

<http://www.apden.org/Enseigner-la-recherche-d.html>

APD
EN

Enseigner la recherche d'information

- Menu central
- Réflexion professionnelle
- Apports de la recherche
 - Mediadoc
 -



Date de mise en ligne : samedi 22 juin 2013

Copyright © APDEN - Tous droits réservés

**Par Agnès Montaigne, ancienne formatrice IUFM.
Publication originale dans le Médiadoc 10 de Juin 2013.**

Début mai 2013, un débat sur la liste e-doc a pointé l'impossibilité de penser une progression de la maternelle à l'université alors que c'était le voeu émis lors des assises de 2003 [\[1\]](#) par les organisateurs et les participants diversement impliqués dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur ; un certain nombre d'entre nous étant bien décidés à fonder sur ce principe une didactique documentaire. Une jeune étudiante de master en quête d'informations pour son mémoire sur la continuité de la formation info-documentaire entre le lycée et l'université, cherche à cerner le point de vue des professeurs documentalistes alors qu'elle a déjà mené des entretiens avec des formateurs des URFIST. Daniel Moatti lui répond qu'il s'agit d'une « unification factice [qui] cache mal un regroupement trop idéologique ». Elle souligne en retour que « [...] les quelques entretiens que j'ai pu faire passer m'ont montré que les différents professionnels de l'information tendent à vouloir former leur public autour de la notion de culture informationnelle, et celle-ci ne peut être segmentée en niveau scolaire ». Daniel Moatti de compléter : « J'estime que le trop plein théorique n'a pas permis à l'Éducation nationale de réagir vigoureusement à la prépondérance des valeurs médiatiques [...] ». Et de renvoyer les lecteurs de la liste à son prochain article qui prône une « approche affective de la transmission des savoirs et des grands principes de la vie commune » [\[2\]](#).

Les difficultés d'une progression des apprentissages en littératie de l'information

Ce débat trop rapide effleure une question cruciale. Est-il possible de proposer une progression dans un curriculum de culture informationnelle et quels en seraient les principes ? Il est vrai que la construction d'une progression en information-documentation pose de nombreux problèmes. Peut-on en effet dissocier l'interrogation des systèmes, de l'appréhension des discours et du bon maniement des pratiques culturelles - toutes compétences convoquées dans une recherche documentaire - pour organiser une programmation des apprentissages. Que l'on aborde la question sous l'angle des compétences ou des connaissances nécessaires pour exercer ces compétences, le moindre exercice d'application nous confronte au fait que, dans la réalité, chaque situation est différente et appelle à une combinaison de ressources à chaque fois nouvelle, les situations les plus authentiques recelant des apprentissages divers et non programmables.

Dès le premier moment, une recherche documentaire est un acte complexe dont le concept de littératie est justement censé rendre compte. Dans la littérature professionnelle, ce concept est de plus en plus souvent invoqué quand on parle de culture informationnelle. Venu d'un mot anglais qui signifie peu ou prou alphabétisation, il renvoie à l'acculturation des individus au monde de la culture écrite tout en signifiant bien plus que savoir lire et écrire.

Pour les didacticiens des langues l'apprentissage se joue entre trois pôles : celui de la connaissance du système linguistique et de sa cohérence propre, celui du contexte qui demande des ajustements et des régulations pour être dans le ton, celui des tâches qui suppose une bonne appréhension de la culture ambiante. Chaque situation inédite impose une recomposition à chaque fois nouvelle des ressources [\[3\]](#).

La littératie informationnelle va bien au-delà de savoir taper un mot clé dans Google et cliquer ! Un parallèle peut être établi entre didactique des langues et didactique info-documentaire. On peut y distinguer de même différents pôles qui se recombinent à chaque confrontation à l'information :

Pôle d'apprentissage	Didactique des langues	Didactique info-documentaire
Linguistique	Assembler des mots dans des phrases	Interroger des systèmes
Discursif	Produire des discours selon les contextes (la question des genres)	Trouver, analyser, exploiter des discours produits dans des contextes
Culturel	S'inscrire dans une culture et des usages	Comprendre et respecter les usages

Parallèle entre didactique des langues et didactique info-documentaire

Thierry de Smedt de son côté en a défini six, communs aux trois littératies informatique, médiatique et informationnelle ; ils recourent les trois pôles des linguistes : la question des genres médiatiques, celles des producteurs de médias et de leurs stratégies, la question des codes, du langage et de toutes les formes de symbolisation, celles des représentations et des publics au sens intentionnel [4].

C'est assez dire la complexité de la matière à enseigner et la difficulté de monter une « progression ». De fait, les didacticiens des langues ne se posent la question de la progression avec acuité que parce que leur contenu disciplinaire n'impose pas un ordonnancement « évident ». Très intéressés par les « méthodes » dans les années 70, ils ont abandonné cette approche dans les années 80 au profit d'une conception plus libre convaincus qu'une « progression traditionnelle et rigoureuse [n'est pas] possible, car elle est incompatible avec la fluidité des actes de parole » [5]. Ils adhèrent aujourd'hui au Cadre commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe pour lequel la compétence linguistique est un « type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches ». Mais, pour Daniel Coste, un des principaux théoriciens de cette approche dite « perspective actionnelle », la question de la progression reste complètement d'actualité : « Rien ne permet de penser que ces processus relèveraient désormais de l'illumination instantanée comme un écran qui s'éclaire » [6]

Progression par les aides et les ressources : la préparation didactique

Une progression permet de définir les différents paliers qui orientent un curriculum. Certes elle organise le travail de l'enseignant mais elle doit d'abord être centrée sur l'élève. Reprenons la définition que Daniel Coste donne de la progression : « [la progression est] un ordonnancement d'éléments, de ressources, d'activités, de manière de faire susceptibles d'influer favorablement sur le progrès de l'apprentissage » [7] Il ne s'agit donc pas forcément de découper la « matière » par ordre d'apparition selon les niveaux - on a vu qu'en littératie, ce n'est pratiquement pas faisable. On sait par ailleurs que les situations de recherche prescrites par les autres professeurs sont en elles-mêmes un obstacle à l'idée de progression par ce qu'elles recèlent de complexité. Il n'y a pas de recherche facile : il y a toujours des cas particuliers qui amènent à dépasser ce que l'on avait prévu d'illustrer. On ne pourra que rarement créer des situations de recherche totalement maîtrisables et ce n'est sans doute pas souhaitable. C'est leur authenticité dans le cursus d'ensemble de l'élève qui en fera le prix à ses yeux.

Plusieurs points me semblent importants pour réintroduire un peu de progression dans la spontanéité des découvertes.

Avoir clairement en tête un corpus de notions didactisées. La définition conceptuelle est essentielle mais ne suffit pas. L'étude des représentations des élèves faite sur une grande échelle permettra de pointer ce qui fait obstacle

dans le concept et par conséquent ce qui doit être renforcé et qui donc est nécessaire dès le début du curriculum. Ainsi par exemple l'auteur comme responsable, la page comme espace graphique, la source comme origine, le périodique comme unité documentaire résultant d'un projet éditorial, doivent être le noyau dur de notre travail parce que ce sont ces aspects qui manquent le plus dans les définitions données spontanément par les élèves à tous les niveaux dans les énoncés langagiers réalisés par des collègues de l'Académie de Nantes [8].

Analyser les situations proposées par les professeurs en termes de compétence « dominante » compte tenu de la demande, pour définir et réaliser les aides à apporter selon les niveaux, mais surtout pour mettre en évidence un ou deux concepts pertinents qui vont permettre de mieux maîtriser ces compétences dans la situation donnée. Notons au passage que les concepts d' « identité numérique » ou de « réseaux sociaux » (pôle 3), qui semblent éloignés des recherches documentaires et sont indispensables au développement d'une culture informationnelle, peuvent souvent être travaillés, à l'occasion des recherches, lorsque la page de lien de Google tient compte de la localisation ; qu'un site demande une inscription et un mot de passe, ou encore l'autorisation de laisser des cookies ; ainsi que lorsqu'un moteur répond aux requêtes par des liens vers Facebook ou d'autres réseaux sociaux, ce qui est de plus en plus fréquent.

Les aides aux recherches pourront faire l'objet d'une théorisation préalable, voire de micro-progressions permettant aux élèves d'enrichir petit à petit la connaissance des concepts et grâce auxquelles la progression d'ensemble pourra être mieux maîtrisée. Mais elles ne devront jamais être « plaquées ». Elles peuvent prendre la forme de documents de soutien, de séances « décrochées » (de une heure ou moins, parfois quinze minutes de mise au point suffisent si la question se pose concrètement dans les tâches à réaliser) au cours d'une prescription scolaire réelle, ou d'exigences métacognitives. Par exemple, au début du curriculum, il sera difficile aux élèves de repérer une information dans un site. Un document pourra leur être proposé pour les aider à en restituer l'arborescence. Ce pourrait être l'occasion, en séance, de rapprocher (« ça ressemble mais ça n'est pas pareil ») l'arborescence d'un site du sommaire d'un ouvrage. Plus tard les élèves sauront relever une « arborescence aide », il sera temps de leur faire observer la différence entre le sommaire d'un ouvrage et une arborescence de site rarement exhaustive, encore une fois au cours d'un temps d'échange particulier. Dans un dernier temps on pourra leur demander de commenter la page d'accueil d'un site pour expliquer quels outils ils vont utiliser pour conduire leur recherche. Ce pourra être aussi l'occasion de comparer l'index d'un ouvrage et le fonctionnement d'un moteur de recherche interne. Cela se fera peut-être (rien ne doit être figé) après que les élèves aient abordé, à l'occasion d'une autre recherche, les notions de texte intégral, de chaîne de caractère et d'index automatique avec le moteur de recherche généraliste : on évoque là un cycle de plusieurs années, chaque approche pouvant être réitérée pour que les notions soient bien intégrées, à chaque fois à l'occasion d'une recherche bien spécifique. On voit bien alors que le curriculum qui nécessite de confronter les élèves à un certain nombre de situations de recherche chaque année, peut faire l'objet d'une négociation à l'échelle de l'établissement pour qu'un maximum de professeurs se sentent concernés.

Dans l'ensemble la progression par les situations sera souple, et adaptée aux cas particuliers. Seules peuvent être ordonnées à l'avance les micro-progressions par thème comme celle qui est développée plus haut, sans qu'on sache comment et à quel moment elles prendront place dans le curriculum. Il ne s'agit pas de « faire le programme », ni même de « faire cours » à tout prix, mais de transformer les situations de recherche en situations d'apprentissage, d'écouter parler les élèves de leurs cheminement avant d'apporter les connaissances indispensables, de ne jamais oublier qu'on ne peut pas contraindre la spontanéité des découvertes qui se font dans le désordre et par conséquent d'être prêt à apporter le nécessaire à la demande. Il ne faudra pas craindre d'ailleurs de revenir plusieurs fois au cours de la totalité du curriculum sur certaines notions sensibles.

Certains concepts, tels que l'identité numérique ou les réseaux sociaux, nécessiteront sans doute des situations particulières issues des pratiques des élèves et non plus des demandes des professeurs.

Pour suivre la progression des élèves, il faudra disposer de cartes conceptuelles selon les trois pôles (système, normes et culture), cartes qui pourront servir d'outils de navigation ou de journal de bord où l'on pourra reporter les

différentes escales auprès des concepts, normes et usages rencontrés par les classes ou les élèves.

Tracer l'activité des élèves, définir des exigences progressives

L'évaluation est un moment important de la progression puisqu'elle confirme ou infirme les progrès aussi bien pour les élèves eux-mêmes que pour l'institution scolaire. Sa forme est extrêmement importante car elle doit être pertinente au risque de devenir un contrôle formel et non un moment d'évaluation. Les cases à cocher, les exercices à trous sont fréquemment utilisés, y compris par moi-même en début de carrière, oserais-je ajouter hélas ! Dans un certain nombre de cas, le professeur documentaliste participe à la notation du produit final sur des critères essentiellement de présentation. Cependant, en quoi ce produit final est-il pertinent par rapport aux apprentissages engagés ? En quoi son contenu nous confirme-t-il finement que l'élève (cet élève là précisément !) a convenablement interrogé un site ou opéré une sélection de sites appropriée et procédé à une synthèse de l'information ? En quoi réaliser un sommaire ou une bibliographie prouve-t-il que l'on sait reconnaître partout un sommaire ou que l'on a intégré le sens des normes de présentations ?

Les élèves mis en situation de recherche font face à des tâches qui requièrent connaissances et savoir-faire. Il faudrait observer comment ils réalisent ces tâches pour pouvoir les évaluer en connaissance de cause. Comment « tracer » leur activité alors que ce genre de tâches fait précisément partie de la boîte noire des pratiques intellectuelles ? Ces traces, si elles existent pourraient être échangées entre les élèves, faire l'objet de synthèses, servir de soutien à une discussion sur ses pratiques et donner lieu à des évaluations formatives (régulation du processus d'apprentissage) ou formatrices (gestion de la tâche), aussi bien que sommatives (vérification des acquis).

Dans notre environnement informatisé la question de la trace intéresse nombre de professions, du commerçant au policier, et des enseignants aussi, notamment dans le cas des environnements « médiés informatiquement » comme on dit. Un certain nombre de laboratoires travaillent sur la question, notamment ceux qui sont réunis au sein du LIRIS (Laboratoire d'InfoRmatique en Image et Systèmes d'information), à Lyon. Ce qu'ils font nous dépasse largement car ces laboratoires peuvent capturer nombre de « sources de traçage » (capture d'écran, enregistrements vidéo, audio, logs, fichiers structurés XML) et disposent aussi des moyens pour redocumenter ces traces, les rendre susceptibles de commentaires. Les chercheurs du LIRIS ont même élaboré des SBT (système à base de traces) capable de penser la collecte des sources de traçage, de les modéliser pour les rendre lisibles notamment sous forme de graphiques et statistiques) [9]. L'idée est de permettre aux apprenants un retour métacognitif sur leur activité, du type entretien d'explicitation [10].

En 2013, des outils bien utiles ont disparu qui auraient pu nous aider, le logiciel de capture de l'historique d'Internet Explorer utilisé à l'oral du CAPES, Navicrawler qui récupérait les adresses des pages visitées et permettait ensuite d'en faire un tri puis de produire une carte, Google notes qui permettait de gérer les copier-coller avec capture automatique de l'adresse et possibilité de porter des tags, n'existent plus ou ne sont plus mis à jour... Reste Zotero, qui permet de récupérer des données bibliographiques, et, certes, une grande variété de sites de partages de signets de Pearltrees à Jog the Web, sans oublier les logiciels de mindmapping. Nous ne sommes pas vraiment en mesure de récupérer nous-mêmes beaucoup de « sources de traçage », ni, bien entendu, de réaliser un système à base de traces informatisées, mais nous pouvons tout de même faire quelque chose avec ce qui existe encore.

Il nous faut faire preuve d'imagination et utiliser tout ce qui peut être imprimé au cours d'une recherche pour attester du travail accompli : les listes de résultats de requêtes, les feuilles de copier-coller, les captures de pages d'accueil et d'autres auxquels vous penserez. Il faut bien comprendre à cette étape que l'essentiel n'est pas le document brut mais le document redocumentarisé, c'est-à-dire sur lequel on est intervenu pour le rendre compréhensible dans le cadre d'un projet donné. Il faut lire et relire le remarquable travail de Marion Carbillet sur le copier-coller présenté lors

du Congrès de la FADBEN en 2012 à Paris [11]. Mais d'autres exemples sont possibles : le professeur qui donne une vue d'ensemble du travail de la classe en analysant l'ensemble des pages de requêtes données par les élèves comme les plus significatives, et suscite un débat... On peut aussi imaginer, en s'inspirant des observations faites sur le travail d'un biologiste en laboratoire [12], que ces documents soient annotés par les élèves au fur et à mesure de l'avancement de leur recherche en vue d'une présentation individuelle de leur démarche devant la classe ou le professeur, présentation qui peut alors être orale ou écrite.

On peut même envisager qu'au terme d'un cycle, les élèves conservent un portfolio de ces traces pour attester de leur réussite du curriculum. Ce serait une manière élégante d'entrer dans la fameuse boîte noire des pratiques intellectuelles, tout en respectant l'esprit du curriculum et la souplesse d'une progression personnalisée. Bien entendu nos attentes en matière de commentaire et d'explicitation ne seront pas les mêmes si l'on est au début et à la fin du curriculum. Au final, ce travail de réflexion sur la progression des exigences sera le vrai travail de construction d'une progression.

Pour conclure...

La première fois que j'ai demandé, en guise d'examen à des étudiants de licence, d'analyser et de commenter par écrit une page de résultats de Google, ils ont été très inquiets. Ils s'attendaient à cocher des cases ou à restituer par cœur des parties du cours. Nous n'avons pas encore, en tant qu'enseignants, des exercices typiques de notre discipline qui feraient que les élèves s'attendraient à certaines pratiques comme lorsqu'on s'attend à devoir faire un problème pour le professeur de mathématiques. Ni les élèves, ni les professeurs ne s'attendent à une commande particulière ! Il sera long de donner à ces productions, vues plutôt comme des brouillons, le statut de travail scolaire avec ses règles et ses normes au même titre qu'une dissertation ou un exercice de physique. Pourtant à l'époque de Oboulo.com, l'ensemble des disciplines devrait s'intéresser davantage aux productions intermédiaires. Soyons précurseurs !

[1] <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Ass-index.htm>

[2] Sans doute sa contribution aux tables rondes de la conférence nationale « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information » de l'ENS Lyon du 21-22 mai 2013

[3] Montaigne Agnès. « 'Nous allons construire une progression...' Gradation, progression des apprentissages : quelques questions dans une perspective curriculaire à propos de l'exemple du document technique ». In Territoires de la culture informationnelle, approches du curriculum. Séminaire du 11 septembre 2009. Site du GRCDI [en ligne].

http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/06/texte_seminairegrcdi-2009_amontaigne.doc

[4] Notes personnelles lors du séminaire de l'ERTé à Lille en mai 2009.

[5] Borg Serge. La notion de progression. Paris : Didier, 2001. 175p. (Studio didactique)

[6] Coste Daniel. « Le proche et le propre : remarque sur la notion de progression ». In Coste Daniel, Véronique Daniel. La notion de progression. ENS Éditions, 2000. (Notions en questions. Rencontres en didactique des langues. 3) - Journée organisée par l'ENS St Cloud Fontenay et Paris 3.
Coste Daniel. « Tâche, progression et curriculum ». Le Français dans le monde n°45, janvier 2009.

[7] Coste Daniel. « Le proche et le propre : remarque sur la notion de progression », *op. cit.*

[8] Duplessis Pascal. « Banque d'énoncés langagiers d'élèves de la 6e à la terminale » [en ligne]. Les Trois Couronnes, mai 2008.

<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/chantiers/banque-d-enonces-langagiers-d-eleves-de-la-6eme-a-la-terminale>

[9] Yahiaoui Leila, Prié Yannick, Zizette Boufaïda. « Redocumentation des traces d'activité médiée informatiquement dans le cadre des transactions communicationnelles » [en ligne]. 19e journées francophones d'Ingénierie des connaissances, Nancy 2008.

<http://liris.cnrs.fr/Documents/Liris-3446.pdf>

[10] Vermersch Pierre. L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale. ESF, 1994.

[11] A défaut de pouvoir consulter celui du Congrès, voir ce qu'elle a présenté à l'ADBEN de Toulouse

http://aristide.12.free.fr/IMG/pdf/Document_de_collecte_pour_TTD.pdf

[12] Brives Charlotte. « 'Le rôle des écrits éphémères dans la production des faits scientifiques' La domestication de la levure sauvage ». Langage et société, 2009/1 n° 127, p. 71-81.