



Bibliothèque numérique de l'enssib

8^e Rencontres Formist
« Formation à l'information : réalisations et acteurs,
où en sommes-nous ? »

Un nouvel acteur de la formation à l'information : l'ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette

Professeur émérite en Sciences de l'Information et de la Communication
Université de Lille3, Laboratoire GERIICO

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette. Un nouvel acteur de la formation à l'information : l'ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire [en ligne] in *Formation à l'information : réalisations et acteurs, où en sommes-nous ?*, 8^e rencontres FORMIST, 19 juin 2008, école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, Lyon-Villeurbanne.
Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1787>>

Ce document est « **tous droits réservés** ». Il est protégé par le droit d'auteur et le code de la propriété intellectuelle. Il est strictement interdit de le reproduire, dans sa forme ou son contenu, totalement ou partiellement, sans un accord écrit de son auteur.

L'ensemble des documents mis en ligne par l'enssib sont accessibles à partir du site :
<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/>

Un nouvel acteur de la formation à l'information : l'ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire

Contribution de Annette Béguin-Verbrugge
Professeur émérite en Sciences de l'Information et de la Communication
Université de Lille3
Laboratoire GERIICO

Le titre qui m'a été suggéré pour cette communication (*Un nouvel acteur de la formation à l'information : l'ERTé Culture informationnelle*) demande un commentaire.

Tout d'abord l'ERTé est une équipe de recherche qui ne vise pas à l'action directe. Elle se propose plutôt de donner au terrain des éléments de réflexion qui permettront d'orienter l'action. Elle se veut dégagée de toute influence institutionnelle et se refuse à toute prise de position directe sur les revendications professionnelles des documentalistes. Nous nous voulons « contemplateurs » plutôt qu' « acteurs », même si notre étude aboutit, au final, à un ensemble de préconisations pour agir. Cet effort d'objectivité nous semble nécessaire à garantir la validité scientifique de notre travail.

D'autre part, le titre de l'ERTé met en relation culture informationnelle et *curriculum documentaire* (que j'ai donc ajouté au titre initial de cette communication). Cela signifie que nous attachons beaucoup d'importance à l'idée d'une construction progressive, rationnelle et cohérente des connaissances au fil de l'évolution des élèves, de la maternelle à l'université. Nous sommes en effet persuadés que l'hétérogénéité des lieux, des acteurs et des cursus contribue à maintenir des « points aveugles » dans les formations et explique en partie leur manque d'efficacité sur le long terme.

Après avoir défini l'ERTé, indiqué sa genèse, ses objectifs, sa composition, ses méthodes, nous tenterons de faire un panorama des réflexions entreprises en mettant l'accent sur les axes centraux de la démarche : s'interroger sur ce qui constitue la culture informationnelle des acteurs de l'école et, dans le cadre scolaire et universitaire, s'attacher à la construction d'un curriculum cohérent permettant de rationaliser les apprentissages documentaires de la maternelle à l'université.

1. ERTé : définition, origine, composition et objectifs

Qu'est-ce qu'une ERTé ? Les textes ministériels donnent une définition précise de sa fonction :

« Les équipes de recherche technologique éducation ont pour finalité la résolution des problèmes liés à l'éducation et la formation. Elles peuvent se consacrer aux processus d'apprentissage, à l'utilisation des TICE, à l'efficacité des structures ou méthodes éducatives... »

Elles se justifient par une demande de praticiens de l'éducation et de la formation ou de responsables du système éducatif confrontés à un enjeu concret ou un problème défini qui exige une démarche de recherche fondamentale spécifique. Les ERTé mènent sur le moyen terme (quatre années au maximum) des recherches qui s'attachent à des phénomènes

éducatifs nouveaux ou des problèmes pédagogiques qui n'ont pas rencontré de réponse satisfaisante. » (TO : contrats de recherche 2005)

En ce qui concerne l'éducation à l'information, c'est par une volonté collective issue des *Assises Nationales pour l'Education à l'Information* (Paris, 2003) que le mouvement fédérateur s'est amorcé. Sur l'initiative d'enseignants de chercheurs et de professionnels animés par un militantisme certain en matière de culture de l'information et d'apprentissage documentaires, une première série de réunions permet de structurer le projet d'ERTé en 2004.

Citons Claire Panijel, Christiane Etévé, Françoise Chapron, etc... Il m'est malheureusement impossible de citer tout le monde. Une équipe nationale pluridisciplinaire qui s'appuie sur les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication s'est ainsi constituée avec l'appui du laboratoire GERIICO (Groupe d'Etude et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication) et l'apport du laboratoire CIVIIC (*Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Valeurs*) de Rouen, représenté par Françoise Chapron.

L'équipe nationale fonctionne en réseau : une équipe de pilotage assure la coordination d'ensemble et chaque sous-équipe coordonne les actions locales avec la possibilité de s'adjoindre des collaborations plus indirectes mais inscrites dans la mouvance globale.

- Equipe de Rouen (responsables : Françoise Chapron et Eric Delamotte)
- Equipe de Rennes-Angers GRCDI (responsable : Alexandre Serres)
- Equipe de Lille (responsable : Annette Béguin)
- Equipe de Bordeaux (responsable : Vincent Liquete)
- Equipe de Lorraine (responsable : Muriel Frisch)
- Equipe de Paris (responsable : Yolande Maury, Christiane Etévé)

Au total, le noyau de l'équipe nationale est composé ainsi :

- 14 enseignants-chercheurs dont 3 directeurs de recherches,
- 6 doctorants dont le sujet de thèse est inscrit dans l'ERTé,
- 3 professionnels associés,
- 6 représentants des organismes partenaires.

Les échanges se font par le biais de réunions régulières et d'une plate-forme collaborative.

La particularité d'une ERTé c'est qu'elle doit contribuer à résoudre un problème « de terrain » et fédérer des partenariats professionnels. Notre ambition est donc d'aider à améliorer les formations à l'information, de l'école à l'université, mais aussi dans la formation des enseignants qui nous paraît être un élément nodal. Nous avons reçu les marques d'intérêts et de soutien de plusieurs groupes ou organisations professionnelles (documentalistes du SNES, ADBS...). Nous avons noué des partenariats privilégiés avec les URFIST, ENSSIB et FORMIST, la FADBEN, le CNDP, des IUFM.

Les objectifs initiaux de l'ERTé peuvent se décliner en 5 directions principales :

- 1) **Clarifier les enjeux institutionnels, politiques et sociaux associés à l'enseignement des méthodes documentaires.** Cette dimension relève d'une analyse socio-historique (Michel Foucault) des discours institutionnels et professionnels sur la documentation en milieu scolaire et universitaire et d'une analyse des réseaux (historiquement construits) des acteurs et des personnes.

- 2) **Identifier, recenser et définir les concepts-clés et les savoirs essentiels en information-documentation et tenter de délimiter les territoires de la culture informationnelle**, la réflexion didactique sur les savoirs à enseigner et/ou apprendre étant inséparable de celle sur les contenus et les finalités d'une culture informationnelle qui se cherche.
- 3) **Mettre en évidence les ressources cognitives sollicitées dans les opérations documentaires** (niveau d'abstraction, aptitude au décentrement, aptitude à maîtriser les classifications emboîtées, maintien de l'attention, procédures de transfert...).
- 4) **Identifier et observer les conduites et la mise en œuvre de représentations liées aux pratiques sociales ordinaires d'information**. Ces pratiques et représentations peuvent fonctionner à la fois comme ressources, lorsque des transferts sont possibles, et comme obstacles épistémologiques et/ou didactiques pour les enseignements (exemple : pratiques personnelles d'internet par des adolescents et pratiques dans le cadre des TPE en milieu scolaire).
- 5) **Décrire et modéliser les formats de connaissances mobilisés par les apprenants dont les " savoirs cachés " associés aux cursus existants, savoirs scolairement " pertinents " mais restés jusque là implicites ou minorés**. Cela suppose un travail d'observation des pratiques en contexte, des plus ordinaires aux plus expertes, des plus personnelles aux plus publiques (exemple : usage des bibliographies par des professeurs d'université en Histoire dans leur travail de recherche ou par des étudiants de première année).

2. Principes et méthodes

Plusieurs modes d'approche, supposant des méthodes distinctes, coexistent et interagissent au sein de l'équipe globale :

1) Axe socio-historique

Un premier axe, que l'on peut qualifier de socio-historique, consiste à faire un état des lieux sur l'évolution des politiques publiques en matière d'éducation à l'information-documentation. Il s'agit de s'interroger sur les enjeux et l'histoire de *l'information literacy* ainsi que sur ses fondements épistémologiques. Il s'agit de procéder à une analyse de discours des textes fondateurs et de mener une série d'entretiens avec les experts et acteurs institutionnels les plus impliqués dans cette problématique. Cet axe est porté par l'équipe de Rouen, qui envisage également la comparaison avec ce qui se passe dans d'autres pays, notamment les pays anglo-saxons. Les chercheurs ont construit le corpus de textes qui balisent le champ et commencé une série d'entretiens avec des acteurs choisis pour leur représentativité institutionnelle ou leur contribution de chercheurs et didacticiens dans le secteur de l'information documentation des disciplines scolaires, de l'informatique et de l'éducation aux médias.

2) Axes didactiques

Quatre équipes se sont donné pour objet d'avancer dans une réflexion didactique visant à mieux définir les éléments structurants d'une culture documentaire. Il s'agit à la fois de recueillir les savoirs experts des enseignants et documentalistes-formateurs en matière de concepts, procédures et pédagogie info-documentaire pour étudier comment ils

se structurent et s'actualisent. Il s'agit également d'interroger la construction de la professionnalité chez les documentalistes débutants.

Un axe, porté par l'équipe de Rennes et complémentaire du précédent, consiste à approfondir et formaliser des travaux déjà menés auparavant, notamment sur les contenus didactiques orientés pour l'enseignement. Il s'agit d'aboutir à un référentiel des notions essentielles et concepts organisateurs pour l'enseignement secondaire (équipe de travail de Ivana Ballarini et Pascal Duplessis) et supérieur (Alexandre Serres), à une représentation des termes et des relations entre concepts pour réfléchir à une meilleure articulation entre les niveaux secondaire et supérieur.

Trois équipes (Paris, Bordeaux et Lorraine) travaillent sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants documentalistes : comment envisagent-ils les contenus et modalités de la formation à l'information et à la documentation ? Comment mettent-ils leurs expériences ponctuelles en cohérence ? Les méthodes d'investigation consistent à mener des entretiens semi-directifs répartis sur l'ensemble de la formation avec analyse des évolutions au fil du temps, à recueillir des traces de pratiques pédagogiques (porte-folio ou cahiers de bord des stagiaires), à observer systématiquement des séances de formation en utilisant des enregistrements vidéo.

L'équipe de Paris s'est également attachée à observer des séquences pédagogiques de travail conjoint enseignant/documentaliste en exercice. Le but est ici de voir comment les pratiques info-documentaires se vivent au quotidien et en contexte dans les établissements du second degré.

Ces approches permettent d'identifier des problèmes récurrents (approche de la notion de mot-clé, de classification...) . Elles mettent en évidence les formes et l'importance de la médiation face aux contextes socio-techniques dans lesquels s'inscrivent les pratiques et les apprentissages. Elles conduisent à s'interroger sur les procédures uniformisantes ou au contraire sur les possibilités d'émergence d'une distance créatrice.

3) Pratiques prescrites, pratiques sociales, pratiques scolaires : approche ethnographique en contexte

L'équipe de Lille est la plus importante en nombre, ce qui explique qu'elle puisse couvrir plusieurs terrains, de la maternelle à l'université, en restant attentive aux transitions entre les cycles et aux hiatus qu'elles peuvent recouvrir. Elle a privilégié une approche ethnographique sur plusieurs niveaux d'enseignement. Deux thèses sont consacrées aux formations du supérieur. Une étude collective très détaillée des pratiques et usages de l'information et de la documentation dans un groupe scolaire maternelle/élémentaire est par ailleurs quasiment achevée. C'est de cette étude que je tirerai la plupart des exemples qui suivent. Les méthodes mises au point seront l'an prochain reconduites pour des établissements du second degré.

L'idée centrale consiste à envisager les pratiques informationnelles et documentaires dans leur contexte social et institutionnel, en apportant une grande attention aux représentations des acteurs, qu'il s'agisse des élèves, des étudiants, des parents, des enseignants, des bibliothécaires ou documentalistes, des moniteurs...

Notre hypothèse est que dans un contexte d'enseignement-apprentissage, les élèves ou les étudiants sont pris en permanence entre les représentations et savoirs qui leur viennent de leur milieu familial et social quotidien et les savoirs que l'école ou l'université essaient de leur inculquer de manière systématique et raisonnée. Il en découle une conséquence importante pour la pédagogie : l'école doit continuer à enseigner des pratiques formelles légitimes dans la mesure où ce sont elles qui seront socialement les plus rentables ; mais, pour être plus efficace, elle doit tenir compte également du contexte tissé par les usages ordinaires. En ce qui concerne les pratiques documentaires et informationnelles, il

s'agit de mieux identifier les connaissances médiatiques et techniques que les élèves développent en dehors de l'école pour les prendre comme appui dans les enseignements et éviter qu'elles ne « parasitent », à l'insu des professeurs, une approche pédagogique préformatée de manière trop rigide¹.

D'autre part, au regard des disciplines scolaires classiques, la documentation présente une particularité : elle n'est pas présente de manière très explicite dans les instructions. La diversité des formations et des pratiques personnelles des enseignants, dont la plupart ne sont pas des professionnels de la documentation, intervient également comme paramètre déterminant dans la construction des usages et des pratiques documentaires à l'école et à l'université.

Nous nous sommes ainsi demandé en quoi cette diversité des acteurs, des lieux et des expériences « travaille » les objectifs, explicites ou implicites, et les pratiques scolaires en rapport avec l'information et la documentation.

Nous avons procédé par *enquêtes qualitatives (essentiellement par entretiens, à l'école et dans les familles)* et des observations fines et prolongées par immersion dans le quotidien des établissements retenus. L'apport de la sociologue Laurence Le Douarin², dont la thèse porte sur les pratiques familiales d'internet, a été particulièrement précieux.

Ces observations, à certains moments, ont été individualisées et focalisées au plan de l'usage, en particulier lorsqu'il s'est agi d'aborder les technologies numériques. Sur ce point, une *méthode originale d'observation avec caméra intégrée* a été mise en place par Louis-François Claro : un double enregistrement permet au chercheur de visualiser simultanément les opérations que les élèves effectuent sur l'écran et leurs attitudes et propos face à l'ordinateur.

L'ensemble des observations menées vise donc à une réflexion sur l'articulation entre les particularités de l'apport scolaire et les pratiques et représentations issues d'un contexte social plus général.

Au plan collectif, nous avons par ailleurs été très attentifs aux *contextes temporels* en nous efforçant de saisir les effets de cohérence ou d'incohérence liés aux cursus, les points de transition qui posent problème (la classe de sixième bien sûr, et l'entrée à l'université mais aussi le CP avec l'entrée dans la langue écrite) ainsi que les effets des rythmes scolaires sur les apprentissages informationnels. Si les approches et les terrains sont divers les réflexions se rejoignent dans la volonté de mettre en évidence le *fonctionnement des pratiques* info-documentaires formelles ou informelles qui traversent l'école en nous efforçant de ne pas les abstraire des *contextes socio-techniques* dans lesquels elles s'inscrivent.

Enfin, face à des discours insistant sur la dématérialisation de l'information, nous avons veillé à *prendre en compte avec attention les documents et leur matérialité*, à la fois parce qu'il s'agit d'observables, ce qui limite l'intrusion de la subjectivité des chercheurs, mais aussi parce que les supports et leur gestion en contexte sont des éléments de difficulté dont nous devons prendre la mesure.

3. Quelques pistes qui s'affirment

¹ [2006] BEGUIN, Annette . « Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? » . Colloque International en Sciences de l'éducation. Organisé par le laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen (du 18 au 20 mai 2006). Atelier « Savoirs et Information-documentation ». (Actes à paraître)

² LE DOUARIN, Laurence. Le Couple, l'ordinateur, la famille. Paris : éd. Payot & Rivages, 2007.

Dans *le Partage du savoir*³, Philippe Roqueplo montre combien, en matière d'éducation scientifique, les connaissances initiales construites à l'école sont utiles au développement personnel : elles fonctionnent comme une structure d'accueil qui permet d'assimiler les connaissances nouvelles en les situant, de les questionner pour les approfondir, bref de garder une cohérence dans sa formation, même si elle est partielle ou incomplète. Il me semble qu'il en va de même avec d'autres savoirs, et en particulier les savoirs info-documentaires. Pour que les connaissances soient opérationnelles et transférables, évolutives, il faut qu'elles soient évolutives et adaptables aux contextes divers dans lesquels se meuvent les individus au long de leur existence. Qu'est-ce qui, dans notre système, empêche les transferts et la continuité des évolutions ? Sans chercher à être exhaustive, je voudrai ouvrir quelques pistes de discussion.

Les concepts info-documentaires

Les échecs répétés de l'assimilation de certaines notions viennent sans doute du fait que l'on en reste trop à la description technique des opérations documentaires sans prendre en compte les opérations cognitives fondamentales qui les sous-tendent et leur niveau de complexité. Ainsi, on peut conditionner très tôt les élèves à donner la cote d'un document (pour eux, c'est le chiffre qui est étiqueté sur le dos du livre, voire même, pour certains d'entre eux, l'étiquette sur laquelle il est indiqué) ou à ranger les ouvrages thématiquement en fonction de codes de couleurs. Ce n'est pas pour autant qu'ils auront saisi la notion de classification ou qu'ils auront compris la manière dont s'organise une bibliothèque. Il leur faut encore passer des opérations concrètes aux opérations formelles. Cela demande une maturation et un accompagnement attentif et continu. Il est parfois délicat de déterminer ce qu'un enfant met derrière un mot qu'il manipule pourtant aisément dans le dialogue.

Selon l'approche socio-constructiviste de Vygotski, l'acquisition du vocabulaire est le début de la formation des concepts : le terme correspondant au concept fonctionne comme un signal pour l'attention de l'apprenant. Il permet de « cristalliser » les informations nouvelles qui viennent enrichir le concept et le font évoluer. Actuellement, un nombre important de termes liés à la documentation sont introduits très tôt dans la scolarité. Cependant, après une introduction simple, ils fonctionnent le plus souvent dans l'implicite et sans enrichissement. Ils se « dessèchent » pourrait-on dire. Exemple : chez les tout petits en maternelle, *l'éditeur* est « le monsieur qui fabrique le livre ». Cette définition est acceptable provisoirement, mais doit évoluer, sinon, une représentation très incomplète, voire erronée persiste (confusion avec l'imprimeur). Or le terme s'installe dans les échanges verbaux sans que sa définition soit reprise. Cela n'empêche pas les enseignants de poser la question « Quel est l'éditeur du livre ». Cela n'empêche pas les élèves de repérer un nom en bas de la première de couverture. L'implicite maintient l'illusion du consensus et l'idée qu'il s'agit d'un savoir acquis.

D'où l'idée de travailler sur un curriculum documentaire qui ne reposerait pas sur un découpage de l'inventaire des savoirs experts en matière d'information et de documentation mais qui proposerait sous une forme programmatique, les savoirs fondamentaux à transmettre suivant plusieurs niveaux de formulation (De Vecchi, 1994), en fonction des stades de développement linguistique et psycho-social des élèves, de l'évolution de leur rapport à l'écrit et de leurs connaissances. Les travaux de Pascal Duplessis et Ivana Ballarini⁴ constituent une première avancée très importante. La

³ ROQUEPLO, Philippe. *Le Partage du savoir*. Paris : Seuil, 1974.

⁴DUPLESSIS, Pascal, BALLARINI-SANTONOCITO, Ivana. *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes*, SavoirsCDI, site du CNDP [en ligne]. Disp. sur : <http://savoircdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm#auteur>

documentation a besoin d'une nomenclature de référence. Celle-ci ne saurait être calquée sur un savoir expert de référence, mais partir de l'expérience de terrain des formateurs. Elle doit être évolutive au fil du curriculum, non seulement en nombre de termes concernés mais aussi en fonction de la nature des définitions, qui doivent être adaptées à l'âge auquel s'effectuent les apprentissages. Les travaux de psycholinguistique peuvent aider sur ce point.

Matérialités et contextes

Un autre paradoxe de nos observations concerne une contradiction portant sur le statut du livre. Dès la maternelle les enfants sont amenés à en parler comme d'un objet particulier et apprennent à le manipuler. La matérialité du livre, sa localisation, le support sur lequel on en prend connaissance, rien n'est laissé au hasard.

Avec la découverte de la lecture, un seuil est indubitablement franchi. Le savoir lire se définit de manière exclusivement langagière, au détriment des aspects spatiaux, matériels et graphiques. C'est comme si les enfants oubliaient de regarder les indices qu'ils avaient jusque là appris à prélever pour se précipiter dans le contenu linguistique. C'est désormais le déchiffrement qui fait l'objet de toutes les attentions, comme si les documents perdaient leur spécificité et leur matérialité de support.

Les images tiennent toujours une place importante, mais comme illustration des propos et aide à l'interprétation. Elles sont rarement étudiées en tant que telles et le vocabulaire qui permet de les désigner est très limité.

Cette indifférence aux aspects graphiques et matériels, pourtant si important pour se repérer dans l'univers documentaire, imprègne de nombreuses activités et concerne aussi bien les élèves que les professeurs. Ainsi, l'enseignant oublie que les collages auxquelles il s'adonne pour sa classe ont un sens « éditorial ». Les photocopiés se dissolvent dans l'absolu scolaire. Or, ce « creuset » de la doctrine, dont l'enseignant détient la clef et garantit la validité, n'est pas favorable à la différenciation d'une pluralité de ressources, qu'elle soit matérielle ou intellectuelle. Pour n'être pas « regardée », la matérialité documentaire n'est pas moins présente et génératrice de difficultés.

Nous avons donc accordé une grande attention à tous les documents qui circulent dans l'Ecole (des affiches aux cahiers, des revues aux écrans), aux difficultés que génère leur production, leur circulation, leur archivage, aux facilitations qu'ils entraînent, à la structuration des habitudes graphiques qu'ils induisent. Que dire, par exemple d'un apprentissage de l'écran qui passe par le tableau où, faute de vidéo-projecteur, la maîtresse essaie de faire comprendre au collectif ce que c'est qu'un « fichier » ?... Des enfants m'ont également signalé la gêne que représentait pour eux le fait que le site informatique, disposé en cercle et destiné à assurer facilement la maîtrise collective de ce qui s'y passe, était coupé de la BCD et des documents « papier ». Ils préfèrent s'isoler (comme chez eux) pour travailler sur l'ordinateur et voudraient consulter les livres en même temps qu'internet. Pour ces raisons, à une réflexion générale qui mettrait en avant la culture informationnelle comme une entité dématérialisée, nous avons préféré des observations sans a priori qui prennent en compte les matérialités documentaires, les contraintes vécues par les acteurs et les contextes socio-techniques dans lesquels ils s'inscrivent.

Les conceptions des apprenants

Au cours de nos observations en école primaire, j'ai mené des entretiens avec une bonne vingtaine d'enfants de tous âges, dans la BCD du groupe scolaire qui nous a accueilli, en leur demandant de m'expliquer un certain nombre de dispositifs qui s'y

trouvaient. Je peux affirmer que, dans tous les cas, ils ne sont pas avares d'explications : lorsque le sens n'a pas été construit dans les situations d'apprentissage, il l'est par inférence, sous forme de théories singulières et contagieuses - ce que Jean-François Le Ny⁵ appelait des « cognitions » pour les opposer aux « connaissances », dont la valeur de vérité est socialement validée. Ainsi, j'ai eu plusieurs fois l'explication suivante concernant l'École des loisirs, dont une affiche figure dans la BCD : c'est une école où les enfants s'amuse. Ils écrivent des histoires pour les autres enfants et ils les leur envoient. Concernant Internet, les enfants sont souvent persuadés que les informations changent quand on change d'ordinateur et ils s'efforcent de retrouver leur place d'une séance à l'autre.

Les apprentissages documentaires sont tellement émiettés au fil des activités que trouver le fil qui les relie contribue souvent à des représentations aussi fausses que tenaces. Ces théories explicatives existent chez chacun d'entre nous dans certains domaines. En matière de documentation, elles concernent aussi les enseignants. Ce qui fait leur force ? Elles sont logiques et utiles à ceux qui les portent pour expliquer leur environnement. Il se développe ainsi une sorte d'imaginaire de la documentation, difficile à déceler, puisqu'on n'en parle qu'incidemment, toute l'attention des enseignants étant portée vers les contenus informatifs.

Les représentations sociales sont très fortement ancrées, parce qu'elles semblent nécessaires aux individus pour avoir une prise immédiate sur les problèmes qui se posent à eux. Créer des outils pour asseoir les représentations avec plus d'exactitude, inventorier ceux qui existent à usage des enseignants serait sans doute un apport utile (BD ou films sur la fabrication du livre, sur internet...). Toutefois le point le plus important serait que les savoirs documentaires dans les activités faisant appel à la documentation soient clairement identifiés ; qu'à un moment donné, on s'y attache spécifiquement ; qu'ils soient objets d'attention dans les activités où ils apparaissent. Il ne s'agit pas de révolutionner les pratiques mais d'obtenir un changement de focale pour des temps de formation bien identifiés : il s'agit d'obtenir que le regard collectif cesse un temps de mettre les contenus au premier plan pour s'attacher aux outils et procédures documentaires pour travailler à leur formalisation et à leur structuration dans les formations. Cela suppose aussi, bien entendu, des formes d'évaluation dédiées.

Internet : pratiques familiales et pratiques scolaires

Le problème devient de plus en plus aigu en ce qui concerne la recherche en ligne. Les 21 élèves que j'ai interviewés ont tous au moins un ordinateur chez eux. Même les plus jeunes y ont accès, avec l'accompagnement des frères et sœurs ou des parents dans le meilleur des cas. Jeux, chats sont les activités préférées. Certains ont déjà leurs sites favoris qu'ils sont capables de citer. Ils aident les parents à gérer les photos familiales... Le hiatus se creuse entre ce qui est enseigné à l'école et ce que les élèves font chez eux.

Les enseignantes de l'école sont moins à l'aise avec l'ordinateur. Elles craignent d'être prises en défaut et ont souvent recours à leurs propres enfants pour trouver des documents. Les uns et les autres n'ont pas la même définition des dangers d'internet (les pédophiles pour les adultes et les virus pour les enfants). Toutefois, l'équipe pédagogique s'est organisée pour que les enfants puissent bénéficier d'une initiation. En pratique, cela se traduit par des pratiques d'entraide plus ou moins souterraine.

⁵ LE NY, Jean-François. *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris : PUF, 1989. p. 26-

Les enfants se débrouillent avec l'ordinateur. Par contre ils ne parviennent pas à se débrouiller de l'information trop complexe à laquelle ils sont renvoyés. C'est comme si on les obligeait à chercher de l'information dans une bibliothèque d'adulte alors qu'ils viennent de commencer à lire. Cela pose à la fois le problème de l'accès à des documents non ciblés et le problème de l'apprentissage des structures informationnelles. Selon nous, ces deux problèmes ne connaissent pas actuellement de réponse satisfaisante. La prise de notes et le traitement de l'information semble passer au second plan au regard du repérage thématique.

Concernant l'université, Véronique Temperville⁶ et Jean-François Courtecuisse⁷ constatent le même hiatus entre les pratiques personnelles, les pratiques prescrites dans le cadre institutionnel et des pratiques « adaptatives » qui consistent à inventer des procédures, souvent peu rationnelles, pour « s'en tirer » le mieux possible dans le monde universitaire : par exemple, recours aux librairies en ligne (plutôt qu'au SUDOC) pour sélectionner des ouvrages qu'on ira ensuite chercher à la bibliothèque⁸.

Chez certains enseignants interrogés, le même contraste se révèle entre les mises en garde des étudiants contre « les dangers de la recherche d'informations sur internet » (en particulier contre le monstre Wikipédia) et leur propres pratiques de recherche et d'archivage.

Plutôt que de s'en tenir au discours prescriptif, de plus amples études sont donc nécessaires pour mieux comprendre les besoins réels de formation, vérifier les obstacles cognitifs ou les possibilités de transferts.

Les pièges du formalisme

Par contraste, nous avons souvent été frappés par le formalisme des apprentissages documentaires. Les séances d'initiation consistent le plus souvent de transmettre des savoirs déclaratifs succincts puis à fournir aux élèves une fiche d'application sur laquelle ils doivent inscrire des réponses aux questions du professeur. Dans ces conditions, les savoirs de référence apparaissent sous une forme rigidifiée et normative. Le savoir du documentaliste fonctionne comme norme, voire, dans de nombreux cas, comme surnorme au vu des exigences posées : la normativité apparaît comme un refuge aux enseignants qui ont conscience de leur propre manque de formation en la matière. Ils ont l'impression qu'elle les garantit de l'erreur et que le doute n'est pas de mise.

La parole des élèves est rarement accueillie avec suffisamment d'attention : on vit dans l'urgence pédagogique. C'est l'enseignant qui pose les questions, et il s'empare de réponses ponctuelles peu argumentées. Difficile dans ces conditions pour l'élève de verbaliser son savoir et pour l'enseignant de favoriser la métacognition dont les psycholinguistes ont montré l'importance pour les apprentissages. Ainsi, nous nous sommes aperçus que des activités de tri de documents, que nous avions préconisées comme susceptibles de générer des « situations-problème », peuvent fonctionner comme des conditionnement à l'ordre préétabli du lieu documentaire collectif.

Dans le monde scolaire, les rapports d'autorité sont souvent confondus avec les rapports de pouvoir intellectuel. La communication scolaire s'inscrit dans l'absolu du discours des manuels (ou des photocopiés de manuels) plus que dans la parole des élèves. Il s'agit de contrôler les corps indisciplinés, de juguler les initiatives verbales et de maîtriser

⁶ [Master recherche : les pratiques informationnelles des enseignants-chercheurs de Lille3 en Psychologie et en Espagnol, 2007.](#)

⁷ [Thèse : Pratiques documentaires et matrices disciplinaires : le cas de l'Histoire dans l'enseignement supérieur](#)

⁸ [DESPRES-LONNET, Marie, COURTECUISSÉ, Jean-François \(2006\). Les étudiants et la documentation électronique, BBF, n° 2, p. 33-41](#)

le temps collectif. Tout est fait dans l'institution pour qu'il en soit ainsi. Mettre en question cet ordre établi est sans doute un défi majeur pour la construction de la professionnalité des enseignants. Il ne semble pas près d'être relevé dans le contexte politique actuel !

Conclusion

Les interprétations de nos observations conduisent à des conclusions de deux ordres :

- 1) Des constats de difficultés engendrées par des incohérences institutionnelles et des moyens mal employés. C'est ainsi que la suppression des emplois-jeunes a complètement déstabilisé le fonctionnement de la BCD dans laquelle nous avons fait la majeure partie de nos observations et dans laquelle, pourtant, les enseignants se sont fortement investis sans avoir été formés. La BCD (40 000 documents) est trop importante pour être gérée par les professeurs en plus de leur travail habituel. Les dysfonctionnements matériels sont permanents malgré la bonne volonté de chacun.
- 2) Des constats de lacunes concernant la réflexion pédagogique collective. Ce n'est pas la connaissance des outils qui pose les problèmes majeurs. C'est la saisie intellectuelle de ce qu'ils impliquent en terme de processus mentaux. Ces difficultés ne concernent pas que la documentation, mais en documentation, elles passent inaperçues dans la mesure où les savoirs à transmettre n'ont jamais été réellement définis. C'est sur ce point que nous espérons amener quelques améliorations.

Si nous avons pu mettre en évidence quelques points aveugles à l'issue de notre recherche, nous n'aurons pas fait œuvre inutile.

Les pistes que je viens d'indiquer restent très partielles par rapport aux corpus d'observations et d'entretiens que nous avons constitués et sur lesquels nous sommes encore en train de travailler. L'action se terminera fin 2009 et donnera lieu à des publications.

Les informations concernant notre équipe sont déjà en partie disponibles en ligne, sur notre site, qui a été conçu par Béatrice Micheaux, une collègue de l'équipe.

Un temps fort de notre travail collectif est constitué par le colloque : « L'Éducation à la culture informationnelle, une réalité contemporaine ? » qui aura lieu les 16 -17-18 octobre 2008, à Lille.

Il s'agit d'une manifestation internationale dont le pilotage est assuré par Eric Delamotte pour GERIICO et Françoise Chapron pour CIVIIC. Ce colloque s'inscrit dans la droite ligne de l'ERTÉ et se présente comme un des aboutissements de la première partie de notre travail. Un rapport, des thèses, des communications et articles seront mis à la disposition par la communauté scientifique.

Le colloque reprend les questionnements de fonds de l'ERTÉ mais s'ouvre à d'autres éclairages et à d'autres résultats que ceux de l'ERTÉ. Il est organisé de façon à faire dialoguer plusieurs acteurs : les membres de l'ERTÉ, la communauté scientifique internationale, la société civile, les professionnels et praticiens du domaine. Les séances et les ateliers sont conçus pour que ceux-ci soient des espaces d'échanges et de débats.

L'inscription est ouverte en ligne sur le site du colloque : vous y êtes très cordialement invités.

A bientôt, donc !