Duplessis, Pascal. « Construction d’un référentiel de compétences info-documentaires : apports didactiques et enjeux professionnels ». Intervention auprès de l’Association régionale des documentalistes de l’enseignement privé (ARDEP 69) sur le thème « Élaboration d’un tableau de compétences documentaires par niveau », janvier 2004 [en ligne]. Académie de Nantes, Site de la cellule CDI du Rectorat de Nantes, mars 2004

**Construction d’un référentiel**

**de compétences info-documentaires**

**Apports didactiques et enjeux professionnels**

**Pascal Duplessis**

**Enseignant documentaliste**

**Académie de Nantes**

**Communication sur le thème « ELABORATION D’UN TABLEAU DE COMPETENCES DOCUMENTAIRES PAR NIVEAU », auprès de l’Association régionale des documentalistes de l’enseignement privé (ARDEP 69)**

**le 28 janvier 2004**

Introduction : Quel outil pour quelle œuvre ?

1. Qu’est-ce qu’un référentiel ?

2. Un référentiel sert-il à former ou à évaluer ?

3. Qu’est-ce qu’une compétence ? une capacité ?

4. Comment différencier les compétences transversales des compétences info-

documentaires ?

5. Quelles sont les notions info-documentaires à enseigner ?

6. Comment articuler les compétences et les savoir-faire ?

7. Où situer les « étapes de la recherche documentaire » ?

Conclusion : Comment se mettre à l’œuvre ?

**Quel outil pour quelle œuvre ?**

Vous m’avez sollicité pour que je vous aide à construire un outil. Je voudrais profiter de l’intitulé que vous avez choisi pour débuter notre réflexion. Il évoque en effet une « élaboration », et non pas une « construction ». Pris en son sens étymologique, *labor*, ce travail que nous initions semblerait annoncer une tâche difficile, « laborieuse ». Pourquoi est-ce donc si laborieux de construire un référentiel ? Je vois trois raisons à cela, trois demandes ou aspirations implicites.

**Une aspiration identitaire**

Une première raison, sans doute, tient simplement au fait qu’il semble nous revenir, à nous autres enseignants documentalistes de terrain, de produire notre outil de travail et de clarifier nos intentions pédagogiques. Ce que ne font jamais nos collègues de discipline, lesquels reçoivent leurs programmes de travail régulièrement mis à jour et précisés par des « accompagnements ». Il est pour le moins singulier qu’une catégorie d’enseignants ait ainsi à se substituer aux autorités responsables de la définition des contenus ! Si la profession se voit obligée de retrousser ses manches, c’est parce qu’elle s’impatiente de ne recevoir aucun message de l’institution qui lui serait directement adressé.

Elle s’est donc mise à l’œuvre, croisant les expériences pédagogiques de terrain avec une réflexion théorique et didactique. A la suite du référentiel proposé par la FADBEN en 1997, de nombreuses tentatives similaires ont d’ailleurs vu le jour dans les académies et les associations [[1]](#footnote-1).

Mais parallèlement à cette recherche d’un cadre formalisant les objectifs d’un corps en quête de reconnaissance, la perception de la profession reste encore au centre des débats. Les représentations que se font nos partenaires et nous-mêmes, premiers intéressés, sur la fonction du professeur documentaliste se télescopent et sont loin d’être stabilisées. L’affrontement entre partisans d’une documentation « pédagogique », « heuristique », « didactique » ou « méthodologique » - que de hic ! - freine l’émergence de véritables contenus formalisés d’apprentissage en même temps qu’il participe de la genèse d’une « matière » encore en maturation.

Qu’observe-t-on ? Que notre profession est bien partie à la recherche d’un cadre normatif. Le référentiel de compétences témoigne ainsi de la nécessité éprouvée de disposer d’une interface à la fois conceptuelle et fonctionnelle. La demande de plus en plus pressante exprimée en direction de cet outil semble également indiquer que la profession aspire à une didactisation des contenus de son enseignement. Cette intention ne témoigne-t-elle pas d’une véritable prise en charge par la profession de son destin ? Sous « silence radio » depuis 1986, sans balise ni phare pour s’orienter, le navire « info-documentation » entend cependant arriver à bon port avec sa part de formation à destination des élèves qui lui sont confiés. Il s’agit d’une formation à la maîtrise de l’information, formation sise dans l’ensemble plus large d’une éducation à l’info-culture. Le navire cherche ses repères sur la carte éducative et fait effort pour rallier les buts et les finalités de l’Ecole. Cela l’expose en même temps à faire des choix d’orientation et à prendre des paris qui ne sont pas forcément compris par nos partenaires. Ce sont des choix pédagogiques, didactiques et stratégiques qui engagent notre profession, notre identité, et donc notre place dans la communauté éducative.

**Une démarche formatrice**

L’outil, qui permet l’œuvre, est un mot qui vient du latin *utensilia*. Il désigne « l’équipement, ces objets nécessaires qu’on embarque pour un voyage » [[2]](#footnote-2). En premier lieu, c’est la notion de nécessité qui apparaît. En second lieu, nous rencontrons celle de passage et l’idée que celui-ci est rendu possible par la production d’un outil. L’outil trouverait ainsi son utilité dans la mesure où il permettrait à celui qui l’utilise une bonne traversée. Mais de quelle traversée s’agit-il ? En d’autres termes, on peut avancer que l’intention de se forger un outil ne peut être que préparatoire à l’intention, plus vaste, plus ambitieuse, de produire une œuvre. Qu’est-ce donc qui est aujourd’hui à l’œuvre ?

L’œuvre, *l’opus* des latins, désigne à la fois le résultat concret, l’ouvrage lui-même par métonymie, et le processus, qui est inscrit dans la durée, de production de cet ouvrage. Dans ce dernier cas, cette maturation nous conduit vers un nouvel état. On ne peut alors s’empêcher de rapprocher ce qui est « ouvré » par l’ouvrier de ce qui « s’ouvre » à lui pendant le temps de cette maturation, et de penser ainsi que ce qui l’œuvre, l’ouvre et le transforme. L’idée de traversée que nous avons rencontrée dans l’« outil » se prolonge bien dans l’ « œuvre » dans la mesure où la transformation opérée nous conduit d’une ancienne à une nouvelle forme.

En ce qui nous concerne, l’entreprise attendue est bien celle d’une formation professionnelle. C’est d’abord une œuvre de formation de soi, par l’usage de la pensée réflexive et la nécessaire prise de recul qui l’accompagne. Mais c’est au-delà une œuvre de formation de l’élève. Il s’agit donc de trouver sa propre forme pour pouvoir la proposer à l’autre, l’y conformer, pour le transformer à son tour et l’accompagner dans sa traversée.

Nous sommes convaincus de l’intérêt formateur d’une telle entreprise de structuration et de formalisation des pratiques. Structurer un outil, c’est en effet se structurer soi-même. Elaborer un tableau - quelque chose de plan, de plat comme une table - c’est une façon de « mettre à plat » ses connaissances et ses savoir-faire, c’est se « travailler » d’abord. Œuvrer, ouvrer c’est aussi « s’ouvrir » à un nouveau savoir. Et nous savons combien ce travail de transformation de soi est souvent difficile et laborieux.

**Une intention épistémologique**

Une troisième difficulté vient de la nature même du matériau que nous nous proposons de travailler : les contenus de l’apprentissage. Il faut avant tout commencer par savoir de quoi l’on parle lorsque l’on fait appel à des « compétences » ciblées en termes d’objectifs. Nous verrons ainsi qu’il est nécessaire de mobiliser non seulement des savoir-faire, mais encore des savoirs info-documentaires, lesquels sont encore trop peu repérés et assumés par la profession.

Ceci établi, il restera encore à élaborer un tableau, pour poser à plat ces compétences avant de pouvoir les planifier dans des dispositifs de formation. Mais avant de pouvoir les poser, il faudra s’assurer qu’il est possible de les transposer en contenus enseignables. Cet effort de classement et de structuration des compétences participe de ce que l’on nomme la transposition didactique, laquelle travaille les savoirs savants relatifs aux sciences de l’information et de la communication, pour les rendre assimilables dans le cadre d’un apprentissage scolaire. Processus de formalisation pédagogique, la transposition didactique cherche à classer, à hiérarchiser et à relier des objectifs entre eux dans un système fonctionnel appelé taxonomie.

La tâche consiste en outre à décliner ce tableau en différents niveaux. Il s’agit donc, d’une certaine manière, de « niveler » les contenus de cet apprentissage, de les harmoniser pour les rendre communs à une classe d’âge et favoriser l’égalité des chances entre les élèves. Cette intention axiologique correspond à l’une des finalités constitutives de l’Ecole républicaine : enseigner à chacun mais en même temps à tous.

Ces quelques exemples tirés d’une lecture partiale de l’intitulé de la tâche qui nous attend, à savoir l’identification d’un contenu structuré d’apprentissage, la possible transposition didactique de ce contenu ainsi que son axiologisation, permettent d’inscrire ce travail dans le cadre d’une épistémologie de l’info-documentation. Pour compléter cette démarche, il resterait à déterminer les représentations, ou paradigmes, qui fondent l’enseignement info-documentaire, ainsi que l’ensemble des questions et des enjeux spécifiques à son domaine propre et dont il entend traiter.

Alors, est-ce donc si « laborieux » de construire un référentiel ? Sans doute. Parce que, même si l’aventure est riche d’appropriation des contenus et des enjeux propres à son enseignement, même si la perspective de se former soi-même pour mieux former les autres est motivante, il reste qu’il est difficile de formaliser une activité d’apprentissage, même *a posteriori*, pour en faire désormais une réflexion *a priori*, préalable nécessaire à toute entreprise pédagogique.

L’œuvre et l’outil, nous venons de le voir, sont complémentaires. Elaborer ce référentiel nous amènera certainement à une meilleure conceptualisation des contenus d’apprentissage que nous convoquons quotidiennement auprès de nos élèves sans bien toujours savoir d’où nous les tenons. Il s’agira en même temps d’identifier ce à quoi nous référons cet enseignement et de faire apparaître dans quelle mesure il serait spécifique du champ info-documentaire.

Nous aborderons la question du référentiel et de sa construction à partir des sept étapes suivantes :

- Qu’est-ce qu’un référentiel ?

- Un référentiel sert-il à former ou à évaluer ?

- Qu’est-ce qu’une compétence ? une capacité ?

- Comment différencier les compétences transversales des compétences info-

documentaires ?

- Quelles sont les notions info-documentaires à enseigner ?

- Comment articuler les compétences et les savoir-faire ?

- Où situer les « étapes de la recherche documentaire » ?

Après avoir ainsi dressé l’inventaire des principaux outils conceptuels nécessaires pour la traversée, nous proposerons en conclusion quelques modalités et étapes pour une mise en œuvre de notre travail.

**1. Qu’est-ce qu’un référentiel ?**

Le mot *référentiel* désigne usuellement un « système de références, de repères ».

Etymologiquement, c’est un mot combiné de *re*-, préfixe qui marque le mouvement en arrière et de *ferre* « porter », radical latin. Utiliser un référentiel, c’est se « re-porter » à un système structuré qui servira de guide pour s’orienter au fur et à mesure que l’on avance. Un référentiel doit donc être saisi comme un guide, un plan, une carte permettant de connaître sa position et de déterminer son avancée par rapport à un cap et à une visée.

D’autre part, un référentiel étant voué à évoluer et à être utilisé plutôt de manière partielle et opportuniste qu’exhaustive, nous nous attacherons principalement aux éléments qui le composent : des notions, des savoir-faire et des compétences dites de référence.

**2. Un référentiel sert-il à former ou à évaluer ?**

Nous avons observé que fabriquer un outil, c’était d’abord se fabriquer, en soi, une représentation abstraite, raisonnée et structurée d’une tâche de formation d’autrui. Mais quand commence cette formation ? Dès que l’élève met le pied dans l’espace du cours, en ce qui le concerne du moins. Mais dans l’esprit du formateur, elle prend son origine encore en amont. C’est donc que le référentiel est sollicité d’entrée de jeu. Il ne sert pas seulement à évaluer, à la fin, les acquis de l’élève.

Si l’on fabrique un référentiel sans préciser à quel moment du parcours il est utilisé, on risque fort de se retrouver avec des intentions de formation trop larges, trop ambitieuses et qui ne seront pas évaluables parce qu’impossibles à observer. Nous retiendrons que l’on ne peut évaluer que ce que l’on est en mesure d’observer d’une production écrite, orale, multimédia ou d’un comportement face à un problème donné. Deux exemples d’analyse nous permettent d’appréhender quelle amplitude fonctionnelle donner au champ de la compétence.

**. Exemple 1** : « savoir quels sont les supports (CD Rom, Internet, manuel...) de l’information qui répondent le mieux à ma question »

Cette compétence est-elle facilement observable ? Pour qu’elle le soit vraiment, il faudrait se trouver là, et bien connaître le contexte du problème posé à cet élève au vu de la ou des questions particulières qu’il a soulevées. Il faut également prendre en compte l’offre des supports mis à disposition. Cela met en évidence des caractéristiques essentielles de la compétence, sous la forme de trois critères qu’il faut avoir présents à l’esprit :

. la compétence doit être inscrite dans **un** **contexte**

. le contexte doit être celui de **l’observation**

. l’observation doit permettre **l’évaluation**.

**. Exemple 2** : « Se repérer dans la structure d’un document ».

Cette compétence peut-elle être évaluée ? Pas dans cette formulation en tout cas. Il s’agit là d’un objectif plus général, on dira « générique », d’une visée plus distante et donc ce sera une « compétence générique » visée par la formation, et non par l’évaluation.

Par contre, si nous voulons l’inscrire **dans un référentiel d’évaluation**, il nous faudra alors à la fois la préciser, quitte à la décliner en plusieurs sous-compétences et à la fois la contextualiser, c'est-à-dire se donner les moyens de l’observer dans la situation concrète d’un moment de la séquence de formation. Ce qui donnerait :

. « savoir comment utiliser les entrées d’un ouvrage imprimé (ordre alphabétique, sommaire, index) », auquel cas on fera préciser à l’élève quelles entrées il a empruntées. Notons dès à présent qu’il est question ici de construire une **connaissance procédurale.**

. en outre, l’élève apprend à différencier sommaire et index, il peut même apprendre ce que c’est qu’un index, ce que c’est qu’un sommaire… Ainsi, savoir qu’un index est une liste ordonnée des principaux mots-clés d’un ouvrage, accompagnés d’un renvoi à la page où ce mot ou ce concept est traité, constitue ce que l’on nomme une **connaissance déclarative**.

. la maîtrise de l’ordre alphabétique, quant à elle, est plutôt une « micro-compétence

transversale ».

De ce dernier exemple, nous retiendrons d’une part **que les compétences peuvent être réparties en compétences génériques ou spécifiques**, et d’autre part, qu’**elles rassemblent des connaissances procédurales et déclaratives**, ce sur quoi nous aurons l’occasion de revenir.

## De la formation à l’évaluation

Nous conseillons de prévoir un référentiel aux larges intentions formatives, constituant l’inventaire de toutes les compétences possibles à développer et à maîtriser dans un travail info-documentaire. En effet, cet inventaire, ce **référentiel de formation**, par la suite, permettra un découpage plus fin, en **référentiels d’évaluation** à configurations plurielles, plus précis et adaptés aux objectifs spécifiques de la séquence prévue. Ainsi, pour chaque situation d’apprentissage, on s’y référera pour en extraire des *items* pertinents au regard du projet, *items* qui seront reprécisés et reformulés selon les critères suivants :

- **critère d’accessibilité** : les compétences retenues doivent être compréhensibles par l’élève

qui reste, rappelons-le, le premier intéressé ;

- **critère de faisabilité** : la compétence doit pouvoir être acquise par l’élève. Il convient donc

de choisir des objectifs adaptés et peu nombreux. On n’hésitera pas pour ce faire à décliner le

référentiel ;

- **critère de réalisation** : la compétence doit être observable dans un contexte concret et

réaliste ;

- **critère d’évaluation** : la compétence doit pouvoir être mesurée, appréciée ou notée. Dans ce

dernier cas, un barème de notation peut être joint à cet extrait de référentiel d’évaluation et

porté à la connaissance de l’élève.

Les deux exemples concrets ci-dessous, tirés de pratiques d’évaluation en collège, vont illustrer ce propos :

**. Exemple 1 : « Le registre fantastique, 4ème. Evaluation en info-documentation »** (Annexe n°1)

Commentaires :

L’apprentissage s’est limité à la prise de notes dans une classe de 4ème, dans un partenariat français - info-documentation. Il s'agissait de collecter des données générales et des exemples, à partir des questions soulevées par l'étude de nouvelles fantastiques lues et travaillées en classe de français.  La durée de la séquence était de 4 heures. La demande de partenariat venait du professeur de français.

Le référentiel d’évaluation proposé ici, on le voit, est un « référentiel partiel ». Remis aux élèves au tout début de la séquence, il sert une évaluation de type formatif. L’apprenant peut d’autre part s’y mesurer avant même que ne débute son travail. Pour ce faire, il porte sur la grille les repères correspondant aux compétences qu’il imagine déjà acquises ou non, ou presque. Il produit ainsi une évaluation de type diagnostic, activité qui lui permet de prendre conscience qu’il entre dans une séquence d’apprentissages info-documentaires. Dans ce cas précis, l’évaluation a été scindée en deux parties :

. la première partie détaille les connaissances procédurales à mobiliser pour être construites ou

solidifiées. Elles sont co-évaluées par l’élève et le professeur documentaliste ;

. la seconde partie fait apparaître les connaissances déclaratives liées aux premières : les

notions info-documentaires évaluées par le professeur documentaliste seulement. Les élèves

sont invités, au cours d’une pause d’écriture structurante, à formuler ce qu’ils ont compris.

C’est sans doute dans cette phase de verbalisation que se structurent le plus efficacement les

acquis.

**. Exemple 2 : « Histoire des solutions à un problème technique, 3ème. Les critères de l’évaluation en technologie et en info-documentation »** (Annexe n°2)

Commentaires :

Il s’agissait pour les équipes d’élèves de cette classe de 3ème, de produire un document numérique comportant des informations originales (suite à un travail documentaire multi-supports) et des informations importées (suite à des recherches de données sur la toile). La demande de travail en partenariat technologie – info-documentation était concertée. Le projet de séquence, en ce qui concerne l’info-documentation, est inscrit au projet de l’établissement. La durée de la séquence est de 8 heures. Les critères d’évaluation propres à l’info-documentation sont numérotés de 1 à 8 tandis que ceux relatifs à la technologie le sont de 9 à 14.

De même que pour l’exemple précédent en 4ème, cette grille d’évaluation est proposée à l’élève en évaluation diagnostique au tout début de la séquence pour y faire le point, lors d’une première mesure, de ce qu’il s’imagine savoir déjà faire ou pas. L’affichage clair et exhaustif des compétences qui seront évaluées lui permet de se faire une représentation, non seulement de la tâche qui lui est donnée, mais encore et surtout des objectifs concrets de son apprentissage. En fin de parcours, la feuille est reprise par l’élève. Il y fait une deuxième mesure. Il peut ainsi apprécier l’écart qui a été réalisé, au moins dans la représentation consciente de son apprentissage, entre le début et la fin de la séquence. Cet écart constitue la « plus-value », le gain de l’apprentissage.

De la même manière que dans l’exemple précédent, il est possible de reprendre sur une autre feuille un « bilan structurant », c'est-à-dire qui oblige à formuler, à verbaliser les conquêtes et les échecs. Ce sera notamment l’occasion d’une conceptualisation des connaissances procédurales.

En conclusion de cette partie, nous insistons sur le fait que l’utilisation d’un référentiel est toujours liée à une ou à des activités d’évaluation. Il importe en effet d’envisager la continuité formation/évaluation dans les différents types d’évaluation diagnostique, formative, formatrice et sommative. Nous considérons qu’un référentiel de formation, à l’usage strict de l’enseignant, constitue la matrice des différents référentiels d’évaluation. Ceux-ci sont nécessaires aux multiples séquences d’apprentissage et doivent être adaptés aux différents contextes et besoins des classes. Engageant l’élève dans sa propre formation, ces référentiels différenciés lui sont dès que possible proposés et l’accompagnent pendant le processus d’acquisition.

**3. Qu’est-ce qu’une compétence ?**

Pour nous permettre de suivre ce qui va être développé, nous nous reporterons au document « Qu’est-ce qu’une compétence ? » (annexe n° 3).

**Une compétence** est un « ensemble plus ou moins complexe, une combinaison de savoirs, savoir-faire, savoir-être mobilisés et mis en œuvre pour réaliser une activité, une tâche »[[3]](#footnote-3) et ce, ajoutons-nous, dans un contexte donné. Il faut en effet souligner une nouvelle fois l’importance de la notion de contextualisation, d’inscription dans une situation problème concrète et vécue pour bien saisir la nature et la portée de la compétence. Retournant la proposition de Gabrielle Eveno, nous dirons que lorsqu’un savoir-faire, ou un savoir-être, est corrélé à un savoir pour atteindre un but, il s’agit d’une compétence. Celle-ci, répétons-le, est observable, opératoire et donc évaluable. Elle doit permettre à l’action de progresser vers une intelligence nouvelle et au savoir d’être verbalisé pour une meilleure efficacité.

C’est dire s’il est important de bien distinguer, non pas pour les hiérarchiser mais pour les articuler, les savoirs, ou connaissances déclaratives et les savoir-faire, ou connaissances procédurales[[4]](#footnote-4). A l’inverse de ce l’on observe généralement dans l’enseignement disciplinaire, l’info-documentation privilégie le procédural. Il n’est en effet question que de « démarche », de « méthodologie » et « d’étapes » à suivre, mais quasiment jamais de notions ou de concepts à acquérir. Pour Michel Develay cependant, qui ne s’est pas intéressé à la documentation dans son ouvrage *De l’apprentissage à l’enseignement*, « l’école valorise le déclaratif en faisant l’hypothèse que, si on le maîtrise, on sait faire le procédural ». Or on ne passe pas naturellement de l’un à l’autre ! Un élève peut apprendre par cœur une règle de grammaire ou un théorème de mathématiques sans pour autant savoir les appliquer. Et inversement, il peut savoir accorder sans erreur ou réduire une équation sans avoir conscience de la règle.

Il faut donc permettre à l’élève de passer d’un bord à l’autre, de procéduraliser le savoir et d’expliquer les savoir-faire. La position synthétique de la compétence constitue dès lors une médiation et une opportunité à saisir. Il est ainsi crucial d’aménager des moments de structuration, par la parole ou l’écriture, tout au long de la séquence d’apprentissage. On peut recourir à des bilans intermédiaires et au bilan final pour favoriser la réflexion métacognitive de l’élève sur le parcours qu’il vient de suivre ainsi que sur les savoirs et savoir-faire qu’il pense avoir construits ou pas. Anne-Marie Doly, dans *Problèmes d’apprentissage, problèmes d’enseignement*, rappelle à ce propos que « pour que les savoir-faire deviennent des savoirs, il faut qu’ils passent par des savoir-dire »[[5]](#footnote-5). C’est-à-dire que c’est la verbalisation qui permet à un savoir-faire, une connaissance procédurale, de devenir un savoir, une connaissance déclarative. Ce que l’on fait doit être parlé, « déclaré » pour se fixer durablement, mais aussi pour passer à l’abstraction, puis à la conceptualisation et avoir ainsi des chances de pouvoir être transféré d’un contexte à un autre.

Apprendre est un processus spiralaire consistant en un perpétuel retour, mais à des degrés divers, vers des acquis en passe d’être toujours mieux agrégés et toujours plus solidement reliés entre eux. C’est encore un incessant va-et-vient entre connaissances procédurales et connaissances déclaratives.

**En ce qui nous concerne, nous considérerons qu’identifier une compétence, c’est obligatoirement corréler une ou plusieurs connaissances déclaratives à une ou plusieurs connaissances procédurales. Le référentiel doit donc faire apparaître clairement les liens entre savoir-faire et savoirs corrélés.**

Ce constat est lourd de conséquences pour l’avenir proche de la profession. Recroquevillée jusque là sur un enseignement majoritairement procédural, mais en même temps en forte demande d’un référentiel de compétences, elle va devoir rapidement opter pour une didactisation des savoirs documentaires, à charge pour elle de les faire émerger du matériau savant produit par les sciences universitaires auxquelles elle se réfère. Ceci doit être fait avec pertinence d’une part, en ne s’attachant qu’aux savoirs utiles aux apprentissages et à l’éducation à la culture de l’information, et avec discernement d’autre part, en explicitant bien en quoi certains concepts communs à d’autres disciplines déjà fondées peuvent également concerner l’info-documentation.

Pour en revenir à cette fonction articulatoire de la compétence et l’illustrer d’un exemple, nous nous reporterons au référentiel FADBEN, dans la version publiée en 1997 [[6]](#footnote-6).

**- Exemple de compétence corrélant connaissances déclaratives et procédurales :**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Compétence spécifique** | **Savoir de référence** | **Savoir-faire** |
| - Appréhender la subjectivité de  l’information | - Validité, légitimité de  l’information  - Thèse  - Idée  - Point de vue | - Identifier :  . le thème  . la thèse  . les idées  . le point de vue  - Déterminer des critères de  comparaison  - Mettre en doute :  . un document  . une information |

- Commentaires :

Il n’est pas utile ici d’analyser la pertinence des choix réalisés ni celle des formulations employées. Rappelons cependant que ce travail représente l’un des tous premiers exemples de constitution d’un référentiel de compétences au sens propre du terme, qu’il se démarque par une ambition exhaustive de didactiser la démarche documentaire et qu’il reste encore à ce jour un modèle du genre.

L’exemple vaut pour ce qu’il permet de saisir d’une part ce que l’on propose en terme de corrélation entre savoir et savoir-faire, et d’autre part ce que peut apporter le déclaratif au procédural. Ainsi, comment exiger des élèves qu’ils sachent dégager la « thèse » d’un document s’il n’ont aucune idée de ce que la notion de « thèse » peut signifier et leur apporter ? A l’inverse, à quoi servirait de connaître la notion de « validité de l’information » si l’on ne sait pas déterminer un critère de validation ou l’employer dans un contexte donné ? C’est cet assemblage entre savoir (dire) et savoir-faire qui, rappelons-le, édifie la compétence.

**Qu’est-ce qu’une capacité ?**

**Une capacité** étant d’abord un savoir-faire, elle appartient à l’ordre des connaissances procédurales. En tant qu’habileté générale, elle est vouée à la transversalité. Charles Hadji donne pour exemple de capacités[[7]](#footnote-7) :

- penser logiquement,

- traiter des ensembles d’informations,

- organiser son travail.

Sans entrer plus avant dans un débat de chercheurs en sciences cognitives, nous proposons trois critères d’identification d’une capacité, afin de ne pas la confondre avec une compétence :

- une capacité ne peut être évaluée parce qu’elle est difficile à observer en situation ;

- transversale, « transsituationnelle » (Hadji), la capacité est toujours décontextualisée ;

- une capacité peut être visée par un apprentissage, mais sa construction reste hypothétique

puisqu’on ne pourra jamais la vérifier.

La capacité est donc une habileté transversale et décontextualisée. Pour Philippe Meirieu, c’est une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance » [[8]](#footnote-8). « Lire », par exemple, est une capacité visée par l’Ecole. Mais il existe différentes manières de lire selon l’usage que l’on en fait, selon le but que l’on se fixe, selon le support de l’information dont on dispose… On peut « lire » un texte en français pour y prélever des indices, pour suivre un récit, pour apprendre une règle… Mais il faudra « lire » différemment un tableau de données en technologie, une image en arts plastiques, une portée en éducation musicale, un schéma en S.V.T… Préciser à chaque fois ce que l’on attend de telle lecture, c’est permettre à l’activité d’être contextualisée et donc à la compétence particulière d’être critériée et évaluée. Ainsi, à la suite de Jean-Pierre Astolfi, nous noterons qu’ « aucune capacité ne s’exerce à l’état pur : elles ne se manifestent qu’à travers la mise en œuvre de contenus »[[9]](#footnote-9).

Il est à noter cependant que ces capacités générales peuvent se confondre, pour certains auteurs (Astolfi, Develay) aux **opérations cognitives globales**, telles que synthétiser, analyser, classer, argumenter… Entrant bien souvent dans la catégorie des savoir-faire de base, utiles à la construction de nombreuses compétences, ne pourrait-on pas les définir comme des « micro-capacités », ou des « capacités outils » ?

**4. Comment différencier les compétences info-documentaires des compétences transversales ?**

Ce débat reste plus que jamais d’actualité. A l’heure où la profession prend tout juste conscience de la spécificité de ses contenus d’enseignement et où l’institution tend à brouiller les cartes en réduisant tout travail documentaire à une technique transversale, il importe de savoir différencier ce qui relève de l’info-documentation et ce qui appartient au domaine de la transversalité.

Nous avons eu l’occasion précédemment, et à titre d’exemple, de relever un « savoir utiliser l’ordre alphabétique ». Cette compétence, bien que souvent indispensable aux recherches documentaires n’est en aucun cas spécifique à l’info-documentation. La connaissance de l’ordre alphabétique en tant que savoir déclaratif corrélé à un savoir-faire (savoir l’utiliser pour trouver un mot dans une liste) n’appartient pas aux domaines de l’information ou de la communication. Par contre, elle peut être utile à de nombreux autres domaines disciplinaires et être validée très facilement. Il s’agit bien d’une (micro)compétence transversale.

Il n’en est pas de même en ce qui concerne la compétence générique consistant à « savoir extraire une information d’un document ». On peut objecter que cette compétence concerne toutes les disciplines. En effet, il est possible d’apprendre à « extraire une information » aussi bien d’un texte en français que d’une image en S.V.T., d’un tableau en mathématiques ou d’un graphique en histoire-géographie… Mais c’est la formulation générique de cette compétence qui fait tendre vers l’idée d’une transversalité possible. En revanche, dès que l’on cherche à la spécifier pour mieux l’appréhender et ainsi être plus à même de l’évaluer, sa perception nous conduit à l’inscrire dans le champ info-documentaire :

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Compétence générique** | **Compétences spécifiques** | ***Connaissances procédurales*** | ***Connaissances déclaratives*** |
| . savoir extraire une information d’un document | 1. Se repérer dans un  document | *. Utiliser les entrées du*  *document* | *. Différence entre les*  *notions de document et*  *d’information*  *. Index*  *. Sommaire* |
| 2. S’approprier le contenu du  document ou de l’extrait du  document | *. Adapter et maîtriser*  *divers modes de lecture*  *(intégral, sélectif)*  *. Identifier la structure*  *du document*  *. Prendre en compte le*  *paratexte* | *. Types de textes (leur*  *structure, les éléments*  *qui les composent)*  *. Média*  *. Rhétorique du média*  *(liens et hyper-liens)* |
| 3. Sélectionner des données  utiles | *. Corréler la question de*  *départ aux données*  *disponibles*  *. Identifier les mots-clés*  *en tant qu’indices de la*  *réponse attendue*  *. Discriminer données*  *utiles et données*  *inutiles* | *. Différence entre*  *donnée et information*  *. Information*  *. Mot-clé*  *. Notion de pertinence* |
| 4. Prendre des notes | … | … |

Ce tableau non exhaustif montre combien il est difficile de repérer la spécificité documentaire au seul jugé de la formulation de la compétence. Celle-ci ne dévoile son identité et sa visée qu’à partir du moment où elle révèle la corrélation qu’elle organise entre les savoirs et les savoir-faire mobilisés par l’élève dans l’activité. Et ce sont en particulier les connaissances déclaratives sollicitées qui identifient la compétence. Nous repérons ainsi, dans la dernière colonne, des notions spécifiquement référées aux sciences de l’information et de la communication.

**Nous conclurons cette partie en insistant sur le fait que ce qui différencie une compétence info-documentaire d’une compétence transversale réside essentiellement dans l’identification des notions que l’apprentissage vise à construire chez l’élève.**

Pour prolonger cette réflexion, une lecture critique du référentiel du lycée de Lannion (22) pourra être tentée avec profit[[10]](#footnote-10).

La part importante que prend la détermination de savoirs à enseigner pour nous permettre de connaître l’orientation disciplinaire ou transversale d’une compétence, souligne ainsi de manière définitivement acquise l’intérêt qu’il y a à ne considérer la compétence qu’au regard des savoirs et savoir-faire qu’elle met en relation. Mais quels peuvent être ces savoirs info-documentaires ?

**5- Quelles sont les notions info-documentaires à enseigner ?**

**Une transposition didactique nécessaire**

Nous avons déjà eu l’occasion de croiser quelques notions info-documentaires dans les exemples cités. Ces notions, rappelons-le, sont issues du champ des sciences de l’information et de la communication. Notons par ailleurs que l’enseignement documentaire fait également appel à des notions extraites du champ des sciences de l’éducation. En tant que tels, les « savoirs savants » issus de ces sciences universitaires ne sont pas enseignables. Le but n’est pas de former les collégiens et lycéens aux métiers de la documentation ! C’est pour cette raison qu’une **transposition didactique** s’avère nécessaire. Elle permet de traduire certains de ces « savoirs savants » en « savoirs à enseigner ».

Qu’est-ce que la didactique ? C’est une science qui se fixe trois objectifs concomitants : définir des contenus à enseigner en les rationalisant, comprendre les processus d’apprentissage des élèves et organiser des situations d’apprentissage. A partir de cette définition générale, chacun appréciera **l’intérêt que peuvent représenter, à la fois pour l’apprentissage de la maîtrise de l’information et pour la détermination identitaire de notre profession, une réflexion et un engagement en direction d’une didactique documentaire**.

Mais quels peuvent être les savoirs info-documentaires à enseigner qu’il faut identifier pour construire les compétences ? C’est une œuvre encore en chantier aujourd’hui. Un véritable travail d’approfondissement reste à entreprendre qui pourrait consister à :

. faire un relevé, parmi les concepts et notions de ces sciences, de ceux et de celles qui

intéressent la formation de nos élèves, étant à la fois nécessaires et transposables ;

. reformuler ces savoirs pour qu’ils soient compréhensibles aux enseignants et aux élèves ;

. les classer et les hiérarchiser en un ensemble taxonomique facilement utilisable ;

. proposer des déclinaisons et des progressions d’apprentissage ;

. faire correspondre à ces connaissances déclaratives des connaissances procédurales afin de

les « mettre en action » et de les ancrer dans la réalité.

**Une première collecte des notions info-documentaires**

Dans l’attente d’un tel inventaire, nous pouvons déjà commencer par nous reporter à quelques référentiels et procéder ainsi à une première collecte. Les sources les plus accessibles aujourd’hui seraient les suivantes :

- le référentiel de la FADBEN qui s’est engagée dans cette voie en 97 [[11]](#footnote-11) :

. ex. notions de projet, de traitement de l’information, de mot-clé, de hiérarchie, de

champ notionnel, de source…

- un inventaire des notions de référence proposé par un groupe de travail de l’académie de Nantes en 1999 [[12]](#footnote-12) ;

- le Certificat d’Aptitude vers la Maîtrise de l’Information (CAMI), publié en 2003[[13]](#footnote-13) ;

- les compétences en info-documentation relevées dans le Brevet Informatique et Internet (B2i) par un groupe de travail de l’académie de Toulouse en 2003[[14]](#footnote-14) ;

- deux référentiels publiés dans un même document, proposés par des groupes de travail des départements de la Vendée et de la Loire-Atlantique en 1999[[15]](#footnote-15) ;

- le « référentiel de compétences sur le document » présenté en 1996 par Hubert Fondin[[16]](#footnote-16).

Pour compléter cet inventaire, il est également possible de chercher à déduire les notions implicites à partir de la formulation de la plupart des compétences rencontrées dans les autres référentiels existants. Cette démarche déductive se révèle très productive. Elle a en outre l’intérêt de se concentrer sur l’expérience et les besoins des élèves. Ainsi, par exemple :

- la compétence « s’orienter dans un lieu ressources » nous permet de repérer les notions de « classement », de « classification », de « signalétique » et de « cotation » ;

- la compétence « savoir citer ses sources » implique que soient reconnues les notions de « source », mais encore de « référencement » et de « bibliographie ». Au lycée pourrait être visée celle de « document secondaire ».

Il importe d’avoir bien à l’esprit, pour différencier clairement une connaissance déclarative d’une connaissance procédurale, que la première est un « savoir que… », alors que la seconde est un « savoir comment… », dont la formulation peut être réduite au syntagme « savoir + un verbe d’action ».

**Un inventaire provisoire des notions info-documentaires**

Ayant débuté une investigation dans ce sens, nous proposons ici un inventaire provisoire des notions info-documentaires à enseigner dans le second degré (annexe n°4) et pouvant servir à la construction d’un référentiel de compétences à utiliser dans les formations à la maîtrise de l’information.

Commentaires :

La formulation des notions présentées dans ce tableau est réduite à un mot-clé. Ces notions sont présentées dans l’ordre alphabétique afin de mieux pouvoir les retrouver. Mais l’inconvénient majeur de cette présentation réside dans l’absence de lien fonctionnel. Ce faisant, ce choix d’ordonnancement exprime bien l’ampleur de la tâche qui reste à accomplir : toutes ces notions ne se situent pas au même niveau taxonomique. Parmi celles-ci, il resterait à distinguer les génériques des spécifiques. Il faudrait encore faire apparaître les liens hiérarchiques et associatifs qui les organisent, de même qu’il serait primordial de commencer par les classer par grands domaines de référence. Ces domaines appartiennent à des sciences universitaires qui alimentent peut-être déjà des disciplines scolaires. Le français, par exemple, emprunte nombre de ses outils à la sémiologie et aux sciences de la communication. Il importe donc de bien préciser les contextes et les buts de l’apprentissage info-documentaire afin, d’une part, d’établir des passerelles de sens non équivoques entre les différents questionnements du savoir et, d’autre part, de mieux dégager la spécificité de l’enseignement documentaire. Cohérence de l’enseignement et identité professionnelle ont partie liée dans cette affaire de délimitation du champ de l’info-documentation.

Cet inventaire, provisoire rappelons-le, ne doit pas être confondu avec le référentiel de compétences, et ceci pour deux raisons. D’abord parce qu’il ne s’agit pas, formellement, d’un référentiel notionnel mais d’un « réservoir » hétéroclite de notions où puiser pour bâtir un référentiel de compétences. Ensuite parce l’établissement d’un éventuel référentiel de notions info-documentaires n’est pas à l’ordre du jour et doit être relégué pour l’heure en arrière plan : les notions référées demeurent au service des compétences à construire chez l’élève. En effet, baser l’enseignement sur un référentiel de notions aurait pour inévitable conséquence de ne concevoir la documentation que de manière disciplinaire, en établissant un programme notionnel et allant ainsi à l’encontre de l’actuel paradigme dont le socle reste la construction de compétences. Ne confondons donc pas la transposition didactique qui organise et classe les connaissances déclaratives de référence et notre référentiel qui lui, classe et hiérarchise des compétences. Rappelons pour conclure que si les compétences rendent explicites les notions à construire chez les élèves et qu’elles les convoquent pour les mettre en action, elles ne leur sont pas pour autant subordonnées.

**6. Comment articuler les compétences et les savoir-faire ?**

Nous avons déjà évoqué la nécessaire articulation des connaissances procédurales avec les connaissances déclaratives. Nous avons vu comment la compétence « médiatise » le passage de l’un à l’autre : elle conceptualise un savoir-faire en l’accompagnant d’un savoir-dire tandis que, dans un mouvement inverse et complémentaire, elle « procéduralise » un savoir en le mettant en action.

D’autre part, observons à partir d’un exemple tiré du référentiel de la FADBEN (1997)[[17]](#footnote-17) comment une compétence peut fédérer un sous-ensemble de savoir-faire :

|  |  |
| --- | --- |
| **Compétence** | **Savoir-faire** |
| 4-1 **Interroger une base de données** et/ou **accéder directement aux sources** | - Passer du mot-clé au descripteur  - Utiliser un logiciel documentaire  - Formuler une question  . simple  . complexe  - Utiliser différents modes de recherche :  . plein texte  . par thésaurus  - Lire une notice |

Les savoir-faire correspondant à la compétence visée n°4-1 sont facilement identifiables et découpés en unités opérationnelles, procédurales et fortement contextualisées. Pour ces raisons, leur acquisition est mesurable.

Comment identifier les savoir-faire fédérés par une compétence ? Il suffit de poser la question du « comment » , suivi d’un verbe d’action :

- par exemple « **comment  interroger** une base de données ? »

Réponse : . **en** passant du mot-clé au descripteur

. **en** utilisant un logiciel documentaire

. **en** formulant une question simple ou complexe

. etc. (voir tableau ci-dessus)

- les savoir-faire seront donc à formuler à l’infinitif :

. **Savoir passer** du mot-clé au descripteur

. etc. (voir tableau ci-dessus)

Les savoir-faire sont exprimés ici en unités d’actions, d’opérations ou de chaînes d’opérations. Dans ce dernier cas, ce sont des procédures algorithmiques.

Retenons principalement ce qui distingue les savoir-faire des compétences :

- ils sont toujours fédérés par la compétence et non l’inverse ;

- ils sont observables et mesurables ;

- ils constituent une réponse à une question de type opérationnel ;

- ils ne visent pas un savoir mais une connaissance procédurale.

Dans le même temps qu’ils sont agis, ou dans un temps ultérieur de structuration, ils doivent être verbalisés, « dits » par l’apprenant afin que celui-ci en fasse un savoir durable et par la suite, transférable.

**7. Où situer les « étapes de la recherche documentaire » ?**

**Le contexte sémantique**

Peut-être estimera-t-on déjà bien difficile de se repérer avec les outils didactiques que nous manipulons ici et peut-être même nous trouvons-nous encore bien maladroits pour articuler ensemble ces objectifs, compétences, capacités et notions. Il est pourtant une catégorie d’outils que tout enseignant documentaliste connaît bien, ainsi que nos partenaires de disciplines : « les étapes documentaires ». Avant de se demander s’il s’agit là d’une nouvelle catégorie d’outils, tentons de synthétiser ce que nous venons de dégager :

Ce sont les objectifs, et non pas les compétences que l’on classe au moyen d’une taxonomie[[18]](#footnote-18).

. les **objectifs** sont des visées d’acquisition de compétences ou de capacités ;

. les **compétences** et les **capacités** sont des combinaisons de savoirs, de savoir-faire

et/ou de savoir-être ;

. les **savoirs**, ou connaissances déclaratives, s’expriment sous forme de notions et de

concepts dont certains proviennent d’une abstraction progressive de **savoir-faire** ou

connaissances procédurales.

**Le contexte historique**

Qu’en est-il alors des « étapes de la recherche documentaire » ? Devons-nous faire une nouvelle catégorie pour les classer ou pouvons-nous les intégrer aux ensembles déjà constitués ?

L’annexe n°6, « Les étapes du travail info-documentaire : des objectifs intermédiaires », nous permettra d’appréhender rapidement quelques repères historiques et géographiques afin de mieux nous faire connaître la genèse et l’utilité de ces « étapes ».

Commentaires:

Un rapide survol historique réalisé à partir de sept exemples français, depuis l’archétypique découpage en six étapes issu du module III « Utilisation des ressources documentaires » initié par André de Peretti et publié par Brigitte Chevalier en 1983[[19]](#footnote-19), jusqu’au plus connu référentiel de la FADBEN en 1997 (sept étapes) suffit pour démontrer la permanence de cette terminologie.

Il faudra cependant attendre 1997 pour qu’une préoccupation pédagogique voie précisément le jour : le projet ministériel de 1997 formule avec une grande précision les effets de ce que la décennie 90 a conceptualisé en tant que « **médiation documentaire** ». La cinquième et dernière étape livre en effet la visée pédagogique de la « réalisation d’un produit » en particulier et du travail documentaire en général : il s’agit ainsi « d’agréger ces nouvelles données aux savoirs déjà acquis, le plus souvent en passant par la réalisation d’un produit, mais aussi par l’explicitation des démarches retenues ». Ce projet, non abouti rappelons-le, intégrait cependant **la démarche métacognitive** aux étapes de la recherche documentaire en appelant à une verbalisation des procédures par l’élève.

De même, il faut signaler dans le référentiel FADBEN de 1997 une préoccupation encore inédite en ce qu’elle vise, dans la cinquième étape, l’analyse critique de l’information. Cette compétence, qui prend ces dernières années une importance accrue grâce à la place prépondérante des investigations documentaires menées sur la toile, augure certainement d’un nouveau paradigme de l’enseignement documentaire, et que l’on pourrait identifier comme « **paradigme de l’émancipation critique** ». Ce paradigme consiste à saisir l’information en tant que matériau privilégié pour une véritable éducation citoyenne à la responsabilité et à l’autonomie de jugement.

Les référentiels institutionnels du continent nord américain calent également les compétences documentaires sur un nombre et un contenu quasi identiques d’étapes. Les « 6 big skills » et le guide recherche de l’état de Washington insistent quant à eux sur la nécessité de l’évaluation.

Question de méthode : « la méthode » en question

Comment ne pas reconnaître, au-delà de ces formulations et de ces découpages particuliers en étapes, une certaine unité ? Une autre constante de la formalisation de la démarche documentaire est l’ordonnancement des étapes. C’est comme si chaque tentative de conceptualisation de la démarche partait du postulat commun selon lequel la chronologie de la démarche serait linéaire. Tout le monde sait, ou feint d’ignorer qu’il ne saurait en être ainsi dans la réalité d’une recherche d’information. C’est cependant cette allégeance à un ordre propositionnel, mais faisant l’objet d’un consensus, qui pourrait bien être la cause directe de certaines « initiations à la recherche documentaire » (IRD) encore en usage dans de nombreux CDI de collège. Sous prétexte qu’il faudrait avoir auparavant acquis telle procédure ou telle compétence (maîtriser le logiciel documentaire, maîtriser la recherche sur encyclopédie, sur dictionnaire, *etc*.), on repousse à plus tard, voire à jamais, l’opportunité d’un véritable travail à partir d’un projet de formation. L’apprentissage info-documentaire est un apprentissage complexe. Comme tel, il ne peut être découpé en segments indépendants les uns des autres et décontextualisés. Cette complexité, constitutive de tout apprentissage cognitif, doit au contraire être saisie dans sa globalité, en articulant des va-et-vient permanents entre des activités d’analyse et des activités de synthèse. Par contre, pour mieux répondre aux possibilités et aux besoins des élèves, on veillera, à l’intérieur d’un projet fédérateur, à adapter les tâches qui leur sont proposées.

Pour mieux comprendre ce qui est en jeu dans de tels choix de formation, il convient d’interroger **la notion fonctionnelle de « méthode ».** Que signifie en effet le mot « méthode » ? Il vient du grec *methodos* et signifie un « cheminement, une poursuite ». C’est un composé du préfixe *meta*-, compris ici dans le sens de « à la recherche de » et du radical *hodos*, « la route, la voie ». La méthode devrait donc être saisie comme une aspiration à nous mettre à la recherche, au sens technique, de la bonne voie. Ce serait en quelque sorte la recherche d’une « bonne technique » pour venir au bout de la quête ! Mais la question qui nous retiendra, pour rester dans une perspective d’apprentissage, est bien celle de savoir qui, de l’enseignant ou de l’apprenant, décide de la route à suivre, de la « bonne route » ? Est-ce l’enseignant documentaliste, qui en est l’expert, ou bien l’élève qui est à sa recherche ? Poser la question amène trois réponses possibles et, avec elles, trois façons de considérer l’enseignement documentaire :

- soit on enseigne la « voie droite » au double motif qu’elle doit d’abord être la même pour tous et, qu’ensuite, on est fondé à diriger l’élève en tant qu’expert et maître des lieux. Cette « orthodoxie documentaire s’appuie sur un double concept normatif et injonctif. Elle propose une suite d’algorithmes de recherche prédéfinis, *i.e.* de combinaisons pré-formées. C’est précisément là, et non dans la nécessaire transposition didactique des contenus d’apprentissage, que l’enseignement à la maîtrise de l’information peut dériver en enseignement de la méthode, et que le professeur documentaliste peut devenir un « professeur de documentation » ;

- soit on laisse l’élève partir librement dans sa recherche, ce qui suppose également qu’on le laisse s’égarer s’il le faut. Une certaine représentation de la profession, assez plébiscitée, fait de cette démarche heuristique l’un des plus fréquents paradigmes de l’enseignement de la maîtrise de l’information. Au terme de cette « errance » documentaire, il est cependant nécessaire de faire se retourner l’élève et de lui donner à voir et à décrire le chemin qu’il vient d’emprunter afin, nous l’avons déjà relevé, qu’il le verbalise, le conceptualise et le convoque à la conscience. A l’inverse de la position précédente, cette pédagogie s’appuie sur les concepts constatif et heuristique.

- soit on combine les deux, algorithme et heuristique, pour « guider » d’une part l’élève et lui éviter, d’autre part, le découragement.

Il s’agit là, nous le percevons bien, d’un choix de finalité et, en même temps, d’un pari pédagogique par le type même de relation qu’il organise. La relation se centre ou bien sur la norme et le savoir-faire, ou bien sur l’élève et la différenciation de l’apprentissage. Le chemin de l’apprendre est de toute manière spiralaire. Il se construit dans l’errance et le « braconnage », en même temps qu’il a besoin de s’appuyer sur l’erreur formatrice pour identifier et dénouer les blocages cognitifs.

**Le positionnement des « étapes » dans la taxonomie des objectifs en info-documentation**

Ceci étant posé, il est temps de revenir à nos « étapes de la recherche documentaire » pour les comprendre, non plus comme des bornes incontournables, des passages obligés mais plutôt comme des visées formulées en objectifs pédagogiques. A ce titre, nous ne pouvons que chercher à leur donner leur place dans notre tableau taxonomique et à les y organiser (voir annexe n°5).

Les « étapes » seront ainsi saisies comme des objectifs intermédiaires, à mi-chemin entre les objectifs généraux et les objectifs spécifiques, lesquels visent à construire des compétences. Il est important de noter qu’à cette place, elles ne peuvent servir qu’en tant que visées de formation, et non d’évaluation.

Ces visées intermédiaires sont en effet difficilement évaluables. On remarquera donc que ce qui est recherché au travers des « étapes » est la construction des « compétences génériques ». Celles-ci fédèrent ainsi des « compétences spécifiques », opératoires, observables et plus facilement évaluables : ces compétences info-documentaires qui ont fait l’objet de cette étude.

**Comment se mettre à l’œuvre ?**

# Mise en place des ateliers

Comment mieux conclure qu’en rassemblant ce qui vient d’être développé autour de quelques directions pratiques et en vous engageant à passer du déclaratif au procédural !

Nous proposons ainsi de :

1. prendre appui sur le document « Exemple type de taxonomie des objectifs de formation info-documentaire » (Annexe n°5). Il présente l’intérêt d’inscrire la taxonomie des objectifs info-documentaires dans une visée axiologique en conformité avec les finalités de l’école[[20]](#footnote-20) ;

2. accepter le découpage proposé de **la démarche documentaire en cinq « étapes »**[[21]](#footnote-21) , ou bien de réfléchir à une formulation plus adaptée ;

3. se répartir en autant d’**ateliers de travail** que « d’étapes » identifiées : chaque atelier s’attachera à spécifier les compétences relatives aux objectifs intermédiaires considérés ;

4. faire **un relevé des compétences** ou des savoir-faire présentés comme tels dans les « référentiels » de notre corpus[[22]](#footnote-22), auquel on ajoutera les apports de l’atelier ;

5. à la suite de cette ample collecte, **regrouper, trier, classer et sélectionner** les compétences spécifiques que chaque étape fédère ;

6. corréler chaque compétence à un savoir-faire et à **un savoir de référence** (annexe n°4) ;

7. répartir les compétences ainsi composées en différentes strates (des génériques aux micro-compétences et/ou capacités) : elles serviront ultérieurement à **établir une progression** dans les différents niveaux du collège et du lycée ;

8. proposer des exemples de tâches en face de chacune des compétences, afin de les réifier et de proposer **des activités pédagogiques** favorisant leur construction ;

9. prévoir dès que possible une articulation **des savoir-être et des savoirs sociaux** avec les compétences identifiées ;

10. s’intéresser à **la continuité collège-lycée** : les référentiels des lycées ne font souvent que prolonger ceux des collèges en reprenant les objectifs de base. Néanmoins, la prise en compte de la spécificité des nouveaux dispositifs (PPCP, ECJS et TPE) induit une réflexion plus soutenue sur la problématisation d’un sujet, sur l’organisation de la démarche documentaire, l’émission d’hypothèses de recherche et leur vérification, la soutenance orale des projets… (voir la sito-bibliographie de l’annexe n°7).

# Complémentarité de l’œuvre et de l’outil

On devrait être mieux à même de comprendre maintenant en quoi la formation continue de l’enseignant vise un accroissement de ses « compétences professionnelles ». Au même titre que les compétences info-documentaires que nous souhaitons développer chez nos élèves, les compétences professionnelles que le professeur documentaliste doit construire combinent et articulent entre elles des savoirs déclaratifs issus des sciences savantes et des savoirs procéduraux expérimentés sur le terrain. Nous mesurons mieux à présent comment et pourquoi l’élaboration d’un outil destiné à guider, à soutenir et à légitimer notre enseignement vient enrichir et compléter la réflexion d’une profession en quête de ses assises.

LE REGISTRE FANTASTIQUE 4°

**Évaluation en info-documentation ( /20)**

Annexe n°1

**I. Quelques compétences info-documentaires ( /10)**

**1- La prise de notes**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Est-ce que je sais comment… | **pas du tout** | **presque** | **tout à fait** | **évaluation du professeur** |
| … extraire des **informations utiles** pour répondre à une question ? |  |  |  | /1 |
| … **résumer** des idées essentielles ? |  |  |  | /1 |
| … traduire ce que je trouve en mots que je comprends ? |  |  |  | /1 |

**2- Les références**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Est-ce que je sais comment…** | **pas du tout** | **presque** | **tout à fait** | **évaluation du professeur** |
| … repérer **l’auteur** d’un document ? |  |  |  | /1 |
| … repérer plusieurs éléments de **référencement** de l’information : titres, édition, pagination, date, cote ? |  |  |  | /2 |
| … faire la différence entre le titre du document et le titre de l’extrait ? |  |  |  | /1 |

**3- La bibliographie**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Est-ce que je sais comment…** | **pas du tout** | **presque** | **tout à fait** | **évaluation du professeur** |
| … utiliser une **norme** pour présenter les références de mes informations ?  - respecter la norme donnée en exemple  - compléter toutes les zones de la référence  - donner au moins 3 références |  |  |  | /1  /1  /1 |

# II- Quelques notions info-documentaires ( /10)

1- A qui appartiennent les informations que j’utilise dans les livres, les CD-Rom ou Internet ? (/1)

-

2- Quels conseils est-ce que je donnerais pour réussir une **prise de notes** ? (donner 3 conseils) (/3)

-

-

-

3- Quelles raisons a-t-on de **référencer** les informations que l’on a utilisées ? (en donner au moins 2) (/2)

-

-

4- Pourquoi est-ce important de préciser le nom de **l’auteur** des informations que l’on utilise ? (/2)

-

5- Explique ce qu’est une **bibliographie** ? A quoi sert-elle ? (/2)

-

-

Annexe n°2

Date et couleur de la 1ère mesure :

Date et couleur de la 2ème mesure :

*Histoire des solutions à un problème technique*

*«Le document dont je suis l’auteur»*

# CO-EVALUATION

**Elève – professeurs**

**Les critères de l’évaluation en technologie (T)**

**et en info-documentation (I-D)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Est-ce que je sais…** | **je ne sais**  **pas encore** | **je sais**  **presque** | **je sais** | +/- | **Appréciation**  **des professeurs** | **Note** |
| ID | 1. … trouver un **moteur de recherche** et faire une **requête** surInternet ? |  |  |  |  |  |  |
| ID | 2. … faire une **requête complexe** (deux mots ou plus avec les opérateurs "ET" / "OU", +, -, « … ») ? |  |  |  |  |  |  |
| ID | 3. … **trouver et sélectionner des informations** provenant de ressources imprimées, électroniques et en ligne ? |  |  |  |  |  |  |
| ID | 4. …**rédiger un texte original** : prendre en notes des informations et les reformuler ? |  |  |  |  |  |  |
| ID | 5. … **référencer les informations** que j’ai trouvées sur un document imprimé, électronique ou en ligne ? |  |  |  |  |  |  |
| ID | 6. … signaler sur mon document qu’un extrait de **texte** a été **copié** ? |  |  |  |  |  |  |
| ID | 7. … **ce qu’est un auteur**, quels sont ses droits et comment respecter ces droits ? |  |  |  |  |  |  |
| ID | 8. … **rédiger la légende originale d’une illustration :**  . pour montrer son intérêt  . pour renvoyer au texte |  |  |  |  |  |  |
| T | *9. … ce qu’est* ***une******lignée de produit*** *(l’évolution technique d’un objet) ?* |  |  |  |  |  |  |
| T | *10. … expliquer ce qu’est* ***le principe technique d’un objet****?* |  |  |  |  |  |  |
| T | *11. … repérer* ***les principales fonctions d’un objet*** *(le bloc fonctionnel) ?* |  |  |  |  |  |  |
| T | *12. …* ***importer*** *des informations (texte et images) à partir d’Internet par copier-coller ?* |  |  |  |  |  |  |
| T | *13. … utiliser les principales fonctions du* ***logiciel Publisher****?* |  |  |  |  |  |  |
| T | *14. … me servir d’un* ***scanner****?* |  |  |  |  |  |  |

\_\_\_\_ Total :

Annexe n°3

#### Connaissances procédurales

*(de l’ordre de l’action, relatives aux procédures, aux programmes et aux opérations à exécuter pour atteindre un but )*

## Compétence

. combinaison de savoirs,

savoir-faire et savoir-être

dans une activité donnée

. observable, évaluable

## Capacité(s)

. habiletés transversales

et décontextualisées,

hypothétiques, non

évaluables

. opérations mentales

(trier, analyser, traduire,

calculer, extraire…)

### Connaissances déclaratives

(de l’ordre du discours, relatives aux faits, aux données et portant sur les propriétés des objets et leurs relations, la théorie)

## Savoir-faire

. des savoirs en action

. méthodes, techniques,

procédures, stratégies

> *Savoir comment…*

## Savoirs

(à enseigner)

. concepts

. notions

> *Savoir que…*

## Savoir-être

(domaine socio-affectif)

. attitudes, valeurs, sentiments,

émotions, motivations, styles de

conduite, traits de personnalité

Qu’est-ce qu’une compétence ?

**INVENTAIRE PROVISOIRE DES NOTIONS INFO-DOCUMENTAIRES**

Annexe n°4

pouvant servir à la construction d’un référentiel de compétences à utiliser dans les formations à la maîtrise de l’information du second degré

|  |
| --- |
| accès à l’information |
| affiche d’information |
| alphabétique (classement) |
| alpha-numérique (classement) |
| analogique (codage) |
| annuaire |
| arborescence |
| article de presse |
| associé (terme) |
| audiovisuel (support) |
| auteur |
| banque de données |
| base de données |
| bibliographie |
| bruit informationnel |
| chaîne de caractères |
| champs indexés |
| chapitre |
| charge informative |
| charte graphique |
| cible de la communication |
| classement |
| clés d’accès |
| code de classement |
| condensation de l’information |
| contexte de l’information |
| contexte du mot |
| cote |
| critère de sélection |
| critique de l’information |
| descripteur |
| destinataire |
| dictionnaire |
| diffusion de l’information |
| document |
| document (variations de forme) |
| document hôte |
| document primaire |
| document secondaire |
| donnée |
| dossier documentaire |
| émetteur |
| en ligne (on line) |
| en ligne / local |
| encyclopédie |
| entrée du document |
| équation de recherche |
| évaluation d’un site |
| évaluation de l’information |
| évaluation de la recherche |
| événement / fait |
| exposé oral |
| extrait de document |
| fait / événement |
| fichier documentaire |
| générique (terme) |
| glossaire |
| homographes (mots- clés) |
| hors ligne |
| hyper-texte |
| iconographie |
| imprimé (support) |
| index |
| indexation des documents |
| information |
| Internet |
| intranet |
| langage artificiel |
| langage documentaire |
| langage naturel |
| langage spécialisé |
| légende (image) |
| légitimité des sources |
| lexical (champ) |
| magnétique (codage) |
| maquette (composition) |
| média |
| message |
| méta-moteur |
| mise en page |
| modes de recherche |
| mot-clé |
| mot stop |
| moteur de recherche |
| nature du document |
| navigation |
| nétiquette |
| normes bibliographiques |
| notice |
| numérique (codage) |
| numérique (support) |
| objectif de communication |
| opérateurs |
| opérateurs booléens |
| panneau d’information |
| paratexte |
| péritexte |
| pertinence |
| plein texte |
| pluralité des sources |
| portail |
| prise de notes |
| problématique |
| production d’un document |
| propriété intellectuelle |
| questionnement |
| racine du mot |
| récepteur |
| référence |
| relation sémantique |
| requête |
| réseau |
| ressources |
| restriction des droits d’utilisateurs |
| résumé |
| savoir / information |
| schéma de la communication |
| sélection de l’information |
| sémantique (champ) |
| signalétique |
| silence informationnel |
| site en ligne |
| sitographie |
| sommaire |
| source de l’information |
| sources factuelles |
| spécifique (terme) |
| statut du document |
| stratégie de recherche |
| structure du document |
| sujet |
| support |
| synthèse |
| système d’information |
| système de classement |
| table des matières |
| thème |
| thésaurus |
| traitement de l’information |
| troncature |
| typographie |
| typologie |
| U.R.L. |
| validité de l’information |
| vulgarisation |
| Web |
| *etc*. |

##### Exemple type de taxonomie des objectifs de formation info-documentaire

Annexe n°5

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***Axiologie*** | | | |
| **FINALITES** .n°1 : élever le niveau de formation initiale et continue  .n°2 : s’insérer dans la vie sociale et professionnelle  .n°3 : exercer sa citoyenneté | | | |
| **BUTS** .n°1 : construire et actualiser des savoirs et des savoir-faire, favoriser l’autonomie de la réflexion par la médiation informationnelle  .n°2 : réussir l’intégration sociale et professionnelle par la maîtrise des nouvelles pratiques de l’information et l’accès à l’info-culture  .n°3 : réussir l’intégration civique par l’appropriation d’une éthique de l’information et de la communication et l’autonomisation du jugement critique | | | |
| ***Didactisation*** | | | |
| Apprentissages génériques | **OBJECTIFS GENERAUX** | | |
| Maîtriser l’information :  - savoir s’informer  - savoir produire de l’information et savoir la communiquer  … | | |
| **OBJECTIFS INTERMEDIAIRES niveaux 1 et 2** | | |
| **1. Savoir questionner un sujet pour préparer une recherche documentaire** 1.1 Savoir définir un projet de recherche documentaire  1.2 Savoir questionner un sujet dans le but d’identifier des besoins en information  1.3 Savoir émettre des hypothèses sur ces besoins et sur les stratégies de recherche à mettre en place  … | | |
| **2. Savoir enquêter dans un système d’information** 2.1 Savoir identifier les lieux ressources  … | | |
| **3. Savoir acquérir de l’information** 3.1… | | |
| **4. Savoir produire de l’information** 4.1 … | | |
|  | **5. Savoir communiquer de l’information** 5.1 … | | |
| Apprentissages spécifiques | OBJECTIFS SPECIFIQUES **et OPERATIONNELS [[23]](#footnote-23)** | | |
| **Notions** (Conn. déclaratives)  1.1.1 « Projet » (visée, étape, planification, organisation, etc.)  … | Compétences . Définir son objectif de recherche  … | **Savoir-faire** (Conn. procédurales)  . Définir un sujet de recherche  … |

**LES ETAPES DU TRAVAIL INFO-DOCUMENTAIRE :**

**DES OBJECTIFS INTERMEDIAIRES**

Annexe n°6

**Repères historiques et géographiques**

**1. Historique**

**1983- LES ETAPES DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE OU DU TRAITEMENT DE L’INFORMATION (Le Module III, De Peretti, 1982-1985)**

Chevalier Brigitte, « Action de formation. Le module Utilisation des ressources documentaires : conseils méthodologiques », *InterCDI* n°64, juil.-août 1983, p. 17-22

|  |  |
| --- | --- |
| **1. Définir un objectif de recherche** | - définir un but  - questionner un sujet  - anticiper, planifier la tâche : se donner des conditions de travail, réfléchir à un mode de communication |
| **2- Connaître les ressources** | - les différents centres de ressources, le CDI, son organisation, les outils de la recherche  - les différents types de documents |
| **3- Rechercher les documents** | - traduire son sujet en mots-clés  - consulter les documents |
| **4. Sélectionner les documents** | - sélectionner ceux qui sont pertinents par rapport au sujet et à l’objectif de la recherche |
| **5- Exploiter les documents** | - trouver l’information  - enregistrer les données |
| **6- Produire, communiquer** | - faire un schéma, un résumé, un tableau  - faire une affiche, un dossier, un exposé |

**1986- LES ACTIVITES DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE selon la circulaire de** **missions**

MEN, « Missions des personnels exerçant dans les CDI », circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986

|  |
| --- |
| **1. Se repérer dans le CDI, connaître ses ressources et les différents types de documents** |
| **2. Définir un objectif de recherche et identifier les mots-clés correspondants** |
| **3. Utiliser les instruments de recherche de l’information** |
| **4. Sélectionner des documents pertinents en fonction des objectifs de recherche** |
| **5. Comprendre les informations contenues dans un document** |
| **6. Prendre en note et résumer ces informations** |
| **7. Organiser logiquement les informations recueillies en vue de la communication finale** |

# 1996- LES COMPETENCES GENERALES DANS LES PROGRAMMES

MEN, L’accompagnement des programmes de 6ème : livret 2, CNDP, 1996, p. 82-86

|  |
| --- |
| 1. Relever l’information |
| 2. Organiser l’information |
| 3. Raisonner l’information |
| 4. Créer l’information |
| 5. Restituer l’information |

# 1996- LES COMPETENCES GENERALES

Fondin Hubert, « La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document », www.ulb.ac.be, 12-1996

|  |
| --- |
| **1. Questionnement** |
| **2. Repérage** |
| **3. Lecture** |
| **4. Exploitation – réécriture** |
| **5. Communication** |

# 1997- LES ETAPES DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Monthus Marie, *Apprendre l’autonomie au CDI*, Hachette, 1997, 154-157

|  |
| --- |
| **1. Utiliser la consigne** |
| **2. Interroger** |
| **3. Manipuler les outils d’exploration** |
| **4. Chercher** |
| **5. Trier des documents** |
| **6. Exploiter les documents sélectionnés** |
| **7. Réaliser un document nouveau, personnel, communicable** |

# 1997- COMPETENCES DOCUMENTAIRES (Projet ministériel de 1997)

MENRT, *Développement des compétences documentaires des élèves au collège*, 1997

|  |
| --- |
| **1. Identifier ou s’approprier une question** |
| **2. Repérer les documents qui paraissent s’y reporter** |
| **3. Sélectionner parmi eux ceux qui paraissent pertinents par rapport à la question** |
| **4. Prélever et organiser l’information utile** |
| **5. Agréger ces nouvelles données aux savoirs déjà acquis, le plus souvent en passant par la réalisation d’un produit, mais aussi par l’explicitation des démarches retenues** |

# 1997- COMPETENCES EN INFORMATION-DOCUMENTATION : REFERENTIEL (FADBEN)

FADBEN, « Compétences en information-documentation : référentiel », *Médiadoc*, 12-1997

|  |
| --- |
| **1. Mise en projet** |
| **2. Questionnement** |
| **3. Repérage** |
| **4. Récupération de données** |
| **5. Lecture / écriture :**  **- Prise d’information**  **- Analyse critique de l’information**  **- Prise de notes** |
| **6. Production / communication** |
| **7. Evaluation** |

**2. Ailleurs...**

# LES « 6 BIG SKILLS » de Eisenberg & Berkowitz

Dinet Jérôme, « D’autres approches de référentiels », www.ac-poitiers.fr, 05-2000

|  |
| --- |
| **1. Définition de la tâche** |
| **2. Mise en place de stratégie de recherche d’informations** |
| **3. Localisation et accès** |
| **4. Utilisation de l’information** |
| **5. Synthèse** |
| **6. Evaluation** |

# LES 7 ETAPES DE LA RECHERCHE D’INFORMATION : le guide de recherche de l’état de Washington

Dinet Jérôme, « D’autres approches de référentiels », www.ac-poitiers.fr, 05-2000

|  |
| --- |
| **1. Identification d’un besoin spécifique ou d’un problème** |
| **2. Recherche des ressources utilisables et disponibles** |
| **3. Récolte des informations** |
| **4. Analyse des informations** |
| **5. Interprétation et synthèse des informations** |
| **6. Communication des informations** |
| **7. Evaluation du processus de l’information** |

# LA RECHERCHE D’INFORMATION A L’ECOLE SECONDAIRE : LES 6 ETAPES D’UN PROJET DE RECHERCHE (Canada)

Léveillé Yves, d’après Paulette Berhard, 1996

|  |
| --- |
| **1. Cerner le sujet** |
| **2. Chercher les sources d’information** |
| **3. Sélectionner les documents** |
| **4. Prélever l’information dans les documents** |
| **5. Traiter l’information** |
| **6. Communiquer l’information** |

**Pour un référentiel de compétences documentaires au Lycée**

Annexe n°7

Indications sito-bibliographiques

|  |  |
| --- | --- |
| ***Exemples de compétences plus spécifiques des lycées*** | ***Réf.*** |
| . analyser les sources de manière critique | Vernotte, 2003  Lannion, 2002 |
| . définir une problématique | Vernotte, 2003  Lannion, 2002 |
| . respecter les droits d’auteur | Lannion, 2002 |
| . se mettre en projet | ECJS, 2001 |
| . comprendre les questions économiques, juridiques ou sociales en relation avec l’usage de l’information et respecter soi-même la légalité et l’éthique | Pouzard, 2001 |
| . choisir des mots-clés hyponymes ou du champ notionnel | Dijon, 2000 |

**Pour le lycée, voir :**

Lannion, 2002

Vernotte, 2003

Lille, 2002

ECJS, 2001

Dijon, 2000

Formist, 1999

ac-nantes, 1999 (groupe de travail de la Loire-Atlantique)

Rouen, 1999

Monthus, 1997 (en 2nde)

**Pour le L.P.**, voir : Lille, 2002 : **Références** :

ac-nantes, 1999 : « Les apprentissages documentaires. " Référentiels " en documentation ». Groupes de travail de la Vendée, du Maine-et-Loire et de la Loire-Atlantique, académie de Nantes. [14 p.]

Dijon, 2000 : « Compétences documentaires et informationnelles attendues dans la mise en œuvre des TPE : du sujet au produit documentaire ». Académie de Dijon. [3 p.] http://webpublic.ac-dijon.fr/pedago/cdi/tpe/tpe-prod.htm

ECJS, 2001 : "Fiche transversale 1 : la recherche et la maîtrise de l'information".In *Education civique, juridique et sociale classes terminales. Accompagnement des programmes.* CNDP, 2001. p. 7-9

http://www.cndp.fr/textes\_officiels/Lycee/ecjs/ter/pdf/ecjs2001\_09\_som.pdf

Formist, 1999 : « Premier cycle universitaire : initiation à la " maîtrise de l'information " ». Cellule de la Formation à l'information scientifique et technique (FORMIST) de l’Ecole nationale supérieure des sciences de l’information et des bibliothèques (ENSSIB). [4 p.]

http://formist.enssib.fr/reperes/conception/premier\_cycle.htm

Lannion, 2002 : « La politique documentaire au service de l’établissement : un système d’information au service des apprentissages des élèves. 2. Au service des apprentissages : compétences à développer lors d’un projet de recherche documentaire en lycée. » Lycée Bossuet, Lannion (22).[2 p.]

Lille, 2002 : « Le professeur documentaliste et le CDI. C- Les apprentissages documentaires proprement dits ». Académie de Lille. [23 p.] http://www2.ac-lille.fr/prof-doc

Monthus, 1997 : « Des apprentissages ». *In* Monthus Marie. *Apprendre l’autonomie au CDI*. Hachette, 1997. p. 133-161

Pouzard, 2001 : IGEN Etablissement et vie scolaire.- "2-4-1 L'information, la communication, la documentation et les stratégies éducatives" ; « 4.1.2 L’enseignant-documentaliste participe à la formation au sein de l’établissement ». In *Information et documentation en milieu scolaire*. Janvier 2001. [ p. 19-21, 33-34].

Rouen, 1999 : « Formation des élèves à la recherche documentaire et à la maîtrise de l’information de la sixième à la terminale. » Académie de Rouen. Circulaire académique du 25 mars 1999. [6 p.]

http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/equipes/doc/pdf/academie.pdf

Vernotte, 2003 : « Le volet formation d’une politique documentaire d’établissement secondaire ». Vernotte France, IUFM de Besançon. [7 p.] http://web.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-Vernotte.rtf

1. Pascal Duplessis, « L’enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l’Education nationale : vers une taxonomie des objectifs de formation », L’Ecole des lettres des collèges 2003-2004. A paraître au printemps 2004. [↑](#footnote-ref-1)
2. Première attestation en français XI°s. Alain Rey, Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1995, 2 vol. [↑](#footnote-ref-2)
3. Gabrielle Eveno, [Document de formation], MAFPEN, 1994 [↑](#footnote-ref-3)
4. Michel Develay, *De l’apprentissage à l’enseignement : pour une épistémologie scolaire*, E.S.F., 1992 [↑](#footnote-ref-4)
5. Anne-Mary Doly, *Problèmes d’apprentissage, problèmes d’enseignement*, CDDP d’Auvergne, 1994 [↑](#footnote-ref-5)
6. FADBEN, « Compétences en information-documentation : référentiel », *Médiadoc*, déc. 1997, p. 6-25

   http://www.ac-poitiers.fr/tpi/formanet/formatio/referenc/sommaire.htm [↑](#footnote-ref-6)
7. Charles Hadji, *L’évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, E.S.F., 1995 [↑](#footnote-ref-7)
8. Philippe Meirieu, *Apprendre, oui, mais comment ?* E.S.F., 1988. [↑](#footnote-ref-8)
9. Jean-Pierre Astolfi, *L’école pour apprendre*, E.S.F., 2002. [↑](#footnote-ref-9)
10. « La politique documentaire au service de l’établissement : un système d’information au service des apprentissages des élèves. 2. Au service des apprentissages : compétences à développer lors d’un projet de recherche documentaire en lycée », Lycée Bossuet, Lannion (22), 2002, [2 p.]. Disponible sur http://perso.wanadoo.fr/lycee\_bossuet.lannion/accueil/poldoc.htm [↑](#footnote-ref-10)
11. FADBEN, *Op. cit.* [↑](#footnote-ref-11)
12. « Les savoirs documentaires : amorce d'une réflexion sur les savoirs documentaires et leur didactisation au collège », Journées de rencontres locales des documentalistes du Maine-et-Loire, Académie de Nantes, 1999 [5 p.]. Disponible sur [[http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi/peda/duplessis/savdoc1.htm](Javascript:NouvFen('http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi/peda/duplessis/savdoc1.htm',600,400))](http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi.htm) [↑](#footnote-ref-12)
13. « Certificat d’aptitudes vers la maîtrise de l’information (C.A.M.I.) », Senger Anne-France, Bernier Pascal, Koenig Didier, 2003, [8 p.]. Disponible sur http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/Reflexion/koenig/koenig.htm [↑](#footnote-ref-13)
14. « Les compétences en information-documentation dans le B2i », Académie de Toulouse, 2003, [3 p.]. Disponible sur http://www.ac-toulouse.fr/espace-cdi/pedagogie/b2i/b2i.html [↑](#footnote-ref-14)
15. « Les apprentissages documentaires. Référentiels en documentation », Groupes de travail de la Vendée, du Maine-et-Loire et de la Loire-Atlantique, Académie de Nantes. [14 p.]. Disponible sur <http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi/peda/apprenti.htm> [↑](#footnote-ref-15)
16. « La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document », Hubert Fondin, Université de Bordeaux III, Séminaire organisé par le Centre Européen de documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles-CEDEF / ULB les 13 et 14 décembre 1996.[10 p.]. Disponible sur http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/Methcons1-LA-5.html [↑](#footnote-ref-16)
17. FADBEN, *Op. cit.* [↑](#footnote-ref-17)
18. ##### Voir annexe n°5 « Exemple type de taxonomie des objectifs de formation info-documentaire ». Tableau extrait de Pascal Duplessis, 2004, *op. cit*.

    [↑](#footnote-ref-18)
19. Brigitte Chevalier, « Action de formation. Le module « utilisation des ressources documentaires : conseils méthodologiques », *InterCDI* n°64, juil.-août 1983, 17-22 [↑](#footnote-ref-19)
20. Duplessis P. 2004, *op. cit.* [↑](#footnote-ref-20)
21. La formulation proposée dans le document de l’annexe n°5 tire profit d’une réflexion sur les mots de la famille de *quaerere* au sens général de « rechercher » : questionner, enquêter, requête, acquérir. Lire Pascal Duplessis, « Le défi info : les premiers pas du travail documentaire », *L’Ecole des lettres des collèges* 2003-2004, n°4, p. 59. [↑](#footnote-ref-21)
22. Duplessis P. 2004, *op. cit.* [↑](#footnote-ref-22)
23. On pourrait ajouter ici une colonne pour les objectifs visant des compétences sociales, à partir de notions telles que la coopération, la responsabilité, le travail en équipe, le projet, le doute critique, l’écoute, la mutualisation… [↑](#footnote-ref-23)