

# CAHIERS

www.cahiers-pedagogiques.com

# PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

## DOSSIER

# Développer les compétences dans les pratiques documentaires



Reproduction autorisée. Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques. Utilisation commerciale interdite.



## SOMMAIRE

1. Un chantier ouvert
2. Dans nos archives

---

#### **DROITS ET TARIFS**

Ce hors série numérique est mis à votre disposition avec un droit de reproduction régi par une licence **Creative commons**. Il est diffusé selon une triple tarification :

- 6 euros pour les particuliers qui l'acquièrent pour leur usage personnel.
- 12 euros pour les établissements avec un droit de diffusion dans le cercle de l'établissement et pour les formateurs dans le cadre de leur activité professionnelle.
- 18 euros pour les bibliothèques et médiathèques.

**Toute utilisation commerciale est strictement interdite.**

---

# SOMMAIRE

- 5 Les compétences documentaires, au cœur des apprentissages ?**  
PATRICE BRIDE, JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

## 1. UN CHANTIER OUVERT

COORDONNÉ PAR MURIEL FRISCH

- 6 De l'information à la connaissance**  
MURIEL FRISCH
- 8 Place à l'ENT !**  
SIEGLINDE NOGRET
- 11 Quelles compétences ?**  
VINCENT LIQUÈTE
- 14 Savoirs, capacités et compétences**  
JEAN-PIERRE GABRIELLI
- 18 Quelles occasions d'apprendre au CDI ?**  
JEAN-MARC PARAGOT
- 21 Wikipédia, un outil à maîtriser**  
SANDRINE WILHELM
- 25 Des mots aux maux**  
PASCALE GOSSIN
- 27 Les trésors de Versailles**  
JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK
- 30 Que faire avec des tablettes numériques ?**  
PHILIPPE CHAVERNAC, FABRICE COMTE
- 33 Accéder à l'information**  
CORINNE GUESNET
- 34 Articuler pratiques, savoirs et compétences**  
MURIEL FRISCH

## 2. DANS NOS ARCHIVES

- 36 Faire acquérir et évaluer des compétences**  
SABINE KAHN
- 40 Un autre espace-temps pour apprendre**  
JEAN-PAUL BRAUN
- 44 Pour construire l'abstraction**  
FRANÇOISE CLERC
- 47 Le documentaliste, un passeur culturel**  
JEAN-MARIE PRIVAT
- 49 Du tri de textes... à la classification documentaire**  
FRÉDÉRIQUE MARCILLET
- 51 Pour un mariage d'intérêts**  
JACQUELINE ANDRÉ, FLORENCE CASTINCAUD
- 53 Les CM2 dans la forêt équatoriale**  
MARIE-PAULE ZAKOWSKI
- 55 Un diplôme pour de faux**  
MARIE-FRANÇOISE BOOS-BIDAUT

## BIBLIOGRAPHIE

---

Illustration de couverture : Carole L'Hopital

Depuis chaque page, le retour au sommaire est signalé par 

Depuis le sommaire, il suffit de cliquer sur un titre pour accéder à la lecture de l'article correspondant.

Les liens vers des pages extérieures (sites ou documents) sont signalés par cette couleur.



## *Les compétences documentaires, au cœur des apprentissages ?*

AVANT-PROPOS PAR PATRICE BRIDE ET JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Nous vous proposons un dossier quelque peu hybride, composé d'une première partie de textes inédits, rassemblés grâce au travail de coordination de Muriel Frisch, puis d'une deuxième regroupant des articles issus de nos archives, en particulier d'un dossier datant de 1995, intitulé « La documentation, un outil pour toute une équipe » : comme une occasion de revisiter les problématiques récurrentes dans le rôle des documentalistes dans les établissements du second degré en les confrontant à des questions nouvelles. La documentation est-elle une discipline d'enseignement au même titre que les mathématiques ou les langues vivantes ? Quelles missions pour le professeur documentaliste parmi ses collègues enseignants, dans l'établissement ? Quelles notions, compétences spécifiques aux pratiques documentaires ? Si ces questions se posaient déjà de façon forte en 1995, elles prennent une dimension nouvelle dans le contexte actuel. D'abord du fait de la généralisation des outils numériques, qui ouvrent l'accès extraordinaire à des ressources documentaires, qui interrogent la place du CDI comme lieu de ressources sur support papier ; ensuite par la nouvelle approche des contenus d'enseignement représentée par le socle commun de connaissances et de compétences.

Oui, dans notre siècle de l'abondance d'informations, de la facilité apparente pour s'informer, ponctuée par les mots magiques de nos élèves, « Wikipedia, google, jelaïtrouvésurinternet... », il est indispensable que l'école joue son rôle de structuration, de cadrage, de travail méthodique, même s'il est bousculé par les nouveaux modes

d'appréhension de ces informations. Il n'est pas sûr que les formulations du socle commun, et encore moins du livret personnel de compétences, aient pris la mesure du travail qui est à accomplir, mais beaucoup d'enseignants sont convaincus que l'enjeu est fort, lorsqu'on voit nos élèves peiner à dépasser le couper-coller, à éviter le recopiage de bonne foi ou à échapper à la chronophagie de la recherche sans bornes ni règles, à démêler le vrai du faux, le fiable du moins fiable et à frapper aux bonnes portes pour répondre aux tâches de « recherche » données par le professeur.

Nombre de textes présentés ici plaident pour un vrai « mariage d'intérêt » entre enseignants de disciplines et documentalistes, nécessaire si on veut pouvoir les aider à se débrouiller dans une véritable « forêt équatoriale » ou à réussir les « brevets » de documentation évoqués dans un des articles. De plus, comme le dit Françoise Clerc : « *Utiliser une documentation suppose la construction d'une forme d'abstraction nécessaire pour se situer dans le réseau des connaissances, entraîne à la formulation de problématiques plus ou moins complexes qui sont nécessaires pour mobiliser les ressources disponibles et mémoriser les informations.* » Autrement dit est posé le principe même de toute compétence qui consiste à mobiliser des ressources pour réussir une tâche, comme le rappelle Sabine Kahn. La compétence documentaire devient ainsi l'image même de toute compétence, sa transversalité renvoie à la nécessaire transversalité des apprentissages. Raison de plus pour penser qu'on est au cœur de ce qu'est « apprendre » au XXI<sup>e</sup> siècle. ■



# 1. Un chantier ouvert

## De l'information à la connaissance

**Muriel Frisch.** Quelle signification pour le concept de compétence dans la relation à la pratique et aux savoirs mis en œuvre dans les pratiques documentaires ? Comment mettre les élèves dans des situations complexes de travail ? Qu'est-ce que tout cela peut apporter d'un point de vue pédagogique et didactique ?

L'appel à contribution de ce dossier posait les questions suivantes : « *L'approche par compétences est-elle un moyen pour améliorer l'apprentissage des pratiques documentaires ? Comment, dans le cadre du pilier 4 du socle commun, en faire un outil utile au service des apprentissages, de la différenciation, de l'individualisation, de l'évaluation formative ? Dans quelle mesure travailler par compétences permet au professeur documentaliste d'enseigner différemment, aux élèves de mieux apprendre ?* » Nous remercions les contributeurs qui se sont lancés dans cette aventure. Chacun a abordé cette thématique avec son approche, en fonction de sa pratique effective en situation professionnelle, en établissement scolaire ou du point de vue de la recherche.

### ENJEUX

Dans le contexte de mutation, en raison de l'entrée de l'Éducation nationale dans la société de l'information, on incite les enseignants à rendre les élèves autonomes dans leurs recherches. La documentation bute sur une double difficulté : épistémologique, car elle semble pour certains privée de contenus spécifiques ; psychologique, car à chaque fois qu'elle tente de le faire, c'est sous les reproches de ceux qui redoutent qu'elle construise son objet de manière insulaire en abandonnant le principe d'interdisciplinarité et de transversalité.

Les professeurs documentalistes se confrontent à une question de fond : est-il possible de faire coexister une logique de spécialiste, d'expertise et de didacticien avec une logique de polyvalence et une visée culturelle ? Cela supposerait à notre

avis une réorganisation du travail au sein des structures qui ne soit pas purement déterminée par une logique de gestion et d'économie, et, du coup, par une recherche toujours plus grande de flexibilité, à l'instar des entreprises. « *Le maître mot du management moderne est-il désormais « l'adaptation »* », s'interroge Virginie Linhart, au sens où il traduirait « *toutes les attentes focalisées sur le salarié* » et résumerait « *le comportement, la posture morale qu'on attend de lui* »<sup>[1]</sup>.

Pour Philippe Maubant, le concept de compétence est « *devenu aujourd'hui le concept symbole d'une « certaine » formation des adultes pensant sans doute acquérir une légitimité, parce que reprenant à son compte les principaux concepts du management. [...] L'ingénierie donnerait au pilotage des systèmes d'éducation et de formation une garantie d'efficacité [...] Les systèmes éducatifs semblant ainsi soumis, peu à peu, à cette orientation technologique qui confère au formateur un statut de technicien hautement qualifié de l'acte de former. [...] L'éducation avec ce modèle de l'ingénierie serait devenue aussi un produit marchand* »<sup>[2]</sup>.

<sup>1</sup> Patricia Remoussenard, « Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation », in Richard Witorski (coord.), « Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets », *Revue internationale des sciences de l'éducation*, n° 24, 2010.

<sup>2</sup> Philippe Maubant, « Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la professionnalisation des enseignants : fondements, doctrines, modèles théoriques et références conceptuelles, entre convergence épistémologique et regards croisés sur le double processus apprendre-former », in Yves Lenoir et Pierre Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Éditions Octarès, 2008.

Comment donc prendre le socle de connaissances et de compétences au sérieux, sans verser dans les travers connus avec l'utilisation du terme de compétence (faire l'économie du savoir<sup>[3]</sup>), sans nier la complexité du problème de la transférabilité<sup>[4]</sup>, sans en faire une « *caverne d'Ali Baba conceptuelle*<sup>[5]</sup> »? Marcel Crahay exprimait la crainte que le recours à cette notion ne précipite le monde pédagogique dans une illusion simplificatrice dont il risque d'être difficile de sortir, et qu'elle induise une confusion entre situation d'apprentissage et évaluation.

Nous avons choisi de centrer ce dossier sur la question des apprentissages et sur la réflexion à mener sur de nouveaux « modèles » d'apprentissage, de nouvelles formes de rapport au savoir.

### QUEL RÔLE DE L'ENSEIGNANT ?

Pour nous, l'enseignant documentaliste peut assurer une intelligence collective, une cohérence pédagogique et didactique en formant :

- aux techniques, stratégies, pratiques documentaires et informationnelles ;
- aux savoirs de l'information-documentation au sein du système éducatif ;
- à une posture ouverte, plurielle, critique, diversifiée et innovante.

Il est une sorte de garant de la construction d'un rapport au savoir de l'information, de la façon dont les élèves transformeront une information en connaissance dans une activité. Il compose avec toutes une palette de savoirs aujourd'hui à sa disposition : des savoirs issus de l'expertise ; des savoirs professionnels et documentaires, des savoirs ordinaires et des usages sociaux, des savoirs chauds et des questions vives qui dépassent un savoir exclusivement technique ou informatique ainsi qu'une simple circulation dans l'information. Il aide les élèves à élaborer leurs propres stratégies, leur propre chemin, tout en les amenant à prendre conscience d'un certain nombre d'invariants à réinvestir à bon escient.

### QUELLES COMPÉTENCES ?

Un ensemble de compétences, pas forcément prescrites comme telles, nous paraissent également fondamentales en insistant :

- sur la prise en compte de la diversité des espaces, des environnements, des outils, des supports, des documents, des informations ;
- sur leur mise en comparaison, leur sélection, leur structuration ;
- sur la formation à raisonner par approches multiples, à établir des liens.

L'information-documentation fondée sur la pratique de recherche n'a pas pour visée exclusive l'enseignement de « contenus info-documentaires » : elle est une composante du proces-

sus apprendre, car « *celui qui veut apprendre doit se mettre en situation d'entreprendre et de chercher*<sup>[6]</sup> ».

Le problème de la visée éducative dans le premier et le second degrés est crucial. Il conditionne les choix de formation que nous allons opérer en respectant le développement personnel de l'apprenant. Éduquer, enseigner, former sont un moyen et un objectif professionnel qui ne requiert pas forcément une forme de maîtrise (Peut-on maîtriser internet? Peut-on maîtriser au fond l'information?) ; en revanche, ils nécessitent de réfléchir à la mise en place de pratiques professionnelles régulées (cela demande du temps) et d'une culture scolaire un peu plus homogène sans verser dans la standardisation.

Dans l'activité complexe information-documentation, qui pourrait aujourd'hui être considérée comme une discipline à part entière, l'élève ne se contente pas de s'informer, il doit apprendre à utiliser un ensemble varié de médias, à construire un raisonnement, à se documenter quelle que soit la nature du support, à transformer une donnée en une connaissance appropriée.

Comment l'accompagner dans cette démarche? Tel est l'objet de ce dossier. ■

**MURIEL FRISCH**

Maitre de conférences à l'université de Lorraine Lisec EA 2310,  
responsable du projet Ideki  
[iufm.ideki@iufm.uhp-nancy.fr](mailto:iufm.ideki@iufm.uhp-nancy.fr)

<sup>3</sup> Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Éditions ESF, 1992.

<sup>4</sup> Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, Éditions ESF, 1996.

<sup>5</sup> Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* n° 154, janvier-février-mars 2006.

<sup>6</sup> Bernadette Aumont, Pierre-Marie Mesnier, *L'acte d'apprendre*, Éditions L'Harmattan, 2006.

# Place à l'ENT!

**Sieglinde Nogret.** Comment les élèves s'emparent-ils du nouvel outil que constitue les espaces numériques de travail? Que peut en faire le professeur documentaliste?

**E**xpert en navigation et en téléchargement, très équipé en nouvelles technologies, blogueur et tchatteur intensif, le collégien de ce début du troisième millénaire n'a plus le même profil que celui d'il y a encore une décennie! Les espaces numériques de travail (ENT) mis à sa disposition depuis peu semblent à première vue avoir tout ce qu'il faut pour le séduire. Oubliés le cahier de texte, le carnet de notes, les devoirs sagement rangés dans leurs classeurs. Désormais, le bureau est virtuel et le cartable électronique!

Le CDI, espace ouvert, équipé en postes informatiques, est un excellent observatoire des changements de pratique des élèves. L'expérience relatée ici présente de façon croisée les premiers tâtonnements des utilisateurs, élèves d'une part et documentaliste stagiaire d'autre part: les élèves découvraient l'ENT à l'automne 2010 et je faisais mes débuts dans ce collège de périphérie urbaine en tant que professeur documentaliste stagiaire.

## UN NOUVEL OUTIL

Place (Plateforme lorraine d'accessibilité et de communication pour l'éducation) est la solution d'ENT choisie pour l'académie Nancy-Metz. C'est un portail, un espace virtuel, personnel, sécurisé, accessible depuis tout poste relié à internet, donnant accès aux ressources et services utiles à chaque membre de la communauté éducative d'un établissement scolaire. Il est pensé dans l'optique de faciliter le prolongement des échanges pédagogiques entre les enseignants et les élèves en dehors de la classe, voire de l'établissement scolaire. Il permet, par exemple, de répondre à une partie des problèmes que pose l'absence ponctuelle des élèves. Les enjeux sont importants, les attentes nombreuses: il était donc intéressant d'observer les premiers tâtonnements des élèves avec cet outil.

Comment allaient-ils, dans leur cadre quotidien, s'approprier ce nouvel espace de travail? Comment allaient-ils gérer cet afflux d'informations nouvelles, face au cumul des espaces d'information (Google, Facebook ou autres, et Place avec ses ressources en ligne, ses informations pédagogiques et culturelles, ses carnets d'adresses, ses profils divers, ses pages perso)? Ces élèves « natifs du numérique » allaient-ils surfer en toute simplicité sur les nombreuses fonctionnalités de l'ENT en saisissant intuitivement toutes les potentialités, ou bien, en « naïfs du numérique<sup>[1]</sup> », allaient-ils se diriger

vers les aspects les plus attractifs sans chercher à explorer les possibilités de s'informer, se documenter et de communiquer à l'intérieur de l'espace de travail?

J'ai interrogé les élèves sur leurs pratiques de l'outil trois mois après sa mise en route, par le biais d'un questionnaire anonyme. Les réponses de 145 élèves permettent de dégager quelques tendances intéressantes à analyser.

## QUEL ENGOUEMENT!

Aux questions portant sur les fréquences de connexion à Place, 3 % disent ne jamais s'y connecter, 28 % s'y connecter une fois par semaine, 55 % s'y connecter deux à trois fois par semaine et 14 % s'y connecter tous les jours.

Un faible pourcentage d'élèves ne l'utilise qu'au collège, ce qui laisse supposer un fort taux d'équipement informatique à la maison. 45 % affirment s'y connecter à la fois chez eux et au collège.

À la question portant sur la facilité d'utilisation de Place, 94 % déclarent trouver cette connexion facile d'utilisation, tous niveaux confondus: l'outil ne décourage pas de prime abord.

On peut néanmoins moduler cet engouement, en examinant les réponses à la question sur les améliorations possibles à apporter à Place: 12 % souhaiteraient l'installation d'un « didacticiel » (terme employé par les élèves), notamment pour la recherche des coordonnées de messagerie d'un interlocuteur.

Parmi les fonctionnalités les plus citées reviennent la consultation du travail demandé par un enseignant (pendant ou après une absence, dans le but de compléter son cahier de texte), la vérification de l'emploi du temps (changements de groupes, annulation d'un cours pour stages, etc.), la consultation des notes et l'envoi de fichiers aux enseignants (fortement lié aux habitudes de travail de l'enseignant en question). L'utilisation est massivement d'ordre scolaire.

Viennent ensuite les fonctionnalités liées à la messagerie personnelle puis, enfin, la consultation d'un manuel numérique et celle des actualités de l'établissement.

44 % affirment être allés consulter l'espace CDI sur Place, majoritairement pour y consulter le planning d'ouverture, mais aussi pour accéder aux livres numériques et y trouver des idées de lecture (17 %). Peu (8,5 %) encore consultent les actualités du CDI (résultats de concours, intervention d'un auteur, etc.).

Une question permettait de tester si les élèves avaient eu la curiosité d'explorer toutes les fonctionnalités de Place; seuls deux élèves avaient

<sup>1</sup> Pour reprendre l'expression d'Olivier Le Deuff, « Les sept piliers de la culture de l'information », *InterCDI* n° 227 – septembre-octobre 2010.

repéré l'existence et l'utilité de « Clubs », sorte de foires aux questions permettant de mutualiser les interrogations des usagers liées à l'utilisation de Place, alors que ce type d'outils est mentionné parmi les améliorations à apporter.

À la question 9, seuls 40 % ont exprimé leur envie de personnaliser l'espace de travail (par l'utilisation d'une photo, souvent personnelle, ou reprise sur le net, et plus rarement par des images ou de la couleur). Même si, dans la pratique, ils avouent ne pas trop savoir comment s'y prendre.

#### TOUT DE MÊME CONTRAIGNANT...

43 % des élèves affirment avoir amélioré leur organisation personnelle, mais ont beaucoup de difficultés à exprimer de quelle manière. Les plus désordonnés apprécient particulièrement la possibilité de retrouver les devoirs demandés par un enseignant sur l'ENT (une des pratiques spontanées souvent observées au CDI). Les 57 % restants disent ne pas avoir ressenti d'amélioration flagrante dans leur organisation personnelle du travail scolaire. Se connecter plusieurs fois par semaine est d'ailleurs vécu pour beaucoup d'entre eux comme contraignant. D'autant que ces pratiques se surajoutent aux temps de connexion sur des réseaux sociaux (type Facebook pour les plus âgés, et à domicile) pour certains. L'envoi de travaux personnels (diaporamas ou fiches de travail essentiellement), sous forme de fichiers, à leurs enseignants est une pratique qui se développe de plus en plus. Les élèves disent le ressentir à ce stade de l'année comme une charge de travail hebdomadaire supplémentaire.

Deux élèves seulement ont observé qu'ils avaient la possibilité d'interroger à distance leurs enseignants, indépendamment des heures strictes de cours.

Sur les possibilités d'amélioration, les élèves expriment le souhait d'une connexion plus rapide (la fibre optique annoncée pour le printemps devrait considérablement améliorer cet aspect). Beaucoup souhaiteraient une transcription des notes plus rapide (si l'immédiateté a ses charmes, elle n'en a pas moins ses limites : la correction des copies n'est pas virtuelle !). Quant aux améliorations proposées par les élèves, 29 % souhaiteraient modifier l'aspect esthétique de l'interface, en changeant la couleur principale. Faut-il y voir une tentative de rendre plus convivial, plus ludique un espace de travail imposé par l'institution ?

Viennent ensuite des préoccupations quant aux informations ayant une incidence sur le fonctionnement de leur semaine : les élèves ont exprimé un grand nombre d'idées précises telles que l'accès au menu de la cantine, aux absences signalées des enseignants, la possibilité de contacter la vie scolaire pour informer de sa propre absence, une alarme « devoirs » lorsqu'un enseignant prévoit une évaluation dans une discipline, des idées de livres à acheter : un espace où seraient regroupés, en quelque sorte, tous les

panneaux d'affichage de l'établissement en un clic !

C'est finalement un levier sur lequel tout membre de l'équipe pédagogique pourrait s'appuyer : créer une certaine appétence pour la semaine qui s'annonce. On pourrait imaginer l'élève se connectant en fin de semaine sur Place, en quête de l'« info » qui apporterait imprévu et curiosité dans la routine d'un emploi du temps planifié de longue date.

Il en ressort clairement que les élèves ont rapidement investi les espaces messagerie, la consultation du cahier de texte et des notes et les actualités de l'ENT.

La note arrive à la maison parfois même avant l'élève (ce qui n'est pas sans générer un certain effet anxiogène), l'« info » concernant le contenu du devoir en classe donné par l'enseignant qui encadre deux classes de même niveau a fait le tour des messageries de la classe avant même la sonnerie du lendemain matin, l'absence d'un enseignant (surveillance, stage) est parfois connue de ses élèves avant l'intéressé lui-même ! Les « bons plans » (diaporamas, images à utiliser, etc.) circulent d'une classe à l'autre, lorsque les sujets d'exposés sont les mêmes pour plusieurs classes d'un même niveau : Place a déjà le mérite de relancer la solidarité au sein de la communauté des élèves ! Ils ont su exploiter cet outil de communication rapide, qui réduit les délais d'interaction et gomme les distances entre interlocuteurs.

Pourtant, ils sont peu nombreux à ressentir de réels changements dans l'organisation de leur travail scolaire. Le facteur temps est un premier élément de réponse : trois mois d'utilisation représentent un délai trop court pour assimiler toutes les possibilités d'utilisation qu'offre l'ENT. Mais le second facteur pourrait, à mon sens, provenir d'un besoin impérieux d'accompagnement pédagogique. Même si les actualités du CDI sont riches et attractives, les invitations à la lecture ou aux visites virtuelles de musées diverses et variées, le découragement guette vite l'élève lambda, déjà peu enclin à prendre le temps de rentrer dans l'information, s'il n'y a pas un accompagnement pour donner du sens à ce qui est lu ou vu.

#### ET POUR LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE ?

Le professeur documentaliste est vivement incité à utiliser les outils du numérique, dans ses pratiques pédagogiques, mais aussi dans la gestion de son fonds et de l'espace CDI proprement dit.

Il met ainsi à disposition des usagers des documents de travail plus diversifiés que sur support papier, grâce à un travail de veille (lien vers des sites d'orientation, accès aux sites de vidéos éducatives tels que lesite.tv, accès direct vers des sites de soutien tels que mathenpoche ou les manuels numériques, des dictionnaires ou encyclopédies en ligne). Les ressources numériques ainsi mises en valeur sont accessibles au même moment par un plus grand nombre d'utilisateurs

potentiels. Elles gagnent en légitimité peut-être aussi, dans la mesure où elles ont été sélectionnées parmi d'autres possibles par l'enseignant lui-même. Il y a là une vraie responsabilité de la part du professeur documentaliste et une activité chronophage.

De ce point de vue, alimenter la rubrique « Actualités du CDI » (après avoir habitué les élèves à la consulter, ce qui ne va pas de soi, même après trois mois de fonctionnement) par l'annonce de l'arrivée des nouveautés, par des alertes aux manifestations culturelles intra ou extra-établissement, décloisonne le CDI, contribue à y attirer un public au départ récalcitrant. Ce n'est plus l'utilisateur qui vient au document, mais le document qui va à l'utilisateur. Le CDI attire des lecteurs, des emprunteurs, des visiteurs d'exposition et des collègues, avec peut-être des suggestions de travail interdisciplinaire !

### DES ÉCHANGES PÉDAGOGIQUES ?

Dans le but de prolonger une activité pédagogique effectuée au CDI avec un groupe d'élèves, j'ai testé le module « Groupe de travail » accessible depuis l'espace « Personnel » : celui-ci permet de créer virtuellement un groupe de travail en définissant très précisément les rôles assignés à chaque membre du groupe (du simple contributeur, qui pourra lire et envoyer ses productions, au rédacteur en chef qui pourra corriger et diffuser les documents produits). L'avantage premier de ce type de fonctionnement est de regrouper en un endroit balisé les productions de plusieurs élèves, de les soumettre à une lecture collective et de procéder à un travail de correction et de réécriture avant l'impression finale<sup>[2]</sup> d'un document ayant obtenu l'aval du groupe. Ce type de travail collaboratif prendrait un temps fou en direct. Avec l'ENT, on se donne du temps en plus. On met en commun, on visualise le travail de chacun et pas seulement de celui qui aura pu prendre la parole au CDI. On permet un aller-retour du document.

Avec ce type d'activités, on aborde les règles élémentaires d'envoi de courrier électronique et on les teste à l'intérieur d'une petite communauté (nécessité de préciser l'objet de l'envoi, de se présenter, d'user d'un minimum de règles de politesse dans la rédaction du message, de réfléchir à l'identité du lecteur potentiel du message, etc.). On valide au passage quelques items du B2i.

J'utilise aussi l'espace « Mon profil », pour les amener à réfléchir à ce qu'ils souhaitent diffuser comme informations personnelles auprès de la communauté de l'établissement (qui inclut les élèves, les membres de l'équipe pédagogique au sens large et les parents) : si je décide d'y mettre ma photo, je prends conscience qu'elle est visible par tout le monde ; si j'inscris des données personnelles, je peux décider de limiter leur accès à mon groupe de travail, voire à moi seul). C'est

ensuite l'occasion d'aborder une discussion de fond à propos des réseaux sociaux, des blogs, chats et du bon usage de l'internet.

Les possibilités sont multiples : une véritable éducation à l'activité informationnelle pourrait être développée en exploitant les potentialités de l'ENT : la possibilité de remplacer certaines habitudes de consultation des contenus en ligne et de recours aux moteurs de recherche par de réelles compétences telles que l'aptitude à analyser, évaluer et synthétiser. Il s'agirait d'inciter l'élève à ne pas se contenter de fureter comme il le fait habituellement sur le net, mais à développer une vraie démarche de recherche d'informations. ■

**SIEGLINDE NOGRET**

Professeur documentaliste stagiaire et étudiante en master information numérique, formations et métiers de la documentation à l'université Paul-Verlaine de Metz

### SITOGRAPHIE

[www.placedulycee.fr](http://www.placedulycee.fr) : le magazine de l'information de Place.

<sup>2</sup> Avec économie de papier en prime : l'établissement est classé éco-école.

# Quelles compétences ?

**Vincent Liquète.** Comment définir les compétences à travailler avec les élèves en matière de pratiques documentaires, en y intégrant des approches culturelles de l'information ?

Un ensemble de compétences et de savoirs de référence sont de plus en plus mobilisés par les élèves, en tant que « destination pédagogique » dans les environnements numériques de travail offerts aux apprenants. Les savoirs que nous allons présenter découlent d'une observation des pratiques en situation, et non d'une énumération des intentions fonctionnelles des concepteurs de l'offre documentaire et pédagogique. Cinq savoirs numériques semblent constituer l'épine dorsale de nos enseignements numériques mis à distance ou proposés dans les configurations actuelles de travail des apprenants.

## 1. Les savoirs présentiels

Les temps d'enseignement sont de plus en plus assistés technologiquement, notamment pour confirmer le discours de l'enseignant en s'appuyant sur un ensemble de documents, de ressources et d'outils. Toutefois, les savoirs présentiels assistés par les technologies s'appuient également sur un ensemble de compétences de l'élève : anticiper et se projeter dans des situations énoncées lors des enseignements ; organiser son travail pour reprendre ultérieurement et individuellement les démonstrations proposées.

## 2. Les savoirs technico-opérateurs

Ils sont essentiels pour accéder aux ressources et aux accompagnements offerts. Pour trouver et s'appropriier les offres d'information proposées, chaque élève doit posséder un ensemble de capacités instrumentales lui permettant d'utiliser les différentes fonctionnalités de l'environnement de travail mis à sa disposition (ENT, plateforme de cours sous Dokéos, Moodle, etc.). Sur ce type de savoirs, la certification B2i a un rôle prépondérant à jouer, mais guère plus.

## 3. Les savoirs situés

L'objectif n'est pas de tendre vers les seules acquisitions de contenus et la recherche de niveaux performatifs dans ces environnements, mais bien de travailler avec l'élève sur l'analyse de leur structure, des situations de travail, la critique et l'identification de leurs limites. Les savoirs situés s'appuient notamment sur les analyses sémiotiques et ergonomiques des environnements et des outils numériques du marché de l'information.

## 4. Les savoirs documentaires

Ce quatrième savoir consiste à construire une pédagogie des ressources. Les documents jouent non seulement un rôle (traditionnel) de transmetteur d'un contenu en lien avec une question d'enseignement, mais doivent aussi être analysés comme des objets sociaux, en décryptant les contextes d'édition, les sources, les intentions auctoriales et éditoriales, etc. L'acquisition de savoirs, à nos yeux, s'appuie sur la documentation, certes, mais également sur la documentarisation, au sens d'un processus intentionnel par la mise en document d'une pensée ou d'un registre énonciatif (politique, idéologique, militant, etc.). Ces savoirs documentaires sont fondamentaux, car ils aident les élèves à s'interroger sur leur capacité à « documentariser » l'information dans et hors de l'environnement proposé par l'établissement.

## 5. Les savoirs didactisés à distance

La mise à distance d'une partie des enseignements, en mode synchrone et asynchrone, oblige progressivement à « didactiser » les ressources, en joignant pour chacune d'elle, outre des consignes de travail, des explicitations d'usage, de lecture, d'analyse attendues par le professeur. Nos enquêtes et suivis d'apprenants nous montrent que ces méthodes de didactisation sont ensuite réutilisées par les élèves eux-mêmes, dans le cadre de leurs travaux collectifs et par groupe non prescrits. L'enjeu est de taille, car on voit que la ressource documentaire ne se limite plus à la seule transmission d'un contenu, mais à fournir également une intention d'usage et un scénario d'utilisation, pouvant être réutilisés sur les mêmes bases ou pour d'autres scénarios.

Ces cinq savoirs numériques ne se concurrencent pas, bien au contraire. Ils s'articulent en vue de constituer une économie de la formation dont l'objectif est non seulement d'acquérir des connaissances, mais également de développer les capacités à analyser, critiquer, réécrire, penser la réception, organiser l'information.

Dès lors, la question de la compétence en matière d'info-documentation ne peut se limiter aux seules capacités techniques ou adaptatives aux divers environnements, reposant prioritairement sur des visées opératoires. Une compétence relève de la capacité personnelle et collec-

tive à s'adapter d'une manière nouvelle, non stéréotypée et négociée à des situations nouvelles pour celui qui le reçoit<sup>[1]</sup>. Dès lors, même si l'ampleur de la tâche semble complexe, les compétences informationnelles doivent permettre avant tout d'atteindre des dispositions, des démarches et des capacités de lecture et d'analyse des environnements, cherchant à mêler des compétences acquises dans des contextes extrêmement divers, issus du monde de l'informatique, des réseaux, du document traditionnel, etc. Ce qu'Alexandre Serres nomme les « *hybrides informationnels*<sup>[2]</sup> ». Tenter de se rapprocher des compétences info-documentaires actuellement revient à chercher à travailler autour de quatre domaines de l'information.

### 1. Les compétences de nature sémiotique et contextuelle

Pour ce registre de compétences, le document, et plus largement l'information, sont un ensemble de données à analyser s'appuyant sur un double référent, à la fois lié à une forme de réalité et à un imaginaire plus ou moins identifiable. Ce double niveau permet de comprendre l'essentiel des littératures disponibles sur le marché de l'édition et du document, d'appréhender les registres des discours. L'information sera considérée comme un enchevêtrement d'éléments empruntés à des systèmes de représentation plus ou moins affirmés, mais également comme une construction sociale renvoyant à des modes d'organisation, de production, de mise à disposition : l'économie de l'édition, dans toute sa complexité. Travailler autour de ces dimensions revient à considérer l'information et les documents comme des unités de sens, des entités scénarisées, mais également comme des espaces disséminant des modèles de pensée, des fragments de modèles d'économie des savoirs. L'approche sémiotique permet de comprendre les formes et les registres de traitement de l'écriture, alors que l'analyse contextuelle situe le contenu dans un espace social, économique, politique de l'information.

### 2. Les compétences de nature technique et médiatique

Ce type de compétence est trop souvent assimilé à la seule maîtrise opératoire des objets et des environnements techniques. Or, tout l'enjeu pour l'éducation est de chercher à dépasser ce registre manipulateur pour atteindre le niveau de fonctionnements techniques des technologies médiatiques, avec leurs contraintes techniques (compatibilité des formats, modes d'affichage, types d'interactions) et les formes sémiotiques qu'elles mettent respectivement en jeu. Parmi les types d'activités à mettre en œuvre, l'étude des agencements techniques, les métamorphoses

médiatiques, les formes de mutation de l'information, les réécritures médiatiques de l'information constituent la matrice de nouveaux types d'enseignement et de réflexion à instiller.

### 3. Les compétences de nature relationnelle et sociale

Centrer les compétences en information-documentation et analyse médiatique sur les seuls objets techniques et éditoriaux, ou sur l'analyse des contenus ne peut actuellement suffire. L'analyse de l'info-documentation ne se limite plus à la seule réception du lecteur ou du récepteur. Nous sommes bien obligés de considérer que les situations de réception et de mise en partage de l'information ont sensiblement évolué depuis l'essor du web 2.0. Un contenu reçu par un acteur est également diffusé à des pairs, mis en circulation sociale. Dès lors, les modes de diffusion, les effets d'un document ou d'un média sur l'organisation sociale deviennent des objets de réflexion et d'enseignement, notamment pour permettre aux élèves de se situer vis-à-vis de leurs propres manières et arts de faire. Ces approches par compétences permettent également à terme de rapprocher les pratiques formelles et non formelles d'information. D'autres compétences sont sollicitées, notamment un ensemble de capacités, pour savoir identifier et mobiliser les discours sur les faits d'actualité, les questions socialement vives, les discours politiques. Un des enjeux est également d'être en mesure de dissocier les informations des discours communautaires.

### 4. Les compétences de nature situationnelle

Un des enjeux d'une culture de l'information est d'apprendre aux élèves à adopter une posture systématiquement décentrée vis-à-vis de leurs propres réceptions. Recevoir, réceptionner personnellement est une chose, appréhender la réception d'autres acteurs, d'autres citoyens, issus d'autres cultures notamment, permet de situer son propre registre de réception, de situer les divers argumentaires, et donc de pouvoir croiser les discours et les intentions. Ces compétences situationnelles permettent de repérer les divers argumentaires et de croiser les logiques. Ainsi, travailler, par exemple dans le cadre de l'éducation aux médias, la réception des récits et des discours journalistiques, exige de réfléchir à d'autres récits et discours appartenant à d'autres médias de masse et surtout à d'autres sphères culturelles<sup>[3]</sup>.

Le chantier consistant à faire entrer la culture de l'information à l'école reste à engager et influence fortement la délimitation des « nouvelles » compétences. Le domaine de l'informa-

1 Bernard Rey, Vincent Carrette, Anne Defrance, Sabine Kahn, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Éditions De Boeck, 2003.

2 L'expression associe les pratiques documentaires, les pratiques médiatiques et les pratiques informatiques.

3 Par exemple, les discours et les informations traités par la presse tunisienne lors de la révolution de janvier 2011, ou ceux de la presse et des intellectuels africains pour le conflit ivoirien suite à la dernière élection présidentielle en Côte d'Ivoire.

tion-documentation, si dense et étendu, obligera vraisemblablement à intégrer ces thématiques et ces problématiques à l'échelle de toutes les disciplines d'enseignement, en se centrant sur des compétences transversales à décliner au-delà du seul périmètre de la documentation scolaire. L'interdisciplinarité ne peut suffire, dans le sens où l'institution scolaire lui accorde des moments spécifiques, sans pour autant l'instiller dans les modes centraux d'organisation du temps scolaire. La troisième voie pourrait être de dégager effectivement des compétences référentes, puis de les décliner dans la plupart des disciplines d'enseignement au regard de leur propre progressivité

et spécificité. « Une compétence transversale se distingue toutefois d'une compétence disciplinaire, parce qu'elle est caractérisée par un très haut degré de généralisation et qu'elle dépasse largement les frontières de chacune des disciplines<sup>[4]</sup> ». Le débat reste ouvert, et donc à poursuivre. ■

**VINCENT LIQUÈTE**

Université de Bordeaux, IMS-CNRS UMR 5218, équipe Cognitive et ingénierie humaine (CIH)

---

<sup>4</sup> Thierry Karsenti, Gabriel Dumouchel, « Former à la compétence informationnelle : une nécessité pour les enseignants actuels et futurs », in Danielle Boisvert, *Le développement de l'intelligence informationnelle : les acteurs, les défis et la quête de sens*, Éditions Asted, 2010.



# Savoirs, capacités et compétences

**Jean-Pierre Gabrielli.** Peut-on « enseigner la documentation » ? Que signifie « enseigner » une telle discipline à l'heure du socle commun ? Présentation d'un outil intitulé « compétences et éléments exigibles en recherche info-documentaire, de la 6<sup>e</sup> à la classe terminale », expérimenté dans l'académie de Rennes.

L'enseignement des savoirs documentaires ne fait toujours pas l'objet d'un programme spécifique au même titre qu'une autre discipline. Pourtant, nombreux sont les professeurs documentalistes à revendiquer avec force une identité d'enseignant et à inscrire leur action dans un cadre didactique et pédagogique, en liaison à des référentiels. Inspectés le plus souvent en présence d'élèves comme le demande l'institution, ils sont amenés à construire des séances d'apprentissage formalisées.

## PEUT-ON ENSEIGNER LA DOCUMENTATION ?

Les observations relevées par les corps d'inspection dans les rapports de carrière montrent que les professeurs documentalistes éprouvent une certaine difficulté à mettre en œuvre un schéma didactique performant dans les situations pédagogiques et les animations qu'ils conduisent avec les élèves, que ce soit seul, à la demande d'un enseignant ou en interdisciplinarité. En particulier, la préoccupation d'évaluation, même quand elle existe, est souvent formelle et ne permet pas de mesurer véritablement les acquisitions des élèves. Dans le meilleur des cas, la séance pédagogique, insérée dans une séquence (suite de séances sur le même objectif ou le même projet), comporte un objectif général, une définition d'objectifs disciplinaires (en relation ou non avec la demande d'un enseignant) et documentaires, un dispositif d'apprentissage (gestion des espaces, du temps et des modalités de travail), une évaluation (ponctuelle ou différée, orale ou écrite<sup>[1]</sup>). Un document écrit (dit « préparation ») sert souvent de guide à l'enseignant et constitue une mémoire appréciée.

Cette procédure, courante dans les inspections d'autres disciplines et objet d'une épreuve dans les concours de recrutement, est encouragée par l'institution. En revendiquant avec force dans leurs missions, leurs réseaux et leurs associations, la qualité d'enseignant, les professeurs documentalistes sont censés, au moins dans un premier temps, adopter le modèle dominant pratiqué jusqu'ici par les autres enseignants. Est-ce à dire

qu'on doive enseigner la documentation comme on enseigne l'histoire ou les mathématiques ?

Rappelons d'abord que le terme même d'enseignement (que ce soit, du reste, pour la documentation ou pour d'autres savoirs) se révèle, d'une façon générale, de plus en plus inadapté, pour diverses raisons : remise en question depuis longtemps des attitudes frontales et magistrales, accent mis sur les situations d'auto-apprentissage et les savoirs en action, individualisation et différenciation, etc. La mise en place du socle devrait modifier encore davantage les schémas pédagogiques habituels, en plaçant les élèves dans des situations permettant une réelle acquisition de compétences.

L'expression « enseigner la documentation » doit donc être revisitée.

En premier lieu, si on parle d'enseigner une discipline nommée « documentation », ne faut-il pas d'abord s'appuyer sur un corps de notions et de concepts incontournables ? C'est l'option prise par des documentalistes devenus universitaires, que ce soit dans les départements sciences de l'information et de la communication et en sciences de l'éducation<sup>[2]</sup> : explorateurs d'une carte conceptuelle inédite ou constructeurs de curriculums documentaires, ils laissent à penser que le contenu d'un enseignement documentaire s'appuie avant tout sur des notions (par exemple charte, règlement, classification, cote, réseau numérique). Pascal Duplessis a ainsi mis au point une cartographie conceptuelle au service de la didactique de l'information. Cet outil heuristique est destiné à élucider la transmission et l'appropriation des savoirs scolaires de l'information-documentation. Il s'agit en particulier de montrer comment les cartes de concepts peuvent faciliter et accompagner le travail du professeur documentaliste, aussi bien dans la détermination des objectifs conceptuels de la séquence que dans l'évaluation des apprentissages.

Une didactique de la documentation comme on parle d'une didactique de l'histoire ou des mathématiques se constituerait peu à peu, acquérant ses lettres de noblesse et une identité institutionnelle : une agrégation, une section identifiée au Conseil national des universités, un corps

<sup>1</sup> C'est sans aucun doute le point faible le plus souvent relevé dans les inspections et qui appelle un approfondissement.

<sup>2</sup> Voir les travaux de Françoise Chapron, Ivana Ballarini, Florence Thiault, Jacques Kerneis.

d'inspection disciplinaire spécialisé Certains textes, on le verra plus loin, se réfèrent plutôt à la culture de l'information<sup>[3]</sup> (ou sa maîtrise). Faut-il alors parler d'une didactique de l'information ?

Tout cela est-il néanmoins suffisant pour assoir un enseignement efficace de la documentation ? Au moment où l'accent est mis sur la nécessité, dans toutes les disciplines enseignées, de ne pas s'en tenir à des savoirs, mais de faciliter l'acquisition de capacités et de compétences, il serait paradoxal d'imposer à l'enseignement de la documentation un chemin inverse et de s'en tenir à un simple enseignement notionnel.

En second lieu, loin de se résumer à l'animation de séances pédagogiques, l'activité du professeur documentaliste, quasiment dans son intégralité, contribue aux apprentissages, de manière souvent indirecte. Autrement dit, lorsque l'on associe la documentation au professeur

documentaliste, cela signifie-t-il qu'il enseigne une discipline, comme le professeur d'histoire à qui on associe la discipline « histoire » ? Cela signifie-t-il qu'il enseigne une discipline aux contours mal délimités ? Cela signifie-t-il qu'il n'enseigne pas (ou peu), bien qu'il centre l'essentiel de son activité sur les apprentissages ? Cela signifie-t-il alors qu'il possède des compétences multiples, spécifiques, méconnues, qui font de lui un enseignant différent, non conforme au modèle connu de tous ? Peut-être en effet maîtrise-t-il des « *savoirs d'action*<sup>[4]</sup> » nécessitant d'être mis en lumière.

Peut-être enfin est-ce le modèle traditionnel de professeur qui est en train d'évoluer ?

En troisième lieu, si on interroge la documentation en tant qu'activité professionnelle exercée dans des lieux spécialisés (bibliothèques, médiathèques, centres de recherche, universités, etc.), on voit qu'elle mobilise à la fois des savoirs spé-

**3** Information et documentation renvoient-ils aux mêmes savoirs ? N'est-ce pas une manière facile de moderniser un terme jugé dépassé par certains ? La documentation n'est-elle pas le cœur de métier du professeur documentaliste ?

**4** Jean-Marie Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses universitaires de France, 1996.

## Outil Un exemple d'outil systémique

Pour tenir tous les bouts de la chaîne en même temps, l'académie de Rennes a mis au point un outil intitulé : « compétences et éléments exigibles en recherche info-documentaire, de la 6<sup>e</sup> à la classe terminale », [consultable sur le site de l'académie](#).

L'idée conductrice de ce travail est de fournir au professeur documentaliste un guide systémique, pour conduire des séances pédagogiques au CDI (ou dans des classes).

Six éléments sont mis en valeur par colonne :

- les domaines d'apprentissage : la liste des quatorze domaines dégagés n'a pas de prétention d'exhaustivité, mais dépasse la simple reproduction des compétences du socle, en les élargissant et en les « déscolarisant ». Identifier un lieu de ressources, rechercher sur le Net, questionner un sujet sont des pratiques sociales indispensables aujourd'hui et cette formulation permet aux élèves de se familiariser avec les compétences qu'on leur demandera, tant dans leurs futures études que dans l'exercice d'une profession ;
- les items : un maximum d'actions et de situations concrètes susceptibles d'avoir été rencontrées par les apprenants ont été recensées ;
- les notions : ce sont les contenus susceptibles d'être abordés ; la liste est diversifiée et fournit un aperçu de ce que serait un programme disciplinaire de la documentation ;
- les capacités-attitudes : elles ont toutes un lien avec la documentation au sens large et traduisent en tâches les compétences du socle ;
- les références au socle commun et l'attes-

tation : les sept compétences (excepté la 2, mais rien ne s'y oppose) sont sollicitées. Le documentaliste participe à tous les domaines disciplinaires par le biais des compétences transversales, travaille en équipe et apporte ainsi un éclairage précieux pour évaluer les acquis des élèves dans toutes leurs dimensions. C'est là son expertise et l'assurance de continuer pour longtemps à jouer un rôle essentiel ;

- le B2i : la compétence 4 est évidemment plus explicite, puisqu'elle renvoie aux domaines du B2I et aux capacités correspondantes, mais le professeur documentaliste n'y est pas cantonné.

L'outil peut paraître lourd et complexe : le parti d'intégrer l'ensemble des composantes oblige à développer le document tout en laissant ouverte une lecture horizontale. Son statut expérimental doit permettre d'intégrer les observations et d'améliorer la lisibilité. Cet outil a pour objectif d'aider les professeurs documentalistes, mais ne peut constituer, tout comme les autres outils, un cadre contraignant : on peut le comparer à un manuel ou à un « livre du maître », que l'enseignant suivrait plus ou moins.

Rappelons qu'il ne s'agit pas d'une initiative de l'inspection, mais d'un travail collectif qu'elle a accompagné et encouragé et qui n'a reçu pour l'instant aucun certificat de conformité national. Les observations recueillies auprès de tous les documentalistes qui voudront le mettre à l'épreuve permettront de le modifier et de l'améliorer. Qu'ils en soient ici remerciés !

cifiques de nature théorique (comprendre par exemple comment fonctionne la toile, les moteurs de recherche ou les modes d'indexation), des savoir-faire ou capacités adaptés à une demande précise (quel moteur choisir dans tel domaine) et des compétences plus générales (communiquer, expliquer, synthétiser, rendre compte, etc.).

De même les professionnels qui enseignent la documentation doivent à la fois maîtriser les savoirs théoriques évoqués plus haut, et des savoir-faire de nature pédagogique et didactique.

De plus, dans la mesure où, comme cela est généralement demandé par les corps d'inspection, l'initiation des élèves à la recherche documentaire doit s'appuyer sur une ou plusieurs disciplines, on attend du professeur documentaliste qu'outre la maîtrise des savoirs théoriques relevant de son domaine, il possède une connaissance aussi étendue que possible des programmes disciplinaires.

Quant aux compétences transversales à faire acquérir par les élèves quand on « enseigne » la documentation, elles sont familières aux professeurs documentalistes, leur force et leurs atouts, avant l'apparition du socle commun, venant précisément de leur expertise en matière d'acquisition de ces compétences.

Ainsi, un enseignement de la documentation, si celle-ci n'est pas une annexe « vassalisée » des sciences de l'information et de la communication, devrait couvrir les trois domaines évoqués : notions, capacités, compétences.

- les notions : ce champ, on l'a vu, est encore à défricher (carte conceptuelle, corpus théorique, curriculums, etc.), mais pourrait à moyen terme constituer une discipline ;
- les capacités : elles relèvent spécifiquement de l'info-documentation (savoir identifier la nature et le support d'un document, insérer une image, élaborer une stratégie de recherche, utiliser la syntaxe et les fonctions d'un moteur de recherche, etc.) ;
- les compétences transversales : elles se partagent dans l'interdisciplinarité et peuvent renvoyer à tous les piliers du socle commun (adopter une attitude responsable, se repérer dans l'espace, s'approprier un environnement informatique de travail, dégager par écrit ou oralement l'essentiel d'un texte lu, être autonome dans son travail, etc.). C'est un trait d'union avec les autres disciplines ; à l'aise depuis longtemps dans ce domaine, le documentaliste se rend indispensable dans les équipes et la construction de projets, en diversifiant et en multipliant les occasions d'interdisciplinarité, en favorisant la prise de conscience chez les élèves de l'importance sociale de ces compétences pour leur futur parcours personnel et professionnel.

L'enseignement de la documentation est donc en situation d'attente : tant que les autres disciplines n'ont pas intégré le souci d'une véritable formation aux systèmes d'information, la documentation peut continuer à s'affirmer comme une discipline à part entière. Lorsque tous les enseignants seront en mesure d'assurer cette formation, le rôle du documentaliste devra évoluer. C'est pourquoi il faut se demander dès

maintenant si le professeur documentaliste est un enseignant comme les autres.

### LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE : QUELLES MISSIONS ?

On trouve déjà dans la circulaire fondatrice du 13 mars 1986 cette mission d'enseignement transversal : « *L'initiation et la formation des élèves à la recherche documentaire leur permettra de savoir se repérer au CDI, connaître les ressources, savoir définir les instruments de recherche, comprendre les informations contenues dans un document, savoir prendre en note et résumer ces informations.* »

De même, la plupart des autres textes institutionnels qui vont suivre (programmes des concours ou de formation, projets de circulaires, rapports de l'inspection générale 2004, 2007, 2008), tout en faisant référence aux « *sciences de l'information et de la communication* », ne renvoient pas à un programme disciplinaire formalisé, mais mettent l'accent sur des compétences transversales à faire acquérir par les élèves.

Le projet de nouvelle circulaire sur les missions des professeurs documentalistes, dont la parution n'est toujours pas programmée, indique dans sa dernière mouture que le professeur documentaliste « *assure auprès de tous les élèves une formation à la maîtrise et à la culture de l'information* », en développant des compétences relatives aux Tice (savoir s'informer et se documenter, adopter une attitude responsable face à l'internet). En même temps, il encourage les professeurs documentalistes à favoriser d'autres compétences que celles du pilier 4 : maîtrise de la langue (compétence 1), compétences sociales et civiques (compétence 6), autonomie et initiative (compétence 7).

Le document édité par la Dgesc (Pacifi ou « *Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information* », octobre 2010<sup>[5]</sup>) élargit encore la place accordée à la culture de l'information : celle-ci est désormais largement intégrée aux diverses disciplines, tout en constituant un élément clé de l'interdisciplinarité. Or, cette approche constituait depuis longtemps le cœur de métier du documentaliste : tout en se mettant au service des disciplines, celui-ci cherchait à développer chez les élèves des compétences transversales spécifiques non prises en compte, oubliées ou supposées acquises (par exemple, savoir accéder à l'information, la formaliser, la contrôler, la valider). En demandant à toutes les disciplines de développer aussi chez les élèves des compétences transversales, on contribue à diluer le rôle du documentaliste et à restreindre ainsi son champ d'action<sup>[6]</sup>.

<sup>5</sup> Cf. l'analyse commentée de Pascal Duplessis : « Le Pacifi et le tropisme procédural de l'institution. Analyse critique du document Pacifi (2) », [lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/le-pacifi-et-le-tropisme-procedural-de-l-institution-analyse-critique-du-document-pacifi-2](http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/le-pacifi-et-le-tropisme-procedural-de-l-institution-analyse-critique-du-document-pacifi-2)

<sup>6</sup> En même temps, le CDI n'est pas le seul lieu de ressources pour l'établissement : des manuels sont utilisés dans les classes, les enseignants ont souvent leur petite bibliothèque, l'administration également, ainsi que le conseiller d'éducation ou le conseiller d'orientation-psychologue (s'il n'est pas positionné au CDI ou à côté). Mais surtout, la ressource, en se numérisant, fait éclater le CDI.

Ce risque se conjugue avec un éparpillement des tâches dont se plaignent couramment les documentalistes. Dire, par exemple, que le CDI est un lieu de ressources pour l'établissement oblige le documentaliste à se mettre en situation de veille, de mobilisation constante et de réaction immédiate : demande de recherches par ou pour les élèves, aide aux projets des enseignants, sorties d'ouvrages pour la lecture loisir, accueil des usagers, acquisitions d'ouvrages, veille documentaire, formation des élèves (voire des enseignants) aux techniques d'information... Le terme de ressource est si polysémique qu'on peut presque tout demander au documentaliste, ce qui entraîne de fréquents conflits de priorités (qu'on pense par exemple à la crispation sur la gestion des manuels scolaires, en fin d'année).

Alors que le CDI continue d'être associé au professeur documentaliste par la majorité des acteurs, et que le professeur documentaliste continue d'être associé au CDI, de plus en plus de ressources sont accessibles en dehors de ce lieu. Mais leur appropriation par les usagers d'une part, et les informations qu'elles contiennent d'autre part, nécessitent que leur mise à disposition soit organisée par le professeur documentaliste, qui possède une expertise à plusieurs niveaux : la connaissance de la quasi-totalité des ressources de l'établissement (en dehors d'internet), la gestion (même si la politique d'acquisition est partagée) de ces ressources, de leur complémentarité et de leur pluralité, l'adaptation de ces ressources et de leur description au public de l'établissement, le signalement de ces ressources dans les espaces de travail, la capacité d'évaluer ces ressources du point de vue de leur pertinence, de leur fiabilité, de leur validité, la capacité de sensibiliser tous les publics à ces critères d'évaluation.

Cet aspect du métier et de la fonction dans toute sa complexité et ses ramifications n'est pas toujours compris par les proches partenaires. Les attentes qu'on exprime à son égard sont souvent confuses et le documentaliste éprouve un sentiment de dispersion. L'identité professionnelle du documentaliste qui s'était peu à peu construite autour du CDI, comme lieu de travail et comme « centre de ressources et d'information », devient plus floue : le documentaliste se sent schizophrène.

Quel temps reste-t-il alors pour un enseignement spécifique, tel qu'évoqué plus haut ? Si le rôle pédagogique du documentaliste est bien de favoriser l'acquisition de compétences transversales, ce ne peut être que sur un matériau documentaire. Il doit pouvoir consacrer un temps suffisant pour que les élèves aient le temps de comprendre ce qu'est un système d'information, comment on y accède, quels sont les outils, les pièges et les questions qu'il pose. Implicitement, pour beaucoup de documentalistes, c'est une « règle des trois tiers » qui a tendance à s'imposer : un tiers pour enseigner (formation des élèves à la maîtrise de la documentation), un tiers pour concevoir et mettre en œuvre une politique documentaire dans le projet de l'établissement (mise à disposition de ressources, gestion, diffusion de l'information utile, formation des enseignants), un tiers pour faciliter l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel (partenariats, sorties, animations extérieures). Est-ce là une cote mal taillée ou un compromis nécessaire ? ■

**JEAN-PIERRE GABRIELLI**

IA-IPR Établissements et vie scolaire honoraire

# Quelles occasions d'apprendre au CDI ?

**Jean-Marc Paragot.** Dans les activités documentaires sans doute plus que dans d'autres pratiques scolaires, saisir les opportunités d'apprentissage qui se présentent est un geste professionnel à développer chez les enseignants.

La notion d'occasion d'apprendre semble trouver sa source dans les pédagogies actives ou dans les disciplines scolaires qui ont été, à leur origine, à la marge de l'institution. Les enseignants documentalistes la partageraient avec les enseignants d'éducation physique et sportive, les enseignants de technologie et les enseignants spécialisés. Des professionnels confrontés à des espaces de travail dans lesquels il est possible de se déplacer, de se rencontrer, de s'isoler. Des professionnels amenés à construire des savoirs scolaires à partir de pratiques sociales repérables, de modèles extérieurs à l'école. Des professionnels sommés de prendre en compte aussi les élèves comme ils viennent, prescripteurs d'actions adaptées, spécifiques, parfois singulières dans le cadre de programmes et de visées génériques. En plus de la séance, de la séquence pédagogique, de la leçon, l'occasion d'apprendre consisterait en une forme d'intervention professionnelle adaptée à des contextes particuliers de travail scolaire.

## UN PROCESSUS POSITIF

Quelle est l'opportunité pédagogique, quelle connaissance de l'objet didactique, quelle connaissance du sujet psychologique nous sont nécessaires pour offrir une occasion d'apprendre ? Comment le travail de l'enseignant documentaliste se trouve-t-il reconfiguré dans la perspective de la mise en relation du sujet avec le contexte, de la mise en lien des savoirs épars qu'il va falloir composer en une connaissance inédite ? Comment les enseignants documentalistes, en assumant leur spécificité, l'aspect transversal de leurs apports, respectent-ils les exigences du socle commun qui définit les compétences en les séparant dans l'espace (les disciplines) et dans le temps (les paliers) ? La force de la construction d'un lien, d'une approche fluctuante, l'importance du contexte sont à interroger du point de vue du socle et de la notion de compétence. Surtout lorsque nous notons que la cinquième compétence du cadre européen (« apprendre à apprendre ») disparaît dans le cadre français, alors qu'elle aurait pu au contraire constituer une des réflexions communes à tous les enseignants, dont les enseignants documentalistes. Car ce travail réflexif qui engage le sujet dans sa propre pensée sur elle-même et ses procédures sur le sujet lui-même en train d'apprendre est

une compétence essentielle. Elle favorise l'égalité des chances en permettant à chacun de dépasser l'illusion d'une pensée magique, de quelque chose d'inné, de non modifiable. Elle nous engage dans un processus positif du sujet vis-à-vis de lui-même qui découvre qu'il peut faire quelque chose, qu'il est capable, estimable dans le cadre d'activités scolaires et, plus largement, capable d'apprendre. Qui fait de la pensée une exigence sur laquelle il est possible, voire nécessaire, d'agir en permanence.

La relation de l'enseignant avec les élèves n'est alors qu'un moment dans le travail pédagogique qui s'amorce, selon nous, par des questions posées en amont, de nature anticipatrice. Ces questions, souvent implicites, peuvent être formulées, fixées ou non par le professionnel, qui accueille des élèves dans un lieu de construction du savoir comme le centre de documentation et d'information, le gymnase, la classe spécialisée ou l'atelier.

## QUELQUES QUESTIONS ESSENTIELLES

Tout d'abord, nous allons questionner l'objet de l'apprentissage : que vais-je leur enseigner, que vont-ils apprendre ? Il incombe à l'enseignant de chercher à définir ce que cela représente pour lui, l'apprenant, de son point de vue. Quelle est l'opportunité pédagogique, quelle connaissance de l'objet didactique, quelle connaissance du sujet psychologique ? Ensuite, mettons au clair ce que cela représente pour nous et interrogeons nos représentations de l'élève, du savoir, de l'apprentissage, les justifications de notre mission et les moyens dont nous disposons pour l'accomplir. Enfin, ce que cela représente pour celui-là, l'élève en présence. En tant que professionnel expert des apprentissages, analysons les particularités (identité, localité, culture) et tentons de percevoir les enjeux de l'apprentissage pour le sujet particulier dans son contexte spécifique.

Une deuxième question nous amène à penser la construction d'un scénario possible : comment vais-je le présenter ? Il est important, en premier lieu, d'envisager la possibilité de lier cette occasion à d'autres dans le temps, tant du point de vue de l'anthropologie des savoirs scolaires, de celui de l'histoire des personnes, que de celui de la progression pédagogique et didactique. Ensuite, il nous faut construire des liens dans l'espace des savoirs (interdisciplinarité, compétences

transversales, phénomènes d'enculturation<sup>[1]</sup>, etc.). Enfin, il nous incombe d'annoncer ce qui va se produire, afin de permettre au sujet de déterminer consciemment ou non l'enjeu de ce pas vers l'inconnu, le méconnu, l'insu que représente l'apprentissage, d'en évaluer le risque, de se représenter lui-même en train d'apprendre et de bénéficier du plaisir de l'attente.

La dernière question concerne la gestion du moment de l'apprentissage. Même si nous doutons, avec Mireille Cifali<sup>[2]</sup>, du terme « gestion » et de ses dérivés en matière de travail avec les humains, nous nous en tenons ici à cette appellation pour comprendre ce que nous avons à faire tout au long du temps d'apprentissage. Annoncerons-nous en la mettant en scène l'occasion repérée, aménageons-nous le milieu afin de le rendre plus propice, ou bien acceptons-nous l'imprévu comme occasion d'apprendre? Nous accompagnons l'apprenant au cours de son passage afin de servir de référence entre avant et après et dans l'espoir de pouvoir mettre en résonance ce qui arrive avec ce qui est dit et éprouvé. Enfin, nous reconnaissons l'épreuve accomplie, le passage effectué, le moment clos.

#### UNE APPROCHE FLUCTUANTE DES APPRENTISSAGES

Quelques éléments peuvent nous permettre d'affiner notre propos sans trop le formaliser. En effet, le risque serait grand de systématiser cette approche par l'idée d'occasion qui, par essence, ne peut être que fluctuante.

Lorsque nous donnons l'occasion à l'apprenant, que souhaitons-nous faire?

Nous espérons qu'il va pouvoir construire du sens en mettant les informations, les documents, les sensations, les réminiscences en lien. Nous parions qu'il sera peu à peu en mesure de déterminer un enjeu véritable pour lui. Nous l'aiderons à envisager les gains en efficacité, en ressources. Nous l'engagerons à comprendre ce en quoi ce nouveau savoir, mobilisé ailleurs, pourra lui servir encore.

En outre, il nous paraît essentiel que le sujet puisse éprouver et s'éprouver dans de multiples confrontations. À cet effet, il pourra s'essayer à des rôles nouveaux, dans le but de changer de point de vue face à l'objet du savoir (essayer, tenter, tâtonner, recommencer) sans redouter l'erreur. Il sera invité à interagir avec les autres en commentant les actions observées dans la pratique d'un pair (confronter les points de vue, enseigner, informer, apprendre). Il trouvera dans l'observation d'un autre en train d'apprendre un modèle possible pour un apprentissage par imitation, voire un modèle vicariant renforçant le sentiment d'auto-efficacité. Enfin, il profitera de l'instant de la construction d'un savoir nouveau,

d'une compétence inédite, pour prendre conscience de cette nouvelle réalité et se l'approprier. Le ralentissement est souvent un indice que tout ce travail est en train de s'accomplir.

Lorsque nous donnons l'occasion d'apprendre, comment accompagnons-nous l'apprentissage? Nous proposons de nous installer dans la « position basse » en communication (au sens de l'école de Palo Alto), afin de laisser la place à l'initiative et au tâtonnement de l'élève, tout en restant présent.

Ensuite, il nous importe d'être en altérité, c'est-à-dire de retrouver en nous l'écho de nos propres temps d'apprentissages, pour essayer de donner du sens à ce que l'apprenant produit. Si l'enseignant parvient à s'effacer, il n'est pas absent ou passif. Il peut se consacrer à repérer au mieux les moments de passage de l'activité interne à l'activité externe du sujet, à identifier les processus adoptés et les failles et dérives qu'ils peuvent subir en cours d'utilisation par l'élève.

Enfin, la place de l'enseignant est non seulement celle de l'évaluateur avec son éthique, mais aussi celle de celui qui sait reconnaître que ce qui s'est passé est important dans l'instant réel et que cette étape s'inscrit désormais dans le parcours de l'apprentissage tout au long de la vie, dans la durée.

#### L'IMPORTANCE DU CONTEXTE

Le contexte peut être prévu, établi, pensé en fonction des enfants, de la tâche et de la représentation de l'apprentissage que s'en fait l'enseignant. Dès sa conception, le contexte interpelle l'enseignant dans sa connaissance de l'élève. Il peut aussi servir d'indicateur renseignant l'observateur extérieur et l'acteur engagé sur la manière dont celui-ci s'y prend pour effectuer le passage de l'enfant générique à cet élève en particulier. Contextualiser, c'est alors actualiser, adapter, importer les savoirs professionnels disponibles dans une réalité en train de se construire.

Le contexte s'apparente, à priori, aux conditions matérielles et au dispositif sans pour autant s'y réduire. Le contexte se nourrit de l'imprévu : il s'élabore pendant le temps d'apprentissage par la survenue de la surprise, du décalage.

Se pose alors la question de la place que nous réservons à l'imprévu dans la préparation, la conduite et l'exploitation des séquences pédagogiques, des moments d'apprentissage.

Enfin cette notion oblige les enseignants documentalistes à construire des savoirs professionnels nouveaux à partir de la réalité des élèves en train d'apprendre, y compris lorsque l'imprévu, l'insu ou l'inconnu surgissent du contexte, de leurs têtes d'élèves ou des gestes, postures, regards et paroles de l'autre, partenaire d'apprentissage. Les gestes professionnels d'observation et de retrait prennent ici toute leur valeur.

#### L'ENFANT ET LES CONTEXTES DE LA NICHE DÉVELOPPEMENTALE

Les enfants engagés dans un contexte favorable vont pouvoir élaborer des stratégies en relation

1 Terme proposé par Margaret Mead pour définir le processus par lequel le groupe va transmettre à l'enfant, dès sa naissance, des éléments culturels, normes et valeurs partagés.

2 « La leçon d'adieu: variations pour un départ », université de Genève, 29 mai 2010.



## 1. Un chantier ouvert

avec ce qu'ils comprennent de la situation, ce qu'ils trouvent comme autant d'éléments facilitateurs, ce qu'ils acceptent de l'inédit, de l'insu. Ils devront en outre s'impliquer ou non dans des processus d'échanges, de mutualisation, de co-construction du savoir.

L'élève, l'enfant à l'école, est invité à agir, manipuler, penser, comprendre, communiquer des savoirs scolaires sous l'effet de l'environnement matériel et humain. En plus de réaliser quelque chose, il doit saisir de quoi il est question (construire le sens), percevoir dans l'environnement les ressources et les contraintes (s'adapter) pour élaborer une stratégie (anticiper), ensuite se doter des outils les plus appropriés, selon lui (dont les collaborations, les alliances momentanées ou durables), pour enfin s'engager à son allure dans l'activité.

Le jeune, citoyen d'espaces sociaux multiples, apprend à vivre ensemble dans différents groupes. Il peut inventer des règles, produire des règlements, se soumettre à des lois ou à des normes faisant ainsi l'expérience d'une citoyenneté composite. Il s'empare de pratiques domestiques, sociales, pour s'informer, se documenter, apprendre et communiquer. Il importe ainsi des modalités de rapport au savoir, à l'information, aux supports qui peuvent faire écran ou renforcer son activité scolaire d'information et de documentation.

L'enfant, au cours de son développement, n'applique pas, il cherche et construit son savoir. Le ressort de la curiosité, de l'envie de comprendre est essentiel pour le mobiliser en vue de l'aider à découvrir et à profiter de la saveur des savoirs.

### UN MOMENT PRÉCIEUX

En résumé, l'occasion d'apprendre est la possibilité offerte au sujet de construire de la connaissance. Cette possibilité peut être imaginée, anticipée par l'enseignant. Ce temps prévu s'orga-

nise en situations d'apprentissage, en leçons, en séquences. Elle peut être articulée aux mécanismes d'apprentissage liés au contexte, aux rapports du sujet aux milieux, du sujet aux autres sujets en train de vivre et d'apprendre. Elle peut être obtenue en temps réel, en grandeur nature, organisant ainsi une construction simultanée de l'apprentissage pour l'élève et de la transmission pour le maître. De ce point de vue, l'occasion d'apprendre représenterait l'instant didactique, le moment précieux au cours duquel enseigner et apprendre seraient simultanés. Didacticiens et pédagogues au même banc d'avirons pour un parcours fluide.

Mais elle est un peu plus, car elle nous oblige (nous, donneurs d'occasions) à travailler au chevet de ce qui survient. Que l'occasion soit préparée, aménagée, improvisée, elle nous engagerait à la dépasser en donnant du sens à ce qui survient, arrive, fait événement. Ce travail en situation et dans l'après-coup signifie alors la nécessité du travail clinique dans l'enseignement et notamment en documentation en établissements scolaires.

Il nous appartient de garantir dans le cours ordinaire de nos professions que l'imprévu ne devienne pas l'ennemi de l'efficacité et que l'insu, l'inconnu ne soient qu'un moment dans la construction de la connaissance et non un échec, une faute. Juste une erreur. L'occasion s'imposerait à nous comme une notion de clinique professionnelle des enseignants et des enseignants documentalistes. ■

**JEAN-MARC PARAGOT**  
Université de Lorraine - IUFM

# Wikipédia, un outil à maîtriser

**Sandrine Wilhelm.** Une présentation du fonctionnement de Wikipédia, en préalable à deux pistes d'exploitation avec les élèves : comparer deux contextes d'édition d'encyclopédies, celle des Lumières et Wikipédia, et observer différentes démarches d'encyclopédies en ligne.

**S**i Wikipédia est une encyclopédie très populaire, elle demeure controversée. Elle rend bien des services, mais son utilisation par les élèves dans tout travail scolaire de recherche dérange, surtout en sciences humaines. Ainsi, Wikipédia nous conduit à la contradiction de l'utiliser sans le dire, parce que ses contenus sont souvent satisfaisants, de le tolérer sans souscrire entièrement, de permettre de s'y référer, mais en exigeant des précautions que nous avons du mal à formuler, si ce n'est en exigeant un auteur, auteur singulier qui n'existe peut-être même pas, l'anonymat y étant de mise.

## QUEL FONCTIONNEMENT ?

Pour mieux apprécier l'encyclopédie, il est éclairant de revenir aux premiers pas de celle-ci et de se pencher sur quelques éléments discutés de son élaboration. Il semble en effet nécessaire d'organiser notre critique, de sorte à clarifier auprès de nos élèves ce qui rend cette encyclopédie valable, quelles sont ses limites, afin qu'ils l'utilisent en sachant sur quoi se fondent nos restrictions et que le discours du professeur ne campe pas sur les bases d'un refus catégorique. En somme, organiser une séance sur et autour de Wikipédia, comme nous le ferions pour n'importe quelle autre source.

## DES AUTEURS ANONYMES

En histoire-géographie, l'habitude est de considérer une source comme valable, dans la mesure où sa critique objective est possible ; en documentation, l'absence de la mention de l'auteur est un manque inacceptable. Il en découle auprès des élèves une multiplicité de discours qui nous dessert tous. Accepter en connaissance de cause l'encyclopédie que nos élèves utilisent semble être nécessaire : la prendre en compte avec ses points forts, ne pas être dupe de ses faiblesses et mentionner à travers une présentation approfondie les difficultés d'identification des sources auxquelles l'ensemble du web nous confronte.

Un wiki est un outil qui permet à plusieurs auteurs d'intervenir pour la rédaction du contenu d'une page : n'importe qui peut être coauteur. Les normes en vigueur jusque-là sont bousculées, parce que la mention d'auteur disparaît et avec elle les droits que l'auteur cède. Il nous devient impossible de nommer notre source, de nous

appuyer sur l'autorité d'un auteur identifié

Mais ceci est valable pour le web en général : tout comme Wikipédia, il est sans référent central, sans processus de validation explicite ou visible des pages et des sites et il laisse une large place à des formes multiples de documents.

Wikipédia s'est largement construit et réajusté à partir des critiques formulées à son encontre. Le débat a pour effet de corriger les excès et de discipliner les internautes. Wikipédia participe aussi à une forme de moralisation de web non commercial, de celui dédié à la connaissance.

Différentes techniques sont mises au point progressivement, afin d'améliorer le contrôle de l'information. Ce sont des garde-fous qui s'adressent au lecteur. Ils font appel à sa vigilance. Le contrôle émane de chacun ! Il est impossible de se reposer sur une institution pour se permettre d'admettre ce qui est écrit, il s'agit de faire appel à son propre sens critique. Ces mentions servent à aiguiller les néophytes, à éduquer à des pratiques de rédaction et de lecture conformément aux canons de la communauté universitaire. L'absence d'un comité de rédaction et d'une politique éditoriale lisible brouille les cartes et exige du lecteur d'être attentif, d'avoir des repères clairs sur lesquels s'appuyer pour accepter ou rejeter une source.

L'absence de la mention d'auteur d'article gêne en premier lieu, à qui adresser ses plaintes, qui peut-on mettre en cause ? L'anonymat, dit Pierre Assouline<sup>[1]</sup>, permet aux idées d'extrême droite de se propager à grande échelle et de façon insidieuse, en trompant le lecteur. C'est juste, mais il est vrai aussi que la controverse est elle aussi menée au grand jour.

Les liens internes, en fin d'articles, sont des éléments qui aident à clarifier la position de l'auteur. Ils renvoient à d'autres articles Wikipédia, à des liens externes vers d'autres sites du web, les références que l'auteur inclut à son article permettent de se faire une idée sur ses sources.

La critique de Pierre Assouline nous livre quelques outils de lutte. Sa réflexion nous invite à la fois à la modestie et tente de faire émerger une position quant à la nouvelle définition de la légitimité à laquelle le web nous astreint : « tout le monde est-il encyclopédiste ? », « chacun peut-il s'improviser journaliste ? » et, entre les lignes, « cha-

<sup>1</sup> <http://passouline.blog.lemonde.fr/2007/01/09/laffaire-wikipedia/>

cun a-t-il donc quelque chose de si intéressant à dire, de si primordial? ». Dans *La faiblesse de croire*, l'historien Michel de Certeau interrogeait sur les recours dont disposaient les cultures marginales face à l'impérialisme culturel dominant. Il constatait une multilocalisation de la culture, des « porosités culturelles », et plaçait l'école dans un rôle d'agent de transition et de « transit ». Il constatait alors que la formation permanente, les organisations professionnelles, syndicales, etc., adoptaient les modèles de transmission créés par l'école et pour elle. Sur le wiki, on constate qu'une morale commune aux auteurs se dégage: citer les sources, être exact, faire preuve d'honnêteté intellectuelle; les règles d'or universitaires ont parfois droit de cité sur le web.

### LES RÈGLES DU WEB

Les exemples qui suivent peuvent être présentés et discutés en classe, ils offrent l'avantage de montrer que nous n'avons pas le loisir de dire tout et n'importe quoi, que des règles hors web

influencent ce qui se dit sur le web.

L'exemple du génocide arménien illustre les querelles parfois violentes qui opposent les rédacteurs; en guise de caution, Wikipédia met en fonction des outils et revient sur ses principes fondateurs, en bloquant une libre expression sur le sujet.

La lutte contre le « vandalisme », c'est-à-dire des malveillances, les mensonges, ou des « guerres d'édition », soit des controverses entre auteurs reconnus, s'organise avec l'exigence de l'identité de l'auteur pour les articles renvoyant à des polémiques. Le lecteur a accès à la source, à l'historique et à la discussion, à travers les onglets « Article », « Discussion », « Voir le texte source », « historique ».

On remarque que le lien « modifier » a disparu: pour « Génocide arménien », aller à « Navigation », « rechercher ». S'affiche alors la mention: « Vous n'avez pas la permission de modifier cette page, pour la raison suivante ».

## Une séance sur « L'Encyclopédie des Lumières et Wikipédia, l'encyclopédie libre »

En guise d'introduction, les objectifs des auteurs et le contexte des deux époques sont présentés.

### LES CONTEXTES SOCIAUX

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, une société peu alphabétisée, un système scolaire clérical ou privé (le précepteur), une liberté d'expression contrôlée, une dynamique de critique de l'arbitraire, une volonté de mettre à disposition les connaissances et d'éclairer par la raison, se dégager du dogme religieux.

À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, en 1995, la mise à disposition du web dans le domaine public par le Pentagone fait surgir la toile et ses réseaux; le déploiement d'une galaxie internet: le seul web public compte, en 2009, plus de 180 millions de sites, soit 2,5 fois plus qu'en 2005. Google indexe 100 milliards de pages et YouTube et Dailymotion regroupent à eux deux plus de 130 millions de vidéos, soit l'équivalent de 500 ans de visionnage non-stop<sup>1</sup>.

Les contenus français concernent 2 à 3 % de la toile, les États-Unis en occupent le tiers, alors que la progression de la présence russe et chinoise a augmenté de 94 et 87 %. Cela se déroule dans un contexte de scolarité de masse, d'une diffusion des Tice (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation), d'économie libérale, d'une critique de la mondialisation et de la marchandisation des biens culturels. Internet influence des sociabilités que les nouvelles technologies avaient déjà

bousculées. Aux relations organisées dans un cadre hiérarchique vertical se substituent des pratiques horizontales qui favorisent la mutualisation et l'échange, les cercles liés à la recherche et à l'innovation sont les premiers à s'en emparer.

### LES PROJETS ÉDITORIAUX

L'introduction se poursuit par la comparaison des premières pages qui permet d'explicitier les objectifs, les moyens humains, financiers, techniques et le contexte de diffusion.

L'Encyclopédie<sup>2</sup> est un dictionnaire: son ordre est alphabétique, c'est-à-dire classé et exhaustif selon les vœux des auteurs; la référence aux « sciences », plus développée qu'« arts et métiers », renvoie aux exigences de rigueur, d'exactitude rendue possible par l'utilisation d'une méthode. Il en ressort d'emblée des impératifs de qualité intellectuelle, qui fonde la validité des textes dont l'autorité résulte de la qualité d'expert des auteurs.

La mention à la forme papier: infolio, c'est-à-dire que chaque feuille d'impression est pliée en deux et forme deux feuillets (ou folio), soit quatre pages. Elle contient des « planches en taille douce », soit des gravures. On insiste dans la présentation sur le soin apporté à l'ouvrage matériel, à son caractère précieux. Il prend place dans la bibliothèque du sujet « éclairé ».

Elle est financée par souscriptions. Le paiement précède ou accompagne la rédaction. Elle est

1 Emmanuel Hoog, *Mémoire année zéro*, Éditions du Seuil, 2009.

2 Disponible en intégralité sur [gallica.bnf.fr](http://gallica.bnf.fr)

publiée à la suite d'une « autorisation » royale, parce que celle-ci est nécessaire à la publication de tous pamphlets, libelles et textes écrits. C'est Malesherbes qui autorise l'Encyclopédie. Il convient de relativiser le caractère limitatif de ces autorisations délivrées par l'administration royale, qui sont un sujet de scandale au XVIII<sup>e</sup> siècle, comme pour *Le Barbier de Séville* de Beaumarchais. L'octroi de ces autorisations est arbitraire et c'est ce qui est choquant à l'époque. Et, bien entendu, une censure religieuse s'exerce aussi. Toutefois, il y a moins de publications et la censure ne s'exerce pas comme elle s'abat dans une dictature actuelle. De plus, le cadre auquel nous sommes habitués aujourd'hui encore est celui d'une réglementation.

Pour présenter et identifier Wikipédia, la page d'accueil fait l'affaire.

« **Le projet** » : « vous avez besoin... elle a besoin de vous », la pratique collaborative et interactive s'impose avec le web 2 ; de nouveaux types d'échanges prévalent dans lesquels l'argent n'est pas prédominant ; le but est de s'échanger des informations, donner à savoir, etc., pour consommer éventuellement ;

« **Libre** » : libre de droits, libre de participer avec le wiki, libre de tout dire ?

Les onglets de qualité renvoient à une sélection, les critères en vigueur y sont contenus (TB/B/rejeté/promu) ; des articles sont mis en avant ou des portails ; les informations rejetées sont en rouge ;

**Universaliste** : 250 langues, oui, mais les contenus sont-ils identiques ? Si les contenus varient en fonction de l'appartenance idéologique, politique des contributeurs, à quoi renvoie la mention universaliste ? Au plus grand nombre ?

« **Don** » : Wikimedia est une fondation ; le web, de manière générale, tient à la gratuité : c'est valable pour Google, Amazon, car en raison de la faiblesse, voire de l'absence de cout du numérique et de l'information collaborative, nombre de services ne sont pas payants. En effet, le web diffuse des informations qui ont été produites dans un autre contexte, il crée peu, il réutilise pour l'essentiel et développe de la « méta-information », c'est-à-dire des données qui permettent la labellisation, l'utilisation d'un matériel complexe, l'organisation d'un voyage, etc.

### QUELLES RÉFÉRENCES ?

Comparer les deux allégories respectives convient aussi pour appréhender les mentalités des contextes sociaux dans lesquels elles s'élaborent. D'une part, la référence à l'Antiquité classique, la supériorité de la raison et son indispensable présence dans toute promotion du progrès ; d'autre part, le globe, le village planétaire issu de la mondialisation, la connaissance dispersée qu'il s'agit de rassembler, de ressouder, un globe en forme de pomme faisant référence à l'idéologie d'Apple, voire au marketing de Benetton « *all together* », etc.

En somme, Diderot et d'Alembert appar-

tiennent à la tradition de connaissances transmises par ceux qui ont l'autorité intellectuelle de le faire, alors qu'une encyclopédie participative s'appuie sur les connaissances amassées par le grand nombre, peut-être par des lecteurs d'experts plutôt que par les savants. La distinction se comprend à travers l'analyse des articles, leur lecture nous renvoie aux contenus, à la figure de l'auteur.

### COMPARER DEUX ARTICLES

La suite de l'activité consiste à critiquer Wikipédia autour de la lecture d'articles.

À titre d'exemple, la [biographie de Rosa Luxemburg sur Wikipédia](#). Comment le texte s'organise-t-il ? Il adopte une construction chronologique et thématique. Les titres servent de phrases de transition et explicitent les informations données. Les informations sont juxtaposées, il s'agit d'un recensement de faits sur la question.

Comparer avec le début de [l'article en ligne d'Universalis](#) : la mise en page, la publicité, la mention de l'auteur, l'impossibilité de copier le début de l'article. Avec Universalis, on centre l'analyse sur la mention d'auteur : quels mots m'avertissent de sa présence, de son regard, s'il prend position, pourquoi le fait-il, est-ce un service ou au contraire est-ce gênant ? Est-ce cette expertise que je rémunère par un abonnement ? Est-ce un plus comparé à un inventaire de faits ? Quelle valeur a l'analyse de l'auteur ?

On note, en comparant les deux articles, que la consultation des liens hypertextes est nécessaire pour approfondir ce que les faits suggèrent chez Wikipédia, c'est assez visible à travers la mention de l'opposition entre Rosa Luxemburg et Eduard Bernstein sur le parlementarisme. Simplement mentionnée dans Wikipédia, cette référence est interprétée dans Universalis.

Dans Wikipédia, pas d'angle d'attaque réel, le lecteur se construit une image du personnage s'il analyse les faits, s'il opère les déductions nécessaires, s'il dégage le sens. C'est valable pour un grand nombre d'articles, rendant les textes sur les sujets scientifiques alors peu compréhensibles pour le candidat. On en trouve une bonne illustration dans les articles sur Darwin de Wikipédia et d'Universalis en version papier. L'accumulation factuelle que l'on peut relever découle des habitudes anglo-saxonnes d'écriture, l'auteur engrange les faits et le lecteur se construit son opinion. Une tradition qui accorde moins de place que la nôtre à l'argumentation. Cette dernière est d'ailleurs mise à mal dans la technique du wiki même, construire une argumentation « *raisonnée* », selon les termes de Diderot, est peu aisée, l'argumentation s'apparente davantage à la confrontation de points de vue échangés.

### « TESTER LE WIKI » ?

Les élèves ont assez d'éléments maintenant pour construire sur Rosa Luxemburg un premier paragraphe de synthèse, qu'il est ensuite possible d'enrichir à partir de sources directes, et de discuter *via* un wiki.

La démarche de l'exercice s'appuie sur les attitudes irrationnelles de recherche : celle-ci laisse une large part aux tâtonnements, aux sondages intuitifs qu'il s'agit de réévaluer au fur et à mesure. Le wiki permet de revenir sur l'élaboration du texte, sur les hésitations ou les désaccords et les compromis qui en découlent. L'école polytechnique de Lausanne a mis en ligne [une démarche intéressante sur cet outil](#).

On peut conclure la séance en mettant en évidence les trois points suivants :

Interroger Wikipédia revient à questionner le web dans son ensemble : comment vais-je juger de sa fiabilité en dehors de toutes institutions

légitimes ? Ainsi posée, l'appropriation de procédures critiques de vérifications s'opère grâce à la formulation des enjeux, mais aussi des écueils et des nouvelles pratiques qui en découlent.

Expérimenter l'outil favorise la discussion sur la notion d'auteur, de sa responsabilité, comprendre qu'on écrit à partir de ce que l'on sait, que la production est perfectible et qu'elle ne se construit qu'en fonction de choix.

Pour terminer, il reste à mentionner la « [désencyclopédie](#) » de Wikipédia, sorte de barrage contre lequel s'échoue ce qui est insensé : l'absurde, les fausses informations trouvent à cet endroit la possibilité de s'exprimer !

## Une séance de présentation de Wikipédia en 2<sup>de</sup>

Qu'est-ce que Wikipédia ? Une encyclopédie ? En connaissez-vous d'autres ? Pourquoi se réfère-t-on plus volontiers à l'Encyclopédie Universalis par exemple ? Une encyclopédie qui se construit avec des internautes anonymes est-elle fiable ? Telles étaient les questions proposées aux élèves lors d'une séance réalisée avec une classe de 2<sup>de</sup>. L'objectif était de présenter de l'encyclopédie afin d'estimer sa validité en tant que source, en la comparant avec Larousse et Universalis en ligne. Auparavant, la classe avait appris, au cours des séances ECJS, à se familiariser avec BCDI (recherche simple et avancée), à repérer les sources dans le fonds documentaire archivé, à consulter les dossiers documentaires rangés dans l'armoire à cet effet.

Sur le plan des notions, nous travaillons celles d'auteur, puis de droits de l'auteur, de citation, de plagiat. La notion de responsabilité éditoriale est suggérée.

Sur le plan des méthodes, l'évaluation de l'information est précisée à travers son appréciation, sa vérification. C'est aussi l'occasion de travailler l'item « choisir et consulter des ressources » du B2i.

En termes d'objectifs cognitifs, nous abordons le vocabulaire relatif à la recherche documentaire (la requête) et propre à l'internet (le wiki, le web collaboratif), l'histoire de Wikipédia.

Voici quelles étaient les consignes :

**1. Choisir le mot clé « civisme ».** À partir de Google, inscrire sa requête. Pourquoi est-ce Wikipédia qui s'affiche en premier ? C'est le huitième site le plus visité. Le classement de Google est un algorithme défini par le nombre de liens vers une page. Quels résultats obtient-on si on interroge d'abord « Wikipédia » et « civisme » après ? Remarque : le résultat varie selon la formulation de ma requête.

### 2. Analyser la page de titre

- visiter l'accueil : la dimension de projet (Jimmy Wales en 1995 et l'open source) ;
- le globe : une encyclopédie mondiale comme le web/universaliste (toutes les langues officielles, mais la version anglaise domine par le nombre d'articles) ;
- le wiki : c'est un outil informatique qui permet une discussion.

**3. Lecture d'un article.** Pourquoi faut-il rester critique ? Wikipédia en appelle progressivement à la vigilance du lecteur.

- L'enquête de la revue *Nature*. Quarante-deux spécialistes comparent les articles de Wikipédia et de Britannica. Les résultats de la comparaison les placent sur le même plan ;
- d'autres formules sont possibles : [Larousse](#), [Universalis](#).

### 4. Croiser les sources pour les vérifier

Trois définitions du mot « civisme » sont à comparer : l'article Wikipédia, la définition du Larousse, le début de l'article Universalis. Il s'agit de construire ensuite un texte qui apporte satisfaction à partir d'elles.

- Donnez-vous un objectif : que voulez-vous définir ? L'origine du mot ? Sa signification actuelle ?
- Sélectionnez les informations utiles pour répondre à votre objectif.
- Est-ce satisfaisant ? Faut-il compléter ? Un mot associé tel que patriotisme permettrait-il de préciser ?
- Rédigez votre définition !

**SANDRINE WILHELM**

Professeure d'histoire-géographie au lycée Fustel-de-Coulanges à Strasbourg

# Des mots aux maux

**Pascale Gossin.** La lecture sur écran devient aujourd'hui une pratique scolaire quasi quotidienne, quel que soit le niveau d'enseignement. Tour d'horizon.

**C**ommençons par écouter quelques consignes données par des enseignants, de la maternelle à l'université, issues de pratiques de terrain vécues ou observées.

## À L'ÉCOLE MATERNELLE

C'est le temps de l'accueil dans cette classe de tout-petits. Le professeur des écoles salue les parents et les enfants, distribue sourires et consignes :

« Bonjour Emilio, bonjour à ton papa. Je suis heureux de te retrouver ce matin et te propose d'aller terminer le dessin que tu as commencé hier. Il a encore besoin de couleurs, les coccinelles seront ravies de continuer à rougir.

Bonjour Phan, bonjour à ta maman. Je te propose d'aller voir les photos qui défilent à l'écran. Elles te rappelleront les activités que nous avons vécues la semaine dernière. Tu vas y rejoindre Ahmed et sa grande sœur. Ensemble, vous vous souviendrez mieux de ce que nous avons fait et vous raconterez aux adultes toutes nos découvertes. »

## À L'ÉCOLE PRIMAIRE, AU CYCLE 3

« Je vais vous projeter les pages d'un livre documentaire, les unes après les autres. Nous allons ainsi feuilleter cet écrit qui donne des informa-

tions sur le caméléon. Chaque page de ce livre traite d'un sujet différent : la locomotion, la reproduction, le biotope, etc. Vous noterez chacun, au fur et à mesure, le sujet traité en un ou quelques mots. L'idéal serait de trouver un seul mot. »

Pour faire effectuer cet exercice de conceptualisation nominale, la professeure des écoles utilise un documentaire publié par les éditions Milan, dans la collection « Patte à Patte ».

Elle attend, pour cette page, la proposition du concept « anatomie » (image ci-dessous).

## AU COLLÈGE

Le professeur documentaliste introduit une séance de recherches :

« Vous devez préparer, pour l'épreuve d'histoire des arts du brevet des collèges, un exposé d'une quinzaine de minutes. Il vous faut rassembler de la documentation, trouver des informations sur les œuvres que chacun de vous a retenues. Vous allez consulter le catalogue du CDI, celui de la bibliothèque municipale, les sites internet. Vous allez ainsi recueillir, sans oublier de les valider, des informations en lien avec votre sujet. Vous risquez d'être submergés de résultats. Vos équations de recherche doivent être les plus pointues possibles. Prenons l'exemple d'un exposé qu'un élève voudrait voir porter sur Ondine en musique, théâtre et chorégraphie. Que proposez-vous de retenir comme équations de recherche ? »

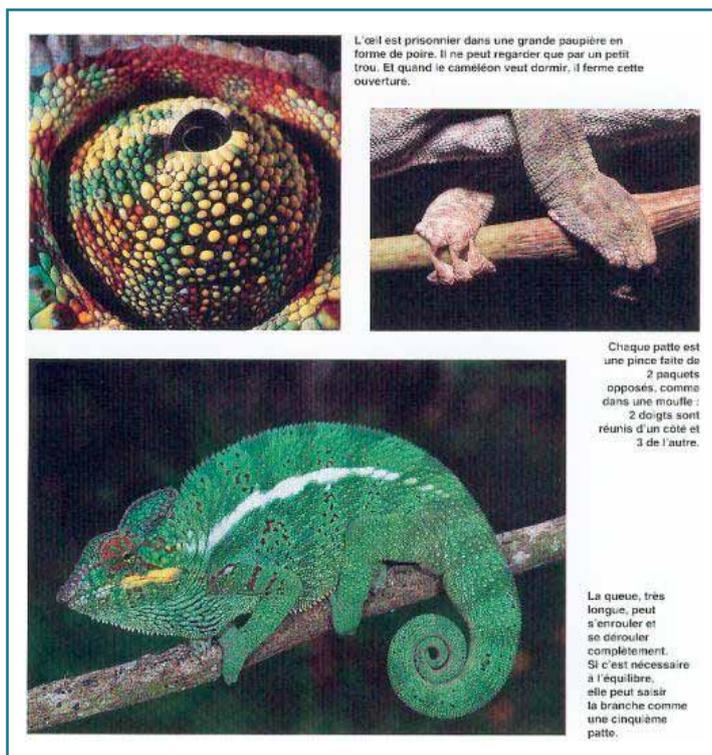
## AU LYCÉE

Le professeur documentaliste inverse la posture des apprenants et attribue aux lycéens le rôle d'indexeur.

« Notre lycée met en ligne, par le biais de son site internet, son journal. Afin d'en rendre la lecture plus aisée, nous allons indexer chaque article, de façon à permettre au lecteur d'accéder directement à l'article qu'il souhaite consulter. Vous allez donc lire les articles et attribuer, pour chacun d'eux, de un à trois mots clés en lien avec le sujet traité. À vos mots ! »

## EN MASTER MÉTIERS DE LA FORMATION ET DE L'ÉDUCATION

« Notre université est abonnée à des banques de données, à des bouquets numériques qui vous permettent de consulter en ligne des articles de recherche. Pour votre mémoire, il est indispensable que vous sachiez qui a publié quoi sur le sujet que vous avez défini. Les outils de recherche de ces



banques de données, catalogues, diffèrent les uns des autres. Il vous faut apprendre à interroger de façon pointue Factiva, le Sudoc, Cairn, etc. Quels descripteurs utiliser? Quels mots clés retenir? Comment utiliser les opérateurs booléens? Comment intégrer la notion de date de publication dans vos équations de recherche?»

Le formateur travaille encore et toujours la même notion : la mise en mots.

### QUELLES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES?

À l'école maternelle, l'enseignant vise plusieurs compétences : l'expression orale, le lien entre la famille et l'école, l'acquisition du vocabulaire. L'enfant, même tout petit, va raconter, en s'appuyant sur les photographies, les situations vécues. Il va s'exprimer, mettre en mots :

« Là, Papa, on joue à la balle, raconte Phan.

Dans l'idéal, l'adulte reformule :

– Vous lancez la balle à tour de rôle. Fallait-il la lancer le plus loin possible? Le plus haut possible?

– Là, nous goutons par la chanson, indique Emilio.

L'adulte peut reprendre :

– La photographie montre le moment du goûter et je suppose que vous chantez une comptine pour vous souhaiter un bon appétit. Sais-tu ce que mangeait Karim? Un fruit? Un biscuit? Un laitage?»

La richesse de ces temps d'échanges est multiple. L'enfant se remémore son vécu et le partage avec un adulte. Mettre des mots (et même les catégoriser dans le cas du goûter de Karim) nous apparaît être une compétence essentielle à travailler au plus tôt.

À l'école primaire, l'exercice proposé se révèle difficile. La professeure aborde la compétence à la conceptualisation nominale. Il s'agit de trouver pour chaque page un terme générique et ainsi enrichir le bagage lexical de toute la classe. Lors de la mise en commun, il faudra valider ou apporter les termes précis comme prédation, anatomie.

L'exercice est le même au lycée. L'élève prend conscience de l'importance du choix des concepts. Ils sont les garants de l'efficacité de la recherche d'informations. Dans les deux cas, l'apprenant est mis en situation de création d'outils, afin, ensuite, d'en devenir un utilisateur plus averti.

Arrivé à l'université, l'individu est encore fragile et son accompagnement reste utile. Ainsi un étudiant souhaitant interroger le Sudoc commet de nombreuses erreurs, qui lui font conclure abusivement qu'il n'y a aucune publication disponible sur son sujet ou alors, inversement, il se trouve submergé par le nombre de résultats obtenus. Même à ce niveau d'étude, la conceptualisation nominale n'est pas encore maîtrisée. Ainsi, pour chercher une étude conduite à l'école primaire, tel étudiant retient le mot clé « primaire », ne mesurant pas le bruit documentaire qu'il va ainsi créer. La polysémie des termes ne lui apparaît pas de prime abord.

### TRAVAILLER LA MISE EN MOTS

Les professeurs documentalistes bataillent depuis des décennies pour former les usagers à la conceptualisation nominale. Dotés de thésaurus, de dictionnaires analogiques, utilisateurs de cartes heuristiques, ils sont confrontés à un public blasé, persuadé de maîtriser cette compétence conceptuelle. Rien n'est moins sûr. Les recherches conduites<sup>[1]</sup> et les témoignages d'enseignants attestent des errances des élèves.

L'ère numérique amplifie encore le besoin. Hyperlire oblige le lecteur à sélectionner des liens conceptuels pour accéder à l'information. Activer un lien plutôt qu'un autre suppose que le lecteur connaît le sens des mots sélectionnés. Cette compétence relève d'un apprentissage, d'une vigilance de tous les instants, d'une prise de conscience des enseignants (et de leur hiérarchie) de la nécessité d'apprendre ce geste.

Travailler la mise en mots tant et plus, et ceci tout au long de la scolarité, peut aider à construire une des compétences utiles à l'hyperlecture. Les enseignants constatent fréquemment les carences conceptuelles des élèves : écrits pauvres, recherche d'informations inefficace, errances sur la toile, des maux que l'hyperlecture accentue. ■

**PASCAL GOSSIN**

Maitre de conférences en sciences de l'information et de la communication, université de Strasbourg, Lisec EA 2310.

<sup>1</sup> Voir par exemple Jérôme Dinot, « Apprendre en recherchant, rechercher en apprenant, la maîtrise de l'information », *Dossiers de l'ingénierie éducative* n° 57, 2007, ou Pascale Gossin, « Lecture papier et hyperlecture : incidences en termes d'efficacité et de stratégies, culture de l'information des pratiques... aux savoirs », *Actes du huitième congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale*, Éditions Nathan, 2009.

# Les trésors de Versailles

**Jean-Michel Zakhartchouk.** Quelles compétences documentaires dans un projet interdisciplinaire ambitieux et multiforme ? En route pour le XVII<sup>e</sup> siècle !

**S**oit quelques thèmes de recherche à partir du château de Versailles, susceptibles de mobiliser des connaissances historiques et littéraires comme, et c'est ce dont il sera surtout question ici, des compétences documentaires, de la recherche à la communication.

1. Qui était Lully ? Sa musique, sa collaboration avec Molière, sa vie à Versailles ;
2. La danse à l'époque de Louis XIV ;
3. Le théâtre à l'époque de Louis XIV ;
4. Imaginez une interview de Molière, à la veille de la représentation du *Bourgeois gentilhomme*, en vous appuyant sur des documents sur sa vie ;
5. L'école et l'éducation à l'époque de Molière ;
6. Comment devenait-on noble à l'époque de Louis XIV ? Comment vivait la cour du roi ? La vie à la Cour. Les fêtes, la mode ;
7. La Turquie à l'époque de Louis XIV. Pourquoi y a-t-il un goût pour les Turcs à l'époque du *Bourgeois gentilhomme* ?
8. Les bourgeois à l'époque de Molière. Les marchands ;
9. Quelques « grands » de l'époque (madame de Montespan, de Maintenon, Le Brun, Le Nôtre, La Fontaine, la comtesse Palatine, etc.)

Il est à noter, pour montrer qu'il faut rester souple, pragmatique, évolutif, que nous avons par exemple abandonné le n° 8, que nous avons dû revoir le n° 7 un peu difficile et que j'ai eu soudain l'idée de faire travailler, mais pas pour un exposé, car c'était trop tard, sur la galerie des Glaces sous la forme suivante : elle raconte sa propre histoire, ce qui a donné lieu à un texte tout à fait réussi.

## ABOUTIR À UNE BROCHURE

Le projet associait la professeure d'histoire-géographie, celui de français, deux professeures documentalistes, et pouvait compter également sur la collaboration du professeur d'arts plastiques. Il s'organisait autour d'une visite du château de Versailles, pour aboutir à une brochure rassemblant différents textes et documents :

- des textes explicatifs écrits à la suite de la visite ;
- des fiches de lecture sur des romans lus en rapport avec le thème ou une fiche de critique à partir de la pièce vue à Versailles ;
- des écrits narratifs et des dialogues produits

en français, mais avec des recherches historiques, mettant en scène des personnages réels ou imaginaires de l'époque de Louis XIV et insérant des passages descriptifs. Ces écrits devaient appartenir à plusieurs genres : dialogue de théâtre, à partir de l'étude et de la représentation à Versailles du *Bourgeois gentilhomme*, récit fantastique (soudain, au cours d'une visite d'élèves, les personnages du passé resurgissent...), récit réaliste à la manière des romans lus, carnet de bord ;

- des illustrations diverses (par exemple des photos prises sur place, mais aussi des représentations de tableaux, avec travail en cours d'arts plastiques) ;

Le travail s'est fait en cours d'histoire, de français et d'arts plastiques, mais aussi dans des séances communes français-histoire lors de séances au CDI, éventuellement en dehors des heures de cours.

## DES COMPÉTENCES DIVERSES

Quelques compétences plus particulièrement travaillées :

- savoir chercher dans des documents, en tirer des informations sans faire de copiage, en reformulant avec ses mots ;
- savoir tirer parti de l'essentiel de récits lus ;
- savoir travailler en groupe à certains moments ;
- savoir rédiger des textes divers sous une forme imposée, mais qui laisse de la place à la créativité (appropriation de la notion de point de vue narratif, savoir écrire un texte explicatif et un texte descriptif) ;
- savoir exposer à l'oral (comptes rendus de lecture) ;
- savoir utiliser l'image de façon pertinente.

Reprenons quelques activités liées aux compétences documentaires. Les élèves étaient répartis en groupes de deux ou trois, sur une période de trois semaines environ, à partir d'un choix initial entre plusieurs thèmes. Chacun devait faire trois choix et, en principe, avait un de ces choix comme thème, bien que, dans la réalité, on ait tenu compte des affinités et des commodités d'emploi du temps entre élèves de groupes différents, mais aussi des capacités à réussir sur tel ou tel sujet.

Les élèves ont été au CDI avec les quatre enseignants qui leur ont présenté le travail. Puis ils sont venus à des heures libres au CDI préparer leur exposé, but de leur recherche. Pas toujours

## 1. Un chantier ouvert

simple pour ces élèves si peu autonomes, même si certains avaient acquis l'année précédente quelques bonnes habitudes en « itinéraires de découverte ». Il a fallu brandir la carotte de la note d'investissement, un classeur au CDI devant être le témoin de leur passage aux heures prévues, avec appréciation de la documentaliste lorsque le temps le permettait.

**QUELS OBJECTIFS ?**

D'abord amener à des recherches orientées par la restitution. Pour éviter les recopiations (ou, soyons plus modestes, pour les limiter) et inciter à la reformulation personnelle, nous imposions des contraintes comme celle de faire écrire à la première personne (voir exemples ci-dessous).

Ensuite, fixer l'objectif de l'écriture qui, pour certains exposés du moins, allait se poursuivre en vue d'une brochure, imprimée par le CDDP.

Enfin, préparer, mettre en appétit pour la visite effective du château.

Les résultats ont été fort inégaux, mais ce fut tout de même un très bon moment qu'une séance de trois heures de suite pour les exposés, moitié en classe, moitié au CDI.

Ce qu'il faut aussi relever, c'est l'écart existant entre l'ambition initiale et le produit final, écart entre le prescrit et le réel, bon apprentissage pour la jeune documentaliste stagiaire, qui a pu ainsi mesurer tout le chemin à parcourir pour ces élèves de Zep souvent en difficulté avec la langue et peu formés à la recherche documentaire ; mais aussi le sérieux de beaucoup d'élèves, leur investissement, un climat positif et des réalisations parfois très honorables.

Citons par exemple deux extraits de textes réalisés suite à l'exposé par deux jeunes filles :

« Jean-Baptiste Lully nous parle depuis sa tombe...

*Je suis né le 28 novembre 1632, à Florence en Italie. Mon nom d'origine était Giovanni Battista*

*Lulli. À l'âge de treize ans, j'apprenais le violon, la guitare, le clavecin et j'étais un excellent danseur. [...] À la suite d'une blessure au pied causée par mon « bâton de direction », la blessure s'est infectée et je suis mort bêtement de la gangrène. Maintenant, je suis sûr qu'on ne meurt plus de simples blessures. Je ne sais pas comment vous écoutez la musique de vos jours, mais j'espère que vous écoutez la mienne. » (Livia)*

« Françoise Athénaïs de Montespan

*Je m'appelle Françoise Athénaïs de Montespan. Je suis la fille du duc de Montmart et de Diane de Grandseigne et, depuis 1663, l'épouse de Louis Henry de Gondrin marquis de Montespan. Je suis une des favorites officielles du roi et je suis aussi la surintendante de la maison de la reine. Je trouve ce travail tout à fait honorable. Je bénéficie de plein d'atouts, dont celui d'être souvent avec le roi. Sans me vanter, je crois être une des plus belles femmes du royaume. Mon ambition, c'est que mon enfant devienne le futur roi et que... peut-être je serais la future reine et je me marierai avec Louis XIV. » (Aldiouma)*

Le CDI a été un lieu pivot tout le long du projet et les documentalistes associées à toutes les phases (et durant la sortie à Versailles tout particulièrement, celle-ci ayant été une belle réussite malgré le temps trop court pour la visite).

**QUELQUES PRINCIPES À AFFIRMER**

Il ne faut pas craindre l'ambition, l'exigence (vouloir que les références soient mentionnées lors de la recherche, que les élèves vérifient si les images capturées sont libres de droits, que les exposés soient faits le moins possible en lisant son texte), à condition de savoir être souple, de savoir réajuster et de s'adapter aux possibilités des élèves.

Il faut accepter l'écart entre le projet initial et le projet fini, sans pour autant être complaisant

**En savoir plus** Un contexte pas toujours facilitant

Fort d'une expérience passée en itinéraires de découverte (IDD) autour du thème des grandes découvertes, j'ai proposé à ma collègue d'histoire de poursuivre ce type de travail avec un projet autour du château de Versailles, en 4<sup>e</sup>. Malheureusement, cela n'a pas pu se faire dans le cadre des IDD, ceux-ci ayant disparu en cette année scolaire, suite à des suppressions d'heures. Et si nous avons réussi à avoir une classe commune, nous n'avons pu obtenir des arrangements d'emploi du temps qui auraient permis un travail à deux à certains moments et une concertation régulière. Il est important de le signaler, car c'est une condition d'un travail vraiment efficace et ce petit plus, ne coûtant rien d'autre qu'un peu d'organisation de la part des « faiseurs d'emploi du temps », aurait permis plus de cohérence et nous aurait largement

facilité la tâche. Ce qui est rageant d'ailleurs est de penser qu'il ne s'agit nullement de mauvaise volonté, mais tout simplement de ce que les impératifs pédagogiques ne sont pas au poste de commande et qu'on prend d'abord en compte les commodités personnelles des enseignants (même si celles-ci ne sont pas négligeables, bien entendu). Bref, malgré cela, nous avons pu mener à bien un projet intéressant et motivant, aussi bien pour les élèves que pour les professeurs, avec un lien privilégié avec le CDI. Nous avons eu la chance, non prévue au départ, en juin, de bénéficier du remarquable apport d'une documentaliste stagiaire qui, tout le long du projet, a fait largement plus que ses obligations de service le demandaient et a été d'un très grand secours.

et renoncer trop vite à la qualité, mais en sachant, comme le dit Molière justement, qu'« *il est loin du projet à la chose* ».

Un tel travail prend du temps. Ce temps ne peut être le seul temps de cours, il faut arriver à ce que les élèves considèrent la plage d'heures disponibles en dehors des cours comme utilisable, comme indispensable pour un travail personnel approfondi. C'est du temps utile, mais il faut aller au-delà des apparences, qui font considérer une heure où les élèves ont « gratté » ou écouté passivement comme utile !

La recherche documentaire doit être intégrée à un projet d'ensemble, elle doit avoir un but et notamment celui que les élèves la relie à un

but. Ce n'est pas évident. Les élèves ont en particulier du mal à se mettre à la place du futur auditeur, du futur lecteur, mais c'est vrai aussi d'adultes cultivés, y compris enseignants ;

Un projet sur le long cours connaît des hauts et des bas, il faut souvent relancer la machine, savoir faire preuve d'imagination pédagogique pour cela, mais aussi être organisé. Tout flou se paie en termes de perte de temps et de désordre ;

Une part doit être laissée à l'initiative des élèves, mais à l'intérieur d'un cadre. Il est indispensable d'accueillir leurs suggestions, de susciter des propositions, mais de refuser aussi ce qui s'écarterait trop du but poursuivi. ■

**JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK**

Professeur de français en collège à Creil (Oise)



# Que faire avec des tablettes numériques ?

**Philippe Chavernac, Fabrice Comte.** De nouveaux objets dans la classe : de nouvelles pratiques pédagogiques, de nouvelles relations au savoir ?

**S**martphones, tablettes numériques, liseuses, objets nomades : de nouveaux termes apparaissent pour nommer des objets nouveaux ou en mutation. L'appareil sert à téléphoner, mais bien plus encore : on peut surfer sur internet, télécharger et écouter de la musique, regarder des chaînes de télévision, gérer son agenda, programmer des alarmes, relever et prendre connaissance de ses courriels, conserver et visionner ses photographies, prendre des photos ou faire des films, jouer à des jeux électroniques, trouver son chemin, et se positionner dans une ville, être localisé, lire le journal ou des livres et des bandes dessinées, etc. On peut aussi les utiliser pour une écoute différée de contenus multimédias (audio et vidéo). Les objets nomades regroupent tous les appareils électroniques disposant d'une autonomie de fonctionnement pour le déplacement géographique, de fonctions multiples, communication, gestion, stockage, et d'une taille relativement réduite pour permettre un usage dans des lieux variés.

## NOUVEAUX USAGES

Nouveaux objets, qui font apparaître aussi de nouveaux usages. Qui aurait pu prétendre à l'explosion des SMS qui, au départ, étaient destinés à l'échange d'informations purement techniques entre ingénieurs ou techniciens ? Comment prévoir les usages qu'en feront les générations à venir en fonction des progrès techniques qui sont de plus en plus rapides ? Dans le monde de l'éducation, nous nous interrogerons sur les aspects pédagogiques. Quels usages pédagogiques de l'objet nomade peuvent être envisagés ? Comment proposer, avec d'autres appareils au sein de la classe, une autre approche de la relation aux savoirs passant par d'autres pratiques ? À partir d'expériences effectuées, nous rendrons compte de nos séquences, découvertes et observations, pour ensuite essayer de prévoir ce qui sera, peut-être, l'avenir de la salle de classe ou du CDI.

L'accord passé entre la société France Télécom Orange et le CRDP de Paris nous a permis de bénéficier d'un prêt d'une douzaine de tablettes électroniques. Après avoir pris « en main » l'appareil, nous nous sommes orientés vers deux approches pédagogiques de l'utilisation de ces tablettes dans trois disciplines, le français, l'an-

glais et les arts appliqués. Dans la première matière et en accord avec le professeur de lettres-histoire, nous avons élaboré une séance pédagogique d'une durée de deux heures sur la presse écrite quotidienne. Celle-ci s'inscrit dans le cadre d'une séquence sur la construction de l'information, l'un des trois objets d'étude du programme de français de la classe de 2<sup>de</sup> professionnelle.

## VERSIONS PAPIER ET INTERNET

Notre objectif principal était d'amener les élèves à travailler conjointement, à des fins de comparaison, avec la version numérisée et le site internet de quatre quotidiens. La tablette numérique présente en effet l'avantage de pouvoir télécharger l'intégralité de la version papier d'un quotidien par le biais de l'application Read and Go, mais aussi d'accéder à internet. Nous avons élaboré un parcours pédagogique autour d'un ensemble d'activités à réaliser successivement à partir de ces deux supports d'information.

À l'aide de la version numérisée des quotidiens, les élèves ont tout d'abord parcouru l'actualité du jour. Ils ont ensuite fait le choix d'un article à partir duquel ils ont relevé les éléments d'information principaux ainsi que les marques de commentaire.

Ils se sont ensuite connectés au site internet du quotidien retenu. Après avoir recherché l'article étudié, ils ont relevé les similitudes et les différences entre les deux versions.

Deux activités complémentaires ont constitué le terme de ce parcours : une recherche d'image sur internet pour illustrer l'article retenu ainsi qu'un tableau à compléter pour faire réfléchir les élèves sur les avantages et les inconvénients présentés par l'utilisation des tablettes numériques en cours.

Dès le début de la séance, nous avons remis aux élèves les tablettes ainsi qu'une fiche à compléter. Avec l'ensemble des activités à réaliser figurant sur cette fiche, les élèves ont pu travailler de façon autonome pendant une heure et demie. Pendant la dernière demi-heure, nous avons demandé aux élèves volontaires de présenter au groupe leur travail.

Nous avons constaté l'extrême facilité avec laquelle les élèves manipulent les tablettes numériques. Utilisateurs de smartphones, ils ne ren-

contrent aucune difficulté pour s'approprier ce nouvel outil nomade. Celui-ci constitue indéniablement un facteur de motivation pour les élèves, même si son usage s'inscrit dans le cadre d'une séance, d'une démarche pédagogique. Ses nombreuses fonctionnalités, la simplicité de son utilisation, son encombrement et son poids réduits autorisent des usages pédagogiques nombreux susceptibles de renouveler nos enseignements ainsi que nos pratiques en matière de transmission des savoirs.

#### EN ÉCOUTANT BOB MARLEY

En cours d'anglais, nous avons organisé une séquence pédagogique sur la compréhension orale. Il s'agissait de compléter le texte d'une chanson de Bob Marley, en visionnant l'interprétation de cette œuvre à l'aide d'une vidéo sélectionnée sur le site YouTube. Les élèves, à leur propre rythme, et équipés d'écouteurs individuels, ont pu se focaliser sur les passages qui leur paraissaient difficiles. De manière autonome et avec l'aide parfois de leur professeur, ils sont arrivés à reconstituer l'ensemble des phrases constitutives de la chanson de Bob Marley. Cette séquence nous montre bien l'intérêt de l'utilisation de la tablette numérique lorsqu'une salle ne dispose pas de matériel informatique. On retrouve, d'une certaine manière, l'approche pédagogique que l'on a dans un laboratoire de langues. Les élèves sont en autonomie, ils avancent à leur rythme, le professeur peut intervenir, non pas de son bureau comme dans un laboratoire, mais en passant derrière eux. On peut aussi imaginer dans l'apprentissage des langues étrangères d'autres séquences à partir d'applications de plus en plus disponibles sur le réseau internet.

C'est, enfin, dans le cadre du cours d'arts appliqués que nous avons utilisé les tablettes numériques avec l'application Scribble.

Dans un premier temps, les élèves ont pris des photos de l'intérieur (couloirs, salle de classe, CDI) ou de l'extérieur de l'établissement (préau, cour, bâtiments, en façade) avec l'appareil photo intégré aux tablettes numériques. La prise de vue, le cadrage ainsi que l'orientation figurent au programme et ont pu être travaillées à cette occasion. Ensuite, avec le logiciel gratuit téléchargé sur l'appareil, ils ont dessiné des tags (ou graffitis) pour les couper et les coller sur les photos de l'établissement. Les fichiers numériques ont pu être imprimés et après sélection, les meilleures compositions photo ou dessin ont pu être affichées pour être vues par l'ensemble de la communauté éducative. Cette séquence nous a permis d'aborder avec un même appareil la photographie, le graphisme, la composition, pour constituer *in fine* une exposition au sein de l'établissement.

Tablettes numériques, notebooks, ordinateurs portables, etc., comment seront équipées nos salles de classe de demain? La lecture des grands classiques de la littérature passera-t-elle par les liseuses à encre électronique? Le livre papier disparaîtra-t-il au profit d'un livre « enrichi » sur écran, avec possibilité de visionner des vidéos, d'entendre la voix de l'auteur, de consulter les sites internet consacrés à l'œuvre de l'écrivain, d'avoir un dictionnaire intégré, de tourner les pages en soufflant?

#### QUEL ÉQUIPEMENT POUR LA SALLE DE CLASSE?

Baucoup d'interrogations et d'hypothèses sont en suspens et l'avenir de l'équipement de la salle de classe reste à inventer, ce qui fait aussi l'objet d'un vaste marché économique dont il faut être conscient. Pendant le déroulement des séquences pédagogiques, les élèves ont dû s'approprier cet outil nomade, même si celui-ci leur était déjà familier par l'usage de leur propre téléphone.

### Dispositif Lire un quotidien numérique

Vous avez la version électronique d'un quotidien à analyser. Quel est le nom de ce quotidien dans sa version numérisée?

Essayez de le parcourir et de relever différents thèmes susceptibles de vous intéresser. Après avoir parcouru la version électronique du quotidien, vous choisissez un article. Lisez-le et répondez aux questions suivantes.

- Qu'est-ce qui relève de l'information et du commentaire dans l'article que vous avez choisi?
- Quelles sont les idées principales développées dans l'article?
- Comment le même sujet est-il traité par le site internet du journal?

#### Quelques pistes de raisonnement:

- S'agit-il du même article?
- L'article est-il accompagné d'éléments

sonores ou audiovisuels ou d'images?

- L'article est-il actualisé? De nouveaux éléments d'information complètent-ils l'article en version PDF?
- Dans le cas où l'article n'est pas agrémenté de photographies suffisamment explicites, vous devez faire une recherche sur internet. Allez sur votre moteur de recherche favori ou sur un site que vous connaissez bien et qui pourra vous aider dans la recherche d'images.
- Quel moteur ou site internet choisissez-vous? Comment procédez-vous pour faire cette recherche?

Après ce travail, nous vous demandons de prendre un peu de recul et de donner votre point de vue argumenté sur l'usage des tablettes électroniques en classe, en en indiquant les avantages et les inconvénients.

Cet aspect est peut-être le plus rapide dans l'apprentissage. Une des difficultés de l'utilisation de ce genre d'outil est probablement liée à la lecture sur écran. Comment rendre compte du contenu d'un journal ou d'un dossier, quand on a une vision réduite par l'écran? Quels sont les processus cognitifs mis en œuvre par les lecteurs?

Nous renvoyons les lecteurs de cet article à un dossier très intéressant du [site Eduscol](#) sur la lecture sur écran où de nombreux chercheurs et universitaires comparent les deux modes d'appropriation de l'écrit. Un article de Roger Chartier, dans *Le Monde* du 12 octobre 2007 où il compare l'écrit du livre papier avec celui du livre électronique: « *La lecture face à l'écran est une lecture discontinuée, segmentée, attachée au fragment plus qu'à la totalité* ». On peut citer aussi Cédric Biagini et Guillaume Carnino qui s'intéressent à l'attention développée par le lecteur, que ce soit sur écran ou sur papier. Ils notent à cet effet: « *La lecture y est plus segmentée, fragmentée et discontinuée. Le numérique, « hypertexte » et multimédia, induit une « hyperattention » que les psychologues américains opposent à la deep attention (l'attention profonde) que nécessite la lecture linéaire sur papier* ».

#### UNE AUTRE PRATIQUE DE LECTURE

De même que la lecture change entre le papier et l'écran, de même les postures du corps sont différentes. On peut s'appuyer, *mutatis mutandis*, sur un article de Marcel Mauss, « *Les techniques du corps* », paru en 1936, dans le *Journal de Psychologie*. Cet auteur montre comment les hommes « *savent se servir de leur corps* », en procédant « *du concret à l'abstrait* ». Dans les différentes séances pédagogiques avec les élèves, nous avons constaté les différences entre une tablette numérique généralement posée à plat sur la table et, dans un autre contexte, la posture de l'élève face à un écran d'ordinateur. Le lycéen, avec sa tablette, est toujours en interaction avec son professeur. S'il est interpellé par ce dernier, sa tête ou ses yeux se fixent directement sur le professeur. Face à la verticalité d'un écran d'ordinateur de bureau, l'élève se tourne vers son professeur à son appel, l'attention et la position de son corps, sa posture, sont tournées vers l'écran la plupart du temps. Les deux objets, ordinateur et tablette, peuvent avoir le même contenu, mais placent le lecteur dans une posture différente, l'ordinateur de bureau étant plus imposant que la tablette.

#### UN OUTIL POUR UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Cette expérimentation des tablettes numériques nous a permis de tester en grandeur réelle les objets nomades dans un lieu, la salle de classe, restée identique pendant des décennies. Elle favorise la pratique d'une pédagogie différenciée: l'élève, autonome, peut progresser à son niveau, en choisissant, quand la séquence le permet, un contenu de son choix, ce qui demande

une présence et une disponibilité accrues de l'enseignant. Nous avons remarqué plus d'attention et d'intérêt des élèves, les médias y sont aussi pour quelque chose.

Il nous reste à multiplier ce genre d'expériences pour peut-être faire le bon choix en matière d'équipement. Il faudra aussi s'intéresser aux interactions possibles avec le tableau numérique interactif (TNI). La tablette numérique ne changera pas le contenu d'un cours ou les programmes, elle permettra simplement d'apporter plus de ressources (numériques), et de pratiquer une pédagogie différenciée et vraiment « *active et réactive* ». ■

**PHILIPPE CHAVERNAC**

Professeur documentaliste, lycée Gustave-Ferrié (Paris X<sup>e</sup>)

**FABRICE COMTE**

Professeur de lettres-histoire, lycée Gustave-Ferrié (Paris X<sup>e</sup>)

#### SITOGRAPHIE

**Le Café pédagogique:** [cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/04/28\\_Sortezvostablettes.aspx](http://cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/04/28_Sortezvostablettes.aspx)

**Radio Clype:** « Reportage sur l'utilisation des tablettes numériques dans une classe du lycée Gustave-Ferrié (75010) », [radioclype.scola.ac-paris.fr/?cat=8](http://radioclype.scola.ac-paris.fr/?cat=8)

**Ludovia TV:** « La mallette de lecture numérique: une utilisation intéressante des tablettes! », [ludovia.com/news-137-915.html](http://ludovia.com/news-137-915.html)

**Séquences pédagogiques en ligne et liens:** [supercdi.free.fr/tablettes.htm](http://supercdi.free.fr/tablettes.htm)

# Accéder à l'information

**Corinne Guesnet.** Des exemples d'activités pour aborder progressivement les compétences documentaires au collège.

**D**ans notre collège, les élèves apprennent progressivement à donner du sens aux différents outils d'accès à l'information : numérique, documentaires papier, encyclopédies, dictionnaires. Ils ont une heure de formation une fois par quinzaine, leur permettant de s'approprier l'espace physique du CDI ainsi que le CDI virtuel mis à leur disposition ainsi qu'à leur famille.

Dès leur entrée au collège, nous faisons le point sur leur connaissance de l'ordre alphabétique, des différents acteurs nécessaires à la publication d'un ouvrage, des différentes natures de documents, des ouvrages qui peuvent être utiles à une recherche, des différents types de textes. Un plan est distribué aux élèves pour une étude sur la localisation détaillée de la nature des ouvrages. Dans un premier temps, une chasse au trésor leur est proposée à travers le CDI. Les élèves doivent retrouver des ouvrages cachés.

Une visite guidée accompagnée permet la découverte de l'ensemble des rayonnages de l'espace documentaire. Les élèves prennent pour chaque classe documentaire le début des références d'un ouvrage, le nom de l'auteur, le titre. Le fil conducteur est de faire comprendre la relation entre les classes documentaires et les matières scolaires. Je leur demande de procéder au rangement et classement d'une thématique de livres. Prenons par exemple une malle de livres sur la géographie. Comment procéder à un rangement qui permette de retrouver les livres rapidement ? Après quelques échanges à haute voix, les élèves arrivent assez vite à la conclusion que le meilleur classement est celui par continent et pays. Comment retrouver des livres dont la thématique est l'histoire ? Laissons-les échanger et réfléchir. Ils finissent plus ou moins rapidement par trouver une solution au problème soulevé : le classement chronologique.

Une première évaluation du premier trimestre porte sur les compétences suivantes :

- connaissance des outils du CDI (usuels, signalétique, classement) ;
- identifier un document (contenant, contenu) ;
- connaissance des modes d'accès d'un document : sommaire, index, glossaire.

La première difficulté est le repérage de la base documentaire du CDI sur internet. Je mets à disposition des familles et des élèves un portail de ressources avec les liens nécessaires. Quelques moments passés sur le tutoriel mis en ligne sur

le portail e-sidoc, et les voici en situation d'évaluation. La gestionnaire a remarqué à la cantine que les élèves confondent les aliments bios et les aliments de régime. Nous profitons de la séance découverte du logiciel e-sidoc pour faire un point sur ce sujet. L'exercice demandé aux élèves est de retrouver les logos de l'alimentation biologique en s'aidant du logiciel et donner leur signification. L'enseignante documentaliste explique que l'aliment bio protège la planète et la santé de chacun d'entre nous. Les objectifs sont de trouver les bons mots clés, d'utiliser les bonnes notices et se déplacer dans le logiciel.

Lors de la séance suivante, à nouveau sur le thème de l'alimentation, les élèves doivent donner les bonnes références d'un livre, d'une revue, d'un site internet, en utilisant e-sidoc et le pictogramme « citer ses sources ».

## CIRCULER SUR LE WEB

Pour aborder l'étude des sites internet, nous comparerons le site du Louvre avec celui du musée d'Orsay. Le bandeau de menus sur la page d'accueil du Louvre permet de bien comprendre son importance. Les élèves notent très vite l'abondance de couleur blanche dans la navigation vers les sous-thèmes, sans hyperliens. Sur le site du musée d'Orsay, l'information est moins visible. Il faut dérouler plus longuement la page d'accueil pour trouver l'information.

Au deuxième trimestre, l'évaluation porte sur les compétences suivantes :

- rechercher des documents avec un logiciel documentaire ;
- noter les références d'un document ;
- utiliser des outils de recherche ;
- distinguer les différents types de dictionnaires et les utiliser à bon escient ;
- se retrouver sur une page web.

Et enfin, au troisième trimestre :

- se repérer sur une page web ;
- retrouver l'information dans un cédérom ;
- s'exprimer à l'oral ;
- s'impliquer dans un travail d'équipe ;
- répondre à un questionnement simple, prélever l'information pertinente.

La formation se poursuit en 5<sup>e</sup> en tenant compte des priorités de l'académie de Bordeaux : l'utilisation des ressources pédagogiques en ligne, le parcours des métiers et des formations et l'analyse de la presse. ■

**CORINNE GUESNET**

Professeure documentaliste au collège de Soustons (Gironde)

# Articuler pratiques, savoirs et compétences

**Muriel Frisch.** À la lumière des contributions recueillies pour ce dossier, retour sur la question initiale posée pour ce numéro : « Comment travailler en documentation sur le socle commun de connaissances et de compétences ? »

**P**our construire des connaissances et des compétences au regard de la question des apprentissages, il nous semble possible de les situer en tenant compte de pratiques de nature différente, de savoirs caractéristiques de la discipline de recherche information-documentation (ordinaires, intuitifs et spécifiques), et, enfin, d'une proposition de matrice curriculaire et d'une dynamique systémique.

Plusieurs pratiques de nature différente font intervenir de l'information-documentation dans des environnements divers, tout au long de la vie et auxquelles peuvent se rattacher un projet, une visée, des compétences, des notions, des savoirs, des connaissances, des activités possibles :

- pratique experte ou standard ;
- pratique ordinaire ou extraordinaire ;
- pratique autodidacte ou accompagnée ;
- pratique autonome ou accompagnée ;
- pratique professionnelle ou scientifique ;
- pratique élève, étudiante, citoyenne ;
- pratique institutionnelle ou hors cadre institutionnel ;
- pratique formelle ou non formelle.

Voir le tableau « Des savoirs caractéristiques de la discipline de recherche et activité professionnelle information-documentation » dans le [document disponible en téléchargement](#).

Les dispositifs existants, le B2i, le C2i, le Pacifi, négligent peut-être un peu la possibilité de saisir des opportunités d'apprentissage ainsi que la « dimension savoir » articulée à des pratiques des manières habituelles d'agir qui impliquent un rapport au savoir dans une logique d'action. La pratique documentaire et informationnelle nécessite le recours aux savoirs de l'information. Ainsi, dans l'esprit du socle commun, elle participe au dispositif de développement de l'autonomie de l'élève.

## CARACTÉRISATION D'UN CURRICULUM POUR L'INFORMATION-DOCUMENTATION

Ce qui est difficile dans la perspective curriculaire, c'est de construire un équilibre systé-

mique, nécessairement complexe entre différents éléments. Une matrice curriculaire exige en effet un équilibre entre différents éléments pour construire une culture informationnelle et documentaire. Ces suggestions devront, quoi qu'il en soit, tenir compte de la réalité de l'environnement, d'une situation de référence, de la réalité de l'apprenant (représentations, conceptions, obstacles, erreurs, ce qu'il sait faire, rapport au savoir authentique) et des interactions avec l'enseignant, le médiateur...

Voir le tableau « Matrice curriculaire pour l'information-documentation : une discipline de recherche » dans le [document disponible en téléchargement](#).

## REPRISE DE CERTAINS ÉLÉMENTS DES DIFFÉRENTES CONTRIBUTIONS

Nous allons maintenant procéder à une lecture transversale des différentes contributions (d'après notre propre crible d'analyse), en reprenant un ensemble d'éléments qui nous ont paru importants sous l'angle didactique. L'information-documentation est une discipline originale qui nous amène à :

- tenir compte de pratiques innovantes et des potentialités de l'outil ;
- composer avec des situations qui ne sont pas nécessairement référencées à une discipline, mais aussi à des éducations à ou des occasions d'apprentissage ;
- maintenir l'importance de la démarche de projet pour donner du sens aux apprentissages ;
- exercer un travail récurrent avec les formés sur les processus de pensée, autour de mots clés, de descripteurs, en utilisant des thésaurus, des ontologies, des cartes heuristiques, des moments de conceptualisation, de verbalisation, de communication, de retour sur la tâche avec, par exemple, des supports de type carnet de bord ;
- développer le travail réflexif avec le formé ;
- tenir compte des pratiques sociales en se posant la question de ce qu'elles apportent au niveau des apprentissages ;
- tenir compte d'une approche épistémologique et pas seulement cognitive, au sens d'une recherche

documentaire et informationnelle conçue comme procédure type et valable pour tous.

Voir le tableau « Reprise de certains éléments des différentes productions » dans le [document disponible en téléchargement](#).

### UN TRAVAIL IMPORTANT À POURSUIVRE EN DIDACTIQUE DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION

Du point de vue du rapport au savoir, il faut accepter de travailler avec des savoirs vivants, chauds, au sens où le professionnel et le formé procèdent sans cesse à une réorganisation de savoirs hétérogènes, mettent en relation des connaissances éparses et des savoirs émiétés.

Du point de vue de la gestion des moments, il faut inscrire le travail de l'apprenant dans un espace-temps multiforme : le temps de la préparation pour soi, le temps de la préparation pour autrui. Il importe également de travailler

- en amont de l'activité les conditions de l'appropriation ;
- dans le temps de l'activité avec les formés, en accompagnant et en analysant le moment de l'appropriation, c'est-à-dire le passage de l'accès à une simple donnée à celui de l'expression d'une connaissance intériorisée ;
- le temps de l'action seul ou avec l'autre ou les autres ;
- le temps de l'évolution ;
- le temps de l'analyse, de l'appropriation ;
- le temps de la réélaboration ;
- le temps de la communication, de la valorisation.

Du point de vue du sens de la recherche, il importe d'abord de spécifier sa nature, ce par quoi elle est orientée, motivée (création, production, communication, restitution, etc.). Il faut ensuite travailler le référencement de la recherche,

de la pensée de l'apprenant par rapport à un projet, une tâche, une consigne, et enfin accentuer le référencement de l'information, du document par rapport à une source (la documentation et la science des sources).

Cela implique de poser clairement la situation de travail ou d'apprentissage de référence (au-delà du descriptif d'une séance) en tenant compte des événements qui s'y jouent et qui ne peuvent tous être anticipés ; de distinguer, peut-être encore plus clairement qu'on ne le fait aujourd'hui, ce qui relève de pratiques et de savoirs de référence, de pratiques et de savoirs transposés, le savoir des compétences, les visées prioritaires des visées secondaires ; de développer des connaissances sur la nature des outils utilisés en appréhendant la logique de la nouvelle économie de l'information.

De ce fait, nous proposons de reformuler le questionnement pour poursuivre la réflexion.

En quoi l'évaluation par compétences en information-documentation peut-elle garantir le travail autour des apprentissages en lien avec les différents objets sans se limiter à un contrôle sommatif ?

En quoi l'information-documentation et une approche par compétences sont-elles les garants d'une approche trans ou interdisciplinaire dans le contexte actuel de la multiplication des espaces ?

Comment articuler pratique, savoir et compétence dans un curriculum prescrit en maintenant la prise en compte « des occasions d'apprendre » et en travaillant de véritables situations d'apprentissage et les savoirs correspondants ? ■

**MURIEL FRISCH**

Maitre de conférences à l'université de Lorraine Lisec EA 2310,  
responsable du projet Ideki  
[iufm.ideki@iufm.uhp-nancy.fr](mailto:iufm.ideki@iufm.uhp-nancy.fr)



## 2. Dans nos archives

---

# Faire acquérir et évaluer des compétences

**Sabine Kahn.** Cette contribution, parue dans le hors-série n° 20 des *Cahiers pédagogiques*, nous semble utile pour éclaircir les différents niveaux de complexité que recouvre souvent l'utilisation du mot-valise « compétence ».

**B**eaucoup de pays industrialisés ont adopté des curriculums énoncés en termes de listes de compétences, que les élèves doivent maîtriser aux différentes étapes de la scolarité. Avec les compétences, l'accent est mis sur ce que les élèves apprennent et ce qu'ils sont capables d'en faire dans une situation complexe et nouvelle. D'une certaine façon, il est étonnant que les systèmes éducatifs ne se soient pas intéressés plus tôt à ce que les élèves sont capables de faire avec ce qu'ils apprennent à l'école. Mais désormais, le tournant est pris.

Ce virage à 180 degrés, qui fait porter le regard de ce que le professeur énonce à ce que les élèves apprennent et à la manière dont ils s'en servent, pose évidemment beaucoup de questions. Pour éclaircir cette notion, le mieux est d'examiner la définition qu'en donne le décret du 11 juillet 2006, reprise dans le socle commun de connaissances et de compétences : « *Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie* ». On retrouve cette insistance sur la mobilisation des acquis et sur la

complexité dans les référentiels belges et québécois.

Parmi les questions que peuvent légitimement se poser les enseignants, celle de « *faire apprendre* » des compétences et celle « *d'attester de leur acquisition* » apparaissent cruciales.

### CLASSER LES DIFFICULTÉS

Pour y voir un peu plus clair, nous avons examiné les énoncés de compétences qu'on trouve dans les référentiels de différents pays (dont le socle commun français), ce qui nous a conduits à les classer en deux groupes.

D'une part, des compétences dont l'acquisition ne comporte pas de difficultés majeures. Il s'agit des procédures (qui « méritent » à peine le nom de compétences, car elles demandent peu, voire pas, de mobilisation – d'engagement cognitif – chez le sujet qui les met en œuvre, du fait qu'elles se ramènent à l'exécution d'une tâche relativement stéréotypée) : effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille normale ; utiliser des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot ; savoir lire la légende d'une carte ; etc.

D'autre part, des compétences avec mobilisation, c'est-à-dire des compétences qui impliquent que l'élève doive choisir, parmi les procédures qu'il connaît, celle ou celles qu'il y a lieu de mettre en œuvre dans une situation nouvelle. Ces compétences avec mobilisation peuvent être elles-mêmes détaillées en deux types : celles qui nécessitent la mobilisation d'une seule procédure et celles qui nécessitent la mobilisation de plusieurs procédures à combiner. Par exemple, dans la compétence ainsi libellée « *Choisir et utiliser avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation* » (exemple pris dans le référentiel belge), l'élève doit mobiliser en fonction de la situation une seule des trois procédures indiquées. En revanche, dans la compétence « *adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché* » l'élève doit mobiliser simultanément un nombre important de procédures (relevant des choix lexicaux, de la syntaxe de la phrase, de l'orthographe, de la grammaire textuelle, des anaphores, de la ponctuation, de l'usage des temps verbaux, de l'organisation du message, etc.). Il en va de même dans les compétences « *situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles* », « *mobiliser ses connaissances en situation* ».

#### D'AUTRES COMPÉTENCES TROP GÉNÉRALES

Délibérément, nous n'avons pas considéré les compétences « *générales* », appelées aussi « *compétences transversales* » : traiter l'information, exploiter l'information, résoudre des problèmes, émettre des hypothèses, prendre des décisions, car elles sont fondées sur l'hypothèse, d'une part, qu'une même fonction psychologique permettrait d'effectuer différentes tâches, d'autre part, que dans les situations qui pourraient être recouvertes par la compétence générale, il y aurait une même structure ou des invariants que le sujet serait capable de reconnaître à travers différents « *habillages* ». Or, cette hypothèse double est remise en cause à la fois par la psychologie cognitive et par les didactiques disciplinaires.

Revenons donc aux deux premiers niveaux de compétences repérés.

#### PROCÉDURES ET INFORMATIONS

Que ce soit des procédures en réponse à une consigne, une série de procédures, un algorithme, un énoncé, l'école n'a pas de difficulté à les faire apprendre, à tous les élèves ou presque, à coup « *d'apprendre par cœur* », d'entraînements, de répétitions, d'exercices. Notons que, dans le socle commun, des procédures sont indiquées, aussi bien sous la rubrique « *connaissance* » (maîtrise des quatre opérations, maîtrise correcte de l'orthographe, connaître les gestes de premier secours...) que sous la rubrique « *capacité* » (utiliser les principales règles d'orthographe lexicales et grammaticales...).

#### COMPÉTENCES AVEC MOBILISATION

En revanche, l'école a plus de problèmes pour faire acquérir des compétences avec mobilisation.

C'est là que le bât blesse : on ne sait pas véritablement comment conduire les élèves à mobiliser à bon escient les procédures auxquelles ils ont été entraînés. On peut effectivement soupçonner que la mobilisation requiert l'engagement tout entier du sujet élève, avec ses désirs, ses affects, ses pulsions dans l'activité d'apprentissage ; il reste que cela ne nous dit pas comment opérationnaliser la mise en mobilisation des élèves (à ne pas confondre avec la mise en activité). Ces compétences sont pourtant les plus représentées dans les référentiels, ce sont celles qui correspondent à la structure que le socle commun donne à la notion de compétences : « *mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes* ». Mais comment amener les élèves à mobiliser, « *rappeler* » les procédures qu'ils connaissent, face à des situations nouvelles et de manière appropriée ? Il faut bien avouer qu'actuellement, il n'existe pas de pratique didactique éprouvée qui y conduise. On ne sait pas enseigner le « *bon escient* ».

Avant d'évoquer quelques pistes possibles dans ce sens, signalons les pratiques qui pourraient passer pour intéressantes, mais qui, en fait, sont des impasses.

#### FAUSSES PISTES

La première serait de penser qu'il suffit de faire acquérir des procédures et des énoncés pour que les élèves sachent les utiliser à bon escient. Car si la maîtrise des procédures de base est indispensable pour qu'elles puissent être mobilisées quand il le faut, elle n'est évidemment pas suffisante. Ce serait d'ailleurs une fausse piste didactique que de penser que l'acquisition de ces procédures doit précéder des activités qui exigent leur mobilisation dans des situations inédites. On pourrait même soutenir que l'essentiel de l'approche par les compétences implique que les élèves puissent voir d'emblée que ce qu'on leur fait apprendre a un usage possible pour résoudre des problèmes, comprendre des textes, en rédiger, etc.

Pour initier à la mobilisation, une autre idée consiste à indiquer aux élèves, chaque fois qu'on leur fait acquérir une procédure, la « *famille de situations* » (ou de tâches) dans laquelle cette procédure peut être utile. C'est certainement là une idée intéressante, mais qui est loin de résoudre tout le problème de la mobilisation. Car il s'avère que certains élèves ont bien saisi la famille de situations dans laquelle telle procédure est utilisable et, pourtant, ils ne se rendent pas compte que la situation qu'ils ont face à eux relève de cette famille. On peut, par exemple, avoir expliqué à des élèves que le théorème de Pythagore est utilisable dans la famille des situations géométriques, où on connaît la longueur de deux côtés d'un triangle rectangle et où on doit calculer celle du troisième ; pourtant, si l'énoncé du problème ne mentionne pas la présence d'un triangle rectangle (par exemple s'il est question de la diagonale d'un carré), certains élèves ne verront pas que le problème qu'ils ont

à résoudre relève de cette famille. Tout cela nous a conduits à penser que la difficulté première pour les élèves tient à l'interprétation des situations. Car face à une situation donnée, différentes interprétations sont possibles. Certains élèves ont une interprétation des situations qui, même si elle n'est pas l'interprétation attendue par l'enseignant, n'est pas dénuée de pertinence. Ainsi, quand un enseignant de l'école primaire demande aux élèves d'indiquer, à partir d'un plan de la ville, quel itinéraire prendre pour aller à la gare, son intention est de leur faire exprimer avec des mots les déplacements dans l'espace. Or, un élève intervient dans ces termes : « *Monsieur, si vous voulez aller à la gare, y a pas de problème, mon père va vous y emmener* ». Cet élève a une interprétation de la situation parfaitement pertinente dans la vie courante, mais inadéquate en situation d'apprentissage scolaire.

### INTERPRÉTER LES SITUATIONS

Dès lors, faire acquérir la capacité de mobilisation à bon escient, c'est arriver à faire partager par les élèves une certaine manière d'interpréter les situations, manière que, dans notre équipe de l'université de Bruxelles, nous avons appelée le « cadrage instruit ». C'est peut-être là le grand enjeu de la notion de compétence : elle focalise notre attention sur une certaine manière d'interpréter les situations qui, à nous, enseignants, nous paraît aller de soi, mais qui ne va pas de soi pour tous les élèves (notamment pour ceux qui vivent dans une culture qui n'est pas proche de celle de l'école) et qu'il faudrait arriver à expliciter et à faire partager par tous.

Une des hypothèses sur lesquelles nous travaillons, à Bruxelles, pour tenter d'identifier les caractères de cette « interprétation instruite » des situations est que cette interprétation, attendue par l'école, a toujours plus ou moins rapport avec des textes : on s'attend à ce que les élèves ne retiennent dans les situations les plus diverses que les éléments qui correspondent au « texte du savoir », alors que beaucoup d'élèves (en tout cas ceux qui n'ont pas encore intériorisé le cadrage scolaire) restent pris dans les singularités pragmatiques des situations.

Comment amener les élèves à avoir un cadrage approprié, un cadrage instruit, des situations complexes présentées à l'école ?

### QUELQUES PISTES PRATIQUES

Il est important d'habituer les élèves à se confronter à des situations inédites et complexes (situation-problème, projet, ou simplement problèmes nouveaux – pluridisciplinaires ou spécifiques à une discipline, impliquant la mise en œuvre de plusieurs procédures).

Si l'automatisation de procédures et d'énoncés ne suffit pas à rendre les élèves compétents, elle est néanmoins nécessaire. Il ne faut pas avoir peur de consacrer des temps durant lesquels les élèves s'entraînent en faisant des batteries d'exercices, d'opérations, de conjugaison, etc. En terme de « gestion » des apprentissages, c'est particu-

lièrement intéressant, puisqu'une partie des élèves peut se consacrer à cette activité (avec des fichiers auto-correctifs, des tableaux de bord, etc.), pendant que l'enseignant sera plus attentif à quelques élèves avec lesquels il veut plus particulièrement travailler la délicate question du cadrage de situations complexes.

Bien que l'automatisation des procédures soit importante, il est intéressant de faire des allers-retours entre le complexe et le simple, afin d'éviter l'effet de parcellisation et de perte de sens que peut provoquer l'enseignement qui ne se centrerait que sur l'automatisation de procédures. Certains enseignants profitent de ce mouvement et demandent aux élèves de situer le niveau de compétences sur lequel ils sont en train de travailler (pour rappel : cadrage avec mobilisation de plusieurs procédures, cadrage avec mobilisation d'une seule procédure ou automatisation de procédures).

Il est important d'inculquer (ou de faire partager) aux élèves un certain regard scolaire sur les situations, et notamment de leur faire partager l'usage très particulier qui est fait du langage (oral ou scriptural) dans toutes les tâches scolaires. Cet usage a des caractéristiques particulières, puisqu'à la différence de ce qui se passe dans la vie courante, les énoncés ne font pas référence à la situation environnante, mais à d'autres énoncés émis à d'autres moments (la veille, par exemple), dans d'autres lieux (une autre salle de cours), dans le cadre d'une autre discipline et par d'autres locuteurs (d'autres enseignants). Ces énoncés se rejoignent pour former le « texte du savoir ».

### UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION

Puisqu'être compétent, « *c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes* », il apparaît que la compétence avec mobilisation ne saurait être attestée que par l'affrontement de l'élève à une situation inédite. À cette intention, notre équipe de recherche a développé un outil, modèle évaluatif en trois phases, qui a été éprouvé auprès de plusieurs milliers d'élèves. La passation des épreuves d'évaluation se fait, dans chaque classe, en trois temps répartis sur la semaine : d'abord la situation complexe qui requiert la mise en œuvre et la combinaison de plusieurs procédures ; ensuite, dans un second temps, cette situation découpée en « petits problèmes » qui nécessitent la mobilisation d'une seule procédure ; enfin, ce sont des batteries d'exercices correspondant aux procédures requises dans les deux temps précédents qui sont présentées aux élèves.

L'intérêt d'un tel dispositif est de confronter chaque élève à une situation inédite et complexe (c'est l'objet de la phase 1), dans laquelle c'est à lui de déterminer et de combiner les procédures adéquates, parmi celles qu'il connaît. On évalue donc bien une vraie compétence avec mobilisation.

Cependant, comme on sait que ce choix et cette combinaison sont inévitablement difficiles

à opérer pour beaucoup d'élèves, on présente ensuite la même tâche, mais « décomplexifiée », c'est-à-dire découpée en sous-tâches (c'est l'objet de la phase 2). Notons que, dans cette phase, il revient à l'élève de trouver par lui-même, pour chacune des sous-tâches, la procédure qui convient. Il y a donc encore bien exigence de mobilisation, mais mobilisation d'une procédure à la fois.

Enfin, il est intéressant de vérifier si chaque élève maîtrise bien chacune des procédures élémentaires qui sont requises pour accomplir la tâche de départ. On va donc (c'est l'objet de la phase 3) leur demander d'accomplir, avec des consignes explicites, certaines procédures, ou d'énoncer certaines règles ou certains résultats.

### METTRE EN ÉVIDENCE

Une telle forme d'évaluation permet d'abord de donner à chaque élève toutes les chances de faire prendre en compte ce qu'il sait faire : la mobilisation complexe s'il le peut et, s'il ne le peut pas, la mobilisation simple ; enfin, s'il n'y arrive pas, on lui donne au moins la possibilité de montrer qu'il a automatisé certaines opérations élémentaires.

Mais d'autre part, c'est pour l'enseignant l'occasion de pratiquer, pour chaque élève, une authentique évaluation diagnostique et de comprendre à quoi tiennent les éventuelles difficultés. C'est aussi, du même coup, un moyen pour lui de voir dans quelles directions il doit concevoir ses enseignements futurs.

On pourra trouver des épreuves construites sur ce modèle en Belgique, ainsi que leur « mode d'emploi » et leur grille d'encodage, pour tous les degrés de la scolarité obligatoire et toutes les

disciplines, sur le site du ministère en charge de l'enseignement dans la partie francophone du pays (Communauté française).

Les outils étant nombreux et divers, le modèle peut être utilisé, tant en situation d'apprentissage qu'en situation d'évaluation. La situation d'attestation de la compétence peut d'ailleurs se placer dans la continuité du travail quotidien de la classe. Est-il nécessaire de « sacraliser » l'évaluation au point de consacrer des temps particuliers pour cela et demander aux élèves de faire la démonstration des mêmes compétences en même temps ? Quelques rares enseignants attestent des compétences des élèves quand ces derniers en font la démonstration, dans leur classe il n'y a pas de temps dévolus à l'évaluation, mais une observation constante des élèves.

### PAS UNE MODE

Travailler par compétences ne constitue pas une mode pédagogique. Il est peu probable qu'un retour en arrière se fera. Quand bien même nous n'utiliserions plus le terme de compétence, il restera que l'attention à ce qu'apprend l'élève et à sa capacité de mobiliser ce qu'il a appris dans de nouvelles situations restera le cap que l'école et les enseignants devront tenir. Pour les enseignants (et leurs élèves) habitués aux situations complexes, aux situations-problèmes, aux projets, le virage était déjà amorcé. Pour les autres, c'est plus difficile. Mais pour tous, la réflexion et l'action en équipe de cycle ou pluridisciplinaire sont probablement un des meilleurs supports à ce qui constitue un aboutissement pédagogique. ■

**SABINE KAHN**

Université libre de Bruxelles

Article paru dans le hors-série numérique n° 20 des *Cahiers pédagogiques*, « Balises et boussole », mars 2010.

# Un autre espace-temps pour apprendre

**Jean-Paul Braun.** Un bilan de la situation des CDI et des documentalistes au mitan des années 1990 et des perspectives que l'on considèrera avec intérêt vingt ans plus tard...

« Elle attend la réponse d'un magazine qui doit l'embaucher comme documentaliste. C'est ce qu'elle a trouvé de mieux avec sa licence d'histoire de l'art. » (Yves Simon, *La dérive des sentiments*, 1991.)

Les professeurs disent au documentaliste (et le plus souvent à la documentaliste) : « C'est toi le plus tranquille ici : pas de classes, pas de copies, pas de conseils ». Ils lui disent aussi : « Je ne sais pas comment tu fais, tout le temps dérangé par quelqu'un... moi, je ne pourrais pas ». Perception contradictoire d'un travail dont une grande partie ne paraît, précisément, pas être du travail, au sens donné traditionnellement à ce mot. Et pourtant, cette fonction ne préfigure-t-elle pas beaucoup de métiers de demain : informatique, contacts, réseaux ? Elle est en même temps la gardienne du passé par l'archivage de la documentation. Il y a dix ans les *Cahiers pédagogiques* consacraient un numéro à la documentation dans l'éducation. Sur quelles bases peut-on aujourd'hui rouvrir ce dossier ? Quel sens peut-on proposer à une fonction qui reste floue aux yeux de beaucoup, professeurs et élèves ? Quel usage pour les CDI qui, après des années de flottement, atteignent l'âge mur ?

## UNE RÉVOLUTION DOCUMENTAIRE ?

En dix ans, les évolutions ont été importantes, quantitativement et qualitativement, dans les réseaux de documentation et d'information d'abord, dans la fonction de documentaliste ensuite, et dans le système éducatif enfin.

Dans l'espace documentaire d'abord. Il est très à la mode aujourd'hui de proposer une définition du CDI en insistant sur le « D » et plus encore sur le « I » : « documentation » et « information ». Les formidables avancées technologiques que nous suivons au jour le jour sont revendiquées comme un axe de rattachement, d'appartenance, un pôle identitaire dur. Nous habitons le « village planétaire » de Mac Luhan. S'ouvrent devant nous les « autoroutes de l'information » du vice-président américain Al Gore. Épistémologiquement, on fonde les sciences de l'information. Fonctionnellement, les métiers s'adaptent : « Les travaux froids, de type herculéen, portage, lutte, agriculture... précèdent les sociétés chaudes, industrielles, prométhéennes, mères des nôtres. Désormais, nous nous occupons, principalement,

à transmettre des messages<sup>[1]</sup> ». Bref, nous sommes en pleine « révolution documentaire ». Symboliquement, cet ensemble de réseaux-messageries qui tisse ses ramifications sur terre, dans les mers et dans les airs semble préfigurer « le déploiement de la noosphère » qu'annonçait Teilhard de Chardin. Nouvelle donne, et peut-être vision grisante, pour le documentaliste jonglant avec les termes génériques et les termes spécifiques d'un thésaurus sur le PC qui introduit une touche moderne dans (presque) tous les CDI. Mais on ne peut pas avoir une lecture univoque des bouleversements technologiques dans le domaine de l'information, tant les enjeux sont multiples, économiques et idéologiques. Celui qui détient l'information est souvent aussi celui qui la retient. Et parfois information rime avec manipulation<sup>[2]</sup>. Il est donc important que des documentalistes réfléchissent d'ores et déjà aux implications pratiques et didactiques de ce *new deal* pendant que d'autres souhaitent que le règne informatique ne s'étende pas au détriment de l'utilisateur.

## LE TEMPS DES PIONNIERS

Dans la fonction de documentaliste également, des évolutions ont marqué les dix dernières années. Une période héroïque a accompagné la création des centres de documentation dans les établissements du secondaire, avec ses figures de pionniers. Pionniers institutionnels : Sire, Talion, Treffel... Pionniers de la pédagogie : Hassenforder, Lefort, Chevalier... Pionniers de la profession : ceux que la sociologie américaine a baptisés les « entrepreneurs de morale » et que j'appellerais volontiers les « militants organiques », comme Gramsci, dans un autre contexte, parlait des « intellectuels organiques ». On peut éclairer cette période héroïque en utilisant la grille de lecture établie par Jean-Louis Derouet dans ses « *Éléments pour une sociologie des établissements scolaires*<sup>[3]</sup> ». La création des CDI s'inscrit dans une triple logique :

- Logique civique : il s'agissait de mettre les instruments du savoir à la portée de tous les élèves.
- Logique industrielle : il fallait organiser et centraliser les achats, la distribution et la mainte-

1 Michel Serres, *La légende des anges*, Flammarion, 1993.

2 Alain Woodrow, *Information Manipulation*, Félin, 1990.

3 Jean-Louis Derouet, « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) », *Revue française de pédagogie*, 83, 1988.

nance du matériel et de la documentation pédagogiques.

- Logique domestique : le CDI était appelé à tenir une place de choix dans l'optique d'une communauté éducative.

### UNE CRISE D'IDENTITÉ

Chacune de ces logiques est ambiguë, d'une part, et, d'autre part, la cohabitation des trois au sein d'une même fonction n'a pas toujours facilité la lisibilité de cette fonction, pour les documentalistes eux-mêmes ni pour leurs partenaires ; d'où la crise d'identité professionnelle liée à l'exercice de la fonction. Cette crise d'identité puise ses racines dans plusieurs zones d'ombre.

Le cumul des tâches qui incombent au documentaliste, illustré par la stratification des circulaires successives. Impossible de tout faire.

Le conflit des représentations, des attentes divergentes, et parfois contradictoires, des utilisateurs du CDI.

L'absence de statut des documentalistes, longtemps recrutés parmi les adjoints d'enseignement ; les mânes des répétiteurs de Jules Vallès et d'Alphonse Daudet planent sur cette appellation. La reconversion des enseignants en réadaptation sur des postes de documentalistes a également contribué à la faiblesse de la perception de cette fonction.

La référence incantatoire des documentalistes au « maître étalon » : qu'on me pardonne ce jeu de mots, mais je pense que vouloir construire une identité professionnelle sur un modèle à la fois trop proche et trop éloigné, celui du professeur d'une discipline, est une source de confusion.

### AU CŒUR DE L'ÉTABLISSEMENT

Cependant, les efforts des pionniers n'ont pas été vains. Une période d'assise, d'installation, a suivi la période héroïque. Elle est marquée par deux dates importantes. 1986 a vu paraître la circulaire définissant les missions des personnels exerçant dans les CDI, texte qui régit toujours la fonction. En 1989 est créé le Capes des sciences et techniques documentaires qui rationalise le recrutement des documentalistes et les place, statutairement, sur le même rang que les professeurs. Dans le même temps, la loi d'orientation sur l'éducation souligne le rôle privilégié des CDI dans la dynamique de rénovation de l'enseignement. Le ministre Lionel Jospin se déplace au congrès de la FADBEN à Strasbourg pour annoncer ces mesures à la profession. En trente ans (le premier service de documentation est apparu en 1958 au lycée Janson-de-Sailly), on est passé des bibliothèques de classe au centre de ressources multimédias. Le bébé est devenu adulte. Le CDI est placé au cœur de l'établissement<sup>[4]</sup>. Les documentalistes redéfinissent leurs compétences et leurs spécificités en s'appuyant sur cette maturité.

Dans le système éducatif enfin, des évolutions constantes modifient le paysage. Les missions de l'école oscillent entre enseignement, éducation et formation : c'est un débat permanent, jamais fermé. Mais des notions nouvelles ont vu le jour, qui mettent à jour ce débat : la rénovation et l'innovation ; la socialisation, confiée à une école reconnue comme un des repères d'une société qui en manque terriblement ; la réflexion sur les démarches cognitives ; la professionnalisation des maîtres et le contenu de leur formation en IUFM comme de leur formation continue. Il y a là matière à discussion toujours, à conflit parfois. En tout cas, il y a des choix à faire. Enseignants à part entière, membres des équipes éducatives, responsables d'un service clé des établissements, les documentalistes ne peuvent pas se tenir à l'écart des débats qui agitent l'éducation. Ils occupent, certes, un espace particulier, différent. Mais ce ne peut être une position retranchée derrière des fichiers, fussent-ils informatisés. Cet espace doit être habité.

### DES PERSPECTIVES

C'est en partant de cet espace que je voudrais proposer ma contribution à la construction d'une identité professionnelle. Quand on demande aux élèves d'expliquer leur vision du CDI, ils commentent toujours par répondre : « *C'est un endroit où...* » « *C'est un lieu où...* » « *C'est une salle où...* » Je pars donc du premier volet du triptyque CDI : le « C » de Centre.

Centre, le CDI est un espace, un lieu différent. Une des illustrations les plus fortes de cette différence est l'analyse de Jean Baubérot à propos de la première affaire des foulards au collège de Creil : les trois jeunes filles à qui on avait interdit l'accès des salles de classe furent placées à la bibliothèque. Baubérot oppose alors la symbolique de la salle de classe, lieu sacré où le maître professe, à celle de la bibliothèque, lieu profane où l'on peut pratiquer le libre examen<sup>[5]</sup>. Encore faut-il donner du sens à cette différence, ou, plus exactement, permettre à ceux qui fréquentent cet endroit différent de donner un sens à leur passage. Car il en va du sens comme de l'identité : ce devrait être un « à construire » et non un « achevé ». Alors le CDI est-il un espace privé ou un espace public ? Un lieu ouvert ou un lieu fermé ? Où est le dedans et où est le dehors ? Il faudrait relire Bachelard qui nous propose ces vers de Pierre-Albert Birot :

« *Une porte ouverte on entre  
Une porte fermée un antré*<sup>[6]</sup> ».

Pour organiser cet espace et pour donner sens au passage des utilisateurs (« *Aucun apprentissage n'évite le voyage... Apprendre lance l'errance*<sup>[7]</sup> »), il faut une fonction différente : celle qu'exerce le documentaliste. Le CDI n'appartient pas au seul documentaliste, chacun est en droit

5 Jean Baubérot, *Vers un nouveau pacte laïque*, Le Seuil, 1990.

6 Gaston Bachelard, *La Poétique de l'espace*, PUF, 1957.

7 Michel Serres, *Le Tiers-Instauré*, François Bourin, 1991.

4 Jacqueline Bayard-Pierlot et Marie-José Birglin, *Le CDI au cœur du projet pédagogique*, Hachette Éducation, 1991.

de revendiquer sa part individuelle ou collective d'espace documentaire. Le CDI appartient collectivement à tous ses utilisateurs. Le documentaliste le gère en fonction d'un cahier des charges multiforme : textes officiels, projet d'établissement, règlement intérieur, demande sociale, activités diverses, désirs et besoins des uns et des autres ; sans oublier les désirs et les projets du documentaliste lui-même. Autant dire qu'il y faut la santé et un sens aigu de la médiation.

### MÉDIATEUR

Médiateur, c'est en cherchant à l'être que le documentaliste habitera de façon signifiante cet espace différent où le temps ne s'écoule pas comme dans une salle de classe. Sera-t-il comme le lapin blanc d'Alice, qui court partout à toute vitesse en répétant « *Par mes oreilles et mes moustaches, je suis en retard* » ? Sera-t-il, à l'instar de ce tandem d'animateurs de l'émission littéraire du samedi soir, un zappeur agité sautillant d'une place à l'autre ? Médiateur, comme je le vois, c'est celui qui permet le passage, et cela demande du temps et de l'espace : du temps discontinu, fait de ruptures et de reprises ; un espace aménagé pour provoquer et inviter, pour faciliter les rencontres aussi. Car le passage dont il s'agit est celui qui permet d'accéder à la connaissance, au savoir, ou plus modestement à la curiosité et au questionnement. Il vise à l'autonomie. Mais, ce n'est pas un paradoxe, cette autonomie, pour voir le jour, doit se frotter à l'autre. Le CDI, lieu de rencontres. Le conflit sociocognitif est une des rencontres les plus fortes qui doit s'y produire : un élève, un groupe d'élèves, face à la documentation, face à l'information, face à un professeur, face au documentaliste, face au duo professeur-documentaliste, face à ses pairs, face à lui-même. Mission délicate que celle d'organiser cet espace-temps et aucune circulaire ne dit comment s'y prendre. Mais le documentaliste n'est pas seul pour accomplir cette tâche. Ses partenaires sont multiples : professeurs, administration, élèves, et, de façon plus ou moins intensive, tous les personnels de l'établissement.

Les anges sont à la mode depuis quelques mois, l'avez-vous remarqué ? De Wim Wenders à Thierry Mugler, en passant par la publicité Persil, nous sommes entourés d'ailes blanches. Nous n'échapperons pas à ces envolées vaporeuses. Dans le livre déjà cité de Michel Serres, les anges représentent symboliquement les professions nouvelles, issues du développement des communications et des messageries. « *À Hercule, portant la massue, à Prométhée, donateur du feu aux hommes, succèdent les anges-messagers* ».

Et, dans une recherche en cours sur le thème de la médiation, nous est proposée « *la figure de l'ange comme sujet-héros de la médiation*<sup>[8]</sup> ». Documentalistes mes frères – et surtout documentalistes mes sœurs – car vous êtes de beaucoup les plus nombreuses – nous sommes donc dou-

blement concernés par cette symbolique : à la fois comme messagers et comme médiateurs. Elle est forte, cette symbolique, qui nous pousse hors de nos réserves pour en porter les messages ; qui nous incite à accueillir les visiteurs prévus et imprévus, ceux qui veulent partager notre espace et notre temps, leur espace-temps.

Pour quoi faire ? Quittons donc les galaxies éthérées où s'ébattent les angéliques créatures. Trois axes peuvent guider aujourd'hui l'action des documentalistes et valoriser les opérations techniques qui leur reviennent.

### LIRE, ÉCRIRE

La lecture, encore et toujours. Elle reste un des domaines privilégiés du documentaliste qui est aussi bibliothécaire. La médiation doit permettre la rencontre d'un lecteur avec une pensée différente, avec une histoire qui est la sienne et qui est une autre. Comment ? Je conseille souvent de relire les souvenirs d'enfance de Sartre, divisés en deux parties : *Lire, Écrire*<sup>[9]</sup>. Les exemples de médiation dans la découverte de la lecture rejoignent nos réflexions : des lieux, des personnes, des images, des rencontres. Interrogeons les écrivains qui parlent de leurs premiers livres. Interrogeons nos collègues, nos élèves. Interrogeons-nous nous-mêmes. Quels furent, quels sont les itinéraires de lecture des uns et des autres ? Au-delà des animations nécessaires, il ne faut pas oublier la finalité.

### APPRENDRE

L'apprentissage. Les documentalistes, grands distributeurs d'informations en tout genre et sous toutes formes, ne considèrent pas que leur travail est terminé quand ils ont classé et mis à la disposition du public la documentation qu'ils ont collectée. Dans la mesure du possible, ils doivent accompagner le cheminement de l'élève dans ses recherches. Le documentaliste n'échappe donc pas à la réflexion contemporaine sur l'apprentissage. Apprendre à apprendre. Apprendre à chercher. Apprendre à comprendre. Guider. Accompagner. Il est question ici aussi de médiation si l'on veut bien admettre que le plus important est ce que fait l'élève – sujet apprenant. En premier lieu, le documentaliste est en état de veille informative – c'est bien le minimum – sur tout ce qui est publié en matière d'éducabilité cognitive afin d'en informer ses collègues. Mais pourquoi n'irait-il pas plus loin ? Le CDI représente un lieu privilégié pour mettre en place des expérimentations innovantes : par son aménagement particulier, par les ressources qui s'y trouvent, par les rencontres que l'on y fait.

### L'HOMME EST PROJET

Les projets. Le mot a connu un vif succès dans l'éducation. En laissant de côté l'aspect de mode, je propose que le documentaliste place son action au centre des différents projets qu'il met en œuvre ou auxquels il s'intègre : projet d'établiss-

8 Dominique Da Costa, *La Figure de l'ange comme sujet-héros de la médiation*, université de Nancy II, non publié.

9 Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, Gallimard, 1964.

sement, PAE, FAI ou tout autre projet. Au travers des projets, il prendra des initiatives, il rencontrera des partenaires, il entrera en contact, il établira des réseaux. Mais tous ces projets particuliers, aussi efficaces soient-ils, ne donneront pas sens pour autant à l'identité professionnelle du documentaliste. Il se pose le même problème que pour la lecture dont je parlais plus haut : au service de quelle finalité lance-t-on des animations ? « *L'homme est projet* », a écrit Sartre. L'homme au travail doit se construire un projet, articulé à son projet de vie, qui permette aux différents projets particuliers, dans lesquels il est impliqué, d'avoir une orientation lisible pour lui-même et pour ses partenaires.

L'homme ne se réduit pas à son travail. Il y a, pour chacun de nous, une sphère du privé et une sphère du public. Chacun, pour vivre, a besoin d'un espace de liberté et de jardins secrets, y compris dans son travail. Mais il semble qu'une certaine cohésion est à rechercher entre l'identité professionnelle et l'ensemble de l'identité per-

sonnelle. C'est pourquoi le documentaliste est appelé à être lui-même, comme les différents partenaires qu'il côtoie, homme de lecture-écriture, homme apprenant, homme de projets. Il pourra alors jouer son rôle de médiateur et ouvrir des perspectives à l'exercice de sa fonction, ainsi qu'à la profession des enseignants dans son ensemble. Car dans les tentatives actuellement menées sur plusieurs fronts pour redéfinir les missions de l'école et des professeurs, il faut prendre en compte le bilan des expériences positives réalisées dans les CDI ou en partenariat avec des documentalistes. Quittant la marge pour s'inscrire en pleine page, ces expériences aideront à mettre en place de nouvelles situations éducatives et pédagogiques, en organisant, notamment, un autre espace-temps pour apprendre. ■

**JEAN-PAUL BRAUN**

Documentaliste, collège des Trois-Frontières, Longlaville  
Article paru dans le n° 332-333 des *Cahiers pédagogiques*,  
« La documentation, un outil pour tout une équipe »,  
mars-avril 1995.

# Pour construire l'abstraction

**Françoise Clerc.** On réduit parfois le travail des élèves au CDI à l'exercice de « méthodes », alors que les compétences documentaires prennent tout leur sens en s'inscrivant dans des apprentissages multiples, associant le documentaliste et d'autres professeurs.

Les activités mentales des élèves lorsqu'ils accomplissent une recherche documentaire restent un peu mystérieuses. Pourtant, on peut raisonnablement penser qu'une meilleure connaissance dans ce domaine faciliterait la compréhension de leurs difficultés et permettrait de trouver des stratégies de conseil plus efficaces. On remarque des convergences dans la description des difficultés provoquées par le travail avec une documentation, difficultés qui ne sont pas le fait du hasard et ne peuvent être comprises que comme le signe d'obstacles inhérents à cette activité :

- l'identification du contenu d'un sujet et des domaines de recherche auxquels il renvoie, l'identification d'un document en rapport avec le sujet de la recherche,
- la sélection de l'information utile pour le sujet,
- l'intégration de cette information dans la pensée spontanée de l'élève et l'élaboration d'un nouveau point de vue.

## DES ACTIVITÉS MENTALES INVARIANTES ?

L'examen de plusieurs récits de recherche a permis à notre groupe de dégager un certain nombre d'activités communes.

### 1. Phase exploratoire

*Anticipation, mise en projet :*

- définition du but de la démarche documentaire,
- définition de la restitution,
- définition du réinvestissement de la recherche.

*Problématisation :*

- questionnement, position d'hypothèses,
- définition d'un point de vue sur la recherche,
- mise en relation avec des champs de connaissances identifiés.

*Recherche de l'information :*

- recherche des idées,
- recours aux banques de données,
- recours aux sources.

### 2. Phase de structuration

*Traitement de l'information :*

- confrontation des informations recueillies avec les idées préalables (lecture),

- analyse, comparaison, sélection, jugement (construction de concepts),
- structuration par rapport à une culture préalable (concepts déjà acquis).

### 3. Phase de contrôle et de formulation

*Restitution :*

- planification de la restitution,
- écriture, reformulation, contrôle de l'information

### 4. Phase de métacognition

*Décontextualisation, investissement :*

- de l'information, des démarches,
- insertion de l'information dans un processus d'apprentissage lié à la discipline,
- évaluation de la démarche.

L'ordre chronologique des opérations varie sensiblement d'une personne à l'autre sans qu'on puisse en faire un critère d'efficacité. Les phases se mêlent et se prolongent l'une dans l'autre, avec des va-et-vient plus ou moins longs. L'ordre chronologique peut varier en fonction de plusieurs séries de facteurs :

- facteurs cognitifs personnels (profil d'apprentissage),
- facteurs affectifs (besoin de se rassurer, urgence de la réponse...),
- facteurs sociaux (habitus, culture personnelle antérieure),
- facteurs liés à la nature du savoir,
- facteurs liés aux moyens effectivement disponibles,
- facteurs liés à la situation pédagogique (temps imparti, réinvestissement, objectifs d'apprentissage...).

Dans l'élaboration de ces stratégies, nous avons remarqué l'importance des représentations et de l'investissement Il affectif. On a mentionné l'apathie totale, le combat contre la paresse, le besoin d'interaction, l'agacement, l'influence de l'image du professeur...

Certains ont une démarche standard qui marche à tous les coups, d'autres ont besoin d'en inventer une à chaque fois, en fonction du point de vue adopté sur la recherche. Certains sont désarmés par l'absence de consigne explicite. D'autres s'en réjouissent. La problématique est plus ou moins lente à élaborer.

**QUELLES STRATÉGIES ?**

Il existe des variantes significatives dans les stratégies élaborées spontanément.

Le besoin d'entrer en contact avec autrui diffère considérablement dans sa forme et son contenu. Certains ont besoin de parler de leur recherche pour en cerner le sujet. D'autres recherchent une aide, un étayage auprès de quelqu'un, supposé être expert dans le domaine, l'information écrite ne paraissant pas suffisante, ou trop difficile d'accès...

Le « hasard » entre, pour une part, dans la démarche. Lorsqu'une préoccupation de recherche s'installe dans l'esprit, une sorte de vigilance permet une « lecture » nouvelle des sources offertes par l'environnement, en fonction du problème à traiter. Tout se passe comme si un dispositif de veille permettait à la fois la maturation de la problématique et la détection des sources pertinentes. Pour que ce dispositif de veille soit efficace, il faut disposer d'un certain temps et d'une relative disponibilité d'esprit.

Le rapport au temps peut être variable. Pour certains, le sujet doit murir hors situation de travail, avant de faire une recherche, mais le terme de la démarche doit être impératif et fixé à l'avance. L'activité de problématisation se cale sur l'échéance et se trouve stimulée par la tension qu'elle provoque. La production se fait dans l'urgence. Pour d'autres, la démarche documentaire peut se planifier, dans un laps de temps donné, la maturation se faisant en situation. La qualité de la production est alors directement liée à la maîtrise de la démarche.

La réorganisation des connaissances ne se produit pas de la même manière (progressivement par va-et-vient avec les documents, d'un seul coup selon une restructuration brusque du point de vue, à long terme de façon souterraine...), ni avec la même intensité. On a remarqué que l'information recueillie peut se juxtaposer avec les idées a priori, se substituer à elles ou encore ne les modifier que partiellement. Le mode de réorganisation des connaissances a un effet immédiat sur la restitution de la recherche.

La réflexivité de la démarche est également variable. Elle a un impact sur le degré de standardisation de la méthode de recherche, sur sa flexibilité et sur la capacité à l'évaluer. La mise en projet de rechercher l'information est nécessairement un préalable. Pour certains, la recherche doit présenter un enjeu intellectuel ou affectif pour qu'il y ait engagement de la démarche. Il faut également que la recherche ait du sens et que les problèmes qu'elle pose soient perçus comme solubles.

Pour d'autres, elle résulte d'une autostimulation par le biais de l'activité elle-même (notion de profil cognitif).

*Il semble que la démarche documentaire n'est pas de nature algorithmique mais de nature stratégique.* Il n'est donc pas possible de réduire l'apprentissage de la recherche à l'acquisition d'une méthode universellement transposable, une recherche dépendant de facteurs circonstanciels, personnels et épistémologiques complexes.

**COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET DOCUMENTAIRES**

Quelles sont les articulations entre compétences propres aux disciplines et technologies du traitement de l'information ?

Le problème est trop complexe pour être résolu dans le cadre restreint de notre recherche. La recherche documentaire, comme tout apprentissage, fait appel à différents types de savoirs : des savoirs théoriques (par exemple : qu'est-ce qu'une révolution ? Le loup est un mammifère ? etc.) ; des savoirs pratiques (par exemple : trouver un livre à partir de sa cote, trouver un mot dans le dictionnaire, organiser un plan de dissertation, etc.) ; des savoirs procéduraux (par exemple : utiliser une banque de données, organiser son travail, analyser un tableau statistique en sciences économiques et sociales, etc.).

Chaque type de savoir fait à la fois appel au champ des connaissances disciplinaires et au traitement de l'information. Reste un certain nombre de problèmes.

**ENTRE CONCEPT ET MOT CLÉ**

Le mot clé qui, appartenant à un classement codifié des savoirs, ne coïncide pas forcément avec le concept utile pour la résolution de problèmes dans le champ de connaissances étudié.

Le mot clé peut ne pas avoir de sens pour l'élève. Celui-ci peut soit partir de l'inventaire de ses représentations (hypothèses) et procéder par rectifications successives au fur et à mesure que se déroule sa démarche, soit tenter de créer le concept en cherchant des exemples (démarche inductive) sur lesquels il raisonne pour dégager leurs caractéristiques communes et chercher en quoi l'information qu'il recueille concerne le concept considéré, soit chercher, d'emblée, une définition (démarche déductive) dans le dictionnaire ou l'encyclopédie puis tenter d'en déduire les différents champs de sa recherche, quitte à élargir ces champs selon les conclusions de la recherche.

Si la recherche des idées intervient sans tentative de problématisation, elle a pour fonction d'établir un inventaire sur lequel va se fonder la problématique (mobilisation des idées).

Mais si le mot clé a un sens, la recherche d'idées peut être immédiatement problématisée, soit parce qu'on a défini au préalable le point de vue adopté, soit parce qu'on a déjà questionné le sujet et délimité le champ d'investigation, soit, enfin, parce que le problème est évident et contenu dans le sujet lui-même.

Nous avons défini une problématique de la façon suivante<sup>[1]</sup> :

- Un axe ou un point de vue (le point de vue sera différent selon que la recherche vise à faire une exposition ou un exposé en classe) ;
- une question (exemple : le loup des mythes a-t-il quelque chose en commun avec le loup réel ?) ;

<sup>1</sup> Gabrielle Di Lorenzo, *Aperçu d'une méthode de construction autonome des savoirs*, Marseille, Cafoc, 1989.

- un problème (comment, pourquoi, les récits légendaires projettent-ils sur le loup réel nos peurs inconscientes?) ;
- la problématique proprement dite (il apparaît, dans l'exemple choisi, que le problème, et donc la problématique, ne peuvent être énoncés que lorsque la recherche est déjà en partie achevée).

### PARADOXES

La recherche documentaire revêt des aspects paradoxaux.

Pour chercher et traiter correctement l'information, il faut anticiper sur ce qu'on cherche. Or, précisément, si on cherche, on ne connaît pas l'information cherchée. Comment la « reconnaître » ?

Pour qu'une démarche documentaire soit efficace, elle doit être complète et pourtant l'information utile résultera d'une sélection. Comment savoir ce qui est essentiel? Par rapport à quoi?

Le produit de la démarche documentaire doit présenter des caractéristiques de rigueur, alors que la démarche n'est pas complètement maîtrisable et rigoureuse. Il y entre une part de hasard, de subjectivité et d'invention. Comment provoquer le hasard ?

Le savoir recherché est extérieur à celui qui le cherche. Il faut qu'il se l'assimile pour le reformuler avec ses propres mots. Comment l'élève intègre-t-il un savoir étranger à ses propres représentations mentales ?

### LA DOCUMENTATION, LIEU MULTIDIDACTIQUE

Penser la documentation comme le lieu des apprentissages strictement méthodologiques est extrêmement réducteur. Au contraire, l'intérêt

principal d'une pédagogie intégrant la documentation est de nouer des apprentissages multiples, de solliciter simultanément des compétences auxquelles les élèves n'ont pas l'habitude de faire appel en même temps.

Utiliser une documentation suppose la construction d'une forme d'abstraction nécessaire pour se situer dans le réseau des connaissances, entraîne à la formulation de problématiques plus ou moins complexes qui sont nécessaires pour mobiliser les ressources disponibles et mémoriser les informations.

La complexité des compétences en jeu suppose la collaboration étroite du professeur et du documentaliste. Cette collaboration, qui doit être clarifiée, dont les champs d'intervention doivent être précisés, ne peut se satisfaire d'une analyse schématique. Nous avons vu que les aides fournies par l'un et par l'autre ne peuvent être pensées indépendamment : elles se croisent, se mêlent, déteignent l'une sur l'autre. L'organisation de situations pédagogiques en documentation se fait toujours au risque des organisateurs : professeurs comme documentalistes courent le risque de faire apparaître leurs limites. Mais on peut penser que c'est précisément dans l'éventualité de leur non-savoir que l'autonomie de l'élève peut enfin s'instaurer. ■

**FRANÇOISE CLERC**

IUFM de Lorraine

Article paru dans le n° 332-333 des *Cahiers pédagogiques*,  
« La documentation, un outil pour tout une équipe »,  
mars-avril 1995.

# Le documentaliste, un passeur culturel

**Jean-Marie Privat.** Le documentaliste est à mi-chemin, historiquement et pragmatiquement, du professeur de discipline et du bibliothécaire; quant au CDI, il tient à la fois de la salle de classe et de l'espace de bibliothèque. La vérité structurale du documentaliste se situe donc à l'interface de deux logiques professionnelles.

Le discours des documentalistes balance significativement entre une logique de *différenciation* fonctionnelle – ni professeur, ni substitut ou double des surveillants, ni ombre portée de l'administration ou factotum gestionnaire – et une logique d'*affiliation statutaire* – enseignant au même titre que les autres, pas simplement bibliothécaire de service public ou au service du public.

## QUELLE LÉGITIMITÉ PROFESSIONNELLE ?

On comprend que tiraillé entre ces deux modèles, l'identification de la fonction et du fonctionnaire (à ses yeux et aux yeux des autres) ne soit pas simple ni simplement corporative (nombre d'heures de service, agrégation de documentation, présence du documentaliste au conseil de classe), mais induise chez les intéressés des stratégies plus ou moins crispées d'affirmation ou de conquête de légitimité professionnelle (quand il n'y pas tentation confortable et paresseuse de se faire oublier...), et chez les usagers des approximations et des variations sur les usages du CDI.

Aussi, le documentaliste peut-il être défini non seulement comme un enseignant à part, mais surtout comme un enseignant... partagé.

Une analyse rapide entre, d'une part, la bibliothèque publique et le CDI d'autre part, entre la classe elle-même et le CDI, permet d'établir trois grands types de relations parmi lesquelles le documentaliste évolue (aux deux sens du terme) et évalue sa tâche.

Il y a évidemment *convergence* lorsque BM et CDI sont utilisés et vécus comme des lieux culturels d'études, comme des espaces de culture à haut rendement potentiel dans le cursus personnel, comme des dispositifs symboliques de discipline intellectuelle (classements, fichiers) et des modèles réglés de relations sociales (silence, respect des documents), etc. Pour l'un, la dérive toujours possible est la scolarisation de ses services, pour l'autre la *bibliothécarisation* de son univers.

Il y a manifestement *complémentarité* quand les jours et heures d'ouverture de la bibliothèque viennent relayer les possibilités d'accès au CDI, quand le fonds scolaire de livres trouve un complément dans les ressources multimédias de la

médiathèque, quand le documentaliste prend à sa charge la formation documentaire initiale des jeunes lecteurs pendant que le bibliothécaire propose une offre continue d'informations.

Il y a enfin *compensation* quand les sociabilités toujours un peu segmentaires et orientées des collégiens et des lycéens, se déploient plus largement et plus spontanément à la « bibli », quand les parcours du jeune lecteur se heurtent à l'embaras du choix ou, au contraire, s'aventurent avec jubilation vers les rayons adultes, quand les enjeux proprement scolaires, ou trop gratuits, sont remplacés par des investissements plus libres ou par des attentes moins désintéressées, etc.

## DES COMPLÉMENTARITÉS

La convergence entre classe et CDI est instaurée, par exemple, par la contiguïté des espaces, la scansion horaire des présences, l'homologie fréquente du mobilier, la compétence certifiée des personnels, la circulation d'usuels (dictionnaires) et de livres de fiction (lecture suivie) d'un lieu à l'autre, la continuité des apprentissages (heures d'initiation en 6<sup>e</sup>, modules en 2<sup>de</sup>).

La complémentarité du documentaliste d'enseignement et de l'enseignant d'une discipline réside dans la traditionnelle division scolaire du travail, l'un étant plus spécialisé dans la didactique de l'appropriation des démarches documentaires, l'autre plus souvent voué à la transmission d'un savoir disciplinaire, d'une matière. Le documentaliste apporte souvent – dans l'esprit des professeurs – un complément de formation et d'information, le CDI, un complément diversifié et actualisé à la culture de la classe.

Les élèves peuvent enfin trouver au CDI un accès plus immédiatement gratifiant au plaisir de lire et auprès du documentaliste une médiation moins tributaire des programmes et des notes, des verdicts proprement scolaires. C'est alors une dynamique de la compensation qui peut expliquer les déplacements vers les livres et autour des livres.

On se rend bien compte que la logique « compensatoire » assimile CDI et BM, tout en condamnant le documentaliste à incarner l'image d'un sous-bibliothécaire et que la logique inverse de la convergence rapproche le CDI de la classe, tout en risquant de réduire le documentaliste à la triste figure d'un professeur de second ordre.

L'histoire interne du corps et de ses missions confirmerait cette tension entre dépendance et indépendance, cette interdépendance. En effet, la fonction en se modifiant progressivement a gagné en autonomie, mais cette autonomie n'est que relative.

Le Service de documentation (SD) dans les années soixante gère la documentation administrative, mais, déjà, des initiatives innovantes voient en son agent un auxiliaire potentiel de pédagogies actives (le tiers temps) qui seraient fondées sur le document (comme outil de travail ou comme support à maîtriser).

Dans les années soixante-dix, le Service de documentation et d'information (SDI) a la responsabilité de la diffusion de l'information et le bibliothécaire-documentaliste joue de plus en plus un rôle de *public relation* véritablement ouvert – au moins en principe – à tous les publics, enseignants et enseignés, et à tous les écrits.

Le documentaliste première manière, dans la décennie quatre-vingt, tend à être un méthodologue qui travaille avec les élèves et, éventuellement, leurs professeurs, à construire des démarches pédagogiques d'accès aux documents. La fonction se pédagogise officiellement (circulaire de mission, 1986), le métier se légitimise professionnellement (création du Capes, 1989).

#### EXPERT EN TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Le CDI de la fin du siècle semble vouloir trouver sa légitimité dans la personne d'un documentaliste expert en traitement de l'information et en réflexion épistémologique sur le statut des savoirs transmis/appris ; les compétences liées aux pratiques et aux enjeux documentaires seraient donc transversales et le documentaliste est le spécialiste de l'aide au développement cognitif et personnel des élèves. Sur trente ans, la trajectoire dans les mots et dans les faits amène donc le documentaliste à passer d'une relégation certaine à une forme de centralité, d'un éclectisme artisanal à une spécialisation pointue, d'une

position de service quasi ancillaire à un statut éducatif de parité partenariale. Il conquiert donc une forme d'indépendance et une place reconnue (plus que connue souvent).

Mais, dans ce cadre professionnel et institutionnel, son autonomie est à l'évidence fort relative. Les tâches techniques liées à l'exercice de son métier ne sont pas toujours favorables à l'expression de ses activités les plus culturelles ou les plus relationnelles. Ses interventions didactiques risquent d'être instrumentalisées par une visée disciplinaire d'appropriation des savoirs (il ne dispose pas d'un programme spécifique), le travail en projet dépend pour l'essentiel de la coopération des autres professeurs même si le documentaliste peut être la cheville ouvrière du travail (il n'a pas de classe à proprement parler).

De plus, dans le champ local des pratiques de l'imprimé, les CDI peuvent de moins en moins être pensés sans être rapportés au réseau de proximité des bibliothèques de lecture publique qui s'est fortement densifié et a beaucoup gagné en attractivité et en visibilité, en concurrence objective donc, notamment auprès des publics juvéniles.

Pour trouver et conserver sa place parmi ses pairs, le documentaliste doit donc considérer que la tentation de se rapprocher trop de l'un ou de l'autre est inscrite dans la logique réelle de sa situation, mais que son métier est défini (à redéfinir?) par l'obligation de maintenir la tension entre ces deux pôles professionnels. Dans le jeu tendu de cette ambivalence spécifique, le CDI est le lieu initiatique de passage où les élèves deviennent peu à peu de jeunes lecteurs en mouvement grâce au travail du documentaliste, ce passeur culturel. ■

**JEAN-MARIE PRIVAT**

IUFM de Lorraine

Article paru dans le n° 332-333 des *Cahiers pédagogiques*,  
« La documentation, un outil pour tout une équipe »,  
mars-avril 1995.

# Du tri de textes... à la classification documentaire

**Frédérique Marcillet.** Une proposition d'entrée dans les compétences documentaires à partir de manipulation de textes divers et variés.

**S**i on triait des textes, des documents de toutes sortes ! On entre dans la connaissance du CDI par le contenu (texte) en allant vers le contenant (document) et sa mise en espace (localisation). On inscrit la vocation du CDI à développer des capacités de lecture dans la même démarche que celle de l'évaluation CE2-6<sup>[1]</sup>. On donne peut-être envie à des collègues de travailler avec le documentaliste sur ces questions.

Trois séances : un tri de textes, un tri de documents, un classement au CDI. Bien sûr, le tri de textes n'est pas une activité nouvelle, mais on peut le finaliser de différentes manières, l'ancrer dans des pratiques variées<sup>[2]</sup>.

## ACTIVITÉS

Les textes : travailler à des typologies de textes, aux capacités de lecture qu'ils impliquent, prendre conscience des fonctions de communication pour chacun d'entre eux, faire des hypothèses sur les supports dont ils sont extraits, argumenter.

Les documents : vérifier les hypothèses émises lors du tri de textes par la manipulation de documents, apprentissage par essai-erreur, proposer des classifications possibles de ces documents, argumenter.

Le CDI : retrouver la place réelle des documents au CDI, trouver les indices et les critères de classement, la logique à laquelle la classification répond selon que l'on classe des revues, des romans ou des documentaires.

## DISPOSITIF

Les séances peuvent se dérouler au CDI en totalité ou en partie seulement, la dernière en tout cas doit y avoir lieu ; elles peuvent éventuellement être mises en place lors d'un cours de français, mais aussi d'une autre matière, ce qui permettra la découverte des documents qui s'y

rapportent. Selon le nombre d'élèves avec qui on travaille, il peut être utile de prévoir une fiche de consigne et une grille de lecture des textes (première séance).

Les textes doivent être les plus variés possible, dans leur type (index, tables des matières, pages de dictionnaires, glossaires, schémas, tableaux, graphiques, documentaires, poésie, fiction, théâtre...) ; ils doivent présenter plusieurs thèmes (trois, au plus). Les élèves travaillent en groupes, ils doivent proposer plusieurs classements en justifiant leurs choix.

En groupe, on émet des hypothèses sur l'origine des textes, puis chaque élève doit trouver le document d'origine d'un texte. Les documents sont disposés sur des tables et les élèves sont invités à les manipuler. Enfin, les groupes, remaniés en fonction des documents que chaque enfant aura trouvés, proposent de nouveaux classements en les justifiant.

Au CDI, on vérifie le classement des documents, ce qui permet une appropriation finalisée du lieu, on range les documents. Peut-être empruntera-t-on ou abordera-t-on l'aspect recherche...

## DES COMPÉTENCES VARIÉES

On se rend compte, à travers des tâches comme celles-ci, que des capacités de classement peuvent être sous-tendues par des opérations mentales du registre hypothético-déductif<sup>[3]</sup>. Cette activité met aussi en œuvre des capacités d'analyse de contenu et de forme, de lecture survol ; elle entre dans une démarche de raisonnement et d'apprentissage inductifs.

En ce qui concerne les compétences lectorales<sup>[4]</sup>, le tri de textes et de documents développe surtout :

- des compétences communicationnelles (émetteur, destinataire, fonction du texte) ;

**1** A l'analyse des cahiers d'évaluation, on constate qu'un bon nombre des capacités testées peuvent être développées ou acquises à travers des activités de recherche documentaire, c'est peut-être une occasion de préparer des séquences avec nos collègues et de leur montrer les ressources réelles des CDI en matière d'apprentissage.

**2** « Classer les textes », *Pratiques*, 62, juin 1989.

**3** Le fait que ce type d'activité soit mené avec succès en BCD, à un moindre degré de complexité, confirme la théorie de Vygotski, selon laquelle les apprentissages correspondant aux différents stades piagétiens ne se font pas de façon absolument linéaire et que l'on peut s'appuyer sur un stade en voie de stabilisation pour introduire des activités plus complexes. (« Vygotski aujourd'hui », dans *Textes de base en psychologie*, B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, Genève, Delachaux et Niestlé, S.D.)

**4** D'après la typologie des compétences lectorales proposée par J.-M. Privat (IUFM de Lorraine) dans ses formations.

- des compétences textuelles (grammaire de texte : un texte de théâtre ne ressemble ni à un article de dictionnaire, ni à un article de revue) ;
- des compétences culturelles (connaissance de l'objet livre et des lieux du livre) lors du classement des ouvrages par thème, par collections, lors de la découverte des différents types d'ouvrages, selon la façon dont les livres sont rangés chez les élèves, la connaissance qu'ils ont de bibliothèques ou de librairies ;
- des compétences encyclopédiques (connaissance du monde, des domaines de savoir, des champs disciplinaires...) lors de classements thématiques, par exemple.

#### INITIATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Aborder l'initiation à la recherche documentaire par des activités de tri, c'est peut-être l'ancrer dans des pratiques et des finalités de lecture dans toutes les disciplines, dépasser la seule localisation du document, c'est éventuellement aussi une façon d'ancrer des apprentissages disciplinaires dans une pratique documentaire selon le corpus de textes utilisés.

Cette approche permet aux élèves de manipuler des documents de tous types et de se déplacer, de construire eux-mêmes leur savoir à partir de leurs découvertes.

Il est bien évident que ce genre d'exercice peut être pratiqué dans d'autres cadres que celui de l'initiation, avec des textes et des documents choisis de manière plus ciblée, cela se fait couramment en cours de français avec un objectif plus centré sur la grammaire textuelle, par exemple.

C'est peut-être une des activités qui permet de relier les approches différentes du savoir en classe et au CDI dans leur complémentarité, au lieu de les laisser fonctionner en parallèle qui ne se rencontreraient jamais sans les quelques ponts jetés de temps à autre dans des projets, hélas, souvent trop ponctuels. ■

**FRÉDÉRIQUE MARCILLET**

Documentaliste en collège

Article paru dans le n° 332-333 des *Cahiers pédagogiques*,  
« La documentation, un outil pour tout une équipe »,  
mars-avril 1995.

# Pour un mariage d'intérêts

**Florence Castinaud, Jacqueline André.** Comment changer les pratiques au quotidien, alors que l'absence de coordination entre enseignants et documentalistes semble rester la règle? D'où ce texte à deux voix...

**S**oyons honnêtes, propose la documentaliste, si tous les collègues se mettaient à travailler avec le CDI, je n'y suffirais pas! Mais le travail réellement concerté se limite à un trop petit nombre des cas.

– Risquons une hypothèse, dit le professeur : didacticiens (on le souhaite) de leur discipline, les enseignants sont dans le flou quand il s'agit de ce que les élèves peuvent apprendre au CDI : s'initier à la recherche documentaire... Aborder la méthodologie de la prise de notes... Manipuler dictionnaires et encyclopédies... L'imprécision des objectifs, et même des tâches demandées (noter des renseignements? Recopier? Relever des mots? Des phrases? Se faire une idée de...? Chercher pour soi, ou pour communiquer ensuite?) donne forcément des résultats peu satisfaisants. Et la note qui s'ensuit (oui, c'est assez souvent noté) correspond bien peu au travail fourni. Bref, personne ne sait vraiment ce que les élèves ont appris, compris, su faire au CDI. On peut dire qu'ils y sont passés; et avec plaisir bien souvent. Peu de professeurs jugeront ce profit suffisant pour consacrer une plus ample partie de leur temps de cours à ce genre de travail.

Il convient donc en premier lieu, comme pour tout autre objet d'apprentissage, de dissoudre le brouillard et se donner quelques objectifs précis au lieu de vouloir assigner toutes les fins du CDI (ou aucune) à chaque visite des élèves.

La liste présentée ici (cf. l'encadré Lire un document au CDI), élaborée en stage commun entre professeurs et documentalistes, propose quatorze objectifs pour le collège, selon une certaine progression. Certains enseignants ne savent pas que lire un document, c'est au moins tout cela, et gardent un attachement exclusif au thème de la recherche, comme si les documents étaient des médias transparents. Le documentaliste pourrait donc peut-être, avec diplomatie, proposer à l'enseignant de clarifier pour lui-même ce qu'il attend grâce à ce genre de liste.

Mais encore faut-il que tout cela fasse l'objet d'une communication entre professeur, documentaliste et élèves. Combien voit-on d'élèves qui viennent au CDI avec un simple intitulé (question type, ces dernières années : « Qu'avez-vous sur la guerre du Golfe? »), sans autre indication de tâche ni de restitution. C'est pour éviter cette situation et quelques autres que, dans le

## **Outil** Lire un document au CDI: quels objectifs, quelle progression?

### **En 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>, savoir...**

Faire des allers-retours du texte à la question posée.

Ne retenir du document que les éléments pertinents pour la recherche ou la question posée.

Repérer le document dans une page parmi d'autres textes ou documents; tenir compte des indices typographiques et de mise en page.

Repérer une information donnée directement.

Ne pas conclure trop vite qu'elle ne figure pas dans le texte.

Éliminer un document qui a un rapport avec le thème mais qui ne correspond pas à la question ou à la recherche.

Laisser de côté provisoirement des termes trop spécialisés et poursuivre la lecture; faire des hypothèses sur le sens d'un mot d'après son entourage; identifier la reformulation explicative qui, très souvent, précède ou suit les termes spécialisés.

Repérer des énoncés de sens proche sous des termes différents et distinguer des énoncés apparemment proches mais de sens différent.

Lire et mettre en relation les données d'un tableau.

### **En 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, savoir...**

Reconnaitre et lire différemment les principaux types de textes.

Comprendre le rapport entre un texte et une illustration (graphique, dessin, œuvre d'art...).

Construire des informations données implicitement dans un texte.

Dans un texte explicatif ayant une structure en pourquoi ou en comment, repérer et isoler la réponse à cette question.

Regrouper des informations éparses et les mettre en relation.

Trier et hiérarchiser les informations en fonction de ce qu'on cherche.

stage cité plus haut, on a dressé la liste des conditions requises pour qu'un envoi d'élèves au CDI (on ne parle pas ici, bien entendu, d'élèves qui viennent d'eux-mêmes par plaisir) soit efficace, Déclaration de guerre ou charte pour une meilleure collaboration ?

Envoyer des élèves au CDI ? Oui, à quelques conditions.

- Le professeur s'est donné un ou deux objectifs précis, limités, réalisables.
- Le professeur s'est assuré de l'existence de documents correspondant à son projet et les a démultipliés autant que nécessaire.
- Le professeur a communiqué ses objectifs au documentaliste, ainsi que les autres renseignements nécessaires (production attendue...).
- Les élèves connaissent les objectifs de ce travail au CDI (en termes d'apprentissages) sans forcément, bien sûr, les comprendre tous dès le début.
- Les élèves ont une idée claire de la tâche à réaliser : dès le début, ou par réajustements en cours de travail.
- Le professeur et le documentaliste ont envisagé les obstacles que risquent de rencontrer les élèves, ou y sont attentifs en cours de travail ; ils essaient alors de proposer des facilitations.

- Le travail effectué au CDI est repris en cours et évalué, ce qui ne veut pas dire noté, avec les élèves, afin de les aider à prendre conscience des apprentissages effectués.

Décourageante, cette liste ? Impossible à montrer de peur de faire fuir tout le monde ? Prenons-la plutôt comme un horizon... que rien n'empêche de chercher à atteindre, par petites touches. Qu'on pense aux exposés mille fois mal faits et auxquels on finit par renoncer : cas typique d'un projet naïvement démesuré (présenter oralement une synthèse de documents !) qui accouche d'une monocorde lecture de phrases incomprises de tous sous le regard navré de l'enseignant. Ne vaut-il pas la peine de réfléchir à des paliers, des préparations (cf. l'encadré *Faire un exposé au collège*) ?

Bref, à défaut de brandir péremptoirement sa charte sous le nez du collègue qui lui annonce l'arrivée d'un groupe de quinze élèves pour le lendemain matin, le documentaliste peut au moins demander qu'on précise si les élèves devront avoir fini en une heure... S'ils ont déjà travaillé sur le sujet en cours ou si c'est une découverte... Si les notes prises sont pour eux ou à rendre... Et surtout quel est l'objectif numéro 1 : chercher ? Copier ? Savoir ? Pas si facile...

Faute d'obtenir au moins ces précisions et de pouvoir mettre en place les conditions d'un bon travail, certains documentalistes refusent parfois une arrivée d'élèves. D'autres acceptent, puis font périodiquement un bilan en règle des dysfonctionnements. Et vous ? ■

**JACQUELINE ANDRÉ**

Documentaliste

**FLORENCE CASTINCAUD**

Professeure de français

Article paru dans le n° 332-333 des *Cahiers pédagogiques*, « La documentation, un outil pour tout une équipe », mars-avril 1995.

## OUTIL

### Faire un exposé au collège : quels objectifs ?

Remarque liminaire : ce document ne traite pas de l'entraînement à la prise de parole devant un groupe.

#### Niveau 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>

- Savoir délimiter un sujet avec l'aide de l'adulte.
- Savoir reformuler avec ses propres mots les informations données par les documents.
- Savoir présenter à la classe des informations sous forme de questions-réponses accompagnées de documents.
- Savoir limiter le nombre des informations et le temps de parole (5 minutes).

#### Niveau 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>

- Savoir regrouper les informations autour d'un petit nombre de points.
- Savoir organiser ces points en un plan.
- Savoir communiquer son exposé à la classe : en indiquant le plan au tableau, en limitant le nombre de choses à dire (par exemple, pas plus de six idées importantes en tout), en reformulant les informations d'une façon compréhensible par eux-mêmes et par tous.
- Savoir utiliser le projecteur diapos ou le rétroprojecteur pour inclure des documents dans l'exposé.

#### POUR EN SAVOIR PLUS

**Brigitte Chevalier**, *Méthodes pour apprendre* (chapitre : « Faire un exposé »), Nathan, 1993.

**Violaine Houdart-Merot**, *Des méthodes pour le lycée* (chapitre : « Comment travailler l'oral ? »), Hachette, 1993. *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial « Aide au travail personnel », p. 37 et suivantes (« Faire un exposé »), octobre 1989.

# Les CM2 dans la forêt équatoriale

**Marie-Paule Zakowski.** Favoriser le passage à l'abstraction en partant des représentations de l'apprenant, cela peut être un objectif dès l'école élémentaire, réalisable à travers la recherche documentaire.

**A**menée à diriger un travail sur le questionnement portant sur différents thèmes d'étude et en particulier sur celui de la forêt équatoriale, j'ai tenté pendant plusieurs séquences de deux heures par semaine, durant quelques mois, d'initier mes élèves de CM2 aux stratégies de la recherche et de la mobilisation des idées.

## UNE FORÊT, MAIS ENCORE ?

Que pouvaient-ils savoir sur cette notion ? Ils avaient bien une idée de la forêt : quelle représentation pouvaient-ils en avoir ? Qu'est-ce qu'une forêt ? Quelles sont ses caractéristiques ? Quels types d'arbres connaissaient-ils ? Où poussaient-ils ? Avec quel autre type de végétation ? Que pouvaient-ils savoir, en outre, de la forêt équatoriale, de l'Équateur, du climat qui y règne ? Le questionnement permet l'ancrage de la mobilisation des idées, son interactivité, l'enclenchement d'autres questions sur les questions et, surtout, la rupture avec le champ clos de la représentation initiale. La notion de la forêt que les enfants auront, à ce moment, passée au crible des catégories du raisonnement et de la logique, aura été ainsi enrichie de l'apport de la méthode critique et analytique.

Le classement opéré sur les termes de la liste des mots retenus au cours de la phase de la mobilisation des idées aura permis aussi de donner des titres aux classes constituées. La nouvelle représentation qui apparaît en fin d'investigation est sans aucun doute d'un autre niveau que l'opinion floue, instable, incohérente du départ. La critique, la méthode hypothétique ont enrichi le point de vue initial. Le jeu interactif des questions posées en groupe, sans qu'aucune censure ne vienne les menacer de passer à la trappe, le développement de la pensée, médiatisé par la clarification du langage verbal et de ses nécessaires corrections, toutes ces opérations différentes doivent permettre le processus de conceptualisation.

Ce niveau de connaissance sera, ensuite, confronté aux outils de l'analyse documentaire : fichiers manuels ou informatisés qui sont les nœuds obligés de la recherche thématique. Le passage de la mobilisation des idées, phase d'ouverture et d'enrichissement, à la nouvelle étape, qui rétrécit en quelque sorte l'investigation pour la focaliser sur quelques concepts phares, oblige l'élève à préciser, à réévaluer l'objectif de

sa recherche à l'aune de ce qui est proposé, à reformuler des hypothèses plus pertinentes.

## ALLER-RETOUR

Le processus mis en œuvre pourrait se rapprocher d'un mouvement d'aller-retour, ce que Britt-Mari Barth appelle « *alternance entre le mode analogique et global et le mode analytique et critique* ». La démarche consiste donc à aller de l'un à l'autre, pour permettre une confrontation riche de sens.

La description du contenu d'un document par l'indexeur s'exprime, dans l'analyse documentaire, par des concepts qui correspondent, selon le langage documentaire retenu, ou à des mots clés ou à des « vedettes matières » ou à des descripteurs.

La démarche de l'utilisateur, en l'occurrence de l'élève en quête de documents sur la forêt équatoriale, aura consisté, par un mouvement inverse, à retrouver les concepts clés inducteurs de sa recherche à travers le maillage proposé, à

## PROPOSITIONS

### Exemple d'ordonnancement proposé par les élèves :

- Types de végétation.
- Exploitation de la forêt.
- Valeur symbolique de la forêt.

Ces classes peuvent à leur tour donner lieu à des sous-classes selon différents types d'ordonnement.

Ainsi la dernière classe a pu donner lieu à l'organisation suivante :

- Pour les Indiens, selon leurs croyances, selon leurs traditions.
- Selon leurs modes de vie.
- Pour l'homme moderne en général, son plus ou moins grand intérêt pour l'écologie.

D'autres types d'organisation ont peu à peu émergé, la mobilisation des idées donnant lieu à d'autres arrangements, d'autres typologies.

percevoir les différentes significations derrière une architecture sémantique au premier abord ésotérique. Les enfants ont pu ainsi repérer de quelle manière le langage documentaire était structuré, comment était organisé les « *vedettes matières* » dans le fichier thématique puisque c'est ce type de langage qui était en usage au centre documentaire avant informatisation.

Ainsi ont-ils été amenés à modifier leurs stratégies lorsque, par exemple, pensant trouver des références à « *climat équatorial* » et ne trouvant pas cet indicateur, ils ont alors été amenés à faire l'hypothèse que la notion de « *climat* » pouvait être associée à une zone géographique précise, ici libellée sous la forme « *climat* », « *Équateur* » faisant d'ailleurs l'objet d'un renvoi à « *forêt tropicale* ».

Autre exemple : alors qu'ils cherchaient en vain à trouver des références concernant les types d'ethnies vivant dans cette forêt, ils ont pensé à remonter vers le terme générique « *peuple* », « *forêt tropicale* », ce qui devait aboutir au succès.

#### LA DÉAMBULATION DE L'ÉLÈVE-CHERCHEUR

De rectifications en confrontations, de réévaluations successives jusqu'à l'aboutissement de la quête attendue, la déambulation de l'élève-chercheur s'organise, se construit peu à peu alors

qu'il décode les énigmes du parcours, qu'il réajuste les informations recueillies, à un certain niveau de savoir ou à une certaine organisation des données qu'il a élaborée et qui n'est plus tout à fait celle du départ, puisqu'enrichie par les rencontres de sens et les différentes significations qui se sont révélées à lui au cours de cette aventure. Un nouveau tissage se dessine à partir des nouveaux entrelacs et des parcours inventés, des croisements et des esquisses recomposées.

De nouvelles confrontations pourraient avoir lieu lorsque se produiront, au contact du document, interrogations, interprétations, tentatives renouvelées de construction du sens et déconstruction, critiques et analyses, toutes ces procédures pouvant buter sur les représentations acquises lors des précédents parcours opérés par le sujet-chercheur et donc appelées à de nouvelles transformations.

Mais là commence une autre aventure... ■

**MARIE-PAULE ZAKOWSKI**

Documentaliste, IUFM de Lorraine

Article paru dans le n° 332-333 des *Cahiers pédagogiques*,  
« La documentation, un outil pour tout une équipe »,  
mars-avril 1995.

# Un diplôme pour de faux

**Marie-Françoise Boos-Bidaut.** Ou comment motiver les élèves et leur faire acquérir des capacités nouvelles dans le plaisir. Le mot « diplôme », terme choisi par les élèves, n'est surement pas à prendre au pied de la lettre.

L'aventure commence vers le mois de janvier, lors d'une réunion de délégués CDI. L'un d'eux, dans la discussion, signale que certains élèves ne viennent pas au CDI car « *c'est trop compliqué* », « *ils ne s'y retrouvent pas* » (malgré les séances d'initiation). Je demande : « *Que proposez-vous pour les aider ?* » Tout de suite, deux propositions fusent : tourner un film vidéo et inventer un jeu. Les équipes se forment immédiatement pour les deux créations.

## SE DÉBROUILLER AU CDI

Je m'occupe plus particulièrement de l'équipe « jeu ». Deux ou trois réunions ont lieu pour en débattre. Chacun vient avec ses propositions de forme et de fond. Nous finissons par nous décider pour une sorte de questionnaire donnant des points et portant sur ce qu'un élève doit savoir, au minimum, pour se débrouiller au CDI.

J'avais, bien entendu, préparé ma liste d'objectifs, mais ce fut inutile. Tout sort : de la connaissance du classement des livres au fichier, en passant par les notions de références, cote, l'utilisation des dictionnaires ou des fichiers Onisep.

Après avoir retenu une vingtaine de capacités à évaluer, les délégués, seuls ou à plusieurs, cherchent des questions précises pour les tester. Lors d'une nouvelle réunion, nous faisons un bilan et discutons de la difficulté des questions (quel champ d'observation !) et de la faisabilité du jeu. Enfin, la première mouture du jeu est recopiée<sup>1</sup>.

Il reste à décider définitivement des conditions de passation. Au fur et à mesure des réunions ou des échanges, l'idée a germé et fait son chemin : le jeu se passera avec un délégué qui aidera, réexpliquera au besoin. Un questionnaire comportant quinze bonnes réponses (sur vingt) donnera droit à un diplôme, un questionnaire sans faute à un petit cadeau. Plusieurs élèves se lancent dans la création du diplôme.

## SAVOIR-FAIRE PÉDAGOGIQUE

Une dernière réunion convoque les délégués volontaires pour faire passer le jeu : une vingtaine vient (ils seront plus de trente, fin juin). Nous cherchons, pour chaque question, la bonne

réponse, bien entendu, mais surtout la manière d'aider celui qui ne sait pas trouver (sans donner la solution). Cette séance est très riche de pertinence dans les remarques, d'ingéniosité, de savoir-faire pédagogique pour certains délégués.

Pour que les choses soient justes, les délégués passent leur diplôme avec un deuxième questionnaire (que j'élabore).

Enfin nous ouvrons le jeu à tous. C'est la ruée. Le CDI déborde, fourmille, bourdonne. Quel plaisir de voir un délégué CDI, élève plutôt « mauvais », combler les lacunes de l'intellectuel de la classe ! Quels patience et savoir-faire pour ceux qui prennent en charge les élèves particulièrement peu débrouillards ! Quelle constance pour les concurrents qui sont venus jusqu'à trois fois pour terminer leur questionnaire ! Mais aussi que de questions et interpellations me sont ainsi renvoyées !

En moins de trois semaines, 150 lauréats (dont dix adultes courageux et parfois intimidés) sont couronnés. La fin de l'année scolaire nous arrête. Les diplômes sont visés, signés, remis, les cadeaux distribués (posters, signets, revues, etc.).

Une dernière réunion fait un bilan : nous recommencerons l'an prochain avec des modifications et, sans doute, un diplôme deuxième niveau ! ■

## MARIE-FRANÇOISE BOOS-BIDAUT

Documentaliste au collège Rosa-Bonheur, Le-Châtelet-en-Brie (Seine-et-Marne)

Article paru dans le n° 332-333 des *Cahiers pédagogiques*, « La documentation, un outil pour tout une équipe », mars-avril 1995.

<sup>1</sup> Plusieurs élèves prendront ensuite en charge la frappe du questionnaire définitif en traitement de texte.

# Bibliographie

## DE PRÉCÉDENTS NUMÉROS DES CAHIERS PÉDAGOGIQUES

« Le CDI, un nouveau lieu pédagogique », n° 146, septembre 1976.

« Didac-doc », n° 235, juin 1985.

« La documentation, l'affaire de toute une équipe », n° 332-333, avril 1995.

« Quoi de neuf au CDI? », n° 404, mai 2002.

« Les élèves et la documentation », n° 470, février 2009.

## QUELQUES OUVRAGES RÉCENTS

Nicole Boubée, André Tricot, *Qu'est-ce que rechercher de l'information?*, Presses de l'Enssib, 2010.

Jean-Michel Salaün, Claude Arsenault (dir.), *Introduction aux sciences de l'information*, Presses de l'Université de Montréal, 2009.

Danielle Boisvert (dir.), *Le développement de l'intelligence informationnelle : les acteurs, les défis et la quête de sens*, Asted, 2010.

Marie-France Blanquet, « Quels savoirs documentaires pour l'enseignant documentaliste? »,

in Muriel Frisch, *Nouvelles figures de l'information documentation*, Scéren, CRDP de Lorraine, 2008.

Françoise Chapron, Éric Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Presses de l'Enssib, 2010.

*Culture de l'information des pratiques... aux savoirs*. 8<sup>e</sup> congrès des enseignants documentalistes de l'éducation nationale, ENS Sciences, 28-29 au 29 mars 2008, Nathan.

## DISPONIBLE SUR INTERNET

Le rapport de Jean-Michel Fourgous sur les usages des TIC dans l'enseignement : <http://www.educnet.education.fr/veille-éducation-numérique/fevrier-2011/usage-des-tic-culture-numerique>

Projet de circulaire n° 2010 relative aux Missions des professeurs documentalistes à l'ère du numérique : [www.cndp.fr/savoircdi/](http://www.cndp.fr/savoircdi/)

Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information (Pacifi) : [www.eduscol.education.fr/forensactes](http://www.eduscol.education.fr/forensactes)

# CAHIERS PÉDAGOGIQUES

10 rue Chevreul, 75011 Paris. - Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21  
Courriel : [crap@cahiers-pedagogiques.com](mailto:crap@cahiers-pedagogiques.com)

**Directrice de publication :** Florence Castincaud

**Rédaction en chef :** Patrice Bride, Christine Vallin

**Rubriques :**

- **Actualités éducatives :** Nicole Priou
- **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk
- **Et chez toi, ça va ? :** Hélène Eveleigh
- **Faits & idées :** Élisabeth Bussienne
- **Depuis le temps... :** Yannick Mével

**Comité de rédaction :**

- Michèle Amiel ■ Nathalie Bineau ■ Patrice Bride ■ Élisabeth Bussienne ■ Florence Castincaud
- Marie-Christine Chycki ■ Françoise Colsaët ■ Jacques Crinon ■ Richard Étienne ■ Hélène Eveleigh
- Vincent Guédé ■ Sylvie Grau ■ Régis Guyon ■ Anne Hiribarren ■ Françoise Lorcerie
- Pierre Madiot ■ François Malliet ■ Yannick Mével ■ Laurent Nembrini ■ Raoul Pantanella
- Nicole Priou ■ Michel Tozzi ■ Christine Vallin ■ Jean-Michel Zakhartchouk

**Bureau du CRAP :**

- **Président :** Philippe Watrelot
- **Trésorier :** Jean-Michel Faivre
- **Autres membres :** Florence Castincaud, Régis Guyon, Philippe Pradel, Nicole Priou, Jean-Michel Zakhartchouk

**Correspondants académiques du CRAP :**

- **Aix-Marseille :** Alain Zamaron ■ **Amiens :** Rémi Duvert ■ **Besançon :** Baptiste Guillard
- **Bordeaux :** Marie-France Ravier ■ **Caen :** Fabienne Requier ■ **Clermont-Ferrand :** Réjane Lenoir
- **Grenoble :** Évelyne Chevigny ■ **Guadeloupe :** Judith Salin ■ **Lille :** Véronique Vanhaesebrouck
- **Lyon :** Monique Ferrerons ■ **Montpellier :** Brigitte Cala ■ **Nancy :** Gilles Gosserez
- **Nantes :** Florence Daniaud ■ **Nice :** Hervé Dupont ■ **Orléans-Tours :** Dominique Seghetchian
- **Paris :** Nicole Priou ■ **Poitiers :** Yannick Bineau ■ **Reims :** Régis Guyon ■ **Rennes :** Chantal Picarda
- **Strasbourg :** Robert Guichenuy ■ **Versailles :** Annie Di Martino ■ **Belgique :** Xavier Dejemeppe

**Contact :** [prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com](mailto:prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com)

## Ils soutiennent les Cahiers

- Jean-Louis Auduc ■ François Audigier ■ Anne Barrère ■ Christian Baudelot ■ Francine Best
- Alain Bouvier ■ Dominique Bucheton ■ Anne-Marie Chartier ■ André De Peretti ■ Michel Develay
- François Dubet ■ Roger-François Gauthier ■ Daniel Hameline ■ Violaine Houdart ■ Philippe Joutard
- Claude Lelièvre ■ Danièle Manesse ■ Philippe Meirieu ■ Hubert Montagner ■ Jean-Pierre Obin
- Claude Pair ■ Philippe Perrenoud ■ Eirick Prairat ■ Antoine Prost ■ Patrick Rayou ■ Bruno Suchaut
- Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès Van Zanten

**Le Crap-Cahiers pédagogiques est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale.**



Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella  
■ Correction : Virginie Ducay ■ Photogravure et impression : Groupe Horizon (Gémenos).  
N° d'inscription à la CPPAP : 712G81944 ■ ISSN 008-042 X ■ Tirage : 6000 exemplaires.