

SESSION 2013

CAPES
CONCOURS INTERNE
ET CAER

Section : DOCUMENTATION

ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER THÉMATIQUE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : *La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.*

Tournez la page S.V.P.

A

Titre du dossier : Autonomie de l'élève au collège

A partir de ce dossier thématique comportant 5 documents, vous devez :

1. rédiger une note de synthèse dégageant une problématique d'ensemble (3 pages maximum) ;
2. développer une réflexion personnelle sur le rôle du professeur-documentaliste dans l'acquisition de l'autonomie de l'élève au collège ;
3. élaborer pour le document 5 la référence bibliographique suivie des éléments d'analyse

Les références bibliographiques de ces documents seront établies, en s'appuyant sur la norme AFNOR-Z44-005 et son complément Z44-005-2, en renseignant pour chacun d'eux, les zones pertinentes du bordereau de saisie.

Mots clés : indiquer exclusivement dans le champ du bordereau prévu à cet effet les mots clés qui permettront une recherche efficiente en langage naturel.

Le document 5 fera l'objet d'un résumé indicatif de 50 mots.

Règles pour le comptage des mots :

Les chiffres : une date = 1 mot (ex. 2007 = 1 mot) ; un pourcentage : 50% = 2 mots

Les sigles : CNDP = 1 mot. Il est déconseillé d'utiliser des sigles peu connus dans l'éducation nationale

Les articles, même élidés : 1 mot

Les mots composés avec un trait d'union (ex. sino-soviétique) = 1 mot, mais c'est-à-dire = 4 mots.

Document 1

Françoise Gaudet. Google et la bibliothèque : quelle autonomie pour l'utilisateur ?

Document 2

Lionel Maurel. L'autonomie numérique de l'utilisateur : de quoi parle-t-on ?

Document 3

Vincent Liquète, Yolande Maury. Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie. Armand Colin 2007. Interview Savoirs-Cdi .

Document 4

Les 7 compétences du socle commun : autonomie et initiative. Socle commun Ecole-collège.

Document 5

Cécile Toutou. Les nouveaux usages des générations internet : Un défi pour les bibliothèques et les bibliothécaires.

DOCUMENT 1

Google et la bibliothèque : quelle autonomie pour l'utilisateur ? lundi 29 août 2005, par Françoise Gaudet. Les dossiers du Net : Google un cyber-Léviathan ? (en ligne). <http://www.dossiersdunet.com/spip.php?rubrique60>

Dans les années 70, un des mots d'ordre des professionnels des bibliothèques était de promouvoir « l'autonomie du lecteur ». Beaucoup d'efforts ont été déployés pour favoriser cette autonomie : libre accès intégral aux collections, amélioration de la signalétique, et mise à disposition de catalogues informatisés plus conviviaux que les vieux catalogues sur fiches. Et puis sont arrivés l'Internet, le web, les moteurs de recherche. Et voilà les bibliothécaires perplexes, face à ces nouveaux outils qui, eux aussi, parient sur l'autonomie de l'utilisateur...

S'il y a bien au départ, dans les deux cas, une même volonté d'autonomiser l'utilisateur, cette volonté se traduit sous des formes différentes, parce qu'elle s'appuie sur des logiques dissemblables. La bibliothèque est un service public et la promotion de l'autonomie de l'utilisateur tient d'abord à une volonté politique : il s'agit de respecter sa liberté, son libre arbitre, de le considérer comme un adulte autonome. Le moteur de recherche obéit bien évidemment à une logique différente, celle d'une entreprise commerciale. Comme toute entreprise de ce type, elle n'est viable à terme que si elle trouve des clients, et uniquement dans la mesure où elle satisfait ses clients. Or l'utilisateur final est en principe seul devant son écran, et tenté de zapper à la première difficulté. Il faut donc lui proposer des outils conviviaux, qui l'accompagnent dans sa recherche de manière plus ou moins transparente afin de l'amener à un résultat qu'il juge satisfaisant.

Dans les deux cas, il y a donc une prise en main de l'utilisateur, plus ou moins explicite, plus ou moins assumée par l'utilisateur final. Quelle est la marge de manœuvre laissée à celui-ci ? A quel moment est-il pris en main ? De quelles informations dispose-t-il sur l'outil (et sur ses possibles dérives) ? En bref, dans quelle mesure le concepteur de l'outil fait-il confiance à l'utilisateur ? Et, de ce point de vue, quelles sont les différences entre le catalogue de la bibliothèque et Google ?

Au départ, les deux outils travaillent sur des contenus différents. Le moteur fouille le web, le catalogue le fonds de la bibliothèque. Leurs territoires sont donc dissemblables et circonscrits, en dépit du fantasme d'exhaustivité que les deux univers suscitent chez leurs utilisateurs. Mais alors que l'ambition du moteur est de maîtriser le maximum de données possible, la bibliothèque opère volontairement une sélection dans la production éditoriale pour constituer ses collections. Il y a donc de la part de la bibliothèque un accompagnement plus poussé du point de vue de l'offre, ce qui peut être interprété comme une privation de liberté : c'est le bibliothécaire qui choisit ce qui est « bon » pour le lecteur. Mais au moins le fait-il sur des critères explicites et publics (la BPI a publié un opuscule sur sa politique d'acquisition) ce qui n'est pas le cas du moteur.

Examinons à présent la démarche de recherche documentaire : nous retrouvons ce fantasme d'exhaustivité, mais cette fois-ci chez les bibliothécaires eux-mêmes. Des générations de bibliothécaires ont été formés à la recherche bibliographique systématique et exhaustive, et il se trouve qu'il est impossible de faire une recherche systématique et exhaustive sur l'Internet, ne serait-ce que parce que les mêmes clefs de recherche donnent des résultats différents à quelques heures d'intervalle. Ce qui est incompréhensible pour l'utilisateur moyen, pour le coup complètement pris en main : incapable de comprendre pourquoi telle référence est proposée plutôt que telle autre, incapable aussi d'estimer le silence de la machine, c'est à dire le nombre de références qui pourraient lui être utiles et qui ne lui sont pas proposées.

Pourtant cet utilisateur moyen est généralement satisfait, car il obtient le plus souvent quelque chose, et il s'en contente, à tort ou à raison vous dira le bibliothécaire. Mais reconnaissons que ce quelque chose est souvent pertinent, ou du moins qu'il y a en général des pépites à glaner dans la masse de liens que propose le moteur en réponse à une requête. Ce qui est tout de même plus satisfaisant que le sec commentaire que renvoie facilement le catalogue : « Aucun document retrouvé ».

Il semble en effet que l'effort du bibliothécaire porte avant tout sur la réduction du bruit (à l'aide de thésaurus et de listes de mots matières pré-coordonnés), quitte à n'afficher aucune réponse ; tandis que le moteur paraît avant tout redouter le silence (et privilégie par exemple la recherche par mot clé en texte intégral), quitte à ensevelir l'utilisateur sous les résultats. Si on se place du point de vue de l'ergonomie de la recherche, l'avantage est incontestablement à Google, pour la simplicité d'usage, simplicité qui autorise d'entrée de jeu une réelle autonomie. Si on se place du point de vue de la précision des résultats, l'avantage est peut-être au catalogue et à la liste pré-coordonnée, mais le

maniement de ces outils suppose un minimum d'apprentissage de la part de l'utilisateur. L'autonomie se mérite !

Mais on sait bien que ce qui fait le succès de Google, c'est avant tout le classement des résultats par ordre de pertinence. C'est assez étonnant, et cela fonctionne plutôt bien. Cependant ce classement s'effectue sur des critères peu explicites, et c'est bien là que le bât blesse. Le catalogue, lui, classe ses résultats de manière neutre : en général par ordre alphabétique, ou plus rarement chronologique. A charge pour l'utilisateur de sélectionner les références les plus pertinentes, en se fiant à sa propre connaissance du sujet. Ici encore, l'autonomie se mérite !

L'exploitation du système de citations bibliographiques croisées, sur lequel se fonde l'algorithme de Google, n'est pas inconnue du monde de la recherche documentaire classique, mais le moteur en fait un usage qui le distingue radicalement du catalogue de la bibliothèque. Il introduit un nouveau critère de tri, qui est en fait un indice de popularité. C'est, vous diront ses détracteurs, l'irruption de l'audimat dans la recherche documentaire. Pas du tout, répond le philosophe Roberto Casati, qui assimile le lien établi par un site A vers un site B à un vote de A en faveur de B : voilà un fonctionnement démocratique, l'évaluation de la qualité des sites confiés à des milliers de petits experts plutôt qu'à quelques rares instances de « filtrage » autorisées, tels que les éditeurs, les revues scientifiques ou les bibliothécaires [1].

Victoire du populisme ou de la démocratie ? Le débat reste ouvert, bien entendu. Mais pour conclure provisoirement sur le thème de l'autonomie de l'utilisateur, je rappellerai simplement que pour être réellement autonome, il faut être en mesure de prendre du recul sur sa propre expérience. Et pour cela, un minimum de compréhension de la manière dont fonctionne l'outil s'impose. De ce point de vue, l'opacité qui entoure le mode de fonctionnement de Google, ainsi que son succès grandissant qui lui donne une position de quasi monopole, ne laissent pas d'être inquiétants.

Notes

[1] Roberto Casati, « Ce que l'Internet nous a appris sur la vraie nature du livre » Text-e : le texte à l'heure de l'Internet, Bpi/Centre Pompidou, 2003.

DOCUMENT 2

Lionel Maurel. L'autonomie numérique de l'utilisateur : de quoi parle-t-on ? Le congrès de l'ABF (atelier 9), juin 2009

<http://abfblog.wordpress.com/2009/06/17/l%E2%80%99autonomie-numerique-de-l%E2%80%99utilisateur-de-quoi-parle-t-on-par-lionel-maurel/>
[...]

1) Proposition d'une typologie de l'autonomie de l'utilisateur en bibliothèque à l'heure du numérique.

On peut distinguer quatre sortes d'autonomies différentes de l'utilisateur en bibliothèque, sur lesquelles le numérique est susceptible d'avoir un impact important et qui peuvent toutes générer des conflits ou des tensions.

1) L'autonomie du point de vue juridique :

Cette forme d'autonomie n'a pas vraiment de sens en bibliothèque, car l'utilisateur est toujours soumis à des règles, qui peuvent être de natures différentes : charte, règlement intérieur, réglementation et législation générale. Le numérique ne change rien de ce point de vue : Internet n'est pas un espace de non-droit. Il y a longtemps qu'Internet et le numérique ont été saisis par le droit. Ils font même l'objet d'une prolifération et d'un empilement de textes et de règles qui deviennent de plus en plus difficiles à connaître et à appliquer. Mais s'il existe beaucoup de règles, cela ne signifie pas pour autant que la régulation d'Internet soit effective. Internet est vécu et utilisé par beaucoup d'utilisateurs comme un moyen de s'affranchir de règles de droit qui ont cours dans le monde physique. Le problème du téléchargement illégal est emblématique de ce point de vue et pointe le problème de l'effectivité des lois dans l'environnement numérique.

Cette contradiction peut générer des tensions lorsque la bibliothèque va vouloir imposer des règles de conduite à ses utilisateurs dans l'utilisation du numérique. Elle devient plus problématique encore lorsque se pose la question du respect de la législation en vigueur par les utilisateurs et de l'éventuel engagement de la responsabilité du bibliothécaire du fait de la violation de la loi.

2) L'autonomie au sens pratique :

On rejoint ici plutôt le sens d'indépendance, comme lorsque l'on dit d'un enfant qu'il est devenu indépendant. Il est alors capable de décider par lui-même et de faire ses propres choix. Sous cette forme, l'autonomie est consubstantielle d'une certaine conception de la bibliothèque liée au projet d'émancipation de l'individu héritée des Lumières. C'est une valeur revendiquée par beaucoup de bibliothécaires, qui souhaitent que les utilisateurs soient en mesure d'utiliser les collections et les outils de recherche par eux-mêmes, en fonction de leurs besoins. Cette conception de l'autonomie de l'utilisateur a été démultipliée avec la révolution du libre-accès dans les années 60-70 et s'est encore accrue avec l'informatisation des catalogues. C'est aussi le sens de l'action pédagogique que mènent beaucoup d'établissements en direction de leurs utilisateurs. Cette mission est toujours d'actualité dans l'environnement numérique vis-à-vis duquel les bibliothécaires assument une fonction importante de médiation et de formation.

Mais ici encore, on perçoit une friction. Nombreux sont les établissements à distinguer des bons et des mauvais usages d'Internet, en réservant par exemple l'usage des postes à la recherche documentaire et en interdisant l'utilisation des messageries, du chat ou des jeux. Plus largement, les bibliothécaires sont enclins à accepter l'autonomie de l'utilisateur tant qu'elle s'inscrit dans un cadre documentaire délimité par leur travail de sélection et d'acquisition. Or le numérique permet très largement de s'affranchir des autorités « traditionnelles » du savoir pour se tourner vers des sources moins contrôlées, comme les encyclopédies coopératives, type Wikipédia. Lorsque l'autonomie de

l'utilisateur devient trop forte, le bibliothécaire peut se trouver désespéré et être tenté de revendiquer le retour à une forme de contrôle, et ce d'autant plus que dans la profusion d'informations qui existent dans l'environnement numérique, sa valeur ajoutée réside dans son travail de hiérarchie des sources, de validation des informations et de prescription.

3) L'autonomie au sens technique (ou matériel)

L'autonomie de l'utilisateur n'a de sens que si on la rapporte à un certain contexte technologique. Dans l'environnement physique, elle existe déjà et peut se manifester par exemple par des « détournements d'espaces » par des utilisateurs qui vont reconfigurer un lieu pour l'adapter à leurs besoins, ou par le fait pour un utilisateur d'apporter ses propres documents pour travailler à la bibliothèque. Avec le numérique, le phénomène est amplifié dans deux directions :

- La bibliothèque offre des services numériques qui renforcent l'autonomie de l'utilisateur, à la fois sur place (automates de prêt, accès internet, catalogue) et à distance (services de question/réponse, chat, catalogues 2.0 permettant de faire des commentaires, tags, notes ...). Pour permettre une autonomie encore plus forte à leurs utilisateurs (et aussi peut-être pour en profiter elles-mêmes), les bibliothèques n'hésitent plus à se projeter à l'extérieur et à investir les espaces du web 2.0 qui favorisent l'interactivité, voire la co-création des contenus avec l'utilisateur (type blogs, Flickr, Facebook, Myspace, Twitter). Ce qui n'est pas d'ailleurs sans poser des questions du point de vue de la responsabilité qui peut être engagée en cas d'abus ...

- Les utilisateurs peuvent introduire dans la bibliothèque leurs propres appareils numériques qui renforcent leur autonomie (clés USB, ordinateurs portables, netbooks, téléphones portables, PDA, appareils photo numériques, baladeurs ...). Ces outils permettent à l'utilisateur d'amener à la bibliothèque sa propre bibliothèque de documents, son univers personnel d'information et de se connecter à la grande bibliothèque universelle qu'est Internet. Il peut ici encore y avoir friction avec la conception documentaire « fermée » que les bibliothécaires se font de leurs établissements (voir la question du wifi en bibliothèque), mais les difficultés sont encore plus fortes du point de vue juridique. Les outils numériques offrent aux utilisateurs des possibilités de copie des documents délicates à contrôler, d'autant plus que les limites de la copie privée en bibliothèque sont difficiles à établir. (voir problème de la photographie individuelle en bibliothèque). Et la question de l'engagement de la responsabilité de l'établissement se pose également.

On a longtemps pensé que la réponse aux problèmes posés par ces outils technologiques pourrait elle aussi être d'ordre technique (*the problem is in the machine, the solution is in the machine*). Cela s'est manifesté dans un premier temps par le recours aux DRM (Digital Right Management), des « verrous numériques » implantés dans les CD et DVD pour empêcher théoriquement les copies illégales et le téléchargement. Consacrés par la loi DADVSI en 2006, les DRM n'ont cependant pas rempli ce rôle de « *Deus Ex Machina* » et leur échec est patent dans le domaine de la musique et de la vidéo. Aujourd'hui, ce sont de nouveaux types de moyens de contrôle qui sont à l'étude. La Loi Hadopi prévoit ainsi d'imposer aux utilisateurs le recours à des systèmes de pare-feux pour filtrer l'accès aux contenus illégaux. La future loi LOPPSi (Loi d'Orientation et de Programmation pour la Performance de la Sécurité Intérieure) envisage de faciliter le recours par les services de police à des « mouchards électroniques » pour lutter contre la pédopornographie ou le terrorisme. Il est également envisagé d'instaurer une liste noire de sites illégaux dont l'accès serait bloqué au niveau national par les Fournisseurs d'Accès Internet (FAI) sur ordre du Ministère de l'Intérieur. Pendant le débat sur la loi Hadopi, le gouvernement a aussi un temps envisagé de modifier les résultats des moteurs de recherche pour favoriser les sites « labellisés », certifiés comme ne contenant pas de contenus illégaux. Il a également été proposé que les accès publics à Internet par

borne wifi (dans les parcs, gares, hôpitaux, mais aussi en bibliothèque) soit limités à un « portail blanc », une sélection de quelques centaines de sites réputés « utiles » et ne comportant pas de contenus illégaux. Si les moyens techniques élargissent considérablement l'autonomie des usagers, on mesure à quel point ils peuvent aussi devenir dangereux lorsqu'ils sont utilisés à des fins répressives.

4) L'autonomie au sens « intime » :

Dans son sens le plus fort, l'autonomie peut aussi être conçue comme une sphère dans laquelle l'individu va revendiquer que nul ne pénètre, qui peut rester cachée et qu'il n'est pas forcé de révéler. On touche là au droit au respect de la vie privée et au droit à la protection des données personnelles. De ce point de vue, les bibliothèques sont certes des espaces publics, mais elles sont aussi des lieux où s'accomplissent des actes qui relèvent de la sphère privée, voire intime comme la lecture, l'étude, la détente, le loisir. La question du respect de l'anonymat se pose aussi en bibliothèque, quand on sait qu'une partie non négligeable des usagers ne sont pas des inscrits, mais des personnes qui bénéficient du caractère ouvert des bibliothèques pour utiliser librement les lieux, les collections et les services. Le numérique change là aussi la donne et peut générer des frictions. Les technologies numériques permettent d'instaurer des mécanismes de contrôle et de surveillance qui peuvent gravement menacer la confidentialité, voire détruire ses conditions de possibilités. La bibliothèque est elle aussi concernée par ce processus : procédure d'identification, fichiers des abonnés, conservation des données de connexion, puces RFID ... Internet est cependant encore un espace dans lequel les individus aspirent souvent à l'anonymat, voire souhaitent jouer avec leur identité en utilisant pseudos et avatars. Mais une tendance inverse existe dans la mesure où les individus sont de plus en plus enclins à révéler des pans entiers de leur intimité, parfois de manière inconsidérée, sur des réseaux sociaux type Facebook, MySpace, Flickr, Twitter ... Et les bibliothécaires de leur côté sont de plus en plus présents dans ces espaces virtuels et au contact de ces données personnelles, ce qui brouillant encore plus la frontière entre le privé et le public.

La question de l'autonomie numérique de l'utilisateur revêt ainsi de multiples aspects et on ne peut la réduire à une simple question juridique, même si au final toutes ces dimensions sont susceptibles de soulever des questions juridiques, et notamment des questions d'engagement de la responsabilité du bibliothécaire. [...]

DOCUMENT 3

Vincent LIQUETE et Yolande MAURY "Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie" Armand Colin, 2007, 221 p. (Collection E3) Interview Savoirs-cdi (en ligne), 2007. <http://www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/reflexion/le-travail-autonome-comment-aider-les-eleves-a-lacquisition-de-lautonomie.html>

Les années 80 ont été les années du travail autonome. Pourquoi ce thème revient-il aujourd'hui ?

VL et YM : Comme nous l'avons développé en introduction, plusieurs éléments sont à prendre en compte. Depuis les années 70-80, le travail autonome a connu des évolutions diverses, il revient d'actualité aujourd'hui, en lien avec l'évolution de la société. En effet, alors que nous vivons dans un monde de plus en plus complexe, dans une société aux évolutions de plus en plus rapides, dans laquelle l'information occupe une place importante, les individus doivent se préparer à vivre différents changements au cours de leur vie (emploi, mobilité, nomadisme, réactualisation permanente des connaissances et des compétences, auto/co-formation,...).

La question de l'autonomie, au-delà des situations de travail autonome en contexte scolaire, demande à être pensée dans le cadre d'un processus global d'autonomisation, avec une perspective à long terme, incluant l'idée de mobilité personnelle et professionnelle. C'est tout l'enjeu de l'école, chargée non seulement de transmettre des savoirs, un patrimoine culturel, une mémoire collective mais de contribuer au devenir de la société dont elle est inévitablement dépendante et d'anticiper des changements qui restent obscurs et aléatoires.

Pour en revenir aux réformes récentes, le socle commun de connaissances et de compétences qui est la disposition majeure de la loi d'orientation pour l'avenir de l'École (2005), met en avant l'autonomie et l'initiative, comme une des sept compétences que tout élève doit posséder en fin d'enseignement obligatoire. L'autonomie y est présentée comme la condition de la réussite de l'élève, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Ce qui renvoie aux capacités d'initiative et d'adaptation nécessaire à chaque individu pour vivre, "se réaliser" et évoluer dans le monde d'aujourd'hui.

Tous ces éléments convergent pour en faire un thème d'actualité. Par ailleurs, les intentions visées dans l'autonomie et le travail autonome, se rapprochent de celles de la documentation scolaire en cherchant des modalités partagées de faire travailler les élèves autrement en leur donnant d'une part une culture analytico-critique des environnements technologiques, informationnels et médiatiques, d'autre part en tentant de donner des méthodes pour apprendre à apprendre (en fonction de soi, des autres et des environnements).

Mettre en œuvre le travail autonome, c'est notamment chercher la motivation des élèves ?

VL et YM : Effectivement, l'une des dimensions fortes du processus d'autonomisation est l'engagement dans l'activité qui correspond à une expression de la motivation ; on peut remarquer cependant que l'évolution du système éducatif et le changement intervenu dans le profil des élèves avec la "démocratisation" de l'enseignement a amené une redéfinition des objectifs du travail autonome, et un glissement de "travail autonome" à "pédagogie de l'autonomie" ; dès lors, on a moins parlé de motivation et d'intérêt que de confiance en soi et de réussite.

Cette idée est développée de manière assez appuyée dans l'ouvrage, dans plusieurs sous-parties, notamment le paragraphe intitulé "De la difficulté de s'organiser et se mobiliser". Nous empruntons à Bernard Charlot pour montrer que la mobilisation intervient comme une mise en mouvement, en réponse à une dynamique interne. Se mobiliser, c'est réunir ses forces, pour en faire usage comme d'une ressource propre, orientée vers l'action ; c'est s'engager dans l'action, porté par un mobile, avec un but à atteindre. Le mobile, c'est le désir qui a déclenché l'activité, mais le sens de l'action ne s'éclaire que lorsque le but et le mobile sont mis en relation.

Du côté de l'enseignant, "chercher" la motivation de l'élève, c'est d'abord créer un rapport au savoir propice à la réussite scolaire. Ce qui suppose de prendre en compte l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : fonction sociale du savoir, attentes à l'égard de ce savoir, discipline enseignée, situation d'apprentissage.

Ici encore, il s'agit d'établir une relation de sens et de valeur au savoir, l'individu étant amené à valoriser ce qui fait sens pour lui, en fonction de son identité ; cela implique de considérer l'ensemble des représentations, des valeurs, des objectifs, mais aussi l'histoire et l'image de soi, constitutives de cette identité. L'objectif est d'amener l'élève à penser l'appropriation des savoirs comme un défi intellectuel ou culturel, de favoriser une prise de distance par rapport à l'objet de savoir et une

réflexion sur l'acte d'apprendre.

De fait, créer un rapport propice à la réussite des apprentissages exige de ne pas couper la réalité scolaire de la réalité sociale, et de chercher à dynamiser le processus d'autonomisation chez tous les élèves : développer leur curiosité (cf. le paragraphe "Donner le goût de l'investigation"), encourager les pratiques métacognitives transférables sont des pistes intéressantes à ce niveau.

Dans le même temps, cela implique de laisser une marge de manœuvre à l'élève, en pensant une élasticité du contrat didactique de manière à atténuer la "pression scolaire" : de nombreuses études ont montré que l'institution, et l'enseignant, demandent de plus en plus à l'élève d'intérioriser le regard scolaire, d'incorporer les règles et les habitudes de l'univers scolaire ; il est obligé de naviguer entre des attentes qui lui laissent bien souvent une marge d'initiative réduite, ce qui ne peut que nuire à sa motivation. Les notions de "métier d'élève" ou "métier d'étudiant" sont fortement questionnées dans l'ouvrage.

Comment s'assurer d'une certaine autonomie de chaque élève individuellement lors du travail de groupes ?

VL et YM : C'est certainement une des questions les plus délicates que se pose tout praticien réfléchissant aux pratiques autonomes et souhaitant mettre en oeuvre celles-ci dans un groupe projet, une classe, ... On notera qu'il existe dans tout travail de groupe des temps propices à une centration sur chaque sujet. Parmi ceux-ci nous pensons principalement :

- aux temps évaluatifs : autant les temps d'évaluation diagnostique que les démarches d'auto-évaluation peuvent caractériser des moments de centration forte sur/de chaque sujet, sur ses connaissances préalables, ses représentations, ses acquisitions, remettant chaque élève face à un positionnement personnel de ses propres acquisitions.

- aux temps de réécriture personnelle : l'enjeu est alors d'apprécier par des traces écrites des progressions, des appropriations, des positionnements personnels, voire un ensemble d'acquisitions. Dans notre ouvrage, nous avons notamment accordé une place de choix à des outils « personnels » d'accompagnement comme le portfolio, qui constitue un moyen de suivi pour l'enseignant et de pilotage d'un projet pédagogique axé sur les acquisitions personnelles autonomes des élèves.

- aux temps des projets de l'élève : par projet personnel nous entendons des projets prenant assise sur des centres d'intérêt personnel mais inscrits également dans un registre d'intentions partagées par le groupe ; ce sera notamment le cas pour les projets liés à l'orientation, à l'éducation à la citoyenneté, l'identification des pratiques personnelles de lecture, les projets d'enseignement artistique, ...

Positionner les projets d'élève au coeur de sa pratique d'enseignement oblige l'enseignant à énoncer clairement les valeurs visées et pour lesquelles on recherche une adhésion collégiale, à énoncer des buts communs que chacun se fixera tant à titre individuel qu'au sein du groupe, enfin, à indiquer des objectifs généraux qui seront déclinés ensuite sous forme d'objectifs opérationnels et disciplinaires.

- aux temps des recherches d'information : il nous semble nécessaire de considérer pour chaque projet incluant une phase de recherche d'information, un temps de recherche individuelle, permettant à chaque sujet, de confronter ses savoir faire aux autres, ainsi que ses stratégies, à condition ensuite de partager les choix et parcours des uns et des autres pour en arriver au cheminement attendu ou visé par l'enseignant. Ce temps de recherche personnel reste l'occasion de confronter sa pratique à celles des autres, et collabore ainsi à une forme de construction autonome de démarches et de méthodes.

Comment peut se faire la répartition des rôles entre professeur-documentaliste et enseignants de discipline dans une démarche de travail autonome ? Qui est le plus à même de conduire l'élève vers une acquisition de l'autonomie ?

VL et YM : Tous les enseignants ont un rôle à jouer dans l'acquisition de l'autonomie, le professeur-documentaliste y compris. Mais c'est l'élève qui est l'acteur principal de son autonomie. Les enseignants sont là pour créer un environnement d'apprentissage favorable ("maximaliste" dirait David N. Perkins), pour accompagner, pour éviter les blocages, chacun intervenant dans son domaine de compétences, ce qui est la condition première d'un partenariat réussi. Le travail au CDI correspond d'ailleurs presque toujours à des situations de travail autonome, c'est plus rarement le cas du travail en salle de classe. Pour le professeur-documentaliste, l'autonomie de l'élève passe par l'autonomie dans l'utilisation de l'information-documentation : si on considère que notre rapport au monde est "médiatisé" par l'information, on comprend que l'enjeu est important, dès lors que la perspective retenue est celle d'un processus global d'autonomisation, dépassant le cadre scolaire.

La segmentation disciplinaire fait que l'enseignant aborde davantage l'autonomie en terme de contenus

spécifiques à sa "matière". Les "nouveaux dispositifs", aujourd'hui remis en cause, offraient une occasion de combiner les approches, en appui sur des situations complexes, croisant les disciplines autour d'un travail sur l'information-documentation en tentant de viser une plus grande autonomie de l'apprenant. Par certains côtés, le renforcement des disciplines, l'affaiblissement des nouveaux dispositifs peuvent nous laisser croire que le modèle transmissif des connaissances, le découpage complexe des savoirs par le regard de chaque discipline, ne s'inscrit pas véritablement dans une dynamique « autonomisante » des savoirs.

On retrouve dans votre livre, le mot référentiel de compétences, mais pas celui de curriculum.

Pourquoi ?

VL et YM : Le terme de "curriculum", emprunté à la sociologie de l'éducation anglo-saxonne, désigne "un ensemble de situations d'apprentissage auxquelles un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution formelle" (Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques / Jean-Claude Forquin). En prenant au pied de la lettre cette définition, les situations et les contextes que nous exposons traitent de la question curriculaire. Mais c'est vrai qu'aujourd'hui, curriculum est souvent abordé en terme de "prescription curriculaire", désignant un "programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, un ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en oeuvre dans une progression déterminée".

L'ouvrage traite plutôt des parcours effectifs d'individus en situation de formation, et nombreux sont les paragraphes qui traitent de la trajectoire de l'élève, de son "métier", ce qui est en cohérence avec la thématique de l'ouvrage portant sur le travail autonome et le processus d'autonomisation.

Un exemple est donné du "curriculum de l'élève", avec celui des portfolios qui connaissent aujourd'hui un grand développement et sont de véritables boîtes à outils rendant concrets les cheminements de ce dernier. Traces de scolarité, rituels d'accomplissement dans l'enseignement selon la présentation qui en est faite dans le rapport sur "Les acquis des élèves" (Anne-Marie Bardi, coord.), ils participent, par leur dimension réflexive, à la construction de l'autonomie. Traces d'un parcours, ils sont aussi un instrument de mobilité dans le cadre de la formation professionnelle.

[...]

Les recherches en psychologie cognitive ont depuis longtemps démontré qu'un élève n'était pas capable seul de déterminer des mots clés nécessaires à un objectif de recherche avant 17-20 ans ?

VL et YM : Le travail sur les mots-clés correspond à des travaux de catégorisation, puis d'abstraction qui ne sont jamais évidents pour les élèves du primaire ou du second degré. Depuis quelques années effectivement, de nombreuses recherches en psychologie cognitive nous alertent sur un certain nombre de difficultés qu'éprouve l'apprenant face à des contextes ou/et des outils que nous proposons au sein de l'école et notamment au CDI.

On retiendra pour illustration, certaines recherches de Jérôme Dinot montrant que les marqueurs typographiques influent sur le choix des mots-clés par des enfants du primaire ; ceux de Béatrice Coutelet démontrant les surcharges informationnelles des catalogues documentaires que nous soumettons aux élèves scolarisés cherchant de l'information ; enfin ceux d'André Tricot indiquant un certain nombre de difficultés en terme d'apprentissage auxquels doivent faire face les élèves, en situation de recherche d'information, ou la difficulté à traduire un besoin d'information.

Les observations que nous menons de notre côté, actuellement en CDI montrent que le choix des mots-clés est un moment difficile, non seulement pour les collégiens, mais aussi pour les lycéens. En effet, la traduction d'un sujet en mot-clé demande d'avoir une représentation assez précise de l'objet de recherche de manière à pouvoir formuler une requête pertinente. Si l'objectif n'est pas clair, le traitement effectué peut rester très superficiel et la question mal formulée (reprenant les termes de la consigne éventuellement). Différentes pistes ont été explorées par les didacticiens et les psychologues pour expliquer ces situations. Les styles cognitifs ont été mis à contribution, notamment la dépendance-indépendance à l'égard du champ, selon lequel les individus indépendants à l'égard du champ seraient moins sensibles à la saillance des indices ; capables de dissocier un élément de son contexte, ils seraient plus à l'aise avec l'approche souple par mots-clés, optant pour cette approche lorsqu'ils ont le choix, tandis que les dépendants du champ préféreraient les approches séquentielles et/ou structurées.

Plus généralement, on notera que certains professionnels commencent à interroger l'efficacité voire le sens même des formations qui sont actuellement proposées aux plus jeunes en matière de recherche d'information notamment pour proposer des mots-clés, ce type de formations devant être inlassablement re-proposé en début de nouveau cycle d'apprentissage, comme si les apprenants

n'avaient jamais suivi de telles formations lors de leur cursus antérieur.

A notre humble avis, ceci révèle certains dysfonctionnements tant dans les situations de recherche qui sont proposées, qui sont davantage de l'ordre de situations artificielles que liées à des centres d'intérêts, des préoccupations ou des difficultés auxquelles l'apprenant doit faire face, qu'à une surestimation des capacités cognitives d'un élève à s'approprier les questions de catégorisation et d'abstraction dont nous parlions précédemment. Sans être prescriptif, il nous semble nécessaire en l'état des questionnements et des tendances révélés par les chercheurs d'adopter quelques « postures pédagogiques de précaution » comme :

- accorder une place de choix aux projets de recherche d'information liés aux centres d'intérêt et de connaissance des élèves, en n'hésitant pas à déborder les seuls thèmes suggérés par les programmes disciplinaires ;
- travailler la répétitivité des situations et leur progressivité, entre les disciplines d'enseignement, afin d'exposer les apprenants à des situations de recherche favorisant le transfert d'acquisition ;
- ne pas faire croire à l'élève que la recherche d'information, l'usage des mots-clés est un exercice documentaire, mais plutôt un savoir-faire méthodologique utilisable dans tous les contextes d'apprentissage et de prise d'information ;
- enfin, créer des contextes de recherche, où vont se confronter collectivement les stratégies et les démarches des uns et des autres.

Pouvez-vous imaginer une façon d'introduire un travail avec les élèves sur les composantes essentielles d'un document ?

VL et YM : Avoir un rapport autonome à l'information et plus précisément aux documents consiste à instiller progressivement une relation permanente au doute tant sur le contenu que le contenant. Le document est bien plus qu'un support véhiculant des idées, un point de vue, une sensibilité d'auteur. Le document est également un objet social, véhicule des modes de pensée, et formate d'une certaine manière les représentations des récepteurs.

Tenter de renforcer l'autonomie des élèves devrait à nos yeux considérer cette double dimension. Nous avons par conséquent matière à faire réfléchir les apprenants aux éléments péri- et paratextuels, tout comme sur les contextes d'usage et de production des documents et plus largement de l'information. On notera par exemple, que rares sont les formations autour de l'économie des documents, de l'information et des mass-médias.

Une autre remarque est que l'école peine à se décentrer des phénomènes d'émergence médiatique. Les enseignants-documentalistes, et plus largement l'école, se sont engouffrés dans l'expertise et la lecture d'information disponible sur l'internet en laissant sur le bord du chemin l'image ou des médias populaires comme la télévision.

Enfin, travailler un rapport autonome à l'information et aux documents devra prendre vraisemblablement en considération les phénomènes de métamorphose médiatique et de pluri-médiatisation des messages pour notamment résister à l'info-pollution et la surinformation, tout en confrontant systématiquement un point de vue présent dans un document à d'autres (notion d'inter-subjectivité notamment).

Comment aborder alors tous ces éléments ? Dans la perspective d'un rapport autonome à l'information et au document, nous pouvons proposer, par exemple, de travailler sur un cas concret, une "situation-problème", donnant l'occasion de manipuler différentes ressources pour aller vers une typologie des documents et discriminer les composantes d'un document.

- En 6^{ème}, une définition du terme "document" extraite d'un dictionnaire de la langue française (ex. : "renseignement écrit ou objet servant de preuve, d'information ou de témoignage") peut constituer un bon point de départ ; en appui sur cette définition, on peut demander aux élèves de repérer, parmi des exemples donnés, ce qui est document et ce qui ne l'est pas.

- Dans un deuxième temps, à partir des exemples repérés comme appartenant à la catégorie "document", il s'agit, par comparaison, d'identifier les caractéristiques essentielles d'un document : ce qui relève du contenant et ce qui relève du contenu notamment, comme indiqué ci-dessus. Un listage peut être ainsi établi, et ensuite organisé au tableau sous forme d'arborescence ou de carte conceptuelle, en partant des différentes propositions formulées.

Nos recherches précédentes ont montré que les élèves appréciaient ces moments d'échanges (entre eux et avec les enseignants), qui participent au processus de conceptualisation.

- La dernière étape pourrait être l'élaboration d'une définition du concept document, plus élaborée que la définition initiale, en intégrant et reliant les caractéristiques dégagées : suivant le temps disponible,

cette définition peut être l'objet d'un travail individuel, suivi d'une mise en commun pour vérifier les acquis et formulations, ou bien elle peut être le fruit d'un travail partagé, avec l'accompagnement de l'enseignant.

Ce n'est qu'un exemple parmi d'autres. Nous avons remarqué que les documentalistes utilisent volontiers la métaphore pour introduire et/ou expliquer notions et concepts (la métaphore de la bouteille, par exemple, pour distinguer contenant et contenu), partir d'exemples proches de la vie de tous les jours est présenté comme facilitant le passage à l'abstraction chez les élèves.

La définition de culture informationnelle s'est complexifiée au fur et à mesure de l'évolution des ressources et de la technologie, les documentalistes en CDI doivent donc dégager des priorités de travail avec les élèves ; parmi tous les concepts info-documentaires qui mériteraient de rendre les élèves plus autonomes, lesquels vous paraissent prioritaires ?

VL et YM : La définition de la culture informationnelle s'est complexifiée à la fois en lien avec l'évolution des ressources, mais aussi en lien avec l'avancée de la réflexion didactique et pédagogique. Un balisage des frontières est en cours, qui vise à préciser son territoire, relativement aux cultures proches que sont la culture numérique et la culture médiatique. Le sens de l'évolution oriente vers un élargissement des savoirs et savoir-faire considérés, débordant de la recherche documentaire au sens classique du terme (et longtemps limitée aux étapes de la recherche) pour intégrer une prise de distance critique par rapport au document et à l'information (cf. la question précédente).

A côté de concepts fédérateurs tels "document", "information" ou encore "recherche d'information", qui ont fait l'objet de nombreuses déclinaisons et sur lesquels nous ne reviendrons pas, peuvent être retenus des concepts qui permettent d'entrer en profondeur dans la connaissance de l'information-documentation : le concept d'"indexation" qui recouvre les notions de classement, classification, index, mot-clé (considérés comme outils organisant et permettant l'accès à l'information) ou encore celui de "validation de l'information" qui interroge l'auteur, la source, etc.

Nous pensons aussi à des concepts que nous qualifierons d'émergents, tandis que se développent de nouveaux médias qui sont à la fois médias d'information, d'expression et de communication : les concepts de "droit" et d'"éthique" de l'information, de "veille informationnelle", de "circulation" et de "communication de l'information", ou encore celui de "médiation" considérée dans les dimensions physique et symbolique, intégrant à la fois les personnes, les outils et les ressources. Enfin, de nouvelles formes d'organisation des échanges entre professionnels et usagers doivent être interrogées (démarche folksonomique, indexation sociale, ...).

Cependant, faire un listage de concepts prioritaires n'a pas grand sens – de nombreux listages existent déjà - si on ne prend pas en compte les moments où l'étude de ces concepts est nécessaire dans les parcours scolaires : avec quelle progression, sous quelle forme, pour répondre à quelles questions essentielles, pour rendre intelligibles quelles situations et répondre à quels besoins des élèves.

C'est ce à quoi nous nous attachons dans le cadre de l'ERTé "Culture informationnelle et curriculum documentaire" (Lille 3, direction Annette Béguin). L'observation de séances de formation (enseignants-documentalistes, en collaboration ou non avec d'autres enseignants), devrait nous permettre d'identifier l'aire de pertinence de ces objets de savoirs, compte tenu du projet initial de l'information-documentation (questions et problématiques posées, éléments de réponses apportés).

Une autre recherche porte sur la construction d'une pré-culture informationnelle chez les néo-enseignants-documentalistes en s'appuyant sur un ensemble d'entretiens menés longitudinalement combiné également à des observations de pratiques d'enseignement. L'accès à ces savoirs ne peut être émancipateur et prendre sens que si ces savoirs sont réfléchis et conçus en fonction de l'épistémologie de l'information-documentation et des finalités démocratiques de l'école.

DOCUMENT 4

Les 7 compétences du socle commun .L'autonomie et l'initiative. Eduscol portail national des professionnels de l'éducation. Août 2011

L'autonomie et l'initiative

A. - L'autonomie

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

Connaissances

La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
- connaître l'environnement économique :
 - l'entreprise ;
 - les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

Capacités

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :

- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
 - identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
 - rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
 - mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;
 - identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
 - distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
 - mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;
- savoir s'autoévaluer ;
- savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie ;
- développer sa persévérance ;
- avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.

Attitudes

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- la volonté de se prendre en charge personnellement ;
- d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;

- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

B. - L'esprit d'initiative

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en oeuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques. Quelle qu'en soit la nature, le projet - toujours validé par l'établissement scolaire - valorise l'implication de l'élève.

Connaissances

Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles.

Capacités

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

Attitudes

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Mis à jour le 27 août 2011

DOCUMENT 5

BBF 2008 - t. 53, n° 4 (<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2008-04-0067-001>)

dossier : Mise en espace des collections

Cécile Touitou

Les nouveaux usages des générations internet : Un défi pour les bibliothèques et les bibliothécaires

Au cours de la matinée d'étude « Accès aux produits culturels numériques en bibliothèque : économie, enjeux et perspectives », organisée le 15 mai par Bibliomédias avec le soutien de l'Association des bibliothécaires de France et du Bulletin des bibliothèques de France (voir l'article de Lionel Maurel dans ce dossier), Dominique Wolton, lors d'une présentation découpante et salutaire, nous a, une nouvelle fois, mis en garde contre les sirènes de la technologie. En simplifiant ses propos, nous retenons qu'il faut replacer l'humain au cœur des échanges, que la technique est un outil et non un objectif. Par ailleurs, il a rappelé que la numérisation en masse, puisque c'était le sujet de la matinée, et l'internet en général, qui permet à tout internaute d'accéder immédiatement à un volume considérable d'informations, constituent à la fois une utopie et une tyrannie. Journalistes et bibliothécaires doivent reprendre les rênes de l'information !

Enjeux, menaces, opportunités

De l'autre côté de l'Atlantique, le Library Journal titrait son numéro du premier mai dernier sur l'« Univers parallèle de l'information¹ ». Mike Eisenberg y énonce ce que sont pour lui les enjeux, les menaces et les opportunités que représentent les mondes virtuels (type Second Life), les réseaux sociaux (type FaceBook ou MySpace), les PDA (type iPod, principalement) pour les professionnels de l'information et pour les bibliothèques. Pour cet enseignant de l'université de l'État de Washington, à Seattle, les bibliothécaires doivent s'appuyer sur ces outils ou plus largement sur les logiques d'usage qu'ils génèrent pour proposer aux usagers, particulièrement aux moins de trente ans, une information de qualité, éventuellement personnalisée qu'ils ne trouvent nulle part, sur le web ou ailleurs (mais ils ne le savent pas !). Une masse d'information non validée, non traitée, disponible immédiatement malgré la distance, voilà la concurrence à laquelle se trouvent effectivement confrontés aujourd'hui les bibliothécaires entourés, dans leurs établissements, d'un public de moins en moins jeune. Ce modèle tend pourtant à devenir le seul d'une génération d'enfants nés avec internet, dont les références en matière d'accès à l'information sont celles imposées par les grands moteurs de recherche. Ces jeunes usagers sont certains de leur maîtrise de l'information et se montrent bien souvent persuadés d'être capables de fournir une réponse suffisante aux questions qui leur sont posées en copiant/collant des bribes d'information non vérifiée glanées ici ou là. Dans un rapport récent d'OCLC², on apprend par exemple que 89 % des étudiants de premier cycle débutent une recherche documentaire en utilisant un moteur de recherche (2 % seulement passent d'abord par le site portail d'une bibliothèque) et que 93 % sont satisfaits de cette pratique.

Nouvelles pratiques des jeunes chercheurs

Un récent rapport publié en janvier 2008 par University College London³ sur les comportements des futurs chercheurs (ceux de la « génération Google », nés après 1993) insiste sur les nouvelles pratiques qu'ont adoptées les jeunes usagers des bibliothèques virtuelles pour la recherche et la lecture en ligne :

- Ils ont tendance à ne parcourir qu'une partie infime des documents consultés ; ils passent autant de temps à leur recherche qu'à la consultation effective du document recherché.
- Les usagers des documents électroniques (e-books et périodiques électroniques) ne lisent pas de la même façon qu'on pouvait lire un document papier. La lecture consiste à « scanner » le titre, le résumé et les informations visuellement mises en relief plutôt qu'à faire une lecture linéaire du document. On peut même dire que ces utilisateurs privilégient la

lecture en ligne pour s'épargner une lecture du document papier, qui ne permet pas cette photographie rapide des éléments clés.

- La rapidité et la maîtrise apparente des jeunes usagers des moteurs de recherche vont de pair avec une absence d'évaluation des informations trouvées. Il semblerait, notamment chez les jeunes usagers, que la présence des mots de la recherche dans le corps du document leur suffit à considérer le document pertinent et à terminer leur recherche une fois le document imprimé (l'impression ayant quasiment valeur de lecture...).
- Les jeunes internautes maîtrisent mal leurs besoins en information, ne savent pas formuler leurs interrogations, ni établir une stratégie de recherche. Ils se contentent bien souvent d'interroger les moteurs avec des mots du langage courant.
- Les jeunes ont une représentation simpliste de la cartographie des ressources en ligne et notamment des catalogues fédérés.
- Ne trouvant pas les catalogues des bibliothèques d'une utilisation intuitive, ils préfèrent utiliser des outils familiers du type Yahoo ou Google.
- L'analyse des logs au cours de l'étude a montré que les usagers, et particulièrement les garçons, ne lisaient pas l'information trouvée en ligne, mais préféraient cliquer sur tous les liens présents sur la page.

Nicole Boubée, de l'équipe MICS (Médiations en information et communication spécialisées) du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales de Toulouse, a récemment publié un article sur l'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire, où elle révèle que « l'image peut constituer une stratégie d'accès rapide à l'information jugée pertinente grâce à un usage détourné de Google Image⁴ ». Plus étonnant, l'image peut constituer un « critère de pertinence négatif », dans la mesure où une image jugée non pertinente sur un site peut entraîner le rejet d'un site dont le contenu (qu'ils ne lisent pas) l'est pourtant !

Les « digital natives »

Entre fascination et crainte, les professionnels s'interrogent. Que doit-on comprendre de cette génération, et comment les professionnels de l'information doivent-ils adapter leur offre ? Doit-on se cramponner à nos schémas anciens ou parler le « langage des jeunes » pour rétablir la communication qui semble aujourd'hui bien difficile ?

Pour communiquer ensemble, il faut être synchrone. Or les jeunes, branchés sur un mode d'échanges instantanés, vivent le temps sur un rythme différent. Les pratiques de lecture subissent certainement l'impact de ce rapport différent au temps. De ce fait, l'offre des bibliothèques, où 96,8 % des usagers inscrits de plus de 15 ans, interrogés lors de la récente enquête du Crédoc⁵, viennent en bibliothèque pour emprunter des livres, ne peut complètement satisfaire ce public.

Jean-François Hersent écrivait en 2003 dans le BBF : « Les jeunes générations vivent désormais dans un contexte où les écrans tiennent une place considérable dans leurs pratiques de loisir, leurs discussions et, de manière générale, dans leur environnement familial, amical ou scolaire. Inévitablement, ce changement affecte leur relation à l'écrit – et à l'école –, modifie la manière dont ils structurent leur sociabilité ainsi que leur rapport au temps [...] L'exigence du "tout, tout de suite" apparaît fermement chez les jeunes ; la mise en concurrence avec d'autres activités, type télévision ou cinéma, permet aux jeunes de penser que la lecture demande trop de temps, trop de concentration⁶. »

Non seulement leur rapport au temps est différent, mais le sont également leur rapport au bruit, leur nécessaire va-et-vient permanent entre de multiples activités (zapping), leur obsession de l'échange et de la communication. Toutes ces attitudes qui caractérisent, selon les sociologues, cette génération de jeunes nés après 1990 semblent difficilement compatibles avec un usage traditionnel du livre et des bibliothèques (où on lit encore des livres, plus que des magazines, silencieusement et de façon solitaire).

Constatant ce divorce, Douglas Rushkoff, dans son ouvrage *Playing the Future : Lessons in Chaos from Digital Kids*, préconisait aux adultes, dès 1997, d'apprendre des enfants nés entourés d'écrans (qu'il nomme les « screenagers »), la maîtrise d'un monde qui pouvait leur sembler chaotique, mais présageait certainement du futur. Marc Prensky reprend l'idée en 2001, dans un article au titre percutant « Digital natives, digital immigrants », dont la thèse est que « les étudiants d'aujourd'hui maîtrisent tous de façon "native" le langage numérique des ordinateurs, des jeux vidéo et de l'internet ». Comment alors qualifier le reste de la population ? Ceux d'entre nous qui ne sont pas nés à l'ère du tout numérique, mais qui, plus tard dans leur vie, ont été fascinés par lui et ont adopté les pratiques qui en découlent, sont, et seront toujours, comparativement aux premiers, des « immigrants du numérique ».

Prensky souligne que le problème fondamental de l'éducation des jeunes aujourd'hui tient à la différence de langage et de pensée qui sépare élèves et enseignants. À leurs yeux, leurs professeurs parlent et pensent dans une langue étrangère. Les « digital natives » ont l'habitude de penser en mode multitâche, ils préfèrent les graphiques aux textes, les accès aléatoires, les hyperliens, le zapping au déroulement linéaire d'une même tâche des heures durant, et finalement, sont plus performants en réseau (en groupe). Leur motivation ? Les gratifications et les récompenses du type de celles obtenues lors d'une session de jeu vidéo. Marc Prensky explique que les enseignants, et les générations antérieures, ne comprennent rien à ces nouvelles logiques. Ils ne pensent pas, par exemple, que leurs élèves peuvent apprendre en écoutant de la musique ou en regardant la télé, simplement parce qu'eux-mêmes en sont incapables. Ce qui vaut dans le domaine de l'éducation peut également être repris dans le monde des bibliothèques et il faudra certainement consentir un peu plus de bruit et de circulation dans les bibliothèques pour y voir venir les adolescents.

Ce sujet a été récemment repris par la Bibliothèque du Congrès qui organise, en ce début d'année 2008, des conférences sur ces fameux « digital natives ». Les enregistrements des conférences peuvent être visionnés sur le site de la bibliothèque après qu'elles se sont déroulées. Edith Ackerman, chercheur à l'université d'Aix-Marseille, présentait le 7 avril dernier ses travaux sur l'anthropologie des enfants du numériques. En juin, Douglas Rushkoff clôturera les travaux par une conférence intitulée « Open Source Reality » qui nous permettra peut-être de comprendre en quoi cette génération se distingue par une nouvelle forme de créativité qui lui permet d'écrire la réalité, ou du moins la réalité virtuelle, sans complexe. Par analogie avec les modalités de contribution à l'écriture des logiciels open source des membres de la communauté des développeurs, cette génération de « digital natives » a été très tôt incitée à intervenir sur le contenu des sites qu'ils visitent (en raison des possibilités d'interaction et de création permises par le web 2.0 et les réseaux sociaux), ce qui, d'après Rushkoff, constitue cette « réalité open source ».

Savoir-faire et contenu

Mike Eisenberg insiste sur l'importance qu'il y a pour les professionnels à se battre pour leur savoir-faire qui n'a en rien été détrôné par des moteurs de recherche. Les professionnels doivent continuer à être intransigeants sur la qualité de l'information qu'ils sélectionnent, diffusent et valorisent mais ils doivent ouvrir les accès et, pour cela, utiliser les plateformes les plus populaires. Il conclut son article en ouvrant plusieurs axes de réflexion :

- Sur les collections : en plus de fournir aux usagers des collections élargies de documents numérisés accessibles via leurs propres catalogues, les bibliothèques doivent offrir des ressources de qualité là où les internautes se rendent pour verser leurs propres productions et les partager (type Flickr ou YouTube). Souvenons-nous de l'expérience tentée en début d'année par la Bibliothèque du Congrès qui a versé environ 3 500 photos des années 1910, et 1930-40 sur Flickr ⁷

- Sur les accès : les bibliothèques doivent permettre et favoriser l'accès à tous à l'information dans leurs murs et à distance, en fournissant, pourquoi pas, des lecteurs numériques aux usagers les plus défavorisés. C'est la « bibliothèque de l'abondance » pour laquelle plaide Dominique Lahary ⁸.

- Sur les lieux : les bibliothèques doivent être présentes partout où l'on peut chercher de l'information, dans le monde réel et dans le monde virtuel, en ne surinvestissant pas cependant sur la technologie au détriment du contenu.
- Sur les services : les services que les bibliothécaires peuvent offrir dans cet « univers parallèle » sont innombrables. De nombreuses tentatives ont été réalisées sur Second Life pour fournir des services de référence en ligne évolués. On peut imaginer permettre à l'utilisateur de personnaliser sa bibliothèque virtuelle, lui proposer des sessions de formation à distance... Là encore, l'expertise des professionnels de l'information s'avère indispensable.
- Sur la recherche : on a beaucoup écrit sur le modèle qu'impose Google en matière de recherche documentaire. On connaît également les écueils qu'il génère, décrits par l'étude anglaise précédemment citée. Les catalogues des bibliothèques doivent certainement faire un effort vers plus de simplicité, c'est ce vers quoi tendent les Opac de nouvelle génération que nous avons précédemment présentés⁹.

Il apparaît à tous que le moment est crucial et que les bibliothèques doivent rapidement relever l'enjeu de l'information. Alors que l'idéologie technologique s'impose à tous, il est urgent de « remettre du contenu dans les tuyaux », comme nous y incitait vivement Dominique Wolton. Beaucoup étant affaire de perception, il convient surtout de changer l'image des bibliothèques auprès du jeune public et peut-être aussi celle des professionnels. Pour connaître cette image, la Bibliothèque publique d'information, avec l'appui de la Direction du livre et de la lecture du ministère de la Culture et de la Communication, a entamé une étude sur la place de la bibliothèque municipale dans les représentations et dans les pratiques de loisir, de culture et d'information des jeunes de 11 à 18 ans¹⁰.

1. « The Parallel information universe », Library Journal, 1er mai 2008, sommaire disponible en ligne : <http://www.libraryjournal.com/toc-archive/2008/20080501.html>
2. College Students' Perceptions of the Libraries and Information Resources : A Report to the OCLC Membership, Dublin (Ohio) : OCLC, 2006.
3. Centre for Information Behaviour and the Evaluation of Research (Ciber) at University College London (UCL), Information Behaviour of the Researcher of the Future : a Ciber Briefing Paper, 11 janvier 2008, 35 p.
<http://www.ucl.ac.uk/slais/research/ciber/downloads/ggexecutive.pdf>
4. Nicole Boubée, « L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire », Spirale, no 40, octobre 2007 (Images pour apprendre).
5. Bruno Maresca, Les bibliothèques municipales en France après le tournant internet : attractivité, fréquentation et devenir, avec la collab. de Christophe Evans et Françoise Gaudet, Paris, Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 2007
6. Jean-François Hersent, « Les pratiques culturelles adolescentes : France, début du troisième millénaire », BBF, 2003, no 3, p. 12-21.
7. http://www.flickr.com/photos/Library_of_Congress
8. <http://lahary.wordpress.com/2008/04/22/la-bibliotheque-vous-en-donne-moins>
9. Marc Maisonneuve, Cécile Toutou, « Une nouvelle famille d'Opac : navigation à facettes et nuages de mots », BBF, 2007, no 6, p. 12-19, <http://bbf.enssib.fr> (consulté le 16 mai 2008).
10. Tosca Consultants présentera une première partie des résultats lors du prochain congrès de l'ABF, qui se déroulera, du 12 au 14 juin, à Reims.

Nom : <i>(Suivi, s'il y a lieu, du nom d'épouse)</i>	<input type="text"/>																							
Prénom :	<input type="text"/>																							
N° d'inscription :	<input type="text"/>								Né(e) le :	<input type="text"/>		/	<input type="text"/>		/	<input type="text"/>								

(Le numéro est celui qui figure sur la convocation ou la feuille d'émargement)

<input type="checkbox"/>	Concours	<input type="text"/>	Section/Option	<input type="text"/>	Epreuve	<input type="text"/>	Matière	<input type="text"/>
--------------------------	-----------------	----------------------	-----------------------	----------------------	----------------	----------------------	----------------	----------------------

DR 1 et DR 2

Bordereau de saisie - Références bibliographiques

Auteur(s)	
Auteur(s) du document hôte	
Titre	
Titre du document hôte	
Titre du périodique	
Type de support	
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots clés	

Résumé indicatif de 50 mots.