



HAL
open science

Culture de l'information, culture de l'autonomie

Yolande Maury, Vincent Liquète

► **To cite this version:**

Yolande Maury, Vincent Liquète. Culture de l'information, culture de l'autonomie. Culture de l'information. Des pratiques.. aux savoirs, Nathan, pp.61-69, 2009, 313309108422-6. hal-01312551

HAL Id: hal-01312551

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01312551v1>

Submitted on 5 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Culture de l'information, culture de l'autonomie »

Yolande Maury (Université de l'Artois-IUFM Nord-Pas-de-Calais ; GERIICO Lille3) -
yolande.maury@lille.iufm.fr

Vincent Liquète (Université Bordeaux - IUFM d'Aquitaine ; IDC Bordeaux 2) -
vincent.liquete@aquitaine.iufm.fr

Culture de l'information, culture de l'autonomie... Ce titre a été retenu en référence à Hélène Trocmé-Fabre qui, lors d'un précédent congrès de la FABDEN, proposait de remplacer le concept de "*culture de l'information*" par celui de "*culture de l'autonomie*", englobant à la fois l'autonomie de l'individu et du groupe social. Citant les travaux de Francisco Varela, elle avançait que traiter de l'information, équivaut à faire émerger du sens, un sens qui n'existe pas en soi : le sens n'étant pas une entité extérieure au sujet mais un processus d'émergence continue, ce qui constitue le principe même de l'autonomie.

Culture de l'information, culture de l'autonomie tisseront le fil conducteur de cette communication que nous aborderons en quatre temps :

- en établissant un parallèle entre l'évolution des diverses expériences de travail autonome et celle des apprentissages documentaires et informationnels : nous aborderons le sujet par sa dimension historique ;
- en posant la question de l'autonomie au sein de la culture de l'information : suivant l'idée que le développement de l'élève, de la personne, ne se découpe pas en tranches mais qu'il implique l'être dans toutes ses dimensions : biologique, psychologique, cognitive, politique, sociale... ;
- en explorant les connaissances et les compétences à développer pour permettre à l'élève de construire son autonomie, qu'il s'agisse d'autonomie en général, ou dans le domaine de l'information-documentation en particulier : considérant les acquisitions de connaissances comme des chemins de transformations (cf. F. Varela), nous essaierons de comprendre les transformations à l'œuvre, tant dans la culture de l'information que dans la culture de l'autonomie ;
- et enfin en positionnant l'approche autonome par rapport aux approches didactiques de l'information-documentation.

1. Travail autonome et apprentissages info-documentaires, inter-relations, histoires croisées

A partir des années 1970, les différentes expériences qui ont vu le jour, avec l'objectif affiché de développer l'autonomie de l'élève, ont en commun d'avoir accordé un premier rôle à l'information-documentation dans l'acquisition des savoirs et d'avoir largement mis à contribution les documentalistes et les centres de documentation et d'information.

A l'image de Nelly Leselbaum (1993), nous pouvons distinguer plusieurs moments dans la mise en place de cette pédagogie (travail indépendant-autonome), qui est devenue aujourd'hui une pédagogie parmi d'autres :

- une phase d'expérimentation (à partir de 1972), avec le travail indépendant, marqué par les théories de la non directivité et la relation d'aide, dans un contexte européen

où la recherche d'individualisation et d'activité des élèves est la préoccupation majeure ;

- une phase de diffusion (à partir de 1979) où progressivement la non-directivité est remise en cause au profit d'une position médiane entre "directivité didactique et non-directivité systématique" ;

- et après 1983, une phase qui voit la diffusion du travail autonome, d'abord limitée puis remplacée par l'aide au travail personnel.

Nous pouvons y ajouter à partir des années 90, dans un contexte de développement de l'information-documentation et du numérique, alors que la dimension documentaire est introduite de manière appuyée dans les programmes disciplinaires, une nouvelle étape qui voit « l'autonomisation » pensée dans le cadre d'un processus global, entre travail personnel et encadrement ; l'autonomie est alors envisagée dans une perspective à long terme débordant le simple cadre scolaire.

Les apprentissages documentaires et informationnels évoluent de même, comme le montre le tableau ci-dessous : fortement inspirés au départ (années 1970) par les théories non-directives, ils prennent ensuite des formes plus contrôlées, avant d'être pensés de manière globale, en prenant en compte un nouveau rapport école-société-information.

Les expériences de travail autonome	→ traduction dans le champ de la documentation
- à partir de 1972 : expérimentation du travail indépendant (théories non-directives et aide à l'élève), puis du travail autonome ;	- 1ères expériences marquées par la non-directivité (aides médias (UTA) ; centres autodocumentation, ex. Marly Le Roi) ;
- période 1979-1987 , diffusion du travail autonome // remise en cause de la non-directivité pour une position médiane, entre directivisme et laisser-faire ;	- à partir de 1975 , réflexion pédagogique, vers des formes plus contrôlées // généralisation des expériences, témoignages nombreux ;
- 1983-1990 : diffusion limitée du travail autonome // essor de l'aide au travail personnel (ATP) ;	- 1982 , vers une formation progressive, méthodique // circulaire juin 1982 "les objectifs pour la vie scolaire" + module Documentation à l'INRP ;
- à partir des années 1990 , autonomisation pensée comme un processus, de manière globale, entre travail personnel et encadrement.	- 1989 et après : au-delà d'une méthode, accent mis sur la construction autonome des savoirs // dynamique de l'ordre de l'action, démarche globale, orientée vers l'acquisition d'une "culture".

Si nous faisons une lecture transversale, susceptible d'éclairer les liens étroits entre culture de l'information et culture de l'autonomie, nous notons d'abord l'existence des mêmes référents théoriques :

- influence des théories non-directives, lors des premières expériences de travail sur document : *independant study* des anglo-saxons ; non-directivité rogérienne ; liberté d'apprentissage de Alexander Neill ; réflexions critiques sur l'école (I. Illich) ; des idées qui sont reprises par D. Hameline, L. Legrand, A. de Peretti notamment ;
- influence des mouvements pédagogiques modernes très présents en France : enseignement individuel de M. Montessori, école active d'A. Ferrière, école moderne de C. Freinet, travail libre par groupe de R. Cousinet ;
- influence du mouvement « personnaliste » (E. Mounier), qui donne le primat à la personne, une personne libre, autodéterminée, qui existe autant par ses acceptations que par ses refus, et qui se construit communautairement ;
- enfin plus récemment, influence des théories contextualistes (action située, cognition distribuée) qui mettent en avant le rôle de l'environnement dans l'apprentissage : construction expérimentée de l'autonomie ; processus d'autonomisation conçu comme la mise en œuvre de "l'individu- plus" pour D.N. Perkins, en appui sur les ressources physiques et sociales de l'environnement.

Un autre rapprochement peut être effectué, relatif aux deux seuils des années 80 puis 90 qui marquent une évolution dans l'approche de l'autonomie et de l'information-documentation :

- le tournant des années 80 correspond à la remise en cause de l'argument de la démocratisation par le travail autonome, tandis que paraissent les premières études sur le sujet (V. Isambert-Jamati et F. Grospiron, 1976-77 ; A. Bireaud et P. Moeglin, 1981 ; H. de Gisors, 1980). Il s'ensuit une redéfinition des objectifs du travail autonome et de l'approche des apprentissages documentaires, à la recherche d'une voie médiane entre directivisme et laisser-faire, entre discipline et spontanéité. L'idée d'une autonomie encadrée s'impose alors : l'appellation pédagogie de l'autonomie remplace celle de travail autonome, et la pédagogie documentaire prend le relais du travail sur document, exprimant ainsi le passage de l'idée d'état à celle de processus et d'évolution ; sont affirmées une volonté de structuration, et la nécessité d'un accompagnement de l'élève ;
- le tournant des années 1990 est marqué par un changement d'échelle dans le rapport école-savoir-société, et le souci de développer une "culture" permettant à l'individu de se réaliser dans une société en constante évolution. Il s'agit d'inscrire l'élève, et plus généralement l'individu, dans une dynamique qui passe par l'acquisition d'une "culture", à la fois expérience sociale et acquisition de savoirs apportant une coloration spécifique à la compréhension du monde. Comme il n'est plus possible de faire le tour du savoir, l'accent est mis sur la construction de parcours différenciés dans ce savoir, laissant une grande place à l'initiative et la créativité.

2. La question de l'autonomie dans la culture de l'information : des implications plurielles

En analysant les composantes de l'autonomie, et les discours tenus dans le champ de l'info-documentation, nous notons qu'une grande part des mêmes travaux et approches sont pris en considération. Les travaux majeurs sur l'autonomie nous rappellent notamment de la nécessité de ne pas considérer le développement de la personne en « segments » séparés les uns des autres, mais de tenter pour chaque situation d'apprentissage de prendre en considération un ensemble de dimensions.

En écho à ces éclairages, nous pouvons nous interroger sur quelques éléments délimitant la culture de l'information que vise notamment l'enseignant-documentaliste au regard de ses pratiques d'enseignement.

Le développement de la personne implique tout l'être, se nourrissant de chaque expérience, dans une relation tripolaire à soi, aux autres et à l'environnement ; qu'il s'agisse d'autonomie ou de culture de l'information, ce développement passe par une prise de conscience de soi (autos), formé par les autres (hétéro) et par le Monde (écoformation). Pour Edgar Morin, l'autos est "*l'autonomie fondamentale*", le "*foyer organisationnel*" qui conduit chaque être vivant à un comportement précis en fonction de multiples informations apportées par ses dimensions internes et environnementales.

Parmi les nombreuses dimensions pouvant être considérées, nous mettrons l'accent sur quatre d'entre elles à savoir le biologique, le cognitif, le politique et le social.

a. La dimension biologique

Pour E. Morin comme pour F. Varela, la capacité à autoproduire son identité serait constitutive des systèmes vivants. C'est ce que Varela appelle la particularité "autopoïétique" de certains systèmes. Pour lui en effet, l'autonomie est au cœur de chacune de nos cellules, en vertu de deux processus simultanés qu'il appelle l'autopoïèse (construction de soi) et la "clôture interactionnelle" (Autonomie et connaissance, p. 37) : l'autopoïèse permet à chaque système vivant de s'auto-organiser en s'adaptant aux perturbations qui viennent de l'extérieur et de l'intérieur, intrinsèquement indistingables. La clôture interactionnelle constitue le système comme une unité reconnaissable puisque un système clos subordonne toute transformation à la conservation de son identité.

Pour lui, ni l'objectivité ni la subjectivité ne permettent de comprendre le réel, il vaut mieux adopter une troisième voie, et voir dans l'expérience humaine, "*une combinatoire de régularités et de sables mouvants*". C'est le "cercle cognitif" qui caractérise le mieux la nature de notre nature. Le sens n'existe pas en soi, il est une émergence, il ne peut être considéré comme une entité extérieure au sujet, entité qu'on capterait, recevrait, transmettrait, analyserait comme un objet. Ce processus d'émergence continue constitue pour lui la définition même de l'autonomie. Ce sont les émotions qui rendent plus cohérents les fragments de sens.

b. La dimension cognitive

Aujourd'hui, la dimension cognitive concerne notamment la question de l'appropriation des savoirs se centrant sur la dimension praxique du sujet. On considèrera alors que les apprentissages sont au carrefour de la prise de décision de l'élève et de l'offre environnementale proposant des outils et des ressources. La question centrale est bien celle de la prise de décision du sujet, qui va d'une part dépendre de la mobilisation ou non des ressources qui seront à sa disposition, et d'autre part de la capacité du sujet à étudier et appréhender les « *possibilités cognitives de son environnement* » (Morandi). Cette dimension est là pour nous rappeler que les apprentissages ne peuvent se limiter aux seules interactions humaines (maître-élève(s), ou inter-élèves...) mais également aux interactions technologiques et documentaires.

c. La dimension politique

Historiquement, l'école est le lieu où l'élève apprend, en plus des savoirs et des connaissances, non seulement à obéir à des règles supra-personnelles, mais également à atteindre une certaine normativité. Ce double principe d'apprentissage et de conformité sociale concerne tout autant l'élève que l'enseignant, ce dernier mettant en phase des projets et des modalités d'enseignement avec les objectifs fixés par l'institution scolaire, notamment à travers les programmes d'enseignement. La capacité d'action autonome des élèves en partie liée avec l'existence de règles de jeu explicites libère ceux-ci de la dépendance personnelle à l'égard de l'enseignant. Respectant les règles (versant politique) et comprenant les consignes et la finalité des tâches (aspect cognitif), les élèves démontrent qu'ils sont adaptés à l'univers scolaire et en conformité avec les attentes de celui-ci.

d. La dimension sociale

L'autonomie s'acquiert par processus, elle n'est pas seulement une construction individuelle, mais nécessairement sociale s'appuyant sur des interactions avec les autres. Lev S. Vygotski souligne que "*toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées (...), leur organisation, leur structure génétique, et leurs moyens d'action – en un mot, leur nature entière – est sociale. Même les processus mentaux (internes, individuels) gardent une nature quasi sociale*". Le groupe serait un espace de socio-construction des apprentissages. Toutefois, faire travailler ensemble des élèves ne suffit pas à ce que chacun se pose des questions centrales ou saisisse l'opportunité de se réaliser. Un ensemble de "conditions sociales" sont à envisager comme :

- penser les pré-requis sociaux et cognitifs nécessaires à toute situation d'apprentissage ;
- envisager un degré de symétrie des relations sociales entre les élèves ;
- enfin, veiller à la richesse et l'intensité des échanges au sein du groupe.

3. Culture de l'information, culture de l'autonomie, les mêmes connaissances et compétences à développer

La culture de l'autonomie, comme la culture de l'information, procèdent de transformations, comme nous l'avons souligné en introduction : du profane à l'expert, des connaissances et compétences-clés sont développées. Nicole Tremblay (1996) a repéré quatre compétences-clés en situation d'autoformation qui correspondent aussi à quatre axes forts de la culture de l'information : tolérer l'incertitude (axe adaptation), réfléchir dans et sur l'action (axe praxique), se connaître comme apprenant (axe métacognitif), et établir un réseau de ressources (axe social) ; nous y ajouterons un cinquième axe, important dès qu'il s'agit d'information-documentation, se dégager de certains déterminismes (axe analytico-critique).

a. Tolérer l'incertitude (dimension adaptative)

L'autonomie apparaît plus contraignante que l'hétéronomie. Se conformer à des normes, suivre le groupe, comme le souligne E. Kant, est plus facile que de réfléchir à la valeur de ces normes pour soi, et de choisir soi-même celles qui

semblent les plus adaptées ; cela implique confiance en soi et prise de risques. Philippe Carré parle d'une "acceptation du risque, de l'ambiguïté, et de la complexité".

Lors d'un travail en autonomie, l'élève est amené à procéder de manière heuristique, à partir d'intentions qui se redéfinissent au fur et à mesure qu'évolue le projet, il n'y a pas de chemin tracé dès le départ mais plutôt des choix de cheminement à faire en continu. L'élève doit être capable d'auto-diriger son parcours, c'est-à-dire de prendre des décisions concernant l'élaboration d'objectifs, de savoir définir des contenus et de planifier leur mise en pratique. Cela suppose de sa part des efforts soutenus et une vigilance de tous les instants, pour ne pas céder à la passivité ou être amené à renoncer lorsque des difficultés apparaissent. Il doit apprendre à gérer des moments de doute, d'hésitations, d'incertitude, qui vont de pair avec la part d'initiative qui lui est laissée.

Dans le cadre de la recherche d'information, Carol Kuhlthau fait du *principe d'incertitude* un moteur de la recherche d'information : anxiété, manque de confiance sont des symptômes affectifs dus à un manque de compréhension, à un sens inexpliqué ou à une structure incomplète. Au fur et à mesure que les états de connaissance se précisent, les émotions, d'un état d'incertitude, évoluent vers plus de confiance (niveau affectif) ; dans le même temps, la pensée, de vague et floue, devient claire (niveau cognitif), et après les informations significatives, le sujet peut accéder aux informations pertinentes (niveau de l'action).

Au niveau cognitif, André Tricot définit l'incertitude comme la prise de conscience d'un manque de connaissance, et le besoin d'information comme le besoin de réduction d'incertitude : si j'ai de la certitude, alors je n'ai pas besoin d'information ; si j'ai de l'incertitude, alors j'ai besoin d'information ; et si je n'ai pas de connaissances, alors je n'ai pas d'incertitude...

Le même constat est fait par Brenda Dervin avec son modèle du *sensemaking* : le besoin d'information naît pour combler une "lacune cognitive" ; et elle montre que la manière dont les individus perçoivent leurs lacunes cognitives (et combler leurs besoins d'information) est un bon révélateur de leur comportement en recherche d'information.

→ Tolérer l'incertitude, c'est montrer des capacités d'adaptation, ce qui implique de sortir des postures déterministes, d'aller au-delà de ses certitudes, et de savoir nommer et dépasser les situations de déséquilibre pour créer du sens.

b. Réfléchir dans et sur l'action (dimension praxique)

La personne autonome a une "pratique réfléchie", elle articule la réflexion "dans" et "sur" l'action. Nicole Tremblay parle de simultanités et d'alternances des processus d'action-réflexion et de théorisation de la pratique.

Dans ce processus, les moments de structuration des connaissances et de réflexion apparaissent comme des moments cruciaux qui permettent, "pour un savoir faire donné", de "constamment [...] développer la "culture" des pratiques de ce savoir-faire" (J. Tardif, 1998), notamment :

- en établissant des liens explicites et hiérarchiques entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ;
- en raisonnant ses choix cognitifs, en les justifiant, en déterminant leur pertinence, leurs limites, leurs forces, et en proposant des pistes alternatives ;

- enfin en établissant des relations théorie-pratique pour dépasser les automatismes irréfléchis ou non appuyés sur des principes ou théories.

De "l'information-documentation" à la "culture de l'information", ce même processus de structuration est à l'œuvre : la réflexion "dans l'action" du travail sur documents amorçant la réflexion "sur l'action" et "sur le système d'action" (dimensions prospective et rétrospective) (Y.Maury, 2005). Il s'agit de faire émerger le sens, d'augmenter sa base cognitive et développer ainsi un capital culturel (vision élargie du monde) ; il s'agit aussi de réfléchir aux connaissances et compétences développées, de les associer à des contextes d'action pour en favoriser le transfert ; ce qui permet de s'appropriier les concepts comme des "outils-pour-penser", des "clés de compréhension" éclairant les cheminements vers l'information et favorisant son appropriation.

→ Réfléchir "dans" et "sur" l'action amène à aller au-delà des acquisitions au coup par coup, pour viser des acquisitions conceptuelles, génériques qui sont plus souples et disponibles, et qui favorisent le transfert (L. Porcher, 2006).

c. Se connaître en tant que personne et en tant qu'apprenant (dimensions identitaire, cognitive et métacognitive)

Se connaître soi-même est un premier pas vers l'autonomie : c'est en prenant conscience de son moi personnel, de ses forces, de ses pouvoirs, que l'individu peut s'affirmer en tant que personne singulière, et renforcer son identité. C'est aussi en prenant conscience de son mode de fonctionnement et de son style d'apprentissage, qu'il peut mieux se connaître en tant qu'apprenant : développer une meilleure compréhension de sa manière d'apprendre lui permet de mieux contrôler les techniques qu'il emploie pour percevoir, chercher, se développer, et d'acquérir une vision positive de lui-même, car mieux informée de ses points forts et de ses limites.

Au niveau du processus informationnel, cela revient à comprendre son mode personnel de saisie et de traitement de l'information, sa manière préférentielle d'aborder et de résoudre un problème ; l'objectif étant notamment de prendre conscience qu'il n'existe pas "une" mais "des" manières de fonctionner, de façon à enrichir son panel de conduites, et d'envisager les perspectives d'évolution possibles.

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique cinq styles cognitifs, avec pour chacun d'eux, les caractéristiques essentielles, quelques incidences pédagogiques, et des types de travaux possibles en information-documentation.

Auteurs	Opposition des modèles	Incidences pédagogiques	Type de travail en documentation
<p><u>STYLE 1 :</u></p> <p>Hermann WITKIN</p> <p>Dépendance /Indépendance à l'égard du Champ (DIC)</p>	<p>L'élève IDC répond aux questions précisément, a une approche analytique. A confiance dans ses repères.</p> <p>L'élève DC est sensible aux Contextes affectifs et sociaux. Il est dépendant des consignes, il restitue les données telles qu'elles ont été proposées. Apprenant synthétique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Veiller à donner un cadre de références précis - Indiquer des repères et des éléments de consigne précis. - Passer par la reformulation des questions, la traduction par mots clefs personnels 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La consigne : analyse et situation</i> - <i>La réécriture d'un texte, d'une définition,...</i>

<p><u>STYLE 2 :</u></p> <p>David AUSUBEL</p> <p>Accentuation / Egalisation</p>	<p>Mode d'appropriation des savoirs par l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ACCENTUATION : repérage des différences avec ce que l'apprenant sait déjà. - EGALISATION : repérage des similitudes, des analogies, et des habitudes. <p><i>Influence piagétienne (accomodation et assimilation)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer les connaissances anciennes et appropriées de l'élève. - Partir de son savoir pour tendre vers l'objectif pédagogique fixé. - Aller contre son savoir, pour remettre en question ses représentations. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interroger le système de représentations d'une théma, d'un sujet avant de proposer de l'information.</i> - <i>Laisser exprimer les représentations pour ensuite agir contre elles.</i> - <i>Mettre en situation des modes de confrontations d'idées entre apprenants.</i>
<p><u>STYLE 3 :</u></p> <p>Seymour PAPERT</p> <p>Approche dure (AD) /Approche douce (Ad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dans l'AD, l'élève organise son savoir selon des repères durs et stables. Fait preuve de méthode. - Dans l'Ad, il bricole, travaille sur la spontanéité, crée ses propres méthodes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alternier les démarches algorithmiques et les procédures heuristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Insister sur des temps méthodiques, avec consigne, temps donnée, corrigé type etc...</i> - <i>Alternier avec des temps et des travaux sans consigne où l'élève doit produire et mobiliser ses propres manière de faire (ex : Préparation d'un produit documentaire,</i>

			d'un exposé)
<p>STYLE 4 :</p> <p>Jérôme KAGAN</p> <p>Impulsivité /</p> <p>Réflexivité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève IMPULSIF réagit immédiatement, prend la parole, construit à chaud, procède par essais-erreurs, ne perd pas pied face aux erreurs. - L'élève REFLEXIF hésite à prendre la parole, construit mentalement avant de communiquer, préfère l'indécision à l'erreur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner du temps à la réflexion, imposer du temps avant prise de parole. - Construire un schéma d'argumentation avant toute réponse. - Dédramatiser l'erreur - Refaire une proposition quand erreur. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i> Limiter le nombre de réponses à formuler « à chaud ».</i> - <i> Justifier chacune de ses réponses.</i> - <i> Passer par une prise de note avant formulation orale immédiate.</i>
<p>STYLE 5 :</p> <p>Howard GARDNER</p> <p>2 des 7 intelligences multiples</p>	<p>Intelligence INTRApersonnelle/ intelligence INTERpersonnelle</p>	<p>Capacités de se sentir assuré et d'être à l'aise de travailler seul / Capacité de gérer une situation un problème avec les autres</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i> Mettre en place des temps de travail individuel puis collectif : imposer la double temporalité dans les projets.</i> - <i> Prévoir des temps de confrontation des points de vue.</i>

Quelles utilisations faire alors des styles d'apprentissage lorsque l'on enseigne ?

Tous ces modèles peuvent être utilisés comme des grilles de lecture permettant d'identifier la façon privilégiée que chacun a d'apprendre, suivant l'idée que les approches ne sont pas figées et que les conduites peuvent se diversifier, en fonction des situations et des moments. Mais ils gagnent à l'être avec discernement pour éviter toute utilisation abusive, le souci majeur étant de ne pas cataloguer les élèves, de ne pas les "étiqueter" de manière définitive. Ainsi ces typologies, loin d'être des outils de conformité, pourront être abordées comme des instruments au service d'un enrichissement, d'une diversification, y compris dans la relation enseignant-élève et comme des éléments de repérage des « types » de construction de savoir dominants dans un groupe, notamment :

- **par l'identification du style d'apprentissage privilégié :**

- du côté de l'enseignant, cet auto-diagnostic de sa propre conduite peut aider à mieux comprendre les conduites des élèves, à les relativiser, inciter à ne pas valoriser un type de conduite proche du sien ; et ensuite l'aider à diversifier ses modes de présentation des savoirs pour les rendre accessibles à chaque élève ;
- du côté de l'élève, ce diagnostic peut aider à prendre conscience de son style personnel de pilotage des apprentissages, c'est-à-dire de la manière

dont il appréhende le savoir, apportant un éclairage intéressant sur les blocages, les réussites, ou les perspectives d'évolution ;

- **par le repérage des stratégies les plus efficaces** : apprendre à l'élève à analyser ses procédures, c'est lui permettre d'en faire un usage raisonné, d'être capable éventuellement de les modifier, de les adapter en fonction des situations ; c'est, au-delà, lui donner l'occasion d'élargir son panel de conduites, ce qui prend tout son sens dans une perspective d'autonomisation ;
- **par la compréhension et l'optimisation des interactions enseignant-élève** : des recherches, menées expérimentalement, ont mis en évidence que le non respect du style d'apprentissage des élèves peut gêner leurs apprentissages et même provoquer leur échec : ainsi un enseignant dépendant du champ (DC) qui utilise un cadre très structuré, l'imposant à ses élèves, peut déstabiliser les élèves les plus indépendants (IDC) qui préfèrent naturellement les activités d'exploration ou de découverte ; d'autres études ont montré que l'élève apprend davantage d'un enseignant qui n'a pas le même style d'apprentissage que lui, justement parce que son panel de conduites s'en trouve élargi (Altet).

→ Repérer et connaître les styles d'apprentissage revient pour tout apprenant à mieux se connaître et à savoir caractériser les modalités d'apprentissage visées par l'enseignant.

d. Etablir un réseau de ressources (dimension sociale et écologique)

L'apprenant "efficace" est capable d'identifier et de localiser les sources d'information qui l'intéressent ; il sélectionne et utilise de façon efficace celles-ci ; il vérifie régulièrement qu'il apprend en recherchant des situations d'évaluation (*feedback*) et en posant de nombreuses questions qui lui permettent d'avancer ; il reste à l'affût d'information sur ses propres performances afin de les améliorer ; il est capable de communiquer les résultats de ses apprentissages et cherche des opportunités pour le transférer et les appliquer à de nouvelles situations.

Le repérage spatio-structurel des ressources informationnelles reste un point crucial de la capacité de chaque apprenant à construire son parcours de recherche et de sélection de l'information. Nous avons notamment tenté de proposer dans notre ouvrage « Le travail autonome » (2007) quelques outils et méthodes permettant au sujet d'interroger l'environnement informationnel de l'EPLÉ ainsi qu'un questionnaire auto-centré sur les représentations de l'apprenant à mettre en œuvre avant toute démarche de recherche et de sollicitation de l'environnement.

→ Acquérir une autonomie informationnelle revient à savoir se situer dans un environnement informationnel dynamique, et à envisager avant toute action, des éléments de réponse en phase avec son besoin d'information et son projet de recherche.

e. Sortir de certains déterminismes... (dimension analytico-critique)

La posture même du professeur-documentaliste est interrogée à nos yeux, car par certains côtés, les contenus abordés par la documentation scolaire, véhiculent

voire amplifient parfois des idées préconçues, des formes de certitudes sur lesquelles nous devrions nous interroger davantage.

En guise d'illustration, nous citerons trois approches contestables du point de vue informationnel :

- Première illustration : le principe "*d'objectivité*" d'une information : nous formons encore au repérage et à l'utilisation d'informations objectives alors même que ceci ne correspond à aucune réalité informationnelle. Parler plutôt de subjectivité informationnelle, rechercher l'inter-subjectivité et les variétés de points de vue, les angles d'analyse, etc. Ce point semble essentiel afin de former à la culture (analytique) médiatique.

- Seconde illustration : le principe de "*fiabilité*" de l'information selon que l'on a affaire à un site institutionnel ou un site personnel. Faire croire que l'information institutionnelle serait par principe plus fiable que celle émanant de sites personnels est une posture intellectuelle douteuse. La connaissance de l'économie et des politiques d'édition électronique par exemple, nous révèle progressivement une migration d'informations rigoureuses sur des espaces personnels, proposant de ce fait des alternatives dans les domaines de la diffusion des connaissances.

- Troisième illustration : actuellement, on travaille particulièrement en EPLE cette idée de fiabilité de l'information, à partir notamment d'exemples de sites non fiables : pour travailler sur la fiabilité de l'information, il s'agit plutôt de faire travailler les élèves en situation réelle de recherche d'information, sur de vraies questions (les questions socialement vives par exemple), avec l'objectif de faire un tri, plutôt que de "proposer" des sites non fiables. Il est en effet plus intéressant de partir des situations de "la vraie vie" que d'amener les élèves, en empruntant des chemins balisés, à discriminer les outils fiables, conduisant aux "bonnes" réponses.

→ Se dégager de certains principes déterministes envers les offres informationnelles, en tentant de systématiquement interroger ces dernières, en introduisant en permanence le doute.

4. L'approche autonome par rapport aux approches didactiques de l'information-documentation

Eric Sutter dès 1998 définit la culture de l'information comme "*une composante indispensable de la vie démocratique, nécessaire pour déjouer les pièges de la désinformation ou de la "pollution informationnelle"*". Pascal Duplessis, sur son blog, rappelle le nécessaire dépassement de ce qu'il est convenu d'appeler la "formation documentaire" (registre de la maîtrise technico-opératoire) en "didactique de l'information". L'une des intentions de l'approche didacticienne est de faire sortir progressivement les acteurs des formations procédurales où les compétences info-documentaires visées se résument en algorithmes de savoir-faire. Ce dépassement du niveau algorithmique et technique est notamment présenté dans le travail de Brigitte Juanals où la culture de l'information se décline sur trois niveaux à savoir les formations procédurales, intellectuelles et culturelles.

Toutefois, autant les intentions affichées sont proches de celles de la culture de l'autonomie du sujet, autant nous noterons que l'approche curriculaire par didactisation, par niveaux d'enseignement repose encore trop sur des appréhensions techniques, et la volonté de faire acquérir des notions info-documentaires selon des

modèles centrés sur une pédagogie transmissive. L'approche par "culture de l'autonomie" permet d'imaginer d'autres apports dans les démarches engagées par les enseignants comme :

- la capacité à analyser les contextes de travail de l'élève avant d'engager un travail sur l'information ;
- la capacité à faire que chaque élève apprenne à se situer dans un groupe lui-même porteur d'intelligences et de connaissances ;
- la capacité à ne pas recevoir uniquement des contenus et démarches sur le registre de la "*transmission par instruction*", mais également de la "*transmission par extraction*" en s'appuyant notamment sur les environnements mis à disposition.

Une démarche constructiviste visant l'autonomie des élèves consiste dès lors à faire se rapprocher l'éducation à l'information des modalités personnelles et collectives d'apprentissage reposant sur quelques principes clefs comme :

- rechercher des activités authentiques pour l'apprenant et non pas données ou préparées par l'enseignant préalablement ;
- appuyer la construction de savoirs par l'expérience, la pratique des sujets ;
- pratiquer le "sharing", à savoir le partage entre apprenants notamment pour des contenus comparés et validés ;
- croiser, combiner les points de vue et les représentations des acteurs ;
- s'appuyer sur les activités quotidiennes et non formelles des élèves.

Le professeur, et l'enseignant-documentaliste, seraient là alors pour répondre à une "*maïeutique inversée*" à savoir : "*Je ne lui enseigne rien, il interroge et là, le professeur agit, complète, accompagne l'élève*". L'enseignant est là pour faire accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage et provoquer chez lui des intentions, comme :

- proposer une situation d'apprentissage afin qu'il produise ses connaissances comme réponse personnelle à une question et les fasse fonctionner ou les modifie comme réponses aux exigences du milieu et non à un désir du maître ;
- entretenir et produire dans des milieux qui lui sont adidactiques (et non pas pré-didactisés) ;
- faire accepter à un élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage qu'il a choisie ;
- enfin, fondamentalement, définir quelle place on souhaite donner à l'épistémologie de l'information : quel élève chercheur d'information vise-t-on, quel élève découvreur d'information attend-t-on, quels types d'autonomie de l'apprenant espère-t-on dans ces approches éducativo-informationnelles ?

Nous n'avons peut être pas encore suffisamment posé puis interrogé ces dernières questions.

5. Pour conclure

Nous avons tenté de délimiter ce que sont l'autonomie et le travail autonome et surtout de montrer le positionnement de l'enseignant lorsqu'il tend vers la mise en

synergie des sujets, des ressources, des dispositifs afin d'accroître l'autonomie des apprenants. Nous avons également tenté de montrer les styles cognitifs et les diverses dimensions à prendre en considération lorsque l'on vise les acquisitions autonomes de l'élève, en dehors du seul travail sur les contenus et les ressources. Gageons enfin qu'un des enjeux pour l'élève sera de travailler dans l'entre-deux de la didactique de l'information et de la culture de l'autonomie.

Références bibliographiques

- Brousseau, G. *Théorie des situations didactiques*. Pensée sauvage, 1999.
- Dioni, C. *Métiers d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. INRP, 2008.
- Dervin, B. On studying information seeking methodologically: the implications of connecting metatheory to method". *Information Processing & Management*, 1999, vol 35, p. 727-750.
- Duplessis, P. *Objectifs éducatifs et enjeux professionnels de l'enseignement info-documentaire : perspectives de la didactique de l'information*. 2007. <http://esmerée.fr/lestroiscouronnes/idoc/textes/objectifs-educatifs-et-enjeux-professionnels-de-l-enseignement-info-documentaire>
- Freire, P. *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Eres, 2006.
- Gardner, H. *Les intelligences multiples*. Retz, 2004.
- Huteau, M. *Style cognitif et personnalité*. PUL, 1987.
- Kuhlthau, Carol Collier. *Seeking Meaning: a Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp., 1993. 199 p. (Information management, policy and services).
- Kant, Emmanuel ; Barni, Jules trad. *Traité de pédagogie*. Paris : Felix Alcan, 1886. Disponible en ligne : <http://visualiseur.bnf.fr/CadresFenetre?O=NUMM-94307&M=telecharger&Y=Image>
- Liquète, V. Maury, Y. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Colin, 2007. (E3).
- Liquète, V. Maury, Y. Autonomie : un enjeu majeur pour l'école. *Le mensuel du café pédagogique*, n°91, mars 2008. [en ligne]. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/91_laclasse_AutonomieUnenjeumajeur.aspx
- Liquète, V. Maury, Y. *Zoom sur un livre : entretien à propos de l'ouvrage « Le travail autonome »*, mars 2008. [en ligne]. <http://www.savoirscdi.cndp.fr/>
- Maury, Y. *L'éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé : dynamique de pratiques émergentes*. ANRT, 2005.
- Moyne, A. *Le travail autonome : vers une autre pédagogie?* Fleurus, 1982.
- Perraudeau, M. *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*. Colin, 1996.
- Porcher, L. *Les médias, entre éducation et communication*. Vuibert, 2006.
- Schön, D. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.
- Tardif, J. *Intégrer les nouvelles technologies : quel cadre pédagogique ?* ESF, 1998. (Pratiques et enjeux pédagogiques)

- Tremblay, N. Les quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1996, n°39, p. 153-176.
- Tricot, A. La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? *In : Doc pour Docs*, 2004. <http://docsdocs.free.fr/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=55>
- Trocmé-Fabre, H. *Réinventer le métier d'apprendre*. Ed. d'Organisation, 1999.
- Trocmé-Fabre, H. *L'arbre du savoir-apprendre*. Ed. Etre et connaître, 2004.
- Zimmerman Barry, J., Bonner, S. et al. *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. De Boeck, 2000. (Animer la classe).