



HAL
open science

Recompositions curriculaires, pratiques partagées et éducation à l'information-documentation : Quelle mise en cohérence des savoirs info-documentaires ?

Yolande Maury

► To cite this version:

Yolande Maury. Recompositions curriculaires, pratiques partagées et éducation à l'information-documentation : Quelle mise en cohérence des savoirs info-documentaires ?. Muriel Frisch (Dir.). Construction de savoirs et de dispositifs, L'Harmattan, pp.378-395, 2018. hal-01638333

HAL Id: hal-01638333

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01638333>

Submitted on 20 Feb 2022

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.

Recompositions curriculaires, pratiques partagées et éducation à l'information et aux médias (EIM) : quelle mise en cohérence des savoirs info-documentaires ?

Maury, Yolande, MCF SIC, Laboratoire GERiiCO, Lille 3
yolande.maury@noos.fr

Mots-clés : Information-documentation/ Savoirs / Education à l'information et aux médias/ Regard info-documentaire/ Médias /esprit critique/ collègue/

Thématique : 3 « *Des interconnexions à construire* »

This paper introduces a reflection on the ongoing changes in the field of information and media education, in school context, in the age of Web 2.0 and networks. Whereas information and media knowledge are addressed in dotted, resting on a set of formal and informal practices, the question of the coherence of information and media knowledge is raised. Without dedicated teaching, can information and media education find there a fertile ground for its operationalization? Do the current practices allow to acquire a structured and explicit knowledge on information-documentation and media, and the construction of an info-documentary look at the world?

INTRODUCTION

Cette contribution propose une réflexion sur les évolutions en cours dans le domaine de l'éducation à l'information et aux médias (EIM) en contexte scolaire, à l'heure du web 2.0 et des réseaux. Ceci, alors que la dimension info-documentaire a été progressivement introduite dans les enseignements disciplinaires et que sont en train de s'opérer des recompositions curriculaires. Les textes officiels récents font état d'avancées, pointant l'importance de cette éducation, pensée sur un mode transversal, en appui sur des pratiques partagées, et en mettant l'accent sur le numérique et les compétences opératoires bien plus que sur l'information-documentation. Au quotidien, sans enseignement dédié, l'information-documentation se voit ainsi abordée de manière aléatoire, tantôt dans le cadre des enseignements disciplinaires, tantôt autour de projets fédérateurs ou d'événements plus ponctuels

(Semaine de la Presse et des médias...) ; ou suivant les cas, prise en charge par les professeurs documentalistes, lors de séances spécifiques. Partant de ce constat, la question sera posée de savoir si, dans ce contexte, l'éducation à l'information et aux médias peut trouver là un terrain favorable à son opérationnalisation : Quelle mise en cohérence des savoirs info-documentaires alors qu'ils sont abordés en pointillé, de manière éclatée dans les enseignements ? Les pratiques développées permettent-elles l'acquisition d'un savoir structuré et explicite sur l'information-documentation ?

Nous tenterons de répondre à ces questions, en appui sur la recherche en cours « *L'éducation à l'information et aux médias (EIM), à l'heure du web 2.0 et des réseaux : Mise en cohérence des savoirs et recompositions curriculaires* », portée par l'ESPé Lille Nord de France (2015-2016), et associant les ESPés de Lorraine et de Paris.

Après avoir présenté le contexte de la recherche et donné quelques repères théoriques, nous présenterons de premiers résultats à partir de données recueillies lors de la phase exploratoire.

1. Contexte(s), repères théoriques, démarche de recherche

L'objet de cette réflexion est d'interroger les fondements et la mise en cohérence des savoirs de l'information-documentation en mettant en regard les pratiques des différents acteurs. Loin d'opposer « éducation à » et « enseignement de » (Lebeaume, Lange, 2008), il s'agit, dans un contexte de recompositions curriculaires, et de convergence telle que définie par Henry Jenkins, à savoir un processus à la fois médiatique, numérique mais avant tout culturel (Jenkins, 2013), de chercher à comprendre comment l'éducation à l'information et aux médias se met en place et si elle permet (ou non) la construction d'un regard info-documentaire sur le monde.

1.1 Du côté de la recherche

Inscrite dans un mouvement orienté vers une définition de plus en plus englobante, avec extension des savoirs et savoir-faire considérés, l'éducation à l'information et aux médias est souvent présentée comme la « littératie pour le 21ème siècle » (Oberg, 1993 ; *New Media Consortium*, 2005). A travers elle, ce qui est généralement recherché, - et qui semble faire consensus aujourd'hui -, c'est « de

renforcer la réflexivité à l'égard de l'information, de permettre une prise de distance par rapport aux expériences informationnelles ordinaires et de faire des élèves des usagers créatifs, avertis, qui ne soient pas otages d'une logique de consommation » (Maury, 2007). Quand certains chercheurs choisissent d'introduire de nouveaux termes, sur le mode autonome (*stand-alone concepts*) pour rendre compte des nouvelles connaissances à acquérir (*cyber literacy, network literacy, new online social literacy, mobile literacy, information fluency, new literacies...*), d'autres préfèrent comme le remarquent Sonia Livingstone *et al.* mettre l'accent sur la continuité entre technologies de la communication, et entre anciens et nouveaux médias, proposant une extension du concept, et considérant de manière enveloppante *media and information literacy* (Livingstone, 2008). Cette continuité dans les apprentissages semble d'autant plus intéressante à prendre en compte que les savoirs de l'information sont des savoirs en évolution constante, objet de débat dans la société, et que pour être compris dans leur sens plein, ils gagnent à être considérés dans leurs différentes dimensions tout comme dans leur généalogie. Progressivement, s'est ainsi opéré un déplacement d'une conception singulière de la *literacy* à une conception pluraliste, déjà mise en avant par David Buckingham pour faire face à la convergence des médias et au brouillage des frontières qu'elle induit (2007, p. 53). Cette demande forte de reconceptualisation, dans un sens plus large, est aujourd'hui considérée comme nécessaire tandis que s'affirme, « dans le nouvel âge », le besoin d'un programme plus sophistiqué intégrant un ensemble de compétences relevant de dimensions plurielles (Lee, 2013). C'est la perspective retenue dans le cadre de ce travail, suivant en cela David Bawden pour qui, ce qui importe, c'est que l'ensemble de ces savoirs (informationnels, numériques, médiatiques...) soient activement promus comme un « noyau central de principes et de pratiques en sciences de l'information », sans se restreindre à un type particulier de technologie (2001).

1.2 Du côté de la pratique

Comme champ de pratique, l'EIM n'est pas une discipline scolaire, mais la question de sa disciplinarisation est, de manière récurrente, au centre des débats et objet de réflexion pour la recherche (Frisch, 2014 ; Webber et Johnston, 2014). De fait, cette éducation est mise en œuvre de manière aléatoire comme nous l'avons évoqué en

introduction, en appui sur divers enseignements et/ou projets, et souvent dans les interstices du système, Qu'il s'agisse de culture infodocumentaire ou de culture médiatique, comme le montre un retour sur son histoire, elle s'est développée dans la mouvance de pédagogues innovants tel Célestin Freinet, Ovide Decroly ou Paolo Freire, émergeant puis prenant corps à la marge des enseignements traditionnels. Cependant, d'une manière qui peut sembler paradoxale, elle a été utilisée par l'Institution - et elle l'est toujours aujourd'hui - pour faire évoluer le système : en introduisant le travail sur document, puis sur les médias (anciens et nouveaux), il s'agissait de bousculer la logique disciplinaire, vécue sur le mode transmissif et frontal, et d'impulser des recompositions curriculaires. C'est avec cet objectif qu'à partir des années 90, la dimension documentaire a été intégrée aux enseignements disciplinaires, en parallèle mais en synergie avec le développement des dispositifs interdisciplinaires. Plus récemment, les textes officiels font état d'avancées, inscrivant cette éducation de manière officielle dans le socle commun de compétences et de connaissances (loi de 2005), en relation avec le numérique ; puis y faisant référence de façon répétée à travers plusieurs chapitres de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école (8 juillet 2013), annonçant « une grande ambition » pour « enseigner par le numérique et enseigner le numérique ». Au collège, l'éducation aux médias, notamment numériques, est ainsi appelée à « initie[r] les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise[r] aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage ». Mais c'est avec le Référentiel professionnel métiers, dans le cadre des Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes, que les orientations se font plus précises et englobantes, déclarant le professeur documentaliste « enseignant et maître d'oeuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias », tandis qu'une mention claire est faite aux sciences de l'information et de la communication et à la sociologie des médias et de la culture (BO 27 juillet 2013, n° 30).

1.3 Des évolutions à interroger

Dans le cadre de cette recherche, ce sont ces évolutions que nous souhaitons interroger alors que, malgré les avancées, le périmètre de cet enseignement, et la responsabilité des différents acteurs y contribuant restent flous. Les différents rapports qui se sont succédés,

dressant un état des lieux de « l'Education aux médias » comme champ de pratiques insistent de manière concordante sur l'implication des professeurs documentalistes, à la fois marginalisés et acteurs centraux de cet enseignement. De la même manière, en termes de contenus, le focus est souvent mis sur les compétences opératoires et formelles au détriment d'une réflexion sur l'information, la communication et/ou les aptitudes stratégiques (Frau-Meigs, 2013). Et la formation reste souvent centrée sur certains aspects du curriculum (devoirs, préparation aux examens), sans forcément faire le lien avec les pratiques moins formelles, alors que les discours mettent en avant la créativité, l'initiative, l'autonomisation. Ce sont ces zones de tension et ces flottements que nous entendons considérer pour étudier « qui fait quoi » dans ce nouveau contexte, notamment comment le terrain s'empare des orientations données par les textes officiels récents et si ces pratiques partagées permettent (ou non) une mise en cohérence des savoirs info-documentaires et médiatiques.

2. Résultats

Pour répondre à ces questions, parmi les premières données recueillies, nous ferons un focus sur un établissement de l'académie de Lille, un collège de 400 élèves classé REP +, dans lequel six acteurs se sont prêtés au jeu du questionnaire¹ : le chef d'établissement, quatre enseignant(e)s (Histoire-Géographie, Lettres, Maths, Arts Plastiques), et la professeure documentaliste.

Dans un premier temps, à partir d'une lecture transversale de leurs réponses, nous essaierons de dégager quelques idées-forces caractérisant l'approche dominante de l'EIM, telles qu'elles ressortent des pratiques partagées d'enseignement ; puis dans un second temps nous interrogerons la place attribuée à certains dispositifs, utilisés comme points d'appui potentiels et transversaux à cette éducation.

2.1 Eléments émergents

¹ Articulé autour de 15 questions, ce questionnaire qui correspond au premier temps de la recherche vise à identifier qui fait quoi en établissement en vue de dresser un état des lieux des pratiques d'EIM ; il s'adresse à tous les acteurs de l'établissement susceptibles d'être impliqués dans cette éducation : chefs d'établissement, adjoints, CPE, professeurs, professeurs documentalistes.

Considérées globalement, dans la perspective d'une mise en cohérence des savoirs info-documentaires et médiatiques, les réponses mettent en évidence une empreinte disciplinaire forte dans la manière dont est pensée l'éducation à l'information et aux médias, selon l'épistémologie propre à chaque discipline. Elles montrent aussi une approche réductrice de cette éducation, inscrite dans une logique d'action plus que de savoirs à construire autour du document, de l'information, des médias. Ce qui ne peut qu'interroger en termes de construction d'un regard info-documentaire.

2.1.1 Une empreinte disciplinaire forte

Un premier constat est que chaque acteur aborde les savoirs info-documentaires et médiatiques en référence aux programmes et attendus de sa discipline.

Au préalable, il est intéressant de noter, qu'en réponse à la question 1², seuls deux enseignants considèrent l'information-documentation comme une dimension importante de leur enseignement, mettant spontanément en avant l'entrée médias et information d'actualité. Pour l'enseignante d'Histoire-Géographie, l'EIM est jugé « *indispensable* » pour comprendre le monde actuel, notamment pour étudier des faits réels dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique (EMC) : « *saisir un fait d'actualité pour en débattre, et expliquer les principes fondateurs de la République française* ». Pour celle de Lettres, c'est le décryptage des « *informations de l'actualité* » qui est invoqué, une compétence que les élèves doivent pouvoir apprendre à l'école, tout en étant guidés. A l'inverse, c'est suivant l'idée que « *ses cours n'ont pas de lien avec l'actualité* » que l'enseignante de mathématiques avance que l'EIM n'est pas une dimension forte de son enseignement. L'enseignant d'Arts Plastiques pour sa part, de manière pragmatique, invoque l'horaire réduit de sa discipline « *cinquante minutes hebdomadaires* », ce qui le conduit à établir des priorités ; aussi cette heure est-elle essentiellement consacrée « *à la pratique personnelle, à la découverte et à l'analyse d'œuvres anciennes et contemporaines* ». Enfin, deux acteurs se situent au-delà des disciplines, définissant l'EIM comme un

² Q1 - Considérez-vous que l'éducation à l'information et aux médias est une dimension importante de votre enseignement / de l'enseignement ?
Précisez votre réponse.

enseignement transversal, mais central aux apprentissages des collégiens : le chef d'établissement qui retient une entrée information, « *sous toutes ses formes* » : « *Comment pourrait-il en être autrement ? L'information est partout* », souligne-t-il ; et la professeure documentaliste qui inscrit son action dans une posture « *d'initiation et d'accompagnement* » plus que d'enseignement, visant à « *relier les fils qui courent d'un champ disciplinaire à l'autre* », et plaçant la transversalité au service d'« *une meilleure appréhension des médias et de l'information* ».

Une lecture thématique verticale, questionnaire par questionnaire, confirme la cohérence interne et singulière de chaque approche, dans la logique de la discipline. Chaque acteur décline les enjeux (Q2³), les programmes (Q4⁴) et les contenus (Q11⁵) relatifs au volet infomédiatique, en mettant l'accent sur ce qui le rattache à sa discipline, compte tenu des contraintes propres au contexte et au niveau des élèves enseignés. Considérées globalement, les réponses attestent, de même, de la place de choix accordée à l'information médiatique, comparée à l'information documentaire.

Ainsi pour l'enseignante d'Histoire-Géographie, c'est le développement d'une « culture de l'actualité » qui apparaît premier, porté par le souci de « *transmettre une sensibilité, une volonté de vivre ensemble, de respecter l'opinion des autres* ». L'analyse de « *faits réels, pris au quotidien* » est présentée comme un moyen de comprendre le monde et de développer l'esprit critique et une pratique citoyenne des médias. Les programmes (Histoire-géographie/EMC) offrent alors l'opportunité de mener une réflexion sur la liberté d'expression (4^{ème}), la liberté des médias en lien avec la question des discriminations et l'étude des institutions (EMC 3^{ème}), notamment dans le contexte de la mondialisation.

L'enseignant d'Arts Plastiques décline l'EIM en termes d'« éducation du regard », à laquelle sa discipline est censé apporter une contribution fondamentale (cf. texte introductif des Programmes du collège, MEN, 2008). La visée plus globale étant de fournir des outils critiques pour décoder et interpréter différents univers visuels et des

³ Q 2 - Quelles sont, selon vous, les finalités et les enjeux de l'EIM ?

⁴ Q 4 - Certains points des programmes sont-ils plus spécifiquement un point d'appui pour vous pour aborder l'EIM ?

⁵ Q 11 - Quels sont selon vous les contenus (savoirs, savoir-faire/capacités, savoir-être/attitudes) qui constituent le cœur de l'EIM ?

repères culturels pour contribuer à la vie sociale et faire des choix culturels personnels et indépendants. Au-delà de la découverte et l'analyse d'« *œuvres anciennes et contemporaines* », c'est sur l'image que l'enseignant met l'accent de réponse en réponse. Trois axes des programmes sont présentés comme particulièrement porteurs : « *maîtriser le vocabulaire technique et sémantique des images* » (4^{ème}), « *situer les images dans leur rapport temporel, géographique, sociologique* » (4^{ème}) et « *connaître le vocabulaire spécifique aux arts plastiques, à l'architecture, et aux arts du spectacle* » (3^{ème})

L'enseignante de Lettres insiste de même sur la compréhension du monde et les enjeux politiques et économiques des choix faits dans la vie quotidienne. Les savoirs à construire articulent dès lors travail sur l'information et les médias, au-delà de la seule entrée Littérature. Avec une double perspective, d'initiation aux langages et formes médiatiques (décodage, compréhension-évaluation, expression, communication), et de démarche citoyenne : « *comprendre, rechercher, vérifier l'information en croisant différentes sources documentaires* » ; « *apprendre à justifier son opinion, à argumenter* » ; « *utiliser à bon escient un document et connaître les droits d'utilisation (droits d'auteur)* » ; « *tolérer les idées différentes des siennes, apprendre à écouter* ». Différentes formes de langage sont pratiquées, de l'information et de la vie sociale.

Quant à l'enseignante de mathématique, en accord avec l'idée avancée à la question 1 selon laquelle son cours n'a pas de lien avec l'actualité, elle retient plutôt « *les sondages et les statistiques* » ; cependant « *les sondages politiques et les statistiques religieuses* » étant jugés « *difficilement exploitables* », elle dit s'appuyer sur « *ce qui apparaît dans les manuels récents* », c'est-à-dire des « *domaines plus scientifiques, notamment pour le développement durable, le recyclage, l'écologie* (cf. thèmes de convergence) et/ou des « *enquêtes* » proches de l'actualité ». L'enjeu est de développer l'« *esprit critique* » et « *d'amener à des réflexions et des débats* », même si sont privilégiés des savoirs moins chauds, plus consensuels, l'éducation mathématique rejoignant alors l'éducation du citoyen.

2.1.2 Une lecture réductrice de l'EIM

Même si ces résultats sont à considérer avec précaution puisqu'ils se basent sur des discours et/ou des pratiques déclarées et qu'ils ne concernent qu'un seul établissement, diverses pistes de lecture se

dégagent qui mettent en évidence une approche plutôt réductrice de l'EIM, en termes de savoir-faire et de savoir-être, plus que de savoirs spécifiques à construire.

En effet comme l'avancent plusieurs enseignants, les savoirs info-documentaires et médiatiques sont intégrés de manière d'autant plus forte qu'ils peuvent être mis au service de la discipline. Suivant les cas, ils s'inscrivent dans une logique d'action visant à mettre en pratique et produire, ou sont utilisés comme supports d'enseignement pour faire passer ou illustrer des contenus disciplinaires. Ils sont plus rarement considérés comme objet d'étude, pour eux-mêmes, en prenant en compte d'autres éléments que le contenu disciplinaire (construction, représentations véhiculées, destination...). A titre d'exemple, le travail sur l'image, vu par l'enseignant d'Arts Plastiques, vise l'acquisition d'un vocabulaire qui, s'il va bien au-delà du vocabulaire technique, est essentiellement décliné en appui sur les spécificités de trois champs d'étude propres à la discipline : les « *arts plastiques* », l'« *architecture* », et les « *arts du spectacle* ». Quant à l'information documentaire, c'est en tant que « *documentation spécialisée* » qu'elle est convoquée, directement disponible en classe (*livres d'art, revue spécialisées*), et utilisée comme « *source iconique* », dans une perspective illustrative « *les élèves cherchent des images, des exemples, des contextes* ». Il s'agit alors d'une information de référence, validée, qui n'est pas l'objet d'un questionnement pour elle-même.

Plus généralement, il ressort des réponses un relatif « oubli » de l'information documentaire, ce qui ne peut qu'interroger. A l'exception du chef d'établissement qui en fait un élément central des savoirs à acquérir, suivant le principe que l'information est partout, elle est souvent citée en seconde option, si ce n'est passée sous silence. A défaut d'être nommés, les savoirs peuvent alors devenir transparents, ce qui est sans doute explicable par une instrumentalisation plus forte encore des savoirs documentaires que des savoirs médiatiques. Abordés en termes de procédures « *savoir faire une recherche, analyser, croiser ses sources* » (enseignante de Mathématiques) ou comme « *une méthode, une pratique, un support pour permettre d'acquérir des savoirs et des compétences* » (enseignante d'Histoire Géographie), ils peuvent rester dans l'implicite, au risque de constituer des allants-de-soi, appris par

imprégnation, mais non enseignés en tant que tels. La réponse de l'enseignante d'Histoire Géographie à la question sur l'évaluation (Q 14)⁶, dans laquelle transparait un certain étonnement, est à ce titre significative : *« Les savoirs sont évalués par le professeur de discipline ; mais j'avoue que l'autonomie dans la recherche, le discernement, le jugement, la critique peuvent être évalués par le professeur documentaliste sous forme de compétences du socle commun »*.

Considérée de manière plus surplombante au niveau de l'établissement, cette déclinaison des savoirs info-documentaires et médiatiques renvoie l'image d'une juxtaposition de connaissances et compétences, non reliées entre elles, si ce n'est par le biais des enjeux attribués à l'EIM. Mais si deux termes ressortent des réponses, esprit critique, et pratique citoyenne de l'information et des médias, la *« compréhension du monde »* mise en avant de manière récurrente dans les réponses semble surtout orientée vers la construction du lien social et politique. Spontanément, l'ensemble des acteurs (enseignants comme chef d'établissement) semble en effet relier éducation à l'information et aux médias et éducation du citoyen ; lorsque le sens critique est cité, c'est dans une version pauvre, préoccupée davantage d'outils d'accès à l'information et de réception des textes et des discours que du potentiel participatif et créatif de ces outils, avec prise de conscience des dimensions occultées par la perception ordinaire et interrogation des mutations technologiques et culturelles en cours.

Enfin, si la professeure documentaliste est le seul acteur à poser la question de la mise en cohérence des savoirs, et de la mise en lien des disciplines en reliant les *« fils qui courent d'un champ disciplinaire à l'autre »*, rien n'est dit de la manière d'établir ces liens et de la posture du professionnel de l'information dans cette perspective. Le questionnaire n'y invitait d'ailleurs pas directement. Il semble au contraire – mais cela reste à vérifier - que l'entrée retenue, présentée comme un *« idéal »*, à savoir *« qu'une ou plusieurs collaborations disciplinaires soient au cœur d'une proposition »*, à défaut d'avoir envisagé en amont l'articulation des différents apports disciplinaires, confirme l'idée d'une juxtaposition de savoirs, pointée précédemment. Des investigations complémentaires sont nécessaires ici ; croisant

⁶ Q 14 - L'EIM fait-elle l'objet d'une évaluation ? Précisez votre réponse.

entretiens et observations *in situ*, elles devraient permettre d'apporter des éléments de clarification à ce niveau.

2.2 Des points d'appui potentiels

Trois questions entendaient interroger certains éléments et dispositifs, points d'appui potentiels à la mise en œuvre de l'EIM (les pratiques non-formelles, le numérique, la création d'un média). S'il est difficile, à partir du peu de réponses analysées d'en tirer des conclusions définitives, les éléments qui se dégagent amènent des interrogations intéressantes en termes de mise en cohérence des pratiques informationnelles et médiatiques, à l'échelle de l'établissement

2.2.1 La place ambiguë du non formel

Une de nos questions visait à mieux cerner la place des pratiques non formelles (Q 13)⁷, frein ou levier dans la mise en œuvre de l'EIM. Nous devons d'abord souligner deux non-réponses à cette question, sans autre précision, de la part de l'enseignant d'Arts Plastiques et du Chef d'établissement, rien ne permet de donner une interprétation à ces silences.

Du côté des autres acteurs, les avis se révèlent partagés. L'enseignante de Mathématiques, comme la professeure documentaliste considèrent les pratiques non formelles comme un levier : des pratiques qui sont à prendre en compte, ou du moins qu'il serait vain d'ignorer selon la professeure documentaliste, car elles constituent « *vraiment un levier* », selon ses propres mots. L'enseignante de Lettres comme l'enseignante d'Histoire-Géographie sont plus nuancées, y voyant à la fois un levier et un obstacle. La professeure d'Histoire-Géographie pointe plus spécifiquement les réseaux sociaux comme un obstacle : « *la véracité des faits n'est pas toujours respectée* » et la transmission trop rapide des informations « *peut entraîner des réactions violentes sous l'émotion* ». La professeure de Lettres répond « *les deux à la fois* » sans autre précision, mais son discours de question en question

⁷ Q 13 - Les pratiques informationnelles et médiatiques non formelles des élèves sont elles, selon vous, un levier ou un obstacle pour la mise en œuvre de l'EIM ? Précisez votre réponse

est l'exemple type d'une enseignante qui conçoit son enseignement en partant des centres d'intérêt et besoins des élèves. Nous y reviendrons.

Une lecture transversale des réponses vient nuancer ces propos. Car si en réponse à la question ci-dessus (Q 13), les pratiques non formelles sont plutôt vues comme un levier par une majorité d'acteurs, les réponses aux questions qui suivent n'apportent que peu d'éléments explicatifs de cette place du non formel dans l'enseignement-apprentissage. Les enseignants, nous l'avons vu, citent comme référence première les programmes sur lesquels ils s'appuient, qui indiquent la progression à suivre, donnant une cohérence interne à l'EIM. Les activités ordinaires des élèves, les savoirs non formels (Jacobi, 2001), apparaissent fort peu dans les réponses. Seule l'enseignante de Lettres, mentionnée ci-dessus, met en avant les élèves de question en question : pour elle, c'est en effet moins les programmes que « *la vie de classe et les interrogations des élèves* » qui servent de point d'appui pour la mise en œuvre de son enseignement, ce qui est une autre manière de donner cohérence aux enseignements dispensés. Les contenus sont abordés selon l'épistémologie propre à la discipline, mais les différentes formes de langage qui sont pratiquées visent à établir des ponts entre information documentaire et médiatique, et information de la vie sociale. L'enseignante d'Histoire-Géographie, de même, attentive aux centres d'intérêt des élèves, et dans une attitude d'ouverture à d'autres sources d'acculturation, parle de « *laisser les élèves choisir leurs sujets, leurs supports* » en réponse à la question portant sur la création d'un média (cf. ci-après Q. 9).

2.2.2 La part obscure du numérique

La question 7 relative au Brevet informatique et internet (B2i)⁸, outil de certification transversal, donne également des réponses contrastées et qui interrogent sur la place du numérique dans l'EIM. Si pour la professeure d'Histoire-Géographie, le B2i n'est pas un point d'appui, pour les autres enseignants à l'image du professeur d'Arts Plastiques, il peut en être un « *dans la mesure où les objectifs à atteindre se situent dans le cadre du cursus scolaire* ». Chaque enseignant retient ainsi, dans le domaine du numérique, les savoirs et savoir-faire qui

⁸ Q 7 - Le B2i est-il un point d'appui pour vous ? Précisez votre réponse.

relèvent directement de sa discipline : utilisation de la messagerie, du tableur ou de logiciels tel Geogebra, pour l'enseignant de Mathématiques ; utilisation de logiciels de traitement d'image, d'outils de simulation 3D pour l'enseignant d'Arts plastiques ; rédaction de blogs, expression écrite et exposés en *ppt*, pour l'enseignante de Lettres.

Le chef d'établissement, de manière plus surplombante, y voit un outil de transversalité « *pour entrer dans différentes formes d'infos* » pour tous les niveaux. Et dans un registre proche, la professeure documentaliste le définit comme un instrument de validation des compétences en ce qui concerne quatre domaines : 2. Adopter une attitude responsable, 3. Créer, produire, traiter, exploiter les données, 4. S'informer, se documenter, 5. Communiquer, échanger.

Mais il semble bien ici aussi que la contribution supposée du B2i à l'EIM relève d'une vision instrumentale, et en première lecture, réductrice du fait d'une centration forte sur la discipline. Articulée autour d'une entrée outils et habiletés, la culture numérique développée reste essentiellement circonscrite à l'espace du « faire informationnel ». Même si dans certains cas, le lien est fait avec l'expression-communication (Lettres, Mathématiques, Arts plastiques, Documentation) ou la créativité (Arts plastiques), ce qui, dans une perspective communicative et participative, peut être un levier pour une pratique éclairée de ces différents supports, le rapport à l'information et aux médias semble relativement oublié, dans les réponses tout au moins. Mais surtout, considéré en termes de mise en cohérence des savoirs, le constat est que chaque discipline apporte sa contribution, en parallèle, et non en interaction avec les autres, chacune référant à des ressources nettement différenciés. Les savoirs et savoir-faire info-médiatiques sont abordés sur le mode de la complémentarité bien plus que de la mise en synergie et du dialogue entre disciplines. C'est alors à l'élève qu'il revient de tisser les liens.

2.2.3 La création d'un média, une opportunité ?

Deux questions renvoyaient au volet médias, selon une optique transversale, l'une portant sur le rôle de la Semaine de la presse (Q 8),

l'autre sur la création d'un média, encouragée dans les textes récents (Q 9)⁹.

La Semaine de la presse est l'objet d'une implication mitigée (pas d'implication en Maths et Arts plastiques), en raison de son caractère ponctuel alors que le travail sur les médias, anciens ou nouveaux, est considéré comme demandant du temps et une progressivité. Cependant, l'enthousiasme manifesté par certains acteurs (Histoire Géographie, Lettres) et les formes d'intervention retenues mettent en évidence le rôle mobilisateur de la professeure documentaliste et la qualité des prestations offertes par le CDI (Chef d'établissement).

La création d'un média en revanche semble faire l'objet d'un consensus. Des exemples de réalisations concrètes sont donnés qui montrent que ces activités peuvent conjuguer un projet ambitieux, porté par un scénario pédagogique élaboré, et une inscription dans la durée, à la différence de la Semaine de la presse : « *site propre pour l'Histoire des Arts, site pour la 6^{ème} artistique, nouveau site en préparation pour la 6^{ème} artistique 2015-2016* » (Arts plastiques) ; « *ateliers d'écriture journalistique* », abordant « *les notions de subjectivités, de points de vue, dès la 6^{ème}* » (Documentation) ; activités permettant de « *concrétiser la liberté d'expression pour les élèves* » (Histoire-Géographie). Ils montrent aussi la part prise par les apprentissages numériques dans l'acculturation informationnelle et médiatique, questionnant à l'occasion la pertinence des modèles d'enseignement plus classiques. Cependant, les acteurs impliqués de longue date dans ce type d'activités pointent aussi, avec réalisme, à l'exemple de la professeure documentaliste, la difficulté qu'il peut y avoir à passer du « *one shot* » à « *l'action pérenne* » : « *Manque de temps, de matériel, ou de partenariats pour ce type de projet. Il faut dégager un nombre d'heures conséquent et un club ne suffit pas* » (Documentation). L'enseignante de Lettres fait état, de même, d'une manière qui peut sembler paradoxale pour qui fait habituellement le choix de partir des élèves et de leurs besoins, « *des difficultés à impliquer les élèves à long terme* » sur ce type de projet dès lors qu'il vient en rupture avec la forme scolaire. Toutes deux cependant, après

⁹ Q 8 - La Semaine de la Presse est-elle un point d'appui pour vous ?
Précisez votre réponse.

Q 9 - Les textes officiels récents incitent à la création d'un média dans chaque établissement (radio, blog, journal, plateforme collaborative en ligne). Etes vous impliqué(e) ou prêt(e) à vous impliquer dans ce type de réalisation avec les élèves ?
Précisez votre réponse.

des « *tentatives de création* » plus ou moins abouties, se disent prêtes à retenter ou poursuivre l'expérience.

Malgré les limites pointées, la création d'un média semble bien constituer une opportunité pour mettre en œuvre l'éducation à l'information et aux médias, en mettant à profit le potentiel du numérique, dans une logique de communication-production valorisant le travail collectif. La mise en cohérence qui s'établit autour de pratiques créatives est ainsi susceptible de faire le lien entre information et médias, entre esprit critique et démarche citoyenne, dès lors que l'adulte accompagne et « *se contente de rester bienveillant* » (Histoire-Géographie), sans neutraliser les points de vue et les débats. Ce double mouvement d'identification des codes constitutifs des pratiques et de mise à distance des croyances et des idéologies semble propice à un enracinement des savoirs, dans l'action. Mais si une mise en cohérence se réalise, tandis que des ponts sont établis entre savoirs ordinaires et plus formels, elle semble ici aussi contrainte dans la mesure où persiste une difficulté à s'affranchir des cloisonnements disciplinaires et à mobiliser des équipes plurielles sur la durée autour de pratiques partagées.

CONCLUSION

A l'échelle de l'établissement étudié, les savoirs info-documentaires et médiatiques constituent un objet commun de réflexion partagée dont témoignent les nombreuses activités mises en place, en continu, selon des déclinaisons diverses. Mais si pratiques partagées il y a, c'est davantage sur le mode de la complémentarité et de la juxtaposition que du croisement de savoirs, articulés en un tout structuré et explicite, selon l'épistémologie propre à l'information-documentation. En effet, alors que la dimension documentaire a été largement introduite dans les enseignements, c'est la logique disciplinaire qui semble prévaloir, les savoirs de l'information et des médias sont abordés de manière éclatée, selon les épistémologies disciplinaires ; ils ne sont pas étudiés comme un tout cohérent, pour eux-mêmes, en prenant en compte leur histoire et leur généalogie pour en comprendre la portée et le sens plein aujourd'hui. Par ailleurs, étant des savoirs chauds, hybrides, porteurs de débats dans la société et à ce titre objet d'une attente sociale forte, ils sont marqués par la recherche d'un consensus large qui peut, comme nous l'avons vu, conduire à les

intégrer avec prudence, en faisant la part belle à la recherche de résultats et aux « bonnes pratiques » plutôt qu'au questionnement de ces pratiques. Il s'agit alors de les « refroidir », avec selon les cas une vision réductrice de l'esprit critique, tournée vers l'apprentissage de règles et le vivre ensemble davantage que vers le pouvoir d'agir de manière autonome et éclairée, au-delà de l'école, dans la société (Maury, 2015).

Des interconnexions restent à construire avec une formation plus systématique à l'univers informationnel et médiatique. Les nouveaux enseignements qui se mettent en place à la rentrée 2016, à l'exemple de l'Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) « information, communication, citoyenneté », permettront-ils de penser cette mise en cohérence de manière plus élaborée, sans occulter les dimensions politique et sociale de ces savoirs ?

RESUME

Cette contribution propose une réflexion sur les évolutions en cours dans le domaine de l'éducation à l'information et aux médias, en contexte scolaire, à l'heure du web 2.0 et des réseaux. Ceci, alors que la dimension info-documentaire a été progressivement introduite dans les enseignements disciplinaires et que sont en train de s'opérer des recompositions curriculaires. Alors que les savoirs info-documentaires et médiatiques sont abordés en pointillés, en appui sur un ensemble de pratiques formelles et non formelles, la question est posée de la mise en cohérence des savoirs info-documentaires et médiatiques : Sans enseignement dédié, l'EIM peut-elle trouver là un terrain favorable à son opérationnalisation ? Les pratiques développées permettent-elles l'acquisition d'un savoir structuré et explicite sur l'information et les médias, et la construction d'un regard info-documentaire sur le monde ?

BIBLIOGRAPHIE

Bawden, David (2001). Information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.

- Buckingham, David** (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Frau-Meigs, Divina** (2013). La situation de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) en Europe : vers une nécessaire convergence entre EMI et les usages et apprentissages pédagogiques du numérique. *In : Actes du Colloque Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information*, École normale supérieure de Lyon, 21 et 22 mai.
- Frisch, Muriel** (2014). « Didactique de l'information-documentation : épistémologie plurielle et statut des savoirs en question » In FRISCH, Muriel (Dir.) *Le réseau IDEKI. Objets de recherche, d'éducation et de formation problématisés, mis en tension, réélaborés.* (pp.169-203). Paris : l'Harmattan.
- Jacobi, Daniel** (2001). Savoirs non formels ou apprentissages implicites ? *Recherches en communication*, 15, 134-169.
- Jenkins, Henry** (2013). *La Convergence culturelle, Nouveaux Médias, nouveaux publics.* Armand Colin.
- Lau, Jesús** (2013). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy *In Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies. Series of Research Papers.* (pp.76-91). Unesco.
- Lebeaume, Joel, Lange, Jean-Marc** (2008). Quelle (s) didactique (s) pour une formation des enseignants aux « éducations à » ? Convoquer la complémentarité et la spécificité des didactiques. *In Actes du colloque international Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?* Bordeaux : AFIRSE, IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux IV.
- Lee, Alice Y. L.** (2013), Literacy and Competencies Required to Participate in Knowledge Societies. *In Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies. Series of Research Papers.* (pp 3-75). Unesco.
- Livingstone, Sonia, Van Couvering, Elizabeth, Thumim, Nancy** (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, Critical and Methodological Issues. *In Coiro, Julie, Knobel, Michele, Lankshear, Colin, Leu, Donald. J. Handbook of research on New Literacies* sp. (pp.103-132). New York, USA: : Routledge.
- Maury, Yolande** (2015). (Re)penser l'EAİM dans le contexte du web social. *In Kiyindou, Alain, Barbey, Francis, Corroy-Labardens,*

Laurence. *De l'éducation par les médias à l'éducation aux médias.* (pp 81-90). L'Harmattan.

Maury, Yolande (2007). Education "à" et "par" l'information et savoirs en information-documentation : de l'importance de l'intention éducative. In Astolfi, Jean-Pierre, Houssaye, Jean (dir.). *Savoirs et histoires: Colloque international Savoirs et acteurs de la formation, Rouen, 18-19-20 mai 2006. Penser l'Education* (pp. 263-270), n° hors série.

Ministère de l'Éducation nationale (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin Officiel*, 25 juillet, n° 30.

New Media Consortium (2005). *A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit.* NMC: The New Media Consortium.

Oberg, Dianne (1993). Another literacy for the 21st century : media and information literacy. *Ira Connections*, 8 (1), 9-11.

Webber, Sheila, Johnston, Bill (2014). Information Literacy as a discipline: a contemporary perspective. In *The Second European Conference on Information Literacy*, 22 October Dubrovnik, Croatia.