

Veille informationnelle à l'ère du numérique

Nouvelles attitudes, nouvelles compétences

Bruno Devauchelle

Formateur Chercheur au Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil de Lyon

Le développement des moyens numériques hors et dans les établissements scolaires modifie pour chacun sa relation à l'information. La veille informationnelle, bien plus que la recherche, l'analyse, l'utilisation des informations dans un cadre d'apprentissage scolaire, devient une compétence incontournable pour entrer progressivement dans une société de formation tout au long de la vie. En ouvrant largement les possibilités informationnelles personnelles, le numérique a rapidement mis en évidence les principaux écueils que chacun peut rencontrer dans sa maîtrise de l'information et dans son actualisation. Nombre d'enseignants, d'enseignants documentalistes, d'adultes ont déploré la non maîtrise de cette dimension par les élèves. Dans le même temps d'autres discours rapportent l'extraordinaire habileté de certains jeunes devant ce nouvel univers. Cette maîtrise, non scolaire, d'un ensemble d'outils a rapidement été critiquée, mise en cause. Au-delà de ces débats qui embarquent plus que la seule question des compétences, mais aussi des questions culturelles et sociales (autorité, connaissances etc...), il est nécessaire d'interroger ce que le numérique peut provoquer en termes d'évolutions dans le développement des capacités à utiliser de manière pertinente ce nouvel environnement du quotidien, scolaire ou non. A la suite, il devient indispensable d'essayer de poser un cadre qui permettrait de réfléchir les modalités de travail, dans un contexte scolaire et en particulier info-documentaire en vue de développer chez les jeunes de nouvelles compétences. Les enseignants documentalistes sont les premiers à devoir affronter ces interrogations, non pas parce qu'ils sont mis en difficulté par les élèves sur ce plan, mais parce qu'ils ont, selon moi, la responsabilité, dans le cadre scolaire de rendre possible le développement de telles compétences.

Avant d'engager plus précisément une analyse du travail qui pourrait être engagé, nous analyserons le contexte et certains des éléments saillants qui s'expriment pour proposer ensuite un cadre d'action et un cadrage plus précis de la manière dont les enseignants documentalistes pourraient y être engagés.

De ce qui se fait à ce qui pourrait se faire

Depuis plusieurs années deux types de dispositifs se sont développés dans l'enseignement : les l'accompagnement et l'apprendre à apprendre. Ces deux « façons de faire » sont de plus en plus souvent invoquées dans les textes officiels mais aussi dans les établissements scolaires, comme souhait ou comme pratique.

La prise de conscience de la nécessité de l'accompagnement s'est traduit sous des formes diverses dont « l'accompagnement personnalisé » est la forme la plus récente (au lycée et aussi en classe de 6^{ème}). L'origine de cette évolution tient, entre autres, à des demandes exprimées par les jeunes et leurs familles dans les différentes enquêtes menées depuis une vingtaine d'année en éducation (enquête sur les lycées en 1998, rapport Thélot en 2005, Rapport Descoing en 2008).

Pour l'apprendre à apprendre, ce n'est pas sous forme d'injonction officielle que cela s'est traduit, mais plutôt comme intégration au champ conceptuel des enseignants et à un argumentaire souvent vu et lu à l'occasion des dispositifs d'aide et de soutien des élèves. Par ailleurs la montée de cette expression dans le champ de la pédagogie est confirmée par de nombreux articles de vulgarisation sur le sujet. Il est devenu banal de penser non seulement l'apprendre, mais aussi l'apprendre à apprendre.

Le développement des usages du numériques a fait émerger des pratiques personnelles des jeunes et des adultes qui étaient jusqu'alors peut repérées. Ce sont principalement les pratiques d'auto-information, voire d'auto-formation. Ces « manières de faire » des élèves peuvent prendre des proportions importantes et être parfois source de conflit ou de concurrence avec les pratiques scolaires. Ainsi des jeunes qui font leurs TPE préféreront souvent utiliser leur ordinateur à la maison que d'utiliser ceux des CDI ou de la salle informatique. De même pour les recherches d'information, ils ont parfois du mal à passer dans des systèmes de contrainte scolaire qui sont éloignées de leurs pratiques personnelles. Il est tentant, pour les en-

seignants et enseignants documentalistes, de dénigrer et de refuser ces pratiques a priori. Or les jeunes démontrent, en particulier de manière collective, une étonnante capacité à se construire des compétences par échanges entre eux comme l'ont montré les études sur la construction de leurs compétences d'usage du web et de protection personnelle. Du coup ils développent non seulement des compétences cognitives mais aussi métacognitives que l'on ne peut ignorer. Malheureusement force est de constater que les niveaux de maîtrise atteints sont très inégaux et que si pour certains les habiletés sont fortes, pour d'autres se sont développées des capacités moins opérationnelles, voire inadéquates.

La figure de l'autodidacte (celui qui dirige seul son apprentissage, mais qui apprend en relation avec les ressources humaines ou non) est certes très éloignée de ces comportements. Mais si l'on se rappelle l'origine de la mise en place des CDI, on peut noter, en particulier dans certains écrits de Jean Hassenforder, une prise en compte de la dimension « auto » comme à prendre en compte. Mettre les jeunes en contact direct avec les documents, les ressources n'est pas nouveau, cela est désormais beaucoup plus aisé. Mais le contact seul ne suffit pas, il faut aussi une intention d'apprendre, et c'est là que l'interaction avec le scolaire est essentielle. Les comportements des jeunes nous montrent que s'ils sont souvent pauvres dans leurs démarches de recherche et de veille informationnelle dans le cadre scolaire, ils peuvent développer de fortes compétences sur des domaines pour lesquels ils sont passionnés. Dans ces situations, ils démontrent une forte capacité d'autoformation dont on peut espérer que l'école pourrait s'emparer, et en particulier au CDI, espace et concept justement adapté à cette approche.

Il ne faut cependant pas négliger un aspect peu mis en évidence de ces usages : comment les jeunes surmontent, ou pas, les difficultés rencontrées ? En effet si l'on parle simplement des procédures on s'en tient à quelques fiches qui souvent sont peu efficaces. Si par contre on parle d'attitude, de posture, bref de compétences, alors le travail à mener est important. Les jeunes qui surmontent ces difficultés apparemment sans aide utilisent en fait le plus souvent leur environnement dans une procédure de « grappillage » qui leur permet d'enrichir leur représentation du problème et de construire leurs solutions. A l'instar des travaux de didactiques professionnels développés entre autre par Gérard Vergnaud, ils développent une conceptualisation opérationnelle réelle dont on peut observer que certains la traduisent en procédure de théorisation et de transfert de compétences. Cette capacité à apprendre de la pratique, de l'expérience est suffisamment utile et importante tout au long de la vie pour que l'école réflé-

chisse à la manière dont elle pourrait l'investir. C'est souvent au CDI que cela est le plus facile à observer. Est-ce pour autant que c'est le lieu privilégié pour la développer ?

La nécessité de structurer les apprentissages

Vers un renouvellement pédagogique ?

L'idée même que le rapport direct aux sources, aux documents, est désormais possible au-delà des murs renvoie au monde scolaire deux questions : que faire de ces ressources dans un contexte scolaire ? Comment construire des pratiques pédagogiques et didactiques qui permettraient une telle prise en compte ? Si depuis plusieurs années on lit dans les textes officiels des programmes d'enseignement disciplinaire la nécessité d'amener les élèves à chercher et traiter l'information, on observe pourtant que la question est peu évoquée en dehors de l'univers des enseignants documentalistes. Il y a une contradiction entre deux approches : celles centrée sur des contenus à transmettre, et celle sur des processus à mettre en place, voire des compétences à développer. Cette contradiction n'est toujours pas levée, même si au lycée, les textes sur l'accompagnement professionnel ainsi que certains textes des enseignements d'exploration semblent pourtant ouvrir des possibles.

L'idée même de l'accompagnement (terme sur lequel une abondante littérature n'aide pas à en comprendre le sens précis) semble de fait émerger comme sous bassement commun à tous les niveaux d'enseignement. Nommé accompagnement personnalisé, il est souvent difficile à préciser dans les équipes qui ont bien du mal à en définir les modalités. Il semble qu'il soit important de construire désormais une approche pédagogique qui s'appuie sur ces deux axes : celui de l'accompagnement, celui de la structuration. Ce que nous appelons « pédagogie de l'accompagnement structurant » est d'abord une posture, ensuite ce sont des pratiques et enfin ce sont des finalités. Il s'agit avant tout de prendre en compte qu'au-delà des techniques numériques, il y a plus globalement une difficulté plus grande pour les jeunes à avoir des repères dans nos sociétés contemporaines, comme en témoignent les écrits de Jocelyn Lachance¹, Jean Paul Gaillard² ou encore Anne Barrère³.

¹ Lachance, Jocelyn. *L'adolescence Hypermoderne : le nouveau rapport au temps des jeunes*. PUL, 2011

² Gaillard, Jean Paul. *Enfants et adolescents en mutation : mode d'emploi pour parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. ESF, 2009

³ Barrère, Anne. *L'éducation buissonnière - Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin, 2011

La pédagogie d'accompagnement structurant repose d'abord sur la construction du sens comme modalité centrale du processus. Elle s'appuie en particulier sur l'autorité et l'autonomie. Pour des jeunes qui semblent désormais condamnés à l'autonomie, il est indispensable de leur permettre de construire des règles et non plus de les apprendre. Cette pédagogie ne peut être le fait d'un seul enseignant, elle doit être celui d'une équipe dans laquelle l'enseignant documentaliste a une place pivot car c'est la seule personne qui soit systématiquement en situation d'accompagnement des élèves (hormis pour ceux et celles qui ont développés des enseignements traditionnels dans leur CDI). La mise en œuvre d'une telle pédagogie repose d'abord sur la mise en situations ce qui oblige à trouver les ressources nécessaires pour les affronter. Mais trouver les ressources c'est d'abord les identifier et les évaluer seules puis en synergie, après comparaison. Cette pédagogie suppose des interactions humaines dans le cadre de collaboration et de co-construction, jeunes et adultes dans une démarche d'apprentissage. Le carburant de ces interactions est la négociation, la transaction, mais aussi la capacité à justifier ses choix à les défendre de manière fondée. Elle impose aussi la confrontation, exercice rigoureux qui amène à prendre en compte la notion de point de vue et de sens critique.

La pédagogie de l'accompagnement structurant est d'abord une posture qui suppose la confiance et le respect de la progression des élèves. C'est une pratique qui impose à l'enseignant une position de retrait. Il doit s'empêcher d'enseigner s'il veut accompagner et structurer. En effet le processus structurant est une construction permanente et non pas un déjà-là. Enfin c'est un ensemble de finalités parmi lesquelles l'affranchissement de l'élève du carcan formel que les adultes et l'institution imposent est un passage obligé vers ce que Philippe Carré nomme « l'apprenance ».

L'enseignant documentaliste au cœur de la mise en œuvre de cette pédagogie

Si l'accompagnement structurant ne s'improvise pas, il repose cependant sur des « arts de faire » qui devraient être au cœur des CDI et donc du métier d'enseignant documentaliste. Les savoir-faire du plus grand nombre vont dans ce sens. Cependant cette posture est souvent peu confortable car éloignée du reste de l'organisation scolaire des enseignements. Et pourtant l'évolution des didactiques dans le sens des démarches

d'investigation, de problématisation, d'expérimentation vont aussi dans cette direction, mais d'une manière différente et encore assez éloignée de notre projet, du fait des contenus programmés.

La maîtrise de la relation à l'information et désormais à la communication numérique, viennent s'ajouter aux compétences info-documentaires. Dans ce cadre, la dimension pédagogique et didactique spécifique est bien celle de l'accompagnement structurant. En d'autres termes les enseignants documentalistes, en transversalité avec les disciplines, développent une spécificité dans la posture, les pratiques et les finalités proposées précédemment. Certes il faudrait fortement affiner cette proposition, ce que nous ferons dans des temps prochains dans un écrit à venir. Mais pour l'instant il est indispensable que les établissements scolaires repensent globalement le rapport aux savoirs et donc leur accès à la lumière de cette problématique nouvelle et des pistes qu'elle ouvre.

Nombre d'enseignants documentalistes ont pu observer avec émerveillement la capacité étonnante de certains jeunes, souvent passionnés par tel ou tel thème, dans leur relation aux savoirs, dans leur mode d'appropriation de connaissances nouvelles, le plus souvent non scolaires ou en marge de la scolarité. C'est dans cette observation que nous avons puisé les sources de cette pédagogie. C'est en particulier dans l'observation des interactions développées dans ces situations que l'on a pu constater combien le rôle structurant était important. L'adulte présent, mais aussi les pairs, sont autant d'interlocuteurs dont les interventions variées peuvent dérouter et pour lesquels, en plus de la profusion de ressources, il est nécessaire de permettre l'installation de repères construits dans ces interactions. Au quotidien dans les CDI, il est courant d'observer des interventions de cette nature, même si souvent une frustration naît de la rareté des retours qui se font davantage dans les enseignements des autres disciplines.

Apprendre la veille informationnelle, ce n'est pas d'abord une technique, c'est d'abord une posture, et cela s'apprend, mais ne s'enseigne pas. Si l'on peut enseigner les techniques, cela est insuffisant. C'est pourquoi, selon nous, seule une pédagogie basée sur la dynamisation de la relation à l'information de chaque élève, de chaque adulte peut s'avérer efficace. Pour pouvoir accompagner et structurer, il faut qu'une impulsion (interne et/ou externe) existe. Passer de la recherche à la veille, c'est s'engager dans une activité qui nécessite un engagement de longue durée. Laurent Cosnefroy parle non seulement de motivation, mais surtout

de volition⁴, autrement dit, pour simplifier, de maintien dans la motivation. Passer à la pratique de la veille informationnelle suppose un rapport au champ de veille particulier : délimitation, structuration, évaluation, enrichissement, reconfiguration. Or ce rapport se construit sur des moyens techniques, mais, contrairement à ce que l'on tend souvent à faire croire, ils sont très largement insuffisants. Les élèves ne sont que très rarement sollicités dans cette direction. Les exemples des travaux personnels encadrés (TPE) et des itinéraires de découverte (IDD) auraient pu illustrer cela. Mais à observer le fonctionnement scolaire actuel on s'aperçoit que c'est très peu développé. Il reste pour l'instant, dans le contexte scolaire, le travail d'orientation qui peut inviter à ces démarches de veille et donc d'accompagnement structurant. Pour le reste on s'aperçoit que le cadre scolaire est assez peu porteur de cette démarche et donc freine aussi bien le développement des compétences de veille que le développement d'un véritable accompagnement structurant.

Au-delà de la veille informationnelle....

Passer de la recherche d'information à la veille informationnelle est un impératif désormais incontournable de l'éducation au numérique. Si l'on fait de ces pratiques un objet en soi on risque alors d'en appauvrir la portée et même d'en éloigner les élèves. Si par contre ces pratiques sont l'occasion d'une véritable construction commune et personnelle de savoirs, scolaires ou non, alors il y a des chances que les jeunes s'en emparent. Être en veille est une posture personnelle qu'il faut permettre aux élèves de développer. Le risque technicien serait de ne pas tenter de déplacer le cadre scolaire et au contraire d'enfermer une telle technique dans un nouvel espace clos. Le CDI perdrait alors ce qui a fait sa spécificité depuis sa création : une autre forme scolaire.

Les enseignants documentalistes gagneraient sûrement à réfléchir à ce genre de pédagogie. La relation directe et sans médiation aux ressources est désormais un problème de plus en plus important pour ceux qui apprennent. De plus la capacité à s'autoriser et à s'autonomiser par rapport aux ressources est un des facteurs clés de la réussite tout au long de la vie. Le besoin de structuration auquel l'école peut répondre demain n'est pas celui d'hier. Il s'agit d'un véritable renversement de perspective : passer d'une structuration transmise a priori à un accompagnement structurant, posture de base de l'enseignant.

⁴ Cosnefroy Laurent, *L'apprentissage autorégulé, Entre cognition et motivation*, PUG, 2011