

Sommaire

Introduction.....	2
Le projet interdisciplinaire : une activité intégrée au projet d'établissement	3
1.1 L'interdisciplinarité : une notion fédératrice.....	3
1.1.1 <i>Décloisonner les savoirs.....</i>	<i>4</i>
1.1.2 <i>L'interdisciplinarité : le travail de toute une équipe.....</i>	<i>6</i>
1.1.3 <i>Le projet interdisciplinaire relais du projet d'établissement.....</i>	<i>7</i>
1.2 <i>Projet interdisciplinaire et pédagogie du projet.</i>	8
1.3 <i>Donner du sens au projet ?</i>	9
La médiation documentaire : accompagner les élèves vers une maîtrise de la démarche de recherche d'informations.....	13
2.1. <i>Mener un projet de recherche d'informations : une représentation à construire.....</i>	13
2.1.1 <i>Bilan des premières séances au CRD.</i>	<i>13</i>
2.1.2 <i>Le questionnaire et son exploitation</i>	<i>14</i>
2.2 <i>Identifier la démarche de recherche d'informations : une séance de remédiation.</i> ...	17
2.2.1 <i>La démarche documentaire : un espace d'expérimentation.....</i>	<i>17</i>
2.2.2 <i>Le déroulement de la séance proposée.</i>	<i>18</i>
2.2.3 <i>Bilan et nuances</i>	<i>21</i>
2.3 <i>Mise en place d'un dispositif de suivi des recherches documentaires des élèves.</i>	23
Collaborer pour la réussite des élèves ?.....	25
3.1 <i>Une évaluation formatrice : favoriser les apprentissages ?</i>	25
3.2 <i>Premier bilan intermédiaire.</i>	27
3.3 <i>Pistes pour une collaboration ou comment concilier logique documentaire et logique disciplinaire.</i>	29
3.3.1 <i>La démarche documentaire : une préoccupation partagée.</i>	<i>29</i>
3.3.2 <i>L'apprentissage du traitement de l'information : des idées pour un travail partagé.</i>	<i>30</i>
Conclusion.....	33
Apprendre autrement ... Enseigner autrement.....	33
Bibliographie.....	35
Annexes	

Introduction

Alors que s'engage à grand bruit, la réforme du nouveau lycée pour le XXI^e siècle, chacun s'interroge à nouveau sur la place qui est réservée à l'élève dans l'école aujourd'hui. La volonté marquée de la loi d'orientation de 1989 de "*placer l'élève au cœur du système éducatif*"¹ retrouve ici toute son actualité.

Parmi les orientations de la réforme engagée, "*un axe essentiel*"² est celui de l'introduction en classe de première puis terminale des Travaux personnels encadrés. Ces travaux pluridisciplinaires engagent les élèves dans un processus de construction autonome des savoirs s'appuyant notamment sur des activités documentaires.

Une des manières de prendre en compte tous les élèves, et de donner plus de sens aux apprentissages est sans doute de travailler en projet et de favoriser des éclairages interdisciplinaires. C'est en particulier ce qui est tenté au Lycée Pilote Innovant, et ce depuis plusieurs années, au travers des projets interdisciplinaires pour les classes de premières. Bien que ce dispositif présente de nombreux points de similitude avec les Travaux personnels encadrés, ce mémoire ne sera pas le lieu d'une comparaison effective entre ces deux modalités pédagogiques innovantes. D'une part, en raison du caractère extrêmement évolutif des textes officiels concernant cet aspect de la réforme, d'autre part parce que le champs d'investigation qui a été le mien dans le cadre du projet interdisciplinaire du lycée est volontairement recentré sur les aspects documentaires de ces activités. Pour autant, il convient de souligner toute l'actualité du sujet de ce mémoire, actualité du système éducatif, relayée par les réalités du fonctionnement pédagogique du Lycée pilote innovant.

"*Placer l'élève au cœur du système éducatif*" c'est d'une certaine manière lui confier la responsabilité de ses propres apprentissages dans une démarche active et autonome. Mais il s'agit de ne pas confondre pratique autonome et pratique solitaire. Dans ce contexte pédagogique, l'enseignant documentaliste tout comme l'enseignant de discipline se place comme médiateur entre l'élève et le savoir. Il convient donc de se demander, comment aider les élèves à s'approprier une démarche de projet dans le cadre d'activités documentaires ?

La réflexion qui suit permet de faire le point, dans un premier temps, sur les enjeux de ce projet interdisciplinaire, puis d'évoquer l'importance d'une démarche documentaire construite, pour enfin interroger les modalités de collaboration entre enseignants.

¹ Ministère de l'Éducation nationale, Loi d'orientation sur l'éducation, loi 89-486 du 10 juillet 1989.

² Ministère de l'Éducation nationale, "Un lycée pour le XXI^e siècle", texte soumis au CSE le 4 mars 1999.

Chapitre 1

Le projet interdisciplinaire : une activité intégrée au projet d'établissement

Avant même que l'interdisciplinarité n'entre dans la sphère éducative, scientifiques, théoriciens et praticiens évoquaient les risques d'un émiettement croissant des savoirs amplifié par le phénomène d'évolution rapide des connaissances : "*le monde est disloqué entre les sciences, émietté entre les disciplines, pulvérisé en informations*", tel est le constat que formulait Edgar Morin en 1977³. "*Le but de l'approche pluridisciplinaire est théoriquement de permettre la résolution de problèmes complexes, en tirant profit de l'éclairage de plusieurs disciplines et de la complémentarité de leurs méthodes et techniques*" soulignait Joël de Rosnay dès 1975⁴.

Aujourd'hui les termes ont parfois changé, les approches se sont diversifiées mais le souci éducatif reste le même : favoriser chez les élèves une construction globale des savoirs dépassant les cloisonnements disciplinaires.

Les réformes que le ministère de l'éducation souhaite engager, notamment dans les lycées, par l'introduction des Travaux personnels encadrés, vont dans ce sens. En outre, les projets interdisciplinaires menés depuis plusieurs années au Lycée Pilote Innovant présentent dans les faits une prise de conscience des intérêts fondamentaux que recouvre l'interdisciplinarité.

1.1 L'interdisciplinarité : une notion fédératrice

L'interdisciplinarité, telle qu'elle est vécue au lycée, joue un rôle fondamentalement fédérateur. Ce désir d'unité peut s'analyser selon trois angles d'observation : un souci premier

³ Edgar Morin. *La méthode, tome 1 : la nature de la nature*. Paris : Seuil, 1977. Cité par Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi. *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette, 1996. p. 143.

⁴ Joël de Rosnay. *Le macroscopie : vers une vision globale*. Paris : Seuil, 1975. p. 295.

de mise en lien des savoirs ; dans la mise en pratique, un travail en équipe autour d'un projet commun ; dans l'organisation, une activité relais du projet global de l'établissement.

1.1.1 Décloisonner les savoirs.

Dans le cadre de ce projet interdisciplinaire, les élèves associés par groupe de trois ou quatre travaillent à la réalisation de pages html, autour d'une problématique formulée au sein du thème générique proposé par les enseignants : le thème de l'eau.

Cette approche de l'interdisciplinarité par thème a bien souvent été critiquée dans la littérature pédagogique. "*L'interdisciplinarité s'est surtout manifestée par une approche de contenus à travers des thèmes, c'est à dire une mise sous le même chapeau d'un ensemble hétéroclite d'activités disciplinaires*" objecte Gérard de Vecchi⁵.

Cette dérive ainsi exprimée relève en partie de la confusion entre deux termes voisins, mais qui n'ont pas la même portée pédagogique : pluridisciplinarité et interdisciplinarité.

A cet égard, Françoise Cros apporte un certain nombre d'éclairages dans un article de synthèse⁶. "*La pluridisciplinarité serait la juxtaposition de plusieurs disciplines sur un même sujet. Chaque discipline contribue, dans son domaine particulier à cette étude, sans concertation avec les autres*" précise t-elle.

Dans le projet qui nous concerne, certes l'étude d'un sujet est envisagée, mais les approches disciplinaires ne sont que les annexes nécessaires à l'analyse. Les différentes disciplines impliquées n'interviennent qu'en collaborant à l'approche de ce sujet.

De même, Françoise Cros évoque cette distinction entre une interdisciplinarité "centripète" au sein de laquelle l'enseignant se trouve être le "*transmetteur d'un savoir disciplinaire*" et une interdisciplinarité "centrifuge" pour laquelle le rôle de l'enseignant "*est de répondre aux demandes des élèves et d'adapter ses apports dans une démarche de projet où l'élève construit le savoir*".

Ainsi, au lycée, les activités qui se déroulent dans le cadre du projet ont lieu pour une bonne part au Centre de Ressources Documentaires de l'établissement. Les enseignants qui encadrent ces séances sont en premier lieu des personnes-ressources, les éclairages disciplinaires n'y sont que ponctuels et résultent principalement d'un besoin exprimé par les élèves.

⁵ Gérard de Vecchi. *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette, 1996. p. 145.

⁶ Cros, Françoise. Interdisciplinarité. dans Philippe Champy et Christiane Etévé. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994. p. 561-563.

Ce travail d'équipe enseignants-documentalistes est alors fondamental, il impose des relations étroites en termes de collaboration et de concertation.

1.1.2 L'interdisciplinarité : le travail de toute une équipe

Un projet interdisciplinaire engagé sur trois classes de premières soit environ 90 élèves, nécessite, de fait, un travail d'équipe et des temps de concertations qui restent conséquents. Ces relations doivent s'établir à différentes échelles : des relations "inter-classes", des relations "inter-disciplines" , des relations enseignants de disciplines et documentalistes.

A l'échelle globale du projet, un enseignant de français et un enseignant de science et vie de la terre se chargent de la coordination, tandis que se sont établis des équipes pluridisciplinaires pour chacune des classes concernées par le projet. Ce projet qui se déroule tout au long de l'année scolaire, fédère donc une équipe qui fonctionne toute l'année en concertation. Une réunion de régulation est programmée pour chacun des trimestres mais en réalité de nombreuses rencontres ponctuelles sont nécessaires à une bonne coordination.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication constituent aussi un vecteur privilégié de collaboration. Le réseau intranet du lycée permet aux enseignants d'échanger sur le projet, évoquer les difficultés rencontrées et les mises au point nécessaires. Chacune des réunions programmées est annoncée via le réseau, un ordre du jour est établi et la synthèse des discussions est aussi diffusée de cette façon.

Ce type de collaboration établi entre les enseignants participants, impose un effort de d'harmonisation des intentions collectives, et d'explication des objectifs poursuivis. Documentalistes, enseignants de disciplines littéraires, enseignants de disciplines scientifiques et technologiques, enseignants d'informatique se trouvent réunis autour d'un projet commun.

Cet effort de composition collective ne va pas nécessairement de soi et bien que les enseignants du lycée aient des pratiques courantes de travail partagé, cette forme d'engagement nécessite que chacun accepte de dépasser sa propre discipline, mieux encore de la mobiliser de façon inhabituelle. Ces difficultés franchies, l'atout principal du travail en équipe réside précisément dans la richesse du groupe.

La collaboration documentalistes-enseignants a été active à tous les niveaux que soit lors de la phase d'élaboration, de suivi et enfin d'évaluation du projet (cet aspect de la question sera approfondi en dernière partie)⁷.

Pour conclure provisoirement sur ce point, il importe enfin de souligner tout le bénéfice que l'on peut retirer de ce projet en termes de relations avec les élèves. Gérer un projet en équipe permet des regards croisés sur le travail des élèves, instaure des relations personnalisées, et donc une connaissance mutuelle facilitée.

⁷ Pour chacune des phases du projet, les critères d'évaluation ont été établis en partenariat.

1.1.3 Le projet interdisciplinaire relais du projet d'établissement.

Le Lycée pilote innovant est riche de nombreux projets pédagogiques. Les formes en sont variées, projets par niveau de classes, projets inter-classes, projets disciplinaires ou encore interdisciplinaires.

Toutes ces activités, qui visent à répondre de façon différenciée à l'hétérogénéité des élèves, présentent toutefois au moins deux points communs : d'une part elles s'orientent manifestement vers une utilisation commune des nouvelles technologies de l'information et de la communication; d'autre part, elles s'adressent à tous les élèves. Les projets proposés pour un niveau de classe donné concernent toutes les classes de ce niveau. Ainsi, le projet interdisciplinaire s'étend à la fois sur les trois classes de première scientifique et la classe de première littéraire.

A l'échelle du lycée, le projet d'établissement unit toutes ces activités autour d'objectifs partagés. *"Le projet d'établissement est un instrument de pilotage dont l'ambition est d'aboutir à davantage de cohérence"* rappelle Françoise Cros⁸.

Il en est ainsi du projet d'établissement du lycée dont les quatre grands points marquent une finalité première : former des jeunes autonomes, responsables, créatifs, capables de travailler en équipe et de s'adapter aux situations rencontrées. Ces quatre axes sont :

- ❖ **Favoriser la réussite scolaire et personnelle de l'élève** : le projet interdisciplinaire y participe notamment en permettant aux élèves de construire des savoirs d'une manière différente, et d'acquérir des connaissances reliées les unes aux autres.
- ❖ **Favoriser l'ouverture aux autres** : cet aspect est largement pris en compte dans le projet interdisciplinaire puisque le travail de groupe en est une condition première.
- ❖ **Favoriser le travail en équipe** : l'équipe enseignante pluridisciplinaire qui suit le projet s'engage dans un travail commun sur toute une année scolaire.
- ❖ **Former à une utilisation responsable des technologies de l'information et de la communication** : le travail demandé à ces élèves de première prend largement en compte l'utilisation des nouvelles technologies que ce soit lors des recherches documentaires ou encore dans les productions demandées à l'issue de ce projet.

Ces objectifs poursuivis se déclinent bien entendu en un ensemble de sous-objectifs propres au projet interdisciplinaire en tant que tel.

⁸ Françoise Cros, Jean-Pierre Obin. *Le projet d'établissement*. Paris : Hachette, 199. p.15.

1.2 Projet interdisciplinaire et pédagogie du projet.

Comme il vient d'être souligné, ce n'est pas le sujet qui détermine s'il s'agit de pluridisciplinarité ou d'interdisciplinarité, mais bien la manière de l'aborder. Si l'on approfondi encore la réflexion, l'interdisciplinarité implique aussi que tous les enseignants s'entendent sur l'existence d'objectifs communs et complémentaires. De sorte que des objectifs purement disciplinaires ne trouvent plus leur place dans ce type de projet.

Dans le projet qui nous concerne, cinq **objectifs** visés pour les élèves ont été définis :

- ❖ Maîtriser l'approche globale d'un sujet, en relation avec les programmes, à travers la réalisation d'un document multimédia;
- ❖ Etablir des liens entre les champs disciplinaires qui concernent le sujet choisi;
- ❖ Gérer un travail collectif au sein d'une démarche de projet;
- ❖ S'approprier une démarche documentaire réfléchie;
- ❖ Communiquer un travail de recherche sous diverses formes par l'usage des nouvelles technologies.

Ces objectifs ainsi spécifiés, recentrent la majeure partie du travail sur l'acquisition de savoir faire de type méthodologiques et comportementaux. Il s'agit avant tout d'aider les élèves à s'approprier des stratégies de travail en autonomie dans une dynamique de projet⁹.

On retrouve ici le principe élémentaire qui sous-tend la pédagogie de projet : "*Mettre en œuvre une démarche de projet avec les élèves, c'est partir de l'idée qu'ils apprennent mieux quand ils sont actifs*" rappellent Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet¹⁰.

Le projet dans lequel les élèves du lycée sont engagés est en réalité le trait d'union entre deux dynamiques : le projet de production demandé et le projet de formation visé. Ce lien contribue à donner un sens à ce projet, puisque les élèves sont amenés non pas à développer des contenus pour eux-mêmes mais à en découvrir les finalités en les employant dans un ensemble d'actions finalisées.

Enfin, la démarche de projet implique une dimension temporelle formatrice. Celle-ci suppose d'une part une réflexion sur les représentations de la tâche à accomplir et aussi un travail d'anticipation en terme de moyens pour y parvenir. C'est dans cet espace de création que chacun est amené à se positionner en tant qu'individu membre d'un groupe.

⁹ Voir en Annexe 1, une fiche synthétique sur les modalités de fonctionnement du projet.

¹⁰ Isabelle Bordallo, Jean-Paul Ginestet. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette, 1993. p.15.

1.3 Donner du sens au projet ?

Aider les élèves à s'approprier une démarche de projet me semble être un point essentiel pour que chacun s'implique dans les activités qui lui sont proposées. Entrer dans un projet et surtout en percevoir le sens, suppose que chacun des participants (élèves comme enseignants d'ailleurs) partagent des représentations communes de ce projet.

A cet égard, dans une démarche de formation, il importe de ménager aussi des temps de pauses : des temps pour analyser les démarches en cours, et se distancer de l'action pour mieux s'y investir ensuite. Les psychologues cognitivistes introduisent le terme de métacognition, c'est à dire les aptitudes d'un individu à "penser sa pensée", intérioriser et analyser sa propre démarche de résolution de situation¹¹.

C'est dans cette optique que j'ai construit un questionnaire, proposé aux élèves au mois octobre, questionnaire symbolisant en quelque sorte ce temps de pause¹². Après plus d'un mois et demi de travail, je souhaitais éveiller chez les élèves un questionnement : quels sont vos objectifs de travail ? Quelles stratégies êtes-vous en train de mettre en œuvre ? Quelles représentations vous faites-vous de ce projet?

Dans ce questionnaire, deux thématiques sont distinguées : d'une part le démarrage du projet, avec pour idée de vérifier si les objectifs du projet étaient bien perçus par les élèves ; et d'autre part la recherche documentaire (ce point sera développé plus longuement dans le chapitre 2).

Il s'agissait donc de proposer aux trois classes un petit sondage de huit questions auxquelles il était demandé de répondre individuellement et de façon anonyme. Ce parti pris se justifie par les objectifs que je m'étais fixés. Je souhaitais des réponses les plus spontanées possibles, il ne s'agissait pas d'une évaluation des élèves. Pour chacune des classes, après une explication préalable des objectifs du questionnaire, un laps de temps d'environ 1/4 d'heure à été pris sur une séance fin octobre.

L'exploitation quantitative et qualitative des questionnaires a donné lieu à une synthèse diffusée auprès des enseignants impliqués dans le projet par l'intermédiaire de la messagerie électronique du lycée¹³.

¹¹ Des nouveaux concepts pour enseigner. *Sciences Humaines*, octobre 1999, n°98, p. 32-33.

¹² Voir Annexe 2.

¹³ Voir Annexe 3.

Les quatre premières questions soumises aux élèves portaient donc sur le projet dans sa globalité :

- ❖ Sous l'angle de quelles disciplines abordez-vous votre sujet?
- ❖ Pensez-vous que votre groupe de travail fonctionne bien? Expliquez votre réponse.
- ❖ Quelles difficultés avez-vous rencontrées jusqu'ici?
- ❖ Selon vous, quels types de productions sont attendues en fin de projet?

Les réponses à la **première question**, m'ont permis d'établir un certain nombre de constats.

En premier lieu, il en ressort qu'environ 1/3 des élèves n'ont pas perçus les enjeux d'un projet interdisciplinaire. Pour ces élèves là, leur sujet de recherche s'oriente exclusivement vers un seul domaine disciplinaire. Or, dans ce type de projet il s'agit bien d'amener les élèves à considérer une question, un problème dans sa complexité et les aider à établir des interrelations entre les différents domaines de connaissances.

En second lieu, les réponses à cette première question permettent de discerner les tendances dans le choix des sujets. Globalement, ces choix spontanés sont répartis de la façon suivante : environ 1/3 de sujets exclusivement scientifique et technique, 1/3 de sujets exclusivement littéraires, et 1/3 de sujets "mixtes". Ceci montre bien que des élèves qui ont fait le choix d'une filière scientifique manifestent un intérêt certain pour les disciplines littéraires. Ce constat interroge la notion de spécialisation des filières et l'on peut se demander si les directives qui se dessinent dans la mise en œuvre des Travaux personnels encadrés, c'est à dire le choix de sujets exclusivement en lien avec les disciplines dominantes d'une filière, répondra à ce désir d'ouverture d'un certain nombre d'élèves¹⁴ ?

La **deuxième question** portait sur le travail de groupe. Sur l'ensemble des élèves interrogés (au total 83) seulement 3 estiment que leur groupe de travail ne fonctionne pas de manière satisfaisante. Ce résultat est particulièrement encourageant pour le projet et montre que les élèves se sont appropriés la dimension collective du travail sans difficultés majeures.

Les raisons avancées sont par ordre de fréquence : des explications d'ordre organisationnelles ("bonne organisation", "partage des tâches" ...) ; aussi d'ordre relationnelles ("bonne entente", "groupe soudé"...) et enfin des raisons liées au choix du sujet ("sujet intéressant", "motivant").

¹⁴ Le Bulletin Officiel concernant la mise en place des travaux personnels encadrés en classe de première précise bien que les "travaux personnels encadrés seront prioritairement organisés autour de deux disciplines par groupe classe". **BOEN n°9 du 2 mars 2000**. Ce Bulletin n°9 complète celui sur la mise en place de la rentrée 2000, **BOEN n°3 du 20 janvier 2000**.

Deux paramètres sont sans doute à l'origine de ces constatations : d'une part la constitution des groupes s'est faite spontanément et sans l'intervention des enseignants; d'autre part le choix des sujets dans le cadre du thème général a été laissé également à l'initiative des élèves. Il faut enfin ajouter un autre type d'explication : les élèves du Lycée pilote innovant sont extrêmement familiarisé avec le travail de groupe dans le cadre d'activités de projets programmées.

Ce travail de groupe me semble particulièrement stimulant. A nouveau, les travaux en psychologie nous apportent un éclairage intéressant, en introduisant le concept de conflit socio-cognitif. Ce concept s'appuie sur *"la confrontation entre élèves : c'est la mise en relation de connaissances, pas forcément exactes, provenant de divers élèves du même groupe, mettant à jour deux ou plusieurs points de vue et provoquant la nécessaire argumentation de chacun pour défendre son idée"*¹⁵.

Pour les élèves du LPI, il s'agit bien de mener une activité aboutissant à une synthèse commune, réclamant à la fois une répartition des tâches, une organisation dans les prises de décisions, et aussi une régulation du fonctionnement du groupe impliquant une communication réelle. Dans cette optique, l'objectif de cette question était aussi d'amener les élèves vers une réflexion sur le fonctionnement de leur propre groupe et de favoriser ainsi les régulations éventuelles nées des constatations formulées.

La **troisième question**, "quelles difficultés avez-vous rencontrés jusqu'ici" participe du même objectif et constitue aussi pour nous un moyen d'évaluation du projet et de remédiation. Deux grands types de difficultés se dessinent : des difficultés qui relèvent de la documentation ("manque de documents sur le sujet", "manque de photos"...) et sur lesquelles nous reviendront par la suite ; des difficultés liées à la définition du sujet, de la problématique et du plan.

Au moment de la synthèse de ce questionnaire (début novembre), cette difficulté a été en partie surmontée par la majorité des groupes notamment par un suivi personnalisé des enseignants et documentalistes. Pour autant, il convient d'en rechercher les origines de façon à perfectionner la gestion du projet pour la suite. Deux types d'explications interviennent : les unes liées aux compétences des élèves, les autres liées au fonctionnement du projet.

En premier lieu, on ne peut mésestimer la difficulté que représente le choix d'une problématique et la compréhension même de ce concept.

¹⁵ Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi. Op.cit. p. 252.

Pour des élèves de première, cette démarche s'acquiert progressivement et se construit plus ou moins facilement. Il s'agit donc d'un apprentissage difficile.

En second lieu, on ne peut négliger le fait que les premières séances, séances de réflexion sur le choix du sujet et l'élaboration de la problématique, se sont déroulées au Centre de ressources documentaires. Dès lors, la tentation de se lancer prématurément dans la recherche de documents a probablement gêné ce travail préalable.

Enfin, les enseignants associés aux documentalistes qui ont encadré ces premières séances, de part leur appartenance disciplinaire n'ont peut-être pas toujours été à même d'aider les élèves à orienter véritablement leur problématique et leur plan ou du moins d'estimer la faisabilité ou non du projet qui leur était soumis. J'ai moi-même rencontré en certaines situations des difficultés pour aider les élèves à cette étape du projet et ressenti leur insatisfaction face aux réponses proposées. Dans l'esprit des élèves, je pense qu'il est important pour eux d'obtenir en quelque sorte l'aval d'un "spécialiste".

En souhaitant intégrer au projet l'ensemble des disciplines, avec tout le bénéfice souligné précédemment, il faut reconnaître que cette difficulté exprimée est source de tâtonnements. En ce sens, on peut penser que la gestion de cette étape dans le cadre des TPE sera facilitée par la circonscription préalable des disciplines impliquées.

Enfin, en proposant la **quatrième question**, "Selon vous, quels types de productions sont attendus en fin de projet ?", je souhaitais m'assurer que les élèves avaient une bonne représentation de ce qui était attendu en terme de production. C'est grâce à cette connaissance du type de production que les élèves peuvent anticiper les tâches, avoir une représentation du produit fini. Sans cette représentation, ils ne peuvent savoir réellement où ils vont et ce vers quoi leur travail doit tendre.

En définitive, la réflexion, autour des référents théoriques contextualisés, menée dans ce premier chapitre permet d'identifier le type de projet élaboré. Ce travail retrace aussi d'une certaine manière le cheminement qui a été le mien puisque ce projet existait déjà au lycée depuis plusieurs années. Cette analyse m'a permis d'une certaine façon une appropriation des enjeux de ce projet au sein duquel j'ai engagé un travail documentaire avec les élèves.

Chapitre 2

La médiation documentaire :
accompagner les élèves vers
une maîtrise de la démarche de
recherche d'informations.

A l'échelle du projet, une des finalités de la pratique documentaire réside bien entendu dans l'appropriation de savoirs. Mais dans cette perspective, "*la maîtrise de l'information ne saurait se satisfaire d'une formation exclusivement instrumentale qui se contenterait de sensibiliser les élèves aux techniques documentaires*" souligne fort justement Daniel Warzager dans un article du dossier "Se documenter" de la revue Argos¹⁶. Dans le travail qui suit, j'ai souhaité avant tout, aider les élèves à se familiariser avec une démarche de résolution de problème : mener une recherche d'informations.

2.1. Mener un projet de recherche d'informations : une représentation à construire.

L'idée de créer un questionnaire pour les élèves est née d'une préoccupation première : il s'agit d'amener les élèves à réfléchir sur leur propre manière de gérer un projet de recherche d'information. Un certain nombre d'observations lors des premières séances au CRD (Centre de ressources documentaires) ont nourri la conception du second volet du questionnaire.

2.1.1 Bilan des premières séances au CRD.

A première vue et dès les toutes premières séances, les élèves se sont spontanément dirigés vers les outils de recherche (BCDI, Internet notamment). Ce premier réflexe sans doute prématuré a probablement court-circuité, du moins en partie, une étape essentielle dans la recherche d'information : celle de réflexion préalable sur le sujet de recherche choisi.

¹⁶ Warzager, Daniel. *De l'instrumentation à l'investigation*. Argos : revue des BCD et CDI, novembre 1992, n°9, p. 43-47.

Cet empressement s'explique d'autant mieux que les élèves du LPI sont dans l'ensemble familiarisés avec les nouvelles technologies. Une pratique régulière de communication via la messagerie locale, des habitudes de consultation autonome d'Internet dans le cadre de projets, et bien d'autres occasions encore favorisent chez ces élèves une appropriation certaine des outils de recherche informatisés.

Il en découle une certaine focalisation sur l'outil, sans projet de recherche clairement défini. En questionnant de temps à autre les élèves en recherche sur les ordinateurs, j'ai constaté qu'un certain nombre d'entre eux ne maîtrisait pas pleinement leur sujet de recherche.

Ce premier constat a orienté mon champs d'action. Ce qui m'a paru poser problème ce n'étaient pas tant les compétences techniques attendues des élèves, mais plutôt la prise de conscience et la mise en œuvre des différentes étapes de la recherche documentaire.

Le postulat de départ est donc le suivant : les élèves de premières sont familiarisés plus ou moins avec les outils de recherche documentaire, et montrent comme il a été souligné précédemment une tendance à la focalisation sur ces mêmes outils. Dès lors, proposer à ces élèves une véritable situation d'apprentissage, c'est favoriser une sensibilisation à une démarche documentaire globale et complexe, au sein de laquelle les outils de recherche ne constituent qu'un des paramètres.

2.1.2 Le questionnaire et son exploitation

La seconde partie du questionnaire proposé aux élèves procède de cet objectif¹⁷. Impulser un questionnement, pousser les élèves à interroger leurs propres pratiques conduit dans une certaine mesure à favoriser des attitudes actives.

L'exploitation du questionnaire et les séances proposées aux trois classes reposent sur un désir d'explorer dans un premier temps les représentations initiales des élèves. D'une part, il s'agit donc de savoir ce que la recherche d'information représente, ou encore évoque pour eux, d'autre part je souhaitais aussi mieux connaître le public auquel je m'adressais.

L'enjeu de cette technique inspirée des travaux en psychologie cognitive est rappelé par Daniel Warzager : "*Il s'agira dans un premier temps de faire émerger cette représentation subjective sans censure, de mettre les choses en relation avec l'ensemble de ce que l'on sait déjà. Cela consiste à énoncer, identifier, nommer, désigner l'objet d'étude, à le décrire par analogie, métaphore et à extrapoler par libre association*".

¹⁷ Voir Annexe 2

Avant de présenter la séance de restitution proposée aux élèves, voici leurs réactions face aux questions posées et les tendances les plus significatives des réponses obtenues¹⁸.

Peu familiarisés avec cette démarche, les élèves ont été un peu décontenancés lors de l'enquête à proprement parler. Si le début du questionnaire (sur le projet en tant que tel) n'a pas suscité véritablement d'interrogations, il n'en a pas été de même pour les questions correspondant à la recherche documentaire. Ce qui d'ailleurs n'est pas négatif en soi, ces interrogations qui correspondent au fond à la question : "quel intérêt de réfléchir sur la recherche d'informations ? " marquent peut être un premier stade dans l'autoquestionnement souhaité.

J'ai essayé dans la mesure du possible de rester à la fois très neutre pour ne pas orienter leurs réponses et en même temps de préciser mes objectifs pour mettre les élèves en confiance. Dans tous les groupes, j'ai rappelé qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation (le questionnaire est anonyme), qu'il n'existait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et que je n'attendais pas non plus, en référence au dessin demandé, des qualités graphiques et esthétiques. Les seules conditions posées étaient que les réponses soient si possible spontanées et personnelles.

❖ La première question est une question ouverte, à laquelle les élèves ont répondu librement et avec leurs propres mots : **Quand vous pensez "Mener une recherche d'informations à quels autres mots pensez-vous ?"**.

Une grille de décodage réalisée à partir des diverses réponses données fait apparaître grosso modo cinq types de réponses :

❖ Les plus fréquentes sont des expressions ou mots qui traduisent une **action**, une **démarche** ou plus exactement une étape de la démarche (151 occurrences sur un total de 278) : "Chercher des documents", "avoir des questions", "trier et classer des informations", "trouver des mots clé"...

Après coup, j'ai pris conscience que la formulation et la rédaction même de la question induisait une phrase construite, et orientait d'une certaine manière les réponses des élèves¹⁹. Pour autant un grand nombre d'élèves ont inscrit des outils de recherche sans que la phrase proposée soit correctement construite.

¹⁸ Dans l'analyse qui suit, mon propos se centrera tout particulièrement sur l'exploitation de la première question du sondage, dans la mesure où les réponses y ont été les plus riches et ont fait l'objet d'un réinvestissement pédagogique tout à fait particulier.

¹⁹ Les espaces vides laissés aux réponses des élèves étaient précédés de : Mener une recherche d'informations c'est

- ❖ Des termes donc qui traduisent les moyens, **outils** mis en œuvre (98 occurrences sur 278) :
Mener une recherche d'informations c'est : "Internet", "BCDI", "Dictionnaires", "CRD"...
Les réponses apportées confirment les observations faites précédemment.

Bien que la formulation de la question ne s'y prête pas réellement, pour un grand nombre d'élèves, mener un projet de recherche d'informations se résume en partie à l'utilisation d'outils de recherche.

- ❖ Pour d'autres, mener une recherche d'informations induit une **relation aux autres** ou une **ouverture vers d'autres lieux** que l'établissement (12 occurrences sur 278) : "interroger les professeurs", "regarder à la maison", "prendre des contacts", "aller à la médiathèque".
Peu de réponses abondent dans ce sens.

Pour autant dans une démarche documentaire, ces éléments font partie intégrante de ce que l'on pourrait appeler les stratégies de recherche. Mobiliser ses connaissances avant de se lancer à proprement parler dans la recherche, c'est à la fois faire le tour de ce que l'on sait déjà sur un sujet donné mais aussi se remémorer par exemple qu'une personne de son entourage a travaillé sur ce thème et sera peut être par conséquent un interlocuteur privilégié ; se souvenir avoir déjà consulté à la médiathèque un ouvrage sur le sujet... etc. La recherche documentaire offre aux élèves cette possibilité sans doute sous-exploitée de formuler des hypothèses, d'imaginer des solutions dans leur quête d'informations.

- ❖ Ils sont aussi peu nombreux à proposer des expressions traduisant un **objectif** d'acquisition (15 occurrences sur 278): certains se "hasardent" à écrire que Mener une recherche d'informations c'est: " peut être apprendre", "acquérir des connaissances", "s'instruire" ...
En effet, on ne peut qu'être d'accord avec Daniel Warzager lorsqu'il souligne qu'à priori "*toute information, tout document n'est pas un savoir en soi. De fait, nous sommes en présence d'une simple indication, d'un indice qui ne peut devenir connaissance que si nous l'apprivoisons*"²⁰. Pour autant, on ne peut nier le fait que la recherche d'informations procède de la construction des savoirs. Cette construction prendra notamment forme à mesure que l'élève sera amené à comparer, critiquer, synthétiser un certain nombre d'informations qu'il aura choisies.

Il n'en reste pas moins que beaucoup d'élèves ne perçoivent pas clairement les objectifs de formation à la recherche documentaire, et le bénéfice qu'ils peuvent en retirer en terme d'autonomie ou de compétences transférables.

²⁰ Daniel Warzager. Op. cit. p. 43.

❖ Enfin, pour quelques élèves (6 occurrences sur 278) mener une recherche d'informations inspire **un avis, une opinion** : "long", "décevant souvent", "sérieux" ...

Ces sentiments exprimés traduisent un positionnement personnel qui montre que les élèves concernés ont intériorisé dans une certaine mesure la démarche, ils se positionnent en référence à des expériences vécues de recherches d'informations. Dans le cas d'expériences décevantes (comme certains qualificatifs le laissent penser), il serait sans doute intéressant de réfléchir avec les élèves concernés aux causes des échecs constatés : identifier les erreurs de démarche si c'est le cas et en profiter pour partager ces réflexions avec l'ensemble des élèves. C'est dans cette optique que j'ai construit la séance présentée ci-dessous.

2.2 Identifier la démarche de recherche d'informations : une séance de remédiation.

Comment mener un projet de recherche d'informations ? Quelles stratégies mettre en œuvre pour mener à bien un tel projet ? Tels étaient les thèmes de discussion et sujets de réflexion choisis pour ces séances passées avec les trois classes de premières concernées. Mais avant même de présenter le déroulement des séances proposées, il me semble important d'évoquer les réflexions qui ont été à l'origine des objectifs que je m'étais fixés durant le temps imparti avec les élèves.

2.2.1 La démarche documentaire : un espace d'expérimentation

En premier lieu, il convient d'explicitier le choix du vocabulaire employé et d'éclairer ainsi le niveau d'analyse auquel on se place. Il y a en effet une différence importante entre "chercher une information " et "mener une recherche d'information". Pour éclairer ce constat, je reprendrais ici volontiers l'exemple donné par Gérard de Vecchi²¹.

L'auteur propose une analyse de la situation suivante : il est demandé par exemple à un élève de relever une information dans un dictionnaire. La situation d'apprentissage présentée à cet élève est limitée selon l'auteur à "*faire simplement fonctionner une technique pour trouver une réponse toute faite*". On pourrait lui objecter que dans un tel cas, l'élève est aussi amené à mettre en œuvre une stratégie de recherche qui lui demande de mobiliser un certain nombre de pré-requis : celui notamment de l'ordre alphabétique ou encore l'identification et la maîtrise des renvois à d'autres informations complémentaires.

²¹ Gérard de Vecchi, op cit, p.95

Pour autant, reconnaissons avec l'auteur "*qu'une telle tâche devrait être considérée comme un outil permettant, à un moment donné, d'avancer dans une véritable recherche*". En définitive, comment caractérise-t-il le fait de mener une recherche d'informations ? Il s'agit de "*nous faire entrer dans une démarche comportant une part de tâtonnement, partant d'un problème qui amène à émettre des hypothèses, celle-ci incitant à trouver des moyens pour les vérifier et permettant de tirer une ou des conclusions, quitte à ce que tout cela renvoie à de nouvelles questions*".

Lorsque l'on parle de démarche documentaire, c'est bien de tous ces aspects dont il est question. Depuis plusieurs années, que se soit au niveau académique ou au sein d'associations, les professeurs documentalistes se sont penchés sur cette question et ont formalisé cette démarche documentaire en un certain nombre d'étapes assorties de compétences attendues des élèves²².

On se place donc ici dans la perspective d'un processus car la démarche documentaire repose bien sur une dynamique propre, une approche presque systémique qui laisse une grande place à l'élaboration d'hypothèses, de recherche de solutions et de réévaluation perpétuelle. C'est donc dans cette optique là, que j'ai souhaité axer l'aide méthodologique proposée aux élèves dans le cadre des séances mises en place.

2.2.2 Le déroulement de la séance proposée.

Pour chacune des trois classes, une heure a été prévue dans le calendrier pour ces séances qui se sont donc déroulées au retour des vacances de la Toussaint. Cela laissait un peu de temps pour exploiter les questionnaires récoltés avant les vacances.

En effet, je souhaitais avant tout partir des idées formulées par les élèves pour monter la séance, celles notamment liées à question "A quels autres mots vous fait penser l'expression : mener une recherche d'information". Dans cette heure programmée, deux objectifs étaient prévus :

- ❖ D'une part amener les élèves à faire une différenciation, dans le cadre d'un projet de recherche, entre ce qui relève de la procédure à mettre en œuvre, des outils à utiliser et enfin des objectifs à atteindre.
- ❖ D'autre part, aider les élèves à se forger une représentation globale et dynamique d'une démarche de recherche d'informations.

²² Le site FORMANET réalisé conjointement par des documentalistes, bibliothécaires et enseignants de disciplines franco-qubécois accessible sur le site de l'académie de Poitiers fait état de ces réflexions et a constitué une source privilégiée pour le travail présenté ici. http://www.ac-poitiers.fr/pedago/coll_lyc/formanet/

La séance s'est déroulée dans une salle de cours, il était en effet difficile de s'installer en classe entière au CRD. Les tables ont été réorganisées en cercle pour faciliter l'instauration d'un climat de confiance et de dialogue.

En regard des objectifs définis, les deux activités prévues marquent en quelque sorte une progression dans la découverte de la démarche de recherche d'informations : le premier temps de la séance (environ une demi-heure) est consacré à une réflexion sur les "ingrédients" nécessaires à la réussite d'une recherche et le second temps à l'analyse, à l'aide d'un schéma de synthèse, de la démarche de recherche en valorisant les interactions entre les étapes identifiées.

Lors la première activité, les élèves sont amenés par groupe de deux ou trois à réfléchir ensemble et compléter la fiche de travail ²³ reproduite à l'occasion sur transparent. Il s'agit de replacer dans les colonnes appropriées les termes ou expressions listés et donc de différencier les procédures, les outils et les objectifs d'une démarche de recherche d'informations. Chaque groupe rédige sa synthèse sur les transparents et un groupe volontaire présente ses réflexions à l'ensemble de la classe, à l'aide du rétroprojecteur.

Avant d'entamer la réflexion, j'ai rappelé aux élèves que la liste qui leur était présentée avait été élaborée à l'aide des réponses qu'ils avaient formulées lors du questionnaire. Ce choix pédagogique place l'élève au cœur de l'apprentissage, il instaure je pense une attitude active des élèves en privilégiant dans un premier temps une certaine confiance dans les relations entre élèves et enseignants.

"Pour faire évoluer les représentations, il faut d'abord les entendre" souligne Jean-Pierre Astolfi²⁴, mais il me semble qu'il est tout aussi essentiel de les faire partager aux autres. C'est pour cette raison que le travail en petit groupe a été privilégié.

Bien qu'adoptant des techniques différentes (réflexion individuelle puis mise en commun; ou bien discussion collective de chacun des items), la confrontation de points de vue divergents a conduit à de nombreux échanges parfois même "acharnés" amenant les uns et les autres à argumenter leur choix. Cette stimulation en petits groupes a été prolongée par une réflexion commune à laquelle cette fois-ci j'ai pris part.

L'enjeu dans un telle situation est d'adopter une attitude d'écoute positive de ce qui se dit, mais aussi de faire face à des réponses qui ne sont pas nécessairement attendues, et surtout de remédier à un certain nombre de conceptions erronées ou approximatives.

²³ Voir Annexe 4

²⁴ Astolfi, Jean-Pierre. L'erreur : échec ou apprentissage. In Berbain, Jean Marie. *Repères pour enseigner*. Paris: INRP, 1999. p.33

Il est en effet nécessaire d'expliquer les réponses attendues et de ne pas laisser en suspend les interrogations soulevées. Les travaux en psychologie cognitive nous montrent en effet que le conflit socio-cognitif engendré par la confrontation de points de vue divergents aboutit dans un premier temps à une déconstruction temporaire des conceptions initiales. Il est de fait incontournable de travailler à une reconstruction stabilisée pour dépasser la fragilité temporaire engendrée par le doute²⁵.

L'intérêt repose donc sur la participation active des élèves, ce qui a été le cas à des degrés divers (en fonction du nombre d'élèves et du moment de la journée), par un jeu de questions j'ai essayé autant que possible d'amener les élèves à échanger, à préciser, comparer les choix formulés.

La transition avec la seconde activité proposée a été réalisée à l'aide du schéma de synthèse, ne laissant apparaître que les intitulés des grandes étapes de la démarche de recherche d'informations, projeté à l'aide du rétroprojecteur²⁶. J'ai demandé aux élèves de relier oralement les termes et expressions, relevant de la procédure à mettre en œuvre et les outils à utiliser, aux étapes appropriées de la démarche. Enfin, le schéma de synthèse complet a été proposé à l'ensemble des élèves, en explicitant à l'aide d'exemples chacune des étapes, et en interrogeant de façon continue les élèves sur la façon dont ils avaient jusqu'ici géré leur projet de recherche en regard de ce qui était modélisé dans ce schéma²⁷.

Présenter la démarche de recherche d'informations en étapes très formalisées constitue un cadre sécurisant et aussi formateur pour les élèves dans le sens où le déroulement du processus est bien mis en évidence.

Pour autant, je pense qu'il existe un risque dans une formalisation trop rigide, le processus ainsi mis en valeur ne doit pas pour autant devenir une sorte de carcan d'étapes préprogrammées. Il s'agit tout au contraire de montrer aux élèves que la démarche de recherche d'informations est bien une démarche "d'investigation" pour reprendre une expression de Daniel Warzager²⁸.

²⁵ Gérard de Vecchi, op. cit. p. 252

²⁶ Voir Annexe 5

²⁷ Voir Annexe 6

²⁸ Daniel Warzager, *De l'instrumentation à l'investigation*. Argos : revue des BCD et CDI, novembre 1992, n°9, p. 43-47.

Ainsi, au sein d'un cadre certes circonscrit, l'élève est amené à établir ses stratégies de recherche, à formuler des hypothèses de sens, évaluer le champs des possibles et choisir aussi les chemins les plus appropriés.

Mener une recherche d'informations doit permettre de développer indépendance et responsabilité, si l'on prend en compte l'idée que la démarche informationnelle est une démarche d'inventivité et de créativité au sein de laquelle l'élève, "le chercheur" est l'acteur principal.

Enfin, il convient d'aider les élèves à penser la démarche de recherche d'information comme un système, un ensemble dynamique qui nécessite des réajustements perpétuels. C'est pour cette raison que j'ai essayé de schématiser mon propos de façon circulaire, matérialisant ainsi l'interdépendance de chacune des étapes. On pourrait sans doute tracer un certain nombre de flèches symbolisant les feed back nécessaires dans un projet de recherche, au risque toutefois de surcharger l'information déjà présente dans ce schéma de synthèse. Ce travail de mise en liens a toutefois été réalisé oralement avec les élèves.

2.2.3 Bilan et nuances

C'est donc dans cette optique que j'ai souhaité sensibiliser les élèves à cette "fameuse" démarche documentaire. En somme, il s'agit d'expliquer que l'expression de démarche documentaire (terme qui n'est d'ailleurs pas toujours transparent pour les élèves) fait effectivement appel à un certain nombre de techniques nécessitant des capacités identifiables comme la maîtrise d'un outil de recherche ; mobilise aussi des processus intellectuels tel l'analyse ou la synthèse ; mais que surtout l'ensemble doit être porté par un état d'esprit qui laisse une grande place à l'esprit d'initiative et l'inventivité, et constitue un espace désigné pour l'exercice de l'esprit critique et l'éducation au choix.

Cette manière d'aborder la question de la recherche documentaire n'est pas sans rappeler la distinction établie par Bernard Rey dans son ouvrage de réflexion sur les compétences transversales²⁹. L'auteur en effet distingue notamment deux conceptions pédagogiques de la compétence : d'une part, la "*compétence-fonction*" c'est à dire la faculté de mobiliser et d'utiliser un savoir-faire donné, dans un but préétabli, (ce type d'analyse fait référence en partie à la pédagogie par objectifs et donne effectivement lieu à des productions de type référentiels de compétences) ; et d'autre part la "*compétence comme puissance générative ou science de l'escient*", la compétence est dans ce cas valorisée en tant que faculté à "*décider du*

²⁹ Bernard Rey. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Editeur, 1996. p. 32-41

but à atteindre et donc de juger de son opportunité et aussi la capacité à inventer des moyens pour l'atteindre".

Dans la démarche documentaire ces deux aspects sont intimement liés. S'il est impératif que les élèves aient une visibilité des savoir-faire à mettre en œuvre, il semble aussi nécessaire de faire en sorte qu'ils en saisissent tout le sens dans une démarche globale.

Avec du recul, le bilan de ces séances me semble relativement positif. Le premier indicateur est sans conteste la participation des élèves. Qu'il s'agisse du travail en groupe restreint ou encore de la mise en commun, les discussions m'ont parues riches en raison tout simplement des divergences de conceptions. Les élèves qui ont participé aux discussions, l'ont fait librement et spontanément. Pour chacune des trois classes, un groupe au moins a accepté de présenter sa synthèse à l'ensemble des élèves.

Le dernier temps de la séance (présentation de type plutôt magistrale du schéma de synthèse) a été cependant plus difficile à gérer, puisque cela supposait de la part des élèves de "reconnecter" avec un mode d'enseignement plus traditionnel et une attitude cette fois-ci moins active. Il serait peut être plus judicieux de moduler différemment ce moment précis et faire en sorte que les élèves eux-mêmes ébauchent un schéma de ce type. Dans ce cas, il est bien certain que ce travail imposerait alors un temps beaucoup long plus que celui prévu initialement. Par ailleurs, opter pour une activité de ce type supposerait également de parier sur de forts pré-requis des élèves en matière de méthodologie documentaire. A cet égard, l'analyse de ces séances laisse cependant en suspens une interrogation³⁰.

Ce travail de sensibilisation à une démarche globale n'est-il possible que parce que les élèves possèdent déjà un certain nombre d'acquis dans ce domaine ?

En d'autres termes, est-il envisageable de proposer ce type de réflexion en préalable à toutes autres séances de médiation documentaire ? Ce questionnement me semble dotant plus important lorsqu'il s'agit de s'adresser à des élèves de collège.

Pour autant, il me semble que procéder de la sorte permet aux élèves de saisir tout le sens des méthodes documentaires proposées en formation.

Pour terminer sur ce point et malgré tout laisser en suspens ce débat, je reprendrais volontiers le propos de Bernard Rey concernant la parcellisation des apprentissages : *"il n'est pas sûr*

³⁰ Ce questionnement est né des discussions en formation générale et disciplinaire avec d'autres collègues enseignants en collège et aussi du stage de pratique accompagnée réalisé au collège de Neuville.

que la somme des comportements appris constitue véritablement la finalité dont ils étaient censés être les composants"³¹.

2.3 Mise en place d'un dispositif de suivi des recherches documentaires des élèves.

Pour prolonger ce travail de réflexion engagé avec les élèves, il m'a paru nécessaire d'élaborer un document permettant le suivi des recherches documentaires de chacun des groupes, document identique pour tous les élèves, ce qui permettait aussi d'éviter les feuilles volantes au contenu très variable selon les groupes.

A la fin de chacune des séances retracées ci-dessus, les groupes de travail ont reçu un document intitulé "Feuille de route des recherches documentaires"³². Les finalités de ce document récapitulées en page 4 ont été explicitées à cette occasion.

Pour les élèves, cet outil permet non seulement de garder une trace d'une séance à l'autre de l'avancement de leur recherche, des documents déjà consultés, et de l'analyse des informations collectées. Il permet en outre, de conserver des références bibliographiques précises, utiles pour la communication des sources utilisées dans la production finale. A cet effet, des consignes pour la formalisation des références sont jointes au document en page 5.

Du point de vue des enseignants, ce document sert à la fois de base pour le suivi et aussi d'outil pour l'évaluation. Dans sa conception, je souhaitais à nouveau que cet outil permette une mise en valeur des démarches adoptées plutôt qu'un outil de contrôle de l'activité des élèves à chacune des séances. Il s'agissait donc de mettre l'accent sur les choix formulés par les élèves, et aussi d'essayer de mesurer les évolutions éventuelles dans la gestion du projet documentaire.

Ce document de synthèse se compose de deux parties en lien. La première partie ciblée sur l'étape initiale "**Cerner son sujet, définir son projet de recherche**" au sein de laquelle se combinent quatre items : le sujet général choisi ; l'angle à partir duquel le sujet va être étudié, c'est à dire la problématique ; un espace dans lequel sont inscrits les mots clés, c'est à dire les mots les plus porteurs de sens pour définir la problématique (ces mots clés sont utilisés par la suite pour la recherche informatisée) ; enfin, le plan envisagé (étant entendu que le choix du plan ne se fait que progressivement).

³¹ Bernard Rey. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Editeur, 1996. p. 32

³² Voir annexe 7

Dans l'espace mots clés, j'ai ajouté un item complémentaire, "Ajoutez les nouveaux mots clés identifiés au cours de la recherche". A nouveau, il s'agit d'inciter les élèves à mettre en œuvre une démarche documentaire axée sur la réévaluation ponctuelle des hypothèses de recherches élaborées au préalable et de gagner ainsi en pertinence quant aux résultats de la recherche menée.

La seconde partie du document, "**Rechercher les informations utiles**", la feuille de route à proprement parlée, prend la forme d'un tableau dont les quatre rubriques sont explicitées en page 5 : nature du document consulté, références du document, une rubrique précisant si le document consulté est conservé ou non et enfin une rubrique d'analyse du contenu du document assorti d'exemples de critères de choix des documents.

Dans cette dernière colonne, je souhaitais inciter les élèves à argumenter leurs choix, et les aider aussi à mettre en perspective les documents trouvés en rapport avec les besoins initialement formulés. Ce travail d'explicitation qui leur était demandé, imposait donc de mettre en mots les réflexions critiques, source de leurs choix.

En cohérence avec les actions menées jusqu'ici avec ces trois classes, cette contrainte de travail me semblait aussi de nature à favoriser une prise de conscience, de type métacognitif, de la démarche documentaire impliquant des attitudes actives. L'utilisation qui a été faite de cette feuille de route soulève malgré tout de nombreuses interrogations. Interrogations, dont il sera fait état en guise de préambule et aussi d'analyse de situation sujette à un certain nombre de perfectionnements proposés en dernière partie de ce travail.

Pour conclure provisoirement sur les modalités d'intervention qui ont été les miennes dans le domaine documentaire, il me semble important de rappeler les constations qui ont orienté mes choix. Face à un public de lycéens qui fait preuve déjà d'une autonomie certaine en matière documentaire, je ne pense pas qu'une approche plus directive, ou du moins trop prescriptible aurait produit des effets plus positifs en termes d'apprentissage. Pour ces élèves, il me semble peut être plus judicieux de les aider à prendre de la hauteur par rapport aux actes, les guider vers une réflexion sur leur propre cheminement et stratégie, identifier enfin les facteurs de réussites ou d'échecs. Cette expérience s'est révélée, pour moi, particulièrement enrichissante toutefois le problème de l'évaluation du travail entrepris reste posé.

Chapitre 3

Collaborer pour la réussite des élèves ?

A l'heure où s'achève la rédaction de ce travail, les élèves ne sont pas encore parvenus au terme de leur projet. Pour autant, un premier bilan semble possible. Ce bilan s'appuie en partie sur une étape fondamentale de ce projet, l'évaluation à mi-parcours évoquée dans le premier chapitre. Pour ce qui est des aspects documentaires du projet, l'évaluation intermédiaire porte notamment sur l'utilisation, par les groupes de travail, de la feuille de route des recherches documentaires. Les résultats obtenus soulèvent quelques interrogations impliquant la collaboration professeurs-documentalistes. Alors, travailler en équipe pour les élèves ... et pour les enseignants qu'en est-il ?

3.1 Une évaluation formatrice : favoriser les apprentissages ?

Le bilan intermédiaire s'est déroulé au mois de janvier. Une grille de critères a été élaborée à cet effet, et celle-ci a été communiquée aux élèves quelques semaines auparavant³³. Ce bilan conçu comme une évaluation formatrice a consisté en un court entretien de chacun des groupes de travail. En ce qui concerne la recherche documentaire, des critères spécifiques ont été formulés en partenariat avec les enseignants. Pour autant, les entretiens ont été menés séparément, les enseignants de disciplines évaluant leurs propres critères. De mon côté, ce travail, assez lourd par ailleurs³⁴, m'a permis de poser un certain nombre de constats. Mais avant même d'en évoquer les résultats, il convient succinctement d'en préciser le déroulement.

Ainsi, une discussion s'est engagée avec chacun des groupes de travail. Dans sa conception, en accord avec les enseignants, cette évaluation devait permettre une mise en mots des

³³Voir Annexe 8

³⁴ Pour établir une discussion intéressante, il faut disposer d'au moins un quart d'heure avec chaque groupe. Soit environ 10 groupes pour chaque classe, multiplié par trois classes ... !!!

démarches documentaires engagées ainsi que des difficultés rencontrées. Dans cette optique, il s'agissait donc de privilégier les questions plutôt que les réponses, sans pour autant transformer ce temps de communication en un interrogatoire fermé.

Selon les groupes, selon l'avancement de leur travail et les difficultés rencontrées, un certain nombre de questions a été privilégié. A titre d'exemples en voici quelques-unes :

- ❖ Certaines portant sur la **problématique** : Avez-vous modifié votre problématique ? Une ou plusieurs fois ? Pour quelles raisons ? Le choix de la problématique vous a-t-il semblé difficile ?
- ❖ D'autres concernant les **mots-clés** : Vous avez identifié un certain nombre de mots clés, pourquoi ceux-là ? Vous ont-ils servi par la suite et dans quelle mesure ? Avez-vous apporté des modifications à votre liste ?
- ❖ Concernant le **plan** : Le choix du plan vous a-t-il posé problème ? En êtes-vous satisfait ? Pensez-vous le modifier à nouveau ?
- ❖ L'utilisation des **outils de recherche** : Quels outils avez-vous utilisés ? Qui les a utilisés ? La recherche a-t-elle été faite en commun ? Chacun séparément ? Avez-vous confronté vos résultats ?

Dans l'absolu, et en référence aux travaux de recherche concernant les bénéfices d'une évaluation de ce type, évaluation à propos de laquelle je reste par ailleurs entièrement convaincue des aspects positifs ; les réponses apportées par les élèves me laissent malgré tout perplexe³⁵.

D'une part, le temps compté n'a pas permis de mettre à jour une réflexion poussée de la part des élèves à l'issue du questionnement. D'autre part, les groupes de travail n'ont pas réellement fait preuve de réflexion par rapport au travail fourni. Enfin, il faut reconnaître que la maîtrise de ce type d'entretiens réclame sans aucun doute une expérience qui me fait défaut et que la lecture d'ouvrages théoriques ne remplace pas complètement. En définitive et en terme de bilan, un certain nombre de remarques s'impose.

³⁵ Un certain nombre de raisons ont déjà été avancées dans ce mémoire (notamment les apports de la psychologie cognitive autour du concept de métacognition). Pour synthèse autour de l'évaluation, on peut citer l'article de Jean Veslin. "Et si on faisait de l'évaluation un moteur ? ". In Berbain, Jean Marie. *Repères pour enseigner*. Paris: INRP, 1999. p.135-150.

3.2 Premier bilan intermédiaire.

A première vue, le bilan est plutôt décevant. La majorité des groupes a complété la feuille de route à la hâte en prévision du bilan. Le tableau de synthèse demandant d'argumenter les choix de documents réalisés ne donne pas ou peu de traces d'une réflexion critique à cet égard.

Cet outil conçu comme un outil de suivi, ne l'a pas été réellement. Il semble donc que les élèves aient effectivement vécu ce travail comme une contrainte supplémentaire ralentissant leur travail effectif en terme de production finale.

Pour essayer de comprendre les raisons de ce bilan, il convient notamment de revenir au point de départ de ce travail. Avec cette perspective à l'esprit, je pense qu'il aurait été judicieux de prendre un temps plus long lors des séances proposées aux élèves, pour expliquer, de façon plus appuyée que je ne l'ai fait, le travail qui leur été demandé.

Cette observation est confirmée par le degré très inégal de formalisation des références bibliographiques, bien que le dossier en présente les outils nécessaires.

Par ailleurs, ce document de travail leur a été remis plusieurs semaines après le démarrage du projet. Chacun des groupes avait déjà bien entamé les recherches, de sorte que cet effort à contre temps n'a certainement pas fait sens immédiatement.

Enfin, il faut reconnaître que le suivi des groupes n'a pu se faire qu'en pointillés, notamment pour des raisons de disponibilité et aussi de lourdeur liée au nombre total d'élèves impliqués.

D'aucun pourrait penser que dans la situation évoquée précédemment, les élèves de leur côté auraient manifesté un manque de sérieux dans le travail demandé, et c'est ceux-là mêmes qui trouveraient là un prétexte pour laisser de côté le travail en autonomie des élèves. Or, il me semble au contraire que le problème ne se situe pas à ce niveau, car par ailleurs le travail de réalisation des pages html et donc l'aboutissement des recherches documentaires semble d'ors et déjà tout à fait satisfaisant.

En revanche, je crois que l'on atteint ici une des limites de la pédagogie de projet évoquée par Philippe Perrenoud : "*Si on se prend au jeu, on voudra réussir sans nécessairement comprendre*"³⁶. En effet, dans une dynamique de projet comme celle-ci, les élèves se placent volontiers dans la logique de l'action et se distancient inconsciemment de la logique d'apprentissage. Ce qui importe pour eux, c'est l'avancée du travail dans le temps imparti. En somme, l'analyse de pratiques ne se place absolument pas comme une priorité pour eux.

³⁶ Perrenoud, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF Editeur, 1998. p. 82

Raison de plus pour essayer de favoriser, chez ces élèves, ce travail de réflexion sur les démarches entreprises. Mais là encore, si les résultats sont difficilement évaluables, les difficultés, elles, sont clairement identifiables.

Il est évident que si l'on se propose d'évaluer des objectifs d'ordre techniques (réaliser une page html par exemple) les résultats sont facilement observables ; en revanche il est plus difficile de mesurer le degré de prise de conscience des stratégies utilisées.

Cette difficulté sous-tendue par ces questions d'évaluation se justifie par des arguments d'objectivité et aussi d'efficacité. Citant Daniel Hameline, Bernard Rey stigmatise ce propos : *"Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable"*³⁷.

Cet argument utilisé par l'auteur à titre de contre-exemple pose explicitement le problème du sens donné ou non aux apprentissages que l'on propose aux élèves. Tout au long de son ouvrage, Bernard Rey met en perspective une dérive "opérationnelle" des objectifs pédagogiques. Il plaide au contraire pour un apprentissage centré sur l'apprendre ou plutôt "apprendre à apprendre", soulignant qu'il ne suffit pas qu'un élève possède une compétence particulière pour qu'il l'utilise à bon escient dans une situation donnée. Il importe avant tout que le sens attribué à cette situation lui permette d'envisager la mise en œuvre de cette compétence. A ce stade là de la réflexion, il souligne prudemment que l'on ne peut viser qu'une pédagogie des "*intentions*".

Cette réflexion aide en partie à comprendre les raisons d'un investissement des élèves, au final assez limité, face à la feuille de route des recherches documentaires. Quel sens ont-ils attribué au travail d'explicitation et d'argumentation demandé ? J'en déduis, à la vue des résultats annoncés que la démarche n'était peut-être pas suffisamment porteuse de sens pour qu'ils s'y investissent pleinement.

A toutes les raisons avancées précédemment, il me semble important d'ajouter un dernier point essentiel : la question de la collaboration professeurs-documentalistes.

Au LPI, les enseignants dans leur grande majorité ont pris conscience du rôle pédagogique du documentaliste, lui reconnaissant volontiers des compétences pour mener à bien des projets avec les élèves, projets qui se déroulent d'ailleurs bien souvent en collaboration étroite.

³⁷ Bernard Rey, *op. cit.*, p. 29

Cette situation extrêmement stimulante aboutit à une mise en valeur marquée des travaux documentaires³⁸ : critères d'évaluation spécifiques pour la documentation, évaluation menée séparément ...

Cette confiance que l'on a placé dans le travail que je proposais à été pour moi particulièrement motivante. Pour autant, je crains que ce désir de mise en valeur de la documentation, n'ait d'une certaine façon contribué à isoler ces actions.

Peu de collègues, me semble-t-il, ont travaillé avec les groupes d'élèves sur la feuille de route des recherches documentaires. Ce manque d'écho dont j'assume une part des responsabilités, a peut-être contribué au résultat annoncé ci-dessus.

En somme, je serais tentée de penser qu'une démarche ne fait sens pour les élèves que si l'ensemble de cette démarche est acquis comme préoccupation par l'ensemble des membres d'une équipe.

3.3 Pistes pour une collaboration ou comment concilier logique documentaire et logique disciplinaire .

Supposer que la démarche documentaire est l'affaire de tous les enseignants ne se résume pas à niveler le rôle de chacun dans ce domaine. Il me semble au contraire qu'un projet comme celui-ci est l'occasion pour chacun d'apporter un peu de sa spécificité.

3.3.1 La démarche documentaire : une préoccupation partagée.

Ainsi, l'interdisciplinarité ne signifie pas nécessairement que les champs disciplinaires renoncent à leur repères propres. Simplement, les données de départ sont peut-être différentes. Puisque les élèves construisent eux-mêmes leurs propres savoirs (ce qui ne dispense pas pour autant des éclairages de la part des professeurs), l'enseignant devient plus qu'un médiateur entre le savoir qu'il maîtrise et l'élève, mais un médiateur entre l'information trouvée et l'élève.

En outre, les situations d'apprentissage au centre de ressources documentaires mobilisent chez l'élève une double compétence, documentaire et disciplinaire, pour utiliser les différents supports d'information. Cela implique aussi la maîtrise d'une certaine forme de "culture de l'information", car pour être à même de formuler des hypothèses et mettre en œuvre une stratégie de recherche, l'élève doit pouvoir se représenter de façon globale les possibilités qui

³⁸ Dans le cadre de rencontres autour des TPE avec des enseignants d'autres établissements, j'ai pris conscience que cette reconnaissance effective du rôle pédagogique du documentaliste est loin d'être acquise par tous les collègues. Il est de fait certain que la réussite du projet évoqué ici, tient en partie à ce contexte pédagogique particulier au sein duquel des équipes volontaires se sont investies.

s'offrent à lui. Dans un ouvrage récemment paru, Frédérique Marcillet, documentaliste et formatrice, montre que la maîtrise de l'information implique la mobilisation de savoirs de références empreints à trois domaines distincts : le domaine des sciences de l'information permettant des points d'accès à l'information ; celui des sciences du langage qui envisage l'information dans ses enjeux de communication et le domaine des champs disciplinaires qui "*donne sens à l'information selon son statut dans la discipline*".³⁹

C'est dans cet espace d'action, qu'enseignants de disciplines et documentalistes peuvent mettre en place des situations d'apprentissage dans lesquelles chacun s'y retrouve.

3.3.2 L'apprentissage du traitement de l'information : des idées pour un travail partagé.

Dans le même ouvrage, Frédérique Marcillet, montre combien les activités documentaires et la maîtrise de l'information s'inscrivent dans une perspective transdisciplinaire, estimant même qu'il y a là une ouverture vers un nouveau "*paradigme*" fédérateur des enseignements disciplinaires⁴⁰.

L'expertise des pratiques et situations pédagogiques qu'elle propose, l'amène à distinguer divers degrés de transversalité :

- ❖ Une transversalité dite "*minimaliste*" qui se manifeste par des pratiques élémentaires et plutôt de l'ordre des techniques : telle la maîtrise des outils documentaires ou encore la maîtrise de l'ordre alphabétique requise dans l'utilisation d'un dictionnaire. Ces techniques "*intraméthodologiques*" sont mobilisables quel que soit le champs de notions disciplinaires impliqué.
- ❖ Une transversalité "*supradisciplinaire*" qui résulte d'un parallèle explicite, mis à jour par l'auteur, entre les processus en jeu dans l'acte d'apprendre et ceux mis en œuvre dans une démarche de recherche et de maîtrise de l'information. Cette forme de transversalité s'incarne dans un socle de processus mentaux communs : représentation, anticipation, planification, exécution, contrôle.
- ❖ Une transversalité "*extradisciplinaire*" ou encore "*maximaliste*" telle la pédagogie de la lecture ou l'éducation au choix qui concernent aussi toutes les disciplines.

³⁹ Marcillet, Frédérique. *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*. Paris : ESF, 2000. p.27.

⁴⁰ Marcillet, Frédérique. *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*. Paris : ESF, 2000. p.53

Dans cette optique, il convient de reconnaître à l'instar des propos rapportés ici, que la transversalité apparaît bien comme une sorte "*de gamme sur laquelle se jouent toutes les activités documentaires et l'apprentissage de la maîtrise de l'information*".

Pour autant, le point de vue adopté repose sur une analyse "macroscopique" de la démarche de maîtrise de l'information. En modifiant, par un effet de zoom, le regard porté sur les compétences que les élèves sont amenés à mobiliser dans une démarche documentaire, en essayant d'atteindre ce que Bernard Rey nomme les "*microcompétences*"⁴¹, la notion de transversalité s'enrichit implicitement de nombreux apports proprement disciplinaires.

C'est en cela que le partenariat documentaliste-enseignant de disciplines se trouve alors renforcé.

De la complexe démarche de "recherche d'informations", il suffit d'examiner de plus près un temps fort du processus, celui du choix et du prélèvement des informations pertinentes des documents trouvés, pour illustrer cette idée.

La pertinence d'une information est tributaire avant toute chose du besoin identifié au préalable. Sans consigne, sans questionnement, ce repérage devient dès lors beaucoup plus aléatoire. En outre, il existe bien évidemment plusieurs façons d'entrer un document, quel que soit son support d'ailleurs, et il ne s'agit pas ici de faire le tour de la question. Pour autant, différents niveaux d'analyse semblent identifiables.

D'une part, les "clés" d'entrée dans le document et les indices documentaires sont dans un premier temps des aides précieuses dans la formulation des hypothèses de sens : la mise en page, la typographie, les titres et encadrés sont autant de passerelles vers la découverte du thème, des idées abordées dans le document. De même, l'identification et la différenciation des faits, des commentaires, exemples et idées sont autant de compétences mobilisées pour hiérarchiser les informations dans leur degré de pertinence⁴². Aider les élèves à puiser des indices de sens à ce premier niveau d'analyse relève d'une démarche de pédagogie documentaire.

D'autre part, l'approche des contenus à proprement parlé fait aussi appel à des compétences qui relèvent dans certains cas plus spécifiquement des disciplines. Il est, à mon sens, nécessaire pour pouvoir identifier les informations principales d'un document, d'avoir

⁴¹ Rey, Bernard, *op.cit.*, p.

⁴² Monthus, Marie. Pratique documentaire et prise de notes. Toulouse : CRDP, 1994.

formuler des hypothèses de sens face au contenu et par conséquent d'avoir développé aussi une attitude active face à l'information.

En effet, identifier les informations pertinentes d'un article faisant état d'un compte rendu d'expérimentation scientifique dans un cas ou encore exploiter l'information d'un texte historique dans l'autre cas, n'implique pas nécessairement les mêmes postures face au contenu informatif proposé. Dans la première situation, il importe de repérer les hypothèses de travail, le protocole expérimental mis en place, les résultats collectés, et enfin leur interprétation. Tandis que dans la seconde situation, il s'agit de comprendre un point de vue, identifier le degré de crédibilité d'un texte, en confrontant ce propos avec d'autres faits, d'autres idées.

Cette opposition, certes schématique, met en évidence l'importance de ce que Michel Develay nomme "*matrice disciplinaire*"⁴³ entendue comme "*le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée*".

Ce regard porté sur la discipline amène à identifier très clairement les objets qui lui sont spécifiques, les tâches qu'elle permet d'effectuer, en mobilisant à la fois ce que l'auteur nomme des "*connaissances déclaratives*" qui sont de l'ordre des notions et concepts à maîtriser, et des "*connaissances procédurales*" qui sont de l'ordre de l'action, des savoir-faire à mobiliser.

Finalement, peut-être que l'interdisciplinarité implique justement cette identification des enjeux des disciplines, en tout état de cause, une identification de ce qui les relie aussi bien que ce qui les différencie.

Le propos de Philippe Perrenoud dans son ouvrage *Construire des compétences dès l'école*, va dans ce sens : "*Le souci du développement de compétences n'a rien à voir avec une dissolution des disciplines dans un vague "potage transversal". Ce qui ne dispense pas d'interroger les fermetures et les intersections des disciplines*"⁴⁴.

En somme, l'interdisciplinarité réclamerait non seulement un certain nombre d'activités à menée en commun, mais aussi une identification de concepts et méthodes communes à plusieurs disciplines, en gardant le souci de rendre visible ce qui caractérise les fondements d'une discipline et qui reste, le plus souvent, de l'ordre de l'implicite pour les élèves.

Pour conclure sur ce point, je reprendrais volontiers le propos de Marie Monthus : "*Si nous voulons que l'élève apprenne en utilisant des documents, en prenant de l'information, [...]*

⁴³ Develay, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur, 1992. p. 43-50

⁴⁴ Perrenoud, Phillipe. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur, 1998. p. 52.

nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion sur la nécessité d'une progression qui utilise les acquis disciplinaires, sur le choix des documents qui sont proposés, sur les actions de médiations qui peuvent être menées pour accompagner l'élève dans sa construction"⁴⁵.

Les pistes de collaboration documentaliste - enseignant de disciplines évoquées ci-dessus restent malgré tout assez sommaires, elles répondent toutefois à la nécessité d'accompagner au mieux les apprentissages des élèves en profitant des compétences à la fois communes et aussi spécifiques des enseignants membres du projet.

Pour ma part, je reste convaincue de l'importance d'une formation à la maîtrise de l'information contextualisée et finalisée dans un projet qui la dépasse, une formation qui doit être vécue comme une préoccupation par tous les membres d'une équipe.

Conclusion

Apprendre autrement ... Enseigner autrement

Travaux d'élèves et projet interdisciplinaire, projet documentaire et formation des élèves, formation interdisciplinaire et projet d'élèves : par ce jeu de mots croisés, il ne s'agit pas d'évoquer des formules interchangeable à souhait, mais bien au contraire, de montrer que l'expérience relatée ici forme un tout, dont les implications multiples n'ont certainement pas toutes été mentionnées. Pour autant, deux points forts s'imposent manifestement : pour l'élève, il s'agit d'apprendre certes, mais apprendre autrement ; ce qui implique que l'enseignant, lui aussi, est amené à enseigner d'une autre manière.

Apprendre avec et par les autres, apprendre en choisissant son parcours, en régulant son activité en fonction des consignes et objectifs poursuivis, apprendre en harmonisant ses pratiques avec celles de ces partenaires. Au moment où s'achève ce travail, il semble bien difficile d'évaluer les acquis en termes de connaissances disciplinaires. Pour autant, comment imaginer qu'un groupe d'élèves ayant construit tout au long des séances une synthèse d'informations recherchées, sélectionnées, et élaborées en regard d'une préoccupation formulée, comment imaginer qu'un tel travail n'ait pas contribué d'une manière ou d'une autre à enrichir les représentations de ces mêmes élèves sur un sujet donné. L'évaluation finale de ce projet viendra confirmer ou infirmer cette hypothèse.

⁴⁵ Monthus, Marie. *Apprendre l'autonomie au CDI*. Paris : Hachette, 1997. p. 43.

Enseigner autrement, assumer collectivement les apprentissages proposés, considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser, dans une prise en compte du choix de l'élève et en valorisant la coopération entre élèves. Comment aider les élèves à s'approprier une démarche de projet dans le cadre d'activités documentaires ? Un pas semble déjà franchi, si l'enseignant quelle que soit sa spécialité, valorise une conception positive de l'erreur, privilégie des modalités d'évaluation formatrice et vise au développement d'une attitude de questionnement chez l'élève.

Pour autant, un certain nombre de difficultés apparaît. Dans de nombreux cas, la réussite des travaux poussent les élèves vers une division du travail visant à utiliser au mieux les compétences existantes, de sorte que ce sont les groupes présentant déjà un fort potentiel qui au final réussissent le mieux ce type d'exercice. La réflexion menée en dernière partie de ce travail a contribué à faire évoluer la notion même d'interdisciplinarité évoquée en première partie. Il semble d'ors et déjà nécessaire de réfléchir à un aménagement de plages horaires d'accompagnement méthodologique, permettant une collaboration entre enseignants plus soutenue.

L'expérience relatée ici demeure dans mon parcours de formation riche d'enseignements. Les espaces d'expérimentation de ce type existent à tous les niveaux du second degré, qu'il s'agisse des parcours diversifiés, des travaux croisés pour le collège ou encore des travaux personnels encadrés en lycée. Ces modalités d'innovation poussent à une réflexion sur le "métier de l'élève" et le "métier de l'enseignant" aujourd'hui.

Bibliographie

- Astolfi, Jean-Pierre. L'erreur : échec ou apprentissage. In Berbain, Jean Marie. *Repères pour enseigner*. Paris: INRP, 1999. p.30-41.
- Bordallo, Isabelle et Ginestet, Jean-Paul. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette, 1993. 191 p.
- Cros, Françoise et Obin, Jean-Pierre. *Le projet d'établissement*. Paris : Hachette, 1999. 175 p.
- Develay, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur, 1992. 167 p.
- Marcillet, Frédérique. *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*. Paris : ESF, 2000. 125 p.
- Monthus, Marie. *Apprendre l'autonomie au CDI*. Paris : Hachette, 1997. 207 p.
- Monthus, Marie. *Pratique documentaire et prise de notes*. Toulouse : CRDP, 1994. 159 p.
- Perrenoud, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur, 1998. 125p.
- Rey, Bernard. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Editeur, 1996. 216 p.
- Vecchi, Gérard (de) et Carmona-Magnaldi, Nicole. *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette, 1996. 263 p.
- Vecchi, Gérard (de). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette, 1992. 221 p.
- Warzager, Daniel. *De l'instrumentation à l'investigation*. Argos : revue des BCD et CDI, novembre 1992, n°9, p. 43-47.

Sans oublier des sites internet d'une grande richesse :

- Le portail des professeurs documentalistes : <http://www.savoirscdi.cndp.fr>
- Un site de mutualisation franco-québécoise des ressources et expériences en matière de documentation : http://www.ac-poitiers.fr/pedago/coll_lyc/formanet/
- Ce site présente de nombreuses références théoriques support des innovations pédagogiques <http://www.parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/index.htm>
- Le travail de l'académie de Lyon, autour de la collaboration enseignants-documentalistes: <http://www2.ac-Lyon.fr/enseigne/documentation/notmetie/profdoc/pfdcentr.html>
- A suivre avec la mise en place des Travaux personnels encadrés, le portail du CNDP <http://www.educnet.education.fr/TPE/default.htm>