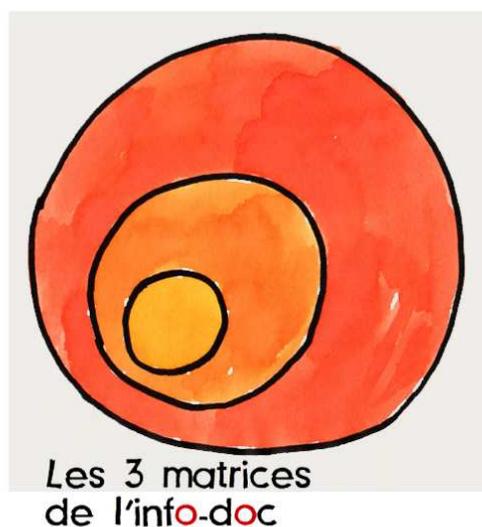


Les trois matrices disciplinaires de l'Information-Documentation

Pascal Duplessis
Mars 2017



Si les professeurs documentalistes s'accordent pour la plupart à désigner l'Information-Documentation comme étant la matière qu'ils enseignent, celle-ci souffre encore d'un manque de définition et de visibilité. Le fait qu'elle n'ait pas été institutionnalisée jusqu'à aujourd'hui peut expliquer en partie cette indétermination, avec, pour incidence, sa non (re)connaissance par les équipes pédagogique, éducative et administrative. Un effet direct est l'absence de cadre pédagogique pérenne, ne serait-ce qu'en terme de volume horaire dédié dans l'emploi du temps des classes, qui a pour conséquence de freiner, voire d'empêcher son développement didactique. À l'inverse, il est aussi possible de considérer que cette méconnaissance est le simple produit d'un état d'inachèvement épistémologique de l'Information-Documentation. Insuffisamment structurée, incomplète dans la définition de ses buts, de ses références et de son modèle pédagogique, elle apparaît toujours comme « en travaux », « en chantier » et peine à se composer – à défaut d'être instituée – en matière, voire en discipline, véritablement et potentiellement enseignable. L'irruption de l'EMI, depuis 2013, marque certainement un moment de vérité pour l'Information-Documentation. Face à une « éducation à » faiblement constituée sur les plans didactique et épistémologique, mais en revanche fortement instituée, comment peut-elle désormais se présenter, s'organiser, se structurer ? Le concept didactique de « matrice disciplinaire », en ce qu'il oblige à clarifier les moyens et les buts, pourrait peut-être nous aider à faire le point sur cette question et contribuer ainsi à affermir la matière Information-Documentation.

1. Le concept de « matrice disciplinaire »

1.1 Définition

On appelle « matrice disciplinaire » l'ensemble des caractéristiques qui constituent l'identité d'une discipline et qui concourent ainsi à la différencier des autres. C'est Michel Develay qui, en s'inspirant de l'idée de paradigme scientifique de T. S. Kuhn, a développé ce concept dans le champ didactique (Develay, 1992). Il présente la matrice disciplinaire comme le principe d'intelligibilité d'une discipline ou d'une matière disciplinaire. C'est un cadre général de référence qui rend compte à la fois de la singularité de celle-ci, mais également de sa cohérence interne et de la manière originale dont elle organise ses contenus, ses références et ses visées. L'un de ses effets est de participer à la construction identitaire de ses acteurs, facilitant la prise de conscience d'une communauté de références, d'origine, de pratiques, de valeurs et de destin. Chaque discipline peut ainsi se définir au travers d'une ou de plusieurs matrices. Qu'en est-il de l'Information-Documentation ?

1.2 Une discipline, plusieurs matrices ?

Il est important, pour commencer, de préciser qu'une discipline peut comprendre différentes matrices. C'est le cas par exemple pour la discipline du Français qui connaît un cadre de référence spécifique à chacun des domaines qui la composent : la littérature et la langue. On pense également aux mathématiques et ses différents registres : l'algèbre, l'arithmétique, la géométrie et l'analyse. C'est évidemment le cas pour les disciplines plurielles, comme le sont l'Histoire-Géographie, les Sciences de la vie et de la terre (S.V.T.) ; la Physique-Chimie ou les Sciences économiques et sociales (S.E.S.)

Mais il faut également considérer qu'une discipline a une histoire au cours de laquelle ses contenus, ses méthodes, la vision du monde qu'elle portait et même parfois son appellation ont dû évoluer pour s'adapter aux métamorphoses de la société et de son projet. Les différentes matrices qui ont abouti aux actuelles S.V.T. se sont appelées tour à tour « Leçon de choses », « Histoire naturelle » puis « Sciences naturelles » avant de devenir les Sciences de la vie et de la terre. De même, la Technologie que nous connaissons depuis 1984 vient de l' « Éducation aux travaux manuels éducatifs » (1959) et de l' « Éducation manuelle et technique » (1977) (Develay, 1992). On pourrait également citer les Arts plastiques, passés par le « Dessin » et encore les S.E.S., aux récentes métamorphoses, sur fond de polémique politique. En tant que paradigme éducatif, la matrice d'une discipline évolue ainsi selon les époques, au gré des acteurs, des attendus sociaux, des enjeux économiques et des avancées scientifiques (Harlé, 2010). Chacune d'entre elles a ainsi présenté, à un moment donné de la vie de la discipline, un point de vue particulier sur des objets d'étude, une préférence marquée pour certains concepts et une organisation originale de ses enseignements, lui conférant ainsi une identité propre. Il est à remarquer que ces constructions matricielles, au-delà d'un regard singulier sur le monde, ont en outre porté, et continuent à le faire, un système de valeurs spécifiques, traduisant des enjeux idéologiques forts au service de la société et de son école. L'Information-Documentation, depuis ses origines à la fin des années 1970, ne saurait échapper à cette obligation d'adaptation et de conformation aux attentes sociales. Bien qu'âgée d'à peine quatre décennies, il est aisé de repérer dans son parcours au moins trois matrices disciplinaires distinctes.

1.3 Tableau analytique des trois modèles de matrices disciplinaires de l'Information-Documentation

Le tableau ci-dessous détaille les particularités propres aux trois modèles de matrices disciplinaires dont nous souhaitons offrir une vision générale dans cette étude. Les items choisis devraient permettre de les distinguer par confrontation en marquant les orientations qu'elles privilégient.

	Matrice méthodologique	Matrice heuristique	Matrice didactique
Appellations usuelles	Pédagogie documentaire Maîtrise de l'information		Éducation à l'information Culture de l'information Culture informationnelle Cultures de l'information Didactique de la documentation Didactique de l'information Information-Documentation
	Initiation à la recherche documentaire (IRD) Initiation aux techniques documentaires Méthodologie de la recherche d'information Démarche documentaire Documentation	Médiation documentaire Médiation informationnelle Méthodologie du travail intellectuel Heuristiques de l'information Travail autonome	
Objectif	Accéder à l'information et savoir la traiter <i>(la trouver, la sélectionner, l'évaluer, l'extraire, la transformer, la produire, la communiquer, la mutualiser, etc.)</i>	Concevoir des stratégies de recherche et de création de l'information Transformer l'information en connaissance Apprendre à apprendre	Construire des connaissances info-documentaires <i>sur la nature, le rôle et les enjeux de l'information et des médias dans la société, notamment en contexte numérique</i>
Projet pédagogique	Enseigner-apprendre par l'information, par le document, par le média		Enseigner-apprendre l'information, le document, le média
	Transmettre des techniques documentaires	Transmettre des savoirs documentaires	
Projet éducatif	Former l'élève à la maîtrise de l'information afin qu'il s'adapte à la société de l'information	Doter l'élève d'outils cognitifs lui permettant d'apprendre plus efficacement	Préparer l'élève à mieux comprendre la société de l'information (<i>critique, vigilance, responsabilité, citoyenneté</i>)
Stratégie	Acquérir des procédures documentaires au travers d'activités de traitement de l'information	Acquérir des connaissances disciplinaires et des savoirs documentaires de base au travers d'activités de traitement de l'information	Construire des notions info-documentaires à partir de situations d'étude d'objets informationnels
Objectifs	réussir réaliser, produire	créer apprendre	connaître, comprendre, expliquer, se situer, prévoir
Valeurs, qualités	réussite productivité autonomie documentaire insertion adaptabilité efficacité	autonomie intellectuelle affiliation créativité curiosité initiative	ouverture culturelle émancipation intellectuelle responsabilité
Acquisition	la méthode <i>(savoir faire)</i>	la compétence transversale <i>(savoir mobiliser)</i>	la notion, le processus, le modèle <i>(savoir)</i>
Visée	pratique adaptation	autonomisation, réflexivité créativité	émancipation réflexion critique

Format de connaissance	Savoir faire Connaissance procédurale	Compétence transversale Savoir apprendre Métaconnaissance Connaissance stratégique	Savoir opératoire Connaissance déclarative
Question	Comment ?	Quand ? Pourquoi ?	Quoi ? Pour quoi ? En quoi ?
Nature des savoirs	implicite		explicite
Centration	la méthode	la stratégie le travail intellectuel la métacognition	le savoir
Démarche	Déduction	Abduction	Induction Abduction
Tâche	Rechercher, traiter et communiquer de l'information	Traiter de l'information pour agréger des connaissances disciplinaires Décrire, expliciter sa stratégie de recherche	Décrire et expliquer un objet, un fait ou un phénomène informationnel Expliciter des choix de stratégie informationnelle (pratiques, outils, ressources)
Types d'activité	. Activités de recherche d'informations finalisée (ou non) par une production, visant à satisfaire un besoin d'information établi par l'élève ou par le professeur . Activités de production, de publication, d'éditorialisation		. Activités d'observation ou d'investigation visant à comprendre un principe, un objet, un phénomène à partir d'une question posée ou qui se pose. . Activités de catégorisation, d'analyse, de modélisation
Document de référence	Référentiel de compétences info-documentaires	Référentiel de compétences transversales (B2i, Socle commun)	Programme curriculaire
Exemples d'objets d'étude	Thème disciplinaire, orientation scolaire ou professionnelle ou centre d'intérêt personnel		Objets documentaires, objets médiatiques, environnement et phénomènes informationnels et communicationnels
Exemples d'outils	3QOCP Document de collecte Normes bibliographiques	Brainstorming Carte cognitive Outils heuristiques Tableau de bord	Carte conceptuelle, terminogramme, niveau de formulation, schéma, outils d'analyse
Évaluation privilégiée	Formative <i>informelle ou formelle critériée</i>	Auto-évaluation Formatrice	Diagnostique Sommatrice structurante ou sanctionnante
Modèle pédagogique	Béhaviorisme	Socio-constructivisme	
Savoirs à transposer	Techniques modélisées de la recherche documentaire et de la recherche d'information	Pratiques de recherche	Sciences de l'information, de la communication et de la documentation Pratiques socio-techniques de référence (documentation, bibliothéconomie, journalisme, management des connaissances, etc.)
Référence	Bibliothéconomie, Documentation <i>Information literacy</i>	Psychologie cognitive Sciences de l'éducation	Didactique des disciplines Didactique professionnelle Sciences de l'éducation
Rôle du professeur documentaliste	Formateur <i>il forme</i>	Médiateur <i>il accompagne</i>	Professeur <i>il enseigne</i>

Marqueurs langagiers	Initiation Piqûre de rappel Opposition fiction/documentaire Ressource	Bricolage Braconnage Autonomie Médiation	Notion Émergence des représentations Évaluation Didactique Progression des apprentissages
Dimension	transdisciplinaire	transversale	(inter)disciplinaire
Statut de l'information	au service des disciplines		en tant qu'objet d'étude
Statut de la discipline (Martinand, 1994)	discipline « de service »	méta-discipline méta-savoir	Discipline « de cœur »
Niveau de compétence (B. Juanals, 2003)	Maîtrise de l'accès à l'information	Culture de l'accès à l'information	Culture de l'information
Chronologie	Années 80	Années 90	Années 2000

Fig. 1 : Tableau analytique des trois matrices disciplinaires de l'Information-Documentation

2. Les matrices disciplinaires de l'Information-Documentation

2.1 La matrice « méthodologique »

. Les étapes de la recherche documentaire

La première matrice s'est constituée, au tournant des années 80, autour des notions d'initiation aux techniques documentaires¹ et de méthodologie documentaire². Placé au contact direct des élèves une décennie plus tôt avec la création, en 1966, des Services de documentation et d'information (SDI), et suite au développement des expériences de « Travail autonome » (circulaire de 1969) appelant à une large utilisation du document, le documentaliste-bibliothécaire de l'époque se voit appelé, par la première circulaire de mission de 1977, à exercer « une action pédagogique directe auprès des élèves pour leur enseigner les méthodes de recherche sur document et du travail sur document ». D'abord cantonné à la présentation de l'espace documentaire, de son système de classification et des typologies de documents, il ne prend pas tout de suite part aux étapes de sélection, de tri et d'exploitation de l'information, ni à l'évaluation des apprentissages, qui restent de la responsabilité des enseignants (Chapron, 2012). Il prend par contre rapidement conscience que l'accès à l'information exige la mobilisation de savoir-faire sur le document qui ne viennent pas naturellement aux élèves mais que ceux-ci doivent acquérir grâce à une formation appropriée. La méthodologie documentaire est l'instrument de cette formation (Chevalier, 1980). Inspirée des travaux des bibliothèques outre-atlantiques sous l'appellation d'*Information literacy* au milieu des années 1970, elle trouve une première formalisation dans le système éducatif français en 1982³ (Chevalier, 1982) et apparaît explicitement dans la seconde circulaire de mission, en 1986, sous la forme d'une courte liste décrivant à la fois les sept étapes linéaires de la recherche documentaire et les compétences procédurales attendues pour leur accomplissement. Les deux décennies suivantes

1 La première circulaire de mission des responsables des CDI (1977) demande au responsable des CDI de prévoir une « initiation à son fonctionnement et aux principes du rangement et du classement des documents ».

2 Brigitte Chevalier a dirigé en 1982 le module de formation continue MAFPEN sur les « Conseils méthodologiques et l'utilisation du CDI ». Une modélisation des phases de la recherche documentaire, issue de ces travaux, sera publiée dans le n°64 de la revue *Inter CDI* de l'été 1983.

3 Id.

feront du « documentaliste » le responsable de la formation documentaire de l'élève, laquelle se cantonnera à la maîtrise d'un nombre fini de compétences à acquérir dans des situations renouvelées de recherche documentaire et de traitement de l'information, situations la plupart du temps bornées par la finalisation d'un projet. L'outil didactique privilégié de cette matrice reste le référentiel de compétences info-documentaires, lequel a pu tenir lieu de cadre général à ces formations. L'évolution de cet outil a culminé en 1997 avec la parution du référentiel de compétences de la FADBEN (APDEN, 1997). Ce référentiel est peu différent des modélisations séquentielles connues dans le monde des bibliothèques anglo-saxonnes, caractérisées par leur approche béhavioriste centrée sur l'observation et le découpage minutieux de la tâche (Duplessis, 2005). Le modèle proposé par la FADBEN reste toutefois la référence utilisée aujourd'hui dans les formations.

. La maîtrise de l'information

Ce premier mouvement de didactisation a été diversement nommé et même reconnu par l'institution sous les appellations « IRD » (Initiation à la recherche documentaire), « pédagogie documentaire » (M.E.N., 1994) ou, notamment, « maîtrise de l'information » (M.E.N., 1997). Cette dernière expression semble avoir prévalu à partir de la fin des années 1990 et avoir qualifié, en les actualisant, les nombreux dispositifs de formation à la recherche documentaire proposés aussi bien dans le secondaire qu'à l'université (M.E.N. R.T., 1999). Un Groupe de réflexion de professeurs documentalistes, fait exceptionnel, publie un manuel de *Recherche documentaire et maîtrise de l'information* pour la formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la terminale (Académie de Rouen, 1999). Deux ans auparavant, un « passeport documentaire de l'école à l'université », fondé sur une démarche constituée de sept étapes et de huit compétences, exprime parfaitement bien le but originel de ces formations qui est de parvenir à l'autonomie documentaire de l'élève (Brunel-Bacot, 1997). Reprenant à son compte une partie des compétences procédurales, le brevet informatique et Internet (2000) inscrit dans la politique éducative de l'École l'idée de certification et de portefeuille de compétences documentaires à valider de manière transversale. C'est ainsi qu'un *Certificat d'aptitudes vers la maîtrise de l'information* (Senger, 2003) et un *Portfolio des compétences documentaires* constitué par un groupe de « documentalistes » de l'académie de Versailles (2004) suivent aussitôt et rencontrent un certain intérêt de la profession. Au niveau international, l'expression « maîtrise de l'information » a été choisie par l'UNESCO pour traduire en français l'expression anglo-saxonne *information literacy*, plus étroitement associée aux enjeux économiques de la « société de l'information » et de l'apprentissage tout au long de la vie. Des réunions internationales soutenues par l'UNESCO appellent ainsi les nations à construire « une société formée à la maîtrise de l'information » (Prague, 2003), laquelle, avec l'apprentissage tout au long de la vie, constitueraient « les phares de la société de l'information » (Alexandrie, 2005) et permettrait de réaliser, toujours grâce à elle, « une économie fondée sur le savoir » (Ljubljana, 2006). Pour autant, le programme « information pour tous » (PIPT) finalisé à cette fin par l'UNESCO (2008) propose une « introduction à la maîtrise de l'information » basée sur un mince référentiel constitué de sept étapes. Il témoigne de la puissance de ces imaginaires techniques et politiques fondés sur la foi en une simple méthode linéaire.

. Actualité de la matrice « méthodologique »

Toujours vivante aujourd'hui dans les CDI, cette matrice méthodologique s'apparente à la formation des usagers telle qu'on peut l'observer dans les bibliothèques et les centres de documentation. Son but est de rendre celui-ci autonome dans son usage du système d'information. Dans le secondaire, on la repère par exemple dans de nombreuses progressions pédagogiques pour

le niveau 6ème, qui partent de la découverte du CDI pour aller vers la maîtrise de la recherche d'information en ligne, en passant par la connaissance du classement des fonds (fiction/documentaire) et de la classification, l'entraînement à la prise de notes (dernièrement le document de collecte) et la prise en main du catalogue informatisé. Ces progressions participent d'un ensemble raisonné de maîtrises préalables à la réussite du processus de recherche d'information.

. Le professeur-documentaliste « formateur »

Dans la pratique, la documentation reste une technique au service des objectifs disciplinaires. Dans les séances où le « documentaliste » est requis, il ne fait somme toute que seconder des apprentissages pilotés par les disciplines, espérant qu'au passage les élèves réactiveront quelques réflexes méthodologiques. Les cours, du point de vue du « documentaliste », sont à peine des cours : d'une « initiation » en 6ème, ils déclinent par la suite en « piqûres de rappel ». On attend de lui qu'il forme à l'accès au document saisi comme une ressource à localiser dans les fonds du CDI et à exploiter. De fait, il se retrouve bien souvent figé dans une posture de technicien auxiliaire occasionnel, voire de prestataire de formation.

2.1 La matrice « heuristique »

La fin de cette décennie axée sur la méthodologie de la recherche documentaire fut marquée par un déplacement de la centration sur l'activité de recherche documentaire vers une centration sur l'élève, ce sujet qui apprend et qui va dorénavant être placé « au centre du système éducatif » par la loi d'orientation sur l'Éducation de juillet 1989. En amont de cette loi, une commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement a été créée par le Ministre de l'Éducation nationale. Présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, elle publie en mars 1989 un rapport dont le deuxième principe propose de « livrer à tous les élèves cette technologie du travail intellectuel », composée de « modes de pensée et de savoir-faire fondamentaux », c'est-à-dire « tout un ensemble de techniques qui, quoiqu'elles soient tacitement exigées par tous les enseignements, font rarement l'objet d'une transmission méthodique ». Parmi ces techniques se trouve la recherche documentaire. La perspective ouverte par le rapport Bourdieu-Gros donne à voir les deux lignes directrices de la Documentation dans les années 1990 : l'approche heuristique et transversale et la médiation documentaire.

. Les heuristiques de l'information

Ainsi les techniques de la recherche documentaire, ces objets documentaires de la décennie précédente, ont été considérées comme constitutives d'une technologie du travail intellectuel et, s'agissant du sujet, ont été assimilées à des compétences transversales. En 1988, Jean Michel, alors directeur du Centre pédagogique de documentation et de communication de l'École nationale des Ponts et chaussées, appelle à « former aux heuristiques de l'information » qu'il définit comme les « mécanismes intellectuels que l'étudiant, l'ingénieur, l'utilisateur, va mettre en œuvre pour résoudre son problème d'information et plus généralement d'accès aux connaissances » (Michel, 1988). L'heuristique (du gr. *heuristikê*, « art de trouver ») a pour objet la découverte des faits par des règles exploratoires adaptées à la particularité de la recherche et qui ne garantissent pas la réussite. En

l'occurrence, elle s'oppose à l'algorithmique de la méthodologie de la recherche qui, à condition que l'on respecte scrupuleusement ses étapes, garantirait le succès (Raynal et Rieunier, 2003 ; Rey, 1995) .

Après avoir sévèrement critiqué les formations classiques manipulatoires ou instrumentales qui font des usagers des « servants des machines informationnelles », Jean Michel enjoint de prendre modèle sur la recherche, l'invention et l'innovation au motif que « chercher de l'information, c'est toujours chercher ». Il propose dès lors une formation à la méthodologie du travail intellectuel efficace fondée sur l'action et la création et, plus concrètement, de former à l'identification et à la résolution de problèmes, à l'expression fonctionnelle du besoin, aux méthodes de créativité et d'évaluation. A l'opposé des démarches de « retrouvage » formatées, les techniques de créativité inductives et intuitives permettent à l'étudiant chercheur d'élaborer sa propre stratégie plutôt que suivre une méthode, lui offrant la possibilité de bénéficier au maximum des potentialités offertes par la recherche en mobilisant la découverte, l'étonnement et l'imagination. Toujours selon Jean Michel, plus que l'application d'une équation de recherche parfaite, le « bidouillage expérimental » est recommandé dès lors qu'il est nécessaire de tester le système documentaire pour résoudre un problème. Vincent Liquète et Yolande Maury, quelques 20 années plus tard, actualisent cette proposition dans le cadre d'une réflexion plus large sur les modalités de l'acquisition de l'autonomie de l'élève (Liquète et Maury, 2007). Ils constatent que le bricolage et le braconnage documentaires témoignent des capacités d'invention et d'initiative des élèves chercheurs rompant avec les procédures formalisées. Ceux-ci devraient dès lors être encouragés dans leurs pratiques buissonnières comme le zapping, la sérendipité et l'inférence abductive, laquelle amène à découvrir des solutions à partir de la prise en compte d'informations disparates. Preuve de son actualité, ce modèle heuristique a été dernièrement repris, sous le nom d' « efficacité réflexive » pour proposer une « matrice curriculaire dynamique » de l'Information-Documentation (Frisch, 2017). Partant également d'une forte critique des « modèles à étapes » qui maintiendraient le sujet dans des postures applicatives et reproductives, le modèle de l'efficacité réflexive se présente comme une véritable émancipation du carcan méthodologique en ce qu'elle promet une démarche questionnante et exploratoire, autorisant l'expérimentation : à partir d'un constat qui suscite l'étonnement et stimule la réflexion, le sujet accompagné s'ouvre à la problématisation.

Le rôle à tenir par le professeur, ou le « documentaliste », est alors celui d'accompagnateur. Séraphin Alava évoquait le compagnonnage cognitif. Il peut comprendre différentes nuances : entraîneur, organisateur, concepteur et constructeur d'outils, médiateur et régulateur (Liquète et Maury, 2007) ou encore négociateur (Trocmé-Fabre, 1994).

Du point de vue de la psychologie cognitive, il faut signaler à nouveau ici la remise en cause des modélisations linéaires, parcellisées et normatives de la recherche d'information qui a eu lieu pendant toute cette décennie. Jean-François Rouet et André Tricot mènent ainsi une réflexion générale sur les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans les activités complexes de recherche d'information en insistant sur la nature cyclique, dynamique et opportuniste de celle-ci (Rouet et Tricot, 1998). Leur modèle EST articule trois modules de base de l'activité que sont l'évaluation, la sélection et le traitement, à trois méta-processus de gestion cognitive de la tâche : la planification, le contrôle et la régulation. Nous retiendrons ici que là où, antérieurement, on construisait des modélisations basées sur l'analyse et le découpage infini de l'activité, on s'intéresse à présent à décrire le processus cognitif du sujet acteur de l'activité. Cette bascule du questionnement orienté vers le sujet apprenant est caractéristique de la matrice heuristique dont on peut dire qu'elle met la documentation non plus au service des enseignants disciplinaires et des programmes, mais des élèves et de l'apprentissage.

. Des compétences transversales à l'intégration disciplinaire

De son côté, l'institution éducative a cherché à opérationnaliser cette approche dans ses programmes. Ces compétences fondamentales ont alors pu être modalisées par un ensemble d'opérations mentales basiques mobilisables quel que soit le champ disciplinaire, telles que « relever, organiser, raisonner, créer, restituer l'information », (M.E.N., 1996). Qualifiées de « grandes procédures intellectuelles » à l'occasion de la réforme des programmes du collège en 1996, ces compétences transversales, utilisées dans toutes les disciplines, devaient permettre aux élèves d'atteindre tous les attendus scolaires, tels que « organiser les données et les mettre en relation, disposer d'une culture commune, mémoriser, connaître les notions fondamentales, acquérir des connaissances et des compétences, maîtriser les langages, s'exprimer clairement ou encore réinvestir des acquis ». En bref, leur mobilisation dans différents contextes devient la condition de tout apprentissage. Le corollaire de cette conception centrée sur l'existence de compétences transversales est cette idée que les procédures informationnelles se trouvent de fait déjà prises en charge par les programmes disciplinaires. Cet argument de l'intégration disciplinaire se retrouve dans de nombreux discours institutionnels, depuis l'introduction de la politique documentaire dans le secondaire (2000) jusqu'à celle de l'EMI (2013) et du Socle commun (2015) en passant par le Pacifi (2010). L'action du professeur documentaliste s'en trouve corrélativement occultée, à moins qu'il ne participe lui-même au transfert devenu souhaitable de son expertise pédagogique vers les disciplines (Durpaire 2004 ; Académie de Bordeaux 2016).

. La médiation documentaire

La formation aux heuristiques de l'information et l'intégration disciplinaire constituent des moyens pédagogiques et structurels dont la visée est l'acquisition de l'autonomie intellectuelle de l'élève, condition requise pour réussir l'affiliation intellectuelle à l'entrée de l'université (Coulon, 1999) et l'insertion professionnelle. Mais cette corrélation entre maîtrise de l'information et appropriation de connaissances, inscrite dans la relation dialectique s'informer/apprendre, repose sur le postulat d'un continuum d'ordre cognitif entre information et connaissance, postulat qui reste à démontrer et à concrétiser. Le séminaire national "De l'information à la connaissance", organisé par la DGESCO (2006), exprime bien cette approche souhaitée d'une « médiation documentaire » réussie. A la fin des années 1980, Louis Not, alors psychopédagogue au centre de formation des maîtres de Toulouse, s'intéresse ainsi aux principales actions que le sujet exerce sur les informations pour les structurer en connaissances : le traitement de l'information (percevoir, lire décoder, évaluer, transformer et combiner), la production d'informations (construire, découvrir, formuler), l'utilisation d'informations (reproduire, transposer, inventer, choisir) et enfin la mémorisation des informations.

Cette étroite corrélation entre information et connaissance devient ainsi le centre privilégié de l'apprentissage, lequel est saisi comme un « moyen d'établir une médiation entre soi et soi ». Mais cette médiation, souligne Hélène Trocmé-Fabre, a besoin d'être elle-même « médiée » par un médiateur, et cette place reviendrait au « documentaliste ». D'où cette question : « en quoi, et comment les documentalistes, les bibliothécaires, les médiathécaires, peuvent-ils contribuer à la mise en page de l'ingénierie de l'apprentissage ? » (Trocmé-Fabre, 1994).

Le concept de « médiation documentaire » a été, tout au long de cette décennie, au cœur de la réflexion didactique de Séraphin Alava, alors professeur documentaliste et responsable de formation à l'IUFM de Toulouse également (1993, 1994, 1996, 2000). Dans cette « nouvelle écologie de la connaissance », l'élève est tout d'abord mis en situation de construire des savoirs disciplinaires par la médiation du document. Ce processus de médiation se produirait au cours de

trois phases caractérisant la recherche d'information, reconnue comme matière précieuse : la sélection des données dans les documents (collection) par l'élève orpailleur, le traitement des informations (transformation des données en informations) par l'élève orfèvre et, enfin, la construction des savoirs (transmutation des informations en savoirs) par l'élève alchimiste. Si la transposition didactique externe est l'œuvre de la noosphère, et la transposition interne celle de l'enseignant (Chevallard, 1985), alors il existerait bien une transposition informationnelle opérée par l'élève qui puise dans les documents ce dont il a besoin pour apprendre, en interaction avec ses connaissances antérieures et son besoin d'information. Cette approche constructiviste fait de l'élève l'acteur principal de son apprentissage au travers d'un processus de réception de l'information saisi en tant que capacité à s'approprier un contenu chargé de sens dans le but d'actualiser ses connaissances (Marciset-Sognos, 2015).

Sous l'effet des théories de la psychologie cognitive, tout enseignant, et dans ce cas plus encore le « documentaliste », se voit investi du rôle de médiateur des connaissances, lequel consiste à créer les conditions didactiques nécessaires pour que l'élève construise de manière autonome son apprentissage. Cette approche de la médiation documentaire, bien que peu formulée sous cette appellation aujourd'hui, sert encore et toujours de fondement tacite pour les collaborations entre les professeurs documentalistes et leurs collègues de discipline⁴. Ces derniers postulent en effet que leurs classes trouveront matière à construire les savoirs du programme au travers de la manipulation de médias et d'objets documentaires qu'ils estiment, pour leur part, transparents.

Mais si, selon Séraphin Alava, la médiation documentaire est bien l'activité par laquelle une connaissance se construit au travers du traitement d'un média, elle est aussi celle où se construit également une connaissance « sur » le média. Le « documentaliste », bon connaisseur quant à lui de la véritable opacité des documents, doit savoir se saisir de cette occasion de travail avec les disciplines pour enseigner en même temps un « savoir documentaire ». Il œuvre dans des situations de co-enseignement, en évitant d'être soit un sous-traitant soit un parasite de la séance disciplinaire. Le « documentaliste » y trouverait une place, sinon de professeur, du moins d'enseignant.

En l'occurrence, ces « savoirs documentaires » concernent, au-delà des compétences documentaires, le support et l'auteur. Liquète et Maury, faisant une nouvelle fois écho à Alava en faisant de la « médiation informationnelle » la dimension centrale du travail autonome, précisent en quoi, selon eux, consistent ces savoirs : être capable de décrire les composantes essentielles d'un document (source, auteur, péri-texte), de situer son contexte d'édition et de mettre en lien les idées qu'il renferme avec d'autres contenus.

Ce deuxième mouvement pédagogique, qui voit s'ébaucher des contenus d'enseignement de l'Information-Documentation, est porteur d'une double intentionnalité. Il place le professeur documentaliste à la charnière de deux matrices aux visées distinctes, entre heuristique et didactique, entre un enseignement « par » l'information et un enseignement « de » l'information. Cette dernière visée ouvre le chemin vers une réelle interdisciplinarité entre Information-Documentation et discipline instituée.

4 Cette même logique fonde encore aujourd'hui l'épreuve « Maîtrise des savoirs professionnels » d'admission du CAPES externe de Documentation.

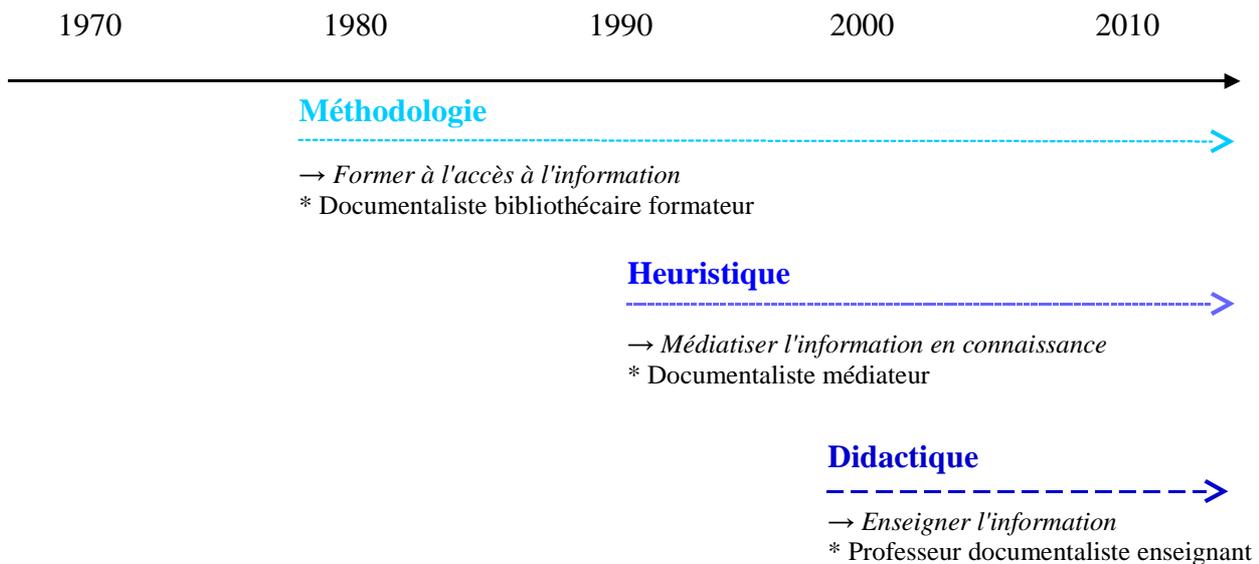


Fig. 2 : Succession des matrices disciplinaires de l'Information-Documentation

2.3. La matrice « didactique »

. Nouvelle donne, nouveaux enjeux

Au tournant des années 2000, en même temps qu'elle transformait en profondeur la gestion documentaire, l'accès à l'information et le rapport au savoir, la nouvelle donne numérique a fait basculer le mandat pédagogique du professeur documentaliste. D'une centration sur les procédures méthodologiques d'accès au document et des processus cognitifs de construction des connaissances, celui-ci s'est enrichi d'une réflexion de fond sur les objets proprement dits de la médiation (l'information, le document, le média) et sur les phénomènes informationnels en émergence dans une société métamorphosée par le numérique. A la fin des années 1990 en effet, la profession a graduellement pris conscience que les pratiques ne pouvaient plus être appréhendées sous le seul angle procédural mais devaient être saisies à l'intérieur d'une culture plus vaste. L'intégration à cette culture de l'information implique désormais l'acquisition de pratiques fondées sur des savoirs spécifiques, reconnus et explicites, devant permettre à la fois une meilleure adaptation à cette société, la compréhension des enjeux informationnels qui s'y jouent ainsi qu'une responsabilisation accrue de ses citoyens dans la consommation, la production, le partage et la diffusion de l'information. En effet, former à l'utilisation d'un moteur de recherche, aujourd'hui, ne suffit plus. Il importe, non seulement de comprendre le fonctionnement de ce dispositif d'accès à l'information, et par conséquent ses implicites et ses limites, mais également de connaître son histoire et l'entreprise qui le développe, de prendre conscience du modèle économique qui le sous-tend, de ses enjeux sociaux, juridiques et politiques ainsi que de l'impact écologique de son déploiement et de son utilisation. Cette nouvelle orientation, ce nouveau regard sur les objets informationnels et communicationnels ouvrent à la fois sur une culture de l'information et, partant, sur une prise de distance critique des faits contemporains et des transformations sociales à l'œuvre. La désinformation, l'instrumentalisation des médias, la montée des extrémismes montrent chaque jour à quel point il est urgent de faire prendre conscience aux élèves du rôle que jouent les industries de l'information et de la communication dans la vie des démocraties. Sans rompre pour autant avec les

objets et les mécanismes informationnels de l'ère précédente, il semble que le numérique ait joué un rôle de révélateur en rapprochant l'individu des médias et des moyens d'accès, de production et de diffusion de l'information. Si le but des formations méthodologiques était principalement de réussir une recherche ou une production documentaire, et si celui des compagnonnages heuristiques était de solutionner des problèmes en construisant des connaissances, alors le but de l'enseignement de l'Information-Documentation est aujourd'hui la compréhension et la critique raisonnée des médiations informationnelles contemporaines. C'est au travers de ce changement d'objets d'enseignement que s'opère le changement de posture didactique, c'est-à-dire que l'on passe de la méthode et du faire à l'intelligibilité et à l'étude, d'un objet médiatique pour apprendre à un objet médiatique à apprendre et d'un statut de formateur et de médiateur à celui d'enseignant, au sens étymologique de celui qui permet à l'élève de construire des significations, du sens sur les faits et les objets du monde.

On le voit, les transformations à l'œuvre dans ce nouveau paradigme éducatif sont profondes et radicales. Elles convergent vers la nécessité exprimée par les acteurs de ce changement de rationaliser les apprentissages info-documentaires. Cette rationalisation prendra, à partir des années 2000, deux directions, parallèles et complémentaires : la première débouchant sur l'idée d'établir un curriculum afin de pouvoir organiser dans le temps et dans la structure même de l'école un enseignement raisonné et pérenne de l'Information-Documentation, la seconde conduisant à la didactisation des savoirs enseignés et à enseigner.

. Un curriculum attendu

Un curriculum peut être défini comme un projet global d'enseignement, saisi en tant que produit et instrument d'une politique éducative (Duplessis, 2008). Il comprend, outre l'énoncé des intentions de formation, la présentation des contenus d'enseignement/apprentissage, leur organisation en progression et planification (volumes horaires), l'exposé des situations, des méthodes et des outils didactiques souhaitables ainsi que les critères et les modalités d'évaluation inscrites dans le cursus de l'élève. Formalisant un projet éducatif global, il planifie le cursus de l'élève de manière exhaustive. Pour être effectivement réalisé, il doit être prescrit par l'institution. C'est ce dernier point qui a fait, et fait encore, l'objet de demandes pressantes de la part des professionnels, des associations et des chercheurs. On peut raisonnablement avancer que, pour les premiers, cette attente s'enracine dans la création du CAPES Sciences et techniques documentaires en 1990. A quoi peut en effet servir une certification, *i.e.* un droit à enseigner, s'il n'est accompagné d'un mandat pédagogique suffisamment défini et de conditions structurelles et programmatiques garanties ? Cela dit, les attentes curriculaires ont également émanées d'autres sphères : sphère politico-économique comme pour le rapport Sérieyx « *Formation à l'usage de l'information* » (Sérieyx, 1993), sphère des professionnels du livre comme l'Interassociation des Archivistes Bibliothécaires Conservateurs Documentalistes (ABCD) qui publie en 1996 un *Manifeste pour la culture de l'information* (ABCD, 1996). L'Éducation nationale elle-même, au travers du rapport Gérard "Réseaux et multimédias dans l'éducation", préconise de « *former l'élève à la maîtrise de l'information* », sous la forme notamment d'une progression allant de la classe de 6^{ème} jusqu'en classe de 2^{nde}, fixant un volume de 7 à 8 heures sur l'année et, en fin de 3^{ème}, l'évaluation d'une production documentaire sur un thème emprunté à une discipline ou au domaine de la culture de l'information (M.E.N., 1997)⁵.

Mais ce n'est qu'en 2000 que la notion de « curriculum » est introduite dans le domaine de

5 Ce rapport va même jusqu'à préciser que ce cursus nécessiterait un « un allègement des charges actuelles des enseignants documentalistes. »

l'Information-Documentation par Jean-Louis Charbonnier (2000). S'appuyant sur les travaux des sociologues Philippe Perrenoud et Jean-Claude Forquin, il montre que si les savoirs info-documentaires sont bien requis à l'école, ils ne sont pas pour autant enseignés. Ce ne sont que des « *allants de soi* », des savoirs implicites référant à des pratiques culturelles non didactisées et qui, sans formation raisonnée, sont réservés aux seuls « héritiers ». La demande d'un curriculum est alors portée en 2003 par les Assises nationales pour l'éducation à l'information « *clés pour la réussite de la maternelle à l'université* » qui réunit professionnels et chercheurs (Assises, 2003). Relayé par le 7ème Congrès de la FADBEN, en 2005, lors d'une table ronde « Pour un curriculum en éducation à l'information » (FADBEN, 2006), le chantier curriculaire s'ouvre véritablement un an plus tard avec la constitution d'une ERTé « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* » réunissant une équipe de recherche pluri-disciplinaire et pluri-catégorielle dirigée par Annette Béguin. A l'échéance de 2010, cependant, force est de constater que les travaux n'ont pas abouti (Chapron et Delamotte, 2010). Le GRCDI⁶, souhaitant ne pas en rester là, fait alors « douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire » (GRCDI, 2010), lesquelles serviront quelques années plus tard de trame à l'ambitieux programme curriculaire de l'APDEN (APDEN, 2014).

. La culture de l'information

Le cadre général porteur de l'idée curriculaire s'est d'abord appelé « Éducation de l'information », à la fois pour se placer dans une perspective non disciplinaire et espérer rejoindre de manière institutionnalisée les « éducations à » apparaissant au début des années 2000, tout en proposant de faire pendant à l'éducation aux médias (EAM). Mais le puissant intérêt porté par la recherche à la question de la culture de l'information (ERTé 2006-2010) l'a fait presque oublier. Expression apparue dès 1992 dans le rapport Séryex (Séryex, 1993), conceptualisée par Claude Baltz en 1997 (Baltz, 1998) et objet de deux thèses en S.I.C. (Juanals, 2003 ; Le Deuff, 2008), l'expression envahit tout l'espace de la réflexion pendant près d'une décennie avant d'être remotivée par le concept de translittératie et réapparaître sous la forme plurielle de « cultures de l'information » afin de marquer la convergence des cultures informationnelle, médiatique et numérique (Liquète, 2014).

. La didactique de l'Information-Documentation

La dimension éducative de la culture de l'information a très tôt convoqué la didactique naissante de l'Information-Documentation pour proposer une scolarisation de ses savoirs. Le GRCDI est d'ailleurs né de cette rencontre en 2007. On trouve cependant trace du projet didactique dès 1992 sous la plume de Daniel Fondanèche qui plaidait pour une « didactique documentaire » en concurrence alors avec la pédagogie documentaire. La « didactique de l'information » est ensuite évoquée en 1993 par Françoise Chapron et Daniel Warzager lors du 3ème congrès de la FADBEN (1994) pour appeler à réfléchir sur les savoirs documentaires mobilisés dans les nouvelles heuristiques de l'information à la lumière des Sciences de l'information et de la communication (Chapron, 1994 ; Warzager, 1994). Mais le coup d'envoi n'est donné qu'en 1997 par Jean-Louis Charbonnier qui appelle à dégager « les visées générales des apprentissages d'Information-Documentation » et qui propose une première série de notions à enseigner (Charbonnier, 1997). Cette perspective va dès lors se voir prolongée par de nombreux travaux réalisés par des équipes de professionnels et formateurs des IUFM de Caen, Nantes et Rouen (Montaigne, 2010). Ceux-ci vont commencer par circonscrire, cartographier et définir le domaine notionnel encore ouvert de

6 Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information.

L'Information-Documentation avant de se lancer dans l'exploration des autres axes du triangle didactique en s'intéressant par exemple aux conceptions des élèves et aux méthodes pédagogiques (Duplessis, 2008, 2014). En contradiction avec la direction prise, Muriel Frisch dénonce très tôt l'amalgame qui pourrait être fait entre didactisation et disciplinarisation. Elle attire l'attention sur la prédominance des pratiques sociales de référence sur les savoirs savants tirés des S.I.C. dans la construction didactique et suggère de partir plutôt des pratiques scolaires effectives pour proposer une contre transposition didactique (Frisch, 2007). De son côté, Cécile Gardiès, dans le champ de l'Enseignement Agricole, entreprend une réflexion fondamentale sur la constitution des concepts fondamentaux et appelle à la vigilance épistémologique des professeurs documentalistes (Gardiès, 2008 ; 2011 ; Gardiès et Venturini, 2015).

Présentée tout d'abord comme une reproblématisation de l'ancienne notion de pédagogie documentaire, la didactique de l'Information-Documentation entend aujourd'hui articuler ensemble les trois dimensions des situations d'enseignement-apprentissage : constituer des savoirs scolaires autonomes, déterminer les conditions de leur appropriation par les élèves et interroger les interactions en jeu dans la classe (Duplessis, 2007).

. L'appellation Information-Documentation

Il reste à faire remarquer que l'appellation de la matière disciplinaire convoquée dans le cadre de cette matrice curriculaire est Information-Documentation. Apparue sensiblement en même temps qu'émergeait l'idée d'une culture de l'information, elle s'est rapidement et naturellement présentée comme l'objet privilégié d'une didactique nouvelle dont la culture de l'information avait justement besoin pour se concrétiser au travers d'un enseignement spécifique. Elle s'est ainsi peu à peu imposée dans les écrits et réflexions des acteurs pour désigner la matière enseignable à l'école, que ce soit sous la forme des compétences procédurales ou des notions. On en trouve une première mention dans un texte de Jean-Louis Charbonnier (1996), lequel s'est tout naturellement appuyé sur la création encore fraîche des Sciences de l'Information-Documentation par Jean Meyriat en 1994. Les recherches et les publications qui suivront, et jusqu'à aujourd'hui, se feront au nom de l'Information-Documentation, qu'elles émanent de professionnels (Claude Morizio, 2000 ; Colette Charrier-Ligonat, 2003 ; Nicole Clouet et Agnès Montaigne, 2006, Ivana Ballarini, 2006 ; Pascal Duplessis, 2006), de l'association professionnelle APDEN (dès 1997) ou de chercheurs venant aussi bien des Sciences de l'éducation (Françoise Chapron, 2003 ; Muriel Frisch, 2008) que des Sciences de l'information et de la communication (Yolande Maury, 2005 ; Cécile Gardiès, 2006 ; Viviane Couzinet, 2006 ; Eric Delamotte, 2007 ; Alexandre Serres, 2007)⁷. On remarquera, pour conclure, que l'institution scolaire n'utilise pas cette appellation qu'elle trouve trop marquée par le projet didactique et par là-même associée à une revendication de disciplinarisation. Elle lui a préféré les termes de « maîtrise de l'information » puis de « culture de l'information », avant de leur préférer de manière exclusive celui d'éducation aux médias et à l'information (EMI) qui semble faire table rase de cet important héritage.

7 Les dates données renvoient seulement à la première occurrence de l'appellation Information-Documentation repérée dans le titre d'une publication de ces auteurs.

3. Actualité et perspectives

3-1. Les matrices repérables dans les modalités d'enseignement

S'agissant de l'appellation Information-Documentation, on peut se demander, à voir co-exister ces matrices de manière non exclusive, si leur concomitance ne participe pas de la confusion que connaissent les acteurs pour nommer et définir la matière d'enseignement. Pour autant, si un même professionnel peut se référer à deux, voire trois matrices dans sa pratique enseignante, celles-ci composent des types d'intervention pédagogique bien distincts. Ainsi, dans la matrice méthodologique, l'enseignant agit plutôt seul et inscrit souvent « Initiation à la recherche documentaire » (IRD) dans son agenda. Il utilise souvent des heures dédiées, fixées dans l'emploi du temps des classes de 6^e ou de 2nde, notamment en AP. Mais il lui arrive aussi d'intervenir dans des collaborations avec les disciplines et d'offrir alors une prestation de nature technique et méthodologique. Dans la matrice heuristique, il se montre plus attentif aux pratiques domestiques de ses élèves et sollicite des collaborations disciplinaires basées sur des recherches d'information situées pour engager la médiation documentaire. Si les bases méthodologiques sont toujours apportées, elles sont assouplies par le recours à une pluralité d'outils numériques et à l'environnement participatif du web favorisant des stratégies multiples. Dans la matrice didactique enfin, le professeur documentaliste s'appuie sur ses contenus d'enseignement pour travailler seul ou en interdisciplinarité. Les entrées qu'il utilise sont variées, pouvant inclure également des situations de recherche mais pas systématiquement. Sensibilisant les élèves à partir de leurs pratiques ou de leurs représentations, il les conduit le plus souvent à observer des faits ou objets informationnels ou communicationnels contemporains (identité numérique, moteur de recherche, curation, médias sociaux dont réseaux sociaux, etc.). Il a recours à l'étendue des méthodes pédagogiques possibles en situation d'enseignement.

3-2. Les matrices associées aux niveaux de compétences de la culture de l'information

En 2003, Brigitte Juanals a distingué trois niveaux progressifs de compétences à l'entrée de la culture de l'information, allant de la formation aux compétences techniques et méthodologiques (niveau 1) à un large niveau de culture générale (savoir, éthique, intégration sociale) (niveau 3), en passant par la recherche de l'autonomie critique et créative de l'information (niveau 2) (Juanals, 2003). Il est facile de tenter un parallèle entre ces niveaux de compétences et les matrices disciplinaires que nous avons proposées pour l'Information-Documentation :

Niveaux de compétences (Juanals, 2003)	Matrices disciplinaires de l'Information-Documentation
<p>1- la maîtrise de l'accès à l'information : elle suppose une formation à l'information documentaire numérisée sur les plans technique et méthodologique : accès technique des dispositifs informatisés, évaluation, tri, utilisation efficace et critique de l'information.</p>	<p>Matrice méthodologique (<i>Maîtrise de l'information</i>)</p>
<p>2- la culture de l'accès à l'information : au-delà des compétences techniques et documentaires, elle suppose l'utilisation autonome, critique et créative de l'information, allant jusqu'à la production des savoirs.</p>	<p>Matrice heuristique (<i>Médiation documentaire</i>)</p>
<p>3- la culture de l'information (ou culture informationnelle) : elle suppose un niveau de culture générale (prise dans le sens d'instruction, de savoir), une connaissance des médias, une prise en compte de considérations éthiques et une intégration sociale dépassant largement une compétence documentaire et informatique.</p>	<p>Matrice didactique (<i>Culture de l'information</i>)</p>

Fig. 3 : Les matrices disciplinaires et les niveaux de compétences pour la culture de l'information selon B. Juanals (2003)

Ces corrélations tendent à inscrire la succession des matrices dans une progressivité similaire à celle des niveaux de compétences, installant l'idée selon laquelle l'Information-Documentation évoluerait en traversant des périodes la conduisant graduellement vers une forme finale comprenant les précédentes et constituant un savoir intégral et autonome.

3-3. Et l'EMI ?

L'éducation aux médias et à l'information se distingue-t-elle, dans ses objets et ses intentions, des matrices que nous venons de décrire, ou bien s'inscrit-elle plutôt dans l'une ou l'autre, sans modifier en profondeur l'histoire de l'Information-Documentation ?

Il est sans doute trop tôt pour apporter une réponse définitive, d'autant plus que la forme simplifiée donnée pour l'instant à l'EMI peut être source de tous les possibles et de tous les échecs (M.E.N., 2015). S'agissant des visées, elles semblent proches de celles des cultures de l'information tant elles s'intéressent à l'intégration de l'élève dans l'environnement info-numérique contemporain. Les objets de savoir, de leur côté, rejoignent entièrement ceux de l'Information-Documentation, sans pour autant les élever ni par le nombre ni par leur « qualité » et précisions épistémologiques. La centration faite sur les « bonnes pratiques » et les attitudes normées constitutives de l'EMI nous avaient amené à présenter celle-ci comme la dimension éducative de l'Information-Documentation, laquelle, en retour, pourrait fournir le fondement épistémologique possible qui lui fait absolument défaut (Duplessis, 2016). Appréciant le verre à moitié plein, on ne peut que remarquer l'institutionnalisation, par la Loi, le Socle et un référentiel, d'objets d'enseignement qui étaient jusque là pour partie ignorés et qui se trouvent conséquemment identifiés et valorisés. Cette institutionnalisation et cette identification produisent dès lors le cadre très attendu de légitimation à

l'action pédagogique.

Regardant le verre à moitié vide à présent, il suffit de considérer la très faible densité épistémologique et didactique des contenus de l'EMI pour convenir qu'elle ne peut être véritablement référée à la matrice didactique. Sans aucun doute, ces contenus, qui ne recèlent aucune trace de transposition didactique, ont été volontairement délestés de toute exigence de rationalisation dans le but de pouvoir être pris en charge de manière transversale par des enseignants disciplinaires non préparés. C'est le prix à payer de cette transversalité qui permet en contrepartie leur utilisation en contexte disciplinaire, rappelant ainsi les caractéristiques de la matrice heuristique, à savoir servir les disciplines au moyen de la médiation documentaire tout en moyennant l'acquisition, par les élèves, de quelques savoirs et pratiques documentaires de base. A cet égard, la nouvelle organisation du collège réformé (2015) qui se traduit pour les professeurs documentalistes par une réduction de leur visibilité et de leur potentialité d'action, favorise largement l'inscription du champ info-documentaire dans la matrice heuristique.

3-4. Comment faire évoluer les matrices ?

Il ne nous est pas possible d'analyser ici les réelles conditions d'évolution des matrices, celle-ci résultant des interactions entre les différents acteurs en négociation (institution, recherche, profession), les attentes sociales, les stratégies politiques et la poussée des lobbies économiques. Au moins pouvons-nous remarquer, dans le champ institutionnel, l'importance déterminante des formations professionnelles initiale et continue, ainsi que des épreuves des CAPES interne et externe, lesquelles ont le pouvoir de déterminer une orientation particulière et donc de peser sur la prévalence d'une matrice. Comme il s'avère que les formations et les attendus des concours sont plutôt subordonnés aux prescriptions institutionnelles (Socle commun, approche par compétences, Parcours, éducation à...), il est compréhensible que ce soit la matrice heuristique qui se voit aujourd'hui essentiellement confortée, alors que la matrice didactique est singulièrement empêchée.

Conclusion

Ces trois modèles de matrices, méthodologique, heuristique et didactique, sont apparues tour à tour dans la courte histoire de l'Information-Documentation pour nourrir son développement et rendre compte de son évolution. Dans le rapport qu'elles font apparaître entre les professeurs documentalistes, les élèves et les objets de formation ou d'enseignement, elle rendent également compte de l'élaboration en continu du mandat pédagogique de ces premiers et, partant, de la construction de leur identité enseignante.

Ce mandat pédagogique, institué par la circulaire de mission de 1986 et doublé d'une certification d'enseignement en 1989, a ainsi connu trois phases dans son développement. La première phase est née d'une nécessité, celle de doter les élèves d'outils méthodologiques pour se repérer dans un espace et être en mesure de trouver des documents pertinents et d'en traiter l'information (matrice 1). Ces techniques ont ensuite été envisagées en termes de compétences à acquérir en même temps que la formalisation des étapes de la recherche s'est muée en stratégie et en heuristique, avec un accent mis sur la construction médiée de connaissances afin d'obtenir, en plus d'une autonomie documentaire, une véritable autonomie cognitive (matrice 2). Enfin, accompagnant la densification informationnelle et communicationnelle d'un environnement numérique saturant et rapprochant les sphères domestiques, scolaires et professionnelles, est apparue l'urgence de doter les élèves d'une culture informationnelle favorisant leur émancipation critique des médias, de

l'information et du numérique. C'est de la demande consécutive de contenus à enseigner et enseignables pour y parvenir, et par conséquent du besoin de disposer d'un programme curriculaire et de la nécessité de réfléchir sur les situations d'enseignement-apprentissage à mettre alors en place qu'est née la didactique de l'Information-Documentation (matrice 3).

Ces phases, aussi distinctes et spécifiques qu'elles nous apparaissent, de par leurs références, leurs modalités et leurs visées, ne doivent pas être perçues pour autant comme des étapes s'excluant les unes les autres, voire s'opposant. Au contraire, on ne peut qu'observer que, si elles apparaissent bien successivement, elles le font en se complétant, à la manière des niveaux de compétences décrits par Brigitte Juanals pour jalonner une entrée progressive dans la culture de l'information. Ainsi peut-on constater que bien des professeurs documentalistes, dans les marges ténues qui leur sont laissées pour construire leur enseignement, convoquent effectivement ces trois matrices, pour familiariser l'élève à l'environnement documentaire, pour l'aider à apprendre et pour l'acculturer aux différentes dimensions de l'information.

Enfin, l'installation récente et accélérée de l'EMI, parce qu'elle ne fait pas son terreau de tous ces riches matériaux épistémologiques et didactiques sédimentés, pourrait faire craindre qu'ils n'aient servi à rien et laisser croire à l'inutilité de l'entreprise didactique. Pourtant, à considérer les travaux déjà réalisés et à constater l'expertise accumulée des professeurs documentalistes, il est tout à fait raisonnable de penser l'Information-Documentation, enrichie de ses trois matrices disciplinaires, comme l'avenir de l'EMI.

Bibliographie

- Académie de Bordeaux. Modèle de la journée de formation EMI des enseignants J6. *Blog pédagogique de l'académie de Bordeaux*, 20-09-2016. URL : <https://blogpeda.ac-bordeaux.fr/emi2016/2016/09/20/modele-de-la-journee-emi/>
- Académie de Rouen. Groupe de réflexion des professeurs documentalistes. *Recherche documentaire et maîtrise de l'information : Formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la terminale*. CRDP de Rouen, 1999
- *Assises nationales pour l'éducation à l'information*. « Éducation à l'information et à la documentation. Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université », 11-12 mars 2003. URFIST de Paris, 2004.
- Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS). « Manifeste ABCD pour la culture de l'information ». *ADBS*, 09-1996. URL : <http://www.adbs.fr/manifeste-abcd-pour-la-culture-de-l-information-13633.htm?RH=ACCUEIL>
- Alava Séraphin. « Éléments pour une didactique de la médiation documentaire ». *Documentaliste -Science de l'Information*, t. 30 n°1. p.14-18. URL : <http://www.adbs.fr/elements-pour-une-didactique-de-la-mediation-documentaire-13917.htm?RH=REVUE>
- Alava Séraphin. « Pour une nouvelle écologie de la connaissance : le centre de documentation et d'information ». *Inter-CDI* n°129, mai-juin 1994. p. 66-70

- Alava Séraphin. « Mémoires, Médias et apprentissages : L'enseignant documentaliste au cœur d'une autre stratégie d'enseignement ». *Cahiers de la Documentation* n°1, 1996. p.14-27
- APDEN. *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?* Actes du 3ème congrès de la FADBEN. Marseille, 15-17 octobre 1993. Nathan, 1994
- APDEN. “ Référentiel de compétences informationnelles des élèves”. *Mediadoc*, déc. 1997. URL : <http://apden.org/Un-Referentiel-de-competences.html>
- APDEN. *Information et démocratie : formons nos citoyens*. Actes du 7ème congrès de la FADBEN. Nice, 8, 9, 10 avril 2005. Nathan, 2006
- APDEN. « Vers un curriculum en Information-Documentation ». *APDEN*, nov.-déc. 2014. URL : <http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>
- Baltz Claude. "Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux ». *Documentaliste-Science de l'information*, Vol. 35, n° 2, mars 1998, p. 75-82. URL : <http://www.adbs.fr/une-culture-pour-la-societe-de-l-information-position-theorique-definition-enjeux-13454.htm?RH=REVUE>
- Brunel-Bacot Simone (dir.). *Un passeport documentaire de l'école à l'université : de la BCD au CDI et à la BU*. CRDP Languedoc-Roussillon, 1997
- Chapron Françoise. « Les apprentissages documentaires : enjeux et perspectives ». In *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?* Actes du 3ème congrès de la FADBEN . Marseille, 15-17 octobre 1993. Nathan, 1994. p. 65-71
- Chapron Françoise. *Les CDI (Centres de documentation et d'information) des lycées et collèges : de l'imprimé au numérique*. PUF, 1ère éd. mise à jour, 2012
- Chapron, Françoise, Delamotte, Eric (Coord.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Actes du colloque international de l'ERTé. Lille, 16-17-18 octobre 2008. ENSSIB, 2010
- Charbonnier Jean-Louis. « Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information ». *Spirale* n°19, 1997. p.45-59
- Charbonnier Jean-Louis. « Contenus d'apprentissage en Information-Documentation : Eléments pour un débat ». *SNES*, 2000 (9 p.)
- Chevalier Brigitte. *Méthodologie d'utilisation d'un centre de documentation*. Hachette, 1980
- Chevalier Brigitte. « Action de formation. Le module Utilisation des ressources documentaires : conseils méthodologiques ». *Inter-CDI* n°64, juil.-août 1983. p.17-22
- Chevallard Yves (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1991
- Coulon Alain. « Un instrument d'affiliation intellectuelle : L'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires ». *BBF* n° 1, 1999. p. 36-42. URL : <http://bbf.enssib.fr/consulter/05-coulon.pdf>
- DGESCO. *De l'information à la connaissance*. Actes du séminaire national. 28-30 août 2006, ESEN Poitiers. M.E.N., août 2007
- Develay Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. ESF,

- Duplessis Pascal. « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale ». *Documentaliste-Sciences de l'information*, Vol. 42-3, juin 2005. p. 178-189. URL : <https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2005-3-page-178.htm>
- Duplessis Pascal. « L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique ». *Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ?* Séminaire du GRCDI. Rennes, 14 septembre 2007. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>
- Duplessis Pascal. « Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? ». *Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information*. Séminaire du GRCDI. Rennes, 12 septembre 2008. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-conceptions-des-eleves-au-centre-de-la-didactique-de-l-information>
- Duplessis Pascal. « Introduction de la notion de curriculum en Information-Documentation ». *SavoirsCDI*, 2009. URL : <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=484#c843>
- Duplessis Pascal. « Les méthodes pédagogiques en Information-Documentation ». *Les Trois couronnes*, 2014. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-Information-Documentation>
- Duplessis Pascal. « L'Information-Documentation au risque de l'EMI ». *Les Trois couronnes*, mars 2016. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-Information-Documentation-au-risque-de-l-emi>
- Durpaire Jean-Louis. *Les politiques documentaires des établissements scolaires*. Rapport à monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, mai 2004
- Durpaire Jean-Louis (Dir.). *Culture de l'information et disciplines d'enseignement*. CRDP Midi-Pyrénées, 2006
- Étévé Christiane. « Information (Éducation à l') ». In Durand-Prinborgne C. *et al. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3ème éd. rev. et mise à jour, Retz, 2005. p. 491-493
- Frisch Muriel. « Disciplinarisation et didactisation de l'Information-Documentation ». *Esquisse* n°50-51, 2007. p. 155-164
- Frisch Muriel. « Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'Information-Documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique ». *Trema*, 45, 2017. URL : <http://trema.revues.org/3492>
- Gardiès Cécile (coord.). *L'éducation à l'information : Guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*. Educagri, 2008
- Gardiès Cécile (coord.). *Approche de l'Information-Documentation : concepts fondateurs*. Cepaduès, 2011
- Gardiès Cécile, Venturini Patrice. Analyse didactique d'une séance d'enseignement sur le concept « Document ». *Spiral-E Revue de recherches en éducation*, 2015. p. 17-37. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01199714>
- GRCDI. « Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire » (en ligne). *GRCDI*, 2010. URL : http://culturedel.info/grcdi/?page_id=236

- Groupe de documentalistes de l'académie de Versailles. *Portfolio des compétences documentaires*. Académie de Versailles, 2004
- Harlé Isabelle. *La fabrique des savoirs scolaires*. La Dispute, 2010
- Juanals Brigitte. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Hermes science, 2003
- Le Deuff Olivier. *La culture de l'information en reformation*. (sous la dir. d'Yves Chevalier). Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication. Université Rennes 2, Septembre 2009. URL : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00421928/en/>
- Liquète Vincent, Maury Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armand Colin, 2007
- Liquète Vincent (coord.). *Cultures de l'information*. CNRS, 2014
- Martinand Jean-Louis. « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants ». *Aster*, 19, 1994. p. 61-75
- Marciset-Sognos Sylvie. « Apprendre sur et de l'information pour les élèves : de la réception à la médiation de l'information numérique par les professeurs-documentalistes ». *Distances et médiations des savoirs*, 12-2015. URL : <http://dms.revues.org/1248>
- M.E.N. "Fonctions des responsables de centres de documentation et d'information (CDI) des établissements d'enseignement du second degré". Circulaire n° 77-070 du 17 février 1977. *B.O.* n° 7, 24 février 1977
- M.E.N. *Pour une pédagogie documentaire : expériences de recherche documentaire au collège*. M.E.N., 1994
- M.E.N. « Éléments pour une lecture transversale et thématique des programmes ». *Accompagnement des programmes de 6ème*. Livret 2. CNDP, 1996. p. 81-86
- M.E.N. Former l'élève à la maîtrise de l'information. In *Réseaux et multimédia dans l'éducation*. Rapport remis au Premier ministre à la suite d'une mission relative au développement des technologies nouvelles dans les établissements scolaires. La Documentation française, 1997. Ch. 4-3.
- M.E.N.R.T. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme*. M.E.N., 1999. 82 p.
- M.E.N. « Education aux médias et à l'information ». In Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *B.O. spécial* n°11, 26-11-2015. URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717
- Michel Jean. « Former aux heuristiques de l'information ». *Documentaliste-Sciences de l'information*, juillet-octobre 1989, vol. 26, n° 4-5, p. 174-178. URL : <http://www.adbs.fr/former-aux-heuristiques-de-l-information-14176.htm?RH=REVUE>
- Montaigne Agnès. « La didactique documentaire, entre pratiques traditionnelles et pratiques constructivistes ». *Éducation et Devenir* n°9, oct. 2010. La documentation : histoire, enjeux, perspectives. p. 47-54
- Not Louis. *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*. Privat, 1977
- Raynal Françoise et Rieunier Alain (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 4^e édition, ESF, 2003

- Rey Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert, 1995
- Rouet Jean-François, Tricot André. « Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs ». *Hermès, Hypertexte et hypermédias*, p. 54-74, 1998
- Senger Anne-France, Bernier Pascal et Koenig Didier. « Certificat d'Aptitudes vers la Maîtrise de l'Information ». *SavoirsCDI*, 2003
- Sérieyx Hervé. « Formation à l'usage de l'information, rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé SERIEYX ». In *Former et apprendre à s'informer. Pour une culture de l'information*. ADBS Edition, 1993
- Trocmé-Fabre Hélène. « Le savoir-apprendre : état de la recherche ». *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?* Actes du 3ème congrès de la FADBEN. Marseille, 15-17 octobre 1993. Nathan, 1994. p. 58-64
- Warzager Daniel. « Émergence d'une didactique de l'information : Des techniques documentaires... à la culture informationnelle ». *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?* Actes du 3ème congrès de la FADBEN. Marseille, 15-17 octobre 1993. Nathan, 1994. p. 95-99