

Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'Information-Documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique

Muriel Frisch

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3492>

DOI : 10.4000/trema.3492

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2016

Pagination : 43-57

ISBN : 979-10-96627-01-1

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Muriel Frisch, « Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'Information-Documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique », *Tréma* [En ligne], 45 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3492> ; DOI : 10.4000/trema.3492

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tréma

Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'Information-Documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique

Muriel Frisch

I. Introduction

- 1 À Partir de 2007, diverses expressions cohabitent : Information-Documentation, Éducation documentaire et informationnelle, *Information Literacy*, Maîtrise de l'information, Culture de l'information, Culture informationnelle, Éducation à l'information, Éducation à une culture, *Transliteracy*, E-Documentation, Éducation aux médias et à l'information. Elles sont le reflet de courants de pensée, de disciplines, de domaines de recherche variés. C'est un rapport de l'UNESCO de 2011¹ qui a regroupé sous un seul sigle (EMI) l'éducation aux médias et la maîtrise de l'information. L'éducation documentaire et informationnelle peut être aujourd'hui perçue comme une composante de l'EMI (MIL, *Media and Information Literacy*). Dans son chapitre 1er, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a posé parmi ses missions celle de « développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication »².
- 2 Dès les années 90, des essais de conceptualisation (par exemple Oberg, 1993) présentaient l'EMI (MIL, *Media and Information Literacy*) comme une littératie pour le XXI^e siècle. L'EMI intègre de nombreuses compétences info-documentaires mais on note que la terminologie « documentation » et celle de « culture documentaire » sont passées sous silence. Il y a à ce jour un Capes section Documentation qui repose sur des connaissances

dans le champ des SIC, en bibliothéconomie, en pédagogie, sur des connaissances liées à la profession, sur celles des Sciences de l'Éducation et des didactiques. La didactique de l'Information-Documentation est cependant assez récente, puisqu'elle n'a émergé que dans les années 1990. Mais elle est aujourd'hui reconnue en France et doit se stabiliser. Ces dernières années l'un de ses enjeux importants consiste à bâtir son propre *curriculum*, tout en poursuivant son inscription dans les parcours de formation et d'éducation tout au long de la vie. La notion de « modèle » a été jusqu'à présent peu développée dans le cadre de sa didactique. Pourtant de nombreux « modèles » sont convoqués. Mais sont-ils pour autant des modèles didactiques ?

I.1. Problématique, question et visées de la recherche

- 3 Beaucoup de modèles pour l'Information-Documentation, d'origine et de nature différentes, s'inscrivent dans une logique de « modèles à étapes » et non pas de modèles didactiques. Certains d'entre eux, qui décrivent des compétences à atteindre, des notions à acquérir, des objectifs de maîtrise (comportements, procédures), peuvent être considérés comme des outils prescriptifs. Ils reposent sur une logique d'acquisition (notions, culture) et assez peu sur une logique de construction intellectuelle, y compris avec les formés. Les ébauches de *curriculum* restent encore dans une conception linéaire et prédéterminée des contenus. Elles offrent peu de savoirs qui tiennent compte de l'analyse des apprentissages dans les activités proposées au cours de situations mobilisatrices de travail. Or il nous semble que l'un des défis actuels, dans l'effort de stabilisation d'une didactique de l'Information-Documentation, est de développer des matrices curriculaires plus dynamiques et des formes d'efficacité *réflexive* plus que comportementale ou procédurale. Mais comment aborder la question de « modèles didactiques » et de matrices curriculaires qui tiennent compte du développement réel des acteurs, de la façon dont les apprenants agissent dans l'activité ? Comment promouvoir la compétence de réflexivité attendue des enseignants en développement professionnel ?
- 4 À partir d'une revue de littérature et d'un corpus de fragments de textes que nous avons sélectionnés, nous allons dans un premier temps montrer la prédominance des « modèles à étapes ». Puis nous aborderons la question des conditions d'élaboration des modèles et des dispositifs didactiques, en nous rapprochant de l'incitation de Jean-Pierre Astolfi (1997, 2008) à tendre vers un constructivisme plus épistémologique contribuant aux évolutions scientifiques et techniques (Frisch, 2013). Nous proposerons enfin un modèle de *matrice curriculaire* conçu dans une perspective didactique info-documentaire actualisée : à partir de l'expérimentation d'un dispositif didactique élaboré par une professionnelle du 1er degré en formation continue, nous montrerons sa fonctionnalité et son « efficacité réflexive ».

I.2. Contextualisation de la communication : cadrage théorique et dispositif de la recherche

- 5 Nos travaux se comprennent dans un mouvement que nous impulsions au cours de nos recherches³ et qui nous sert de méta-cadre : émergences, cheminements, construction de savoirs et didactiques. Celui-ci est inséparable d'une discipline, d'un domaine, d'une « éducation à », d'un champ professionnel. « L'émergence cherchée ou décrite dans les travaux menés poursuit une intention compréhensive et transformatrice » (Galluzzo-

Dafflon, 2014, p. 66). Nous tenons compte des processus d'élaboration de savoirs, des questionnements, des tâtonnements divergents des acteurs impliqués dans un projet de recherche par rapport à une question, par rapport à un problème. Le concept de « cheminement de pensée » que nous étayons est au cœur de l'apprentissage d'une pensée scientifique, de « savoirs en mouvement ».

II. Les modèles « à étapes », des modèles prédominants en Information-Documentation

- 6 À travers nos lectures, nous constatons une forme prédominante de « modèles à étapes » (pour certains d'entre eux, outils de prescription) qui, consciemment ou inconsciemment, induisent, après leur exposition en formation, des formes d'application, de reproduction.

The image shows a vertical table with several rows and columns. The text within the table is very small and dense, making it difficult to read. A large, semi-transparent watermark with the number '456' is overlaid on the table, extending across the width of the page.

- 7 L'Information-Documentation est fortement imprégnée de ces modèles, qui induisent une conception conventionnelle de la recherche documentaire et informationnelle, une démarche de résolution de problèmes non située. Dans certains secteurs, les modèles français sont influencés par le modèle des « skills » anglo-saxons. Celui-ci a certainement abouti à donner une importance surdimensionnée à l'idée de démarche de résolution de problème et de maîtrise méthodologique transversale, en fonction du présupposé que serait le « besoin d'information ». *L'information literacy* se lit encore aujourd'hui dans certains travaux dans une approche « *information behavior* », expression traduite par « pratique informationnelle » (Chaudiron et Ihadjadene, 2010). « La démarche documentaire » sous la formation d'une « convention type » ou de « modèles à étapes » reste en tension avec des conceptions de nature plus exploratoire, questionnantes, problématisantes, parfois expérimentales et qui tiennent compte de l'expérience d'apprentissage du sujet.

- 8 Après ce tour d'horizon de modèles existants, nous pensons qu'il faut appréhender un champ de validité plus large que celui des « démarches types », « des modèles à étapes » et aborder la question de modèles et de dispositifs *didactiques*.

III. Les conditions de l'élaboration de modèles et de dispositifs didactiques

III. 1. Tenir compte d'une nouvelle définition du didactique et des didactiques

- 9 La question du singulier ou du pluriel de « didactique » a été abordée par de nombreux auteurs. D'une question polémique, elle a évolué vers un espace de problématisation (Ligozat, Coquidé & Sensevy, 2014). Nous proposons une nouvelle définition du didactique : « étude des conditions de transmission, d'appropriation, de médiation et de construction des enseignements et des apprentissages dans des disciplines, des domaines émergents, des technologies (TICE), des éducations, des domaines professionnels, qui tient compte de certains croisements et confluences, de la réalité de l'activité et des pratiques professionnelles des Métiers de l'Humain ».

III. 2. Tenir compte d'une nouvelle définition de la didactique de l'Information-Documentation

- 10 La didactique de l'Information-Documentation est un domaine de recherche. Elle étudie ce qui « se joue » au sein de l'activité et discipline vivante Information-Documentation, en mettant en place une éducation documentaire et informationnelle. Elle se caractérise par différents types de savoirs et se réfère à différents types de pratique, dont la pratique de recherche. Elle développe une formation aux techniques usuelles et aux méthodes intellectuelles de l'information et de la documentation, à la construction d'un savoir de l'information, de compétences, de connaissances info-documentaires. Mais pas seulement. Elle consiste aussi à mettre en place avec l'apprenant une conscience critique de l'information pour l'accompagner dans la compréhension du monde qui l'entoure, dans un contexte d'« info-diversité » (Frisch, 2014a). Elle contribue également à la formation à la communication numérique, à la formation critique aux médias – dont les documents – et aux technologies (Stiegler, 2009). Nous positionnons l'Information-Documentation par rapport à une forme d'épistémologie plurielle (Frisch, 2014b). Elle est au croisement de sources et d'influences multiples. Nos travaux se situent dans une optique multiréférentielle (Ardoino, 1993), pluridisciplinaire, interdisciplinaire et décloisonnée.

III.3. Utiliser de nouveaux concepts et modélisations pour contribuer à stabiliser la didactique de l'Information-Documentation

- 11 La modélisation ci-dessous a été à l'origine conçue pour contribuer à élaborer une didactique de l'Information-Documentation. Aujourd'hui nous l'utilisons aussi comme cadre pour penser la didactique (Reuter, 2013), voire comme une méthode de construction didactique. Elle tient compte du double mouvement de *transposition*

didactique à partir des disciplines et savoirs de référence pour l'Information-Documentation, des pratiques sociales de référence et du travail de contre-transposition.

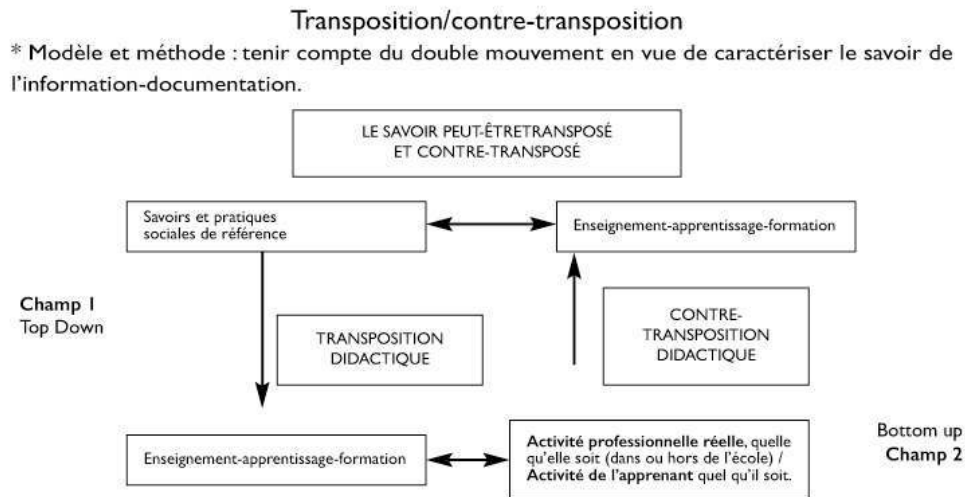


Figure 1 – Frisch, M. (2012). Transposition/Contre-transposition

- 12 Dans nos travaux, nous avons fait entre autres émerger deux concepts qui nous paraissent importants. Le concept de « contre-transposition », qui consiste à considérer ce qui se produit effectivement au niveau du faire des acteurs et qui, par l'analyse des apprentissages de l'activité, du Faire, du Dire, consiste aussi à dégager des éléments de savoir, des formes de conceptualisation provenant de la complexité inhérente à la pratique, à l'activité professionnelle au sein d'une organisation.
- 13 Le concept « d'efficacité réflexive », que nous avons caractérisé avec un ensemble d'indicateurs⁷, peut aider à saisir « ce qui se joue » dans l'appropriation progressive de la posture réflexive. Les indicateurs sont : la distinction du « pour soi », « pour autrui », « avec autrui » ; de l'intuition à l'art du questionnement ; de l'étonnement à la construction d'une problématisation pour agir ; de la prise de conscience à la conceptualisation ; l'analyse du savoir de la pratique ; l'analyse des apprentissages de l'activité ; l'itération constante entre vécu, élaboration et communication (Barbier et Thievenaz, 2013). À partir de cette actualisation didactique, nous allons à présent proposer un prototype de matrice curriculaire.

IV. Un nouveau modèle de matrice curriculaire et de développement

- 14 Cette matrice curriculaire tient compte du niveau politique international, européen et national. Elle s'inscrit dans un contexte sociétal de prise en compte de l'évolution des savoirs, des connaissances, des questions de société et de l'expérience et expertise des acteurs. Les principes de réflexivité et de métacognition peuvent permettre de donner du sens aux apprentissages. Cette matrice ne fait pas l'économie du savoir, de l'analyse des apprentissages dans le réel de l'activité ni des visées en fonction du contexte d'intervention.

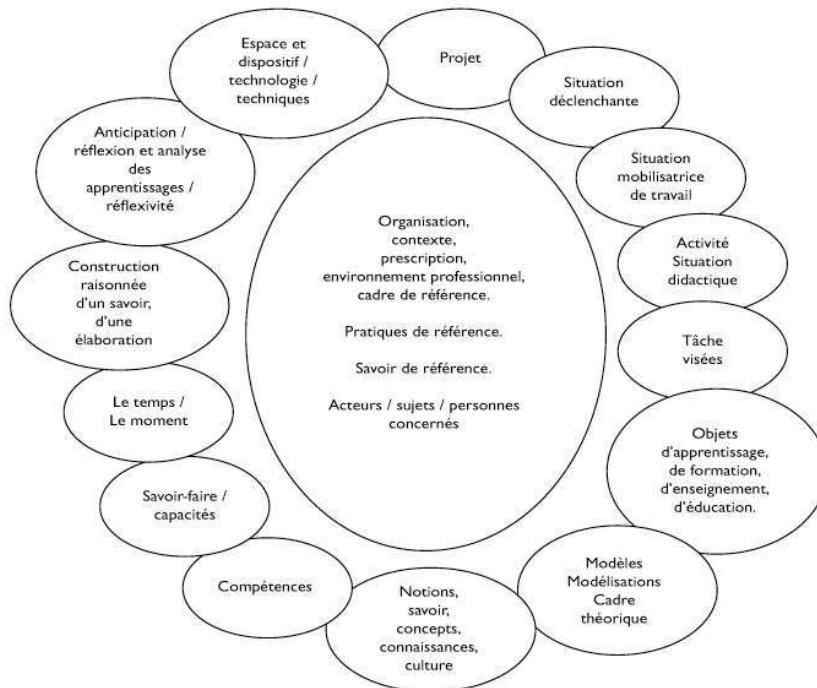


Figure 2 – Frisch, M. (2016). Matrice curriculaire et de développement

IV. 1. Le sens de « matrice curriculaire »

- 15 Une matrice curriculaire met l'accent sur l'itinéraire et le parcours singulier de l'apprenant. Elle exige un équilibre systémique et complexe entre différents éléments pour construire une culture, des savoirs, des apprentissages informationnels et documentaires. La cohérence de l'enseignement/formation-apprentissage passe par le fait de mettre en interaction un ensemble d'items constitutifs de la matrice curriculaire. Ces items s'interprètent par rapport à un cadre, des pratiques, des savoirs de référence et en tenant compte de la logique de l'acteur impliqué. Elle ne s'oppose pas à une logique disciplinaire mais s'appuie sur des pratiques et des constructions sociales. Notre « matrice curriculaire et de développement »⁸ suggère de ne pas couper les compétences des pratiques de référence et d'intégrer un constructivisme épistémologique, d'après le modèle du processus bouclé d'Astolfi (2008) : « Information-Savoir-Connaissance ». Nous cherchons à intégrer davantage les savoirs de l'information, en tenant compte de l'analyse des expériences d'apprentissage dans une société dite « de l'information ». Il s'agit de procéder par diagnostic intégré et de définir des objectifs d'apprentissage sans forcément que tous les objectifs soient prédéterminés.

IV. 2. Analyse d'une expérience et mise en œuvre de la fonctionnalité de la matrice

- 16 Cette matrice peut être mise à l'épreuve quels que soient les acteurs concernés et tient compte du mouvement du modèle transposition-contre-transposition.
- 17 Nous allons l'utiliser pour analyser la mise en place, par Karine François⁹, d'un dispositif de formation continue en master Ingénierie de Formation de Formateurs (IFF) et pour analyser son projet de réalisation d'un référentiel bibliographique à l'usage des

formateurs en vue de guider les stagiaires ». Karine s'appuie aussi sur ses propres expériences, professionnelles et universitaires, notamment au cours de l'année 2014 en M2 IFF. Dans son rapport de formation, elle parle de « l'expérience comme événement [...] qui devient consciente et qui est alors un moyen d'apprendre », d'après les travaux de Mayen (2009).

IV. 3. Les items de la matrice en interaction

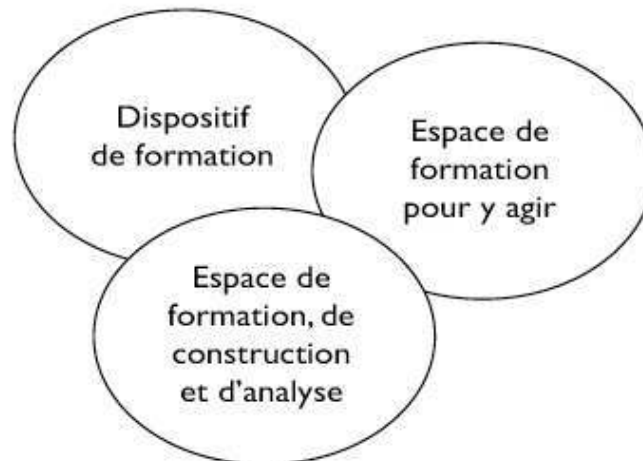


Figure 3 – Interaction Dispositif/Espaces

- 18 La notion d'espace peut renvoyer à l'espace de formation, de construction et d'analyse : le master IFF, et aussi à l'espace de formation dans lequel agit la professionnelle : la formation continue, avec intégration de technologies numériques et de techniques infodocumentaires. L'enjeu pour la professionnelle est de construire un dispositif didactique de formation.

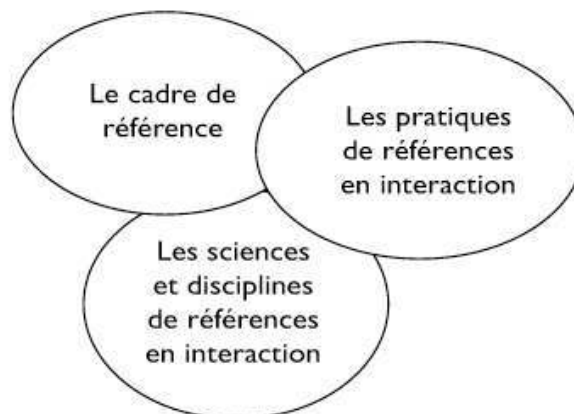


Figure 4 – Interaction Cadre/Pratiques/Sciences et disciplines de référence

- 19 Le cadre de référence est la formation continue. Les pratiques de référence en interaction sont la pratique professionnelle de formation et la pratique bibliographique en cours d'expérimentation. Les sciences et disciplines de référence en interaction sont les Sciences de l'Information, de la Communication, l'Information-Documentation, les Sciences de l'Éducation, les didactiques et les Technologies numériques. La bibliographie

est conçue en tant que science des sources et la compétence de mise en place d'un dispositif de formation est articulée à la pratique et aux savoirs bibliographiques.

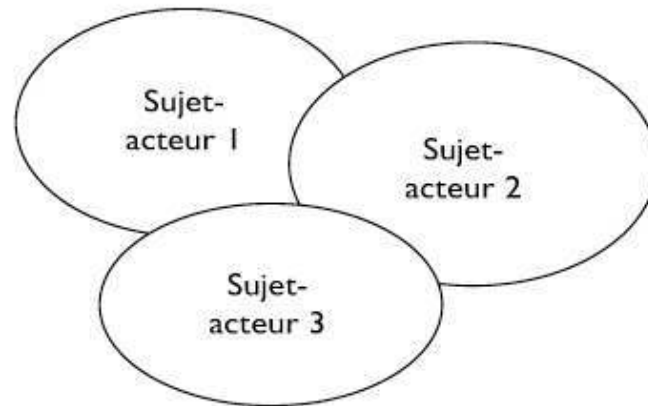


Figure 5 – Interaction des sujets-acteurs

- 20 Trois sujets-acteurs sont concernés : 1/ la formatrice organisatrice du dispositif de formation, 2/ les formateurs du premier degré et 3/ les étudiants par rebond en aval de l'activité de formation.

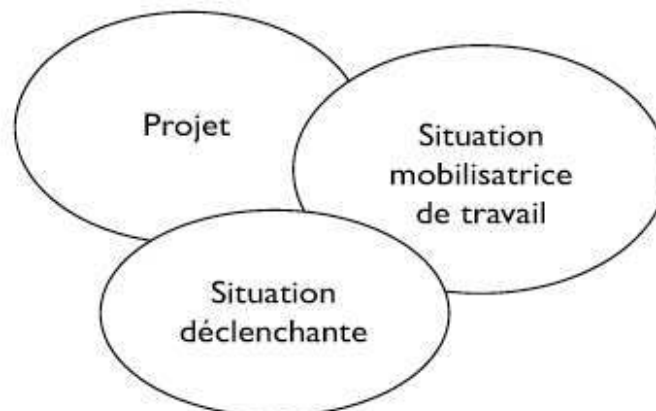


Figure 6 – Interaction Projet/Situations

- 21 Le projet et la situation mobilisatrice de travail sont, selon les dires de Karine, la réalisation d'« un référentiel bibliographique à l'usage des formateurs ». Ils sont reliés à la situation déclenchante qui se manifeste à travers « un étonnement » et « la prise de conscience de la nécessité de ne pas fournir une bibliographie toute faite » au cours du master. Karine explique que cet événement fait écho à une remarque « dite lors d'une réunion rassemblant les maîtres formateurs et directeurs d'école d'application. Nous avons été informés du peu de références bibliographiques proposées dans les comptes rendus de visites aux Professeurs des Écoles Stagiaires ». Elle saisit donc cette opportunité pour amener les futurs formés à réfléchir aux rapports que les formateurs entretiennent avec le savoir, à la place qu'ils accordent ou non au « savoir de l'information » – selon notre expression.
- 22 Elle insiste ensuite sur la particularité communautaire de ce projet : « Il est mis en place pour des formateurs, à partir d'un travail lacunaire des formateurs mais existant, le « déjà

là », qui consiste à fournir les sources auxquelles ils se réfèrent pour leur travail (Miconnet et Faller, 2012) d'accompagnement et d'analyse de pratique avec les enseignants stagiaires ». Et elle part du principe que les référentiels bibliographiques « permettront aussi de donner l'occasion aux stagiaires de connaître des références bibliographiques en laissant à chacun le choix d'approfondir ou non le sujet et dans une temporalité elle aussi choisie, une autre visée de ce projet étant de renforcer la formation réflexive ».

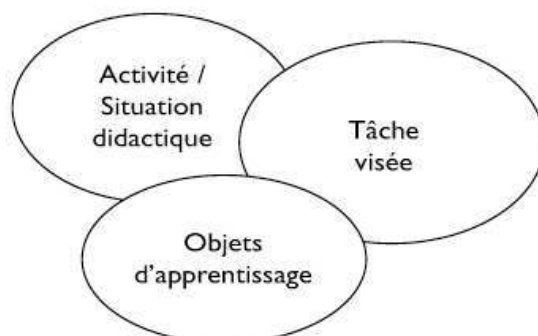


Figure 7 – Interaction Activité et Situation/Tâche et Visée/Objets d'apprentissage

- 23 L'activité est l'élaboration bibliographique. Elle est utilisée de façon heuristique et en tant que situation didactique pour déclencher la recherche. La tâche proposée est donc de bâtir un réservoir de sources pour la formation de la circonscription, alors que la visée principale de la formation est d'amener les formés à réfléchir aux rapports que les formateurs entretiennent avec le savoir, la place qu'ils accordent ou non au « savoir de l'information ». Les objets d'apprentissage sont la pratique bibliographique, la démarche heuristique, certains savoirs de l'information.

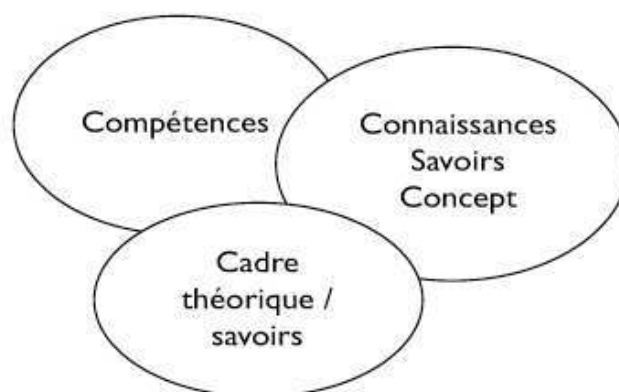


Figure 8 – Interaction Cadre théorique/Connaissances/Compétences

- 24 La conceptrice du dispositif s'inspire du cadre théorique que nous avons élaboré avec Jean-Pierre Astolfi (2003, 2008) par la mise en contraste d'un traitement expert et d'un traitement standard de l'information. La pratique bibliographique va exiger l'appropriation d'un ensemble de savoirs au sujet des « outils médiateurs » pour appréhender les répertoires, les catalogues, les index, les usuels, les logiciels documentaires, les moteurs de recherche... Plusieurs compétences complexes sont ainsi mobilisées, en lien avec une autre que nous avons développée : *se repérer dans l'info-diversité* (Frisch, 2014a), c'est-à-dire structurer le fruit de ses recherches, traiter les documents sélectionnés et normaliser les références¹⁰.

Conclusion

- 25 Nous avons donc souligné le fait que trop de « modèles » auxquels se réfère l'Information-Documentation sont des « modèles à étapes ». Or, à travers le lien que nous établissons entre information et réflexivité, nous concevons plutôt l'Information-Documentation comme une discipline qui relève d'une pratique de questionnement, de construction de savoirs, de connaissances, de compétences. Elle pourrait aussi être davantage conçue comme un instrument de préparation (sans forcément présupposer tout le savoir) et contribuer à une démarche non applicationniste. Nous avons vu avec le cas de Karine que le travail en formation consiste, entre autres, à accompagner le passage de l'étonnement à la construction d'une problématisation.
- 26 Pour élaborer le *curriculum* de l'Information-Documentation, il nous semble donc important de mettre en place des matrices plus dynamiques et des formes « d'efficacité réflexive » plus que comportementales ou procédurales. Le repérage, la compréhension, voire l'appropriation de certains modèles, paradigmes et concepts mobilisés dans les recherches en didactique constituent alors un enjeu essentiel en/pour la didactique de l'Information-Documentation.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation-analyses. Formation permanente*, 25-26, 15-34.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : Esf.
- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. et al. (Dir.) (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Barbier, J.-M. et Thievenaz, J. (Coord.) (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Chaudiron, S. et Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles : questions de modèles et de méthodes, *Études de communication*, 35, 13-30. En ligne : <http://edc.revues.org/2257> (Consulté le 9 avril 2015).
- Chevalier, B. (1980). *Méthodologie d'utilisation d'un centre de documentation*. Paris : Hachette.
- Chevalier, B. (1996). Comment aider les élèves à acquérir des méthodes de travail adaptées à leur personnalité. *Inter-CDI*, 143, 13-21.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath and Co.
- Dinet, J. et Rouet, J.-F. (2002). La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In C. Paganelli (Éd.), *Interaction homme-machine et recherche d'information* (pp. 133-161). Paris : Hermès

- Duplessis, P. & Ballarini-Santonocito, I. (2007). *Dix cartes conceptuelles...* En ligne : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/html/peda/doc/enseignement/publications/cartes/10_cartes.pdf#KLINK (Consulté le 12/01/2016).
- Frisch, M. (2013). Conférence d'ouverture. Cheminements de pensées, Savoirs en mouvement, Constructions didactiques : le concept IDEKI un moment de rencontre et d'émergences d'idées en appui sur des travaux de recherche et des dispositifs de travail ». In M. Frisch (Dir.), *Didactiques et métiers de l'humain et de la relation. Nouveaux espaces et dispositifs en question. Nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en éclosure »* (pp.17-32). Paris : L'Harmattan.
- Frisch, M. (2014a). Les méthodes de regards croisés en formation : l'exemple d'un dispositif en information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation », *Recherches en Didactiques*, 18, 57-76.
- Frisch, M. (2014b). Didactique de l'information-documentation : épistémologie plurielle et statut des savoirs en question. In M. Frisch (Dir.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche, d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp.169-203). Paris : L'Harmattan.
- Galluzzo-Dafflon, R. (2014). Introduction au chapitre I. Cheminements, mouvement, circulation : à propos des dynamiques innovantes. In M. Frisch (Dir.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche, d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 65-67). Paris : L'Harmattan.
- Guthrie, J. T. (1988). Locating information in documents: examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly*, 23, 178-199.
- Le Coadic, Y.-F. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS/Nathan.
- Ligozat, F., Coquidé, M. et Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou Didactique ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique. Présentation du dossier thématique. *Éducation et Didactique*, 8(1), 9-64.
- Mayen P. (2009). Expérience et formation des adultes. In J.-M. Barbier (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 763-779). Paris. P.U.F.
- Miconnet, C. & Faller, A. (2012). *Bibliographie et références bibliographiques, Service Commun de Documentation de l'université de Reims Champagne Ardennes*. Disponible à l'adresse : http://www.univ-reims.fr/site/bibliotheques/memoires-et-theses/gallery_files/site/1/1697/20119/20141/20145/33422.pdf (Consulté le 12 mai 2014).
- Oberg, D. (1993). Another literacy for the XXIst century: media and information literacy. *Ira Connections*, 8(1), p. 9-11.
- Reuter, Y. (Éd.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Stiegler, B. (2009). Entretien mené par Ivana Ballarini-Santonocito et Alexandre Serres avec Bernard Stiegler. *Mediadoc*, 2, 3-7.
- Tricot, A et Rouet, J.-F. (Dir.) (1998). *Les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Lille : Hermès.

NOTES

1. Rapport de l'UNESCO. Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., Cheung, C.-K. (2011). *Éducation aux médias et à l'information : Programme de formation pour les enseignants*. En

ligne : <https://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>

2. L'EMI dans la loi du 8 juillet 2013. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid83623/l%19emi-dans-la-loi-de-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

3. Projet de recherche IDEKI : Information, Didactiques, Documentation, Enseignement, Éducation, Knowledge, Kultur, Ingénierie), porté par une organisation de savoirs de type « wiki », intitulé « Didactiques et Métiers de l'Humain ».

4. Romorantin-Lanthenay, CDI Claude de France. La démarche documentaire en TPE. En ligne : <https://fr.scribd.com/doc/141725793/demarche-documentaire-2012-e-sidoc>

5. Référentiels pour la maîtrise de l'information. Disponible sur le site Savoirs CDI-Réseau Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/maitrise-de-linformation/referentiels-pour-la-maitrise-de-linformation.html>

6. Référentiels pour la maîtrise de l'information. Disponible sur le site Savoirs CDI-Réseau Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/maitrise-de-linformation/referentiels-pour-la-maitrise-de-linformation.html>

7. À partir des travaux en formation et en recherche menés avec Jean-Marc Paragot, enseignant à l'Université/ESPÉ de Lorraine et co-responsable du Master Ingénierie de Formation de Formateurs (IFF), à l'Université de Lorraine.

8. Cette matrice a été élaborée à partir de réflexions étayées au fil de nos recherches, depuis nos premières élaborations en thèse.

9. Rapport de formation dans le cadre du Master IFF à l'université de Lorraine, Sciences de l'Éducation, 2013-2014. Karine François est Enseignante Maître Formateur pour le premier degré et conseillère pédagogique.

10. Le travail de mise en interaction des items n'est pas clos. Nous n'avons proposé que quelques exemples de combinaisons possibles.

RÉSUMÉS

Dans cette recherche, nous nous demanderons comment aborder la question des « modèles didactiques » et penser un modèle de « matrice curriculaire » en Information-Documentation pour dépasser ce que nous caractérisons comme des « modèles à étapes ». Dans un premier temps, nous allons illustrer la prédominance des « modèles à étapes ». Puis, nous aborderons la question des conditions de l'élaboration des modèles et dispositifs didactiques. Nous terminerons avec une proposition de modèle de matrice curriculaire en mettant en œuvre sa fonctionnalité.

In this research, we will ask ourselves how to address the "educational models" and suggest a "curricular matrix" model for Information-Documentation in order to move beyond what we characterize as "steps models". We will initially be illustrating the dominance of "steps models". We will then address the conditions under which the development of didactics models and systems are made. We will end with a "curricular matrix" model proposition by implementing its functionality.

INDEX

Mots-clés : Construction de savoirs, Curriculum, didactique de l'Information-Documentation, EMI

Keywords : construction of knowledge and teaching, curriculum., EMI, Teaching and learning
« Information-Documentation »

AUTEUR

MURIEL FRISCH

Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université-ESPÉ de Lorraine, Équipe Tech&Co,
Laboratoire LISEC, EA 231