

(SE) QUESTIONNER AU C.D.I. :

Modélisation et métacognition pour un apprentissage efficace



Contexte du mémoire :

Documentation

2^e BEP « Hôtellerie-Restauration »

Lycée Professionnel Hôtelier Marie Curie, Saint Jean du Gard

Tuteur du mémoire : Mme Coubès, Anne – Formatrice I.U.F.M.

Assesseur : Mme Brennan-Sardou, Cécile – IA IPR EVS

Année universitaire : **2002-2003**

RESUME : Si comprendre un modèle permet d'en percevoir les limites, cela implique alors un double questionnement : sur ce dernier et sur soi-même. Le professeur-documentaliste dispose d'un positionnement appréciable pour favoriser cette approche chez l'apprenant bien que cela signifie pour le premier une élaboration de séances pédagogiques complexe.

SUMMARY : If understanding a model enables one to feel its limits, it therefore implies a double questioning : one about it and one about oneself. The librarian-teacher has a considerable position in order to further this method for the student although it means for the first one a complex elaboration of educational sessions.

MOTS-CLES : pédagogie cognitive / démarche didactique / stratégie d'apprentissage / documentation

TABLE DES MATIERES

Introduction	P.05
1. Prendre acte des spécificités	P.08
1.1. <u>Tirer profit des divers aspects de la pédagogie documentaire</u>	P.09
1.1.1. Mettre l'accent sur la démarche	P.09
1.1.2. Confondre les apprentissages documentaires et transversaux	P.12
1.2. <u>Ne pas s'instrumentaliser pour exister</u>	P.14
1.2.1. Collaborer avec les enseignants de discipline	P.14
1.2.2. Se définir un positionnement pédagogique	P.15
2. Agir en conséquence	P.17
2.1. <u>Combiner automatisme et inventivité ?</u>	P.18
2.1.1. Introduire des réflexes	P.18
2.1.2. Prendre du recul pour mieux rebondir	P.20
2.2. <u>Aider les élèves, optimiser notre double aspect</u>	P.23
2.2.1. Investir pour mieux s'approprier	P.23
2.2.2. Aménager le CDI en complémentarité du travail pédagogique	P.25
3. Critiquer, analyser les expériences menées	P.27
3.1. <u>Mesurer le degré d'atteinte des objectifs</u>	P.28
3.1.1. Interroger les élèves	P.28
3.1.2. S'interroger au niveau de sa pratique professionnelle	P.30
3.2. <u>Présenter le bilan des actions</u>	P.31
3.2.1. Réussir : jusqu'à quel point ?	P.31
3.2.2. Rendre compte des difficultés rencontrées	P.33
Conclusion	P.35
Annexes	P.37

**« Viser à développer la métacognition,
c'est affirmer que la prise de conscience,
l'analyse et l'évaluation par les élèves eux-mêmes
de leurs démarches personnelles d'apprentissage
constituent des moyens privilégiés d'améliorer
leur capacité à apprendre. »**

BERBAUM, 1991

INTRODUCTION

A l'heure où la société toute entière doute de la capacité de l'Education Nationale à former le futur travailleur et citoyen responsable qu'est l'élève, il est aujourd'hui, plus encore, nécessaire de s'interroger sur la finalité de tout enseignement. Engagés dans un système, que certains disent cloisonné, l'école et ses enseignants ne peuvent plus se permettre de transmettre des savoirs strictement limités au contexte disciplinaire mais doivent ensemble réfléchir sur les conditions nécessaires de transmission d'un savoir transdisciplinaire et réinvestissable.

Dans ces conditions ont émergé des nouveaux dispositifs pédagogiques tels les TPE, les IDD ou encore les PPCP où des disciplines sont associées afin de décroisonner le savoir. En parallèle, dans l'établissement scolaire pré-existait déjà une personne capable à la fois de s'installer comme médiateur à l'intérieur de ces dispositifs, mais aussi dont les finalités, à terme, dépassent largement le cadre de sa propre « discipline » : le professeur-documentaliste.

Parce que, relativement jeune, le corps de métier de professeur-documentaliste a peut-être l'occasion de rompre avec un enseignement formalisé qui a donné lieu à des comportements d'élèves totalement conditionnés, où l'attente de la réponse par le biais de la parole de l'enseignant ne permettait pas à ceux-ci de remettre en cause des conceptions, au préalable, erronées. L'attention récente portée par l'ensemble du corps enseignant aux démarches de type constructiviste s'invite dans ce cadre d'un savoir produit par l'élève, lui-même, puisqu'il n'y a pas, a priori, meilleure méthode d'apprentissage que celle de l'auto-apprentissage.

Dans ces conditions, quelles contributions, moi professeur-documentaliste, puis-je apporter à cette nécessité de développer, en définitive, une certaine forme d'autodidaxie ?

L'enjeu, à ce niveau est double. En effet, s'il est nécessaire et préférable, aujourd'hui, que le professeur de discipline inscrive sa matière au-delà de son propre contexte, il est également recommandé au professeur-documentaliste de porter une attention toute particulière à l'acquisition par l'élève de compétences dites transversales. Savoir ne se limite pas au simple fait de reconnaître une situation d'apprentissage vécue similaire, mais doit s'inscrire dans une démarche globale de mise en évidence de la pertinence de ce savoir vis à vis d'une situation nouvelle.

En effet, il n'est plus, non seulement, nécessaire d'apporter à l'élève les éléments d'un apprentissage documentaire, il est, en outre, important de lui apprendre à se défaire de ses modèles et à réfléchir à leur pertinence lors de leur mise en application. Cela nécessite, d'une part, l'abandon de l'idée d'un choix optimal sans pour autant nier le fait qu'il existe des modèles plus fiables que d'autres et, en parallèle, cela demande également de multiplier des situations de mise en application de ces modèles d'apprentissages documentaires afin de rendre compte de leur relative pertinence tout en les adaptant au public visé.

En ce sens, le fait d'exercer dans un lycée hôtelier m'a justement donné les moyens de modifier ma pratique professionnelle par rapport à un environnement bien particulier. En effet, le LP Marie Curie est un petit établissement d'une quarantaine d'enseignants et un peu moins de 400 élèves. Il se situe dans une zone rurale isolée et accueille des élèves en difficulté scolaire pour la plupart qui proviennent essentiellement des grandes villes environnantes (Alès, Nîmes...). Les élèves sont majoritairement internes (près de 60%) et suivent un cursus de 4 ans en moyenne dans l'établissement (BEP Hôtellerie-Restauration en 2 ans suivi du Bac Pro en 2 ans également).

Le CDI, à mon arrivée, n'avait de CDI que le nom, dans la mesure où une gestion fantaisiste antérieure en avait fait plus un « cybercafé » qu'un véritable lieu d'apprentissage. Le Centre de Documentation et d'Information ne semblait pas avoir une part prépondérante dans l'environnement pédagogique de l'établissement, les coopérations entre professeurs de disciplines et professeur-documentaliste étaient inexistantes. Le CDI était mal perçu par les élèves et les enseignants, des « pratiques parasites » ayant consolidé une image de marque négative du lieu. Un aménagement de l'espace insatisfaisant, une base documentaire inexistante et non-informatisée, et une localisation des postes informatiques reliés à Internet irréfléchie

sont autant de freins à une véritable exploitation du lieu. C'est pourquoi il a été nécessaire, dans un premier temps, de définir au plus vite une politique de réaménagement ainsi qu'un véritable programme d'apprentissage à la recherche documentaire en fonction des caractéristiques que j'ai pu observer chez les élèves.

Notamment, j'ai pu me rendre compte de la difficulté pour ces derniers à s'approprier de manière raisonnée les modèles que je leur proposais. Ils réutilisaient de manière totalement automatique les modèles enseignés sans vraiment réfléchir à leur degré d'adaptation au nouveau contexte. Une difficulté est alors apparue : permettre de créer des conditions nécessaires à un apprentissage des compétences documentaires tout en permettant à l'élève de se donner les moyens de tester, de mettre à mal en quelque sorte ces modèles.

En d'autres termes, **comment mettre en place des séances pédagogiques qui conjointement permettraient de mettre en application des modèles d'utilisation des outils de recherche documentaire sans pour autant les limiter à une application quasi-automatique et irréfléchie ?**

En invitant l'élève à réfléchir sur ses actes, à le guider vers une réflexion sur son propre fonctionnement cognitif , en lui permettant d'identifier avec lui ses facteurs de réussite et d'échec, je tenterai de lui donner les moyens de s'inscrire dans une véritable démarche de recherche documentaire et non plus seulement dans celle d'un savoir documentaire transmis selon un modèle « magistral » dont la réussite serait conditionnée à la seule bonne utilisation des outils de recherche.

Après avoir défini un cadre théorique, j'exposerai les expériences que j'ai pu mener dans le cadre de mes séances pédagogiques. Enfin, je m'attacherai à analyser ma pratique pédagogique dans le but de savoir si cette nécessité d'élaborer des séances avec un double objectif a permis aux élèves de prendre du recul sur leurs apprentissages et à favoriser l'émergence, chez ces derniers, d'un auto-questionnement.

CHAPITRE PREMIER

Prendre acte des spécificités

**1.1. Tirer profit des divers aspects de la pédagogie
documentaire**

1.2. Ne pas s'instrumentaliser pour exister

CHAPITRE 1.1. : Tirer profit des divers aspects de la pédagogie documentaire

SECTION 1.1.1. : Mettre l'accent sur la démarche

Au préalable, après avoir observé individuellement les élèves du LP dans lequel j'exerce, un constat accablant : la démarche d'investigation leur est complètement étrangère dans la mesure où ils n'ont véritablement jamais, selon leurs dires, eu l'occasion de l'exercer.

Le schéma O-H-E-R-I-C (Observation, Hypothèse, Expérience, Résultat, Interprétation, Conclusion), certes, a posé les jalons d'un travail basé sur les méthodes actives d'apprentissage, accompagné par d'autres expériences de ce type dans la plupart des disciplines (comme la P.R.L., Pratique Raisonnée de la Langue, en Langues Vivantes) mais l'impact de ces schémas semble relativement faible auprès des élèves du LP qui, accusant de nombreuses difficultés, ont, pour la plupart, beaucoup de mal à s'approprier n'importe quelle démarche d'apprentissage . Le poids traditionnel du maître véhiculant une démarche purement formelle semble avoir pris le dessus sur toutes ces tentatives de développement d'**un savoir produit par l'élève**.

En définitive, ces élèves accusent un déficit dans leur capacité à gérer un projet personnel d'apprentissage. Ils se rattachent à des indicateurs précis de structuration des cours traditionnels, me réclament la réponse toute prête et/ou la trace écrite finale et occultent totalement toutes les tentatives de construction d'un savoir par eux-mêmes, soit par démotivation, soit par refus de s'investir dans un projet les engageant directement. Cela est d'autant plus regrettable que la démarche employée se substitue en partie à une démarche qui les a vus se mettre en constat d'échec scolaire ce qui aurait dû, je le pensais au préalable, les motiver davantage.

En effet, les élèves ayant eu du mal à s'octroyer une démarche de type « présentation-réception »¹, l'alternative « investigation-structuration » aurait pu leur permettre de se réconcilier avec l'école et les apprentissages mais tout n'est pas si évident.

En premier lieu, il ne suffit pas de partir des représentations des élèves pour recueillir leur assentiment bien que les études menées par divers chercheurs en sciences de l'éducation aient mis en évidence la nécessité de s'appuyer pour l'apprenant sur ses idées et ses procédures de pensées afin de mieux construire le savoir². D'autre part, la capacité des élèves à reconnaître puis à s'approprier une situation d'apprentissage est loin d'être acquise pour une grande quantité des élèves du LP, plus habitués à « se réfugier » derrière la solution la plus confortable mais aussi bien souvent la plus inappropriée.

Le recours à toute pensée créative, génératrice des possibilités de résolution du problème, ainsi qu'aux capacités métacognitives, qui pourraient permettre à l'élève de s'auto-réguler, est quasi-inexistant. C'est ici que se situent toutes les limites de la systématisation de la démarche formelle.

Donc, il devient nécessaire de quitter mais aussi de bouleverser les conceptions initiales en donnant à l'élève les moyens d'**évaluer lui-même** ses propres « pseudo-certitudes ».

Le travail sur documents, sur ce point précis, présente ici une alternative intéressante à double titre. D'une part, il permet, pour l'élève, de relativiser le poids du maître mais aussi il familiarise l'apprenant avec un autre vecteur de savoir. De manière similaire à l'enseignement scientifique, la démarche documentaire s'appuie sur une véritable **démarche d'investigation** de l'élève dans un but d'autodidaxie³ de ce dernier. C'est pourquoi, notamment, la pédagogie documentaire met l'accent sur les notions de stratégies à employer, d'hypothèses à formuler, de démarches à rectifier.

¹ Giordan, A. & De Vecchi, P., *Les origines des savoirs : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux, Niestlé, 1993, p. 21

² Giordan A., *Enseigner n'est pas apprendre*, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/infos/publi/articles/ens.html>

³ Ibid.

Il convient ici de donner aux apprenants les moyens de réfléchir sur leur propre manière de gérer un projet de recherche d'informations. La difficulté réside à faire expliciter aux élèves leur démarche⁴ tout en leur montrant en quoi cette explicitation va leur permettre de mieux appréhender des situations futures. Les élèves du LP ayant, pour la plupart, des pratiques mécaniques, la réflexion sur ces dernières se résumait, le plus souvent, à dire que si elles fonctionnaient, elles étaient bonnes, sinon à contrario elle se révélaient mauvaises. Aucune réflexion, ni nuance sur le pourquoi de l'adaptation ou de la non-adaptation de leurs pratiques à la situation donnée⁵.

D'autre part, lorsqu'il arrivait à l'un d'entre eux de s'aventurer vers des horizons moins conformes, moins formels, une certaine forme de réserve vis à vis de ses idées divergentes ne lui permettait pas de prendre le contrepoids de l'avis général et, seule une analyse des travaux des élèves, par la suite, me révélait que, parmi tous les apprenants, quelquefois certains avaient entrevu plus ou moins une «meilleure réponse », si tant est qu'il y en ait une.

Il faut en tirer là deux conclusions fondamentales : d'une part, il faut rattacher continuellement les apprentissages à quelque chose de directement observable, de concret par les élèves, qui plus est en lycée professionnel lorsqu'ils sont déjà, pour la plupart, en échec scolaire ; d'autre part, il faut s'employer à interroger le plus d'élèves possible dans ces phases de mutualisation afin de mettre en évidence les démarches créatives qui ont pu émerger des uns et des autres.

En mettant en avant les stratégies appropriées proposées par les élèves les plus clairvoyants, nous évitons deux difficultés majeures : en premier lieu, le risque de se laisser entraîner par des représentations erronées de la part des élèves. Mais aussi, la déconstruction⁶ des représentations, pour reprendre André Giordan, se fait d'autant mieux que l'apprenant peut la percevoir chez l'un de ses pairs.

Le travail de l'enseignant se trouvent, ici, fondamentalement changé puisqu'il n'est plus simple transmetteur de savoir mais il devient véritablement celui qui contrôle

⁴ **Quebec : éducation relative à l'environnement**, *Le développement de la pensée critique : fiche pédagogique*, <http://www.menv.gouv.qc.ca/programmes/educ/ftp8.pdf>

⁵ Sur ce point, je cite **Philippe De Vecchi** : « *Savoir, c'est être capable de déterminer dans quelle situation un savoir est pertinent* ».

⁶ **Giordan A.**, (Re)construire les connaissances, *Sciences Humaines*, n°98, octobre 1999, p.25

que la déconstruction des représentations se réalise devant lui, régulée par ses soins, ceci en partie grâce à la **construction par lui-même d'un environnement propice à ce type de travail.**

SECTION 1.1.2. : Confondre les apprentissages documentaires et les apprentissages transversaux

Le professeur-documentaliste peut apporter une double contribution dans cette nouvelle conception du rôle de l'enseignant : d'une part, son travail s'inscrit essentiellement dans le cadre d'une collaboration avec un enseignant disciplinaire, ce qui lui permet d'avoir une vision globale de l'apprentissage ; d'autre part, la documentation, à l'histoire récente, s'appuie, entre autre, sur les méthodes actives qui sont propices à ce type d'exercice de déconstruction.

En outre, les apprentissages documentaires rejoignent communément des apprentissages dits transversaux parce qu'ils peuvent être réinvestis dans d'autres situations.

La réflexion préalable sur le sujet, lors d'une recherche documentaire, est, à ce propos, un exemple de compétence dite transversale parce qu'elle se retrouve notamment dans la plupart des sciences humaines. **Elaborer des hypothèses, imaginer des solutions possibles, se donner une vision d'ensemble, définir un ordre de priorité⁷, préparer et programmer son action** sont des compétences que l'apprenant doit savoir utiliser, au préalable, avant tout type de travail et cela dans toutes les disciplines.

C'est pourquoi, le professeur-documentaliste doit porter l'accent sur ces compétences. L'une d'elles semble être des plus prometteuses en terme de réinvestissement : celle du questionnement, non pas seulement, le questionnement du sujet mais, bien plus encore, le questionnement de l'élève

⁷ Lafortune L., Mongeau P. & Pallascio R., *Métacognition et compétences réflexives*, Editions Logiques, 1998, p.131

(« métaquestionnement »⁸) sur sa capacité à comprendre, à apprendre, à intégrer de nouveaux apprentissages. En observant les pratiques des élèves du LP, j'ai pu me rendre compte de cette absence de recul vis à vis de leurs pratiques, ce qui leur était dommageable car ils devenaient, alors, prisonniers d'une seule et unique démarche, perpétuellement la même... Parallèlement, ce qui est porteur de perspectives intéressantes, est leur insatisfaction car, à défaut d'autre solution, ils se contentent de leurs automatismes sans pour autant en être totalement satisfaits. C'est pourquoi, au préalable, j'ai pu croire qu'ils accueilleraient avec un certain enthousiasme les nouveaux apprentissages mais, paradoxalement, ils ont du mal à intégrer un apport qui ne les conforte pas. La pédagogie documentaire, qu'Alain Gurly n'a pas hésité à définir comme celle du questionnement critique⁹, s'appuie sur cette capacité sans cesse renouvelée de mettre en avant la connaissance des obstacles rencontrés ou à rencontrer et, dans un deuxième temps, d'en tirer un réel profit en terme de développement de compétences dites métacognitives **en exerçant sur soi une permanente réévaluation.**

Le professeur-documentaliste, parce qu'il développe l'utilisation des méthodes actives d'une part, mais aussi parce qu'il s'appuie sur un médium de savoir aussi prégnant aujourd'hui que le document peut permettre à l'élève de se rendre compte de manière concrète (et c'est peut-être en cela que la documentation est la mieux placée pour réaliser de tels apprentissages) de ses difficultés et des manières de les dépasser. C'est pourquoi le professeur-documentaliste se doit d'essayer de ne point trop travailler dans l'abstraction afin que les élèves, les plus en difficultés, principalement, puissent profiter de cet apport particulier que propose la documentation.

Doit-on pour autant abandonner les apprentissages propres à la documentation ? Certes, il existe des compétences proprement documentaires (savoir utiliser un thésaurus par exemple) mais il faut reconnaître que la plupart des apprentissages documentaires recoupent des apprentissages transversaux et c'est peut-être en cela notre principale chance de reconnaissance de notre intérêt pédagogique auprès des

⁸ **Lafortune L., Mongeau P. & Pallascio R.,** *Métacognition et compétences réflexives*, Editions Logiques, 1998, p.94

⁹ **Gurly A.,** *T.I.C.E. et documentation : une nouvelle discipline d'enseignement : moyen et enjeux d'une pédagogie moderne du questionnement*, <http://perso.club-internet.fr/agl/metier/transdi.rtf>

collègues enseignants de discipline bien sûr, auprès des élèves évidemment, mais bien plus encore auprès de nous-mêmes.

CHAPITRE 1.2. : Ne pas s'instrumentaliser pour exister

SECTION 1.2.1. : Collaborer avec les enseignants de discipline

La reconnaissance du rôle pédagogique du professeur-documentaliste ne va pas de soi, encore aujourd'hui, on peut le déplorer. D'une part, parce que la profession est hétérogène dans sa composition mais encore les différentes facettes du métier (gestion – communication - pédagogie) entretiennent un flou auprès des enseignants sur le rôle « principal » du nouveau professeur-documentaliste.

La documentation n'est pas enseignée dans le cadre classe, et de plus, elle n'est considérée comme discipline qu'à l'université d'où un certain scepticisme du côté de nos collègues enseignants sur le pourquoi d'un CAPES de Documentation. L'enseignant ne serait-il pas le **médiateur de la culture dans son ensemble** ? A ce titre, le rôle du professeur-documentaliste est valorisé à double titre : d'une part par la culture documentaire qu'il transmet, mais encore par le fait qu'il utilise un médium de savoir autre que la parole du maître dont l'importance est grandissante : à savoir, le document d'information à travers tous ses modes de transmission.

Le problème, en fait, réside dans la difficulté de certains des enseignants du LP à conceptualiser la documentation autrement qu'en tant que simple technique et le professeur-documentaliste en tant que simple organisateur des ressources documentaires. Pourtant, d'une part, la documentation ne peut se passer d'une

collaboration avec l'enseignant de discipline dans l'optique de donner tout son sens à l'apprentissage des techniques documentaires mais il est important aussi de mettre l'accent sur le fait qu'écrire ou se documenter dans une matière nécessite des compétences particulières. En définitive ces capacités cognitives, mais aussi métacognitives développées en documentation conditionnent souvent une future réussite professionnelle et une faculté à l'autoformation perpétuelle. Une vision sur le moyen et le long terme est alors nécessaire au professeur-documentaliste pour trouver sa propre « justification pédagogique ».

SECTION 1.2.2. : Se définir un positionnement pédagogique

Toute la difficulté que j'ai pu rencontrer en tant que professeur-documentaliste réside dans le fait de mettre en place une véritable politique de coopération et d'élaboration commune de séquence ou de séance pédagogique auprès des enseignants sans tomber dans l'instrumentalisation de mes compétences. Ceci se révèle d'autant plus difficile que la tentation est grande de mettre en avant ces compétences qui sont les plus clairement reconnues par nos collègues enseignants disciplinaires. Mais se réduire à ces dernières, n'est-ce pas le moyen de pérenniser une image d'un documentaliste prestataire de service, opérateur de techniques bien au-delà du rôle de professeur ?

Daniel Warzager met en garde contre cette dérive, certes tentatrice et garante d'une certaine forme de reconnaissance et de confort professionnel : « la maîtrise de l'information ne saurait se satisfaire d'une formation exclusivement instrumentale qui se contenterait de sensibiliser les élèves aux techniques documentaires »¹⁰. L'acte de s'informer semble aisé, aux dires de mes élèves de LP notamment, mais ne doit-on pas les aider à prendre de la hauteur par rapport à cet acte ? Comprendre pourquoi j'utilise cette technique ne permet-il pas de mieux **apprécier les conditions de son application** ?

¹⁰ **Warzager D.**, De l'instrumentation à l'investigation, *Argos*, n°9, novembre 1992, p. 46
voir également **Warzager D.**, L'insoutenable légèreté de la transmission de la culture de l'information à l'école, *Inter-CDI*, n°174, novembre-décembre 2001, p.12-13

Le professeur-documentaliste se doit de ne pas tomber dans la fausse reconnaissance s'il ne veut pas entretenir le flou d'une profession encore difficilement perçue par l'ensemble de la communauté scolaire au point que, parfois il m'a fallu prendre quelques minutes lors d'une séance pour demander aux élèves ce qu'ils attendaient d'une séance au CDI, mais bien plus encore ce qu'était pour eux une recherche documentaire.

Enfin, il n'est pas souhaitable à l'opposé que le professeur-documentaliste prenne le dessus sur l'enseignant de discipline pour deux raisons fondamentales : d'une part, cela décontextualise les apprentissages ; d'autre part, l'un comme l'autre peut profiter de sa spécificité pour compléter le travail du collègue. Et ceci est d'autant plus appréciable que les élèves eux-mêmes peuvent alors mieux percevoir ce que sont, en quelque sorte, les conditions nécessaires à un bon travail d'équipe ; un travail de groupe, certes réduit à sa plus simple expression, mais lourd de sens et de représentations lorsqu'à leur tour, au CDI notamment, ils devront s'exercer à ce difficile mais ô combien enrichissant exercice.

CHAPITRE DEUXIEME

Agir en conséquence

2.1. Combiner automatisme et inventivité ?

2.2. Aider les élèves, optimiser notre double aspect

CHAPITRE 2.1. : Combiner automatisme et inventivité ?

« Mobilisations de connaissances et d'habiletés supposent une part d'automatisation mais aussi d'auto-contrôle permettant de régler efficacement l'activité en fonction des exigences de la situation. »
VYGOTSKI, 1934

SECTION 2.1.1. : Introduire des réflexes

Nous avons vu précédemment toute la nécessité de ne point se limiter à faire du CDI le lieu d'apprentissage des seules techniques documentaires. Cependant, s'il faut aider les élèves, nécessairement, à prendre de la hauteur par rapport à leurs actes, il convient également de leur donner des automatismes quant à l'utilisation des ressources documentaires mais de façon non systématique.

Ceci va peut-être à l'encontre de ce qui a été dit précédemment mais j'en ai pris conscience lors de l'une des premières séances que j'ai pu mener avec la classe de 2^e BEP Hôtellerie Restauration composée en grande partie d'élèves de niveau moyen mais extrêmement démotivés, dans le cadre de l'ECJS, en collaboration avec une enseignante PLP Lettres-Histoire. En effet, obnubilé par l'aspect questionnement critique prédominant dans cet enseignement, je me suis rendu compte pendant le déroulement de cette séance que les élèves n'avaient que très peu de culture documentaire. Certains automatismes comme l'utilisation de l'index pour rechercher une information précise dans un documentaire étaient complètement inconnus pour la plupart des élèves.

Ne disposant que d'un seul outil documentaire véritablement efficient (Internet), j'ai dû, dans les premières séances des séquences pédagogiques, faire des mises au point sur l'utilisation des moteurs de recherche en insistant, notamment, sur la notion de mots-clés (annexe III.I. – questions 4, 5). Dans un souci d'efficacité, j'ai particulièrement insisté sur la nécessité d'introduire des mots-clés pour réduire le nombre de réponses données par le moteur de recherche (Google en l'occurrence),

les élèves se contentant auparavant des toutes premières réponses quelle que soit la nature du site.

Un rapide diagnostic a mis en évidence le fait qu'en complément de cette pédagogie du questionnement il fallait que j'introduise des automatismes par l'intermédiaire d'une batterie d'exercices même si cela pouvait limiter mon impact à une simple acquisition par les élèves d'une « compétence-fonction ».

C'est pourquoi je proposai aux élèves de BEP de s'essayer aux équations de recherche (annexe III.I. – question 6). Cependant, l'une de mes erreurs est d'avoir réduit le nombre d'essais, ce qui était incompatible avec le facteur hétérogénéité du niveau des apprenants.

D'où l'intérêt de penser sa séance dans une double optique : d'une part en insistant sur l'acquisition de techniques documentaires de base nécessaires à la réussite d'un projet de recherche en tenant compte des différents niveaux des élèves, mais aussi en y intégrant une dimension critique vis à vis de ces « techniques-réflexes par l'intermédiaire de l'introduction d'incidents critiques. L'intérêt d'une telle démarche est double dans la mesure où elle permet à l'élève d'acquérir une certaine **vitesse de raisonnement** quant aux choix du support documentaire le plus approprié pour une recherche par exemple, mais encore elle ne l'enferme pas dans une certaine forme de systématisation. Mais là encore s'est manifesté un problème dont je n'avais pas conscience précédemment : la perception d'un tel type d'apprentissage auprès d'élèves en difficulté réagissant dans un schéma de légitimité au sens le plus réducteur du terme ou de non-légitimité d'un modèle.

Par exemple, lorsque je précisais aux élèves les limites d'un modèle que je leur enseignais, ils doutaient alors de l'efficacité de celui-ci. C'est pourquoi je me suis efforcé, dans un premier temps, de proposer des situations-problèmes aux élèves pour leur permettre de se rendre compte des intérêts et des limites de leur pratique stéréotypée (annexe III.I. – questions 1, 2, 3).

De plus, il m'a fallu introduire une rigueur importante dans le raisonnement et dans ma capacité à didactiser les apprentissages documentaires afin de ne pas perdre les élèves dans un excès d'abstraction qui leur aurait été des plus difficiles à comprendre. C'est pourquoi j'employais des schémas simples du type « nous avons

vu...nous abordons...pour ensuite... » dans un souci de mettre bien en évidence le processus d'apprentissage et sa finalité.

En définitive, j'ai résolu partiellement ce problème en évitant, entre autre, l'écueil du document prêt à l'emploi et en insistant auprès des élèves sur la nécessité de construire ensemble le modèle, ce qui, au préalable, semble aisé, mais difficile s'il est bien réalisé et insiste sur la nécessité de **réajustement perpétuel** des activités tout au long de la séance notamment en durée. Cette donnée se doit d'être intégrée aussi lors de la construction conjointe de la séance par le professeur de discipline et le professeur-documentaliste tout en ayant dans l'optique que le questionnement et l'esprit critique sont, d'autant plus en ECJS, les objectifs principaux de ce type d'apprentissage. Introduire des réflexes dans un enseignement de recul critique, cela n'est pas forcément si contradictoire.

SECTION 2.1.2. : Prendre du recul pour mieux rebondir

Même s'il ne faut pas négliger les aspects purement documentaires, il n'en demeure pas moins que, dans le cadre de l'ECJS, la notion de questionnement prédomine. Celui-ci intervient à tous les stades de l'activité et il est important de tenir compte de ce paramètre dans l'élaboration d'une séance pédagogique. Bien trop souvent ce questionnement, en ECJS, intervient une fois les documents sélectionnés, ce qui est une erreur à double titre : d'une part, cela revient à « court-circuiter » le travail sur la problématique en amont de la recherche à proprement dite ; d'autre part, cela entretient l'idée que le CDI n'a de justification que par le fait qu'il est un centre de ressources documentaires et non un lieu d'apprentissage. Cette dérive, j'ai pu l'observer de nombreuses fois les premières semaines lorsque j'étais dans une phase plus ou moins d'observation de l'existant.

C'est pourquoi, en complément du travail de base sur les apprentissages documentaires, j'ai construit mes séances en insistant, dans un premier temps, sur ce questionnement préalable qui sous-entend notamment une réflexion sur le choix

des outils documentaires. J'ai adopté cette approche lors de séances que j'ai pu mener avec des 1^e Bac Pro sur l'information professionnelle à travers le dépouillement des périodiques spécialisés (annexe IV). J'ai introduit au début de la séance un jeu de comparaison entre les informations qu'ils avaient pu récolter sur le web (les périodiques en ligne leur étant inconnus) et celles trouvées dans les périodiques du CDI, en insistant sur le fait qu'ils étaient des professionnels de l'Hôtellerie-Restauration et, de ce fait, ils ne pouvaient se contenter d'une information professionnelle de mauvaise qualité. En ce qui concerne mes élèves de BEP, je les mettais sur les postes sans consignes particulières afin de mettre en avant leurs insuffisances à travers, par la suite, de la **mise en commun des démarches employées**. Cela m'a permis d'enchaîner sur la phase de critique du document sélectionné en y intégrant, de plus, une dimension intéressante : celle de correspondance entre les attentes de l'élève chercheur et le choix de son document. C'est ainsi que j'ai introduit des questions du type « pourquoi as-tu choisi ce document ? » (annexe I.I. – question 2). Les réponses étant, pour la plupart, hésitantes, j'en ai déduit que même eux, hormis le critère de position, ne savaient pas vraiment pourquoi ils l'avaient sélectionné.

Toute la difficulté fut, ici, de montrer à l'élève que si son document ne correspondait pas forcément à ses attentes, cela pouvait s'expliquer soit par l'insuffisance de questionnement en amont, soit par une mauvaise lecture des consignes ou encore une utilisation irréfléchie des modèles que j'avais pu lui proposer. La remédiation sur les deux premiers points a été pour le moins aisée, mais en ce qui concerne le dernier, cela a été relativement difficile. J'ai introduit le « *brainstorming* » (annexe III.I. – question 4, 5) afin de remédier à l'insuffisance de questionnement et j'ai explicité encore plus les consignes sur les fiches. En ce qui concerne le recul sur ma pratique, cela fut beaucoup plus complexe.

En effet, pour ces élèves, pour la plupart en difficulté scolaire, les schémas sont relativement simples : c'est « ça marche », alors c'est bien, ou « ça ne marche pas ». Autrement dit, ils avaient énormément de mal à nuancer, difficulté qui, comme j'ai pu le constater en m'entretenant avec leur professeur, était récurrente.

A cela s'ajoutait deux autres difficultés majeures : la peur de l'erreur et celle que j'appellerai de « l'avis divergent ». Cela m'a amené, suite à ces constatations, à porter une plus grande attention lors des tours de table pendant les activités de groupe en augmentant ce temps de concertation (annexe III.I.) et d'autre part à insister pour que les élèves, lors des mises en commun, lisent scrupuleusement ce qui était inscrit sur leurs fiches. Ceci s'inscrivait dans une démarche globale de mise en valeur des capacités des élèves afin qu'ils puissent saisir plus facilement, qu'ils ont de très bonnes inspirations et qu'en définitive **il ne tient qu'à eux de les mettre en valeur.**

En encourageant l'esprit d'initiative et d'inventivité, j'ai pu faciliter l'émergence des différents avis lors des mises en commun mais aussi en amont de ce travail lors des exercices de « *brainstorming* », par exemple. La multiplicité des points de vue a grandement influencé la réussite des séances.

Auparavant dénigré, le modèle est depuis interrogé de manière constructive voire construit par les élèves, ce qui facilite l'appropriation. En essayant d'intégrer les diverses facettes de l'apprentissage¹¹, pour reprendre un concept de Jacques Tardif, je tente de faire développer chez les élèves certains aspects cognitifs et métacognitifs, en particulier celui qui consiste à reconnaître une situation-problème, à imaginer les possibles hypothèses, à proposer des modèles de résolution imaginés ou vus dans le cadre des séances et à réfléchir sur leur degré d'adaptabilité au nouveau contexte.

¹¹ Tardif J., *Le transfert des apprentissages*, Editions Logiques, 1999

CHAPITRE 2.2. : Aider les élèves, optimiser notre double aspect

SECTION 2.2.1. : Investir pour mieux s'approprier

J'ai donc axé mes séances en particulier sur la mise en situation problème pour deux raisons essentielles : d'une part, l'élève en proie à des difficultés est **motivé pour remédier à ces obstacles** dans la mesure où il **saisit le sens**, pour citer André Giordan¹², **des activités qui lui sont proposées** (d'où la nécessité de l'interpeller), d'autre part, les apprentissages, par la suite, sont d'autant mieux assimilés que l'élève joue un **rôle actif**. Un haut degré de motivation préfigure une écoute plus active. Le travail préalable de préparation revêt ainsi une importance fondamentale.

En améliorant la situation de départ et en insistant sur la notion d'investigation, avec toute la part d'incertitudes en terme de réussite que cela présuppose, j'ai mis en place des séances qui rendent réellement l'élève « maître de son apprentissage »¹³.

En mettant en place des séances où l'aspect dirigiste semble réduit sur la fiche pour l'élève, j'évite de mettre l'apprenant dans une situation trop abstraite. L'outil documentaire a permis un véritable travail de remédiation et j'ai pu insister sur les processus mis en œuvre par les élèves sans nier l'aspect plus quantitatif des connaissances.

Une grande partie de mes séances menées avec cette classe était réservée à la mise en commun des démarches utilisées. Comparer, hiérarchiser, préciser une démarche avec ses propres mots (ou à travers un rapporteur de groupe – annexe II), dans un souci de la rendre plus intelligible auprès de ses camarades a permis de

¹² **Giordan, A. & De Vecchi, P.**, *Les origines des savoirs : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux, Niestlé, 1993, p.28

¹³ **Meirieu, P.**, *Le choix d'éduquer*, ESF, 1991

mettre en avant les prestations réussies mais encore de rendre plus claire sa propre démarche et ses remédiations éventuelles (annexe I.I. – question 8).

Toutefois, le risque, ici, se situe au niveau de la mise en commun et de l'élaboration de critères de réussite. En effet, si ces derniers ne sont pas définis avec la classe, il sera difficile d'avoir l'adhésion des élèves et de les aider à voir les avantages d'une telle démarche. L'avantage est de permettre à l'élève de ne pas phagocyter de façon passive le discours du maître.

Il est bien évident qu'il ne s'agit pas là de mettre en cause un type de pédagogie mais plutôt de changer la relation pédagogique. Cela permet d'insister sur le rôle de médiation qui doit avoir lieu dans toutes situations d'apprentissages et, en développant par exemple les situations de suggestions et de contre-suggestions, nous instaurons une réelle dynamique pédagogique. Cela semble d'autant plus aisé dans cette classe de BEP que l'ECJS ouvre la voie au dialogue et à l'argumentation (annexe V).

Cela sous-entend donc une part importante de flexibilité dans le déroulement de la séance et en amont dans le temps imparti aux activités sans que soit perdu de vue l'objectif principal.

Tout ceci pourrait paraître relativement simple si je ne me heurtais bien trop souvent à la **résistance** des apprenants, pour reprendre un concept cher à Philippe Meirieu, qui peut s'expliquer par deux raisons principales : d'une part, les élèves de LP ne se reconnaissent plus dans un système qui les a vus se mettre en situation d'échec, d'autre part, les environnements que je leur proposais ne semblaient pas correspondre à un réel besoin de leur part en terme d'apprentissages. Nous rejoignons ici un des problèmes fondamentaux de la profession, à savoir la rigueur de la demande en terme de recherche documentaire dans le cadre d'un travail au CDI.

De nombreuses fois, j'ai rencontré des enseignants qui proposaient à leurs élèves d'effectuer des recherches et de faire un dossier qui, le plus souvent, se trouvait être une succession plus ou moins bien présentée (c'est à ce stade que la notation

différait) de documents trouvés sur Internet et mis tel quel par l'intermédiaire du « sacro-saint » copier-coller. C'est ainsi que je proposai à ces enseignants de demander à leurs élèves, en plus de cette constitution de dossier, de préparer une synthèse orale de celui-ci. Dans les séances que j'élabore, j'essaye toujours de prévoir ce type de travail de restitution orale d'un élève au reste de la classe (annexe III.II, IV). Cela les implique davantage mais il est vrai que, généralement, l'adhésion à l'activité de la classe se fait plus en amont. Si je pars du principe que la situation de départ ENTRAÎNE la motivation QUI ENTRAÎNE à son tour l'émergence d'un questionnement, alors il est important de mettre l'accent sur celui-ci.

Le travail en amont ne peut se satisfaire de l'élaboration de séances dans le seul but de transmettre le savoir mais il doit avoir pour objectif principal de **faire comprendre le savoir**. C'est ainsi que les élèves ne seront plus prisonniers d'un modèle mais auront une vision critique donc construite de ce modèle. Ne vaut-il pas mieux apprendre à pêcher que d'acheter un poisson ?!

SECTION 2.2.2. : Aménager le CDI en complémentarité du travail pédagogique

C'est en mettant en évidence cette opposition entre développer des automatismes et ne pas en être prisonnier que la formule de Michèle Mollard de « management pédagogique »¹⁴ m'a paru beaucoup plus claire et pour deux raisons. La première consiste à voir le CDI comme un espace où, parce qu'il est en libre accès, permet à l'élève de se confronter de manière plus ou moins directe à des situations d'apprentissages.

Certes, parfois cela relève plus des apprentissages en informatique que des apprentissages documentaires mais là n'est pas l'essentiel : en effet, la mise en place, par exemple, d'outils dans le CDI permet un semi auto-apprentissage à la recherche documentaire et, en particulier, à ses aspects les plus mécaniques qui

¹⁴ Mollard M., Le management pédagogique, *Inter-CDI*, n°153, mai-juin 1998, p.6

sont autant d'actions qui pourront être « survolées » dans le cadre des séances où on pourra alors insister plus longuement sur les aspects cognitifs et métacognitifs. La découverte par l'action et par soi-même, avec l'intervention indirecte de l'enseignant par la mise en place d'outils prêts-à-l'emploi, n'est-elle pas un aspect du processus d'autonomisation de l'apprenant ?

Cet aspect quasi-symbiotique entre le rôle de gestion et celui de pédagogie du professeur-documentaliste est clair lorsqu'il s'agit de mettre en place des outils supports de toutes activités et séances pédagogiques mais pas seulement à ce moment précis...

C'est pourquoi, de nouveau ici, je cite Michèle Mollard : « il faut mieux gérer pour mieux former »¹⁵ et ce continuellement.

¹⁵ **Mollard M.**, le management pédagogique, *Inter-CDI*, n°153, mai-juin 1998, p.8

CHAPITRE TROISIEME

Critiquer, analyser les expériences menées

3.1. Mesurer le degré d'atteinte des objectifs

3.2. Présenter le bilan des actions

CHAPITRE 3.1. : Mesurer le degré d'atteinte des objectifs

SECTION 3.1.1. : Interroger les élèves

Le problème que j'ai pu entrevoir très tôt est celui de la manière dont je pourrais réaliser l'évaluation des compétences acquises pour tout ce qui relève de l'aspect métacognitif. En outre, n'ayant pas en charge cette classe de manière systématique tout au long de l'année, je n'ai pu que faire un « saupoudrage » aussi efficace soit-il.

J'ai conçu, donc, l'évaluation comme un processus mesurable tout au long de l'apprentissage et réalisée en partie par l'élève lui-même comme cela peut s'observer dans le cadre du B2i mis en place depuis janvier dernier et auquel je participe.

Cela m'a amené à procéder à une interrogation permanente auprès des élèves des progrès qu'ils pensaient avoir réalisés. Le fait qu'ils ont beaucoup de mal à conceptualiser une démarche en dehors d'un processus d'action réelle n'a fait que rendre plus difficile l'évaluation par les élèves de leur stratégie d'apprentissage. En définitive, c'est bien souvent lorsqu'ils se retrouvaient de nouveau devant une situation-problème qu'ils se rappelaient du bien-fondé des apprentissages antérieurs. Les questions de synthèse sur l'activité réalisée dans l'heure ont souvent appelé des réponses très lapidaires, et encore plus lorsqu'elles étaient posées lors d'un rebrassage de début de séance suivante.

Toutefois, le résultat est mitigé ; pour certains, les conceptions sont tenaces : les élèves rechignent à les changer ou plutôt ils ne comprennent pas pourquoi il faudrait qu'ils les changent. Cela peut s'expliquer le plus souvent par leur représentation de l'effort qu'ils auront à effectuer pour réaliser la tâche. Par exemple, lorsque la

demande documentaire de la part de l'enseignant est minime et peu rigoureuse, l'élève ne voit pas pourquoi il devrait se fatiguer à acquérir une nouvelle méthode puisque l'ancienne se suffit à elle-même. Il y a ici un travail intéressant à mettre en place avec les enseignants par rapport à leurs attentes documentaires.

La prégnance d'Internet dans mon CDI, accompagnée de la fascination que celui-ci exerce auprès d'élèves qui ne voient qu'à travers le document imprimé une représentation d'une scolarité qui les a vus se mettre en échec, a ici pour défaut de mettre l'élève, familièrement à l'aise avec l'informatique, devant une situation qu'il croit savoir résoudre tout de suite. Les élèves, en difficulté, réagissant sur Internet plus de manière quantitative que qualitative, **confondant maladroitement information et savoir**, restent alors perplexes devant ma volonté de leur montrer qu'ils ne savent pas, bien souvent, l'utiliser. Mais, paradoxalement, cela donne une masse non négligeable de situations-problèmes à mettre en place. Finalement, c'est auprès de ces élèves les plus perplexes que les résultats ont été les plus probants ; cela m'a conforté sur ce schéma de mise en situation-problème plus signifiante pour les élèves.

L'auto-évaluation a été souvent perçue de manière quelque peu dédaigneuse, ce qui a entretenu cette idée d'une séance plus ou moins «récréative » ; là encore c'est lorsque les critères d'évaluation ont été construits avec les élèves que ces derniers ont pris conscience de l'intérêt d'une telle démarche.

Parallèlement, c'est au niveau des apprentissages documentaires que les progrès ont été les plus significatifs parce que peut-être les plus facilement évaluables dans l'absolu. Le débat argumenté a permis à beaucoup d'élèves de se rendre compte de la nécessité de vérifier les sources des documents sur lesquels ils prenaient appui. Désormais avec ces élèves de 2^e BEP, je vois des attitudes moins automatiques lorsque je leur propose une recherche plus ou moins libre (peut-être se méfient-ils davantage ?).

Les élèves ont beaucoup apprécié les moments de mise en action collective d'apprentissage car cela leur a permis de se valoriser, leur participation étant alors maximale. Mais leur adhésion et leur motivation face au projet étaient

proportionnelles au degré de facilité de la tâche. Plus ils estimaient qu'ils pouvaient avoir un rôle actif dans la résolution du problème, plus ils y adhéraient. Ils ont peu ou pas la culture de la complexité, comme la décrivait judicieusement Lipman, seule capable de générer des comportements de prise en charge de son apprentissage.

SECTION 3.1.2. : S'interroger au niveau de sa pratique professionnelle

Cette manière de concevoir l'enseignement au CDI de type constructiviste, à travers le développement de l'utilisation des méthodes actives, ouvre des horizons intéressants pour les professeurs-documentalistes. D'une part, elle nous intègre pleinement dans le processus d'apprentissage des élèves (en particulier au niveau de développement des métaconnaissances), d'autre part, elle nous évite l'écueil de faire de la documentation pour la documentation en ouvrant des perspectives plus larges.

Construire les outils avec les élèves est difficile et éprouvant, pour eux en particulier, mais j'ai pu constater que ces séances où je me substituais presque à un « entraîneur » ont été bénéfiques et très bien retenues. Peut-être qu'ici l'aspect affectif a joué un rôle prépondérant.

J'ai éprouvé quelques difficultés, surtout au début, à proposer des véritables situations d'apprentissage appréhendables par les élèves à cause d'un excès d'abstraction de ma part et par la suite s'est posée la question de l'exploitation des situations-problèmes. Mais ne voulant pas tomber dans une simplicité béatifiante, j'ai dû trouver un « juste milieu », ce qui fut possible grâce à une meilleure connaissance de la classe. Cependant, les séances au CDI étant, pour la plupart, sporadiques pour les classes d'un établissement, il est souhaitable de bien s'entretenir de cet aspect lors de la co-élaboration d'une séance avec un enseignant de discipline.

Réellement médiateur dans la situation de classe ainsi créée, mon rôle devenait véritablement celui de régulateur de l'activité et de son exploitation par la suite à travers, par exemple, des discussions avec les élèves sur l'efficacité ou l'inefficacité de leurs procédures.

Moins sécurisant que le cours magistral classique, ce type de pédagogie impose à celui qui l'utilise d'improviser ou de semi-improviser, si la préparation de la séance a été bien réalisée, au gré des réponses des élèves puisqu'en définitive celles-ci participent activement au déroulement et au sens de la séance. Le risque est alors de perdre ses objectifs en cours de route mais, là encore, toute l'habileté est de maîtriser assez bien la situation pour savoir si l'on doit poursuivre vers une voie que la séance a ouverte ou bien recadrer. De plus, entre constructivisme et formalisme, il m'a été difficile de trouver le bon équilibre, le plus profitable et le plus efficace pour les élèves.

CHAPITRE 3.2. : Présenter le bilan des actions

SECTION 3.2.1. : Réussir : jusqu'à quel point ?

L'une des grandes satisfactions est l'adhésion après quelques séances, où cet aspect différent les avait un peu laissés perplexes, des élèves à ce type de démarche. En général, le **regard positif** que j'exerçais sur eux lorsqu'ils commettaient des erreurs était apprécié parce que, peut-être, je me situais dans une logique d'analyse de leur démarche et non d'évaluation sommative.

En parallèle, une meilleure prise en compte du positionnement de l'élève m'a permis d'une part de rendre mes séances plus attractives parce que les situations évoquées

étaient plus proches de leurs préoccupations, et d'autre part d'analyser en amont les possibles incompréhensions et, donc, de les anticiper. Tout ce travail de fond a généré des gains énormes au niveau de l'implication et de la participation des élèves.

Ainsi motivés, ils se sont mis en situation d'apprendre et de s'interroger sur leur propre pratique d'apprentissage. En développant leur esprit d'autocritique, ils ont pu désacraliser certains de leurs automatismes. Certains d'entre eux, que j'ai pu observer en dehors des séances, ont investi les différents supports et ne se limitent plus au seul Internet, ce qui, au regard de la situation en début d'année scolaire, est déjà un grand pas de franchi.

Pourtant, mon apport est à relativiser : d'autres élèves continuent systématiquement d'exercer leurs automatismes quand bien même ils reconnaissent l'efficacité des méthodes apprises en classe ; il n'en demeure pas moins qu'ils restent dans leurs schémas traditionnels. C'est pourquoi nous ne pouvons nier le fait que l'élève garde toujours le contrôle sur sa performance.

Malgré cela, il faut noter que cette tradition de reproduire les mêmes erreurs en ce qui concerne les outils informatiques comporte peut-être des causes plus profondes notamment à travers l'aversion que certains expriment face au support documentaire papier. Apprivoiser un nouvel outil ne va pas de soi et multiplier les situations où l'élève aura l'occasion de se réconcilier avec le support (papier en l'occurrence) est une bonne alternative dans la mesure où nos interventions se multiplient de manière récurrente tout au long de leur cursus dans l'établissement.

Cependant, nous mettons le point là sur une des particularités du métier de professeur-documentaliste à savoir le fait que les classes viennent au CDI occasionnellement. Ce que j'ai réussi à faire en terme d'adhésion auprès des élèves de BEP que j'avais en charge, je dois le reproduire, dans ma future pratique professionnelle, de manière systématique afin d'avoir une adhésion immédiate de leur part. Les expériences que j'ai pu mener, m'ont permis de dégager des pistes dans ce sens. Dans l'élaboration des séances pédagogiques que je mène, à présent,

mon travail tient compte de tous ces paramètres et elles en sont toujours plus efficaces.

Malgré cela, les automatismes demeurent mais, à présent, certains élèves s'interrogent sur leurs pratiques, ce qui est, dans l'absolu, encourageant.

En définitive, le point le plus positif est celui des apprentissages documentaires à proprement parler. Les élèves m'ont signifié leurs progrès significatifs dans certaines compétences telles le repérage des données ou la prise de notes à partir de documents de toutes natures. Parce que les aspects métacognitifs sont plus ancrés chez l'apprenant, il est difficile de les déstructurer. En définitive, même si la documentation a un rôle fondamental à jouer sur ce point, je ne crois pas que seule elle puisse réussir ce tour de force.

SECTION 3.2.2. : Rendre compte des difficultés rencontrées

L'élaboration des séances pédagogiques a été rendue difficile à plusieurs points de vue : la première est d'ordre matériel et organisationnel puisqu'il m'a fallu transformer un CDI « cybercafé-permanence » en un véritable lieu d'apprentissage d'où des ré-aménagements multiples réalisés et à venir.

L'emploi d'une méthode pédagogique quelque peu différente a surpris les élèves. Parce que le constructivisme laisse une large part active à l'apprenant, il était de mon ressort de bien mettre en avant les apprentissages réussis pour leur montrer toute la légitimité de ce type de démarche. En définitive, les élèves eux-mêmes se sont rendus compte, pour la plupart, de l'intérêt de cette approche et l'une de leurs fréquentes observations sur mes séances était la suivante : « finalement, on y apprend pas mal de choses ».

Certes, au début de l'année scolaire, j'ai pu confondre « faire émerger » et « arracher au forceps » des représentations, mises en situation-problème « réelles » et

« artificielles » mais, avec l'expérience et une bonne dose de remise en cause et de retour réflexif, j'ai pu améliorer ma maîtrise de ces méthodes, ce qui rend plus efficace mon travail d'enseignant.

En parallèle, une meilleure connaissance du niveau des élèves m'a considérablement aidé à rendre mes séances moins abstraites. Le positionnement entre le professeur de discipline et moi-même a longtemps posé non pas un problème fondamental mais les apports d'une « coopération réussie » ont longtemps été réduits à leur strict minimum. Un travail de concertation plus rigoureux, par la suite, a relativement gommé cet effet de neutralisation.

La motivation des élèves a été problématique, dans les premiers temps, mais le fait qu'ils aient pu réinvestir les apprentissages réalisés pendant les séances en dehors d'elles a valorisé ces savoirs et ces savoir-faire. Parallèlement, les enseignants avec qui j'ai eu l'occasion de travailler ont été intéressés par le travail mené au CDI surtout lorsque la coopération en amont avait été préparée et réussie.

En ce qui concerne ma pratique professionnelle à proprement parler, c'est probablement dans l'exercice délicat de critique du modèle et de ses limites que j'ai connu le plus de difficulté. Ceci est à rapprocher d'une caractéristique prégnante des élèves de LP : celle de la primauté de l'action sur la réflexion. Il m'a fallu constamment proposer des activités assez claires pour éviter de me décrédibiliser du point de vue des élèves.

Il est vrai que la logique du LP est plus que dans d'autres établissements, celle de l'action et, par conséquent, l'aspect réflexif et métacognitif est relégué au second plan alors qu'il fait partie intégrante des compétences à acquérir dans une optique de réussite professionnelle future. Réfléchir avant d'agir, ce n'est pas un luxe mais une condition essentielle de réussite de l'apprenant lorsqu'il aura intégré pleinement la vie active.

CONCLUSION

Co-élaborer des séances de telle façon que l'apprenant devienne réellement acteur de son apprentissage n'est pas exercice aisé. D'une part, il faut un consensus préalable avec le professeur de discipline sur les intérêts qu'il peut trouver, lui, dans une telle démarche ; d'autre part, cela sous-entend une attention encore plus accrue lors des séances pour réguler l'activité.

Seule une participation à ce type de joute pédagogique permet d'en apprécier et d'en maîtriser les tenants et les aboutissants. En ce qui me concerne, la progression fut linéaire mais je n'en suis probablement qu'au balbutiement de la maîtrise d'une méthode qui comporte beaucoup de perspectives intéressantes pour l'ensemble de la communauté scolaire.

Le professeur-documentaliste et son CDI bénéficient d'un cadre privilégié pour investir les méthodes constructivistes. La démarche investigatrice trouve dans le CDI un espace et dans le professeur-documentaliste un enseignant capable de développer cet aspect de l'apprentissage relativement délaissé.

Inviter l'élève à émettre des hypothèses en proposant des situations d'apprentissage inédites, à les vérifier en lui permettant par la mise en action de s'auto-évaluer, à construire une cohérence dans une situation particulière en se recentrant, c'est lui donner l'occasion de devenir l'acteur principal de son apprentissage.

En évitant l'écueil de donner la réponse (si attendue) trop vite, nous donnons à l'élève le moyen d'apprendre à construire plus qu'à recevoir.

L'erreur serait de croire que ce type de réflexion sur ces processus métacognitifs n'a pas sa place en LP. Bien au contraire, parce qu'il développe chez l'élève une prise

de conscience de ses possibilités en terme d'apprentissage par l'intermédiaire de ce que je nommerai l'activité d'autodocumentation, il va permettre à l'apprenant de se former toute sa vie et d'augmenter ses perspectives professionnelles.

Mettre en cause les modèles pour mieux les apprivoiser, voilà en quoi mon travail a consisté. Et il ne faut pas voir ici un acte gratuit mais la volonté d'insister sur un point fondamental du rôle de l'école : préparer l'élève à voler de ses propres ailes en lui donnant les moyens de se former par lui-même, surtout à une époque où la notion de flexibilité du marché du travail lui imposera probablement un parcours professionnel diversifié.

En démythifiant la machine et le travail mécanique, en insistant sur la notion de recul critique vis à vis de l'information, en développant sa maîtrise et celles des médias la véhiculant, le professeur-documentaliste occupe un rôle prépondérant dans cette nouvelle donne socioéducative.

Sur ce propos, je cite, volontiers, André Giordan : « Savoir, c'est être acteur de sa propre formation, c'est pouvoir se placer dans un processus de formation permanente qui ne se limite pas à l'école mais où les divers médias ont une place prépondérante »¹⁶.

¹⁶ **Giordan, A. & De Vecchi, P.**, *Les origines des savoirs : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux, Niestlé, 1993, p.6

ANNEXES

I. <u>Projet pédagogique</u> : Séquence 1 sur 2 : « Le Racisme »	P. I
I.I. Fiche-outil : séance 2 sur 3	P.II
I.II. Fiche-outil : séance 3 sur 3	P.III
II. <u>Fiche-outil groupe</u>	P.IV
III. <u>Projet pédagogique</u> : Séquence 2 sur 2 : « Le travail des enfants »	P.V
III.I. Fiche-outil : séance 1 sur 2	P.VI
IV. <u>Fiche-outil</u> : Périodiques spécialisés	P.VII
V. <u>Programme d'enseignement de l'Education civique, juridique et sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels</u>	P.VIII
VI. <u>Bibliographie</u>	P.IX

SEQUENCE I : « LE RACISME »

Contexte : 1^e BEP

Place dans le programme : ECJS

Pré-requis :

- les élèves ont déjà manié l'outil informatique
- les élèves savent utiliser les outils de recherche documentaire sur Internet (annuaires, moteurs de recherche...)
- les élèves ont déjà participé à un débat dans le cadre de l'ECJS

Intention pédagogique : Donner à l'élève les moyens de pouvoir choisir, intégrer et prendre appui sur un document dans le cadre d'un débat argumenté

Objectifs de la séquence :

Disciplinaires : Enrichir les connaissances des élèves sur un thème aussi complexe que le racisme ainsi que les discriminations au sens large

Documentaires : Permettre à l'élève d'adapter sa stratégie de recherche à l'utilisation future du document, pouvoir le traiter efficacement et permettre la communication du contenu informatif de manière synthétique et précise dans le cadre d'un débat

Conditions de mise en place de la séquence :

Classe : 1^e

Lieu : CDI

Temps de concertation : 2h30

Nombre d'heures : 3h

Nombre de séances : 3

Elèves : 13 (demi-classe)

Intervenants : professeur-documentaliste & professeur PLP Lettres-HG

Temps de préparation : 10h

Support horaire : heure en demi-groupe (ECJS)

Notions développées : document primaire / document secondaire / exposé oral / système d'information / recherche documentaire

Production prévue : Documents secondaires qui facilitent la prise de parole et l'exposé d'arguments contenus dans le document primaire dans le cadre du débat

Evaluation prévue : Fiche-outil rendue par l'élève à l'issue de chaque séance.

Séances d'apprentissages documentaires :

Séance 1 : Recherche des documents sur Internet. Questionnement préalable du sujet afin d'adapter sa stratégie de recherche à l'utilisation future du document

Séance 2 : Recherche de l'information dans le document. Dégager les éléments-clés, les confronter à ses propres opinions, sélectionner les idées discutables afin d'alimenter plus tard le débat

Séance 3 : Travail en groupe pour produire le document secondaire qui servira à accompagner l'exposé oral ainsi que la prise de position pendant le débat

Prolongement : Développer le travail sur le questionnement préalable à effectuer avant la recherche documentaire dans d'autres circonstances et pour différents types de projets. Adapter sa stratégie à l'utilisation future du document.

Déroulement de la séance 2 sur 3

- Rappel des objectifs de la séquence et présentation des objectifs de la séance (5 mins)
- Lecture des documents et des fiches-outils de la dernière séance (5 mins)
- Présentation des consignes, distribution de la fiche, présentation du fonctionnement de cette dernière ainsi que mise en rétro projection (5 mins)
- Mise en activité 1 : Rédaction de la fiche (questions 1 à 4) (20 mins)
- Apport théorique sur la nécessité de mise en garde de la pertinence du document selon la source dont il provient (explicitation des grands ensembles de document on-line .com, .gouv, perso....) (5 mins)
- Mise en activité 2 : Rédaction de la fiche (questions 4 à 8) (10 mins)
- Conclusion et préparation de la séance suivante avec présentation des futurs objectifs (5 mins)

Déroulement de la séance 3 sur 3

- Rappel des objectifs de la séquence et présentation des objectifs de la séance (5 mins)
- Lecture des documents et des fiches-outils de la dernière séance (5 mins)
- Présentation des consignes, distribution de la fiche, présentation du fonctionnement de cette dernière ainsi que mise en rétro projection (5 mins)
- Mise en activité 1 : Rédaction de la fiche (question sur la mutualisation des travaux individuels) (5 mins)
- Présentation orale des documents par les groupes (titre, source, idée principale, point(s) de débat) avec prise de notes (10 mins)
- Débat à partir des questions surgies lors de la présentation des documents (10 mins)
- Ouverture du débat sur les notions d'intégration et d'assimilation (10 mins)
- Conclusion de la séance et de la séquence (question : si tu devais de nouveau participer à un débat de ce type, quels types de document aimerais-tu trouver ?) (5 mins)

Nom :
Classe :



LE RACISME

SEANCE 2 SUR 3

FICHE OUTIL

1 / Titre du document :

2 / Pourquoi as-tu choisi ce document ?
.....

3 / Qui a écrit le document ?

4 /

	Selon toi	Selon le document
Qu'est-ce que le racisme ?		
Qui est victime du racisme ?		
Le racisme existe-t-il partout ?		
Comment apparaît le racisme ?		
Pourquoi le racisme existe-t-il ?		

5 / Quelles sont les idées principales de ton document ?.....
.....

6 / En quoi ton document peut-il être polémique ?
.....

7 / Es-tu d'accord avec l'auteur du document ? Pourquoi ?.....
.....

A REMPLIR A LA FIN DE L' HEURE

8 / Penses-tu que ton document était bien choisi dans le cadre d'un débat sur le racisme ? Pourquoi ?.....

Nom :
Classe :

CDI Marie Curie 2002



LE RACISME

SEANCE 3 SUR 3

FICHE OUTIL

TON DOCUMENT :

Afin de pouvoir exposer oralement ton analyse de document au reste de la classe, voici les éléments essentiels que ton exposé doit contenir.

TITRE :

AUTEUR(S) / SOURCE :

IDEE PRINCIPALE :

.....

.....

LES AUTRES DOCUMENTS :

Note ci-dessous les éléments descriptifs des autres présentations.

TITRE DU DOCUMENT	AUTEUR(S) / SOURCE	IDEE PRINCIPALE

ANNEXE : règles du débat argumenté

1. Lorsque que tu écoutes ton camarade de classe	2. Lorsque tu veux prendre la parole
<ul style="list-style-type: none">- Garde près de toi un papier et un stylo afin de prendre des notes- Ecoute attentivement le discours de ton camarade- Si une parole de son discours te semble curieuse ou « bizarre », note-le et demande à prendre la parole	<ul style="list-style-type: none">- Lève la main et attends que l'enseignant te fasse signe- Indique à quoi tu te réfères : ta propre opinion ou celui de l'auteur du document (au quel cas, cite-le)- Sois clair, synthétique et précis

Nom du rapporteur (chef de groupe) : CDI Marie Curie 2002
Titre du document :



FICHE-OUTIL GROUPE

1 / Notez ici toutes vos opinions différentes de celles de l’auteur du document :

.....
.....
.....
.....
.....

2 / Citez la phrase qui, selon vous, est la plus importante du document :

.....
.....
.....

3 / Présentez en quelques lignes votre document :

TITRE :

AUTEUR :

IDEE PRINCIPALE :

IDEES SECONDAIRES :

.....
.....

RESUME DU DOCUMENT (5 lignes maximum) :

.....
.....
.....
.....
.....

SEQUENCE II : « LE TRAVAIL DES ENFANTS »

Contexte : 1^e

Place dans le programme : ECJS

Pré-requis :

- les élèves ont déjà manié l'outil informatique
- les élèves savent utiliser les outils de recherche documentaire sur Internet (annuaires, moteurs de recherche...)
- les élèves ont déjà participé à un débat dans le cadre de l'ECJS

Intention pédagogique : Donner à l'élève les moyens de pouvoir choisir, intégrer et prendre appui sur un document dans le cadre d'un débat argumenté

Objectifs de la séquence :

Disciplinaires : Enrichir les connaissances des élèves sur un thème aussi complexe que le travail des enfants et l'évolution de ce phénomène

Documentaires : Permettre à l'élève d'adapter sa stratégie de recherche à l'utilisation future du document, pouvoir le traiter efficacement et permettre la communication du contenu informatif de manière synthétique et précise dans le cadre d'un débat

Conditions de mise en place de la séquence :

Classe : 1^e

Elèves : 13 (demi-classe)

Lieu : CDI

Intervenants : professeur-documentaliste & professeur PLP Lettres-HG

Temps de concertation : 1h

Temps de préparation : 10h

Nombre d'heures : 2h

Support horaire : heure en demi-groupe (ECJS)

Nombre de séances : 2

Notions développées : document primaire / document secondaire / exposé oral / système d'information / recherche documentaire

Production prévue : Documents secondaires qui facilitent la prise de parole et l'exposé d'arguments contenus dans le document primaire dans le cadre du débat

Evaluation prévue : Fiche-outil rendue par l'élève à l'issue de chaque séance.

Séances d'apprentissages documentaires :

Séance 1 : Recherche des documents sur Internet. Questionnement préalable du sujet afin d'adapter sa stratégie de recherche à l'utilisation future du document

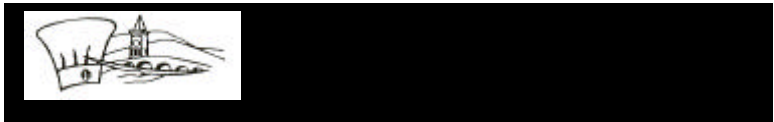
Séance 2 : Mise en commun des documents trouvés et choix de l'un d'entre eux pour envisager le thème sous un angle particulier

Prolongement : Développer le travail sur le questionnement préalable à effectuer avant la recherche documentaire dans d'autres circonstances et pour différents types de projets. Adapter sa stratégie à l'utilisation future du document.

Déroulement de la séance 1 sur 2

- **Présentation des objectifs de la séance et de la séquence (5 mins)**
- **Distribution de la fiche-outil et explicitation des questions 1 à 3 (5 mins)**
- **Mise en activité 1** : les élèves sont face aux postes informatiques en recherche "libre" pour la mise en situation problème (5 mins)
- **Rappel des élèves et mise en évidence des limites de la recherche "libre" sans décryptage au préalable de la consigne et du but de la recherche ainsi qu'apport théorique sur les étapes de la recherche documentaire (5 mins)**
- **Mise en activité 1** : Séance de « Brainstorming » avec appui sur la fiche-outil
 - o Individuel (5 mins) sur la fiche
 - o Groupe (5 mins) sur la fiche et à partir du tableau récapitulatif
- **Explicitation de la question 6 et de l'intérêt de l'utilisation des opérateurs ET et OU pour affiner leur recherche et limiter le nombre de réponse (5 mins)**
- **Mise en activité 2** : Remplissage du reste de la fiche à partir de la recherche à effectuer sur les postes reliés à Internet (10 mins)
- **Conclusion et préparation de la séance suivante avec présentation des futurs objectifs (5 mins)**

Nom :
 Classe :



FICHE OUTIL

SEANCE 1 SUR 2

1 / Thème de la recherche et objectifs :

2 / La recherche documentaire, jusqu'à la récupération des données, comporte 4 étapes, essaye de les retrouver :

Selon toi		Les 4 étapes de la recherche documentaire	
1.		1.	-
2.		2.	-
3.		3.	-
4.		4.	-

3 / Note ici l'adresse du site que tu as trouvé : <http://www>.

4 / Note ici les mots qui te viennent à l'esprit lorsque tu t'évoques le thème de ta recherche :

5 / Note ici les mots inscrits au tableau qui te semblent les plus intéressants :

6 / Une équation de recherche consiste à associer au terme principal des termes issus du « brainstorming » (voir tes réponses aux questions 4 et 5 /) en utilisant des opérateurs booléens ET/OU (raye à chaque fois la mention inutile).

Intérêt de l'opérateur ET :

Intérêt de l'opérateur OU :

A présent, essaye-toi aux équations de recherche sur Internet.

Essai	Equation de recherche	Nombre de réponse(s)	Lorsque tu as moins de 20 réponses, sélectionne le site parmi les 20 qui te semble le plus intéressant et note son adresse ci-dessous
1 ET/OU		www .
2 ET/OU		www .
3 ET/OU		www .

7 / Note ici l'adresse du site que tu as trouvé le plus intéressant après tes 3 essais <http://www>.

8 / Si c'était à refaire, comment t'y prendrais-tu ? :

9 / La démarche de la recherche documentaire te rappelle-t-elle une autre démarche ? :

Nom :
Classe :
Titre du périodique :

CDI Marie Curie 2002



PERIODIQUES SPECIALISES

Hôtellerie Restauration

1 Aspect Physique

Qualité du papier (papier journal, papier glacé...) :
Format (large, de poche...) :
Pagination (nombre de pages) :

2 Structuration de la publication

Couverture (description) :
Sommaire (comment se présente-il ?) :
Rubriques (donnez leur nombre puis citez-les) :
-
-
-
-

3 Document écrit

Taille des caractères (petits, gros...) :
Structuration du texte (homogène, hétérogène...) :
Images (peu présentes, abondantes...) :
Couleurs ou noir et blanc ? :
Rapport texte-image (+d'images ? +de textes ?) :
Type de publicité (grand public ? Pour les professionnels ?) :

4 Questions générales

Selon vous, à qui s'adresse ce périodique ? :
Selon vous, quels sont les points forts et les points faibles de ce périodique ? :
Points forts : -
-
-
-
Points faibles : -
-



PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE DANS LES CLASSES PRÉPARANT AUX BEP ET DANS LES CLASSES PRÉPARANT À CERTAINS BACCALAURÉATS PROFESSIONNELS -

EXTRAIT

I.2 Le débat argumenté et l'importance de l'oral en ECJS

Mobilisant un ensemble de connaissances disponibles, l'ECJS doit satisfaire la demande, exprimée par les lycéens lors de toutes les consultations, de pouvoir s'exprimer et débattre à propos de questions de société. Le **"débat argumenté"** apparaît donc comme le support pédagogique naturel de ce projet, même s'il ne faut pas bien entendu s'interdire de recourir à d'autres modalités pédagogiques.

Le débat argumenté permet la mobilisation, et donc l'appropriation, de connaissances à tirer de différents domaines disciplinaires : français, histoire-géographie, économie et droit, vie sociale et professionnelle notamment, mais non exclusivement. Il fait apparaître l'exigence et donc la pratique de l'argumentation. Il doit mettre en évidence toute la différence entre arguments et préjugés, le fondement rationnel des arguments devant faire ressortir la fragilité des préjugés. Il doit donc reposer sur des arguments construits, et ne jamais être improvisé mais soigneusement élaboré. Cela implique que le **débat soit préparé par une recherche documentaire et argumentaire, personnelle et collective, des élèves, conseillés par leurs professeurs**. Cette préparation induit recherche, rédaction, exposés ou prises de parole contradictoires de la part d'élèves mis en situation de responsabilité et, ensuite, rédaction de comptes rendus ou de relevés de conclusions. Le débat repose sur le respect d'autrui. Il est une occasion d'apprendre à écouter et discuter les arguments de "l'autre" et à le "reconnaître" dans son identité. La possibilité pour les élèves, en liaison bien sûr avec leur professeur, d'organiser eux-mêmes la tenue du débat (présidence, modération, secrétariat, distribution équitable de la parole...) est à encourager. Il ne s'agit pas d'ériger la pratique pédagogique du débat en panacée et en méthode exclusive : l'essentiel est de rechercher une expression orale raisonnée et maîtrisée des élèves.

Le dossier documentaire sur lequel se fonde l'étude d'un thème d'ECJS est un témoin de la progression pédagogique. Il peut prendre des formes variables : présentation de textes fondateurs ou de textes de loi, sélection d'articles de presse, collecte de témoignages, recherche ou élaboration de documents photographiques, sonores ou vidéo. C'est ici que l'ECJS peut utiliser les Technologies de l'information et de la communication éducative (TICE), avec Internet, les combinaisons multimédia et plus généralement toutes les modalités interactives de la recherche documentaire actuelle. **Ce travail documentaire implique la présence du professeur documentaliste dans l'équipe pédagogique, non pas comme un simple prestataire de service recevant les classes au Centre de documentation et d'information mais comme un véritable collaborateur assistant les professeurs dans la conduite de la recherche documentaire de leurs élèves.**

Enfin, tout débat argumenté doit déboucher sur une synthèse ou une reprise en classe sous la conduite du professeur, pour que la classe évalue collectivement autant les acquis principaux du débat mené que les manques ou défauts qui ont pu apparaître et qui nécessiteraient précisions ou compléments.

Par ailleurs, le lien avec l'autre innovation que constituent les Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) peut être recherché et approfondi.

BIBLIOGRAPHIE

Monographies :

GIORDAN A. & DE VECCHI P., *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux & Niestlé, 1990, ISBN 2603007564

MONGEAU P., LAFORTUNE L. & PALLASCIO R., *Métacognition et compétences réflexives*, Editions Logiques, 1999, ISBN 2893815502

TARDIF J., *Le transfert des apprentissages*, Editions Logiques, 1999, ISBN 2893816118

MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer*, Editions ESF, 1999, ISBN 2710113902

Articles :

GIORDAN A., (Re)construire les connaissances, *Sciences Humaines*, n°98, octobre 1999, pp.22-26

WARZAGER D., De l'instrumentation à l'investigation, *Argos*, n°9, novembre 1992, pp. 43-47

WARZAGER D., L'insoutenable légèreté de la transmission de la culture de l'information à l'école, *Inter-CDI*, n°174, novembre-décembre 2001, pp.10-15

MOLLARD M., Le management pédagogique, *Inter-CDI*, n°153, mai-juin 1998, pp. 6-9

Documents électroniques :

GIORDAN A., *Enseigner n'est pas apprendre*,
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/infos/publi/articles/ens.html>

QUEBEC : EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT, *Le développement de la pensée critique : fiche pédagogique*,
<http://www.menv.gouv.qc.ca/programmes/educ/ftp8.pdf>

GURLY A., *T.I.C.E. et documentation : une nouvelle discipline d'enseignement : moyen et enjeux d'une pédagogie moderne du questionnement*,
<http://perso.club-internet.fr/aql/metier/transdi.rtf>

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES JURY :

