

Quelle éducation à la culture informationnelle numérique? Une perspective didactique

Cédric Fluckiger

► **To cite this version:**

Cédric Fluckiger. Quelle éducation à la culture informationnelle numérique? Une perspective didactique. Congrès de la FADBEN, Mar 2012, Paris, France. hal-01613712

HAL Id: hal-01613712

<https://hal.univ-lille3.fr/hal-01613712>

Submitted on 25 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelle éducation à la culture informationnelle numérique ?

Une perspective didactique

Cédric Fluckiger – MCF en Sciences de l'Éducation – Théodile-CIREL (EA 4354) –
Université Lille 3

FLUCKIGER C. (2012), Quelle éducation à la culture informationnelle numérique ? Une perspective didactique, Congrès de la FADBEN, Paris, 22-24 mars 2012. Vidéo : <http://cedric-fluckiger.blogspot.fr/2012/03/communication-au-congres-de-la-fadben.html>.

La question de l'inscription scolaire de nouveaux objets d'enseignement, relatifs à une nouvelle culture informationnelle¹ numérique (développement du Web 2.0 et des contenus collaboratifs, multiplication des contenus, gestion des traces numériques, etc.) sera envisagée ici dans le cadre des évolutions curriculaires actuelles, marquées par : des reconfigurations disciplinaires importantes, l'apparition d'objets d'enseignements non strictement indexés aux disciplines scolaires (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008), la multiplication des dispositifs (Cautermean & Daunay, 2010) ou « éducation à... » venant s'ajouter aux programmes disciplinaires, l'importance donnée aux compétences et à leur évaluation.

L'apparition dans les programmes et dans les pratiques de classe de ces contenus peut être caractérisée par deux traits majeurs :

- d'une part l'absence de constitution d'une matière scolaire unique (voir Baron, 1987). En effet, en l'absence d'une discipline scolaire prenant explicitement et totalement en charge ces apprentissages, ceux-ci sont envisagés dans les programmes et textes institutionnels comme relevant de dispositifs trans, voire a-disciplinaires ;
- d'autre part la place centrale, dans la définition même des contenus d'enseignement, d'un dispositif d'évaluation, le B2i².

En effet, dans les programmes scolaire de 2008, en cycle 1 et en cycle 2, les contenus d'enseignement³ relevant d'une éducation à la culture informationnelle, d'une éducation aux médias ou aux TIC (technologie de l'information et de la communication) apparaissent tout d'abord dans le domaine « découverte du monde » : « Les enfants découvrent les objets techniques usuels (lampe de poche, téléphone, ordinateur...) et comprennent leur usage et leur fonctionnement » en cycle 1 ; « Les élèves commencent à acquérir les compétences constitutives du brevet informatique et internet (B2i). Ils découvrent et utilisent les fonctions de base de l'ordinateur » en cycle 2. Ils sont mentionnés ensuite dans le domaine « Instruction civique et morale » pour le cycle 2 (« Ils sont sensibilisés aux risques liés à l'usage de l'internet »). Ils apparaissent enfin en tant que compétence 4 du socle commun (par exemple en cycle 2 « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. L'élève est capable de commencer à s'approprier un environnement numérique »).

¹ Pour une discussion du terme de culture informationnelle et de ses différentes acceptions, voir Chapron & Delamotte (2010). Nous nous penchons ici plus particulièrement sur les contenus d'enseignement liés à la forme d'existence numérique de l'information, et donc à un domaine où s'agglomèrent éducation aux médias, à la culture documentaire et aux TIC.

² Cette démarche consistant à définir les contenus d'enseignement pas leur évaluation peut être interrogée d'un point de vue didactique, et ses effets sur le travail enseignant et déjà été discutés (Bart & Fluckiger, à paraître).

³ « Cette notion désigne [...] tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissage et qui constitue les savoirs qui sont enseignés et les connaissances que construisent les élèves au fil du temps » (Reuter & al. 2007)

La démarche de recherche

Cette communication vise à montrer comment et en quoi un regard didactique, i.e. centré sur les contenus d'enseignement (leur nature, leurs modes de construction, leur appropriation par les enseignants ou les élèves, etc.) permet d'interroger les effets de ces évolutions sur les pratiques enseignantes – et en retour comment ces « nouveaux objets » permettent de penser à nouveaux frais les contenus « disciplinaires » en français, histoire-géographie, etc. En effet, d'un point de vue didactique, cette structuration non disciplinaire des objets d'enseignement relatifs à la culture informationnelle numérique pose des questions didactiques majeures. Notamment, se pose de manière cruciale la question de l'origine ou des modalités de construction socio-historique des contenus d'enseignement qui ne peuvent être décrits simplement par les modèles transpositifs qui décrivent la construction de contenus disciplinaires (Chevallard, 1985). Sur quelle épistémologie, implicite ou non, sont finalement construits de tels contenus d'enseignement non disciplinaires ? Au-delà, comprendre pourquoi certains contenus sont considérés comme devant être dispensés à tous, car relevant d'un « langage culturel commun » (Harlé, 2010), est une question complexe, où se croisent des enjeux épistémologiques et des tensions institutionnelles. Force est de constater la faible légitimité dont jouissent les contenus liés à l'informatique et à la culture informationnelle à l'école. En réalité, devrait être clarifiée la mission de l'école quant à la construction d'une culture informationnelle numérique des élèves, et notamment ses relations avec la culture numérique « ordinaire », développée par les enfants et adolescents sur les réseaux sociaux et le web participatif.

Or, il nous semble que cette question ne peut-être pensée qu'en lien avec l'autre face de la construction des contenus d'enseignement, à savoir leur appropriation ou re-construction par les acteurs principaux du système scolaire : les enseignants et les élèves. En effet, un contenu d'enseignement ne saurait exister hors d'une actualisation dans les pratiques d'enseignement qui suppose, chez les acteurs, un travail plus ou moins complexe de construction de représentations de ses visées, de son utilité, de ses relations avec les savoirs et pratiques extrascolaires, etc. Ainsi, le fait qu'un objet d'enseignement tel que « faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement » (compétence 4 du socle commun) ne soit pas indexé disciplinairement nous semble devoir poser de manière renouvelée toute une série de problèmes aux enseignants et aux élèves.

Ce questionnement trouve son origine dans le fait que nous considérons, à la suite des travaux d'Yves Reuter (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004 ; Reuter & al., 2007), qui distingue les configurations disciplinaires prescrites, recommandées, actualisées et représentées (dans l'esprit des acteurs), que les contenus d'enseignement ont quatre modes d'existence :

- dans l'espace scriptural des instructions officielles, programmes, recommandations, manuels et autres matériels pédagogiques ;
- dans l'espace actualisé des pratiques d'enseignement effectives ;
- dans l'espace mental des représentations et des consciences notamment disciplinaires (Reuter, 2007) des acteurs⁴ ;
- enfin dans l'espace social extrascolaire, comme l'espace médiatique⁵ (voir Fluckiger, 2011), ou encore l'espace de la recherche, les objets d'enseignement pouvant être ou

⁴ A cet égard, un écrit tel que le cahier-journal de l'enseignant nous semble être un objet-frontière entre ces différents espaces, en ce qu'il y est fait référence aux programmes et compétences du socle commun, qu'il reflète les conceptions des enseignants et constitue un organisateur des pratiques effectives.

non pris en compte et interrogés selon des perspectives théoriques variées mettant en lumière tel ou tel aspect.

Cette pluralité des modes d'existence des contenus d'enseignement conduit à interroger leur fonctionnement dialectique, leurs relations réciproques, notamment à rechercher les tensions ou les congruences entre les différents espaces : par exemple si les visées annoncées dans les programmes se retrouvent dans les conceptions des enseignants ou des élèves, si elles entrent en contradiction avec les pratiques observées ou déclarées, etc.

Cette communication cherche donc à mettre en lumière quelques points de tension ou d'adéquation dans la re-construction par les acteurs du système éducatif de certains objets situés dans le champ de la culture informationnelle reconfigurée par l'explosion du numérique depuis une vingtaine d'années. Elle s'appuie à cet effet sur deux recherches inscrites en didactique dans les travaux de l'équipe Théodile-CIREL. La première, porte sur la manière dont les enseignants doivent « se débrouiller » pour comprendre, interpréter et évaluer les compétences du B2i et conséquemment sur leur construction de représentations et conceptions sur les finalités ou la nature de ces compétences⁶ (Fluckiger & Seys, 2011 ; Bart & Fluckiger, à paraître). La seconde, sur la place et l'enseignement de la lecture documentaire sur support numérique à l'école primaire⁷ (Delcroix, 2011).

Nous mettrons en lumière, sans rechercher aucune exhaustivité, la manière dont se mettent en place, entre ces différents espaces, des jeux de tensions dans :

- la place de l'évaluation dans la construction des contenus ;
- les visées des contenus d'enseignement, en particulier dans la définition des apprenants ;
- la dialectique des contenus d'enseignement oscillant entre objet et outil.

De la définition des contenus d'enseignement par leur évaluation

Dans la définition des contenus d'enseignement relatifs à la culture informationnelle numérique et aux TIC, une place centrale est occupée par un dispositif d'évaluation, le B2i. En effet, les programmes précisent ce qui doit être acquis par les élèves. C'est donc bien d'après le dispositif d'évaluation qu'est déduit ce qui doit être enseigné. Celui-ci tient lieu de « programme scolaire » et sert de référence à la construction, par les enseignants, d'un curriculum correspondant.

Cette tension dans la définition des contenus d'enseignement, envisagés essentiellement par le prisme de leur évaluation, se retrouve dans les difficultés exprimées par les enseignants : « faudrait rester avec lui tout au moins cinq minutes, et puis fixer réellement l'enfant... pendant ce temps-là, je ne peux pas m'occuper des autres ». En effet, non seulement aucune

⁵ Dans un contexte où est médiatiquement construite l'image de jeunes utilisateurs, les « digital natives » (Prensky, 2001), invariablement présentés comme « compétents » par simple imprégnation dans une « culture numérique » globale. Cette image est en décalage avec les résultats de la recherche, l'étude des compétences mises en œuvre par des adolescents utilisateurs quotidiens d'Internet montrant que la dextérité certaine dont ils font preuve se double fréquemment d'un déficit de compréhension et d'une faible capacité à verbaliser actions et processus (Fluckiger, 2008).

⁶ Six entretiens semi-directifs avec des enseignants d'école primaire « confirmés » ont été menés à cette fin, sur leurs conceptions des compétences à évaluer, leur sentiment de légitimité à évaluer ces compétences et sur la mise en œuvre pratique de l'évaluation.

⁷ Outre l'analyse des textes officiels relatifs à la lecture documentaire, deux situations d'enseignement différentes ont été observées et filmées, des entretiens d'auto-confrontation des élèves ont été menés.

discipline autonome ne prend en charge ces contenus, mais de plus les situations d'usage « au service » d'autres apprentissages sont, selon les textes officiels, censés être justement les moments de leur évaluation. Dans ce cas, quand l'enseignement de ces contenus est-il supposé avoir lieu ? Comme l'exprime, à ce sujet, une enseignante, « on essaie donc effectivement de valider ça au fur et à mesure, simplement... Ça, c'est théorique ! En pratique, quand on vient avec 31 gamins sur douze ou treize postes [...] quand il y a les autres qui sont en train de faire leur truc, qui vous appellent aussi etc. On n'a pas le temps, en même temps de pointer, « Ha oui, lui il sait faire ci, il sait faire ça » ».

Ces injonctions contradictoires, confondent trois temps bien distincts : le temps de l'enseignement des compétences TIC, celui de leur usage dans les autres disciplines, et celui de leur évaluation pour l'obtention du B2i. Il est en conséquences particulièrement difficile pour les enseignants de procéder à l'évaluation « tout au long des cycles » et lors de « situations concrètes » d'enseignement, comme il le leur est prescrit (« il faudrait qu'on soit toujours avec la grille pour dire, à ben tiens, lui, je le vois faire un copier-coller, je valide. C'est très lourd à gérer »). Nombreux sont ceux qui procèdent, de fait, à une évaluation finale des compétences.

Ces tensions sont renforcées par l'absence, dans les textes, d'une définition claire de ce qu'est une « compétence » : n'est jamais explicité par exemple si ce qui doit être évalué est le produit de l'activité ou l'activité de l'élève elle-même, ou encore quelles relations entretiennent ces « compétences » avec l'espace des savoirs théoriques, transposés ou non des disciplines scientifiques de référence (informatique, documentation, etc.). Pour ce travail interprétatif, les enseignants n'ont finalement qu'une définition tautologique de la compétence : le B2i évalue des compétences, ces dernières étant à comprendre comme ce qui est évalué par le B2i.

Les contenus d'enseignement et leurs visées

Enseigner suppose la construction d'un ensemble de conceptions plus ou moins explicites des visées ou finalités de l'apprentissage. Nous entendons par là essentiellement les visées possibles intradisciplinaires, scolaires ou extrascolaires, distinguées par Reuter (2004). A celles-ci correspondent des figures idéal-typiques de l'apprenant : le sujet didactique est-il l'apprenant disciplinaire (qui doit apprendre un certain nombre de contenus), l'élève (qui doit, par exemple, passer de niveau en niveau) ou encore l'être « social », c'est à dire « l'enfant » ?

Il nous semble que les instructions officielles oscillent entre ces différentes figures. Les contenus sont présentés parfois comme « au service » des apprentissages dans les autres matières scolaires. Ils relèvent parfois de la civilité scolaire, comme la compétence du B2i « Je connais les droits et devoirs indiqués dans la charte d'usage des TIC de mon école ». Enfin, ils peuvent excéder les finalités proprement scolaires en évoquant le « futur citoyen » (voir Fluckiger, 2011), par exemple quand le socle commun précise que les élèves doivent « être capable(s) de mobiliser [leurs] acquis dans des tâches complexes, à l'école puis dans la

vie » , ou que les programmes précisent que « contribuer à former ainsi des citoyens autonomes, responsables, doués d'esprit critique »⁸.

La dialectique objet d'enseignement / outil d'enseignement

La question des modalités de construction des contenus d'enseignement est une question centrale en didactique. À la suite de l'analyse du mouvement historique conduisant l'école à envisager les TIC principalement sous l'angle des outils d'enseignement (par opposition aux TIC comme objets d'enseignement, Baron et Bruillard, 2001), les travaux en didactique mettent à jour les difficultés générées par la tension entre ces deux places des TIC idéaltypiques. Ainsi, les textes officiels précisent que « Les technologies de l'information et de la communication ne s'organisent pas en une discipline autonome. Ce sont des outils au service des diverses activités scolaires »⁹.

Or, puisqu'il s'agit d'évaluer les compétences « en situation concrète » dans le cadre d'autres activités, c'est bien l'usage d'un outil qui est visé par l'évaluation des compétences du B2i. L'évaluation repose donc sur la conception implicite qu'il s'agit des mêmes compétences qui sont mobilisées lorsqu'un outil informatique, comme un moteur de recherche, est un médiateur d'une autre activité ou qu'il s'agit de l'objet principal de l'activité d'apprentissage. Dans le cas de la lecture documentaire numérique en primaire, les recherches empiriques de Delcroix (2011) suggèrent même l'inverse. Elles mettent à jour la variété des *postures de lecture* (Bucheton, 2006), du *rapport à la lecture* et de la *conscience disciplinaire* des élèves en fonction de la place de cette lecture, comme objet principal de l'enseignement ou comme moyen d'apprendre un contenu disciplinaire.

Conclusion

Face à l'apparition de nouveaux objets d'enseignement non indexés aux disciplines scolaires, les enseignants doivent construire une forme de conscience¹⁰ relative à ces contenus. Ils sont contraints de détourner et d'adapter le dispositif B2i tel qu'il est prescrit, doivent comprendre, interpréter, parfois décomposer les compétences (Fluckiger & Seys, 2011), décider ce qui doit être évalué et à quel niveau de maîtrise doit correspondre chaque compétence, etc. La spécificité du regard didactique permet, à notre sens, de prendre en compte ces évolutions et de caractériser leurs effets sur la pratique enseignante, afin rompre avec les discours reportant la responsabilité de la faible diffusion scolaire des TIC sur de supposées résistances des enseignants et de l'école.

AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N. (2008), *Compétences et contenus, les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck.

BARON G.-L. (1987), *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire : le cas des lycées*. Thèse de doctorat. Paris.

BARON G.-L. & BRUILLARD E. (2001), Une didactique de l'informatique?, *Revue française de Pédagogie*, n°135, p. 163-172.

⁸ Circulaire n° 2006-169 du 7-11-2006.

⁹ Programmes d'enseignement de l'école primaire Arrêté du 04-04-2007.

¹⁰ Conscience dont nous supposons qu'elle s'apparente à la conscience disciplinaire telle que définie par Reuter (2007).

- BART D. & FLUCKIGER C. (à paraître) L'introduction du B2i à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ? *Questions Vives*, n°17.
- BUCHETON D. (2006) Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre, *Langage & Pratiques*, Vol. 37, p.29-39.
- CAUTERMEAN M.-D. e&DAUNAY B. (2010), La jungle des dispositifs, *Recherches*, Vol.52.
- CHAPRON F & DELAMOTTE E. (2010), *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage.
- DELCROIX ML (2011), *Analyse des conduites de lecture documentaire électronique à l'école primaire. Pratiques et perceptions d'élèves de CM2 en science et en histoire des arts*. Mémoire de M2, UFR Sciences de l'Education, Université Lille 3.
- FLUCKIGER C. (2008), L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, Vol.163, p. 51-61.
- FLUCKIGER C. (2011), La didactique de l'informatique et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs, *Recherches en Didactiques - Les Cahiers Théodile*, Vol., n°11, p. 67-84.
- FLUCKIGER C. & Seys S. (2011), "Voilà une compétence difficile à évaluer" L'appropriation du dispositif B2i par les enseignants du primaire. *Colloque INRP "Le travail enseignant au XXIe siècle"*, Lyon, 16-18 mars 2011.
- HARLE I. (2010) *La fabrique des savoirs scolaires*, La dispute.
- LAHANIER-REUTER D. & REUTER Y. (2004), L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, In: *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Québec, 26-28 août 2004 (Cd-Rom).
- PRENSKY M. (2001), « Digital Natives, digital immigrants. Do they really think differently », *On the Horizon*, Vol.9, n°6.
- REUTER Y. (2004). Analyser la discipline: quelques propositions. In: *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Québec, 26-28 août 2004 (Cd-Rom).
- REUTER Y. (2007), « La conscience disciplinaire: présentation d'un concept », *Education & didactique*, Vol.1, n°2, p. 57-72.
- REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER D. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boek.