout le corps. Il doit porter aussi la construction de la nécessité de cette transformation, de ce tri et de cette distribution. Il doit donc aussi contenir les raisons qui font qu'on en arrive à ces solutions et pas à d'autres. Une telle épaisseur des savoirs permet de les qualifier d'apodictiques (par opposition à des savoirs assertoriques limités aux solutions des problèmes).

Des savoirs lourds de pratiques

La construction d'un savoir apodictique en classe de science renvoie à des aspects épistémolo-

gique, psychologique et didactique. En effet, l'enseignant doit se représenter les caractéristiques du savoir à faire construire, les obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938) freinant son élaboration, les dispositifs (y compris ses interventions) permettant de les dépasser. Dans un tel contexte, les démarches d'investigation s'apparentent à des situations problèmes, avec ce qu'elles contiennent d'énigmatique pour les élèves et de pièges préparés pour qu'ils apprennent. Dans leur tentative de les caractériser et de les typifier, des travaux devenus classiques fournissent aux enseignants des repères pour leur conduite. Nous reprenons ceux de Michel Fabre pour poursuivre notre réflexion sur l'accompagnement des élèves par des enseignants de sciences et d'information-documentation.

Michel Fabre rappelle que la situation problème s'oppose à la pédagogie de la réponse et aux pédagogies du problème (Meirieu, 1989) : d'un côté ce serait livrer trop vite aux élèves des explications abouties et trop correctement agencées, de l'autre ce serait proposer aux élèves un problème et une tâche susceptibles de les enrôler sans avoir la garantie qu'ils apprennent bien ce que l'on veut qu'ils apprennent (Fabre, 1999). A nous placer dans le cadre de la problématisation (tableau 2), nous ne pouvons pas envisager de nous départir de l'apodicticité du savoir visé ou perdre carrément de vue ce savoir. Au contraire, il nous faut mettre les élèves dans des conditions leur permettant de véritablement travailler le problème et de passer d'une opinion à un savoir raisonné. L'enseignant a donc intérêt à se construire une représentation du « terrain de jeu » du problème et à anticiper l'espace des contraintes qu'il veut faire construire aux élèves (contraintes empiriques et nécessités fonctionnelles auxquelles sont assujetties les solutions).

Divergence - convergence des moments d'investigation

Dans l'espace de cette communication, il nous est difficile de développer les ressemblances et les spécificités des modes d'intervention des enseignants de sciences et d'information-documentation dans l'accompagnement d'élèves engagés dans des situations problèmes. Mais nous pouvons pointer quelques vigilances communes pour entretenir le côté profondément constructeur des temps d'investigation, avec ce qu'ils conjuguent de moments d'activités divergentes et convergentes.

Les moments d'activités divergentes sont des moments où les élèves sont susceptibles de produire des réponses différentes (situation où l'enseignant demande aux élèves de développer leurs conceptions, ou d'élaborer un protocole expérimental, ou de se doter d'un corpus documentaire pour une mise à l'épreuve d'hypothèses, etc.). Ils mettent à l'œuvre une logique de l'imagination et d'exploration des possibles. Ils sont propices à des échanges et à des débats dans le groupe, la classe, la communauté élargie (analyse, comparaison et critique des différentes propositions) qui restreignent les possibles et, dans le déroulement d'une séquence d'enseignement, ils doivent nécessairement être suivis, à un moment ou à un autre, de situations faisant converger vers un texte commun de savoir. Remarquons qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle convergence. Elle n'a rien à voir en effet avec un cas limite d'activité convergente, celui où la majorité des élèves produit l'attendu ou quelque chose de proche, parce que la situation ou le guidage enseignant a été en permanence très fort. C'est notamment le cas des fiches d'activités. Les élèves sont canalisés et il ne reste

Tableau 2. Plusieurs représentations de la situation problème (d'après Fabre, 1999)

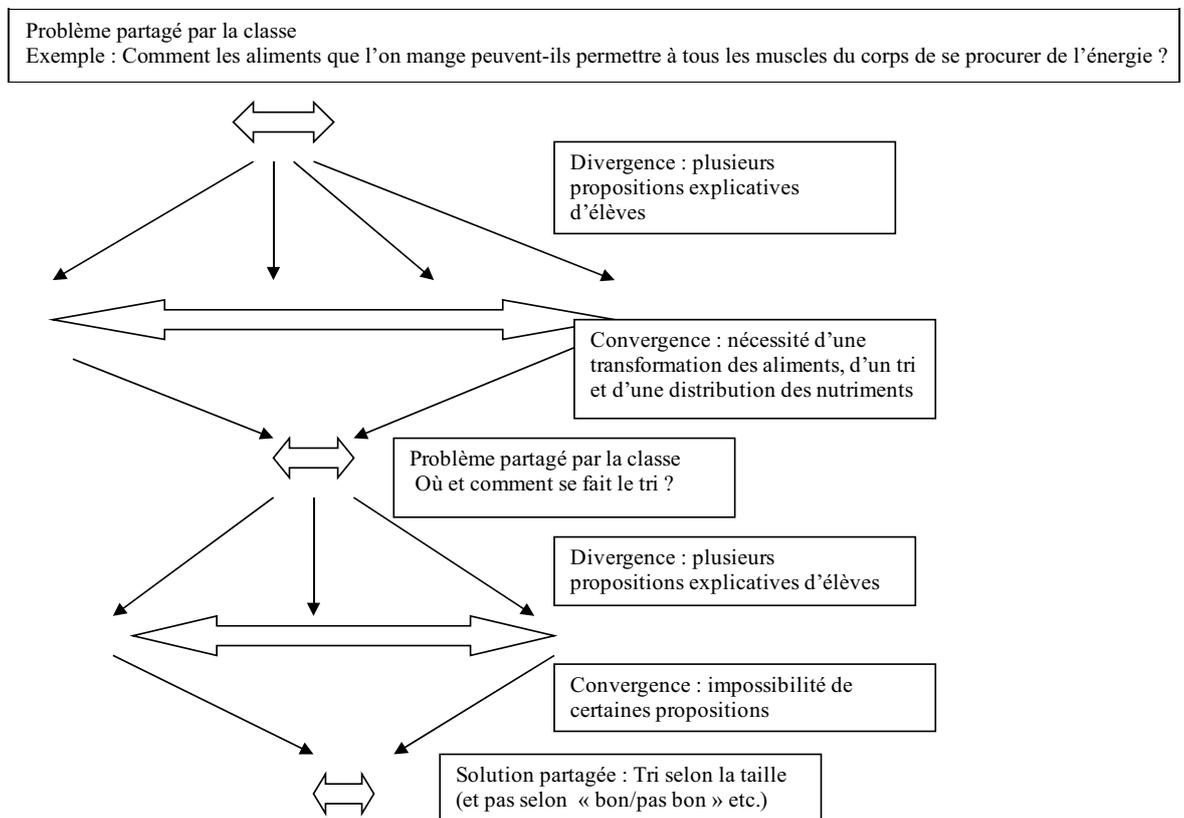
	Pédagogie de la réponse	Pédagogie du problème	Pédagogie de la résolution de problème	Pédagogie de la problématisation
Conception du savoir	Propositionnel	Fonctionnel	Opérationnel	Opérationnel
Conception de l'apprentissage	Comblent des manques	Réussir	Changer de représentation	Passer d'une opinion à un savoir
Processus d'apprentissage	Compréhension intuition	Tâtonnements, essais, erreurs	Travail sur les représentations	Travail sur les représentations
Conception de l'enseignement	Transmettre	Gérer des projets	Gérer l'apprentissage	Gérer l'apprentissage

plus qu'à faire une vérification de ce qu'à peu près tous obtiennent. On est sur une logique du vrai et du faux.

Sans sous-estimer la difficulté de penser les activités divergentes et convergentes et le passage des premières aux secondes, il nous semble que le fonctionnement du couple qu'elles forment donne à voir le dynamisme des apprentissages au sein d'une situation problème visant la construction de savoirs apodictiques. Dans une telle configuration, les enseignants de sciences et d'information-documentation, peuvent jouer pleinement des rôles de tuteurs et de médiateurs, « d'une part, entre le « monde » des connaissances

et des pratiques scientifiques et, d'autre part, les élèves » (Dumas-Carré & Weil-Barais, 1998), avec le souci de permettre des changements cognitifs (appropriation de certains types de problèmes et de raisonnements, mise en fonctionnement de modèles explicatifs, ouverture vers des systèmes de représentations symboliques) et à la condition de ne pas stéréotyper ce couple et ce qu'il produit (problèmes partagés par la classe, solutions aux problèmes, etc.). La figure 1 pourrait représenter l'ensemble d'une situation problème sous cet angle. Il serait intéressant d'analyser des cas de collaboration entre professeur documentaliste et enseignant de sciences selon ce schéma en y repérant leurs interventions respectives.

Figure 1. Situation problème et le couple « activité divergente et activité convergente »



Bibliographie

Astolfi J.-P., Develay M. *La didactique des sciences*. PUF, 1989

Bachelard G. *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin, 1938

Dumas-Carré A., Weil-Barais A. *Médiation et tutelle dans l'éducation scientifique*. Peter Lang, 1998

Fabre M. *Situations-problèmes et savoir scolaire*. PUF, 1999

Fabre M., Orange C. « Construction des

problèmes et franchissements d'obstacles. » *ASTER*, 24, 37-57, 1997. Disp. sur : http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/aster/web/fascicule.php?num_fas=442 , consulté le 10 novembre 2011

Jacob F. *Le jeu des possibles*. Fayard, 1981

Meirieu P. *Apprendre, oui, mais comment ?* ESF, 1989

Popper K. *Conjectures et réfutations*. Payot, 1985 (édition originale, 1963)

Reboul O. *Les valeurs de l'éducation*. PUF, 1992

Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités

autour des mots autonomisation et empowerment

Yolande Maury

Maître de conférence, Université de Lille 3



Depuis les années 1970, une nouvelle sémantique s'est développée dans les discours des grandes organisations internationales et des institutions, qui met en avant les concepts d'autonomisation et d'*empowerment*, souvent en lien avec les concepts d'*information literacy* ou culture informationnelle¹. La proclamation d'Alexandrie adoptée en novembre 2005 par l'IFLA et l'UNESCO définit l'*information literacy* comme un moyen « *to empower people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals* »². Faisant référence à l'accès à plus de pouvoirs, et débordant de la sphère scolaire, le « pouvoir de l'information » est présenté comme une aide à l'intégration sociale et culturelle des individus, leur permettant d'accéder au savoir nécessaire pour améliorer leur vie de tous les jours et atteindre leur plein potentiel.

Les interrogations sont nombreuses autour de ces concepts : si l'*empowerment* comme l'autonomisation relève bien d'un processus orienté vers l'enclenchement d'une dynamique, peut-on pour autant dire que donner plus d'information suffit à donner plus de pouvoir ? N'y aurait-il pas, sous couvert de responsabilisation, au nom de la puissance d'agir et de la capacité à contrôler sa propre vie, un risque d'instrumentalisation des individus soumis à la pression des objectifs et de la performance ?

Pointant la dimension idéologique véhiculée par certains discours, cet article se propose de questionner les ambiguïtés de ces concepts, rapportés à l'éducation à l'information.

De l'autonomisation à l'empowerment

Un renouvellement du discours sur le développement des individus et des organisations

Au cours des dernières décennies, le vocabulaire de l'*empowerment* et avec lui, celui des compétences et des capacités, a pris une place grandissante dans le domaine de l'éducation, en réponse aux impératifs européens visant l'autonomisation des individus dans toutes les sphères de la vie. En 2006, la commission générale de terminologie et de néologie le retient comme équivalent d'« autonomisation », avec pour définition « [un] processus par lequel une personne ou une collectivité se libère d'un état de sujétion, acquiert la capacité d'user de la plénitude de ses droits, s'affranchit d'une dépendance d'ordre social, moral ou intellectuel »³.

¹ Nous ne nous attacherons pas ici à faire une revue terminologique sur la question de l'*information literacy* et de la culture informationnelle, nous traiterons essentiellement de la question des compétences et du pouvoir d'agir dans le champ de l'information-documentation. Les termes *Information literacy* et culture informationnelle sont utilisés préférentiellement suivant qu'il s'agit du contexte anglo-saxon ou francophone.

² International Federation of Library Associations and Institutions. *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Alexandria, november 2005. <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>

³ Autonomisation, n. f. Équivalent étranger : empowerment, selon : COMMISSION GÉNÉRALE DE TERMINOLOGIE ET DE NÉOLOGIE. « Vocabulaire des sciences humaines et de l'informatique ». *Bulletin officiel*, 26 janvier 2006, n° 4.

La réflexion sur le concept d'autonomie est alors loin d'être une innovation⁴, mais de l'autonomisation à l'*empowerment*, des nuances sont perceptibles qui font état d'une évolution des approches et témoignent d'un mouvement de recombinaison.

Définie comme la capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), en conformité avec sa propre loi (*nomos*), l'autonomie est généralement présentée comme une tentative de se servir de ses propres capacités pour agir, sans être guidé par un autre. La liberté de la volonté consiste à ne pas dépendre de causes étrangères, souligne E. Kant, elle réside dans une autonomie, c'est à dire dans la propriété d'être à elle-même sa propre loi. C'est en pensant par lui-même pour ne pas être dirigé par un autre que l'homme peut sortir d'un « état de minorité »⁵. Considéré en tant que processus - d'initiation, d'acculturation -, entrée qui nous intéresse ici, l'autonomie se construit dans les interactions avec l'extérieur et un retour sur soi, dans un mouvement d'auto-organisation qui montre l'imbrication de l'individuel et du social.

Le concept d'*empowerment*, concept économique à l'origine, met plus particulièrement l'accent sur l'idée de pouvoir. Julian Rappaport, souvent cité en référence, le définit comme un processus dynamique d'appropriation ou ré-appropriation du pouvoir sur la réalité quotidienne : « *un mécanisme par lequel, les personnes, les organisations ou les collectivités font preuve d'un contrôle sur leurs affaires, ou d'une maîtrise plus globale sur leur vie* »⁶. Est alors mis en avant le processus d'affranchissement, de « capacitation », en jeu dans l'autonomisation.

S'exerçant à la fois contre l'inertie des choses, et contre les résistances des parties adverses, le pouvoir, compris « *au sens d'une opportunité de créer de nouvelles possibilités* »⁷ a un caractère stratégique. Il implique à la fois une allocation de ressources (avoirs), des capacités à employer ces ressources (aptitudes), un plan d'emploi ou organisation de ces ressources (habiletés, outils, instruments) et une information minimale (savoir)⁸. Au plan individuel, il correspond à la manière dont un individu accroît ses compétences, développant ses capacités de mobilisation, d'initiative et de contrôle, ce qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi.

Cependant le renforcement du pouvoir d'action via l'acquisition et l'organisation de ressources ne garantit pas que l'individu sache spontanément se servir de ce pouvoir. Ni l'enseignement, ni l'instrumentation, ne peuvent transmettre le vécu d'*empowerment*, mais ils peuvent favoriser les conditions de son émergence. La démarche d'affranchissement est en ce sens singulière : le

rythme, les modalités, les formes qu'elle peut prendre varient en fonction des contextes⁹ et des personnes.

C'est donc par une série d'actions menées en relation avec l'environnement que s'actualise le développement de la capacité d'agir, dans la production d'un résultat concret. Il doit pour cela y avoir prise de conscience des liens existant entre le vécu individuel et les conditions environnementales, ce qui procure en retour une base expérientielle essentielle à la praxis et une augmentation du pouvoir d'auto-émancipation. Et si une place déterminante est faite à l'action, l'action seule ne suffit pas, encore faut-il que les individus ou les groupes soient auteurs de leurs actions, sur la base d'une participation libre et critique au travers de situations « empouvoirantes »¹⁰.

Dans cette démarche d'affranchissement, l'appropriation ou (ré)appropriation du pouvoir se matérialise - idéalement - par la (ré)appropriation de règles et normes pour l'individu lui-même. L'individu est invité à « s'autoriser », à trouver en lui-même de nouvelles règles dans le cadre de ses relations sociales ou plus généralement de la vie en société, à la fois pour se libérer, libérer sa créativité, et pour apporter des réponses aux situations qui peuvent l'affecter. Sous couvert d'affirmation de l'identité cependant, pointe alors le risque d'une vision normative, conformisante, des transformations à l'œuvre, avec intériorisation de règles et de normes, le projet d'autonomie devenant à son tour une norme : l'individu étant appelé à prendre en main son propre destin, et d'une certaine manière, placé devant ses responsabilités face à des situations qui peuvent être de pression ou d'urgence.

⁴ Liguète Vincent, Maury Yolande. *Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie ?* Armand Colin, 2007. (Coll. E)

⁵ Kant Emmanuel. *Critique de la faculté de juger*. Suivi de *Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ?* Gallimard, 1985 (Folio Essais).

⁶ Rappaport Julian. « Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology », *American Journal of Community Psychology*, 1987, vol.15, n° 2, 121-148.

⁷ Le Bossé Yann. « L'empowerment, De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien ». *Nouvelles pratiques sociales*, automne 2008, Volume 21, n° 1, p. 137-149 (TIC et citoyenneté : de nouvelles pratiques sociales dans la société de l'information). Disp. sur : <http://www.erudit.org/revue/nps/2008/v21/n1/019363ar.html?vue=plan/>

⁸ Boudon Raymond, Bourricaud, François. *Dictionnaire critique de la sociologie*. PUF, 1994.

⁹ Rappaport Julian, op. cit.

¹⁰ Freire Paulo. *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier. Eres, 2006. Freire Paulo. *Pedagogia de autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

Compétences, capacités, pouvoir de l'information : des concepts documentés dans le champ de l'information-documentation

Utilisées pour qualifier les acteurs, les notions de compétences et capacités ont un statut objectivant. L'élève va se trouver positionné, et va même solliciter son positionnement (exemple du B2i), sur un continuum qui va de l'hétéronomie à l'autonomie : à un pôle, l'élève actif, capable de dérouler avec succès les étapes de la recherche et faire un usage averti de l'information, ce qui est censé lui donner pouvoir et liberté ; et à l'autre pôle, l'élève passif ou non capable, qui serait hétéronome et ne saurait jouir pleinement de cette liberté. Situer l'élève à partir de ses ressources propres permet de poser les bases d'une relation avec les enseignants et l'institution. S'il ne s'agit pas de figer l'élève selon une approche déterministe, mais de l'engager dans une démarche pragmatique et un processus de développement, l'élève se trouve « étiqueté » : un diagnostic de « déficit de pouvoir » est établi sur la base de ses lacunes, pointant ses méconnaissances et/ou la mauvaise utilisation de ses capacités.

La démarche d'autonomisation, liée à l'appropriation d'un pouvoir, est basée sur l'idée que les personnes sont porteuses d'un potentiel, et qu'elles peuvent acquérir des capacités pour effectuer les transformations nécessaires leur assurant accès aux ressources et possibilité d'en faire un usage pertinent et créatif. Avec une oscillation entre deux pôles : approche compréhensive tournée vers la « capacitation » de l'élève, l'augmentation de ses ressources propres pour permettre des décisions informées et la (re)négociation de son pouvoir ; et approche responsabilisante, visant à ce que l'élève soit en capacité d'assumer les changements, de gérer aléas et incertitudes, et résoudre lui-même les défis et/ou problèmes rencontrés.

Suivant une lecture anthropologique et un détour par la grammaire des modalités, la montée en puissance de l'*empowerment*, finement analysée par J.L. Genard et F. Cantelli, correspondrait au passage d'une interprétation disjonctive des capacités, avec des acteurs capables et d'autres incapables, à une interprétation conjonctive selon laquelle les acteurs se situeraient toujours dans un entre-deux, autonomes et hétéronomes à la fois, responsables et irresponsables, capables et incapables¹¹. Cette perspective « continuiste » insiste sur la potentialité des capacités et compétences, mobilisables mais fragiles, et diversifiées selon les individus et les contextes. Tandis que l'accent est mis sur la dimension « processuelle », l'autonomie est vue, moins comme une autonomie-devoir avec

ajustement à des exigences normatives attendues des acteurs, que comme une autonomie-pouvoir, comprise comme la capacité de mobiliser ses ressources personnelles pour mener à bien ses projets et éviter toute dépendance¹².

Dans cette orientation, doter l'élève de compétences et capacités devient l'objectif principal des situations de formation, mais on peut s'interroger sur la pertinence d'un modèle général de compétences, comme celui des référentiels en information-documentation. Référés à la notion de transversalité qui suppose un modèle partagé de compétences, et construits sur un mode généralement linéaire¹³, ils s'accommodent mal de la flexibilité et du fonctionnement spiralaire nécessaires quand il s'agit de répondre à la diversité des profils et des situations, de développer les capacités de réaction, et de s'adapter aux changements. L'appui sur des schémas d'action permet l'acquisition d'automatismes, renforçant l'impression de contrôle, mais la fluidification des comportements touche surtout les situations routinières, plus qu'elle n'est orientée vers le développement d'un potentiel et la (re)négociation d'un pouvoir, au-delà du local et de l'actuel.

Autre zone d'ombre, le pouvoir de l'information, sa nature, sont rarement définis de manière précise. Les déclinaisons sont diverses : perspective développementale, lorsque l'*information literacy* est présentée comme un « catalyseur pour le changement »¹⁴ ; « processus émancipatoire », préoccupé de pensée critique et d'inclusion sociale, notamment dans le contexte latino-américain¹⁵ ; ou encore logique de partage avec les outils du web social, portée par les idéaux d'une « culture de la contribution » face au capitalisme informationnel¹⁶. Préparer les acteurs à être des penseurs critiques, des producteurs d'information créatifs, capables

¹¹ Emmanuel Kant, lui-même, soulignent les auteurs, hésite entre les deux interprétations, disjonctive et conjonctive.

¹² Genard Jean-Louis, Cantelli Fabrizio. *Êtres capables et compétences : lecture anthropologique et pistes pragmatiques*. SociologieS, Théories et recherches, 2008. Disp. sur <http://sociologies.revues.org/index1943.html/>

¹³ Duplessis Pascal. « L'enjeu des référentiels de compétences informationnelles dans l'Éducation nationale ». *Documentaliste Sciences de l'information*, 2005, vol 42, n° 3, p. 178-189.

¹⁴ Bruce Christine Susan. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. A Background Paper. In Danaher, Patrick Alan. *Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?*, the 3rd International Lifelong Learning Conference, 13-16 June 2004. Yeppoon, Queensland, 2004, p. 8- 19. Disponible sur http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf/

¹⁵ Dudziak Elisabeth Adriana. Information Literacy as an Emancipatory Process Directed to Social Inclusion in a Knowledge Society. In: *72nd IFLA General Conference and Council*, 20-24 août 2006, Séoul (Korea).

¹⁶ Proulx Serge. « La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel : premières réflexions ». In *Culture et barbarie : communication et société contemporaine*. Hommage à Edgar Morin. Athènes, 26-28 mai 2011.

de prendre des décisions informées en s'appuyant sur une variété d'informations¹⁷, va alors bien au-delà d'un accès équitable à l'information, ou de l'acquisition de techniques et d'habiletés de base indispensables pour jouer un rôle actif dans un monde d'information¹⁸. Il s'agit d'augmenter ses ressources propres, ce qui englobe la compréhension de l'information, son partage en tant que savoir intégré, concrétisant le renforcement des capacités des acteurs. Plus malléables, plus ductiles, les savoirs favorisent le transfert, et dans une logique de contribution, ils participent au mouvement d'actualisation et d'amplification du pouvoir, via la production collective d'une connaissance commune (*op. cit.*).

Aussi peut-il sembler paradoxal qu'un document comme le PACIFI qui revendique d'installer une « culture de l'information », envisage cette « culture » en termes de compétences limitées aux « capacités et attitudes », excluant les connaissances propres à l'information-documentation¹⁹. Ceci alors même que l'évolution de la réflexion

amène aujourd'hui à une vision de plus en plus extensive des savoirs informationnels en jeu dans le processus d'*empowerment* : des savoirs incluant une dimension sociale et culturelle (débordant de la *literacy* au sens premier et des approches instrumentales), et faisant le lien entre les différentes cultures (numérique, informationnelle, médiatique, communicationnelle)²⁰.

Version réorganisée de l'autonomisation, l'entrée *empowerment* amène ainsi de nombreuses interrogations lorsqu'il s'agit de culture informationnelle ou d'*information literacy*. A peine esquissée ici, la réflexion demande à être prolongée. Nous retiendrons deux pistes : celle du glissement à une autonomie-pouvoir dans la perspective continuiste, alors que dans un univers informationnel fonctionnaliste la mise en évidence d'une nécessaire régulation de l'information pose de manière renouvelée la question éthique ; et celle plus centrale de la définition du « minimum informationnel » nécessaire au pouvoir de l'information (nature, contenu), au-delà des aspects fonctionnels et/ou bancaires.

¹⁷ Carlsson Ulla et al. (Eds). *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Göteborg University, Nordicom, 2008.

¹⁸ Cornu Bernard et al. « Introduction ». In Commission nationale française pour l'UNESCO. La « société de l'information » : *glossaire critique*. La Documentation française, 2005. <http://ensmp.net/pdf/2005/glossaire>. Maury Yolande, Liquète Vincent. « Culture de l'information, culture de l'autonomie ». In FADBEN. *Culture de l'information : des pratiques... aux savoirs*. 8ème Congrès national, Lyon 2008. Nathan, FADBEN, 2009, p. 61-69.

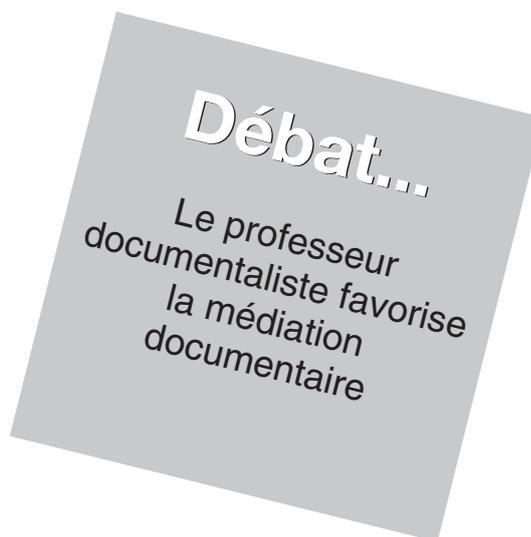
¹⁹ Durpaire Jean-Louis, Lamouroux Mireille (coord.). *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information*. MEN/DGESCO, octobre 2010 (Ressources pour la formation).

²⁰ Maury Yolande, Serres Alexandre. « Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux ». In Chapron, Françoise, Delamotte, Eric (Dir.). *L'Education à la culture informationnelle*. Presses de l'ENSSIB, 2010, p. 26-39.

Vers de nouvelles formes de médiations documentaires ?

Vincent Liquète

Université Bordeaux 4 / IMS CNRS UMR 5218 - CIH



Ce texte s'appuie notamment sur une communication proposée à Rennes le 24 octobre 2011, à l'occasion des 5^{ème} rencontres SavoirsCDI.

Notre premier constat est qu'il nous semble que, depuis quelques temps, les professionnels du domaine de la documentation semblent se réintéresser aux questions de médiation. Nous citerons, par exemple, la dernière thématique de la journée d'étude de Thématic 2011 organisée par l'IUT de Strasbourg, intitulée « *Que sont devenus les métiers de la gestion de l'information ?* », où notamment étaient interrogées la place des usages et les nouvelles formes de médiation ; le congrès organisé par la FADBEN en mars 2012 où la question des médiations sera également considérée ; les dossiers scientifiques ou professionnels de certaines revues qui réinscrivent la thématique des médiations au coeur des réflexions.

Un ensemble d'hypothèses pourrait également expliquer ce réintérêt pour la question des médiations. Nous en énoncerons au moins trois.

D'abord, les modèles de transfert de méthode de travail et les questions d'apprentissage en info-documentation montrent peut-être une forme "d'essoufflement", dans le sens où la transmission est envisagée selon des registres encore très conventionnels et traditionnels qui semblent montrer un ensemble de limites par la résistance même des élèves, l'empilement de démarches proches d'une discipline à l'autre, et *in fine* le décalage avec les pratiques spontanées d'information de la part des élèves et des adultes.

Ensuite, les professeurs documentalistes eux-mêmes ont peut être cette envie et cette capacité à vouloir agir et définir, par leurs actions, d'autres manières de transmettre des savoirs et des compétences aux élèves que par les seules approches transmissives.

Enfin, les environnements informationnels et culturels nous montrent au quotidien des formes

d'apprentissage et d'immersion dans l'information, de plus en plus prises en charge par l'utilisateur ou par l'initié, où le professionnel est finalement de moins en moins physiquement présent, de plus en plus effacé, ce qui ne veut pas pour autant dire qu'il n'agit plus et ne définit pas les modes d'organisation et de mise à disposition de l'information. En effet, le professionnel assure toujours des transmissions de contenu, de démarches, de méthodes mais en agissant en amont des activités effectives.

Éléments de définition de la médiation (documentaire)

Dès 1987, Isabelle Stengers, à propos de la médiation, parlait d'un concept "nomade" ayant migré entre divers secteurs d'activités humaines extrêmement variables : la justice, la santé, le culturel, l'économique pour ne citer que les cas les plus marquants. Plus récemment, en 2006, Michèle Gellereau attire notre attention sur le fait que la médiation serait un concept « fourretout » couvrant finalement une infinité de situations. Elle dénonce alors un risque de "médiationisme", où tout s'expliquerait par la médiation, tant en matière d'identification de situations problèmes, qu'en terme d'activités à envisager pour trouver de probables solutions.

Nous nous permettrons dès à présent d'insister sur un point : l'une des préoccupations majeures des acteurs de la médiation est de viser une forme d'amélioration de situations constatées comme dysfonctionnelles, tout en tentant de faire se rapprocher et se rencontrer des intentions de communication et d'usages qui peuvent sembler par certains côtés assez éloignées voire en tension les unes les autres. Ainsi, les actions de médiation peuvent-elles se définir comme la recherche du lien permanent entre un énonciateur et un récepteur. Ce lien s'établit alors, grâce à une tierce personne et/ou un ensemble de techniques, d'outils,

de messages ou d'interfaces accompagnant le récepteur (qu'il soit usager, client, citoyen, ou apprenant). La médiation vise fondamentalement à faciliter la compréhension du récepteur par la construction du sens, pouvant à terme se solder chez lui par un changement d'actions, de compréhension, de représentations. Enfin, la médiation tente de rapprocher les logiques collectives à la logique individuelle et exerce une forme d'autorité auprès des acteurs, permettant notamment d'édifier progressivement des imaginaires collectifs : c'est notamment le cas des cultures muséales, comme nous le rappelle l'oeuvre de Jean Caune.

Dès lors, après avoir délimité les intentions et les visées générales de la médiation, nous allons interroger ce que pourrait recouper et couvrir la médiation documentaire : nous considérons essentiellement trois natures de médiation à envisager pour comprendre celle à vocation documentaire.

Les médiations de type INTERPERSONNEL cherchent fondamentalement à faire se rapprocher les intentions de l'institution concernée, l'école dans notre cas, avec les attentes, logiques, besoins des divers récepteurs, les enseignants et les élèves dans notre situation. Pour se faire, encore faut-il être en mesure de savoir comment s'organisent entre eux les acteurs, quels sont leurs besoins d'information, et comment développer la structure documentaire pour tenter le rapprochement entre l'espace et le service documentaire avec les usagers. Cette forme de médiation vise à participer à la production d'un sens commun qui engage la collectivité dans son ensemble et dépasse donc les seuls schémas prescriptifs voire injonctifs de l'institution. Il faut alors bien comprendre que l'enjeu est de négocier avec les différents types d'acteurs pour tenter d'élaborer un périmètre commun faisant sens pour les uns et les autres.

Les médiations de type CONTEXTUEL qui cherchent alors volontairement à perturber le schéma traditionnel de la communication en soulignant l'enjeu de la contextualisation du savoir transmis. Le secteur étant allé le plus loin autour de cette question, à notre sens, est celui de la muséologie. Le savoir dès lors, ne doit pas reposer sur le seul schéma transmissif, mais bien au contraire, mobiliser un ensemble humain et ingénierique complexe appelé à être utilisé par l'acteur lui-même. Cette médiation bouscule, voire met à mal, l'organisation traditionnelle et patrimoniale des structures documentaires et bibliothéconomiques. La médiation contextuelle dès lors s'appuie sur des actions directes, où le médiateur présent agit sur la situation médiée, mais repose également sur des médiations indirectes où l'enjeu est de suggérer des parcours, des tâches, des orientations aux

publics qui opèrent ensuite leurs propres choix et établissent alors leur propre "cheminement de savoirs".

Enfin, les médiations de type TECHNIQUE, où le professionnel fera alors le choix de s'effacer de la situation, pour laisser place à des formes de médiatisation. L'action médiée vise alors à effacer totalement l'action présentielle des professionnels en recomposant le schéma de la communication entre les récepteurs et un dispositif technique médiatisé qui leur est destiné. Les services de "questions-réponses" sont une des illustrations qui montrent ces formes de médiatisation en jeu.

Les médiations documentaires humaines

Il s'agit vraisemblablement des formes de médiation les plus considérées dans le domaine info-documentaire. Par médiation humaine, nous considérons l'ensemble des activités mises en oeuvre par le professionnel pour faire se rapprocher les techniques, les ressources et les services à disposition des usagers avec les logiques d'usage, nous dit Jacques Perriault. Les médiations humaines s'inscrivent principalement dans le registre de la communication. En 2000, déjà, Séraphin Alava indiquait trois modes de médiations humaines documentaires pouvant être identifiés : le mode directif et hiérarchique qui met l'accent sur le rapprochement de l'utilisateur vers la technique, le mode incitatif et symétrique centré sur les activités de tutorat, enfin le mode appropriatif centré sur l'acteur-usager et la circulation de l'information entre les pairs. Force est de constater qu'avec le temps, les modèles transmissifs sont moins sollicités, pour tenter progressivement de laisser la place avant tout à du tutorat, de l'accompagnement de projets, et la mise en oeuvre de situations renforçant la participation entre les pairs. Penser à la médiation humaine, nous oblige en tant que chercheur, décideur, ou acteur à repositionner au moins partiellement le « curseur » définissant les métiers de la documentation. Au risque de choquer, même si un acte de médiation qui a de la force se doit de prendre appui sur les collections physiques et numériques des espaces documentaires, ces derniers proposent encore vraisemblablement trop de livres, de documents et d'accès aux informations : ces modes traditionnels d'organisation de la pensée ne peuvent plus surprendre les usagers, les réconfortent finalement dans leurs propres représentations et leurs imaginaires. D'où l'enjeu d'organiser les médiations humaines à partir d'activités anthropo-centrées, orientées autour des centres d'intérêts des individus, en suscitant chez eux des surprises et des formes de "réenchantements" (Jeanneret).

Les nouvelles formes de médiation humaine à considérer

A nos yeux, et en nous appuyant sur quelques travaux que nous avons menés ou dirigés ces derniers mois, la médiation humaine documentaire reposerait *a minima* sur quatre principes clefs, à savoir :

1- Le principe d'un effacement du professionnel : dans les actes de médiation, le professionnel ne s'expose pas et ne justifie pas en quelque sorte son champs d'activité et de compétence, mais il mise sur le principe d'utilité de celui qui reçoit la médiation pour atteindre progressivement une forme de respectabilité aux yeux du récepteur ;

2- La mise en confrontation constante des différentes subjectivités portées par l'utilisateur, les pairs et les informations retrouvées, cherchées, confrontées à l'occasion de recherche, de comparaisons d'idées, de réactualisation de connaissances ou de réponses à des prescriptions. Le sens se construit à partir d'informations recueillies, mais également par le croisement des expériences et des subjectivités des acteurs ;

3- La réponse aux besoins d'information des usagers pour les amener progressivement dans un rapport de confiance et de « dépendance », faisant qu'ils seront alors disposés à recevoir des conseils, des aides, un ensemble de recommandations de la part du professeur de discipline et/ou du professeur documentaliste ;

4- L'accompagnement, l'anticipation face à la difficulté repérée de l'apprenant dans les situations de recherche, de quête ou de fourniture d'informations. Ce registre-là pour être soutenu par les acteurs, s'adresse à des contextes très personnels, pas forcément visibles et perceptibles extérieurement ou entre les pairs.

Dès lors, de ces différentes remarques, nous voyons progressivement se dessiner deux tendances : d'une part, un accompagnement spécifique et individualisé face aux difficultés de l'utilisateur, d'autre part, un accompagnement longitudinal qui sort du binôme conventionnel à savoir « une réponse à une question », ou la réponse « *Just case, just in time* » qui a longtemps caractérisé la « philosophie de la documentation » en tant que service à l'utilisateur.

Que pourrions-nous alors raisonnablement imaginer comme mode de médiation humaine à développer ? Il s'agit de modes d'organisation relativement simples, même s'ils risquent à terme de déstructurer une forme d'organisation de l'espace et de la fonction documentaires en EPLE :

1- faire évoluer l'espace documentaire CDI vers

des « bureaux de la connaissance », « *Knowledge desk* » (KD), voire en « *Knowledge check point*¹ » (KCP). L'enjeu serait alors de donner à l'élève en recherche d'information, de réécriture, de composition de sa production, des opportunités de prises de rendez-vous auprès du KD afin d'être aidé, accompagné, régulé dans son travail selon un ensemble de questionnements. Le KCP se démarque du KD dans le sens où les rencontres seraient négociées voire imposées selon des points de passage envisagés préalablement par le professeur de discipline ou le professeur documentaliste, points de passage au cours de la production, obligeant l'élève pour poursuivre son parcours de passer par des points de validation de la construction. L'idée de cette forme médiée est d'offrir et d'ouvrir progressivement l'espace documentaire et ses offres d'information, plutôt que de tout mettre à la disposition de l'utilisateur (qui se noie dans celles-ci) ;

2- développer des activités de « tutorat documentaire » : comme son nom l'indique, le tutorat documentaire consiste à ce que le professeur documentaliste intervienne en cours et tout au long d'un projet documentaire, en ajustant en fonction des besoins et des obstacles rencontrés par l'apprenant. Le tutorat documentaire oblige également à concilier deux choses jusque-là non rassemblées, deux mondes séparés, pour rétablir la communication et l'accès. Ce rapprochement des deux sphères constitue, selon nous, le dispositif documentaire. Ce dispositif suppose une « organisation, qui repose sur des ressources matérielles, qui engage des savoirs faire techniques, qui définit des cadres pour l'intervention et l'expression » (Jeanneret, 2005). L'enjeu de ce tutorat est de fonctionner par intention, c'est-à-dire consistant à mobiliser des ressources et des méthodes à des fins de réponses à des besoins de l'utilisateur et à des fins de valorisation et d'utilisation des ressources documentaires (l'existant). Pour que le tutorat ait lieu, il consiste à se réunir régulièrement autour d'un échange préalablement envisagé, reposant sur des plages de travail tutellé. Le tutorat documentaire peut être alors partagé entre plusieurs types d'acteurs : professeur documentaliste, professeur de discipline, coordonnateur disciplinaire, élèves plus expérimentés, etc.

¹ Nous définirons le *check point* comme un « point de prise » qui désigne l'endroit d'où peut être relancée l'exécution d'un processus. Dans le *checkpoint-restart*, par exemple, on considère les procédés d'arrêt - reprise d'un processus.

Les nouvelles formes de médiation technique à envisager

Un second type de médiation est orienté alors vers la constitution d'un cadre technique robuste. La première forme de médiation technique porte sur le processus même de médiatisation. En effet, un ensemble d'offres techniques actuelles par la mise en média, propose aux uns et aux autres des contenus informationnels supposés faire sens et supposés être intégrés par l'apprenant. On notera toutefois de grandes formes de résistance voire de contournements de la part des récepteurs. Un des enjeux actuels de la médiatisation est de greffer aux différentes couches d'accès aux contenus, notamment sur les intranets, les portails de ressources, les bouquets, etc. un seul "intermédiaire simplifié", épuré permettant de chercher l'information présente dans différentes strates d'information, bases de données, catalogue bibliographique, etc. Les développeurs seront de plus en plus appelés à imaginer cette « couche technique intermédiaire » qui superpose les bouquets et offres d'information, présente alors l'information d'une manière commune et proche des démarches et intuitions de l'utilisateur, tout en lui laissant voir le "potentiel des offres informationnelles".

Dans cette philosophie là, on voit alors progressivement émerger ce type de projet de développement, sous la forme de création d'un portail unique pour l'utilisateur. Nous pensons à la création de CORÉLYCE qui se démarque des offres précédentes de type CNS ou KNE, car nous passons d'une logique d'offre informationnelle à celle des logiques d'usages. Ce type de nouveau paradigme informationnel propose une médiation par les ressources où ces dernières sont agencées de façon disparate, plus ou moins sur mesure, orientées vers la recherche de la satisfaction du besoin personnalisé et non plus fait pour répondre à des programmes établis pour tous, de manière commune voire uniforme. Il nous semble d'ailleurs que le cadre même de l'Éducation nationale a changé ces dernières années avec l'entrée massive de la personnalisation dans les textes officiels : accompagnement personnalisé, services personnalisés d'orientation, dispositifs d'aide personnalisée, individualisation des activités demandées aux élèves, etc.

Mais nous pensons que nous devons imaginer la médiation non plus autour du paradigme informationnel, ni d'ailleurs autour de celui de l'utilisateur, mais selon un troisième paradigme qui serait plutôt celui "de la construction", où la médiation consisterait alors à créer les conditions pour mettre

l'élève, l'apprenant, le formé en situation d'activité et d'effort afin de résoudre un ensemble de demandes et de prescriptions d'études. Sur ce point-là, nous voyons un lien très fort entre la médiation et les méthodologies de travail autonome que nous avons notamment eu l'occasion d'exposer depuis 2007 avec Yolande Maury.

En prenant l'image des dispositifs actuels d'information, Michel Grossetti (2010) souligne qu'il existe des alternatives entre le gisement qui diffuse à tous de manière uniforme (ce qu'il nomme, le "tambour des villes") et l'hyperindividualisation des pratiques d'information ("le bouche à oreilles"). Entre ces deux niveaux hyperindividuels ou génériques, existent des "ressources dyadiques" qui sont alors des contenus ayant un sens pour l'apprenant et qui correspondent à un cadre d'exigence collectif fixé par l'école, par l'intermédiaire des attentes des enseignants. Les outils sous forme de réseaux sociaux numériques (Rsn) et d'outils collaboratifs sont justement là pour articuler les deux niveaux individuels et collectifs. Notamment en se fixant comme objectif de permettre à l'apprenant de produire « des ressources de médiation », qui ensuite seront recomposées et réécrites afin de devenir des ressources collectives, généralisables et diffusables aux autres. L'objectif de la médiation aux outils et aux médias est de les faire devenir éducatifs pour qu'ils démontrent leur aptitude à permettre à des élèves d'apprendre et à des maîtres d'enseigner, de s'informer et de communiquer en contexte éducatif (Moeglin, 2005). D'où l'intérêt notamment de proposer aux élèves la gestion de plateformes fonctionnant sur le modèle des flux où seront greffées les problématiques d'archivage, de tri de l'information, d'organisation de l'information, plutôt que des réseaux (tel Facebook) qui sont des espaces fermés exclusivement dédiés à la dite « convivialité et aux échanges ». La médiation technique est donc là pour initier les élèves à des réseaux (Rsn) inconnus, en cherchant à les former aux doutes et à la vigilance sans pour autant refuser l'outil. Dans cette mouvance-là, les blogs ont une place de choix, puisque correspondant a priori à une pratique sociale partagée par beaucoup, et suffisamment ouverts à des formes d'écriture et de partage à imaginer et à organiser collégialement, tout en prenant soin de montrer les « coulisses » de ces outils notamment en terme de trace et de repérage.

Un dernier volet de la médiation technique sur lequel il nous faudra les uns et les autres vraisemblablement travailler à l'avenir sera la « médiation par les aides ». La "médiation d'aide" pouvant être envisagée par au moins quatre formes d'accompagnement de l'utilisateur, à savoir :

- l'aide à l'orientation : cette médiation technique

permet à l'apprenant de se situer précisément dans l'environnement technique et documentaire qu'il utilise et où il se situe ;

– l'aide didactique : consiste à expliquer et expliciter les éléments du cours ou du contenu proposé : explication de raisonnement, d'un contenu, d'une notion ;

– l'aide méthodologique : résolution de problèmes d'ordre métacognitif, à savoir conseil pour accéder à un contenu stocké, pour organiser ses dossiers, y accéder, etc. A mettre également en lien avec l'identification des styles cognitifs de l'élève ;

- enfin, l'aide structurelle : proposition à l'utilisateur d'élargir ses ressources, d'élargir son écosystème informationnel, en allant voir, en tentant d'accéder à d'autres offres intra- et extraétablissement. Cette aide est centrée sur les documents et les services disponibles.

Finalement, les innovations technologiques, documentaires etc... n'ont de portée que si les personnes concernées peuvent se les approprier et faire évoluer leurs propres pratiques d'étude, voire professionnelles. En ce sens, les acteurs de l'éducation, notamment le professeur documentaliste, doivent agir sur le message par des actions de médiation qui décryptent le message politique et les intentions du système, en évoquant les enjeux et en anticipant d'éventuels besoins, plutôt que de présenter la technologie et l'info-documentation comme une prescription et une obligation d'usages sans en montrer les véritables enjeux en terme de professionnalisation et de réussite d'études. Il y a, nous le croyons, deux manières de concevoir notre rapport à l'environnement social et technique en matière d'information : l'appropriation des technologies et de la documentation s'opérant dans des cadres sociotechniques organisés par des conventions (Thévenot, Boltanski, 1991) (B2i, C2i, les référentiels en sont de bonnes illustrations), mais également par le biais d'actions de médiation (Latour, 2007), d'exploration, cherchant à résoudre des préoccupations et divers intérêts des apprenants. Ce dernier type de médiation dit « messagière » tente alors de modifier les perceptions des acteurs de leurs conditions d'exercice, de travail et d'étude.

Incidences de ces formes médiées sur le professeur documentaliste et les espaces documentaires

Avant de conclure notre propos, nous voudrions peut être dire deux ou trois mots sur les incidences de l'approche par la médiation, par rapport à l'or-

ganisation actuelle de la documentation scolaire et par rapport au positionnement du professeur documentaliste. Pour être plus précis, il nous semble que choisir d'orienter l'engagement professionnel autour de la médiation est une sorte de "troisième voie" par rapport aux approches didacticiennes de l'information ou par rapport aux approches managériales de l'info-documentation que nous voyons se dessiner depuis les années 2003-2004 par le biais de la politique documentaire ou plus récemment de l'orientation vers les *learning centres*.

Inscrire la réflexion sur la médiation nous obligerait au moins à reconsidérer trois dimensions.

D'une part, la médiation oblige définitivement à s'extraire des logiques centripètes, puisque l'enjeu de ces outils, de ces dispositifs, ne sont pas les centres, les carrefours, les espaces documentaires, mais la tentative progressive de résolutions de problèmes d'information, selon son propre schéma cognitif, des tâches à accomplir, des situations problèmes à résoudre, ou l'appropriation de méthodes personnelles de travail.

D'autre part, se centrer sur la médiation, décale les intentions d'apprentissage qui portent sur l'accompagnement, la résolution de problèmes et moins la transmission et l'acquisition de savoirs de référence qu'ils soient en information ou en documentation. Par la médiation, le modèle intellectuel est moins d'empiler les connaissances que de savoir les organiser, les indexer, les conserver en vue de les réactualiser et de les solliciter au moindre besoin, tout en sachant pérenniser à terme sa mémoire de travail.

Enfin, encore faut-il que les acteurs, notamment de la documentation, acceptent ce positionnement en retrait, par effacement, plutôt qu'un affichage présentiel et localisé qui reste encore la dominante en matière d'organisation des activités documentaires. Il nous semble qu'au moins quatre types d'actions et d'activités professionnelles pourraient être questionnées :

– centrer l'activité autour de la fourniture progressive de méthodes plutôt que la fourniture de documents-réponse ;

– positionner l'activité du professeur documentaliste tout au long des projets engagés et pas seulement lors de la phase de recherche d'information et de sélection : questionnement, organisation de la mémoire de travail, écriture, communication et/ou production finale, etc. ;

– une aide documentaire assurée par le professeur documentaliste et le spécialiste des contenus qu'est le professeur de discipline ;

– enfin, mettre à disposition, produire et améliorer les ressources de médiation, avec notamment la valorisation de l'espace documentaire.

Par exemple, les médiations muséales que nous suggérons en début d'article, nous montrent l'association d'une palette de professionnels et pas seulement le commissaire de l'exposition, le conservateur ou le guide de musée, mais bien toute la chaîne d'accès, de production et de compréhension de l'œuvre. Les Rsn et plus largement, les outils de communication ou de mise en partage deviennent des objets non seulement à maîtriser et également à intégrer à sa propre démarche professionnelle en vue de les explorer pour éventuellement les mobiliser dans des projets ou dans un dispositif de médiation.

Un autre principe serait de recentrer le professeur documentaliste davantage sur la gestion des flux, la mise en communication des acteurs que la valorisation des documents et des espaces documentaires. Cette remarque devrait réinterroger la place et l'impact des fonds documentaires et des stocks d'information du-au CDI.

En conclusion

L'acte info-documentaire et info-communicationnel est encore trop, nous semble-t-il, sanctuarisé autour du CDI et du professeur documentaliste ; car nous raisonnons encore trop autour des espaces, des collections, des découpages en mission, et pas par articulation des connaissances. La vraie construction de sens ne se limite pas à des espaces ou des temporalités notamment. Pour que les ingénieries de la médiation soient mobilisées, l'organisation de la temporalité, des espaces et des responsabilités seraient à réinterroger en :

- concevant plusieurs espaces et accès disséminés dans et hors établissement ;
- associant plusieurs acteurs, notamment avec l'arrivée de tuteurs et de moniteurs de projets ;
- développant, par des aménagements technologiques, des prolongements de la classe et du temps d'enseignement et avec des interfaces assurant des passerelles entre les contenus émanant de divers environnements. Les appuis techniques et fonctionnels du type Scéren-CNDP, les missions technologiques, etc. seraient alors à renforcer... mais là nous craignons d'être dans l'utopie quand nous constatons les orientations engagées qui vont parfois, nous semble-t-il, à l'encontre des nécessités d'une société qui serait centrée sur l'innovation et la valorisation de l'intelligence collective.

Références bibliographiques :

Caune J. *Culture et communication : convergences théoriques et lieux de médiation*. Presses universitaires de Grenoble, 2006

Chapignac P. *Quelle place pour l'intermédiation dans l'économie de l'information ?* ADBS, 2003

Couzinet V. (dir.) *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Hermès science, Lavoisier, 2009 (Systèmes d'information et organisations documentaires)

Jeanneret Y. « La relation entre médiation et usage dans les recherches en informationcommunication en France ». *Electronic journal of communication information and innovation in health*. Vol. 3, n°3, septembre 2009, 9 p.

Lamizet B. *Les lieux de la communication*. Mardaga, Wavre, 1992. (Philosophie et langage)

Liquète V., Fabre I., Gardiès C. « Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? » *Les Enjeux de l'information et de la communication* [En ligne], 2010. Disp. sur http://w3.ugrenoble3.fr/les_enjeux

Liquète V. *Médiations*. CNRS édition, 2010. (Les essentiels)

Metzger J.-P. (dir.) *Médiation et représentation des savoirs*. L'Harmattan, 2004. (Communication et civilisation)

Privat J.-M. « Qu'est-ce que la médiation ? » *In La médiation en question : réflexions d'archivistes, bibliothécaires et documentalistes*. AAF, ABF, ADBS, FADBEN, 2006

Thieblemot-Dollet S., Koukoutsaki-Monnier A. (dir.) *Médias, dispositifs, médiations*. Presses universitaires de Nancy, 2010

Savoirs en jeu et enjeux de savoirs

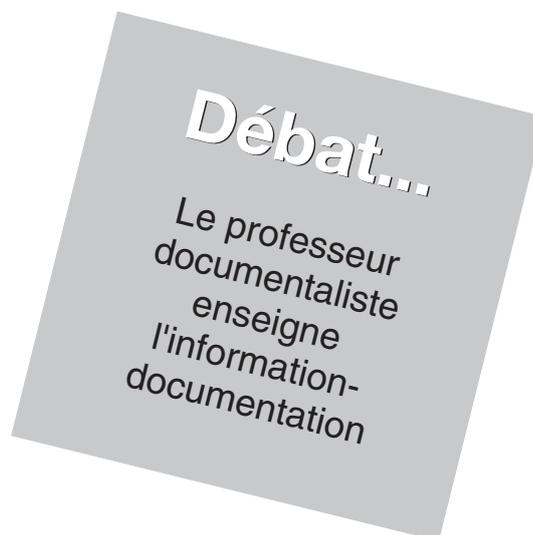
Quelle épistémologie du contexte
professionnel des professeurs
documentalistes ?

Cécile Gardiès

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

ENFA, Université de Toulouse

UMR EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoirs)



Éléments de définition de la médiation (documentaire)

La nécessité de promouvoir une éducation à l'information dans le système éducatif secondaire a permis d'instaurer un métier, celui de professeur documentaliste, que nous avons collectivement qualifié par ailleurs de tiers métier (Fabre, 2011). En effet il tente de relier celui d'enseignant et celui de documentaliste en une posture hybride, au centre de laquelle la médiation documentaire est au service de l'acquisition d'une culture de l'information. Par ailleurs, l'évolution des pratiques informationnelles des élèves, comme celles des enseignants, nécessite une mobilisation de savoirs spécifiques qui dépasse l'apprentissage de techniques et de méthodes qui parcellisent la démarche de recherche, de traitement, d'organisation personnelle de l'information pour aller vers des démarches plus complexes relevant de méthodes du travail intellectuel. Cependant la reconfiguration actuelle des prescriptions, dans certains secteurs comme celui de l'enseignement agricole, modifie le contexte professionnel d'élaboration et de diffusion de ces savoirs sans que pour autant ces derniers soient préalablement maîtrisés. La centration sur les savoirs (les savoirs à enseigner, les savoirs enseignés) et sur leur transposition didactique ne doit pas occulter la question de l'acquisition des savoirs de référence des personnes en charge de cette transposition.

Les changements actuels issus des programmes de formation mais aussi de l'évolution du contexte social de mise à disposition de l'information modifient donc considérablement le contexte épistémologique professionnel. L'épistémologie en tant que théorie de la science en général, permet d'approcher les fondements, les méthodes, les objets et les finalités d'une science. En grec le terme

d'*épistémè* signifie la science et le terme *logos* signifie le discours : on peut donc dire en traduisant littéralement le terme à partir du grec qu'elle est le "discours sur la science".¹ La théorie scientifique a une signification épistémologique puisque lorsqu'on parle de théorie scientifique, on désigne un ensemble organisé et cohérent d'idées, concernant un domaine particulier de connaissances, et intégrant des faits et des lois autour de quelques principes fondamentaux. « Construire un objet scientifique, c'est, d'abord et avant tout, rompre avec le sens commun, c'est-à-dire avec des représentations partagées par tous, qu'il s'agisse des simples lieux communs de l'existence ordinaire ou des représentations officielles, souvent inscrites dans des institutions » (Bourdieu, 1992).

Or, la question de la référentialité scientifique d'un métier peinant à se professionnaliser et d'un enseignement très inégalement instauré ne semble toujours pas clairement réglée. En quoi l'évolution des prescriptions modifie-telle la question de la légitimité et de la pertinence des savoirs à enseigner ? Comment les professeurs documentalistes abordent-ils cette évolution en terme de maîtrise des savoirs pour enseigner ? Peut-on avancer l'idée d'un nouveau contexte épistémologique professionnel ? Nous proposerons dans cet article les premiers éléments d'analyse de ces questions en nous appuyant sur nos propres résultats de recherches mais en ouvrant également quelques pistes nouvelles. Nous reviendrons d'abord sur l'évolution du contexte en le mettant en perspective avec l'évolution et les enjeux d'un métier en voie de professionnalisation, pour nous centrer ensuite sur la question épistémologique, nous aborderons enfin quelques réflexions pour ouvrir le dialogue.

¹ Encyclopédia universalis, DVD, 2005

Le métier de professeur documentaliste : savoirs en jeu

Les savoirs savants dans le cas des professeurs documentalistes sont référés aux Sciences de l'information et de la communication mais plus particulièrement à sa branche spécifique l'information-documentation chargée d'étudier l'information, la relation entre ces deux éléments et l'analyse de la fonction informative du document et de son environnement.

Les savoirs professionnels en documentation peuvent se définir comme des savoirs autour des techniques documentaires, du management des systèmes d'information ou des techniques informatiques. Les savoirs professionnels pour enseigner concernent la pédagogie documentaire, la didactique disciplinaire et l'ensemble des gestes qui guident la pratique enseignante.

Or, l'exercice du métier actuel de professeur documentaliste s'ancre dans une histoire relativement jeune et spécifique. Ce corps s'est construit sur des bases particulières et disparates, en ce sens qu'il n'a pas été associé directement à une formation spécifique universitaire. La discipline de référence, en ne s'imposant pas de manière homogène dans le corps professionnel, implique que le répertoire de connaissances explicites ou implicites de nature épistémologique particulier aux professionnels d'un corps et qui détermine dans sa pratique, son vocabulaire, ses exigences, mais aussi la mobilisation des « concepts » ou des « lois » permettant l'action et justifiant des décisions relève plutôt d'une sorte d'épistémologie spontanée, individuelle et fonctionnelle. La formation professionnalisante des professeurs documentalistes s'est construite au fur et à mesure de la mise en place des concours, et elle s'est déroulée, comme nous avons pu le montrer par ailleurs (Gardiès, 2006) de manière inégale. Pourtant la professionnalisation d'une activité repose sur « l'universitarisation » de la formation professionnelle, elle entraîne la rationalisation de la pratique par l'acquisition de savoirs de haut niveau produits par les universitaires. Toute profession reconnue possède des savoirs qui lui sont propres. Ainsi, le développement et la reconnaissance de savoirs font partie de toute stratégie de professionnalisation. Il ne s'agit toutefois pas de n'importe quels savoirs, mais de savoirs de haut niveau. Ce niveau de savoir comporte à la fois une dimension contribuant à la reconnaissance sociale du groupe professionnel et une dimension pragmatique (la capacité d'exercer une activité de manière compétente). Ces savoirs, au delà de leur repérage, doivent aussi être analysés comme constituant le contexte épistémologique du métier.

L'éducation à l'information : enjeux de savoirs

L'existence du statut de professeur documentaliste, à l'Éducation nationale comme dans l'Enseignement agricole accentue la réflexion et les pratiques à la fois des professionnels et des chercheurs en Sciences de l'information et de la communication sur la formation à l'information visant l'acquisition d'une culture de l'information qui passerait par une maîtrise de compétences informationnelles. Être compétent dans l'usage de l'information « signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter » (Chevillote, 2005), ce qui implique une certaine éducation à l'information. Mais l'information-documentation a souvent été conçue comme stricte compétence transversale dans l'enseignement secondaire. La formation aux « méthodes » de recherche et d'exploitation de l'information a longtemps prédominé. Pourtant l'utilisateur se trouve confronté à « une activité complexe qui exige du lecteur-utilisateur la maîtrise d'environnements techniques et de pratiques documentaires, de notions sur son objet de recherche, d'orientation spatiale dans les espaces virtuels, de résolution de problèmes, de prise de décision » (Juanals, 2003). C'est cette évolution des pratiques informationnelles, entendues comme pratiques sociales, comme activités qui peuvent être enseignées, partagées, qui contribuent à la performance individuelle et collective (Bishop, Van House, Puttenfield, 2003) et qui s'apparentent à des méthodes du travail intellectuel dépendantes des savoirs informationnels. Les méthodes du travail intellectuel sont des conceptions individuelles, mais s'agissant de l'information, elles sont mobilisées principalement pour engager un processus d'appropriation et de construction de connaissances.

Éduquer, former, enseigner, transmettre, accompagner...

Les professeurs documentalistes confrontés à toutes ces formes de formation à l'information doivent s'appuyer sur des savoirs dits savants, qu'ils traitent et transposent en fonction d'une prescription institutionnelle précise. En effet les savoirs enseignés proviennent d'une extraction du corpus des savoirs savants généralement produits dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Le renouvellement des savoirs scolaires se fait par l'intermédiaire d'une noosphère définie comme « l'endroit où l'on pense le fonctionnement didactique... » (Chevallard, Johsua, 1991). C'est

une sphère intellectuelle, composée des représentants du système d'enseignement, des représentants de la société, des spécialistes de la discipline, des émissaires de l'organe politique, chargée de désigner le savoir à enseigner. Elle poursuit l'organisation d'un « bon » enseignement. Cette sphère a un rôle de tampon entre la société, l'école et le champ de la recherche, maintenant dans les limites de l'acceptable l'autonomie du fonctionnement didactique. Les savoirs à enseigner sont donc une combinaison, un alliage de savoirs interprétés qui constituent un cadre de référence commun, il s'agit d'une transposition didactique (dite externe) qui est d'une part institutionnelle (les programmes, (savoirs à enseigner) et d'autre part d'une transposition didactique (dite interne) faite par l'enseignant (savoirs enseignés) (Chevallard, Joshua, 1991). Comment se déroulent ces processus ?

Transposition didactique externe

Nous avons analysé les programmes de formation en documentation dans l'Enseignement agricole et leurs rénovations successives, la dernière en 2007, d'abord pour le BTS², puis en 2009 pour le Baccalauréat professionnel³. Une progressivité dans l'acquisition de notions scientifiquement référées aux sciences de l'information et de communication est proposée dans ces deux programmes contrairement aux précédents. Le module dans lequel s'insère la documentation se nomme techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation. Les objectifs du programme de documentation déclinent d'une part la maîtrise des notions de base (l'information, le document, le système d'information, l'évaluation de la qualité de l'information, les processus mentaux de traitement de l'information) et d'autre part la maîtrise des outils documentaires (langages documentaires, référencement des sources, analyse et organisation de l'information). Enfin une démarche de médiation documentaire est à mettre en œuvre par les étudiants. L'expression « démarche de médiation documentaire » peut sembler redondante à première vue, tant il est vrai que tout document constitue une médiation en soi. Mais c'est en demandant à l'étudiant de se situer dans une démarche de médiation documentaire et en le mettant dans une posture de médiateur qu'il pourra s'approprier la relation entre besoin d'information et usage. A titre d'exemple, la démarche de médiation documentaire organise l'appropriation de l'information-documentation sous la forme d'un projet qui doit proposer une réponse documentaire adaptée à un besoin d'information clairement identifié.

Nous notons une évolution importante, même si le volume horaire alloué à la documentation reste identique et relativement restreint, les savoirs à enseigner sont clairement recentrés en référence à une discipline scientifique et décrivent des contenus de savoir. Cette évolution des programmes intervient donc à la suite de la rénovation des contenus des épreuves du concours de professeur documentaliste (épreuves relevant des sciences de l'information et de la communication)⁴ prolongeant ainsi une certaine clarification dans la référentialité scientifique et la reconnaissance institutionnelle.

Transposition didactique interne

Du côté de la transposition didactique effectuée par l'enseignant, elle s'appuie sur une relation du professeur avec les objets de savoir et d'enseignement et sur une maîtrise conceptuelle. La légitimité des savoirs enseignés est fondée pour partie sur leur qualité scientifique : les programmes d'enseignement indiquent qu'ils prennent en compte les problématiques nouvelles de la discipline scientifique. Pour donner corps à cet ancrage scientifique, il paraît nécessaire que les professeurs aient une réflexivité sur la production du savoir, c'est à dire mènent une sorte de vigilance épistémologique, qui implique des liens entre les professionnels et les chercheurs, ou du moins avec les productions scientifiques. Ces constats amènent à envisager des approfondissements dans le rapport entre épistémologie, savoir et didactique, c'est à dire à repenser l'articulation interne entre « action didactique », notamment les savoirs enseignés et connaissances professionnelles principalement les savoirs pour enseigner.

Vers un nouveau contexte épistémologique : savoirs en jeu et enjeux de savoirs

L'épistémologie scolaire, peut être entendue au sens d'une posture épistémologique largement partagée dans la discipline scolaire et constitutive du corps de savoirs de référence qui fonde les contenus d'enseignement. L'épistémologie professionnelle est liée à une épistémologie largement issue de la pratique et utilisée dans la pratique,

² BTS : Brevet de technicien supérieur agricole, voir annexe 1

³ baccalauréat professionnel, voir annexe 2

⁴ Pour les épreuves du concours voir : <http://www.chlorofil.fr/meliers-recrutements/textes-officiels/recrutement/etablissements-publics/concours-denseignants/informations-generales/descriptif-des-epreuves-et-programmes-des-concours.html>

mais « l'impulsion vient d'abord de préoccupations liées à l'enseignement ; la recherche de fondements scientifiques ne s'affirme que progressivement » (Meyriat, Miège, 2002). J. Meyriat précise que les fondements de la pratique, par exemple « les techniques, reposent sur un ensemble de connaissances qui en justifient la pratique en expliquent l'état présent et doivent en permettre le développement et l'amélioration » (Meyriat, 1994). La bivalence constatée dans le métier de professeur documentaliste impose une identification et une mobilisation de savoirs multiples qui entraînent pour ces professionnels des rapports aux savoirs particuliers.

Les savoirs de référence sont donc multiples et les penser dans une globalité en développant le discours sur ces savoirs permettrait de préciser, pour mieux le connaître et le comprendre, le contexte épistémologique du métier de professeur documentaliste en charge de la formation à l'information dans l'enseignement secondaire. Les aspects didactiques, qu'il s'agisse de les envisager sous forme d'éducation à, d'accompagnement, d'enseignement transmissif, de tutorat, s'ils s'inscrivent en information-documentation ne peuvent faire l'impasse d'une réflexion épistémologique partagée entre chercheurs et professionnels. C'est cette rencontre qui me paraît aujourd'hui à la fois indispensable et porteuse de sens, de perspectives pour une profession, non pas en danger, mais encore en devenir.

Bibliographie

- Bourdieu Pierre. *Réponses : entretiens avec L. Wacquant*. Seuil, 1992
- Bourdoncle Raymond. « Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, n° 35, décembre 2000, p. 117-132
- Chevallard Yves et Johsua Marie-Alberte. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage, 1991
- Chevillotte Sylvie. « Bibliothèque et Information Literacy : un état de l'art ». *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 2, 2005, p. 42-48
- Fabre, Isabelle. *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?* Éducagri éditions, 2011 (Recherche)
- Gardiès Cécile. *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'enseignement agricole*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Toulouse 2 le Mirail, 2006
- Juanals Brigitte. *La culture de l'information : Du livre au numérique*. Lavoisier, 2003
- Meyriat Jean, Miège Bernard. « Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 – milieu des années 1980) ». In Boure Robert. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*. Presses universitaires du Septentrion, 2002, p. 45-70
- Meyriat Jean. « Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ? ». *Revue de bibliologie*, n° 40, 2ème trimestre 1994, p. 39-45
- Peterson Bishop A., Nancy Van House A., Battenfield Barbara P. *Digital library use : social practice in design and evaluation*. MIT Press, 2003

ANNEXE 1 : Récapitulatif de la place de la documentation dans les différents diplômes

Diplôme	Modules	Dénomination de la discipline	Horaires	
			Cours	Pluridisciplinarité
Bac Pro	MG1 : connaissance et pratique de la langue française, approche de l'œuvre littéraire	documentation	28h	9h
BEPA	G1 : expression, communication et pratique de la langue française	documentation	10h cours 10h TP	5h
BTSA	M22 - Techniques d'expression, de communication, de médiation et de documentation	documentation	29h TP/TD	12h

ANNEXE 2 : Référentiel de formation un documentation classe de BTSA

Diplôme	Objectif général	Objectifs		Contenus
		Objectifs	Sous objectifs	
BTSA M 22 - Techniques d'expression, de communication, de médiation et de documentation	Améliorer ses capacités de recherche et de traitement de l'information, ses capacités d'expression, de communication, de relation et d'initiative.	<p>1 : Rechercher, analyser et organiser l'information</p>	<p>1-1. maîtriser les concepts et les techniques nécessaires à une recherche et à un traitement de l'information pertinents</p> <p>1.2. mettre en œuvre sa capacité d'organisation et de communication de l'information dans le cadre d'une démarche de médiation documentaire : prise en compte d'un besoin d'information, élaboration d'un produit de communication mettant en relation un corpus de documents avec son lecteur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> notions fondamentales en sciences de l'information : information, identification d'un besoin d'information, document, système d'information documentaire, évaluation de la qualité de l'information. outils documentaires nécessaires à l'accès, à l'organisation et à l'usage de l'information : le langage documentaire, le langage d'interrogation, le référencement des sources, analyse de l'information et l'évaluation de sa qualité et organisation de cette information.

Recommandations pédagogiques :

- L'enseignant insiste sur le fait que l'information n'existe et ne prend tout son sens qu'intégrée dans un processus de communication et après activation par un récepteur. Il insiste sur les principales caractéristiques de l'information (durable, éphémère, utile, gratuite) ainsi que sur les fonctions de l'information : didactiques, culturelles, politiques (notion de pouvoir) dans l'actuelle société de l'information ainsi que sur les besoins d'information dans différentes situations de communication.
- L'enseignant aborde le document en tant que support de l'information et fait le tour des différentes sources d'information (ouvrages, journaux, sites Web...). Il distingue les notions de :
 - document primaire (original) ou secondaire (permettant d'accéder au document primaire),
 - document par intention (créé de par la volonté de

l'auteur) ou par attribution (devenu document de par la volonté de celui qui interroge)

- L'enseignant définit le système d'information documentaire comme l'ensemble des moyens matériels et humains nécessaires à la définition, au traitement, au stockage et au transfert d'un ensemble d'information dans l'environnement construit de l'espace documentaire. Il insiste sur la mise en interaction de ces différents éléments au sein du système.
- L'enseignant met en avant trois des principaux critères d'analyse critique de la qualité de l'information comme :
 - La fiabilité de l'information (identification ou source) qui désigne le degré de confiance que l'on peut lui accorder. La fiabilité de l'information dépend d'un faisceau d'éléments interdépendants, notamment : l'identification claire de la source, l'exactitude des données, des faits, la « fraîcheur » de l'information...
 - La validité de l'information (crédibilité) qui permet de

vérifier le sérieux d'une source, d'un auteur, sa compétence et sa notoriété pour traiter d'un sujet. Pour évaluer la validité d'une information, une connaissance du contexte disciplinaire, ou du domaine, est souhaitable.

- La pertinence d'une information qui est toujours relative, contextualisée. Une information est pertinente par rapport à un besoin, à une production envisagée, à une thèse à défendre ou à une problématique à éclaircir.

L'enseignant veille tout particulièrement à ce que les étudiants portent un regard critique sur l'information provenant d'Internet.

- L'enseignant doit faire prendre conscience des modes de mémorisation et des opérations mentales (hypothèse, comparaison, condensation et classement) inhérents au traitement de l'information.
- L'enseignant traite cette notion à travers quelques cas concrets et amène l'étudiant à l'utiliser dans sa propre démarche de médiation documentaire

ANNEXE 3 : Référentiel de formation baccalauréat professionnel

Diplôme Module	Objetif général	Objetifs	Objetifs Sous objectifs	Contenus
Bac Pro MG1 : Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et compréhension	Mobiliser des éléments d'une culture humaniste pour se situer et s'impliquer dans son environnement social et culturel	<u>Objetif 4 :</u> Répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information - documentation.	4.1- Décrypter son organisation dans la société contemporaine 4.2- Traiter l'information pour un usage ciblé contribuant à la compréhension du relativisme culturel du monde contemporain (recherche, analyse et communication)	4.1-1 Identification du besoin d'information 4.1-2 Nature et typologie de l'information et du document 4.1-3 Structuration de ces éléments dans le contexte d'un système d'information documentaire (espace ressource, base de données, Web) au travers de l'analyse d'exemples concrets appartenant à la sphère culturelle ou professionnelle 4.2-1 Pratique raisonnée de la recherche documentaire (besoin, collecte et traitement de l'information) 4.2-2 Regard sur la qualité de l'information collectée (pertinence, validité, fiabilité) 4.2-3 Structuration et diffusion de l'information (réécriture, référencement, classement) 4.2-3 Participation à la construction d'une culture humaniste, y compris une culture de la société de l'information, au travers de l'élaboration d'un produit documentaire en relation avec les autres disciplines (document scripto-visuels, revue de presse, sitographie, dossier documentaire simplifié...)

Éléments de réflexion

Pratiques numériques des élèves et médiation info-documentaire

Karine Aillerie

Chargée de mission - Agence des Usages TICE [CNDP]

Pratiques,
médiation et
enseignement
info-
documentaire

Depuis le début des années 2000, les enquêtes et les chiffres se succèdent, qui pointent tour à tour le fort taux d'équipement numérique des ménages incluant un enfant scolarisé et les temps de connexion important des jeunes. Cet état de fait, ne reflète certes pas la diversité, voire l'hétérogénéité des usages juvéniles des moyens de communication en général et de l'internet en particulier. Il marque cependant une évolution de cette réalité à prendre en compte lorsque se pose la question de la formation à l'information de ces populations. Des apprentissages, y compris info-documentaires se font en dehors de la classe : à la maison, dans les interstices de la vie scolaire... Ne serait-ce que parce que la requête est aujourd'hui au centre de tous nos gestes internautes : consultation de *Wikipedia* ou recherche d'informations pratiques, mais également recherche d'amis ou alimentation de profils sur *Facebook*, visionnage de vidéos sur *Youtube* ou *Megavideo*, écoute de playlists sur *Deezer* etc... S'il ne sont pas, à proprement parler, des « lettrés » du numérique, les adolescents ont une vie connectée, de plus en plus individualisée et de plus en plus « nomade » au regard de la mobilité des points de connexion actuels (téléphones portables etc...). Les prescriptions scolaires et leurs préoccupations personnelles s'y entremêlent étroitement. L'heure n'est donc plus à soupeser l'éventuelle véracité de l'expression « *digital natives* » (Prensky 2001), expression-slogan dont le tranchant ne résiste plus à la généralisation des pratiques quotidiennes décontextualisées et à la place importante laissée à l'autonomie de l'« usager numérique ». Se pose ici la question, véritable défi pour les acteurs du monde scolaire en général et pour les enseignants documentalistes en particulier, de concevoir les compétences informationnelles que ces jeunes devront mettre en œuvre pour vivre leur vie d'adulte et de citoyen dans cet environnement digital qui nous concerne tous.

Les pratiques numériques des élèves

Dans la perspective des attentes politiques et économiques de la société contemporaine et des instances qui l'établissent comme « société de l'information » ou « société des savoirs »... (Unesco 2006 ; Sommet mondial de la société de l'information 2003, 2005), la « maîtrise de l'information » au principe de l'autonomie individuelle est une compétence centrale parmi des compétences clés (Woody-Horton 2008). D'un point de vue académique et par inclusion, l'aptitude à s'informer, à « *penser, classer et catégoriser* », occupe une fonction tout à fait stratégique dans le « *métier d'étudiant* » (Coulon 1999). Or, les nombreuses enquêtes sur les pratiques internautes et documentaires estudiantines menées depuis quelques années insistent nettement sur le rôle déterminant qu'y jouent les dispositions informationnelles individuelles. L'enquête, parmi les plus récentes, de Mariangela Roselli à Toulouse, précise justement « l'importance prise par les cheminements de recherche individuels avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) ; fonctionnant comme des méthodes de travail, ces cheminements donnent à voir des modes de lecture plus composites (...). Les modalités de lecture qui en résultent exigent de l'utilisateur – même du moins expert – d'être personnellement engagé dans la construction des documents à partir desquels il travaille. Cet engagement, investissement tout à la fois intellectuel et affectif, distinguerait les pratiques des uns et des autres ; (...) » (Roselli 2010). Ces investigations sont d'ailleurs pour la plupart effectuées dans un but de définition ou de réajustement des programmes de formation. Mais cette fonction déterminante de l'activité informationnelle demeure encore très implicitement intégrée au « métier de l'élève » pour ce qui est des enseignements primaire et secondaire...

Les pratiques internautes, dont informationnelles, occupent pourtant une fonction, non seulement sociale mais plus profondément culturelle, de dis-

crimination maintenant établie, la fréquentation de l'internet allant de pair avec un investissement culturel à la fois plus prononcé et plus diversifié : « (...) si une forte durée d'écoute de la télévision était en général associée à un faible niveau de participation à la vie culturelle, il n'en est pas du tout de même pour l'internet qui concerne prioritairement les catégories de population les plus investies dans le domaine culturel ; ainsi, la probabilité d'avoir été au cours des douze derniers mois dans une salle de cinéma, un théâtre ou un musée ou d'avoir lu un nombre important de livres croît-elle régulièrement avec la fréquence des connexions » (Donnat 2009). Les pratiques d'information constituent à ce titre un objet d'étude spécifique au sein des pratiques numériques juvéniles. Les personnes témoignant d'usages plus intenses et plus diversifiés de l'internet sont également celles qui, non seulement ont la possibilité matérielle de ces usages, mais qui utilisent plus souvent et plus intensément l'internet parce qu'elles sont à même d'en percevoir les effets, pratiques, sociaux, scolaires, etc. L'hétérogénéité des pratiques juvéniles, y compris dans les usages des réseaux sociaux d'ailleurs (Boyd 2007 ; Hargittai Hsieh 2010), s'exprime ainsi plus en termes d'*écarts* socioculturels que de simple *diversité* d'usages (Facer Furlong 2001 ; Livingstone Helsper 2007 ; Hargittai Hinnant 2008 ; Eynon Malmberg 2011). Si les adolescents sont en grande majorité des utilisateurs de l'internet, leurs pratiques, en particulier informationnelles, apparaissent donc distinctes et distinctives, ce qui oblige à sortir définitivement du cadre de pensée générationnel « *digital natives* » et à élargir le champ des pratiques culturelles et de loisirs pour envisager les enjeux éducatifs et sociaux de leurs pratiques internautes.

Une médiation à saisir... pour une expertise renouvelée

La formation des usagers, élèves, lecteurs des bibliothèques publiques et universitaires, etc... s'avère nécessaire... Posture pédagogique particulière, s'énonçant en termes de « médiation », elle se pose en tant que telle à mi-chemin entre les usages spontanés et les pratiques de référence. Parler de « médiation » c'est donc tout d'abord sortir de l'image trompeuse du « virtuel », du « *cloud* » et de l'« immédiateur », finalement de cette « informalité » que peut nous faire ressentir la plasticité immédiate des techniques numériques. La terminologie institutionnelle et politique en cours tend à abandonner l'appellation de « TICE » pour parler plus largement d'« usages numériques ». De même il est question de « ressources » terme tout aussi vague, désignant à la fois documents, personnes et services... Aborder la question de la médiation info-documentaire, c'est aussi et dans ce cadre,

réaffirmer la spécificité et de l'informationnel, et du documentaire.

Or, les contours de l'expertise info-documentaire, redessinés par le numérique, sont encore relativement flous, s'orientant par exemple vers les territoires encore méconnus de la « *digital literacy* » ou de la « translittératie » (Serres 2011). Prenons pour exemple symptomatique de ce renouvellement les réflexions quant à la place et à la nature de la lecture numérique réaffirmée comme compétence spécifique, à la fois transformée et rendue impérialisée par les environnements numériques instables (Baccino 2011). S'il a été question, un temps, d'« *information literacy* », en tant que bagage de compétences indispensables à une alphabétisation documentaire s'appliquant à tous les supports d'information, la problématique « culture informationnelle » la dépasse largement. Cette entrée dépasse aussi clairement l'activité située de « recherche d'information », centrée sur le « *retrouage* » de l'information. Dans ce cadre, la question de la médiation se focalise, selon les formulations, sur l'aptitude à chercher ou sur « l'apprendre à trouver¹ ». Ces hésitations pointent l'importance incontournable des usages personnels et du besoin d'information, du « projet individuel d'information » qui les motivent. Il ne s'agit pas d'intégrer forcément telles quelles ces habitudes mais bien plutôt d'aider à leur verbalisation et ce faisant d'acquiescer un premier recul métacognitif sur sa pratique. Nous renvoyons là au propos de Bernard Lahire plaçant au centre de l'« échec » ou de la « réussite » scolaires, non pas la maîtrise de la langue au sens de ce qui se fait, de la pratique même ordinaire du langage, mais la maîtrise de dispositions méta langagières permettant de sortir d'un rapport pratique/pragmatique au monde, de sortir de l'implicite de l'action (Lahire 1994). Il nous faut ici insister sur la particularité de l'activité informationnelle scolaire, *a fortiori* quand elle est explicitement prescrite. S'y superposent deux projets, celui de l'enseignant et sa « traduction » par l'élève, ainsi que deux niveaux de compétences : la capacité à s'approprier un besoin venu de l'extérieur, à le traiter et à y répondre sous la forme d'un produit de communication (exposé oral, dossier, affiche...). Cette prescription est dépassée par certains jeunes et intégrée à leurs préoccupations informationnelles personnelles (Aillierie 2011). S'opère dès lors une logique d'agrégation entre le « travail pour soi » et le « travail pour l'école », susceptible d'un bénéfice informationnel et cognitif pour l'individu. La réflexion sur les pratiques informationnelles ordinaires des jeunes nous donne à voir une entente inattendue entre la logique commerciale du moteur de recherche (primauté de la réponse im-

¹ Dossier « Apprendre à trouver ». *Bibliothèque(s)*, n°58, Octobre 2011

médiate) et la logique scolaire (primauté de la commande disciplinaire et donc du contenu rapatrié sur la satisfaction informationnelle du jeune). Elle oblige le formateur à reconsidérer la construction du besoin d'information, l'aptitude au questionnement, plutôt qu'à formaliser à tout prix une démarche. Elle impose finalement un retour aux fondamentaux de l'activité informationnelle.

S'il faut prendre en compte les usages numériques quotidiens des adolescents, c'est donc sans doute afin de reconnaître ce qu'il y a d'informationnel dans les stratégies personnelles et collectives. Nous pensons par exemple au copier-coller (travaux de Nicole Boubée), mais aussi à l'élaboration de tactiques de veille ou d'élaboration de gisements personnels d'information (favoris ou stockage d'informations sur traitement de texte) comme alternative à l'apnée dans Google, ou bien encore à la consultation si systématique de *Wikipédia* (envisager *Wikipédia* comme objet informationnel et travailler sur son organisation, sa structure)... A ce titre, il nous semble essentiel de prendre en compte les résultats des enquêtes et expérimentations menées dans le supérieur. Prendre appui sur la recherche et les données (enquête FADBEN en cours, rapports de l'inspection générale...) dont nous disposons permettront de mieux connaître ces usages ordinaires qui sont l'un des éléments incontournables de la réflexion sur la médiation. Mais en retour et en guise de conclusion, se poser cette question de la médiation aujourd'hui, c'est avant tout réfléchir à notre propre expertise, d'abord comme professionnels de l'information puis comme enseignants. Cette prise de position est vitale car c'est un défi non seulement scolaire mais surtout social qui se pose à nous, étant donné la force de persuasion des outils ordinaires, la diversité des représentations des uns et des autres, l'hétérogénéité de fond des pratiques individuelles.

Bibliographie

Aillerie Karine. « Les pratiques d'information des adolescents avec l'internet : des pratiques informelles ? ». *Médiations et hybridations : Construction sociale des savoirs et de l'information*, Colloque international France Brésil Toulouse, 15, 16, 17 juin 2011

Baccino Thierry. « Lire sur internet, est-ce toujours lire ? ». *BBF*, n° 5, 2011

Boyd Danah. « Viewing American class divisions through Facebook and MySpace ». *Apophenia Blog Essay*. 24 juin 2007

Calderan Lisette, Hidoine Bernard, Millet Jacques. *L'Usager numérique*. Séminaire INRIA, 27 septem-

bre-1er octobre 2010. ADBS, 2010 (Sciences et techniques de l'information)

Coulon Alain. « Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires ». *BBF*, Vol.44, n°1, 1999

Donnat Olivier. « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008 ». *Culture études : pratiques et publics*, n°5, 2009

Eynon Rebecca, Malmberg Lars-Erik. « A typology of young people's internet use : Implications for education ». *Computers & Education*, Vol.56, n°3, 2011

Facser Keri, Furlong Ruth. « Beyond the myth of the 'cyberkid': Young people at the margins of the information revolution ». *Journal of Youth Studies*, 4(4), 2001

Hargittal Eszter ; Hinnant Amanda. « Digital Inequality : Differences in Young Adults'Use of the internet ». *Communication Research*, Vol.35, n°5, October 2008

Hargittal Esther, Hsieh Yu-li Patrick. « From Dabblers to Omnivores : A Typology of Social Network Site Usage ». In Papacharissi Zizi (dir). *A Networked Self Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. London : Routledge, 2010

Lahire Bernard. « L'inscription sociale des dispositions métalangagières ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°9, 1994

Livingstone Sonia, Helsper Ellen. « Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide ». *New Media Society*, Vol.9, n°4, 2007

UNESCO. « Secteur de la communication et de l'information ». *Programme Information Pour Tous (PIPT)*. Paris, 2006

Prensky Marc. « Digital Natives Digital Immigrants ». *On the Horizon*. MCB University Press, vol.9, n°5, October 2001

Prensky Marc. « Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently ? ». *On the Horizon*. MCB University Press, vol. 9, n°6, December 2001

Roselli Mariangela. « Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : enquête ethnographique en bibliothèque universitaire ». *Tic & Société*, vol.4, n° 1, 2010

Serres Alexandre. *Translittératie : terme à la mode ou réelle perspective pour la formation à l'information ?* Séminaire IVIG 2011, 22 septembre 2011

Woody-Horton Forest. *Introduction à la maîtrise de l'information*. UNESCO, 2008

Lâcher prise pour garder le contrôle

La médiation par l'espace,
l'avenir de l'enseignement info-documentaire ?

Anne Cordier

Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication
ATER 71^{ème} section, Université-IUFM de Rouen

Dans un article précédemment publié dans *Médiadoc*¹, nous avons développé la vision du CDI comme « laboratoire à la croisée des mondes », invitant à laisser s'exprimer en ce lieu de vie et de formation les pratiques informationnelles ordinaires des élèves, de manière à permettre au professeur documentaliste de s'appuyer sur ces observations pour développer des pratiques formatives davantage adaptées aux besoins et pratiques ordinaires des élèves.

Aujourd'hui, nous souhaitons prolonger cette réflexion en allant plus loin encore, et en proposant un nouveau regard sur la médiation que le professeur documentaliste pourrait exercer au sein du CDI et "par" le CDI, en quelque sorte.

Avant tout, un double constat s'impose² :

- Les pratiques des professeurs documentalistes apparaissent extrêmement directives au sein du centre de ressources (démarche de recherche prescrite, ordre de recours aux outils de recherche imposé), mais aussi lors des formations documentaires à Internet. Lors de ces formations, les pratiques des enseignants documentalistes témoignent d'une forte planification et de la mise en place d'une véritable « grammaire documentaire », amenant à développer des règles très strictes d'interrogation des moteurs de recherche, notamment³ ;

- Le CDI apparaît oublié en tant qu'espace de formation lorsqu'il s'agit particulièrement de travailler sur les pratiques informationnelles numériques des élèves. Les élèves spontanément exploitent peu le lieu pour leurs recherches informationnelles sur Internet – en partie en raison des prescriptions s'y exerçant – et les professeurs documentalistes reconnaissent une tendance à promouvoir une « culture livresque » pour la recherche documentaire (expression employée par deux professeurs documentalistes de notre étude).

Dès lors, ne faudrait-il pas, en reprenant la formulation de Liguète *et al.*, « repenser la médiation documentaire »⁴ ? Un questionnement qui pour nous en contient un autre,

particulièrement fertile : comment le professeur documentaliste peut-il tirer parti de l'espace informationnel pour enseigner l'information-documentation de manière contextualisée et efficace ?

Un renversement de posture pédagogique

Il nous semble avant tout qu'un enseignement info-documentaire efficace nécessite un renversement de posture pédagogique pour le professeur documentaliste, ce qui suppose pour celui-ci d'accepter de ne pas avoir une maîtrise absolue des pratiques informationnelles des élèves lors de leurs explorations documentaires au CDI.

De la coercition pédagogique...

La coercition pédagogique qui caractérise les pratiques et attitudes des professeurs documentalistes confrontés aux démarches de recherche informationnelle des élèves au CDI ne favorise pas chez ces derniers une attitude réflexive. C'est l'affect qui domine les réactions des deux types d'acteurs face à la recherche d'information.

¹ Cordier Anne. « Le CDI : un laboratoire à la croisée des mondes ». *Médiadoc*, n°3, octobre 2009, p 6-10.

² Pour développer notre propos, nous nous appuyons sur des données recueillies, par entretiens (avec des élèves de 6ème et des professeurs documentalistes) et par observations (de situations de recherche menées au CDI sur Internet, et de formations documentaires à Internet), lors d'une investigation menée, dans le cadre de notre Thèse de Doctorat, dans trois collèges aux profils sociologiques différenciés (collèges A, B, et C), sur deux années scolaires. Par commodité, les professeurs documentalistes ayant participé à notre enquête et dont les propos sont ici cités sont appelés « Pr-Doc A », « Pr-Doc B », « Pr-Doc C ».

³ Cordier Anne. « Face à un objet d'enseignement-apprentissage technologique : la reconfiguration des interactions enseignant-enseignés ». *Communication au colloque scientifique Ludovia*, 24-27 août 2010, Ax-les-Thermes. Disponible en ligne : <http://www.ludovia.com/news-103-695.html>

⁴ Liguète Vincent, Fabre Isabelle, Gardiès Cécile. « Faut-il repenser la médiation documentaire ? » *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 2010, p.43-57.

Ainsi lorsque Arthur effectue une recherche au sein du CDI du collège B, il nous explique qu'«ici, faut pas prendre *Wikipédia* », et ce parce que « Madame [B], elle aime pas ». On voit bien dans ce cas, qui n'est pas un cas isolé dans nos observations, que le collégien renonce à ses pratiques informationnelles ordinaires, se soumettant à la prescription de l'enseignante, sans pour autant mener une réflexion sur les raisons de sa démarche : il s'agit de se conformer à la règle, afin d'adopter un comportement qui sera jugé positif par la professionnelle, sans pour autant réfléchir à la démarche adoptée. Inversement la professeure documentaliste du collège B avoue « être derrière le dos des élèves », dès que ceux-ci effectuent une recherche sur Internet au CDI, exprimant la « peur qu'ils fassent n'importe quoi [...] qu'ils se perdent ». Une réaction qui conduit à ne pas laisser les élèves procéder par tâtonnement, et qui nie aussi dans une certaine mesure le caractère constructif de l'erreur en matière d'apprentissage, et de recherche plus particulièrement.

De la même manière, lorsque Justine, au collège B, ou encore Samuel, au collège A, peinent à trouver l'information recherchée sur Internet, les professeurs documentalistes des deux établissements les dépossèdent de la souris d'ordinateur pour cliquer sur un lien, et notifient aux jeunes élèves une "marche à suivre" informationnelle (« Bon, ça, c'est bon, comme site, ok ? Donc t'en bouge pas, maintenant, et tu lis là, tu vois, tu prends les mots importants, et puis regarde ce paragraphe-là, aussi, il est bien, tu auras ce qu'il faut », Pr-Doc A). Le travail d'analyse de l'information est pris en charge par l'enseignant, qui simplifie le travail de l'élève, lequel se trouve limité à appliquer le conseil donné, sans porter un regard réflexif sur ses processus cognitifs.

... à la médiation documentaire

Pour conduire les élèves vers une plus grande autonomisation, il revient alors aux professeurs documentalistes de « lâcher prise », et de permettre aux élèves de développer au sein du CDI leurs « arts de faire »⁵.

Il s'agit pour l'enseignant documentaliste d'accepter de procéder à un certain "effacement" de sa personne, pour installer son rôle d'expert chargé de faire sens, de créer du lien. Ceci passe à nos yeux par la mise en place, au sein du centre de ressources, d'un « espace d'actions encouragées », défini par Sandrine Bril comme l'ensemble des activités, des objets et des lieux, introduits dans l'espace d'actions dans l'objectif d'amener l'apprenant à augmenter son potentiel d'actions, et au-delà ses capacités d'actions⁶.

Le CDI est un espace documentaire structuré, et en ce sens le professeur documentaliste fait œuvre de médiation puisqu'il met à disposition des élèves un « dispositif documentaire adapté »⁷ permettant aux usagers de faire le lien entre leur besoin d'information et l'information recherchée. Mais au-delà d'une médiation reposant sur une maîtrise des techniques documentaires, c'est une médiation de sens que le professeur documentaliste peut favoriser au sein du CDI. Il s'agit de permettre à l'élève de prendre conscience des potentialités d'actions que renferme l'espace, le contexte informationnel dans lequel il évolue. Cette construction d'affordances (au sens de connaissances de ce que le contexte offre comme potentialités d'action) dépend fondamentalement de la manière dont le professionnel va éduquer la capacité d'attention de l'élève. Une capacité d'attention qui ne peut se développer que si l'élève est encouragé à explorer des outils et des démarches, à réfléchir à ses processus et produits cognitifs, tout simplement à *entreprendre*.

Un enseignement « autonomisant »

L'information-documentation, comprise comme « l'étude de tout ce qui se situe autour du document et du cheminement de l'utilisateur pour accéder à l'information dont il a besoin »⁸, a comme caractéristique à nos yeux de développer des pratiques inscrites dans l'écosystème informationnel de l'individu. En ce sens, l'enseignement de l'information-documentation recèle une grande force d'autonomisation, en permettant à chacun de s'appuyer sur son environnement informationnel pour mettre en place des stratégies d'action efficaces, lesquelles sont nourries d'une capacité d'adaptation encouragée par cet enseignement.

Les ressources d'une médiation contextuelle

C'est ainsi que le professeur documentaliste, fort de son expertise, peut tirer profit du contexte qu'il crée en partie pour développer des situations de formation à l'information qui vise la conquête

⁵ Certeau Michel de. *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*. 2ème éd. Gallimard, 2004. (Folio Essais)

⁶ Bril Sandrine. « Apprentissage et contexte ». *Intellectica*, n°35, 2002, p.251-268

⁷ Fabre Isabelle, Veyrac Hélène. « Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire ». *Langages & communication* n° 156, juin 2008, p. 103-116

⁸ Gardiès Cécile (coord.). *L'éducation à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*. Éducagri, 2008, p.56

d'une autonomie, c'est-à-dire une capacité à apprendre par soi-même d'un environnement⁹.

En évaluant le potentiel informationnel de l'environnement dans lequel il évolue, l'élève est ainsi amené à véritablement formaliser la démarche documentaire qu'il met en place, à questionner ses manières de faire. Plus largement, il s'agit d'agir sur l'imaginaire trop souvent inconsciemment encouragé par les professeurs documentalistes, par leurs pratiques coercitives, d'une recherche d'information linéaire, conduisant de manière irréductible à un résultat unique. En effet, « former à l'information aujourd'hui, c'est habituer à ne pas adhérer à une vision positiviste qui ferait correspondre à chaque besoin une réponse toute prête. C'est aussi faire réfléchir à la démarche – qui ne doit pas être confondue avec la procédure – pour éviter de se focaliser uniquement sur le résultat »¹⁰.

Travailler les imaginaires du CDI par une médiation décomplexée

Il est donc temps que les élèves ne voient plus le CDI en tant que lieu de formation à la recherche documentaire comme un espace de prescriptions, où « il y a plein de règles » (Romain, collègue A), « c'est compliqué de faire une recherche sur Internet » (Lucie, collègue C) « J'ai trop peur de faire une recherche et qu'elle [la professeure documentaliste] me crie dessus parce que je fais mal » (Laurène, collègue B).

Que le CDI devienne un espace des possibles documentaires, moyen « pour ouvrir l'enseignement sur la vie [...] pour apprendre à mieux maîtriser les apports sauvages », comme le plaçait déjà en 1992 Hubert Fondin¹¹. Il ne s'agit pas ici de faire œuvre de démagogie, mais d'agir directement aussi sur l'imaginaire développé par les élèves sur le lieu CDI et les représentations liées qu'ils construisent sur l'expertise des professionnels de l'information-documentation. Ainsi l'attitude prescriptive des professeurs documentalistes concernant le recours aux outils de recherche au sein du CDI conduit les élèves à catégoriser les outils de recherche en fonction des sphères d'utilisation, voire à douter sensiblement de l'expertise des professionnels en matière de recherche sur Internet : « Elle a peur d'Internet, elle doit pas trop bien savoir comment ça marche vraiment, donc elle préfère qu'on n'y va pas », assène Léa, cependant que Raphael conclut « En fait, il a peur de pas savoir ce qui est vrai dans les renseignements et ce qui est faux, alors il préfère qu'on aille pas dessus [Google] [...] et il veut qu'on utilise ses livres ».

C'est donc en acceptant de « lâcher prise » que les professeurs documentalistes pourront mener à bien un enseignement info-documentaire qui soit à la fois contextualisé et pertinent. Il convient de ne jamais oublier que la médiation est « une relation entre des sujets, qui sont des acteurs sociaux impliqués dans un monde vécu en commun ; c'est un processus évolutif, médiatisé par des symboles, l'action du sujet étant mise en œuvre dans un cadre de contrainte et de référence »¹².

Conclusion

La question de la médiation dans l'enseignement de l'information-documentation soulève nombre de questionnements et il est impossible de conclure une telle réflexion. Toutefois il convient de prendre garde de ne pas limiter la médiation à la prise en compte de l'environnement informationnel de l'élève, un tel discours pris isolément pouvant être rapidement suspecté de démagogie ou de vanité. Ainsi cette médiation par l'espace ne doit pas faire oublier qu'elle s'exercera efficacement en s'appuyant sur une aide didactique indispensable, laquelle réfère au raisonnement cognitif et à la conceptualisation. Un couplage fondamental pour affirmer un enseignement de l'information-documentation reposant sur un contenu didactique clairement défini et une pédagogie documentaire résolument « autonomisante ».

⁹ Liguète Vincent, Maury Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armand Colin, 2007

¹⁰ Simonnot Brigitte. « Être usager de l'information en ligne nécessaire-t-il de nouvelles compétences documentaires ? ». In Dinot Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Hermès Lavoisier, 2008, p. 36

¹¹ Fondin Hubert. *Rechercher et traiter l'information*. Hachette Éducation, 1992, p. 65

¹² Maury Yolande, citée par Liguète, et al. (2010)

La médiation dans l'accompagnement du passage du lycée à l'université

Catherine Despouys

Professeur documentaliste, lycée François Magendie, Bordeaux

Anne Lehmans

Enseignante, IUFM d'Aquitaine-Université de Bordeaux IV

La massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur ont profondément transformé le statut d'« héritiers » des étudiants. Les pratiques d'apprentissage de ces derniers sont hétérogènes, comme leur façon d'aborder le « métier d'étudiant »¹ dont la réussite dépend de parcours individuels non linéaires². Le choix même de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur relève de facteurs sociaux mais aussi d'un effet établissement important, les politiques d'information et de formation des lycéens ayant une influence sur les choix d'orientation³. Une étude menée en Belgique et au Québec⁴ montre que, parmi les facteurs favorisant les compétences des étudiants, au-delà de l'origine socio-professionnelle des parents, la fréquentation d'une bibliothèque pendant les études secondaires est un facteur déterminant. Pourtant, les bibliothécaires universitaires, conscients du fait que les compétences documentaires sont centrales pour la réussite des étudiants, dès le début de leurs études, ont souvent l'impression qu'il faut tout leur apprendre. Les professeurs documentalistes, quant à eux, se voient assigner des tâches d'accompagnement des élèves dans leur parcours d'orientation qui ne peut manquer de les interpeller sur le destin de ceux-ci dans l'enseignement supérieur. L'accompagnement personnalisé mis en place depuis peu dans les établissements tend à intégrer l'adolescent en tant qu'individu unique dont la construction psychologique participe de façon majeure à sa réussite. Cependant, nous restons dans des remédiations reliées à l'acquisition ou non de telle ou telle culture disciplinaire sans prendre en compte les problèmes de la construction cognitive de l'adolescent. Dans les textes officiels généraux, la documentation et le développement de la culture informationnelle des élèves sont rarement mentionnés comme pouvant jouer un rôle dans le processus d'orientation active⁵, même si de plus en plus de réflexions leur sont consacrées⁶.

Contexte

Une journée d'étude organisée par l'IUFM d'Aquitaine et Médiacquoise en 2009 avait clairement montré l'existence d'un besoin largement exprimé par les professionnels de la documentation de nouer un fil conducteur entre le lycée et l'université. Un rapprochement des discours et des pratiques, des points de vue et des lexiques, des modalités de l'évaluation de l'activité et des compétences, fait converger, entre les professeurs documentalistes et les professionnels des bibliothèques, les soucis de management et de pédagogie de l'information. Les identités professionnelles se rejoignent sur le terrain de la formation des usagers à l'information, central dans celle des professeurs documentalistes⁷, grandissant dans celle des bibliothécaires. Du côté des bibliothèques universitaires, la réforme de 1997 a institutionnalisé la formation documentaire dans le

¹ Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant*, Paris : PUF

² Lahire B. (1997), *Les manières d'étudier*, Paris : La Documentation française.

³ Voir l'étude belge de Hugues Draelants et Julien Artoisenet, Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures, *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n°84, septembre 2011, disponible sur http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_84_draelants_artoisenet_final%281%29.pdf

⁴ Pochet B., Thirion P. (2008). *Quels enseignements retenir de l'évaluation des compétences documentaires des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique?* 74ème congrès de l'IFLA, Québec, 2008. Disponible à : <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Pochet-Thirion-fr.pdf>

⁵ Voir par exemple le dossier de presse du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, mai 2011. *Orientation active. Faire découvrir l'université aux lycéens dès la classe de première*. Disponible sur http://media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/orientation-insertion_professionnelle/21/2/Dossier_de_presse_-_Orientation_active_178212.pdf

⁶ Voir par exemple le dossier de Clotilde Chauvin sur le site E-profsdocs du CRDP de Marseille daté de 2010, *Liaison lycée-université et information-documentation*, disponible sur http://e-profsdocs.crdp-aix-marseille.fr/Liaison-lycee-universiteet.html?artsuite=0#sommaire_1, et Alba, Monique, Rollin, Monique, « Coopération entre CDI et services documentaires », *BBF*, 2009, n° 5, p. 77-78

⁷ Voir Fabre I. (coord.) (2011), *Professeur-documentaliste : un tiers-métier*, Toulouse : Educagri Editions.

cadre des unités d'enseignement de méthodologie du travail universitaire, cadre précisé par un rapport publié en 1999, « Former les étudiants à la maîtrise de l'information ». Le « plan réussite licence » de 2007 ouvre des perspectives pour la formation à l'information dans le cadre du « renforcement des compétences » en première année. Le rapport conjoint IGEN-IGB sur l'accès et la formation à la documentation⁸ recommande la création d'un « cursus continu de formation à la maîtrise de l'information, organisé de la seconde à la terminale, et au-delà, incluant notamment la préparation à l'usage de tous les types de bibliothèques », l'évaluation à travers le B2I, l'élaboration d'un guide de situations pédagogiques, tout en proposant une vraie réflexion sur les objectifs de la formation à l'information comme formation intellectuelle critique.

Projet

Dans ce contexte, l'IUFM d'Aquitaine, plusieurs professeurs documentalistes et bibliothécaires des universités de Bordeaux, notamment à Bordeaux IV, tentent de mener des projets d'accompagnement des lycéens dans les bibliothèques universitaires, de les analyser et de les évaluer à travers des vidéos. Ces projets visent, d'une part, à familiariser les élèves de lycées à l'espace universitaire et en particulier à l'espace documentaire des bibliothèques universitaires, espace réel et virtuel, d'autre part à aborder les stratégies de recherche pour un travail en autonomie dans un environnement documentaire riche et spécialisé, enfin à amorcer des échanges de pratiques entre professeurs documentalistes et bibliothécaires.

Un projet en particulier a retenu notre attention et fait l'objet d'un travail d'observation systématique à l'aide de vidéos. Il s'agit des visites de lycéens d'un lycée d'enseignement général et technologique d'environ 1200 élèves, issus majoritairement de classes socio-professionnelles très favorisées, avec une ouverture internationale forte et 95% de réussite au baccalauréat. Cependant, tous les élèves ne sont pas dans l'excellence, des classes de niveau scolaire moyen voire faible s'y trouvent aussi. Ce sont prioritairement ces élèves qui sont concernés par le projet. Le critère de choix des classes est identique : classe de niveau moyen, peu de formation à la recherche d'information contextualisée, contexte de l'ECJS pour l'essentiel. Ils sont invités à mener un projet de recherche à la bibliothèque de l'Université de Bordeaux IV (droit et science économique), accompagnés par le professeur de sciences économiques et sociales, le professeur documentaliste et les bibliothécaires de la BU.

Dans la réflexion sur le passage lycée-université, le modèle de la médiation permet de dessiner des possibilités de dialogue entre professionnels de l'information et de la formation et formés, élèves, étudiants, enseignants, de prendre en compte « l'écologie complexe de la connaissance »⁹ qui est en jeu dans la poursuite réussie d'études supérieures. La médiation est la recherche du lien, elle « associe et concilie deux parties distantes, se méconnaissant, voire en conflit en rétablissant la communication ».¹⁰ C'est bien ce lien qui nous semble essentiel dans la construction des parcours individuels du lycée à l'université par l'intermédiaire des professionnels de l'information. Trois types de médiations nous ont paru devoir être relevés : la médiation documentaire qui permet la construction d'espaces d'information, la médiation technique qui permet la médiatisation de l'information et la médiation pédagogique qui permet la construction de savoirs sur l'information.

La médiation documentaire

Isabelle Fabre et Cécile Gardiès¹¹ montrent que la médiation documentaire suppose la mise en place de dispositifs info-communicationnels qui permettent la construction de « liens entre usages et besoins d'information ». Ces dispositifs concernent notamment les espaces et les outils de recherche. Ainsi, les visites des lycéens dans les espaces documentaires universitaires les placent à l'évidence dans une situation inédite de perte des repères cognitifs et spatiaux familiers. L'espace documentaire du CDI est souvent relativement étroit, il embrasse la totalité des savoirs disciplinaires dans une organisation balisée par la signalétique et un système de cotation simple, tandis que l'espace de la bibliothèque universitaire est le plus souvent vaste, spécialisé, parfois dispersé, avec des cotes qui ne correspondent pas à une classification connue (dans notre cas, une cotation « maison »). Les outils de recherche paraissent également plus complexes, et nécessitent une représentation de l'ensemble des structures documentaires que les lycéens ne possèdent pas. Le passage de BCDI au catalogue de la BU semble souvent douloureux.

⁸ IGEN-IGB (2009). *L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*. Rapport n° 2009-024.

⁹ Morandi F. (2008), *Rapport à l'information et savoirs du numérique : vers une expertise pédagogique*, Contribution au Colloque international : L'éducation à la culture informationnelle, Lille, 16-17-18 octobre 2008. Disponible à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/49/24/PDF/2008_MORANDI_RAPPORT_A_L_INFORMATION_ET_SAVOIRS_DU_NUMERIQUES.pdf

¹⁰ Liguète V. (2010), Présentation générale. Formes et enjeux de la médiation in *Médiations*, Les essentiels d'Hermès, Paris : CNRS Editions, p. 11

¹¹ Fabre I, Gardiès C. (2010). La médiation documentaire in *Médiations*, op.cit., p. 121-139

Or, Jean-François Courtecuisse¹² montre que les habiletés et les savoirs en matière d'information se développent concomitamment à l'expertise disciplinaire. L'exemple des langages documentaires et de la capacité à comprendre les agencements documentaires à travers l'indexation et les classements est très clair : la langage naturel, la folksonomie, permettent d'entrer dans des sphères informationnelles vastes et sont utilisables avec un faible niveau de formation, mais les langages contrôlés et leurs structures logiques rigides permettent de cibler des sphères beaucoup plus précises qui correspondent à des besoins documentaires spécialisés tels que les étudiants sont amenés à en rencontrer au fil de leur cursus.

La prise de conscience de repères spatiaux et linguistiques fait partie de la première forme de médiation qui nous semble indispensable. Elle passe par la fréquentation d'espaces variés, par un « multiculturalisme documentaire » qui peut s'épanouir dans la fréquentation de lieux réels (musées, médiathèques, centres de documentation des centres de culture scientifique et technique) et virtuels (bases de données, portails de revues, portails documentaires) pluriels. La deuxième forme de médiation documentaire touche au travail de « documentarisation » et de « redocumentarisation »¹³ effectué par les professionnels de la documentation dans le cadre de la réflexion sur l'organisation de la documentation et l'usage d'outils communs (les langages par exemple). L'exemple le plus abouti de ce type de travail est le *Visual Catalog* de l'université d'Artois, qui propose un catalogue de type OPAC à partir du logiciel BCDI dans plusieurs lycées, et permet ainsi aux lycéens de se familiariser avec des recherches documentaires à facettes et croisant les classifications décimales et les langages MOTBIS et RAMEAU¹⁴.

Dans notre projet, les élèves, répartis par groupes, ont eu pour consigne de repérer les mots clés, réfléchir à des requêtes, interroger la base de données du CDI et internet en dehors du cours disciplinaire. Ils devaient réaliser un carnet de bord de toutes les étapes réalisées pour conserver une mémoire de ce travail. Un plan de classement des ressources sélectionnées en fonction des sujets devait finaliser ce travail. A l'université, les bibliothécaires ont pris connaissance en amont des sujets et présenté aux élèves l'organisation des ressources documentaires des universités en général, ainsi qu'une sélection de base de données ciblées : Cairn, Vente et gestion, Delphes, Factiva, Source OCDE, Francis. Les élèves avaient la possibilité d'emprunter des documents. Une suite pouvait être donnée sur des temps différés grâce à un accès privilégié à la bibliothèque universitaire. Le bilan de cette immersion des élèves dans ce contexte universitaire a été très positif, les élèves

impressionnés par la dimension de la bibliothèque et la richesse des bases de données.

La consultation des bases a donné lieu à des pratiques intuitives et tâtonnantes. Les élèves ont demandé de l'aide régulièrement aux bibliothécaires mais globalement se sont adaptés aux modes de consultation, préférant majoritairement la recherche avancée, essayant les synonymes qu'ils avaient préparés à l'avance (carnet de bord), utilisant les opérateurs booléens pour préciser leurs requêtes et le type de support. Leur pratique de l'internet leur permet une rapidité de navigation, mais ils font preuve de peu d'aisance dans le repérage de l'information à l'intérieur des documents. Les élèves les plus faibles ont profité de la dynamique de groupe. Une fois les documents sélectionnés à partir des résumés, l'accès aux documents physiques leur a semblé très difficile. Leurs habiletés de recherche au CDI du lycée n'étaient pas transférables. Le classement des documents étant différent et plus complexe.

Les élèves ont mesuré l'importance de cette immersion dans une bibliothèque universitaire pour dédramatiser l'accès à l'université. Cependant, certains d'entre eux ont pris conscience de leur difficulté à intégrer un tel univers et se sont sentis perdus (4 élèves sur 35). Ils ont formulé l'intention de s'orienter plutôt en IUT ou BTS, structures plus rassurantes.

La médiation technique La médiatisation de l'information

L'utilisation de dispositifs médiatiques de communication dans l'acte d'apprentissage peut faciliter le passage entre le lycée dans lequel l'élève n'a que très peu d'autonomie et l'université dans laquelle il est apparemment autonome mais sans maîtriser nécessairement les règles du jeu. La première condition de la médiation est ainsi l'utilisation de moyens de communication partagés. Sur ce terrain, les effets générationnels peuvent être importants. Professeurs documentalistes et bibliothécaires se retrouvent dans des outils qui s'imposent à eux et tendent à modifier plus ou moins

¹² Courtecuisse J-F. (2007). « Les recherches documentaires des étudiants : apprentissage d'une raison classificatrice ». In *Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs : colloque international du chapitre français de l'International Society for Knowledge Organization* (Toulouse, 7 et 8 juin 2007, 6

¹³ Voir Salaun J-M. (2007) disp. sur <http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/post/2007/05/05/252-eclairages-sur-la-redocumentarisation>

¹⁴ <http://visualcdi.univ-artois.fr/>

rapidement et profondément leurs pratiques professionnelles. Le cas du Web 2.0 n'est plus à citer¹⁵, puisque les professionnels des bibliothèques s'en sont emparés, comme les enseignants et les professeurs documentalistes. L'irruption de l'individu dans les espaces virtuels collaboratifs ou pour le moins communicationnels que sont les blogs, les réseaux sociaux, les sites de partage de tags, de photos, de veille, provoquent des questionnements voire des blocages institutionnels majeurs dans les institutions éducatives¹⁶, en même temps que les espoirs les plus grands d'un savoir universellement partageable. Le travail collaboratif semble rester efficace pour améliorer les performances des élèves et des étudiants quand il est accompagné.

Isabelle Fabre¹⁷ insiste sur la nécessité de la médiation comme démarche individualisée, sur l'importance de la créativité dans un système de lecture/écriture. La médiation suppose alors l'utilisation d'outils adaptés et partagés, et la prise en compte réciproque des « cultures » pédagogiques, informationnelles et techniques. Dans les bibliothèques universitaires, cet usage est incontournable, et les études montrent que les espaces documentaires sont plus souvent utilisés pour l'environnement technique (ordinateurs, prises, wifi, mais aussi fauteuils confortables) qu'ils offrent que pour l'information sur support papier. L'organisation de l'information dans des portails suffisamment ergonomiques pour être utilisables en autonomie, l'offre d'espaces de service et de veille sont donc importants. La familiarisation des élèves avec cette médiatisation représente une étape incontournable qui se heurte aujourd'hui aux problèmes des accès réservés pour des raisons de sécurité mais aussi d'économie de l'information. Elle nécessite donc une réflexion pour l'avenir et la construction de projets concertés de construction d'espaces virtuels d'information communs, qui pourraient transiter par les ENT par exemple¹⁸. La mise à disposition de ressources numériques dans une perspective d'ingénierie éducative n'est pas suffisante pour modifier les pratiques d'enseignement.

La médiation pédagogique

La médiation pédagogique ne peut faire l'économie d'une approche écologique de l'information, comme invite à la réaliser Anne Cordier¹⁹, qui prend en compte l'ensemble de l'univers informationnel des élèves, et pas seulement les pratiques et les outils formels du cadre scolaire. Ainsi, le fait de partir d'un projet de recherche réel et situé, et de laisser les élèves le mener dans la BU, permet d'instaurer un rapport de familiarité avec les lieux et les outils, dans une démarche constructive qui

croise des pratiques formelles (utiliser les bases de données, faire une recherche avancée sur le catalogue) avec des pratiques informelles (utiliser Google et Wikipédia pour comprendre le sens d'un mot et trouver des mots clés, voire trouver des références plus facilement que sur le catalogue) et tâtonnantes. Ce croisement s'avère beaucoup plus efficace que le cours magistral sur les outils, dont la vidéo met en évidence l'inefficacité (déficit d'attention des élèves, ennui, impossibilité de réutiliser les consignes...). L'ensemble de la classe a manifesté une réelle demande d'autonomie dans la recherche d'informations. Être formés, dès la classe de seconde, en continu tout au long de l'année pour mieux réussir en classe de 1ère leur TPE, paraît souhaitable aux élèves. En classe, l'enseignant de SES a bénéficié du travail préalable de recherche pour l'assimilation des contenus à travers la construction de plans de classement. Une réflexion sur la difficulté à concevoir un plan a été évoquée. Un espace-temps de parole a été donné aux élèves grâce au projet.

Du côté des bibliothécaires, le partenariat s'est affiné. Les vidéos ont montré l'inutilité des temps trop longs de présentation de ressources trop nombreuses, et l'importance d'une mise en activité aussi rapide que possible, alors que les pratiques habituelles de formation documentaire des étudiants en BU relèvent plutôt de la description magistrale des outils.

La médiation pédagogique relève alors d'un accompagnement des projets plus que d'une intervention extérieure. Elle est d'autant plus efficace qu'elle associe plusieurs acteurs : le professeur documentaliste qui a préparé les projets avec le professeur de discipline, les bibliothécaires qui les resituent dans le cadre universitaire. Elle dépend donc encore d'un échange culturel autour de l'information, les dispositifs d'éducation à l'information ne pouvant s'envisager que dans la diachronie et dans l'interaction autour de besoins réels liés au parcours scolaire et universitaire, sources de mo-

¹⁵ Salaun J-M, Liziard D., Mercier S et al., (2009) Fondamentaux et usages. *Documentaliste-Sciences de l'information*, n°1, p.32-43

¹⁶ Cordier A (2009). Profs docs et Internet, « je t'aime, moi non plus, *InterCDI*, juillet/août - 2009 N° Spécial - Internet... même pas peur, p. 52-56

¹⁷ Fabre I. (2008). Un dispositif d'apprentissage pratiqué, révélateur de savoirs disciplinaires en information-documentation. *Rencontres Toulouse EducAgro : Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?* ENFA, Toulouse ; 26-27 mai 2008. Toulouse : Cépadués. pp.123-143

¹⁸ Voir par exemple l'étude de CORRELYCE : Inaudi A., Liautard D. (2010). De l'intérêt d'interroger les usages des ENT du point de vue de la médiation. Étude du dispositif CORRELYCE, Catalogue Ouvert Régional de Ressources Editoriales pour les Lycées, *Les Enjeux de l'information et de la communication* 2010, p. 26-42.

¹⁹ Cordier A. (2011). Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et prescriptions. *Documentaliste-Sciences de l'information*, Volume 48, N° 1, paru le 20 avril, p. 62-69

tivation. Dans notre dispositif, le projet prévoit des visites des élèves dans les BU (1 heure), la présentation par les bibliothécaires des types de ressources et des outils de recherche dans une BU (1 à 2 heures, dans les salles de formation des BU, l'accompagnement bibliothécaires/documentalistes de petits groupes d'élèves autour de recherches ciblées pour un projet précis déjà préparé en amont, 2 à 3 heures, dans les salles de formation des BU), la possibilité pour les élèves de retourner dans la BU pour consulter les ressources. La médiation se situe autant dans la phase de problématisation²⁰ que dans celle de l'action de recherche. L'idéal serait évidemment qu'elle se situe également dans le long terme et dans la construction d'un véritable curriculum.

Conclusion

Les médiations en jeu dans notre projet relèvent de l'organisation de l'information mais surtout de dispositifs communicationnels liés aux modalités de l'accès à l'information (produits et dispositifs documentaires) et des apprentissages. Elles s'inscrivent dans des processus complexes²¹ qui exigent un dialogue permanent entre les acteurs et la construction de projets communs. Dans un premier temps, le partenariat s'est construit sur des objectifs modestes mais réalisables. Il pourrait ensuite s'élargir à la vie scolaire et aux actions autour de l'orientation, d'une part, avec les services d'orientation des universités et aux enseignants de disciplines, d'autre part, avec les enseignants chercheurs, les départements et les laboratoires de recherche. Il pourrait également toucher les ressources documentaires avec la mise en réseau de catalogues ou de services à l'instar du « Visual Catalog » de l'université d'Artois. La réforme du lycée, qui prévoit des temps d'accompagnement favorisant l'autonomie des élèves, pourra être mise à profit avec le Parcours de formation à la culture de l'information, s'ils sont utilisés dans une perspective de construction partagée de savoirs sur et par l'information.

²⁰ Sur l'importance de la logique de problématisation et l'émergence d'un nouveau paradigme de formation à l'information voir Frisch M., Gossin P., Maury Y., Syren C., (2010) L'information-documentation et la formation professionnelle, *Congrès International d'Actualité de la recherche en Éducation et Formation AREF 2010.*, Genève. Sur http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/61/86/52/PDF/AREF_ID_formation_prof_2010.pdf

²¹ Voir Liquète V. et al. « Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? », *Les Enjeux de l'information et de la communication 2010*, p. 43-57.

Autonomie scolaire et apprentissages informationnels

La situation des professeurs documentalistes
dans le contexte des *Learning Centres*

Julie Caratti

professeur documentaliste

Faciliter l'intégration du tout numérique¹ dans l'école est une bonne chose dans la mesure où les nouvelles technologies constituent une réalité qui a depuis plusieurs années investi nos quotidiens et donc celui des élèves, mais à condition que les moyens scolaires ne s'y résument pas, en abandonnant par exemple progressivement les autres supports documentaires qui sont à la disposition de toute la communauté éducative. Dans ce contexte, ignorer dans l'enseignement ces pratiques technologiques relèverait d'une régression intellectuelle flagrante. Il est nécessaire cependant que ces réalités soient cadrées : le rôle des pédagogues que nous sommes est d'apprendre à nos élèves à devenir des citoyens responsables au sein de la société. Si cette société est qualifiée désormais de société de l'information, il semble évident que notre devoir est de leur transmettre les moyens de la décrypter. Pourquoi cette mission ne serait-elle pas confiée essentiellement aux professeurs documentalistes ?

Société de l'information, culture de l'information

Le véritable enjeu pour les acteurs de l'École se trouverait peut être alors dans la transmission de la maîtrise et l'appropriation des connaissances qui concernent cette société et cette culture de l'information. Cette société est caractérisée par la révolution numérique, qualifiée même de troisième révolution industrielle² et par le défi que représentent les nouvelles technologies. Des sites gouvernementaux français³, européens⁴ et même internationaux⁵ consacrés à cette réalité ont vu le jour, ce qui institutionnalise le phénomène, aujourd'hui déjà ancien. De la même façon, des revues spécialisées émergent. Cette révolution a opéré des changements de pratiques, quelles soient administratives (du point de vue des États), économiques (fonctionnement des entreprises), sociales (rapports entre individus), culturelles, et

éducatives. Dans ce contexte de société de l'information, les apprentissages ne se conçoivent donc plus sans moyens techniques, technologiques et numériques qui entrent en résonance avec un public de *digital natives*⁶ peuplant désormais les établissements scolaires.

En effet, sous l'impulsion de l'Éducation Nationale, il est acquis et accepté, que les apprentissages sont pleinement intégrés dans cette société de l'information. Si l'on envisage, entre autres et dans le désordre, à l'échelle de l'établissement : le développement des ENT scolaires, la naissance des web classeurs pour le suivi des élèves en matière d'orientation, l'initiation aux bons usages des réseaux sociaux exploitée dans les programmes d'enseignements, le développement de l'e-communication avec les familles, la culture de l'information⁷ serait désormais au cœur des préoccupations scolaires. Or ces nouveaux protocoles pratiqués au sein de l'école ne semblent développer de par les exemples donnés (loin d'être

¹ Cf. Le rapport Fourgous « Réussir l'école numérique [en 2012] », (15 février 2010). Consultable à l'adresse <http://www.missionfourgous-tice.fr/IMG/pdf/rapport-fourgous-chatel-TICE.pdf>, proposition à nuancer cependant, dans la mesure où il s'agit d'une liste de priorités et de mesures qui s'inscrivent dans la lignée du traité de Lisbonne (2000).

² Cf. Le rapport « Société de l'information », (mai 2004) rédigé par Nicolas Curien et Pierre-Alain Muet, et consultable à l'adresse : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000180/0000.pdf>.

³ Portail du gouvernement, société de l'information, voir <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/societe-de-l-information/liste>, Internet en France voir www.internet.gouv.fr/, enfin Le rapport d'information 436 du Sénat, sur l'entrée dans la société de l'information (1996/1997), voir http://www.senat.fr/rap/r96-r96-436_toc.html.

⁴ Du point de vue de la législation, voir http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/index_fr.htm, ou encore la Commission Européenne de la Direction Générale Société de l'Information et médias : http://ec.europa.eu/dgs/information_society/index_fr.htm

⁵ Cf. Le Sommet Mondial sur la Société de l'Information (SMSI)-Genève 2003 / Tunis 2005.

⁶ Concept dont la paternité est revendiquée par Marc Prensky, auteur, chercheur, consultant, et concepteur de jeux vidéo.

⁷ Citée dans la tentative de circulaire de mission des professeurs documentalistes du 18 janvier 2010.

exhaustifs cependant) qu'un nouveau langage, celui d'un nouveau genre de communication, instantané et interactif. Il s'agit bien là de procédures et non de savoirs informationnels mis à la disposition de tous les acteurs de la communauté éducative. La culture de l'information est introduite dans les problématiques des textes officiels publiés pour l'école, la préoccupation du gouvernement en la matière est largement démontrée par l'ensemble des réformes⁸ qui concernent l'enseignement secondaire (auxquelles se greffent les initiatives de l'IGEN-EVS telles que PACIFI⁹ et *Learning Centre*). Mais tout se passe comme si la culture, étymologiquement « développement des facultés intellectuelles par des exercices appropriés »¹⁰, celle qui touche donc à l'information, était simplifiée dans ses fondements, au travers d'une délimitation du concept qui semble superficielle.

Médiation enseignante au sein des *Learning Centres*

Si l'on envisage alors les apprentissages au travers du prisme de la culture de l'information, et à condition qu'elle-même soit appréhendée dans toute sa complexité, force est de constater que de les proposer sans médiation enseignante serait concéder une trop large place au hasard, au détriment d'un usage objectif et réfléchi par les élèves de ressources issues du web 2.0 où il leur arrive de puiser avec conviction et voracité leurs informations.

En outre, cette médiation que doivent résolument assurer les professeurs documentalistes dans les CDI prend tout son sens non seulement par rapport aux réalités technologiques que l'école a la volonté d'intégrer, mais aussi et avant tout par rapport aux profils d'élèves variés. Dans les classes, en effet, il n'est plus rare pour l'ensemble des professeurs d'une même équipe pédagogique de se confronter à l'hétérogénéité des niveaux dont la part peut fluctuer parfois en autant de personnalités d'élèves : cela est d'autant plus vrai au lycée professionnel où j'exerce. Ces élèves ont la particularité souvent érigée en règle, de présenter un rapport à l'école plus ou moins heureux, des parcours scolaires chaotiques, sans compter la diversité des milieux sociaux dont ils sont issus, des zones géographiques de leurs logements souvent éloignées des réalités locales dans lesquelles l'établissement qu'ils fréquentent s'inscrit. Le pourcentage des élèves qui ont choisi la voie professionnelle avec en tête un projet d'orientation concret représente une part minimale. La démotivation est un fléau qui menace tout au long de l'année scolaire, et au-delà, durant toute sa progression au lycée, la continuité des apprentissages de l'élève. Ce n'est pas révéler un secret

que d'affirmer que le décrochage scolaire en lycée professionnel est un frein dans la réussite d'élèves dont la confiance en eux-mêmes est anéantie à force d'échecs et de déceptions. Dans ce cadre, le CDI est un lieu ouvert et accessible qui peut favoriser une réconciliation de ces élèves en perte de repères avec le système éducatif. Comment valider et soutenir l'évolution des CDI telle qu'elle est présentée par les têtes pensantes de l'IGEN, en autant de *Learning Centres* éloignés des réalités du terrain ? Comment accepter l'idéal d'un concept de bibliothèque pour étudiants à profils favorisés et sans difficultés scolaires lorsqu'il s'agit dans mon cas d'effectuer à intervalles réguliers dans la journée ma tournée des couloirs afin de recruter des élèves qui boycottent malgré eux un lieu dont ils pensent qu'il n'est pas fait pour eux ? Dans la mesure où les *Learning Centres* sont présentés comme les futurs temples de l'autonomie et de l'initiative au bénéfice des apprentissages de leurs usagers, nous sommes en droit de nous demander de quelle manière cette formidable utopie est censée s'appliquer dans les établissements où les élèves évitent de se poser la question de leur avenir, et par là-même, de l'intérêt de l'école...

Par conséquent, les *Learning Centres* et leur offre informationnelle numérique en libre accès mis en avant par l'Inspection générale dans le plan de rénovation des CDI qu'elle propose, ne sauraient se concevoir sans cette nécessaire médiation enseignante, qui devient un véritable enjeu pour l'école, et au-delà, un enjeu pour la société de l'information.

Autonomie et apprentissages info-documentaires

Le cas de l'accompagnement personnalisé

La médiation enseignante qu'il est nécessaire d'intégrer lorsqu'il s'agit de l'accompagnement personnalisé mis en avant dans les textes de références ministériels¹¹, est une formidable occa-

⁸ Cf. La réforme du lycée : <http://www.education.gouv.fr/pid23519/la-reforme-du-lycee.html>, ou encore voir <http://www.education.gouv.fr/nouveau-lycee/>

⁹ Parcours de formation à la culture de l'information, <http://eduscol.education.fr/cdi/anim/interlocuteurs/reunions/reunion-2011/pacifi>, consultable à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

¹⁰ Cf. Corroy Laurence, Gonnet Jacques. *Dictionnaire d'initiation à l'info-com*. Vuibert, 2008 (2e éd.)

¹¹ Accompagnement personnalisé instauré au collège pour les élèves de sixième, et qui remplace pour l'année scolaire 2011-2012 l'aide aux élèves et l'accompagnement de leur travail personnel, cf. <http://www.education.gouv.fr/cid48653/les-dispositifs-d-accompagnement-des-collegiens.html>. Au lycée général et technologique (reentrée 2010) et en voie professionnelle (reentrée 2009), voir <http://eduscol.education.fr/cid54928/accompagnement-personnalise.html>.

sion d'insérer les concepts info-documentaires dans cette « personnalisation de l'accompagnement », parmi d'autres dispositifs transversaux. Ce qui doit alors être visé est non pas ce qui pourrait être l'objet du déjà existant « soutien scolaire » (améliorer les compétences des élèves dans tel et tel domaine disciplinaire), mais plutôt ce qui intéresse l'élève dans ses questionnements personnels, en tant qu'individu scolarisé : favoriser son bien-être d'apprenant (notamment pour les élèves en décrochage scolaire ou ayant des difficultés à s'intégrer dans le système éducatif) tout en lui faisant acquérir progressivement son autonomie (formation continue tout au long de la vie), et notamment son autonomie informationnelle.

Cette autonomie informationnelle passe par une évaluation de ses besoins, qui ne sont par définition pas conscients puisque l'élève en difficulté ne s'est pas encore révélé à lui-même. De cette manière, l'autonomie dans les apprentissages des élèves est essentielle mais n'a de sens que lorsqu'elle est encadrée. La médiation de l'enseignant documentaliste est primordiale car les apprentissages, notamment info-documentaires, s'opposent à un catalogue de recettes méthodologiques, de savoirs procéduraux qui ne produisent chez l'élève ni sens ni analyse critique. Plus concrètement, la problématique n'est pas seulement d'inviter l'élève à reconnaître les sources électroniques ou les usages d'Internet à proscrire de ses pratiques, mais surtout à comprendre pourquoi ils le sont, et à paramétrer cette prescription en fonction de ses besoins (contexte privé ou scolaire, recherche d'informations de différentes natures : scientifiques, commerciales...) Ce n'est qu'en fonction de cette capacité et des connaissances informationnelles acquises au cours de cette formation à l'information que l'élève peut espérer être en mesure de s'orienter seul à travers cette surabondance de ressources pluri-supports présentées dans les *Learning Centres*. Il pourra ainsi d'accéder progressivement à une forme d'autonomie. Cet enseignement est loin d'être inscrit dans les programmes scolaires comme étant dispensé sous la responsabilité et l'expertise du professeur documentaliste (au contraire, on s'en éloigne... si on se réfère au PACIFI). Il se veut aujourd'hui éclaté dans différentes disciplines (objet transversal et interdisciplinaire), ce qui ne favorise pas une prise de conscience ciblée et particulière des élèves dans ce domaine.

Il est prégnant que les autorités ne reconnaissent pas aux enseignants documentalistes leur spécificité didactique dans le domaine des sciences de l'information et de la communication. C'est d'autant plus frustrant que les directives ministérielles concernant les nouvelles technologies et leur adaptation au milieu scolaire se multiplient, cela

en dehors de l'expertise de ces professionnels de l'information. Cet état de fait est d'autant plus gênant qu'il semble être motivé par des considérations économiques¹², de réductions d'effectifs parmi les personnels de l'Éducation Nationale. Notre profession est ainsi durement touchée.

Nous n'arrivons pas à nous débarrasser de cette sorte de fantasme répandu dans nos environnements professionnels les plus proches que les écrans et Internet représentent une solution simple et efficace de lutte contre l'échec scolaire, tous profils d'élèves confondus. Les ordinateurs seraient-ils plus pédagogues que les enseignants eux-mêmes ? Nous sommes convaincus de l'évidence du contraire, mais l'enthousiasme affiché par les représentants de l'inspection générale¹³ fait froid dans le dos.

Face aux propositions telles que les *Learning Centres*, le *Parcours de formation à la culture de l'information (PACIFI)* ou le projet avorté de circulaire de mission 2010, dans lesquels les compétences des professeurs documentalistes sont purement ignorées, quels sont nos moyens de réengagement professionnel ? Le dispositif de l'accompagnement personnalisé peut être une opportunité à saisir pour instiller les concepts info-documentaires dans les problématiques des apprentissages des élèves et d'accès à leur autonomie scolaire, à l'heure où notre rôle pédagogique se voit réduit dans les textes à de simples fonctions d'assistants.

¹² Voir l'argument de Graham Bulpitt, directeur du Learning resource centre de la Kingston University à Londres sur les enjeux des Bibliothèques en Grande Bretagne, dans le compte rendu du séminaire national « Du CDI au Learning centre » qui s'est tenu à l'ESEN (Poitiers) du 23 au 25 mars 2011 et consultable sur le site de la FAD-BEN dans l'analyse critique du modèle pédagogique des Learning centres pour l'école du numérique : <http://www.fadben.asso.fr/Learning-center-modele.html>.

¹³ Cf. le compte rendu du séminaire national « du CDI au learning centre », tenu à l'ESEN (mars 2011).



GMF

Votre vocation
est d'enseigner,
la nôtre est de vous assurer.

OFFRE SPÉCIALE
PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

- 10 %
sur votre assurance
AUTO



POUR LES MOINS DE 30 ANS

100 €
OFFERTS**
sur vos assurances
AUTO et SANTÉ

Pour découvrir les avantages qui vous sont réservés :

- Appelez le 0 970 809 809 (numéro non surtaxé)
- Connectez-vous sur www.gmf.fr/education-nationale



Assurément Humain

* Offre réservée aux agents des services publics, personnels de l'enseignement, la première année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2011.
** Offre réservée aux agents des services publics de moins de 30 ans, la première année à la souscription d'un contrat d'assurance auto et/ou d'un contrat de complémentaire santé. Offre non cumulable avec le tarif avant âge 30 et valable jusqu'au 31/12/2011. Conditions et détails des prestations dans votre agence GMF ou sur www.gmf.fr.

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances R.C.S. Paris 775 691 140 - Siège social : 76, rue de Prony 75857 Paris Cedex 17 et ses filiales GMF Assurances, La Sauvegarde, GMF Vie, Assistance Juridique et Fidélia Assistance. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.

ASSURANCES MUTUELLES DE FRANCE - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Chartres 323 562 678 - Siège social : 7, avenue Marcel Proust 28932 Chartres Cedex 9 - Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.
Les contrats complémentaires santé sont souscrits par l'A.D.A.C.C.S. auprès de GMF Assurances et La Sauvegarde.