

Jean-Louis CHARBONNIER

**LES « APPRENTISSAGES DOCUMENTAIRES »
ET LA DIDACTISATION
DES SCIENCES DE L'INFORMATION**

Résumé : L'émergence, dans le contexte français marqué par une scolarisation massive au sein d'un même système, du concept « d'apprentissages documentaires » ainsi que celui de « pédagogie documentaire » révèle l'ambition de conduire tous les élèves à certaines compétences jusqu'ici réservées à un petit nombre, héritier de pratiques culturelles qui en faisaient de naissance des « lettrés ». Ces compétences ont été parfois caractérisées comme des « habiletés », plus souvent comme des savoir-faire. Ne faudrait-il pas concevoir ces savoirs en termes de notions ou de concepts et ne pas en rester à des pratiques non formalisées ? S'il en est ainsi, il convient d'identifier quelles notions appartenant aux sciences de l'information et de la documentation peuvent, doivent, être l'objet de ces apprentissages et nous nous efforcerons d'en mettre quelques unes en évidence. Pour cela, il est nécessaire d'étudier quelle transformation didactique, il convient de leur faire subir et dans quelles conditions et contextes cette transformation peut être entreprise.

Moins de quarante ans après la création du premier d'entre eux, les espaces documentaires des établissements du second degré français ont connu plusieurs mutations importantes. De « Services de documentation » (SD, 1958) en « Services de documentation et d'information » (SDI, 1966), puis en « Centres de documentation et d'information » (CDI, 1974), s'est affirmée la vocation que se sont attribuée ces espaces à devenir des espaces pédagogiques. Cette vocation, ils ne la doivent pas seulement au fait de leur appartenance à un établissement scolaire, mais aussi, surtout, à leur mode d'existence en tant qu'outils pédagogiques dont les usagers directs, voire privilégiés, sont les élèves. Très tôt, en effet, les documentalistes, de plus en plus nombreux, se sont bien rendu compte qu'il ne suffisait pas d'offrir un lieu et des collections aux élèves pour que tous sachent, et éprouvent le besoin de, s'en servir.

Lorsqu'en 1978, La FADBEN (Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale) publie son manifeste

« *Documentation, discipline nouvelle* » elle exprime et donne une première formalisation d'une attente, d'une ambition qui, dans la décennie qui s'achevait, obscurément parfois, confusément souvent, s'étaient traduites par des tentatives visant à une prise en charge pédagogique des élèves pour les conduire à des démarches documentaires construites et efficaces. On ne pouvait se satisfaire de développer une écoute pédagogique vis-à-vis des élèves, il fallait aussi qu'on entreprît leur formation. C'est sans doute que le « *Collège unique* » de la réforme Haby était là, révélant le poids de la discrimination et de la reproduction sociales dans le jeu scolaire des collèges.

L'exceptionnalité du CDI dans les systèmes éducatifs européens ne tient-elle pas à ce trait spécifique du système français depuis cette réforme du collège : une même structure scolarise tous les élèves d'une même classe d'âge. Les processus ségrégatifs fonctionnent donc dans la structure et non hors d'elle, comme dans les systèmes duels. Cette singularité (qu'il conviendrait aussi de situer dans un ensemble de traditions démocratiques républicaines et sociales) n'est pas sans porter d'effets sur le refus d'une naturalisation de l'échec scolaire et sur l'ambition d'une démocratisation de l'école. Le CDI, situé au confluent des pratiques culturelles et des performances scolaires touchant l'écrit ne pouvait guère échapper au débat sur la transformation de l'enseignement secondaire français.

Depuis la fin des années quatre-vingts, la question des apprentissages « *documentaires* » est posée avec une nouvelle acuité, sous l'action conjuguée de deux nouveaux faits majeurs. Le premier est le développement continu des systèmes documentaires des lycées et collèges couronné par la montée en puissance du traitement automatisé de l'information qui a révélé l'importance et la complexité des processus mentaux et cognitifs mis en œuvre dans la construction d'une démarche de recherche documentaire. Le second fait est constitué de la massification des seconds cycles et des réformes concomitantes entreprises. Ces dernières énoncent des exigences nouvelles¹ vis-à-vis des pratiques d'information-documentation que les enseignants-documentalistes reconnaissent comme des interpellations directes requérant leur intervention.

Nouvelles, ces exigences le sont pour les prescripteurs de la réforme des seconds cycles qui découvrent la nécessité d'élargir la communauté de ceux qui peuvent ouvrir des heuristiques de l'information, et qui considèrent comme une exigence de ne pas s'en tenir à une reproduction spontanée de cette compétence ; nouvelles, elles le redeviennent pour les documentalistes

¹ Exprimées parfois sans excès de clarté comme dans la formule « modes de pensée fondamentaux » du rapport dit *Rapport Bourdieu-Gros*.

qui se rendent compte que pour former les élèves à l'information, il est désormais essentiel de s'appuyer sur les disciplines scolaires² en mettant à profit les occasions qu'elles offrent pour didactiser les pratiques d'information-documentation, ce que d'autres, dans d'autres contextes désignent sous l'expression d'*habiletés d'information*³.

On voit donc émerger la nécessité de mettre en œuvre une dialectique des apprentissages génériques fondés sur la dimension transversale de ces habiletés et des apprentissages spécifiques ou particuliers, identifiés dans des contextes disciplinaires.

LES VISÉES GÉNÉRALES DES APPRENTISSAGES D'INFORMATION-DOCUMENTATION

Certaines de ces visées générales sont déjà assez familières des enseignants-documentalistes en cela qu'elles renvoient à des projets formulés au cours de la première histoire de la profession, même si la forme qu'elles doivent prendre aujourd'hui mérite d'être renouvelée. La construction avec les élèves d'une pratique culturelle autonome visant le recours aux institutions documentaires et à leurs outils d'information est depuis longtemps un acquis de la « pédagogie documentaire ». C'est la contribution spécifique du CDI aux diverses politiques de la lecture qui ont entrepris depuis quelques décennies de faire « décoller » la lecture publique et ses institutions en France. Faire des élèves des collèges des lecteurs pourrait servir à la caractériser. Un deuxième projet, classique, pourrait se formuler dans l'apprentissage, en en faisant l'expérience, de la recherche d'informations dans les différents systèmes et objets d'information-documentation. Il s'agit, alors, de conduire les élèves à une maîtrise de la recherche d'information conçue comme une maîtrise générale s'exerçant sur l'ensemble des ressources du CDI. L'expérimentation du « *Travail autonome* » (TA), autour des années 1975, a permis de mettre en valeur cette innovation pédagogique que constituait l'apprentissage des méthodes de la recherche documentaire s'accomplissant sur des matériaux divers.

² ALAVA Séraphin (1993) « Éléments pour une didactique de la médiation documentaire » – *Documentaliste-Sciences de l'information* 30, 1 (14-17) ; WARZAGER Daniel (1992) « De l'Instrumentation à l'investigation » – *Argos* 9 (43-47).

³ BERNHARD Paulette (1988) « Le Développement des habiletés d'information : passeport pour la société post-industrielle » – *The Canadian Journal for Information Science – Revue Canadienne des Sciences de l'Information* 13, 3-4 (7-13).

D'autres visées, sans abolir celles-ci, doivent les compléter, les dépasser, c'est-à-dire, les achever. On pourra, par exemple, porter son ambition jusqu'à faire acquérir des compétences épistémologiques relatives au fonctionnement de l'information dans le procès scientifique propre à chaque discipline scolaire. Chacune devrait s'efforcer d'identifier dans ses savoirs de référence quelques faits d'intertextualité. En effet, depuis Gaston Bachelard⁴, on a appris que les connaissances scientifiques ne résultent pas d'une simple sédimentation des données de l'expérience. Elles se construisent dans un processus qui travaille le savoir déjà là, à travers, aussi, l'investigation de l'information scientifique et le recueil des données du réel qui sont moins des données immédiates que des données déjà construites. Dire cela, c'est du même coup dire que même dans les sciences les plus expérimentales, l'information joue un rôle essentiel, le « donné » de l'expérience n'étant lui-même qu'une information prise sur le réel. Il faut donc apprendre à évaluer l'information, i.e. faire des comparaisons, des recoupements, reproduire les dispositifs de recueil de données pour les valider ou les retravailler. Le processus d'information est donc un processus interne au procès scientifique et qui le protège du dogmatisme. C'est dans ce contexte qu'il convient d'insérer la question de la vulgarisation scientifique et de la transposition vulgarisante : doit-on tenir à l'écart ces représentations du réel en espérant qu'elles n'interféreront pas avec l'entreprise didactique, ou bien doit-on les convoquer comme un matériau qui peut être perçu autrement que comme du bruit et qui peut, surtout, concourir à l'apprentissage, moyennant sa transformation. Il s'agit ici encore de traitement d'information, de cette information que la société globale place sous le regard des élèves (et qui souvent les passionne) et que l'on désigne parfois, significativement, par l'expression « école parallèle ».

Une dernière visée novatrice d'apprentissage concerne la catégorie des apprentissages sociaux impliqués par les pratiques d'information-documentation. De ce point de vue, l'antidogmatisme ne peut pas être détaché de l'apprentissage de la citoyenneté. Mais il y a plus. Le travail de groupe, souvent associé au travail sur documents est en même temps l'occasion d'une appropriation des notions de coopération (ébauche de la coopération scientifique ?), de confrontation (le conflit sociocognitif), de responsabilité vis à vis des écrits, y compris de ses propres écrits et productions. C'est,

⁴ BACHELARD Gaston (1972, 8^e éd.) *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris : J. Vrin. Chap. I : La Notion d'obstacle épistémologique, II, p. 17-19. On lira avec intérêt la deuxième partie de ce texte consacrée à la notion d'*obstacle pédagogique* qui, 50 ans après sa première expression, connaîtra un succès certain, sous la forme d'« *obstacle didactique* ».

enfin, l'apprentissage de la fonctionnalité de l'écrit dans la communication sociale.

COMMENT PENSER LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

L'enseignant-documentaliste n'a certes pas l'apanage de ces visées pédagogiques, il n'a même souvent de chances de pouvoir les déployer que s'il coopère avec les enseignants des autres disciplines, ce qui transforme l'éternelle question des « limites » entre les compétences des uns et des autres en celle d'une zone de recouvrement. Il demeure que le CDI est le lieu sans lequel rien de tout ceci ne peut vraiment prendre forme. Pourtant cet énoncé de principes n'est pertinent que dans la mesure où l'on peut lui faire correspondre des contenus d'apprentissages identifiés. Au début des années quatre-vingts, une première ébauche de réponse s'est trouvée formulée dans les « *Étapes de la recherche documentaire*⁵ ». Leur contenu d'apprentissage résidait dans l'acquisition par l'élève des différentes opérations (et leur enchaînement) permettant la recherche des documents, leur exploitation. Ainsi, de formulation du sujet de la recherche en formulation de requête documentaire, en prise de notes et jusqu'en restitution, on disposait d'un ensemble d'activités assez mal maîtrisées par les élèves et dont l'apprentissage pouvait permettre d'espérer en faire des utilisateurs avertis et efficaces des CDI. Au surplus, on était rassuré d'y voir un enchaînement immuable d'opérations capable de rendre compte de toutes les situations, donc aisément transférable. Cette vision ordonnée a permis trois progrès décisifs :

- identifier avec une certaine rigueur les acquisitions auxquelles les élèves devaient accéder ;
- poser en termes de compétences observables dans des performances ces apprentissages, ouvrant la voie à l'instauration de démarches d'évalua-

⁵ Institut National de Recherche Pédagogique. *Module utilisation des ressources documentaires. Conseil méthodologique* / sous la dir. de André de Péretti. [Paris] : INRP, [1982]. II. Comment utiliser les ressources documentaires, f.72-299.

Cette publication multigraphiée, diffusée dans toutes les MAFPEN, naissantes à l'époque, pour nourrir des dispositifs de formation continue, a été élaborée par un groupe de formateurs dont Brigitte Chevalier a été la cheville ouvrière. Ce recueil volumineux de points de vue théoriques, de propositions, de dispositifs pratiques a donné pour la première fois à voir l'ampleur de la tâche pédagogique qui attendait les documentalistes des lycées et collèges. Largement utilisé dans les premières années, il a laissé rapidement la place à une sorte de *vulgate*. Celle-ci a fixé en un ordonnancement stéréotypé, les moments des apprentissages documentaires en les transformant en procédures.

tion intégrées dans les dispositifs de formation ;

- instrumenter l'action pédagogique des documentalistes.

Cependant, paradoxalement, ce classement ordonné de savoir-faire (une taxonomie ?) a peut-être entraîné une vision syncrétique des apprentissages à réaliser. En effet, chaque phase (compréhension du sujet/équation de recherche/recherche des documents/recherche de l'information/exploitation des résultats et mise en forme) représente en fait un ensemble composite d'opérations intellectuelles et d'actions qui se « *condensent* » dans un comportement, certes observable puisqu'il est censé se traduire par un savoir-faire, mais dont la complexité est masquée par la formalisation qui en est donnée. On doit se garder d'une illusion de type béhavioriste qui consiste à considérer le sujet de l'apprentissage comme une *boite noire* : suffit-il de constater un savoir-faire (nécessairement contextualisé) pour en déduire que l'élève sait faire hors de tout contexte ? L'élève sait-il pourquoi il a réussi ou pourquoi il a échoué ? Que sait-il faire exactement et qu'en est-il de l'information de l'enseignant-documentaliste sur ce point ? Dans quelle mesure l'intelligence du sujet est-elle indépendante de la formulation de la requête documentaire et du traitement de l'information ? Ne peut-on pas estimer, par exemple, que la réelle compréhension du sujet est inscrite au terme seulement du processus, c'est-à-dire lorsque l'élève mis en présence de l'ensemble de l'information a su en tirer profit et produire ce que l'on attendait de lui ? Cette taxonomie n'empêcherait-elle pas de saisir les multiples réitérations de la procédure qui permettent à la tâche de se réaliser et à l'élève d'apprendre à se documenter et à s'informer :

- l'expression dans un langage documentaire du sujet de la recherche contribue à son explicitation,
- les documents identifiés dans un premier temps donnent à penser et permettent à l'élève d'élargir ou de rétrécir son propos,
- la lecture des documents contribue à donner corps au sujet de recherche et nourrit la problématique,
- la mise en forme elle-même (la restitution) peut produire des effets en retour sur l'explicitation du sujet et sur l'information recherchée dans la mesure où la forme n'est pas indépendante de ce que l'on a à communiquer.

Il semble donc que cette représentation des apprentissages pêche par défaut de dialectique, au sens bachelardien du terme. Ce faisant, elle ne rend

pas compte des rétroactions ni de la complexité de la tâche demandée⁶. Par ailleurs, la réduction des acquisitions visées à des savoir-faire ne donne à la pédagogie documentaire que des contenus instrumentaux⁷. Elle n'intègre pas dans les compétences visées de savoirs puisque les savoir-faire ne sont encore que des savoirs agis et pas même des représentations de l'action⁸. Le fussent-ils que leur contenu serait bien pauvre !

Au delà, i.e. à partir de là, il paraîtrait de loin préférable d'identifier quelles notions de traitement de l'information doivent être acquises, quand, dans quelle mesure, dans quels contextes disciplinaires et dans quelles situations didactiques elles pourraient l'être. En effet, dans ce qui nous occupe, s'agit-il seulement d'apprendre la recherche documentaire en-soi ou bien pour accéder à de l'information pour construire des savoirs ? De ce point de vue, a-t-on fait le repérage indispensable au sein de chacune des disciplines scolaires du collège et du lycée, des contenus de savoirs qui pourraient constituer autant d'occasions d'un apprentissage documentaire et informationnel et d'une collaboration avec les autres enseignants ?

DIDACTISER DES SAVOIRS EN SCIENCES DE L'INFORMATION

Il n'est pas question, ici, de nier la nécessité de rendre les élèves méthodiques dans leurs démarches de recherche d'information, il n'est pas question de laisser tomber leur formation à l'usage des outils et ressources documentaires, mais il faut faire plus, aller plus loin et avoir des ambitions autrement amples. S'il est vrai qu'un système documentaire « *se livre* » dans sa globalité aux élèves, l'enseignant-documentaliste ne peut se satisfaire de la vision syncrétique que révèle l'expression « apprendre le CDI » il lui faut analyser, pour les identifier, les notions sous-jacentes et leurs correspondances, leurs interactions. Après cela, il pourra concevoir des séquences pédagogiques dans lesquelles les apprenants, par leurs activités documentaires, apprendront à se servir de l'outil documentaire de manière réfléchie et rationnelle. Cela n'épuise pas, bien entendu, le kaléidoscope des fonctions que

⁶ On peut se demander aussi dans quelle mesure elle n'entrave pas le travail des élèves en enfermant ceux-ci dans une procédure rigide puisque la succession des phases est donnée comme intangible.

⁷ WARZAGER Daniel *Op. cit.*

⁸ MALGLAIVE Gérard (1990) *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF, Chap. 4, Le savoir en usage, savoir de la pratique.

remplit le documentaliste et dont le CDI est le siège. Nous n'entreprenons, ici, qu'une focalisation sur une partie seulement d'entre celles qui nous ont paru jusqu'à présent assez mal définies.

Sans aucune prétention à l'exhaustivité, nous nous proposons d'examiner maintenant quelques-unes de ces notions et des conditions permettant de les faire acquérir.

La notion de source

C'est une notion essentielle d'abord du point de vue épistémologique puisque tout discours à caractère scientifique, quel qu'il soit, doit être référé à des sources intermédiaires et, en dernière instance, à une source primaire⁹. Du point de vue de l'enseignement, on sait que les élèves ont quelque difficulté à faire la différence entre l'événement et l'information, entre le fait et le discours sur le fait¹⁰ ; on sait aussi qu'ils ont tendance à se comporter comme des compilateurs sans discernement lorsqu'ils travaillent sur des matériaux documentaires. Quelle compréhension du réel pourrait-on construire sans faire acquérir par la pratique, pas seulement par le discours éthique, cette notion de source ? En comparant des documents portant sur les mêmes faits, en les mettant en relation, en les recoupant, en leur permettant de discriminer au lieu de confondre ou d'agréger grossièrement des informations disparates, les élèves n'acquièrent pas seulement des pratiques documentaires, ils acquièrent des compétences disciplinaires. Bien entendu, ces travaux sont déjà assez bien connus de ceux qui travaillent sur la presse, mais des travaux analogues sur des manuels scolaires, des ouvrages, des articles de revues ou sur des encyclopédies ou des dictionnaires de langue seraient tout à fait réalisables, à condition, toutefois, que l'on puisse mobiliser une variété suffisante de documents.

La notion de référence documentaire

Identifier un document n'est pas un acte insignifiant dès lors qu'on attache de l'importance à la notion de source. A travers cette référence, on fait acquérir la notion de représentation (abstraction ?) du document par un signalement qui en décrit les caractéristiques essentielles (son identité), mais

⁹ Ceci a sans doute d'emblée une valeur pour les historiens pour qui la critique des sources est une valeur fondatrice de leur discipline. On peut, sans audace particulière, transférer la valeur de cette notion dans d'autres domaines fort éloignés comme les sciences expérimentales où la description du protocole mis en œuvre, ainsi que les références bibliographiques, permettent de *reconstruire* la source d'information primaire.

¹⁰ C'est l'un des objets sur lesquels le CLEMI (Centre de liaison pour l'étude des moyens d'information) propose aux enseignants de travailler.

qui permet aussi de le retrouver dans des collections différentes ou à des moments différents au sein de la même collection. C'est aussi apprendre qu'on peut faire un certain nombre d'opérations non pas directement sur les documents primaires mais sur un équivalent symbolique qui en tient lieu.

La notion de fichier

En tant qu'ensemble organisé de références, le fichier cumule la fonction représentative des références qu'il rassemble et celle de représentation du système documentaire. Il en constitue l'image abstraite. La difficulté principale pour les élèves vient, bien sûr, de l'aspect compliqué, austère, du fichier, alors que l'accès direct aux objets documentaires peut paraître plus gratifiant. Ils doivent différer le moment où ils seront en possession des documents pour mieux trouver l'information utile. Prend-on le soin pour cela de concevoir des situations de travail où le recours au fichier sera plus profitable que la flânerie entre les rayons ? L'expérience la plus commune des élèves est constituée de la découverte, par pur hasard (?) du livre, de la revue ou de la vidéo qui apportent *les* réponses aux questions *tacites* qu'ils se posaient. Ne faut-il pas leur faire faire l'expérience inverse.

La notion de langage documentaire

En tant que langage artificiel, la notion de langage documentaire est entièrement à construire puisque, pour les élèves, il n'existe pas d'autre langage que le langage naturel, à ceci près qu'ils ne le savent même pas. Leur représentation spontanée, ce qu'ils prennent pour leur expérience (et qui sans aucun doute l'est), c'est la transparence de la langue usuelle, sa clarté, l'évidence des significations. L'apprentissage de cette notion ne doit donc pas seulement faire acquérir un langage documentaire et son fonctionnement. Il peut aussi leur faire prendre conscience de l'opacité du langage naturel, le jeu contrariant, dans un système documentaire, des synonymes et des polysèmes et par opposition, la nécessité d'une relation univoque entre le concept et son descripteur. Cet apprentissage, notamment dans le cas d'un thésaurus, c'est aussi découvrir qu'un tel langage fonctionne avec des règles strictes mais, justement, appauvrissantes, que les actions dont il peut rendre compte sont nécessairement substantivées, que les descripteurs ont essentiellement une fonction signalétique vis-à-vis des concepts et exigent que le chercheur reconstruise par lui-même les relations entre eux. Conçu en corrélation avec les apprentissages dans les disciplines scolaires et les langages spécialisés qu'elles entendent faire acquérir, cet apprentissage peut donc aussi construire l'idée de la multiplicité des langages, de leur fonction pragmatique dans des contextes donnés et de leur irréductibilité. En travaillant

sur les passages successifs de leur langage naturel aux langages spécialisés et aux langages documentaires, on construit en même temps une compétence métalinguistique. Ne serait-ce pas une contribution à ce que Roland Barthes, parlant de l'écriture littéraire identifie comme « liberté » : « la conscience de ce déchirement [des langages] et l'effort même qui veut le dépasser » ?¹¹

Les notions de champ et de réseau sémantique

Pour accéder à la signification de termes, les élèves ne disposent guère que de deux démarches (installées en grande partie par la formation scolaire), la démarche classificatoire ou la démarche du dictionnaire. Dans le premier cas, on procède par inclusion dans un ensemble générique fortement organisé et hiérarchisé, dont on déduit la notion spécifique, avec le danger de réification des concepts, d'enfermement dans une classe ou une case (cf. « Les Cent cases du savoir »¹² chères à *Inter-CDI*). Dans le second cas, chaque mot est pris pour lui-même, sans considération de relations privilégiées puisque toutes sont traitées sur le même pied. L'objet de l'apprentissage porte donc d'abord sur l'opposition descripteur/non-descripteur, la relation d'équivalence [dans le système du langage documentaire], sur l'articulation générique/spécifique, la relation d'inclusion et la fonction d'autopostage¹³, sur la proximité sémantique, la relation d'association. C'est, au demeurant, dans cette mesure qu'un thésaurus peut ouvrir la voie à des explorations conceptuelles qui permettent aussi aux élèves d'accéder aux catégories des langages spécialisés que les enseignants des différentes disciplines s'efforcent de mettre en place. On pourra, de ce point de vue, noter le développement dans la deuxième édition du thésaurus *Motbis*¹⁴, de sub-thésaurus spécialisés permettant de prendre en compte un vocabulaire plus complet que celui de l'édition de base.

- *La notion de pertinence.*

¹¹ BARTHES Roland (1965) *Le Degré zéro de l'écriture, suivi de Éléments de sémiologie*. Paris : Gonthier, [chap] VI : L'utopie du langage, p. 76

¹² La revue *Inter-CDI* a publié deux panneaux destinés à présenter la Classification décimale de Dewey et la Classification décimale universelle. La représentation « en cases » a peut-être l'avantage d'aider à mémoriser les 99 premiers indices, on peut craindre, cependant, qu'elle n'empêche de comprendre la manière dont fonctionne ce type de langage documentaire.

¹³ Indexation complémentaire d'une question qui consiste à attribuer automatiquement des descripteurs appartenant aux mêmes chaînes hiérarchiques que les descripteurs attribués par l'indexeur. (d'après AFNOR. *Vocabulaire de la documentation*)

¹⁴ Centre national de documentation pédagogique. *Motbis Version 2.0*. Paris : CNDP, 1992. - 4 vol. Ce thésaurus, encyclopédique, a été conçu spécialement pour l'indexation des documents et des requêtes documentaires dans les CDI des lycées et collèges.

Les critères de pertinence que les élèves mettent en œuvre surprennent souvent. Le jugement de pertinence est parfois acquis sur des informations n'ayant que peu de rapport avec le sujet à traiter : la longueur du document, le nombre de références obtenues, l'autorité qu'on attache au support ou à l'auteur. Cela se traduit par du bruit ou du silence dans l'information, cela se traduit aussi par une compilation aveugle. Il faudra donc apprendre à évaluer un document, i.e. à l'interroger, le mettre en relation à l'objet du travail, analyser par quelles informations il contribue à résoudre le problème posé dans ce travail.

La notion de condensation de l'information

Les pratiques de compilation, d'agrégation d'informations sans discrimination des diverses sources d'information que l'on relève chez les élèves du secondaire montrent que le document qui s'offre à eux se donne de manière syncrétique, tout entier. Ce que l'on appelle le *contenu* d'information et qu'il serait plus juste d'appeler *charge* d'information d'un document, ne paraît pas susceptible d'être pris autrement que dans sa globalité. Le recopiage en est la conséquence inéluctable, comme si l'information ne pouvait connaître que le mode d'existence que son émetteur lui avait donné. Apprendre à élaborer d'autres états de l'information que celui dans lequel elle est livrée dans le document original, c'est permettre d'aller à l'essentiel, se mettre dans l'obligation de le comprendre, i.e. de transformer des données, de l'information en savoir fait de connaissances intégrées. L'enjeu de cet apprentissage est plus que jamais essentiel. Les nouveaux supports d'information comme les cédéroms peuvent laisser libre cours à certaines dérives du « *copier-coller* » et aboutir à des « *hyperdocuments* » plastiquement réussis mais sans pertinence du point de vue pédagogique. Les processus par lesquels l'information est ainsi transformée peuvent prendre diverses formes (résumé, notes de lecture, schéma, diagramme, compte-rendu, note de synthèse, etc.) qui ne sont pas équivalentes dans leur adéquation, leur fonctionnalité lorsqu'on les situe dans la perspective du document à condenser ou de l'utilisation que l'on veut en faire. Ils exigent au minimum une certaine maîtrise de notions venant de la grammaire de texte, de la sémiologie de l'image, et des compétences scientifiques dans le(s) registre(s) disciplinaire(s) actif(s) dans le document. Il ne s'agit pas seulement d'une sorte de transcoding qui mécaniquement, permettrait de convertir une information dans un équivalent empruntant une autre forme, mais de la transformation de l'information elle-même. Il s'agit donc, à proprement parler d'un traitement de l'information. On pourra remarquer que ces connaissances ne peuvent, ne doivent, fonctionner à vide mais convoquent des savoirs et connaissances

« disciplinaires », et qu'ainsi, elles appellent des coopérations avec d'autres enseignants.

La liste des savoirs à construire en sciences de l'information pourrait encore s'allonger avec les notions d'outil ou de produit documentaires, la notion de classement (etc...), mais aussi par décomposition ou affinement de ceux que nous venons de décrire. Tout un programme de réflexion, d'expérimentation et de définition pourrait s'ouvrir, au croisement de nombreuses disciplines pour repérer, problématiser les savoirs de référence, les prescriptions institutionnelles et étudier ce qu'ils peuvent devenir dans les pratiques réelles d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire, entreprendre leur didactisation. L'essentiel, à nos yeux, est que soit mis ici en évidence que ces savoirs-là sont requis, et qu'il ne s'agit pas seulement de savoir-faire ou de savoir-être hors du champ de la représentation conceptuelle, il n'y a pas de construction de savoirs sans construction de concepts¹⁵.

UNE DIDACTISATION NÉCESSAIRE

Ces connaissances que nous venons de mettre en évidence, et beaucoup d'autres que nous n'avons pas évoquées, doivent nous interroger sur les modalités de leur acquisition. Certains croient qu'il suffit de mettre l'élève en face d'un savoir à acquérir pour qu'il apprenne spontanément ; d'autres (mais sont-ils si différents de ceux-ci ?) estiment qu'il suffit que les élèves agissent, qu'ils travaillent à réaliser ce qui leur est demandé, leur *montrant* ce qu'il faudrait faire mais qu'ils ne font pas ; or montrer peut parfois aider à comprendre mais, souvent en donnant la solution pratique du problème, empêche l'apprenant de comprendre. Montrer est souvent le degré zéro de la formation¹⁶ ; enfin, d'autres récusent toute référence à une situation d'enseignement au motif qu'il faudrait faire des cours, que ces cours ne sauraient être que rébarbatifs aux élèves, comme le sont les cours dans les disciplines scolaires habituelles¹⁷. Ne serions-nous pas devant l'un des ava-

¹⁵ BARTH Britt-Mari (1987) *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

¹⁶ Cf. LAHIRE Bernard (1993) *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : PUL, Chapitre III : Modes pratiques d'appropriation des postes. IV : « Expliquer » ou « faire-voir », p. 43-44.

¹⁷ Les candidats au CAPES de documentation véhiculent souvent une telle conception de la relation pédagogique, à tel point que le rapport du jury s'en est ému en 1993. FRANCE. Ministère de l'éducation nationale, direction des personnels enseignants des lycées et collèges. CAPES de documentation concours externe : rapport / Monsieur Poupelin. Paris : CNDP, 1993, p. 26.

tars de l'anti-intellectualisme qui voudrait que l'on apprenne sans passer par l'abstraction, par la conceptualisation ; devant aussi l'un des avatars de l'obscurantisme pédagogique pour lequel enseigner reste un mystère et doit le rester ? En effet, nous vivons ce paradoxe, aujourd'hui, de voir certains revendiquer d'être des pédagogues sans être des enseignants. Il nous faut l'interroger : quelles représentations de l'acte d'enseigner révèle-t-il ; quel est ce pédagogue qui n'ambitionnerait de transmettre aucun savoir, qui voudrait faire l'économie d'une identification des objets d'apprentissage, refuserait de les évaluer et souhaiterait rester dans la pénombre où tout reste confus ?¹⁸ Ces prises de position révèlent une conception singulièrement réductrice de l'acte d'enseigner. Il s'agirait principalement, sinon exclusivement, d'un enseignement « magistral » asséné aux élèves, où les activités ne seraient que des exercices ou devoirs chargés de vérifier qu'ils savent appliquer ce qu'on leur a enseigné (les contrôles) en vue d'un classement. Ces représentations fort répandues (pas seulement chez les documentalistes) rendent-elles compte de ce que peut aussi être aujourd'hui l'acte d'enseigner ? On pourrait les décrypter comme une critique implicite de certains modèles de formation si elles n'aboutissaient, en fait, à une fuite devant les exigences pédagogiques. Nous croyons, au contraire qu'on a tout à gagner d'une clarification de la fonction pédagogique en assumant l'apport des travaux de la didactique des disciplines.

Si la connaissance n'est pas qu'une substance qui se transmet (par mimétisme ? par hérédité ?), mais partage d'un sens, braconnage¹⁹ (au sens de Michel de Certeau), l'expression « transfert de connaissance » pour désigner de manière mécaniste ce qui se passe dans l'acte d'enseigner ne peut même pas être comprise métaphoriquement. Enseigner, être professeur, pour un enseignant-documentaliste (comme, du reste, pour d'autres) signifie-t-il nécessairement *professer*, déclarer son savoir, prendre seulement les élèves à témoins de sa propre relation au savoir ?²⁰ S'agit-il de montrer ce qu'ils doivent savoir aux élèves ? Nous ne le croyons pas. Il nous paraît, au

¹⁸ Ainsi lors du dernier congrès de la FADBEN, à Rouen en mai 1996, dans certains ateliers, la discussion est-elle revenue de manière récurrente sur ce refus exprimé de manière très passionnelle. "Nous avons choisi de devenir documentalistes pour ne plus enseigner, nous ne pouvons accepter, aujourd'hui qu'on nous demande d'enseigner la documentation", ainsi s'exprimait une collègue de l'Académie de Versailles.

¹⁹ CERTEAU Michel de (1990) *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard, Chap. 12 : Lire, un braconnage, p. 239-254. Ce braconnage que M. de Certeau applique à la lecture, paraît pouvoir s'appliquer aussi aux apprentissages dans la mesure où ils ne peuvent s'opérer sans que l'apprenant s'autonomise et investisse le champ de la connaissance.

²⁰ HOUSSAYE Jean (1988) *Théorie et pratique de l'éducation scolaire. 1 : le triangle pédagogique*. Berne : P. Lang,

contraire qu'il convient bien sûr de partir des élèves, de ce qu'ils sont²¹, de l'état de leurs pratiques d'information-documentation ; mais aussi de rechercher les notions et pratiques nécessaires aujourd'hui (scolairement et socialement), d'étudier les conditions de leur enseignement, de travailler à la transposition (transformation) didactique du savoir de référence dans des savoirs à enseigner, de clarifier les termes du contrat didactique qui lie enseignants-documentalistes et élèves à travers des situations didactiques propices aux apprentissages visés²². Car l'apprentissage est un processus partant de l'activité des élèves qui doit les conduire à une représentation de cette activité, à sa compréhension et à celle des objets de savoir concernés ; nous insistons, tout particulièrement en ce qui concerne les « apprentissages documentaires », sur la nécessité d'une démarche didactique fondée sur la conceptualisation a-posteriori par la « mise en mots » de l'action accomplie (cf. la fonction du langage chez Vygotsky).

Cette didactisation des connaissances nécessaires à l'intelligence de ce que les élèves font dans leurs activités d'information-documentation est le passage nécessaire pour permettre à la « pédagogie documentaire » d'être vraiment pédagogique. Nous n'entrerons pas dans ce faux débat qui opposerait pédagogie (le global) et didactique (le segmenté). L'attitude didacticienne, qui pousse souvent à une segmentation des objets, et parfois à un réductionnisme techniciste, n'a de sens que dans une posture pédagogique globale qui s'efforce de faire accéder les élèves au sens de leurs apprentissages. C'est un choix qu'il faut faire, même si, puisque là tout est à inventer, rien n'est écrit d'avance. Les enseignants-documentalistes doivent être les créateurs de démarches didactiques et d'un corpus didactique de leur discipline s'ils veulent assumer leur position d'enseignant. Cela exige aussi que la recherche scientifique investisse cette catégorie d'objets de connaissance et que l'institution en assure le relais. L'un et l'autre ne sont pas encore acquis, il fallait en avoir établi la nécessité.

Jean-Louis CHARBONNIER
IUFM des Pays de la Loire
Centre Recteur-Schmitt - Nantes

²¹ DEVELAY Michel (1995) *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF ; ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY Michel (1993) *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

²² Voir les analyses et propositions formulées dans CHEVALLARD Yves (1985) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

LA DIDACTISATION DES SCIENCES DE L'INFORMATION

Abstract : In the french context, marked by a massive school participation within a single system, the emergence of concepts of « learning how to use resources » (« apprentissages documentaires » in french) and « teaching how to use resources » (« pédagogie documentaire »), is a sign of a will to obtain from all the pupils the aptitudes so far reserved to the « happy few » who were born in a cultural environment and, thus, were learned by birth. These aptitudes have sometimes been referred to as skills, more often as « know-how ». It would be appropriate to think of these kinds of knowledge as notions or concepts and not to remain within non formalized-practical abilities. It then becomes necessary to identify which, among the notions belonging to Information and Reference Sciences, can be or have to be the subject of this learning and we shall try to bring some of them to the fore. To do so, we have to study which didactic transformation they have to go through and to define the conditions and contexts needed to undertake this transformation.