

GRCDI

**Groupe de Recherche sur
la Culture et la Didactique de l'Information**

**Douze propositions pour
l'élaboration d'un
curriculum info-documentaire**

Septembre 2010

Le GRCDI est soutenu par :

ertÉ
culture informationnelle et curriculum documentaire

et

wrfIST
R E N N E S
Unité Régionale de Formation et
de Promotion pour l'Information
Scientifique et Technique

Membres du GRCDI

Membres à part entière de l'ERTé :

▲ **Ivana Ballarini-Santonocito** : doctorante GERIICO, membre du BN de la FADBEN, professeur documentaliste ; Ivana.Ballarini@ac-nantes.fr

▲ **Jean-Louis Charbonnier** : professeur honoraire, IUFM (Nantes) ; <jeanlouischarbonnier@wanadoo.fr>

▲ **Alexandre Serres** : MCF, URFIST, Université Rennes 2, membre du PREFics ; <alexandre.serres@uhb.fr>

▲ **Florence Thiault** : doctorante GERIICO, membre associée du PREFics, PRCE Documentation Université Rennes 2 ; <florence.thiault@uhb.fr>

Membres associés à l'ERTé :

▲ **Nicole Clouet** : formatrice IUFM (Caen) ; professeur documentaliste ; nicole.clouet@caen.iufm.fr

▲ **Marie-Laure Compant la Fontaine** : formatrice IUFM (Caen) ; professeur documentaliste ; marielaure.compantlafontaine@caen.iufm.fr

▲ **Pascal Duplessis** : formateur IUFM (Angers), professeur documentaliste ; <pascalduplessis@aol.com>

▲ **Jacques Kerneis** : docteur en Sciences de l'Éducation, membre du CREAD, membre associé du PREFics-CERSIC, formateur IUFM (Brest), professeur documentaliste ; <jacques.kerneis@bretagne.iufm.fr>

▲ **Olivier Le Deuff** : docteur en Sciences de l'Information et de la Communication, membre du PREFics, professeur documentaliste ; <oledeuff@gmail.com>

▲ **Marie-Laure Malingre** : conservatrice des bibliothèques, co-responsable de l'URFIST de Rennes ; <Marie-Laure.Malingre@uhb.fr>

▲ **Agnès Montaigne** : formatrice IUFM (Rouen) ; professeur documentaliste ; agnes.montaigne@univ-rouen.fr

▲ **Noël Uguen** : formateur à l'IFUCOME (Angers) ; professeur documentaliste ; noel.uguen@wanadoo.fr

Extrait du Rapport de synthèse des travaux du GRCDI, disponible en ligne

– **Présentation des propositions, par Pascal Duplessis**

– **Les 12 propositions, élaborées et discutées par les membres du GRCDI.**

Perspectives pour le curriculum : douze propositions servant de cadre à la réflexion sur l'élaboration du curriculum

Pascal Duplessis

Le projet de constitution d'un curriculum de l'information-documentation couvrant le cursus de l'élève de la maternelle à l'université est né des Assises nationales « Education à l'information et à la documentation », qui se sont tenues en 2003. Depuis, un vaste chantier s'est ouvert autour de cette question, notamment avec l'ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire » qui a proposé un état des lieux ainsi que des perspectives épistémologiques et didactiques. Souhaitant amorcer une réflexion axée de manière plus restreinte sur les seules conditions d'élaboration du curriculum, le GRCDI formule douze propositions qui, si elles n'ont pas pour intention de construire directement un curriculum, ont néanmoins pour ambition de préparer les acteurs à son élaboration en installant un balisage et en éclairant les différentes facettes structurant le projet curriculaire. Il s'agira ainsi de fournir les orientations particulières, du moins les pistes à explorer, de la matrice disciplinaire qui se dessine pour l'information-documentation, relativement à ses intentions, à ses contenus et à son organisation.

Ces propositions sont émises par un collectif réunissant des chercheurs et des professionnels et sont destinées à tous les types d'acteurs susceptibles de participer à l'élaboration curriculaire, à savoir les prescripteurs institutionnels, les chercheurs en S.I.C. et en Sciences de l'éducation, les didacticiens, les enseignants et les formateurs des trois niveaux concernés, à savoir le primaire, le secondaire et le supérieur.

La nécessité d'un curriculum pour l'information-documentation

Pourquoi est-il urgent, aujourd'hui, d'écrire le curriculum de l'information-documentation ? L'idée de constituer un tel document provient du constat réitéré par les enseignants, les formateurs et certains chercheurs des importantes lacunes des formations documentaires sur le plan des contenus, quand il n'agit pas de leur simple existence. L'absence de cadrage institutionnel portant sur les contenus et l'organisation des apprentissages est sans doute la première cause structurelle de cette carence. S'ajoute à cela l'insuffisance de l'expertise scientifique et pédagogique des responsables de ces formations s'agissant des savoirs à transmettre et des nouveaux objets d'étude relatifs à la société et à la culture de l'information. On peut alors déplorer la distance qui existe encore avec les savoirs de référence, qu'ils soient scientifiques, professionnels ou domestiques. Il est enfin remarqué combien ces formations souffrent d'un manque de visibilité et de légitimité.

Professionnels et chercheurs voient dans la constitution d'un curriculum une réponse structurelle à ces questions pour la simple raison que la fonction première d'un curriculum est de permettre à l'école de s'adapter et d'anticiper les évolutions de la société. Or la mutation

sans précédent que traverse aujourd'hui la société en matière d'information et de communication numériques conduit très sensiblement à creuser le fossé entre la société et l'école, en même temps qu'elle tend à modifier les représentations, les pratiques et la responsabilité des usagers de l'information, les faisant entrer *ex abrupto* dans une nouvelle culture de l'information. Les réponses du système éducatif à cet impératif de formation systématique consistent, soit en une intégration aléatoire dans les programmes disciplinaires institués, soit à limiter les compétences informationnelles aux seuls référentiels B2i et C2i. Ces réponses ne suffisent pas à doter les élèves des compétences dont ils ont besoin pour comprendre le monde et en être acteur. Laisser la situation en l'état, nous l'avons déjà noté, est bien loin d'être satisfaisant. Outre le fait qu'elle ne permet pas de préparer, de manière raisonnée, tous les élèves à cette acculturation informationnelle vitale, ses contenus se sont toujours limités à des formations méthodologiques qui n'avaient de sens que dans un monde où régnait encore l'ordre documentaire.

Ce sont bien ces écueils qu'il faut éviter et cet enjeu d'intégration à la culture de l'information que les acteurs du curriculum doivent mesurer et assumer. Le projet curriculaire peut ainsi apporter une vision globale et exhaustive des conditions nécessaires aux formations documentaires, et ce au travers des axes suivants :

- la rationalisation et la systématisation des enseignements ;
- la planification séquentielle des apprentissages ;
- la formalisation des objets de savoirs scolaires ;
- la légitimation des formations.

Un plan structuré d'actions éducatives intégrant les expériences de l'enseignement et de l'apprentissage

Le curriculum est un plan d'actions éducatives structuré et formellement prescrit qui, dans le cadre d'une politique éducative, a pour fonction de permettre la transmission effective d'un capital de connaissances données à un public ciblé. Cette structure organisationnelle, de nature pluri-dimensionnelle, délimite par conséquent le domaine d'études propre au champ disciplinaire concerné, ses objets d'enseignement et ses objectifs pédagogiques, le tout en cohérence avec des finalités assignées par l'institution. Elle traite également des questions relatives à l'organisation temporelle des apprentissages, aux démarches pédagogiques à mettre en œuvre, aux activités et aux objets didactiques à proposer aux apprenants, à l'articulation aux autres disciplines, à l'évaluation des acquis et à la formation des enseignants.

A la différence des programmes, le curriculum s'efforce de prendre très largement en compte la réalité des processus de formation, embrassant non seulement la dimension formelle des prescriptions, mais encore la dimension réelle de l'enseignement-apprentissage tel qu'il se déroule effectivement dans les situations didactiques, incluant les expériences de l'enseignant ou du formateur comme celles de l'enseigné ou du formé. Ainsi l'élaboration du curriculum doit-elle tenir compte de la circulation hétérogène des savoirs scolaires dans le système didactique et des différentes ruptures observées entre les différents niveaux curriculaire : ce qui est prescrit dans les textes officiels n'est pas forcément ce qui est enseigné sur le terrain et encore moins ce qui est appris par les destinataires. Ces considérations attirent l'attention sur le fait qu'il serait bien imprudent de maintenir la réflexion curriculaire dans l'illusion qu'une simple approche technocratique, si bien formalisée soit-elle, conduirait aux meilleurs résultats.

Les deux axes du curriculum : l'entrée par les situations et l'approche participative

Outre la question du caractère processuel de l'élaboration du curriculum, qui appelle à l'utilisation rigoureuse d'une méthode et au respect du déroulement des phases qui mènent des premiers essais à la généralisation en passant par l'expérimentation, deux autres dimensions essentielles méritent une réflexion poussée devant aboutir à des choix de principe : celui de l'entrée par les contenus d'une part, celui de la stratégie de développement du curriculum d'autre part.

S'agissant tout d'abord de l'entrée par les contenus, le choix est assez large, qui va de la prééminence des savoirs académiques à la réalisation personnelle, en passant par l'accent mis sur les processus cognitifs, ou encore par la centration sur les objectifs ou sur les résultats, via un pilotage par des standards nationaux ou internationaux. L'entrée défendue ici est mixte, puisqu'elle s'appuie le plus largement possible sur la dimension culturelle de l'information, de la documentation et de la communication. Pour ce faire, l'élucidation des savoirs scolaires devrait passer par la synthèse des apports scientifiques, des expertises professionnelles de référence, des observations des pratiques informelles des apprenants et des attentes sociales. Il s'agira ainsi de promouvoir une entrée par des situations complexes ancrées sur des phénomènes informationnels contemporains permettant aux apprenants de construire des compétences intégratives, *i.e.* des connaissances combinant concepts, capacités et attitudes dans la résolution de problèmes d'information, et des savoirs opérationnels transférables à d'autres situations de même type.

S'agissant enfin de la stratégie de développement du curriculum à adopter, il reste à déterminer la part qui revient à chaque catégorie d'acteurs dans le processus d'élaboration, ainsi que le rôle que doit jouer l'institution dans ce dernier. Si la formalisation du curriculum, *in fine*, doit être de type prescrit afin de garantir l'obligation scolaire de cette formation dans le cadre d'une institution nationale de service public d'enseignement, le rôle tenu par cette institution ne doit pas être pour autant orienté du haut vers le bas lors du processus d'élaboration. Le risque étant, rappelons-le, une trop grande distorsion entre la prescription officielle, la réalisation sur le terrain et l'appropriation effective par les apprenants. A l'inverse, une construction radicalement tirée du bas vers le haut, de la seule demande sociale vers l'institution, conduirait sans doute à un utilitarisme voué aux aléas du court terme. La solution, aujourd'hui, semble prendre appui sur une dynamique de concertation et d'interactions entre les différents acteurs (institution, recherche, profession) et à différents niveaux, plaçant l'institution au centre d'un réseau d'instances de propositions et de décisions avec une fonction d'animation. Cette approche négociée, participative, favorise ainsi un partenariat fondé sur la compétence plutôt que sur l'administration et fait du professeur, clé de voûte de la réalisation du curriculum, non pas un simple technicien exécutant, mais un acteur responsable et concerné.

- **Proposition n° 1 : Refonder une matrice disciplinaire, en cohérence avec le nouveau paradigme de la culture informationnelle.**

Une matrice disciplinaire, selon Michel Develay¹, est une configuration épistémologique spécifique, où s'applique le principe d'intelligibilité d'une discipline ou d'une matière disciplinaire donnée. C'est un cadre général de référence, à partir duquel se constitue un point de vue original et qui permet à la matière de prendre forme, de se structurer et de s'organiser. La matrice disciplinaire met ainsi en cohérence des connaissances de différents types (connaissances déclaratives, procédurales, stratégiques), des objets et des phénomènes supports de l'apprentissage, ainsi qu'un ensemble de tâches et d'activités à proposer aux élèves afin qu'ils puissent construire leurs savoirs. Encore reste-t-il à coordonner ces éléments constitutifs d'une discipline avec une pédagogie et une didactique appropriées.

La matrice d'une discipline, en tant que paradigme éducatif, évolue dans le temps, au gré des attendus sociaux et des avancées scientifiques. L'enjeu de cette mise à jour est l'adaptation la plus cohérente possible de ses constituants (connaissances, objets, tâches, etc.) à la réalité de la société et à son projet. Ainsi en est-il de l'information-documentation, dont l'ancien paradigme, centré sur la maîtrise de l'information et la méthodologie documentaire jusqu'à la fin des années 90, s'est profondément transformé et élargi sous l'effet de la banalisation d'internet, de l'augmentation considérable et anarchique d'une offre informationnelle numérique et du nouveau rapport entre producteurs et consommateurs d'information. L'expression de « culture informationnelle » correspond bien à ce nouveau paradigme, tant il permet de prendre la mesure des dimensions sociétales, éducatives, culturelles, technologiques et politiques et de leur implication dans la vie sociale, domestique et professionnelle. D'exclusivement *praxique*, i.e. axée sur l'agir et le faire selon la typologie d'Eirick Prairat², la matrice disciplinaire de l'information-documentation devient *praxico-discursive*, dans la mesure où elle se destine également aujourd'hui à transmettre un discours rationnel sur les phénomènes informationnels contemporains.

Le fait que l'ancien paradigme de l'information-documentation n'a jamais été clairement défini explique en grande partie l'incohérence et l'insuffisance des formations documentaires. C'est pour éviter cet écueil qu'**il importe de situer le curriculum dans une matrice disciplinaire clairement formulée et adossée à des références scientifiques précisées**, et cela, quitte à devoir affronter la question disciplinaire. Il ne nous appartient cependant pas, à ce stade de la réflexion, de nous prononcer sur la légitimité, l'opportunité et la faisabilité d'une nouvelle discipline scolaire consacrée à l'information-documentation. Nous nous contenterons ici de placer la réflexion sur la construction d'un curriculum dans le cadre d'une matrice disciplinaire autonome.

1 Develay Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. ESF, 1992

2 E. Prairat distingue trois types de disciplines : instrumentales (français, mathématiques) car produisant des langages fondamentaux ; discursives (physique, géographie) élaborant à partir de ces langages des discours rationnels sur des objets du monde ; praxiques (arts plastiques, EPS) tournées vers l'agir et le faire. Prairat Eirick, « Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? », *Educations* n°7, janv.-fév. 1996, p. 29-33

- **Proposition n° 2 : Mettre au premier plan les finalités éducatives d'une formation à la culture informationnelle**

Selon nous, il faut poser comme préalable la définition des finalités éducatives d'un curriculum, fondées sur des considérations sociopolitiques assumées. Une matrice disciplinaire ne saurait en effet se réduire à la présentation de contenus d'enseignement, ceux-ci n'étant que des moyens utilisés pour parvenir à une fin. **La formation à la culture informationnelle doit ainsi s'inscrire dans les finalités éducatives et les valeurs propres à l'école**, lesquelles touchent à **la construction d'une autonomie de pensée, à la formation à l'attention³, à la construction des savoirs, à la formation citoyenne, à l'égalité des chances et à l'insertion professionnelle et sociale**. L'inscription dans le cadre « instituant » de l'école constitue la meilleure garantie d'une éducation finalisée, qui donne sens et cohérence aux disciplines composant l'institution scolaire et permet aux élèves, selon le mot d'Olivier Reboul⁴, d'apprendre à être homme. Dans ce sens, il est bien évident que la seule adaptation aux exigences de la "société de l'information et de la connaissance" ne peut servir d'unique horizon à l'éducation à la culture informationnelle. Le curriculum est avant tout l'instrument d'une politique éducative, où la rationalisation d'un projet global d'enseignement ne peut être orienté que par un projet éducatif plus large, inspiré par une certaine vision de l'homme imprégnée des Lumières et des valeurs républicaines. A ce titre, nous pensons qu'il conviendrait d'engager la réflexion sur les trois axes de la construction des connaissances, de la construction du jugement et de la construction de la responsabilité, partout où les usages de l'information entrent en relation avec la problématique de l'apprentissage.

3 Voir notamment Bernard Stiegler, *Prendre soin. 1. De la jeunesse et des générations*, Flammarion, 2008

4 Reboul Olivier. *La philosophie de l'éducation*. 9^{ème} éd., PUF, 2004

- **Proposition n° 3 : Définir les buts de la formation à la culture informationnelle**

Selon une typologie établie, les **finalités éducatives** d'un curriculum prennent la forme de déclarations d'intentions émises par les acteurs de la politique éducative, les **buts** dessinent les grandes lignes du contenu de l'enseignement visé et sont sous la responsabilité de l'institution ; ces buts servent de cadre aux enseignants qui, dans leurs cours, les transforment en **objectifs d'apprentissage** opérationnels⁵.

Selon nous, la formation à la culture informationnelle recouvre les trois dimensions suivantes :

- **la dimension formatrice** : il ne faudrait pas oublier qu'une discipline a pour première fonction de « discipliner l'esprit », en ce sens qu'elle forme et travaille la pensée en lui fournissant des outils intellectuels, ordonnés en méthodes et en règles, lui permettant d'appréhender les objets d'étude qui lui sont spécifiques. Cette perspective formatrice vise ici plus particulièrement une attitude générale de distanciation critique vis à vis de l'information, au travers notamment de la validation des sources et de l'estimation du besoin d'information ;

- **la dimension cognitive** : le principal objectif de la maîtrise de l'information à tous les niveaux de la scolarité, et tout au long de la vie, reste la construction de ses propres connaissances, quels que soient la discipline ou le domaine concernés. La médiation documentaire consiste justement en ce processus cognitif qui, à partir de la valorisation initiale de ressources et de données informationnelles, permet l'agrégation d'éléments de connaissances indexées à un savoir de référence. Cette problématique de l'apprentissage, transversale à toutes les disciplines, recoupe de plus en plus celle de la fiabilité de l'information, constituant ainsi un axe fort de la formation à la culture informationnelle ;

- **la dimension épistémique** : la formation à la culture informationnelle, qui tend à optimiser et à responsabiliser les pratiques personnelles de l'information, vise par conséquent la construction par les élèves de « savoirs sur » les objets, les processus et les phénomènes contemporains de l'information, de la documentation et de la communication. Les Sciences de l'information et de la communication fournissent à cette occasion un certain nombre de repères scientifiques utiles à l'élaboration des savoirs scolaires, notamment sous la forme de questionnements, de concepts et de thématiques.

Le GRCDI, considérant ces trois dimensions et gardant à l'esprit que la culture informationnelle compose avant tout une culture citoyenne, propose d'articuler la réflexion sur les buts du curriculum à partir des quatre axes suivants :

- **la connaissance et la compréhension des environnements informationnels et numériques**, ainsi que celles des problématiques que ces environnements posent à l'usage de l'information ;

- **l'utilisation avancée et inventive des TIC**, la maîtrise des processus d'information et de documentation ;

- **le recul critique** sur les médias, les TIC et l'information ;

- **la responsabilité légale et éthique** relative à l'usage de l'information.

⁵ D'Hainaut Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Nathan, Labor, 1977

- **Proposition n° 4 : Intégrer l'éducation aux médias, l'enseignement info-documentaire et la maîtrise des TIC dans le cadre d'une culture informationnelle globale**

Le curriculum info-documentaire devra développer l'idée d'une approche coordonnée entre différentes "éducations à...", visant notamment une formation des élèves à l'information, aux médias, à l'image, aux outils numériques et aux environnements informationnels. Face à l'hybridation des compétences documentaires, médiatiques et numériques, mises en œuvre dans les pratiques du web, et aux nouveaux usages de l'information numérique, il est indispensable qu'un futur curriculum prenne en compte, de manière coordonnée, les articulations entre les compétences, les savoirs et les attitudes propres à chacun de ces domaines et repère les compétences qui sont communes.

Il s'agirait notamment d'identifier, d'analyser, de « déconstruire » les compétences et notions, qui sont mobilisées dans les pratiques informationnelles des jeunes, et qui proviennent des différentes cultures (médiatique, numérique, info-documentaire). Ce travail d'observation et de réflexion devient un enjeu, non seulement théorique, mais surtout éducatif et didactique, dans la perspective d'une éducation globale des jeunes à la maîtrise des réseaux et de l'information.

Cette liaison entre les cultures info-documentaire, médiatique et numérique devrait également s'adosser à la réflexion sur le rôle des médiations et des supports techniques et viser, pour les élèves, l'acquisition d'une véritable culture technique, permettant notamment de comprendre le sens et le fonctionnement des objets techniques et informationnels. Enfin, cette perspective, proche de la notion de translittératie, développée notamment par les chercheurs anglo-saxons⁶, devra s'appuyer sur les travaux de recherche en cours et en projet, auxquels participe et participera le GRCDI.

⁶ "Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks." Thomas, Sue et al. « Transliteracy : Crossing divides ». *First Monday* [en ligne]. 3 décembre 2007, vol. 12, n° 12, disp. sur : <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

- **Proposition n° 5 : Identifier les connaissances et les compétences à enseigner et (re)donner la première place aux savoirs et à la culture**

La question des contenus-matières touche à l'élaboration des savoirs scolaires spécifiques de l'information-documentation, c'est-à-dire aux différents types de transposition didactique à engager. La question de la référence à des savoirs d'origines diverses se pose alors, d'autant plus qu'il s'agira d'un enseignement-apprentissage adossé à l'observation, à l'analyse et à l'expérience des phénomènes contemporains de l'information. Cette approche particulière, fondée sur l'étude d'objets socio-techniques en constante et rapide évolution, nécessite d'**articuler entre elles de nombreuses références : la référence scientifique** des savoirs savants (S.I.C.), **la référence experte** issue des pratiques sociales professionnelles (recherche scientifique, journalisme, métiers de l'information et de la documentation), **la référence pédagogique** des pratiques déjà formalisées à l'école, notamment dans le secondaire sous l'impulsion des professeurs documentalistes, et, enfin, **la référence de l'étude des pratiques informationnelles des élèves**, que ce soit dans un contexte scolaire ou privé.

Cette hybridation des références prend d'autant plus sens que les objets d'étude en question sont proches des attendus de l'école et des besoins et usages des élèves. Elle sous-tend ainsi l'articulation de deux approches distinctes mais complémentaires, l'une praxique, instrumentale et pragmatique, réclamant des connaissances de type procédural (capacités, savoir faire), l'autre discursive, aux assises scientifiques, sollicitant des connaissances de type déclaratif (concepts et notions, théories et raisonnements). Il est important d'affirmer que la maîtrise des nouveaux environnements informationnels complexes n'est pas seulement une question de savoir-faire et d'appropriation technique : elle passe par l'acquisition progressive de nombreux savoirs théoriques, de notions, de nombreuses connaissances de toutes natures (historique, sociologique, technique, info-documentaire, etc.), sur l'information, les réseaux et les médias, des connaissances qui réclament un effort d'abstraction et de verbalisation.

Un curriculum documentaire devrait avoir pour objectif premier d'identifier, définir et structurer les contenus scolaires de l'information-documentation, en vue de la transmission et de la construction par les élèves de savoirs opérationnels. Ainsi, l'idée de « **compétence intégrale** » convient bien à la mise en œuvre combinée de ces différents types de connaissance, mise en œuvre dont le but est la résolution d'une énigme ou d'un problème informationnel complexe et concret dans un contexte qui est donné par la situation didactique. Dans le cadre opératoire de l'éducation à la culture informationnelle, **il s'agira de « faire penser » autant que de « faire agir »**⁷, ou encore de faire agir à bon escient. Le changement de matrice disciplinaire de l'information-documentation implique que soit redéfinie la hiérarchisation des savoirs par rapport aux savoir faire et aux savoir être.

⁷ Pour reprendre à notre compte l'expression de C. Charrier in *Pédagogie vécue*, 1918, cité par Philippe Sarremejane. *Histoire des didactiques disciplinaires, 1960-1995*. L'Harmattan, 2001

- **Proposition n° 6 : Veiller à la dimension temporelle des apprentissages de la maternelle à l'université**

En tant que plan d'actions éducatives structurées, le curriculum devrait tenir compte de la dimension temporelle des enseignements et des apprentissages. Cet aspect organisationnel des expériences éducatives se déploierait tout le long du cursus et s'intéresserait particulièrement aux points suivants :

La progressivité des apprentissages :

Le curriculum info-documentaire devrait couvrir tous les niveaux du système scolaire et universitaire, de la maternelle au doctorat, en veillant tout particulièrement aux articulations entre les niveaux : primaire/collège, collège/lycée, lycée/université, licence/master, master/doctorat. La préoccupation essentielle porte ici sur l'adéquation entre la progressivité proposée dans les enseignements pour la meilleure intégration possible des savoirs scolaires et les possibilités psychologiques nécessaires aux élèves pour s'approprier ceux-ci. Il s'agirait de tenir compte tout à la fois des quatre axes suivants :

- **l'axe psychologique** : tenir compte des stades de développement des élèves ; connaître de manière approfondie les obstacles de nature psychologique, épistémologique et didactique qui empêchent les acquisitions ;

- **l'axe épistémologique** : réfléchir sur la présentation et la structuration interne et réticulaire des contenus-matières à enseigner ;

- **l'axe pédagogique** : prendre en compte, d'une part les ressources dont dispose l'école pour proposer aux classes des situations d'apprentissage pertinentes et, d'autre part, les contraintes matérielles, juridiques et éthiques qui limiteraient ces possibilités, étant bien entendu que ces ressources et ces contraintes peuvent varier selon les âges des élèves ; réfléchir à la nature et aux modalités des aides à fournir aux élèves en difficulté ;

- **la dimension « sociotechnique »** : tenir compte des « fractures numériques » chez les jeunes, dans l'appropriation des TIC et de l'information.

La distribution des volumes horaires consacrés à l'enseignement :

La détermination du nombre d'heures allouées annuellement à l'enseignement devrait chercher à réaliser le meilleur équilibre entre la prise en compte de la valeur attribuée à la matière et la pression que cette matière exerce sur l'emploi du temps de l'élève. Ce volume horaire peut varier d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre. Les arbitrages à fournir dépendent encore du niveau d'intégration attribué à la matière dans les examens de fin de cycle (brevet des collèges, bac).

Le format des séquences d'enseignement-apprentissage :

Il s'agirait ici de déterminer à la fois le découpage séquentiel des progressions et l'étalement de ces séquences dans l'année ou le cycle, sous une forme soit annualisée, soit modulaire.

- **Proposition n° 7 : Proposer aux enseignants et aux formateurs des démarches pédagogiques adaptées aux élèves et aux types de connaissances à enseigner**

Il convient de ne pas figer les méthodes et les stratégies de formation mais au contraire de les diversifier et de les adapter aux classes, aux situations et aux objets d'étude. A l'intérieur des cadres séquentiels prévus, c'est la variété des dispositifs de formation qui permettra les acquisitions, articulant séances dédiées et interdisciplinarité, projets à long terme et séances ponctuelles, réinvestissements, cours en ligne en présentiel ou à distance.

Plutôt qu'une entrée unique par les savoirs, les compétences ou les activités, le GRCDI préconise **une entrée par les situations**, dans la mesure où celle-ci peut intégrer les précédentes dans le but de construire les savoirs opératoires de l'information-documentation. L'entrée par les situations, dans le cadre de la culture de l'information, est fondée sur l'idée que les connaissances se construisent au travers des interactions entre les besoins des élèves, les gisements de ressources des réseaux documentaires et les dispositifs socio-techniques. Quatre champs de réflexion, précisant les conditions requises pour construire et exploiter des situations favorables aux apprentissages, pourraient être explorés :

- **le sens à donner à la situation** : la situation proposée doit être justifiée par un ancrage au réel, porteur de significations. La situation peut par exemple s'ouvrir par un constat qui fournit un problème à résoudre et dont le traitement oblige l'élève à la construction de savoirs opératoires explicatifs. La situation doit en outre permettre à celui-ci de travailler dans un contexte de production et de communication concret et réel, ce qui est aujourd'hui rendu possible grâce aux outils documentaires et communicationnels du web ;

- **le cadre où inscrire la situation** : le cadre de la situation doit être connu ou reconnu par l'élève si l'on veut que celui-ci accepte la responsabilité de la résolution du problème. La situation doit pouvoir être référée, autant que faire se peut, aux pratiques informelles des élèves, lesquels font largement usage des TIC dans les domaines scolaire et privé. Elle doit ainsi leur permettre de développer un nouveau regard sur un univers qu'ils croient familier, de restructurer des schèmes de connaissance en faisant évoluer leurs représentations ;

- **l'activité de l'apprenant** : les activités et les tâches proposées doivent offrir un moyen concret d'observation et d'interrogation du réel ainsi qu'un moyen d'action sur celui-ci pour l'élucider, résoudre des problèmes et construire des significations. La mise en œuvre du travail intellectuel des élèves est organisée par la formulation d'une tâche qui doit les conduire à communiquer à l'intérieur d'un réseau et à y manipuler des ressources, en vue d'une production documentaire. Les activités doivent permettre l'engagement de l'élève au travers de collaborations qui vont faciliter l'exercice de sa créativité, la prise de responsabilité et le développement de son autonomie ;

- **le but qui oriente la situation** : il ne faudrait pas perdre de vue que les activités proposées et la tâche demandée aux élèves ne constituent qu'un moyen pour atteindre les objectifs d'apprentissages visés, lesquels s'inscrivent dans des progressions établies. Toute activité contribue ainsi à la construction d'un savoir opérationnel info-documentaire, même dans un cadre interdisciplinaire. Tous ces savoirs, intégrant différents types de connaissances, sont à construire au travers, d'une part, d'interactions multiples assistées le plus souvent par des outils numériques, et d'autre part, en s'appuyant sur des ressources documentaires et humaines disponibles sur et *via* les réseaux dans un environnement numérique informationnel toujours en mouvance.

Le curriculum devrait **inventorier des familles de situations relatives aux principaux savoirs à transmettre** et à partir desquelles les enseignants et les formateurs puiseront et s'inspireront pour monter leurs séquences.

- **Proposition n° 8 : Proposer aux enseignants et aux formateurs des exemples d'activités et de tâches favorisant les apprentissages**

L'action de l'élève est indispensable à tout apprentissage. Elle l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une insertion culturelle au terme de laquelle l'élève devra agir et prendre des décisions, se déterminer, élaborer des connaissances et être capable d'en produire et d'en partager de nouvelles. Le curriculum devrait faire aux formateurs des propositions concrètes sur le type de travail à proposer aux élèves. Il faudrait alors distinguer clairement les *activités* à proposer au groupe, dont la visée est de rôder ou de découvrir des procédures pour traiter l'information, et la *tâche* que le formateur élabore à l'intention de la classe en vue de faire surgir un problème. **Tâche et activités sont également constitutifs d'une matrice disciplinaire.**

Les activités à proposer aux élèves constituent un medium incontournable : les actions sur les objets réels (les médias, les ressources informationnelles, les dispositifs de communication) provoquent des activités mentales qui travaillent les représentations et permettent aux connaissances de se réorganiser et de se développer. Nombre d'activités infodocumentaires sont déjà connues des enseignants et des formateurs qui les utilisent dans les séquences pédagogiques. Mais pour préparer au nouveau paradigme de la culture de l'information, le curriculum devrait présenter une typologie complétée et actualisée des activités, au rang desquelles : énoncer un projet, analyser des pages de résultats renvoyées par des moteurs de recherche, réaliser une cartographie du web dans un domaine donné, présenter des ressources sélectionnées et évaluées, expliciter le choix d'une référence, décrypter une intention de communication, définir le sens d'une bibliographie, etc.

L'activité ne pose pas forcément « problème » à l'élève. A l'inverse, **la tâche est élaborée dans le but de faire apparaître**, au cours de l'activité de l'élève, **un conflit de représentations qui fait obstacle à l'apprentissage**. Elle organise ainsi le surgissement de l'obstacle et prévoit les moyens de son dépassement tout en prévenant de son contournement. Elle vise à obliger l'élève à devoir trouver d'autres schémas explicatifs (les conceptions) pour résoudre le problème rencontré ou pour rendre compte du phénomène observé. **Si l'activité est centrée sur le faire, la tâche l'est donc sur l'apprendre**. L'entrée par les situations, et en particulier par les situations-problèmes, nécessite une bonne connaissance des obstacles cognitifs rencontrés par les élèves dans l'acquisition des savoirs relatifs à la culture de l'information. Le curriculum devrait par conséquent, **en parallèle à l'inventaire des familles de situations, dresser celui des tâches correspondantes**, afin de permettre aux enseignants de faire levier sur les difficultés des élèves et les aider à progresser.

- **Proposition n° 9 : Identifier différents types d'objets appropriés aux apprentissages**

Les objets d'enseignement, avec les types de connaissance et les tâches, sont des éléments constitutifs de la matrice disciplinaire⁸. Ils la matérialisent en quelque sorte, et chaque discipline est caractérisée par ses objets spécifiques. Ils servent de support aux apprentissages et les facilitent. Il peut être utile de distinguer les **objets « didactisés »** qui sont **empruntés au monde réel des réseaux** (moteurs de recherche, réseaux sociaux, bases de données en ligne, etc.) et les **objets didactiques, scolaires**, *i.e.* ceux qui sont exclusivement construits pour les besoins de l'enseignement et qui n'ont, le plus souvent, aucune utilité hors de l'école.

Le curriculum devrait faciliter l'usage pertinent de ces objets scolaires, par les enseignants et formateurs. Ces objets constituent des indices révélateurs de la réalité de la discipline. Ils composent déjà l'ordinaire de ces professionnels et de leurs élèves en situation d'apprentissage. Rappelons, pour exemples les plus connus, les affiches représentant les étapes de la recherche documentaire, les notices indiquant aux élèves la composition d'une URL ou d'une cote, celles rappelant les critères d'évaluation des sites web et les marguerites de couleurs, les fiches méthodologiques relatives à la réalisation des productions documentaires (exposés oraux, panneaux, dossiers, etc.) ou au rappel des normes bibliographiques, les schémas organisant les remue-méninges, explicitant le fonctionnement d'un moteur de recherche, etc. Le curriculum devra également pointer des corpus de ressources réactualisées, utilisables lors des séquences thématiques signalées dans le programme. **Ces objets didactiques, « artificiels », devront ainsi être explicitement identifiés, augmentés, formalisés** et mis à disposition afin de faciliter les séquences d'enseignement-apprentissage.

S'agissant des objets à didactiser, « naturels », il conviendra d'**inciter à la recherche innovante, dans des perspectives pédagogiques, sur les nouveaux outils tels que les blogs, les réseaux sociaux, etc.** Il s'agit de montrer les pistes pédagogiques et l'étendue des potentialités des nouveaux outils. Les enseignants devront être de plus en plus formés à utiliser les outils du numérique dans cette optique. Il y a ici un enjeu politique et économique d'importance afin d'éviter des processus de délégation technologique qui ne servirait que des intérêts privés. Ce rapport aux objets didactisés de la culture de l'information va donc bien au-delà de simples usages mais vise à décrire et analyser les fondements mêmes de ces objets, afin que l'élève et l'étudiant deviennent « majeurs » vis-à-vis de l'objet technique, comme le recommandait le philosophe Gilbert Simondon⁹. Cela signifie que la didactisation de ces objets techniques doit permettre à l'élève de **dépasser le stade de l'intuition ou de l'usage irréfléchi pour aller vers la capacité à comprendre les principes de fonctionnement des objets techniques** et leur logique interne.

Les objets didactiques ou didactisés constituent donc **autant des supports que des objets d'étude** qui privilégient la co-construction des apprentissages avec l'élève ou l'étudiant placé en tant qu'acteur. Cette co-construction doit permettre à l'élève de demeurer indépendant dans son utilisation des outils du numérique, notamment en améliorant la gestion de ses données. Il s'agit tout autant d'une construction citoyenne et éthique que d'un développement des capacités informationnelles et documentaires.

8 Develay, *id.*

9 Simondon, Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1989

- **Proposition n° 10 : Favoriser les articulations avec les autres disciplines et promouvoir les différentes formes d'interdisciplinarité**

Il s'agit de bien préciser les différents types d'articulations entre l'information-documentation et les autres disciplines. La première est souvent positionnée dans un statut fonctionnaliste, de « discipline-service », « au service » des secondes, donnant la priorité aux apprentissages méthodologiques. Un curriculum info-documentaire devra conforter le statut « culturel » de l'information-documentation, en fondant de véritables partenariats avec les autres disciplines.

Ces partenariats peuvent être fondés sur différents types de relation. Dans certains cas en effet, lorsqu'un objet d'étude est commun à l'information-documentation et à une autre discipline, les regards se révèlent complémentaires, à l'image des deux domaines culturels qui entrent en contact pour élargir la perception et la compréhension d'un phénomène. Bien des thèmes et des objets étudiés en histoire ou en sciences, par exemple, bénéficient d'un éclairage essentiel lorsqu'ils sont abordés au travers des traitements médiatiques contemporains. Il s'agira alors d'une approche pluridisciplinaire et, dans certains cas même, chacune des disciplines coopérant se verra instrumentalisée par l'autre pour travailler ses propres concepts.

Il se peut également, s'agissant de concepts (le document en histoire, le discours en français, etc.) ou de méthodologies (la démarche d'investigation en sciences), qu'ils présentent des points communs, ou méritent d'être confrontés avec ceux de l'information-documentation. Ce pourrait être alors l'occasion de travailler l'interdisciplinarité au bénéfice des apprentissages. Le curriculum devrait par conséquent établir, à l'examen des programmes des disciplines et selon les niveaux, les points d'articulation possibles en identifiant les thématiques info-documentaires qui conviendraient à des rapprochements pertinents. Toute articulation aux autres disciplines préconisée par le curriculum devrait ainsi associer une thématique ou une problématique info-documentaire à une thématique ou une problématique disciplinaire.

Enfin, le curriculum insistera sur la perspective d'une « translittératie » en cherchant des relations avec les différentes façons d'utiliser les documents et les médias. Les articulations proposées prendront notamment appui sur l'écriture et la lecture dans la perspective d'une littératie sans cesse élargie. Le fait de considérer la dimension technique de la culture informationnelle permettra, en outre, de l'envisager dans une optique transdisciplinaire, comme le moyen de dépasser la césure entre disciplines issues des sciences humaines et celles issues des sciences exactes.

Ces différentes articulations aux disciplines constituent donc un atout pour les savoirs info-documentaires, à condition qu'elles ne soient pas génératrices de confusion, voire de hiérarchisation, en plaçant les contenus de l'information-documentation en deçà des autres savoirs disciplinaires. A ce propos, le curriculum devra veiller à affirmer une légitimation institutionnelle plus claire, en insistant sur la mise en place de politiques volontaristes au sein des établissements.

- **Proposition n° 11 : S'appuyer sur les différentes fonctions de l'évaluation pour concevoir, accompagner, sanctionner et valider les apprentissages**

Le curriculum devrait s'appuyer sur des évaluations régulières de l'intégration des élèves à la culture de l'information. Il devrait **distinguer nettement et rendre explicites les deux grandes fonctions de l'évaluation**, que sont **la formation** (types diagnostique et formatif) et **la validation** (types sommatif et certificatif).

S'agissant tout d'abord de la régulation des formations, l'évaluation formative pourrait s'appuyer en partie sur les taxonomies déjà existantes (les référentiels de compétences info-documentaires) pour former aux compétences de type procédural. Il resterait cependant à produire d'autres outils de référence, relatifs aux objectifs d'acquisition des connaissances propres aux autres aspects de la culture de l'information. L'évaluation diagnostique, pouvant aussi bien servir à préparer des séquences adaptées aux profils des classes qu'à mesurer les capacités informationnelles d'une population donnée à un instant T, pourrait être organisée aux moments clés du cursus. Un test en Culture de l'information et de la communication¹⁰ conviendrait par exemple pour l'entrée dans les formations post-bac. Il pourrait contenir une série de questions et d'exercices attestant de compétences avérées.

S'agissant de la validation des formations et de l'évaluation sommative, l'évaluation des compétences de type intégral nécessite que soient proposées aux apprenants des mises en situation analogues à celles rencontrées lors des séquences. Les portfolios numériques ont des potentialités intéressantes, permettant de mesurer les traces et les réalisations des élèves et des étudiants. Ce type d'évaluation implique notamment l'existence de procédures de remédiation. La nature et les modalités des aides à apporter aux élèves en difficulté devraient par conséquent être abordées conjointement à cette réflexion. La question de la certification des savoirs info-documentaires, quant à elle, est aujourd'hui partiellement prise en charge par les référentiels de validation B2i et C2i. S'il faut les faire évoluer, il serait nécessaire de **mieux distinguer les compétences informationnelles des compétences basées sur la maîtrise et les usages des outils informatiques**, entre culture informationnelle et culture numérique. Il faudrait en outre se montrer particulièrement vigilant à ce que ce type de régulation par les résultats (des standards à atteindre, souvent internationaux), ne vienne pas subrepticement prendre le pas sur la régulation par le curriculum, en perturbant sa cohérence interne. La logique de formation inhérente à celui-ci, marquée d'ambitions largement culturelles, devrait pouvoir l'emporter, sinon tenir sa place, sur la logique pragmatique des attendus socio-économiques.

Il faut enfin souligner à quel point un dispositif raisonné d'évaluation contribue à valoriser l'enseignement. Ce dispositif peut prendre diverses formes mais il ne peut demeurer marginal ou reposer sur des évaluations non reconnues. Ce processus a non seulement des effets psychologiques sur la progression des élèves, en les valorisant au travers de leurs réalisations, mais a également **des effets symboliques en matière de reconnaissance institutionnelle et sociale**. Il devrait participer en outre, au même titre que d'autres disciplines, aux choix d'orientation. De par sa dimension certificative en effet, l'évaluation réalisée en fin de cycles (brevet des collèges, bac) permettrait à l'élève de faire valoir socialement et professionnellement ses acquis et ses compétences en matière de culture informationnelle.

¹⁰ Voir par exemple le test québécois *Infocompétence+* : <http://pdc.i.quebec.ca/infocompetences-teluq/>

- **Proposition n°12 : Former les enseignants et les formateurs responsables de l'éducation à l'information et développer la recherche didactique de l'information-documentation**

La réussite de la mise en place d'un tel curriculum info-documentaire, de l'école à l'université, impliquerait un effort très important dans la formation, initiale et continue, de tous les formateurs et enseignants concernés :

- dans la formation initiale : une formation solide et cohérente des futurs enseignants-documentalistes, aussi bien en Sciences de l'information et de la communication qu'en didactique de l'information, est une condition indispensable à la mise en œuvre d'un curriculum info-documentaire ; des modules de formation à la culture informationnelle devraient également être développés dans la formation initiale des enseignants de toutes disciplines ;
- dans la formation continue : un développement plus systématique de la formation continue des enseignants-documentalistes, sur tous les aspects de la culture informationnelle, est aussi une condition *sine qua non* de la réussite du curriculum. De même, la formation continue des formateurs universitaires de la maîtrise de l'information (personnels des bibliothèques, enseignants...) constitue un enjeu important pour le développement de la culture informationnelle à l'université.

Dans la perspective d'un curriculum info-documentaire, les liens, déjà étroits et nombreux, entre le terrain pédagogique et celui de la recherche, seront nécessairement renforcés et approfondis. Ainsi la formation, initiale et continue, a tout intérêt à s'appuyer davantage sur le champ de recherche, actuellement en émergence autour de ces questions, à s'adosser à ses résultats et à s'emparer des apports théoriques. De son côté, la recherche sur la culture informationnelle et la didactique de l'information, conformément à sa jeune histoire, a tout à gagner à approfondir les liens avec les acteurs du terrain : enseignants, formateurs et aussi élèves et étudiants, en veillant notamment à observer les potentialités et les obstacles posés par le développement des technologies numériques.

Il s'agit en particulier de favoriser les travaux en collaboration entre enseignants et chercheurs sous la forme d'ingénieries didactiques collaboratives. Les résultats de ces travaux étant ensuite diffusés, ils sont de nature à faire évoluer les pratiques vers une plus grande maîtrise.

La recherche en didactique de l'information, à la fois théorique et de type recherche-action, se devrait d'élargir ses objets d'étude aux territoires proches de la culture de l'information, notamment en développant les proximités avec :

- les autres littératies : *information literacy, media, digital, critical... literaties*, et avec le concept de translittératie ;
- la question de la formation à l'attention, telle que la définit Stiegler, le développement de la culture de la participation et de la culture technique.

Au final, la formation à la didactique de l'information cherche à transmettre aux futurs formateurs la capacité de développer des situations dans lesquelles l'élève pourra agir et apprendre notions et compétences, au sein d'environnements variés.