

PASSER DE LA "FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE "
 A LA "FORMATION A L'INFORMATION "
 Volet 2 : le travail de réflexion des professeurs
 ANNEES - 2004 / 2006

Réflexion collective et stage interne au Lycée professionnel Leloup - Bouhier, Nantes
 Janvier et mars 2004

1 - La demande : (Annick Dallier)

Dans le contexte d'une évolution des méthodes pédagogiques et d'une évolution des rapports aux savoirs (l'information est partout), il s'agit de réfléchir ensemble de manière inter-disciplinaire à des visées communes en termes de formation à et par l'information : le CDI apparaît comme un lieu d'apprentissage privilégié, dans la mesure où le travail sur et par l'information constitue un élément vital pour le développement de la pensée critique, mais aussi pour faire le lien entre savoir scolaire, savoir professionnel et savoir social.

Il s'agissait donc, lors de ces journées, de prendre de la distance par rapport à nos pratiques et de réfléchir à la manière de croiser les intérêts des élèves avec nos objectifs disciplinaires et inter-disciplinaires et cela afin de repartir éventuellement sur de nouvelles bases pour l'année prochaine :

- réflexion sur les compétences attendues, sur les exigences communes au cours de chacun des cycles,
- proposition d'une nouvelle organisation plus adéquate,
- réflexion sur les "situations problèmes" les plus à même de provoquer un "passage obligé" par les différentes compétences documentaires attendues...

2 - Plan de travail

1. Retour sur nos pratiques : quels problèmes se posent surtout ?
2. Rapport au savoir, rapport à la lecture, rapport à l'écrit...
3. La formation à l'information...qu'y met-on ?
4. Recherche documentaire, pas à pas. L'apprentissage documentaire au service des disciplines. Repérer quels contenus de savoirs dans chaque discipline auraient tout à gagner à solliciter un travail documentaire et pourraient donc constituer des occasions d'apprentissage disciplinaire et informationnel.
5. Convoquer la vie à l'école, hors programmes disciplinaires...ou convoquer la vie dans nos disciplines ?
6. Pistes pour une nouvelle organisation des modules à la rentrée prochaine
7. En corollaire...évaluation, qu'en est-il ?

1 - Retour sur nos pratiques : quels problèmes se posent surtout ?

1 - Difficultés de lecture

- Nombreux sont les élèves qui "collent" à l'écrit et s'en détachent le moins possible : normal, car l'écrit dit forcément les choses "mieux" qu'ils ne les diraient. De plus, l'écrit a pour eux valeur d'autorité : d'où nécessité de faire utiliser des écrits apportant des éclairages différents.
- Beaucoup d'élèves "déchiffrent" tout juste et ne donnent pas sens à ce qu'ils lisent : l'écrit reste quelque chose qui est "extérieur" à eux.
- Eléments de réponses possibles :
 - prendre un temps avec les élèves de "prise d'indices", prise de sens avant toute lecture "cursive" : ils sauront ainsi ce qu'ils peuvent tirer du document, où ils vont aller lire...Le document ne sera pas un pavé de caractères noirs sur fond blanc. Pour les élèves en grande rupture avec l'écrit, prise d'indices et lecture ensemble de quelques passages (légendes d'illustrations...).
 - Voir résumé E. Bauthier sur les élèves et l'écrit (*Annexe a*).
 - Il n'y a pas que l'écrit (vidéos, intervenants...)

- Intéressant de passer par l'oral collectif avant tout passage à l'écrit : permet une appropriation réelle, une reformulation et nous pouvons les amener à préciser, analyser, argumenter, aller plus loin...

2 - Difficultés à relever ce qui est essentiel, à sélectionner les informations pertinentes

- Les élèves préfèrent souvent "coller au texte" : outre la facilité que cela représente, cela tient aussi sûrement pour une part à leur représentation des savoirs scolaires ou savants, "extérieurs", donc intangibles. Difficulté à décoller, à interpréter, à prendre de la distance : juxtaposition, compilation des informations.
- L' "essentiel" n'est-il finalement pas différent d'un individu à l'autre ? Donc a fortiori pour un élève et pour le prof. ?
- L' "essentiel" n'est pas "hors contexte", il est "essentiel" parce qu'on en a besoin, parce qu'on s'est posé une question, parce que l'on a besoin de savoir : d'où l'intérêt de partir de questionnements qui "posent réellement question" aux élèves.

3 - Manque de repères culturels, manque de vocabulaire

Confrontation avec un univers de pensée et de langage peu familier des élèves, qui constitue une "prise de distance" par rapport au monde, à l'opposé du langage de nos élèves, fréquemment plus immédiat, qui dit le monde sans toujours prendre le temps de la distance.

Paris ne s'est pas fait en un jour et la familiarisation avec ces pratiques et ce rapport au langage passe par l'habitude progressive, la fréquentation, l'habitude de reformulation, de distanciation, d'élargissement du vocabulaire, l'exigence collective de l'équipe quant à la précision des mots, la recherche de synonymes.

Cela passe aussi par l'explicitation de la nécessité d'un langage particulier pour dire les choses de chaque domaine d'étude du monde.

Cela passe (enfin ?) par la motivation, la curiosité et un va-et-vient constant entre la langue comme moyen de "dire" d'une part et la langue comme moyen de construire, de penser, d'élaborer, d'apprendre d'autre part : pour cela, le passage par l'oral (collectif, rectifiable, améliorable) avant l'écrit est sûrement un excellent moyen d'avancer dans la structuration, l'enrichissement et la précision du langage.

4 - Non réinvestissement méthodologique, notamment dans des contextes différents

- Paris ne s'est décidément vraiment pas fait en un jour...fréquence des séances indispensable.
- Se pose la question des "guides de travail" méthodologiques, pas à pas : s'ils permettent une réelle réussite aux élèves dans l'immédiat, ils sont néanmoins basés sur la reproduction (fonctionnant sur de la mémoire à très court terme), et non sur l'appropriation (mise en réseau, com-préhension –prendre ensemble, relier- , donc mémoire à plus long terme). Il serait peut-être plus intéressant de proposer aux élèves une activité où ils aient un besoin in-dis-pen-sable d'utiliser la compétence recherchée (ex : citer ses sources : cela est indispensable si les élèves ont à parler de 2 documents qui s'opposent par leur point de vue ou leur éclairage)
- cf le photocopié de synthèse de l'article de René Amiguès, *Annexe c* : les savoirs méthodologiques sont au service de l'apprentissage du sens, et non l'inverse : les élèves utiliseront une méthode si elle a du sens pour eux, s'ils en éprouvent le besoin pour aller plus loin. A ce moment-là seulement, ils commenceront à se l'approprier...ensuite, c'est l'affaire de la répétition des situations d'apprentissage.

5 - Pas de motivation, pas d'appétence, pas d'effort, zapping

Le savoir enseigné est ressenti comme "extérieur" par les élèves, et s'ils travaillent, c'est surtout par souci de rentabilité scolaire (avoir son examen). Des collègues ont donc travaillé l'an dernier au CDI à partir des sujets de prédilection des élèves (ce qui allait donc des dauphins à la condition des filles dans la cité, en passant par le football et l'Italie, par exemple).

Cela a porté ses fruits...mais 2 problèmes se sont posés :

- 1) les élèves, s'ils se sont en général exécutés de bonne grâce, ne percevaient pas forcément le caractère indispensable de la grille d'analyse proposée : on leur demandait finalement de transformer leur préoccupation personnelle "hors scolaire" en tâche scolaire.
- 2) le réinvestissement ne s'est pas fait derrière : les élèves ne se sont pas toujours resservis de ce qu'ils avaient appris à faire lors des séances de travail ultérieures.

Alors...que faire ? Peut-être proposer aux élèves des challenges "difficiles", qui posent question, qui questionnent le monde, et cela peut se trouver dans toutes les disciplines, et faire qu'ils aient besoin, pour répondre à ces challenges, de passer par quelques-unes des étapes de la recherche d'information ? (cf plus bas, chapitre "disciplines").

6 - Propositions d'action

En résumé : l'équipe aura à chercher à créer des situations pédagogiques disciplinaires ou inter-disciplinaires où

- l'on parte d'un questionnement touchant à la vie, aux goûts des élèves, mais aussi des questionnements profonds (notre travail : provoquer la curiosité des élèves : cf par ex le travail sur l'atome, en *Annexe f*)
- l'on ait besoin de prendre des indices de lecture avant de se lancer dans la lecture proprement dite
- la mention des sources soit indispensable (avant d'être rendue obligatoire !) (elle prépare à la notion des différences d'éclairage)
- le résultat des recherches soit une source de richesse, qui amène notamment à faire le lien avec d'autres notions, et / ou avec d'autres disciplines
- la méthodologie soit indispensable, mais ne soit formalisée qu'après, collectivement (ce qui n'empêche nullement de travailler systématiquement avec des "guides, des "rails" : mais ces "feuilles de route" (!) ne diront pas forcément dans quel sens il faut tourner le volant ! Aux élèves de le trouver !)
- il puisse y avoir enrichissement mutuel (chacun / ou chaque groupe apportant sa pierre) : un échange oral est essentiel, il permet de formaliser, mais aussi de préciser, reformuler, enrichir...et échanger
- Peut-être ne demander la synthèse écrite aux élèves qu'après, et leur permettre de la retravailler ? (approfondissement, développement de l'argumentation, exemples, enrichissement).

NB : il ne s'agit pas là DES réponses aux questions, problèmes que nous nous posons (car si quelqu'un détenait la réponse, l'école serait idéale et cela se saurait !), mais plutôt d'éléments de réflexion, et de fragments de réponses issues de ces réflexions.

2 - Rapport au savoir, rapport à la lecture, rapport à l'écrit...

Voir proposition d'Odette Bassis (GFEN) (document en *Annexe b*)

3 - La formation à l'information...qu'y met-on ?

- Etude des transparents émanant du travail des groupes et répondant à la question :
" travailler autrement – autre rapport aux savoirs – société de l'information – savoir trouver l'information - autonomie – savoir utiliser les outils – distanciation critique – pluralité des points de vue et des éclairages – importance de la notion de source – pluri-disciplinarité – travail de groupe – travail sur la lecture, sur la communication. "
- Voir *Annexe c*

4 - L'apprentissage documentaire au service des disciplines.

- Démarche de recherche, suite des opérations : voir une trame de travail possible *Annexe d* (il ne s'agit pas bien entendu de travailler toutes les étapes en même temps, mais d'insister sur telle ou telle étape au service d'un objectif de recherche précis)
- Quels contenus de savoirs dans chaque discipline auraient tout à gagner à solliciter un travail documentaire, et pourraient donc constituer des occasions d'apprentissage disciplinaire et informationnel ? Voir quelques exemples *annexe e*

5 - Convoquer la vie à l'école, hors programmes disciplinaires ? ... ou convoquer la vie dans nos disciplines ?

Dans le cadre des modules de formation à la recherche et à l'information, il a été proposé aux élèves de faire des recherches sur un sujet de leur choix, en totale liberté quant au choix. L'objectif était de provoquer chez eux une réelle motivation à la recherche. Les bilans de ces séances de modules montrent qu'ils s'en sont effectivement bien tiré. Le problème est qu'ils n'ont pas ensuite forcément réinvesti les savoir-faire lorsqu'ils ont entrepris d'autres recherches.

Trois pistes d'explication possibles :

- Le réinvestissement demande du temps, des pratiques fréquentes
- Les élèves ont pu respecter les consignes méthodologiques qui leur étaient fournies et donc bien réussir, mais ne pas "penser" à les réinvestir plus tard parce qu'ils ne ressentaient pas le besoin impérieux de les solliciter !
- Point de vue d'Isabelle Harlé, chacun est libre d'en faire ce qu'il veut : " sommes-nous sûrs que les seuls sujets "motivants" pour les élèves soient ceux qu'ils ont choisi spontanément ? Notre rôle, à l'école, n'est-il pas aussi d'ouvrir d'autres portes, moins connues ? Faire entrer la vie à l'école, n'est-ce pas aussi la faire entrer chaque fois que possible dans ce que nous enseignons, dans nos disciplines, en amenant les élèves à se poser des questions, en créant l'énigme, en faisant du lien entre les différentes connaissances, entre ce qu'ils savent, vivent, pensent, perçoivent, entendent...et ce que nous avons à leur faire apprendre ? Sans entrer dans l'utopie totale, c'est tout de même réalisable pour un certain nombre de notions que nous avons à "faire passer"... Exemples en [Annexe e et f](#)

6 – Pistes pour une nouvelle organisation des modules à la rentrée prochaine

L'organisation en modules pose un problème en terme de travail suivi, et de sens pour les élèves.

LES MODULES CETTE ANNEE...	LES QUESTIONS QUE JE ME POSE, EN TANT QUE PERSONNE "EXTERIEURE" (I.HARLE)
Objectif : connaissance du fonctionnement du CDI, comprendre la logique de classement, apprendre à utiliser les outils...	<i>Il s'agit de répondre essentiellement à la question "comment"... et pourquoi pas commencer par faire que la question soit "pourquoi" ?... donc créer des situations où l'on ait IMPERATIVEMENT besoin du CDI, de ses outils, d'éléments de sa démarche...</i>
... en impliquant d'abord chaque élève , en tant qu'individu (se présenter, identifier ses centres d'intérêt, choisir un sujet personnel...)	<i>Problème ensuite du réinvestissement sur des sujets plus "scolaires", liés aux référentiels</i>
...et en les guidant pour qu'ils prennent des repères	<i>Effectivement, cela assure une réussite et une sécurisation pour tous, ce qui est très bénéfique. Le problème est ensuite que les élèves puissent s'en emparer, qu'ils s'approprient ces outils, peu à peu, de manière toute naturelle : Cela suppose qu'ils en ressentent un besoin impérieux ! Cela suppose donc qu'ils aient du sens pour eux... Cela suppose donc que l'on ait créé des situations où ils en avaient impérativement besoin (ex. : citer ses sources : indispensable pour 2 sources complémentaires ou opposées, indispensable encore pour retrouver ses documents la fois suivante). La formalisation collective "guidée" me semble plus constructive sur le long terme que la fiche-guide pré-mâchée, que les élèves appliquent mais qui reste "extérieure" à eux, et qu'ils ne s'approprient donc pas comme on le voudrait</i>
	<i>L'idée de "repères" est effectivement essentielle...cela suppose que nous prenions toujours le temps (même 3-4 mn) de ces "repères", en toutes circonstances...Nous avons encore du pain sur la planche !</i>

	<i>"Repères" = entre autres : état des représentations, repères historiques, culturels, échelles de grandeur, repères de mise en page, repères de classifications, repérage des publics des journaux, etc...</i>
Travail évalué (évaluation formative)	<i>"Evaluation sommative / formative / formatrice" : voir Annexe h</i>

Cette analyse a conduit les équipes à organiser "la formation à et par l'information" selon la formule d'un stage intensif de 12 heures (3 fois 4 heures) sur une semaine et en co-animation : professeur- documentaliste/ professeur de discipline.

Une étude détaillée de la démarche pédagogique avec les élèves se trouve dans l'écrit innovant : " Passer de la "formation à la recherche documentaire" à "la formation à l'information". On y trouve le pas à pas du travail au CDI, les fiches de travail pour les élèves et les fiches d'évaluation en même temps qu'une analyse de cette pratique.

Annexes

- Annexe a : Rapport au langage, à l'écrit (E. Bautier : *Maîtriser la langue, oui mais pourquoi (en) faire ?* ; J. Gonnet : *Education aux médias, les controverses fécondes*))
- Annexe b : Rapport aux savoirs (Odette Bassis : *Se construire dans le savoir* - GFEN : *Situations problèmes*)
- Annexe c : Formation à l'information : 8 notes de lecture d'Isabelle Harlé
- Annexe d : Les 10 étapes de la recherche documentaire "revisitées"
- Annexe e : Quels contenus de savoirs dans chaque discipline auraient tout à gagner à solliciter un travail documentaire et pourraient donc constituer des occasions d'apprentissage disciplinaire et informationnel ?
- Annexe f : Un atome ... à dimension hautement humaine : travail avec des élèves de Carrières Sanitaires et Sociales
- Annexe g : Evaluation

Annexe a

Extraits de lecture

- Un article d'Elisabeth Bautier, groupe ESCOL, Paris VIII : *Maîtriser la langue, oui mais pourquoi (en) faire ?*
- Une note de lecture sur un article de Jacques Gonnet : *Education aux médias, les controverses fécondes.*

MAÎTRISER LA LANGUE, OUI MAIS POURQUOI (EN) FAIRE ?

(extraits d'un article d' Elisabeth Bautier, du groupe ESCOL, Paris VIII
X.Y.ZEP N°2 - Avril 1998 - INRP)

(...) Il s'agit de situer la question de la langue à l'école par rapport à son rôle dans les apprentissages, rôle qui ne se réduit pas à des difficultés de compréhension des consignes et des textes dues à des faiblesses de lexique ou même de syntaxe, comme c'est le plus souvent dit parce que c'est le plus "évident". Si ces faiblesses et insuffisances existent, elles sont loin d'épuiser les origines des difficultés, lesquelles sont davantage liées à la confrontation avec un univers de pensée et de langage peu familier des élèves (...)

Ainsi, nombre d'élèves en difficulté, voire en échec scolaire, ont une conception du langage et de ses usages qui va à l'encontre de celle qui les aiderait dans le cadre scolaire :

- Le langage est censé dire le monde dans une transparence de celui-ci plus que dans sa "reconstruction" et son élaboration dans et par le langage justement. Il est censé, ce faisant, dire la vérité, le vrai des choses, des choses "comme elles sont", c'est à dire comme l'élève les vit (...)
- Le langage est d'abord pensé comme exprimant la subjectivité, les affects, comme permettant de se dire ou de partager de la connivence et à ce titre, il s'agit d'être davantage dans le partage, la réminiscence de l'expérience commune que dans la communication sur un objet non connu d'un des interlocuteurs (...)
- Le langage est, au-delà de l'expression de la subjectivité, ce qui permet de manifester (et non justement d'élaborer) l'identité du jeune, identité vécue simultanément sur le registre individuel et sur celui du groupe auquel il souhaite s'identifier. Pour les élèves dont nous parlons, il y a comme identification de soi à ce que l'on dit, adhérence de soi avec le langage. Posture qui, là encore, va à l'encontre de la compréhension des demandes scolaires qui sont des demandes de mise à distance
- Le langage est alors produit dans l'immédiateté du dire, y compris l'écriture qui se fait le plus généralement "au fil de la plume".

Ce rapport au langage est très éloigné de celui que supposent la plupart des activités scolaires où le langage est outil des apprentissages, outil d'élaboration (...)

Différentes démarches "adaptatives" ont été adoptées :

- On a mis l'accent sur la maîtrise de la diversité des situations de communication en insistant sur les usages fonctionnels du langage (...)
- On a -et plus particulièrement pour les publics en difficulté- mis l'accent sur l'expression, faisant l'hypothèse que ces élèves seraient plus à l'aise dans l'expression de leurs expériences vécues, dans des domaines où ils pouvaient avoir envie de s'exprimer (...)
- On a encore mis l'accent sur la maîtrise des écrits que l'on a appelés "sociaux" ou authentiques, faisant ainsi le choix d'une fonction spécifique de l'école pour certains élèves, celle qui conduit à leur enseigner ce qui peut être utile dans la vie quotidienne
- On peut enfin faire état d'une adaptation plus radicale qui consiste à moins travailler l'écrit avec certains élèves, à leur faire produire moins d'écrits, parce que ces élèves s'y confrontent à des difficultés plus grandes qu'à l'oral et y sont plus mal à l'aise (...)

Si ces différentes démarches "adaptatives" se sont avérées moins démocratisantes que ne le pensaient leur promoteurs, n'est-ce pas parce qu'elles partagent un même oubli, majeur : (...) Comme pour l'ensemble des pratiques langagières, l'utilisation du langage pour élaborer, penser, travailler les savoirs

dans l'écriture des différentes disciplines relève d'une familiarisation avec des pratiques, un rapport au langage (...) et au savoir qui ne sont pas partagés par tous (...)

Sur le plan didactique, c'est (finalement) dans un va-et-vient constant entre la langue comme moyen de dire, mais aussi d'apprendre et de penser et la langue comme objet d'analyse que peuvent se situer les apprentissages visant à la maîtrise de la langue. La langue est alors étudiée dans les fonctionnements spécifiques qu'elle peut avoir dans des textes de nature très différente (...)

La structuration de l'oral, dont on entend souvent parler, prend les mêmes objectifs. S'il est important que les élèves puissent se sentir à l'aise dans un débat, savoir prendre la parole et argumenter, faire un exposé -activités langagières sur lesquelles on a mis l'accent ces dernières années-, il est tout aussi important de penser l'oral comme un moment et un moyen d'avancer dans la structuration des activités de connaissances, d'élaboration (...)

Peut-être en conclusion faut-il tout de même rappeler que les usages du langage et les formes de la langue qui lui sont liées ne sont pas indépendants des expériences de vie, ni des univers de connaissances dans lesquels on évolue et que l'école en apprenant la maîtrise de la langue ne peut l'isoler de ce qu'elle mobilise comme connaissances du monde. Aider à la maîtrise de la langue, c'est aussi dans l'école faire découvrir ces univers de connaissances et de savoirs sans lesquels elle ne peut se construire. C'est sans doute donc situer le rapport à la langue dans sa relation avec le rapport au savoir.

Education aux médias, les controverses fécondes .

Jacques Gonnet. -

- Hachette éducation. 2001 -

Si les controverses sur la place de l'écrit ont toujours été vives, c'est aussi parce que l'écrit incarne, aujourd'hui, une certaine idée de la culture. Aussi, de façon détournée, pas toujours identifiable, le thème du déclin de l'écrit traverse l'éducation aux médias. Il apparaît souvent comme un combat à mener contre la télévision, contre une société de l'image...

Les arguments pour développer l'écrit et la lecture sont toujours très bien reçus dans nos sociétés. Ils s'inscrivent en effet dans une vision qui semble "naturelle" des savoirs à transmettre, ils touchent à un symbole profondément ancré : le maître a d'abord pour mission d'apprendre à l'élève à lire et à écrire. Historiquement, l'apparition de l'écriture révèle une organisation du monde où l'information est conservée, stockée. Dès lors, l'organisation sociale, les rapports entre les individus, l'administration prennent une force différente.

L'écrit n'est-il pas finalement une prothèse qui dote l'homme de capacités inouïes pour la réflexion sur soi-même comme pour l'échange avec les autres ?

Mais n'y a-t-il pas autant de lectures que de lecteurs ?

Note de lecture - Isabelle Harlé

Annexe b

**Odette Bassis. - Se construire dans le savoir.- Ed. ESF 1998.- Coll.Pédagogies
(Notes de lecture I. Harlé)
+ Exemples de situations problèmes - Notes de stage GFEN
(Groupe français d'éducation nouvelle), Acad. de Créteil**

Tous les discours et préoccupations liés à la pédagogie sont traversés par une lacune étonnante, c'est l'absence quasi totale d'une interrogation sur les savoirs enseignés, qui sont considérés comme savoirs constitués indiscutables. Le problème le plus préoccupant étant *quoi* de ces savoirs faire passer et surtout, sur le plan méthodologique, *comment* le faire passer.

Mais, dans cet élagage des savoirs à transmettre, il y a occultation de ce qui fait le tranchant des concepts : (...) le plus d'une inscription symbolique que l'homme y a planté.

(...) Un détournement est opéré au profit du seul souci des méthodes (...) : une pensée de type disjonctif, [opérant une dichotomie entre contenus et méthodes].

(...) Si les savoirs, dans les processus historiques de leur genèse, se sont élaborés comme questionnements neufs, à partir de contre-évidences, se présentant comme défis en quelque sorte, ils deviennent, tels qu'ils sont enseignés, seulement des *produits finis* (...), dépouillés de ce qui leur donne sens au plus haut niveau, leur caractère (...) d'aventure humaine toujours renouvelée.

[Odette Bassis donne l'exemple du nombre "10", donné comme une évidence : "il suit le chiffre "9"...et pourtant, il a fallu une sacrée rupture pour que l'on passe à ce système de numération décimale, qui du même coup a permis de faire facilement des tas d'opérations arithmétiques !]

C'est ce caractère de produits finis qui affuble les savoirs enseignés d'un *statut d'évidence*, du "cela-va-de-soi" qui vide de sens les problématiques qui leur ont donné vie. Et c'est cet effacement du "tranchant des savoirs" (...) qui fait violence.

[On a donc opéré] des transpositions (...) entre le savoir savant et le savoir enseigné (...). Nulle transposition n'est neutre. Elle ne peut se prévaloir d'une objectivité quelconque, étant traversée par des valeurs -éthiques et culturelles- qui auront à leur tour des effets, éthiques et culturels. Ainsi en est-il, dès les apprentissages dits fondamentaux -lire, écrire, compter- qui commencent à conditionner (par les procédures numériques ou règles de grammaire présentées comme obligées), à travers le mode de rapport au savoir sous-jacent à la transposition dont ils ont été l'objet. (...) Il y a là acte de violence symbolique d'un savoir "produit conditionné, sous-vide, et transmis comme un produit fini labellisé pasteurisé", en tant qu'imposition d'un arbitraire culturel.

[Comme le note Foucambert], "le problème fondamental n'est pas l'accès au savoir mais l'accès à la production du savoir". (...) Accéder au savoir, c'est accéder au pouvoir sur les choses.

(...)

Une analyse grandement bénéfique est à tirer des conflits qui éclatent entre les savants. Car ils n'ont rien d'anecdotiques. Ils sont au contraire significatifs des ruptures incontournables de pensée qui les provoquent, des changements obligés de registre de pensée, voire de conception du monde auxquels ils renvoient, puisque sont convoqués, au berceau de toute création nouvelle, un autre rapport à l'imaginaire, au réel ainsi qu'une autre entrée, une autre percée dans le symbolique. (...)

C'est laisser les enfants démunis, réduits à n'être qu'entraînés, imprégnés dans un déjà là à aucun moment redécouvert ni même pressenti comme invention humaine, que leur demander de se familiariser avec un code et un langage étrangers à toute conduite opératoire menée par eux, avec une écriture dont la raison d'être leur échappe, puisqu'ils n'ont pu, par eux-mêmes, en imaginer ni en construire le principe.

Appréhender le savoir dans une approche globale complexe suppose de tourner le dos à une didactique qui risquerait d'en réduire la portée, en se privant d'aller jusqu'à la racine inventive des savoirs, condition

qui permet d'en extraire les questions clés qui les ont suscités et les noyaux conceptuels qui seuls leur donnent sens : la tentation réductrice gomme le contexte relationnel, institutionnel, culturel, social...

Exemples de situations problèmes

Quelques situations de lancement de démarches, situations posant problème, et permettant aux élèves :

- 1 de chercher par eux-mêmes
 - 2 de commencer à remettre en cause certaines représentations fausses
 - 3 d'avoir un rapport plus actif aux savoirs, qui ne sont plus "livrés tout pensés d'avance" :
- 1 - Voici une lettre en polonais : que dit-elle ? (aucune autre consigne : il y aura des prises d'indices à faire en groupe !) – Travail transposable en langues, mais aussi pour la prise d'indices sur un document, y compris un document difficile.
 - 2 - Pour travailler sur le principe de l'isolation thermique (bulles d'air coincées dans les fibres de la laine, dans les cristaux de la neige...) : faire travailler les groupes sur ces 4 affirmations, sans rien donner d'autre :
 - "Mets ton pull, il fait froid"
 - (Inuits) : "roule-toi dans la neige, il fait froid"
 - (Sahara) : "mets ton gros burnous de laine, il fait chaud"
 - (à Nantes) : "mets la bouteille d'eau glacée dans un lainage pour qu'elle reste fraîche"
 - 3 - "Le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des côtés de l'angle droit" : faites-le ! (outils : carton, ciseaux, règle – aucune consigne) – Ensuite seulement, apport sur la mesure des champs chez les Egyptiens il y a 4000 ans après chaque décrue du Nil, sur la corde à nœud des carreleurs, et sur la conceptualisation algébrique opérée par les Arabes : $c^2 = a^2 + b^2$: l'algèbre n'est pas né ex nihilo dans le cerveau d'un savant assis à sa table, il provient d'un savoir géométrique tiré de situations empiriques : idéologiquement, c'est ne plus séparer ceux qui font et ceux qui pensent).

Dans toutes ces situations, le *comment faire* n'est jamais donné : il y a un objectif à atteindre, mais sans indicateurs procéduraux de voyage (...) : il ne peut y avoir *construction* de savoir sans cette part d'implication forte.

(...) L'exigence nouvelle est le fait de qualifier l'action menée, d'en justifier la raison d'être ("j'ai fait cela parce que...").

Celui qui apprend est donc amené à revenir sur son action, s'il la juge inadéquate : hésitations nombreuses, ratures, retours en arrière : l'erreur change de statut, elle n'est plus décalage avec un certain étalon du savoir abouti.

[Il y aura ensuite un travail de] décentration, où chaque élève commence à décoller de ses propres conduites pour en comprendre la trame, tenter de la mettre en scène sur le plan du symbolique (schéma, dessin, explication verbale...) : (...) si dans toute démarche il est décisif d'abord de *faire* dans la mesure où ce *faire* est déjà l'expression d'une pensée en acte, cela ne suffit pas si ne se construit un savoir sur ce *faire* (...). On peut ainsi s'interroger sur les limites d'une pédagogie par objectifs qui risque de s'arrêter à la réussite d'une action en oubliant d'en dégager l'enjeu conceptuel qui la déborde, avec en plus le risque d'un apport théorique plaqué. Là se joue toute la distance qui sépare le réussir immédiat du comprendre, qui passe par une prise de conscience, et qui enclenche un pouvoir mental nouveau, réinvestissable dans de multiples actions à venir. (...)

Vygotski : "Le mot n'était pas au début. Au début, il y avait l'action. Le mot est la fin qui couronne l'oeuvre".

Morin : "En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie".

Annexe c

Notes de lecture : Isabelle Harlé

1 - Pourquoi l'apprentissage de et par l'information à l'école ?

- Les technologies nouvelles, en déstructurant les 3 unités qui font les fondements de l'école (lieu : salle de cours - temps : progression scolaire - contenu : discipline) et en créant une **rupture dans l'isolement de l'école face à la société transforment fondamentalement la relation sociale à l'apprendre**. L'innovation numérique n'est pas une simple innovation technique, son influence est déterminante dans la **transformation des modes de communiquer, de travailler et d'apprendre**.
- L'important n'est plus de connaître, mais de savoir trouver l'information pertinente ¹.
- L'école est le lieu symbolique de la distanciation critique²
- Les élèves lorsqu'ils naviguent sur Internet circulent sur des **espaces virtuels qui ne sont pas construits pour eux. Rencontre avec le civil** : les acteurs du réseau sont les acteurs de la vie civile : marchands, charlatans, institutions, médias. Sans l'investissement du cyberspace par des médiateurs, l'apprenant est livré à la loi de la **jungle cybernétique**¹. Apprendre à se situer dans la multiplicité des informations et des opinions quelle que soit la discipline.
- **Actualité = motivation naturelle du rapport au savoir**²

2 - Evolution de l'éducation aux médias

- **1960** : les médias illustrent les disciplines traditionnelles, les rendent plus attrayantes : rôle d'auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage
- **1970** : étude des moyens modernes de communication et d'expression, avec leurs codes spécifiques (sémiotique, théories idéologiques) : d'où exercices de base pour apprendre à déchiffrer les messages des médias (objectifs clairs, suivi d'évaluations, programmes construits qui définissent ce qu'un élève doit savoir du monde médiatique pour pouvoir le décrypter.
- **1980** : place des médias dans la société, impact social... : les médias codifient la réalité : il s'agit pour l'école de se positionner de manière critique par rapport aux médias
- **2000** : éducation à la démocratie : dimension "transversale", complexité, contexte économique, idéologique...et appréciation différente en fonction des publics. Repérage des fonctions sociales des messages de la culture de masse. Il s'agit de proposer un projet de transmission de valeurs qui intègre les médias à la fois comme emblème de la démocratie (pluralité) et comme savoir fondamental, puisque les médias sont bien au centre des pratiques démocratiques. Promotion de la tolérance, de la capacité à écouter l'autre à partir des médias, mais aussi repenser le rapport au savoir, à l'autorité. Apprentissage de l'argumentation, de la confrontation de projets.

3 - Points de vue divergents, émotion...²

Le travail sur les médias est d'abord reconnaissance de points de vue divergents, de ces luttes vives pour comprendre le monde et se comprendre soi-même. Le travail sur les médias permet un travail en prise directe avec la société, dans sa complexité, sans présentation "en tranches" des savoirs.

Avant toute distanciation, importance de la reconnaissance de l'émoi, de la violence des émotions : attention à l'obsession du décryptage des images, par exemple, qui laisse de côté le mystère même de l'émotion esthétique : or l'image est d'abord le fruit d'un acte d'imagination, le réceptacle symbolique d'un signifié impossible à retrouver, le prétexte d'une participation aux structures de l'imaginaire...

L'école est le lieu symbolique de la distanciation critique : et ce travail ne peut être fait de façon approfondie si on gomme la dimension émotive de l'actualité.

Tout ce travail passe bien sûr par une ritualisation, des règles permettant de surmonter les blocages et d'autoriser le dialogue. Le simple fait, par exemple, d'introduire un rituel de la revue de presse permet la compréhension de la diversité, des contradictions.

4 - Médias et référence au réel ²

Aujourd'hui, c'est moins la famille, l'école qui transmettent les valeurs, que les médias, en proposant des imaginaires dont la source, la logique est avant tout commerciale.

Le monde d'aujourd'hui apparaît comme un espace où la connaissance est à la fois sûre et incertaine, où l'individu, plus que jamais, cherche d'où il vient. Or que je le veuille ou non, je structure ma relation avec le monde en fonction des informations qui me sont données, d'autant que les médias mobilisent nos sens qui nous incitent d'abord à croire. Cette impression de réalité est renforcée par l'étrange sensation d'être là, de participer à l'action en train de se faire (ubiquité, immédiateté). et la vie quotidienne finit par être... la réplique du modèle médiatique.

On se surprend aussi à tout banaliser, à tout mettre sur un pied d'égalité : les bonnes et les mauvaises nouvelles du JT. On s'abandonne progressivement à une mentalité du "constat" qui nivelle et égalise tout. On trouve tout normal.

5 - Médias et savoirs scolaires ²

Si l'on n'y prend garde, 2 systèmes parfaitement parallèles peuvent se côtoyer sans se croiser : les savoirs de l'école, qui s'attachent au fondamental, à l'inactuel et l'information que l'on reçoit à travers les médias, qui représente l'éphémère, le juxtaposé, le sans cesse renouvelé. Le travail de l'école sera justement de proposer un autre temps de la connaissance, de méditation sur le monde. Pourquoi ne pas partir de l'actualité, de nos actualités différentes ? Il s'agit tout simplement de partir des questionnements que les élèves sont amenés à se faire, avec nous. Si, en tant qu'enseignant, j'aborde des événements d'actualité qui nous interrogent, un fait divers douloureux, une découverte scientifique, je suis dans une situation de questionnement du savoir : ce rapport au savoir nous projette dans une société qui s'invente, qui agit, une société certes déjà structurée mais en perpétuelle évolution, une société qui est questionnée de l'intérieur.

Dans tous les cas, le temps de l'école n'est pas celui des médias. L'école a la capacité de structuration du savoir.

6 - Internet : tout moderne tout beau ?

Individualisation, autonomie vs isolement

Savoirs accessibles à tous vs informations pauvres

Liberté vs sectes...

Apprentissage à son rythme vs zapping

Rapidité, direct, actualisation vs le temps réel, c'est la fin de la démocratie et le début de la manipulation

7 - Notion de traitement de l'information, de compétences documentaires transversales, transférables.²

Savoirs transversaux : sous l'influence du structuralisme a prédominé l'idée que des structures mentales ou des processus de pensée pouvaient s'appliquer tels quels à toutes situations, quel que soit le domaine de connaissance considéré et le contexte de réalisation : or les processus de pensée sont dépendants de contenus spécifiques qui influencent les stratégies intellectuelles ou l'appropriation des savoirs : *"c'est parce qu'on étudie 2 points de vue différents en histoire que l'on va chercher à savoir qui parle" vs " grille automatique d'analyse"*. Alors :

- pragmatisme, behaviourisme (=découper la matière à enseigner en unités de comportement observable : cf PPO) du référentiel de compétences. Ce pragmatisme évacue les contenus de savoirs et leur spécificité disciplinaire pour ouvrir la porte à l'**idéologie des savoirs généraux ou transversaux, "externes" au savoir.**
- Cette fiction peut écraser complètement l'apprentissage du sens dans l'apprentissage scolaire. C'est ce qui se passe, par exemple, lorsqu'on considère la lecture et l'écriture comme des pré-

requis à la réalisation des tâches alors qu'il s'agit de compétences intellectuelles qui se développent sur une période de temps longue.

- L'élève ne peut être considéré comme une machine à traiter de l'information symbolique : les représentations ne se construisent que progressivement dans le temps et à travers les expériences que réalise l'individu.
- On remarque d'ailleurs à l'expérience la faiblesse de transférabilité des acquis. C'est que la décontextualisation est généralement envisagée comme un processus de mise à distance de la situation originelle de construction d'une réponse.
- Les difficultés des élèves, dans ce schéma, s'apparentent à des dysfonctionnements, qu'il faut réparer par des exercices systématiques de remédiation, par une aide méthodologique...
- Problème aussi de la succession temporelle de ces tâches : est-elle aussi évidente ?
- ou épistémologie ? Traiter l'information ne peut suffire pour comprendre, raisonner, acquérir des connaissances nouvelles, construire des significations communes et socialement partagées. Un individu dispose d'une pluralité de fonctionnements cognitifs qu'il "calibrera" selon les exigences des situations.

La question doit être : comment cet apprentissage contribue-t-il à l'acquisition des savoirs scolaires ? Ce qui conduit une personne à rechercher de l'information, c'est l'existence, dans un contexte donné, d'un problème à résoudre et le constat d'un état de connaissance insuffisant ou inadéquat.

Les documents objectivent et conservent des schémas de pensée, des modèles culturels, ce sont des "dépôts de connaissances". Un document contient des connaissances socialement élaborées, historiquement datées et culturellement transmises. Ce qui est contenu et transmis à travers le document ce n'est pas d'abord de l'information mais une forme de pensée, une technique intellectuelle, un modèle culturel : les instruments de pensée sont conservés sous forme de document, les outils intellectuels sont matériellement inscrits dans ces documents.

L'information est une notion construite et nous avons à être vigilants sur les "effets de naturalisation" : étudier un document ce n'est pas extraire ou traiter de l'information, c'est transformer une mémoire en pensée agissante.

Il convient donc de s'interroger sur le rapport à la documentation qu'entretiennent les pratiques ordinaires d'enseignement - apprentissage ? Quel sens ont nos pratiques informationnelles ?

8 - Usage que font les jeunes québécois d'Internet³

- Revisiter des terrains connus (petits intranets entre amis, navigation limitée à quelques sites réguliers...)
- Idée assez vague de l'architecture d'ensemble du réseau
- Pas de sentiment de déroute ou d'égarement
- Pratique à l'école : initiation à la recherche raisonnée au moyen des moteurs de recherche très différente de la pratique à la maison. Très peu de transferts de l'un à l'autre
 - Plusieurs des sites fréquentés ont trait à l'univers télévisuel
 -

Internet est considéré comme plus attirant, plus séduisant, plus agréable à consulter que le livre ; on peut facilement importer et imprimer des données, ses mises à jour sont souvent plus récentes ; en revanche, les élèves disent ne pas toujours trouver facilement l'information, la trouvent moins synthétique et moins organisée que dans le livre

¹Séraphin Alava : *Cyberapprendre, un défi de formation*, in Mediadoc Fadben juin 1999

²Jacques Gonnet. - *Education aux médias, les controverses fécondes* . - Hachette éducation. 2001

³René Amigues : *Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ?* ibid.

⁴<http://www.clemi.org/formation/conferences/jpiette99.html>

Annexe d

Les étapes de la recherche documentaire "revisitées"

1 - Préliminaires : un travail sur l'information et la recherche documentaire : pourquoi ?

- L'école doit proposer de temps en temps un "autre" temps de la connaissance, de méditation sur le monde, à l'opposé de l'immédiateté.
- Elle doit permettre aux élèves de "circuler" dans la grande "offre informationnelle" avec plus d'aisance d'une part et la possibilité d'une distanciation critique d'autre part
- La recherche gagne à répondre à un BESOIN, à un questionnement, en prise avec l'humain, la vie, les valeurs,
- Le document n'a pas valeur de vérité, c'est UNE forme de pensée parmi d'autres, UN éclairage parmi d'autres (reconnaissance de points de vue divergents, d'éclairages complémentaires, du contexte dans lequel l'information est produite, de ce pour quoi elle est produite...)

2 - Chacun de ces cadres est im-parfait (=pas fini) : à vous de compléter ! (Isabelle .Harlé.)

2.1 - Comment faire pour que :

- ⇒ les élèves s'approprient réellement ces temps de recherche,
- ⇒ qu'ils aient l'appétence de cette recherche, qu'ils soient motivés,
- ⇒ qu'ils ne se contentent pas de "copier-coller" ou de juxtaposer des infos sans liens entre elles, voire incompréhensibles (rapport à un savoir "extérieur" à eux, savant, scolaire... : la recherche est "passive")
- ⇒ Comment faire pour qu'ils prennent l'habitude, peu à peu, d'une distanciation critique, et qu'ils prennent conscience de l'importance du repérage de la source ?
- ⇒ Comment faire pour qu'ils sachent repérer où trouver l'info, faire le tri... ?
- ⇒ Quelle démarche ?

- **Il y a danger d'usure d'un travail trop étalé dans le temps : "toutes" les étapes de la recherche documentaire sont-elles vraiment utiles à convoquer pour chaque travail ?**
- La question est alors : de quelles étapes ai-je surtout besoin, en priorité ? Il s'agit finalement de créer des situations où les élèves aient besoin d'utiliser telle démarche
- Les élèves doivent passer par toutes les étapes qui suivent à plusieurs reprises dans l'année ; reste à établir un "plan d'action" à peu près cohérent, en fonction des disciplines, es projets...

2.2 - Quel sujet de recherche ? (sujet...ou objet ???)

- Un sujet qui oblige les élèves à avoir besoin de l'info, un sujet qui suscite leur curiosité et la mise en place de stratégies de recherche ; donc finalement pas un "sujet" (passif) de recherche, mais un "objet du désir" (!) de recherche !
- C'est la question du "pourquoi" qui va présider au choix de l'objet de recherche : pourquoi est-ce important qu'ils cherchent par eux-mêmes ? Qu'est-ce que je veux, au regard des finalités de ma discipline ?
- Ce qui conduit tout un chacun à rechercher "activement" de l'information, avec motivation, c'est l'existence d'une question qui se pose réellement à lui, d'un problème à résoudre, d'un enjeu, + le constat d'un état de connaissances insuffisant ou inadéquat (cf René Amigues, in Mediadoc, Fadben).
- Intervention de l'adulte : c'est à mon avis (ndlr) à nous de proposer ces "challenges", en fonction de ce que nous voulons que les élèves travaillent à l'école : toute sollicitation de leurs thèmes favoris peut amener à un sentiment de "tromperie", dès lors que nous allons nous les approprier pour en faire des objets d'étude "scolaires".
- *Exemples dans les travaux de l'année ?*

2.3 - Questionner le sujet

- **Exploration** : par brainstorming, Thesaurus, dictionnaire... (cf fiche *Techniques d'exploration*) ; cette exploration initiale n'est que provisoire : les "mots clés" ne peuvent que s'enrichir, se complexifier au fur et à mesure de la recherche

Intervention de l'adulte : importante, pour aide aux regroupements, incitation à aller plus loin...

- **Dictionnaire** : pas toujours si "simple" que cela ; peut être la "conclusion" de l'exploration, après que les élèves ont travaillé par eux-mêmes (comparaison entre ce qu'ils en ont dit et la définition donnée par les dictionnaires)
- Pas toujours facile pour tout le monde d'explorer un thème sur l'astrophysique, sur les grands conflits dans le monde, etc. Car "explorer" suppose d'avoir déjà une idée des endroits où l'on peut aller ! Il est plus intéressant de **travailler sur un questionnement précis**, parlant pour les élèves. Quitte à ce que peu à peu, la compréhension du sujet évolue pour chacun au gré de l'exploration, puis des recherches (nous trouvons souvent nous-mêmes de nouvelles pistes de travail au cours de nos recherches)
- **Exploration encore** : Meirieu, dans un travail sur le romantisme, a proposé à ses élèves, comme travail exploratoire, un brainstorming sur ce qu'était pour eux le romantisme, puis il leur a proposé de se pencher, pour chaque groupe, sur un "objet" romantique (musique, théâtre...) ; puis mise en commun, puis recherche sur le romantisme pour enrichir leurs propres découvertes, puis apport théorique du professeur : il y avait donc eu une sérieuse "mise en appétit" avant le cours théorique...qui du même coup s'adressait à des gens déjà quelque peu "experts"

- *Cette phase est particulièrement intéressante à mettre en oeuvre dans les situations suivantes :*

.....

2.4 - Savoir où aller chercher

- Sur l'annuaire ? Chez moi ? Auprès d'associations, organismes, entreprises ? Au CDI ? Sur Internet ?
- Sur les étagères ? Sur BCDI ? Sur Internet ?
- Savoir se repérer dans un centre de ressources : notion de différents classements, en fonction des besoins des utilisateurs (notamment en Tertiaire)
- Sur un livre ? Sur une revue spécialisée ?... (il faut pour cela avoir déjà exploré ces différents supports)
- Suppose un travail préalable guidé par nous (pour être sûrs qu'il soit fait), en plénière : avec possibilité de "mise en écho" sous forme de fiche-guide de travail lors de la mise en groupes
- Cette phase est particulièrement intéressante à mettre en oeuvre dans les situations suivantes :

.....

2.5 - Savoir comment trouver l'information

- Savoir formuler une requête : cf phase exploratoire pour les "mots-clés", +savoir "technique" (cf opérateurs booléens, etc)
- Savoir utiliser BCDI ou tout logiciel de recherches, et faire un "tri" dans la masse de documents (1 - les élèves explorent, s'essaient, se fourvoient éventuellement 2 - échange, questions, formalisation en plénière 3 - apport du doc')
- Savoir utiliser moteurs et annuaires (répertoires) de recherche, et faire un "tri" dans la masse de sites (même démarche : par ex. essayer "mode" sur Google !)
- *Cette phase est particulièrement intéressante à mettre en oeuvre dans les situations suivantes*

.....

2.6 - Faire un tri pertinent des documents

- Noter les références bibliographiques ou “webographiques” : qu’est-ce qui est important à noter ? (évaluation formatrice-->formalisation sous forme d'une fiche?)
- Notion de support, de source (date, fiabilité, type d'éclairage...), de lisibilité : en priorité sur des thèmes de recherche où cette analyse est indispensable (différents éclairages, points de vue sur un même thème) *cf fiche Internet*
- Statut du document , qui n'est pas “la” vérité : travailler sur des documents d'éclairages différents
- *Phase particulièrement intéressante dans les cas suivants :*

.....

2.7 - Phase 1ère exploration du document

- **Source, statut, propos du document** (qui peut être écrit, audio-visuel, iconographique ou humain de chair et d'os !) (rappel : ce qui est contenu et transmis dans le document n'est pas de l'information mais une forme de pensée, formalisée dans un contexte donné...L'information est une notion construite et nous avons à être vigilants sur les “effets de naturalisation”)
- **Pour se faire une première idée du document** : s'entraîner et s'habituer, au fil des rencontres avec les écrits (papier ou pages web), à prendre des repères, en plénière, avant de se lancer individuellement (titre d'ouvrage, décryptage de l'adresse web, sommaires, index, mises en page, indices typographiques, indices iconographiques, hiérarchies...), à opérer une lecture survol...--> synthèse orale en plénière
- **Pour ceux à qui l'écrit ne parle pas**, leur demander tout de même un travail de stratégie de prises d'indices qui donnent déjà du sens (décryptage d'illustrations, légendes des illustrations, titres...). Lire avec eux / leur lire les contenus qui sont susceptibles de les intéresser, de leur apporter une réponse, leur demander de reformuler, prendre éventuellement sous leur dictée, leur demander de rédiger au moins une phrase par eux-mêmes, retravailler sa lisibilité...

2.8 - Sélection et tri des informations

“Sélectionner les informations importantes, pertinentes, les “bonnes” informations : qu’est-ce qui est important, pertinent ?

- Dans la mesure -et seulement dans ce cas - où les élèves éprouvent réellement le besoin d'aller chercher des informations complémentaires pour mieux comprendre, pour mieux répondre à une question qu'ils se sont posée, ils seront plus à même de sélectionner les informations “pertinentes”, c'est à dire répondant à leur questionnement...ou l'élargissant, ouvrant de nouvelles pistes
- Sinon, fort risque de “copié-collé” passif, juxtaposition de savoirs “savants”, “scolaires”, “extérieurs à moi, jeune”, “savoirs pour le prof”....ou bien sélection d'infos “qui me parlent” (cf l'enfance d'Hitler., malheureux comme moi...)
- Guidage de l'adulte essentiel pour amener les élèves à creuser, à se questionner davantage, à expliciter, à relier les informations entre elles...

2.9 - L'alchimie : transformer cette somme d'informations glanées en quelque chose qui prenne du sens, qui réponde à nos questionnements, ouvre de nouvelles pistes, fasse évoluer notre com-préhension des choses...

- Très difficile voire impossible si on demande aux élèves de le faire directement par écrit : la juxtaposition sans queue ni tête est alors assez probable !
- Intérêt du passage par la communication orale (plus impliquante pour les élèves), en plénière : "qu'avez-vous surtout retenu, qu'est-ce qui vous a frappés, quelles pistes cela vous ouvre-t-il par rapport à la question de départ....."
- Mise en relations, regroupements, mise en regard ou en opposition, des différents résultats de recherche. Mise en perspective amenant souvent à des éclairages trans-disciplinaires, faisant appel par ex. à l'histoire humaine, à un héritage culturel...
- Ensuite seulement, formalisation en vue de la communication (orale, écrite, symbolique...) : individuelle, puis de groupe.

Toutes ces démarches doivent ensuite être mises en mots pour mettre en commun, partager, formaliser, s'approprier : pour devenir un savoir, l'expérience doit passer par l'échange, la mise en mots, le recul réflexif.

2.10 - Quelle évaluation ?

- Cf fiche *Evaluation sommative / formative / formatrice*
- "Si l'école enseignait la belote..." : faut-il tout évaluer tout le temps ? La "grille" n'est-elle pas "enfermante" ? Risque d'atomisation excessive également.
- Evaluation initiale : passe par explicitation (des savoirs, des représentations, des stratégies...)
- Evaluation finale :
 - de la production, de la communication (cf critères de réussite, évaluation formatrice)
 - des stratégies (mise en mots, difficultés encore éprouvées, réinvestissement ou approfondissement de stratégies "déjà vues"...)
 - par rapport à l'évolution de la compréhension du sujet pour chacun
- Ce peut être : à la fin de chaque étape, de chaque séquence : qu'avez-vous appris ? Qu'est-ce qui vous pose problème ? Qu'est-ce qui vous rebute ? Qu'est-ce qui vous a intéressés ?

FINALEMENT, POUR LANCER LES ELEVES SUR UNE RECHERCHE, ETRE AU CLAIR SUR

- **POURQUOI ? POUR QUOI ?** Ce que l'on veut que les élèves construisent à la fin de la séquence (quel sens ? quels savoir-faire ?) - Les pré-requis nécessaires.
- **AVEC QUOI ?** Les moyens et documents que l'on se donne, ce à quoi ils vont servir
- **COMMENT ?** La démarche, les outils fournis aux élèves, l'organisation du travail dans le temps et dans l'espace, l'organisation du travail de groupe, le rôle des adultes à chaque étape
- **QUOI ?** Critères de réussite - Type de restitution souhaité
- **AVEC QUI ?** Répartition des groupes élèves

DERIVES

- Directivité excessive
- Faire à la place des élèves
- Leur montrer comment il faut faire
- Etre totalement non-directif.

Annexe e

L'apprentissage de et par l'information avec les élèves Quels contenus de savoirs dans chaque discipline ?

Comment ma discipline représente-t-elle le monde, que veut-elle faire, qu'apporte-t-elle, quelle adaptation du monde propose-t-elle, et question subsidiaire, comment peut-elle permettre aux élèves d'agir sur le monde ? Quels sont donc les "noyaux" de connaissance, de compétence les plus essentiels ?

En plus clair : qu'est-ce qu'il est important que nos élèves sachent et sachent faire ?

1 - Un exemple d'activités possibles en secrétariat

A - Rappel de quelques objectifs :

Capacité à prendre des initiatives pour :

- Chercher, trier, organiser, exploiter l'information, en choisissant les outils adéquats, en fonction de projets, d'objectifs, de priorités, des personnes, des besoins des services..
- Communiquer le pertinent, l'essentiel, en choisissant la forme, le support adéquats
- Organiser, ré-organiser, améliorer le fonctionnement en fonction d'objectifs précis
- Travailler en équipe

Tout cela passant par la maîtrise d'outils (bureautique, information / communication / Internet, maîtrise de la langue, organisation) ainsi que par des connaissances juridiques, économiques, d'entreprise

B - Exemples d'activités possibles

- "Adapter la présentation d'un document à la situation de communication" --> site web du lycée : consulter différents sites web de lycées
- Choix de représentations graphiques, tableur...
- Communication orale : projet Restos du coeur suite à un travail sur l'exclusion en ECJS
- Vérifier l'exactitude des informations obtenues : travail sur la source des sites web
- Chercher des adresses, coordonnées pour un projet, pour un voyage, pour des stages
- Repérer différentes formes d'organisation d'entreprises, documents à l'appui (revues professionnelles). Les tenants et les aboutissants de ces types d'organisation.
- Repérer différents rôles de secrétaires (revues professionnelles)
- Comparer les styles de différentes lettres, mails ou notes de services ou comptes-rendus de réunion...
- Comparer différents types de classements.
- Surfer sur les 15 sites les plus utiles aux Secrétaires : fiche descriptive type à définir ensemble auparavant, en fonction des utilisateurs/utilisations à venir
- "Classer la documentation sociale" : quels documents surtout ? Comment les classer pour qu'ils soient utiles, utilisables, utilisés ?
- Recherche sur différentes entreprises, pour en identifier les caractéristiques (par exemple pour les stages), avec fiche type à définir ensemble auparavant, en fonction des besoins
- Situation de communication : travail sur émissions TV. Puis jeux de rôle. Puis entretien d'embauche par exemple
- Tirer de l'analyse d'un certain nombre de documents des règles principales d'écriture et de mise en page
- Recherche sur l'image de l'entreprise, sur ses méthodes de travail, sur les relations de travail, sur le mode de management... : visites comparatives, avec fiche d'observation réfléchi collectivement auparavant
- 5 documents qui montrent l'importance de l'économie dans la vie quotidienne

- Différentes manières de pouvoir envisager la notion de "productivité"

Dans tous les cas, ne pas oublier une formalisation collective et un apport théorique en conclusion de ces travaux.

2 - Maths-Sciences : pourquoi une éducation à et par l'information ?

A - Ce qui se fait souvent avec le CDI

- Un travail sur les "grands hommes" (Pasteur, Pythagore...) - sur la sécurité électrique - sur la matière, les atomes. Problème : il s'agit là d'une conception du savoir "expert", "pré-emballé", extérieur aux élèves.

- On peut aussi proposer des travaux permettant d'établir un autre rapport aux savoirs, un questionnement réel des élèves, une invitation à la curiosité

→ désacralisation : eux aussi peuvent découvrir par eux-mêmes

→ incitation à la curiosité : pour en savoir plus, il faut passer parfois par l'écrit

→ relier avec l'humain, l'histoire humaine

- par exemple la lecture du "Pourquoi sommes-nous là, de quoi sommes-nous faits" avant le travail sur l'atome (d'après *Le monde de Sophie*),
- d'autre part, avoir peut-être à l'esprit qu'une méthode scientifique est UNE manière d'expliquer le monde, correspondant à notre idéologie du progrès : en voir les facettes positives, les facettes moins positives ("Science sans conscience sans conscience n'est que ruine de l'âme" - Rabelais)
- Autres rapports aux choses ailleurs : explications mythiques de la naissance de la matière, notion de temps en Afrique lors d'un travail sur la mesure du temps...)

Points des référentiels / travail sur et par l'information :

- Représentations graphiques
- Problèmes numériques (puissances, équations)
- Impact de l'informatique
- Statistiques
- Géométrie plane - Thalès - Trigonométrie
- Matériaux et structures de la matière
- Besoins énergétiques
- Transferts d'énergie par le courant électrique

B - Exemples d'activités possibles

- Ordres de grandeurs, représentations graphiques sur des statistiques, sur des notions vues en VSP, en économie, en ECJS, en géographie... : à voir en corrélation avec le Secrétariat
- Puissances, équations : sur des problèmes qui posent réellement question aux élèves
- Géométrie plane : la représentation du monde, depuis les Grecs (partir du *Monde de Sophie* ?) - Différentes représentations du monde faisant appel à la "géométrie" et leur symbolique, leur rapport au monde. Importance de la notion de centre, de figure parfaite.
- Structures de la matière : étude de la matière, depuis l'Antiquité (cf *Monde de Sophie*) : créer le questionnement sur l'évolution des connaissances, comment, pourquoi à cette époque-là...
- Electricité : état des représentations des élèves (ça n'est pas triste, dans l'ensemble !) - Recherches permettant d'avancer dans ces représentations (cf Britt Mari Barth : exemples, contre-exemples permettant d'aller peu à peu vers le concept)
- Mesure du temps : créer le questionnement : quelles sont les unités de temps ? Pourquoi mesure-t-on, a-t-on mesuré le temps ? Est-ce qu'on le mesure partout -et de tous temps- de la même manière ? Pourquoi 60 minutes ? Quelle est l'unité la plus petite que vous connaissiez ? On s'en sert pour quoi ? etc...

Pour arriver à l'idée du temps non matériel --> pas évident à mesurer --> notion d'intervalle (cf différents appareils à mesurer le temps) - relativité du temps - unités de temps différentes dans nos pays industrialisés et ailleurs (le temps : on l'a ou on le prend ? Temps subi ou temps choisi ?) - 60 : PPDC - Bref, pas si "claire et établie" que cela, la notion de temps !

Annexe f -

Un atome...à dimension hautement humaine
Travail avec des élèves de Carrières sanitaires et sociales

Ce qui nous a semblé important que les élèves de CSS découvrent, par le biais de cette recherche :

Par rapport à la Science en général

- Que la science n'est pas "infuse", que chacun a tâtonné...
- Que chacun a tâtonné en fonction des représentations du monde du moment,
- ... des représentations du monde qui ont été très liées à l'histoire et à la manière de penser des Hommes
- ...des représentations en constante évolution : ce qui est "vrai" aujourd'hui ne le sera plus demain
- ...et puis bien sûr faire le point sur ce qui est "vrai" aujourd'hui !

Par rapport aux atomes en particulier

- Questionnement permanent des hommes –et des élèves- sur le "qui sommes-nous, d'où venons-nous ?" : la recherche de la matière "élémentaire" comme début de réponse (atomes, éléments)
- Représentation de plus en plus complexe, de plus en plus éloignée des sens et de l'évidence

Par rapport à leur enseignement CSS

- Les constituants de la matière
- Savoir reprendre des informations ensemble, les synthétiser, les organiser, leur donner du sens, et les communiquer.

Les étapes du travail

- « **Mise en bouche** » : questionnement sur la matière, l'origine de la matière... De quoi sommes-nous faits, d'où venons-nous ? Document d'appui : lecture par un adulte d'extraits du *Monde de Sophie*, de Jostein Gaarder. Eléments de réponse par les élèves.
- **Recherche sur l'histoire de la découverte de l'atome**, par groupes « experts » d'une époque (Mythologies diverses, Grecs, Moyen Age, Classification Mendel., Composants de l'atome, Bohr, physique quantique jusqu'aux applications de l'atome), avec fiche-guide.
- **Mise en commun orale**. Synthèse collective. Court écrit individuel.
- **Synthèse et complément magistral** – Applications en CSS
- **Travail par groupes avec fiche-guide** : évolution de la conception – ce que nous avons surtout retenu, ce qui nous a frappé – la science et ce que l'homme en fait – une application. Notre conclusion sur ce travail : ce que nous avons appris de nouveau – ce que nous avons appris à mieux faire.

Annexe g

EVALUATION

Quand les classes se lancent dans des recherches ... sur quoi évaluer l'évolution croissante de leurs compétences de chercheurs avertis ?

A - Etat des lieux (évaluation diagnostique)

Il s'agit d'évaluer les besoins, les pré-requis, de faire un état des représentations (y compris celles concernant les différents supports d'information), d'évaluer les obstacles (pas de problème, il y en a toujours !)...afin de mieux cibler ce sur quoi on va travailler en priorité.

B - Que veut-on obtenir ?

→ Une pertinence croissante dans le choix des outils de recherche

" Je préfère le terme "croissante" préférable à celui de "progressive" qui introduit une notion de "pallier", contraire à la complexité de la tâche qui inclut tout à la fois frottement avec l'expérience et recherche de supports, recherche de sens, combinaison de différentes opérations complexes" (Isabelle Harlé)

Donc, BCDI ? Rayonnages en direct ? Dictionnaire, encyclopédie ? Moteur de recherche, Internet ? Annuaire de recherche Internet ? Personne ressource ? ...Chaque fois que possible, inviter les élèves à se questionner sur la justification de leurs choix.

→ Une pertinence croissante dans l'utilisation des outils de recherche

On a tendance à penser que les principaux problèmes sont "procéduraux" : les élèves ne connaissent pas bien le "mode d'emploi" des outils...Or, on constate que l'on peut refaire 10 séances "méthodologiques" à la suite, rien n'y fait : ça, alors !

C'est peut-être, finalement, que les problèmes qui se posent lors de l'interrogation des bases de données relèvent plus, à l'analyse

- de problèmes de connaissances et de conceptualisation d'une part (quels mots clés utiliser ? Lesquels sont les plus importants ? Quel "environnement notionnel" ?),
- d'une conception fautive du fonctionnement de l'outil d'autre part : un outil "intelligent", qui "comprendrait" ce qu'on lui demande et un outil "magique" qui donnerait réponse à toute question que l'on se pose : si moi je ne sais pas trop où je vais, Google le saura pour moi en me donnant 525 000 réponses.

Il est donc nécessaire de prendre un temps AVANT chaque requête

- pour se demander ce qu'on cherche exactement (cf exploration sémantique...)
- pour demander aux élèves, en PLENIERE, et en justifiant leurs réponses, comment ils vont formuler leurs requêtes.

Chaque fois que possible, procéder ensemble à une analyse des essais-erreurs (pourquoi cela n'a-t-il pas marché ?) plutôt qu'à une réponse de remplacement toute faite : c'est là qu'est la 1ère évaluation.

La seconde évaluation consistera à analyser les différentes sources d'erreur :

- degré de connaissance de la syntaxe de la requête en fonction des outils ou mieux capacité à trouver les outils d'aide (qu'est-ce qui est le plus important, que nos élèves connaissent parfaitement la syntaxe nécessaire pour BCDI, pour Google etc... ou qu'ils sachent où trouver l'aide nécessaire à l'utilisation de n'importe quel outil : "icône", "aide" sur les logiciels ?)
- degré d'adaptabilité à l'outil (repérage des différents éléments de l'écran...)...le degré zéro étant la précipitation !
- degré de connaissance du fonctionnement de l'outil, i.e. de ce qu'il est capable ou non de "comprendre"
- et très lié au point précédent...degré de connaissance du sujet, questionnement préalable sur le sujet

Un outil précieux de suivi des recherches, qui oblige les élèves à garder trace de leur travail et à justifier leurs choix : R2 I (voir descriptif sur Internet : taper r2i sur Google)

→ Une pertinence croissante dans le repérage et la sélection des sources

Outils : voir logiciel de suivi R2I – grille d'analyse d'une page web –

→ Familiarité croissante avec les "objets de l'écrit"...et le sens qu'ils véhiculent

Problèmes qui se posent dans :

- le repérage des différents supports,
- les repérages typographiques,
- le repérage du fonctionnement d'un livre, d'une revue, d'un site web...,
- la capacité à prendre du sens dans ce qu'on lit
- la pratique de la lecture sélective, l'adaptabilité des lectures (" Ce qui présuppose un rapport "familier" avec l'écrit sur lequel on se trouve : je serais, pour ma part, incapable de pratiquer une lecture sélective, une lecture survol sur une thèse de biologie moléculaire ! " Isabelle Harlé)

Formalisation : faire des points fréquents avec les élèves s'avère très précieux, notamment avant de les laisser se lancer (repérages sur une page web...) : découverte individuelle / collective, formalisation en plénière, récapitulation individuelle...bref, il s'agit de "prendre le temps". A cette étape, l'accompagnement des adultes est très important.

→ Pertinence et intérêt des informations retenues : nous les sommes-nous appropriées ?

- les informations recueillies ont-elles du sens pour moi, pour nous ?
- les informations recueillies répondent-elles aux questions que l'on se posait ? En ont-elles posé d'autres, ont-elles élargi notre champ de vision de la question ?
- qu'ai-je, qu'avons-nous retenu de particulièrement intéressant ?

Importance de ce temps de reformulation et de formalisation pour une réelle appropriation.

C - Quelle forme d'évaluation ?

- **évaluation formatrice** : établir les critères de réussite AVEC les élèves (ce qui leur permet de se les approprier) – co-évaluation intermédiaire et finale
- **évaluation formative** : réfléchir aux compétences que nous voulons développer chez les élèves et leur préciser les critères de réussite sur lesquels ils seront évalués (" l'élève sera capable de")
- **évaluation sommative** : écart par rapport à une norme, un savoir "expert"...ou également forme de gratification –utile pour se situer par rapport à un "niveau" scolaire - Questions à se poser : ambiguïté du chiffrage ? (la qualité et la complexité peuvent-elles être réduites à un seul chiffre ?) – la note est-elle formatrice ? Peut-on dissocier les savoirs et savoir-faire (qui eux aussi véhiculent des savoirs) ?

Nécessité, à chaque fin de phase ou de séquence d'une heure, de garder un "temps" de bilan d'étape oral (en plénière) et / ou écrit (3 mn), qui permet de formaliser, de récapituler, de faire le point, de mémoriser... : qu'est-ce que j'ai appris, quels problèmes se sont posés, qu'est-ce que vous devez encore mieux travailler, etc.

A propos des "grilles" d'évaluation : elles NOUS sont très utiles pour savoir où nous allons (évaluation formative). Par contre, " trop d'info tue l'info" et trop d'items d'évaluation font perdre tout sens, toute globalité au travail entrepris.

De plus, le "référentiel de compétences" de la pédagogie par objectifs consiste à découper les savoirs en "unités de comportement observables", hors contexte : mais peut-on séparer les "comportements" de la "compréhension" de ce que l'on fait et pourquoi on le fait ? Ce pragmatisme ouvre la porte à une idéologie des savoirs qui seraient "généraux", "externes" à tout contexte, à tout sens...il fait abstraction, finalement, de l'importance du "sens" que revêt toute action, dans un contexte donné.

En outre, ces compétences intellectuelles ne "s'acquièrent" pas à l'issue d'une séance de méthodologie (on ne s'en rend que trop compte !), elles se développent peu à peu sur une période de temps longue, dans des "contextes" donnés.

Les représentations ne se construisent que progressivement dans le temps et à travers les expériences que chacun réalise.

Sites à visiter :

<http://www.cafepedagogique.net/disci/cdi/11.php>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>

- **Mutualisation des ressources**

- [une méthode d'installation de Win VNC](#) version 4 pour le réseau CDI des lycées. Facilement adaptable pour tout autre réseau.

Ecrit par I. Harlé au LP Léonard de Vinci à Nantes.

- ["Passeport pour BCDI3"](#) qui présente la recherche par thème, titre, collection, ...et la gestion des prêts.

["Parcours de recherche avec BCDI 3"](#) : une série d'exercices.

Ces deux documents sont proposés par E. Lust du Collège P. Belon à Cérans-Foulletourte.