
L'éducation à l'information dans le milieu scolaire révélatrice des enjeux relatifs au changement de paradigme éducatif ?

Is information literacy in schools significant of the issues related to the change of educational paradigm ?

Isabelle Bréda, Yolande Combès et Laurent Petit



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3406>

DOI : 10.4000/edc.3406

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2012

Pagination : 117-130

ISBN : 978-2-917562-07-9

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Isabelle Bréda, Yolande Combès et Laurent Petit, « L'éducation à l'information dans le milieu scolaire révélatrice des enjeux relatifs au changement de paradigme éducatif ? », *Études de communication* [En ligne], 38 | 2012, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3406> ; DOI : 10.4000/edc.3406

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'éducation à l'information dans le milieu scolaire révélatrice des enjeux relatifs au changement de paradigme éducatif ?

Is information literacy in schools significant of the issues related to the change of educational paradigm ?

Isabelle Bréda, Yolande Combès et Laurent Petit

- 1 L'analyse du processus d'éducation à l'information conduite à partir de l'observation des pratiques générées par l'utilisation du catalogue *Corrélyce* dans les lycées depuis 2009 met en évidence les potentialités offertes par la convergence numérique dans le milieu scolaire, la pluralité des initiatives d'enseignants et les contraintes que le projet rencontre pour aboutir à une généralisation des usages dans ce domaine. L'approche retenue dans cette communication croise logique d'usage et logique de système et permet de révéler que les enjeux ne sont pas seulement pédagogiques mais aussi institutionnels, politiques et sociaux. Les auteurs tentent de répondre à deux questions majeures : en quoi l'éducation à l'information participe du mouvement cherchant à instaurer un changement de paradigme éducatif ? Et pourquoi ce changement projeté par les instances internationales et nationales est loin d'être réellement advenu ?

Paradigmes en concurrence

- 2 Ce questionnement s'inscrit dans une problématique, celle de l'industrialisation de la formation, qu'il nous faut ici expliciter.

Logiques industrielles

- 3 Une hypothèse est à l'origine de cette notion : eu égard à ses nombreuses spécificités, le champ éducatif se rapprocherait dans son mode de fonctionnement de celui des industries culturelles (cinéma, télévision, musique, etc.) tout en gardant des traits spécifiques qui en ferait un secteur à part entière (Mœglin, 1998 et 2005). Un discret cheminement, amorcé depuis plus de 20 ans, engendre au sein du système éducatif une situation d'*entre-deux* liée au tiraillement entre deux logiques industrielles. La logique industrielle encore dominante aujourd'hui, mise en place dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, se caractérise par un enseignement massifié, standardisé dans ses programmes et procédures, impersonnel et unidirectionnel ; elle se trouve concurrencée par une logique émergente prônant un régime d'enseignement individualisé et personnalisé, contractualisé, modulaire et sur-mesure cherchant à concilier distance et proximité.
- 4 Du paradigme industriel encore dominant issu du XIX^e siècle, le manuel scolaire est la clé de voûte. Il est en effet « conçu à la fois pour former l'élève et pour former le maître, il est l'élément stratégique de cette première poussée industrielle en éducation, à la fois instrument de la formation des maîtres et instrument de l'éducation des élèves » (Deceuninck, 2012, 200). Il est la pièce maîtresse de la pédagogie collective et simultanée, instaurée par la Monarchie de Juillet et consolidée par les lois républicaines ultérieures (Mœglin, 2005).
- 5 Sans qu'il soit possible de développer ici, disons qu'outils et médias éducatifs sont au cœur des mutations de l'école : ils sont à la fois l'indice de changements profonds et le point de focalisation des enjeux concernant ces changements à l'œuvre. La crise qui affecte le manuel scolaire depuis plusieurs années, crise de légitimité plus encore que crise des usages (Mœglin, 2005), est bien le reflet d'une remise en cause profonde du paradigme de l'enseignement collectif et simultané. Le manuel est aujourd'hui concurrencé non seulement par la photocopieuse, mais aussi par des ressources nombreuses et disparates dont la numérisation rend l'accès facile et instantané comme jamais. S'il est clair que l'accès à une énorme quantité de ressources contribue à la déstabilisation du manuel, l'espace laissé peu à peu vacant par l'affaiblissement de celui-ci ne saurait être rempli par un ensemble indifférencié de ressources plus ou moins éducatives. Il manque un principe organisateur qui, selon un modèle différent du manuel, pourrait remplir un rôle similaire dans un nouveau paradigme en construction. Nous voyons dans Corrélyce plus qu'une expérience intéressante parmi d'autres et faisons de ce type de plateformes l'amorce d'un tel principe organisateur.

L'entre-deux

- 6 Au quotidien, les enseignants n'évoluent plus entièrement dans le premier paradigme ni tout à fait dans le second mais dans un *entre-deux* fait de tensions entre les deux. Les TICE se trouvent souvent au cœur de ces tensions et les écrans multimédias en portent parfois la trace. Une analyse précise des écrans réalisés dans le cadre du projet « Premier cycle sur mesure – Université en ligne » a révélé l'existence d'une zone de contact entre deux logiques, une logique amont qui met l'accent sur la diffusion de contenus conçus comme un tout cohérent et une logique aval qui privilégie l'agencement sur mesure de grains indexés (Petit, 2009). Ces logiques sont difficilement conciliables et

cependant cela ne les empêche pas de cohabiter à l'écran, la deuxième s'emboîtant en quelque sorte dans la première, qu'elle sert et conteste simultanément. Nous faisons l'hypothèse que nous sommes en présence d'un enchâssement de ce type avec la plateforme Corrélyce : comme nous le montrerons plus loin, elle rompt avec la logique du manuel sans s'en affranchir complètement ; elle est le produit d'une logique concurrente et contradictoire tout en étant tolérée aux marges d'un système scolaire qui reste en phase dans ses principes avec la logique ancienne aujourd'hui contestée.

Corrélyce, une plateforme d'intermédiation d'un type nouveau

- 7 L'observation des usages de la plateforme Corrélyce nous semble particulièrement intéressante dans cette perspective. Mais avant d'entrer dans les détails de ces analyses, arrêtons-nous sur les caractéristiques originales de ce projet.

Corrélyce, catalogue ouvert de ressources éditoriales en ligne

- 8 *Corrélyce* est le Catalogue ouvert de ressources éditoriales en ligne pour les lycées de la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), développé depuis 2007 par la région PACA, avec les CRDP de Marseille et de Nice. Ce catalogue est composé d'une agrégation de ressources numériques développées par des structures aux statuts différents : statut public – musées, INA, CNRS, IGN, etc. –, ou statut privé – éditeurs scolaires, journaux, éditeurs d'encyclopédie, éditeurs de ressources numériques pédagogiques –, ou statut associatif – association scientifique comme *Terraproject*, association d'enseignants comme *Sésamath*. Ces ressources numérisées sont intégrées dans un portail unique pour l'utilisateur. Au-delà de la mise à disposition de ressources, ce dispositif vise la formation à la maîtrise de l'information sous des formes numériques des enseignants et des élèves. Pour ce faire, des médiations d'ordre technique, documentaire, éditorial et d'usage (par exemple le bulletin *DidacTice* pour le développement de l'usage des ressources numériques, la formation des enseignants, etc.) ont été mises en place.

Corrélyce, continuité et rupture

- 9 Corrélyce nous semble intéressant à un premier titre : il se situe dans la continuité des portails éditeurs nationaux tout en s'en distinguant par des traits fondamentaux. Nous faisons ici allusion au Canal Numérique des Savoirs (CNS) et au Kiosque Numérique de l'Éducation (KNE), regroupements d'éditeurs scolaires au niveau national apparus en 2004. Ces deux dispositifs ont en commun de ne proposer que des ressources éditoriales selon un modèle descendant vers les Académies, les Régions, les établissements. Ils peinent à trouver leur public et leurs usages, d'abord pour une raison essentielle selon nous, qui tient au fait qu'ils restent tous les deux dans une logique de l'offre.

Corrélyce, un intermédiaire d'un nouveau type

- 10 Corrélyce à première vue peut paraître assez semblable, mais il fonctionne selon des bases différentes qui nous semblent caractéristiques d'un intermédiaire d'un nouveau

type. C'est d'abord un projet présentant un ancrage local fort qui fonctionne en suivant une organisation très décentralisée. La région PACA est maître d'ouvrage, le CRDP d'Aix-Marseille assure l'exploitation du catalogue, les CRDP d'Aix-Marseille et de Nice assurent l'accompagnement à l'utilisation de la plateforme tandis que les lycées de la région adhèrent au dispositif sur la base du volontariat.

- 11 La diversité de ce montage partenarial permet à Corrélyce, contrairement à ses homologues et concurrents cités plus hauts, d'être à la fois sur des registres institutionnels, professionnels et pédagogiques, qu'aucun éditeur ni aucune instance ministérielle ne pourrait tenir à lui ou à elle seul(e). L'acteur fondamental qu'est le CRDP est suffisamment institutionnalisé pour être considéré comme un partenaire crédible par la région et les éditeurs mais également suffisamment en marge de l'institution pour être jugé digne de foi par les enseignants lorsqu'il propose des ressources ou préconise des usages possibles de ces ressources.

Corrélyce et le nouveau paradigme éducatif

- 12 De par l'ensemble de ces fonctions, Corrélyce nous semble opérer ce déplacement vers l'aval des filières caractéristique du nouveau paradigme en gestation, fait d'agencements de ressources disparates sur mesure, orienté vers la satisfaction de besoins personnalisés et non plus fait pour répondre à des programmes établis pour tous. Si Corrélyce ne nie pas la fonction éditoriale ni les éditeurs de manuels, il s'interpose entre les plateformes d'éditeurs et les usagers et se présente comme l'intermédiaire indispensable pour la valorisation de leur catalogue, à la fois en formatant l'offre pour la rendre compatible avec le marché scolaire et en jouant un rôle de prescripteur dans le domaine des usages. Cette position particulière de Corrélyce, porteur d'une logique tout en étant enchâssé dans une autre, nous semble être une hypothèse féconde car susceptible d'expliquer les raisons d'un succès indéniable, quoique fragile encore.
- 13 Nous pouvons désormais mettre en perspective à partir de cette hypothèse les éléments dégagés dans les différentes observations d'usage de Corrélyce. Elle nous permettra de mettre en évidence plus clairement certains mouvements constatés, révélateurs de cette confrontation de plus en plus présente entre ces deux logiques. Ces tendances concernent l'individualisation et la personnalisation, souvent prônées dans les discours, marginales encore dans les faits. Elle est également susceptible de nous permettre d'interroger la notion – fortement ambiguë – d'autonomie : tandis que les pédagogues voient dans l'autoformation une démarche d'émancipation des élèves, les gestionnaires et les économistes s'y intéressent davantage comme une voie de réduction des coûts de l'enseignement grâce à la diminution du nombre d'enseignants qu'elle semble permettre. Plus généralement, des processus nouveaux de rationalisation voulue par une logique gestionnaire ainsi que la nécessité de savoir réaliser des agencements sur mesure de ressources disparates induisent pour les enseignants une évolution de la professionnalité qui n'est pas sans poser question. L'éducation à l'information est elle aussi prise dans ce vaste mouvement de changements progressifs mais réels qui ne se laissent pas facilement décoder.

Retours de terrains

- 14 Forts de cette grille d'analyse, nous pouvons désormais restituer les analyses des enquêtes menées auprès des enseignants et des élèves par le CRDP d'Aix-Marseille depuis 2009. Celles-ci s'attachent à mesurer le degré d'appropriation des ressources et à mettre en évidence la pluralité des initiatives en termes d'éducation à l'information auprès des élèves. Les méthodologies d'enquête conduites depuis 2009 reposent sur des modalités de recueil de données complémentaires : questionnaires fermés, entretiens semi directifs, observation directe dans les classes et sur les temps de formation. Lors des deux premières années (2009 et 2010), l'enquête a été conduite auprès d'une vingtaine d'enseignants exerçant dans des contextes suffisamment variés pour refléter la plus grande diversité d'usages possible. Elle a également concerné un petit nombre d'élèves dès la deuxième année. Les observations ont alors montré l'importance d'approfondir l'analyse en privilégiant une approche plus longitudinale. En 2011, une étude de cas a été menée pendant toute l'année scolaire dans une classe de seconde d'un lycée du Pays d'Aix-en-Provence, auprès d'une équipe pédagogique composée de cinq enseignants.
- 15 Force est de constater que les témoignages d'usages de Corrélyce illustrent l'*entre-deux* dont il a été question plus haut et le conflit entre les deux paradigmes. Les usagers-enseignants de Corrélyce ne représentent pour l'instant que 10 à 15% du corps enseignant des 182 lycées concernés, malgré le dispositif d'accompagnement ambitieux mis en œuvre. La généralisation n'est donc pas encore acquise, les interviewés soulignent que les changements d'organisation et de professionnalités induits par une réelle éducation à l'information d'envergure impliquent des évolutions du système, et pour le dire autrement réclament la reconnaissance de la légitimité des nouveaux principes sous-jacents (individualisation et médiatisation des apprentissages, organisation de l'espace scolaire adaptée à cet objectif, apprentissage de l'autonomie et optimisation de l'utilisation des ressources numériques). Ainsi, même si les pratiques générées restent marginales, elles sont porteuses de tendances lourdes allant toutes dans le même sens (on peut alors parler de logique) mais pas (encore ?) agencées sous une forme paradigmatique. La lassitude de certains enseignants est révélatrice des difficultés rencontrées, elles-mêmes liées, en grande partie selon nous, aux tensions résultant de l'affrontement de deux logiques évoquées plus haut.
- 16 Nous partirons des analyses des enseignants par rapport aux nouveaux principes éducatifs qu'il leur semble nécessaire de mettre en œuvre. Cette analyse devrait nous permettre de saisir certains obstacles qui expliquent le mouvement en apparence erratique vers un nouveau paradigme éducatif.

Les enjeux liés à l'individualisation et la médiatisation des apprentissages et à la réorganisation de l'espace scolaire

- 17 L'individualisation est au cœur des discours depuis une décennie ou deux, aujourd'hui elle justifie les nouvelles directives ministérielles. Une documentaliste fait d'ailleurs remarquer à quel point les politiques éducatives ne développent plus une approche globale et collective des besoins des équipes pédagogiques et des élèves, mais au contraire une approche individualisée, répondant à des besoins spécifiques et censée permettre des réponses adaptées à des personnalités et des contextes éducatifs très divers. Les dernières

circulaires ministérielles de rentrée insistent en effet fortement sur cette approche et en déclinent quelques domaines d'application : « *accompagnement personnalisé, services personnalisés d'orientation, dispositifs d'aide personnalisée, individualisation des activités demandées aux élèves, etc.* » (Bréda, 2010, 17).

- 18 « Cette tendance n'est pas sans lien avec la mise en œuvre de projets tels que Corrélyce. Ainsi, pour les enseignants interrogés, la disponibilité des ressources du catalogue, quel que soit le contexte d'usage (lieu, moment, dispositif), joue nettement en faveur de l'individualisation de l'apprentissage et de la mise en autonomie des élèves. Pourtant si tous y font référence plus ou moins explicitement, rares sont ceux qui intègrent véritablement cette opportunité dans leur pédagogie. Au CDI, l'accès aux documents pour un travail autonome est une pratique encouragée mais souvent peu encadrée, sauf dans le cas de soutien aux élèves en difficulté. Quant à l'usage éventuel à la maison, la communauté éducative se limite à en informer les élèves voire les parents » (Bréda, 2010, 18).
- 19 Ce constat émanant du terrain suscite une double réflexion.
- 20 À un premier niveau, force est de constater que l'individualisation et la mise en autonomie des élèves repose sur « la déconstruction en marche du cadre spatio-temporel ». L'éclatement des trois unités propres à l'enseignement classique en présentiel, à savoir l'unité de temps régi par l'emploi du temps, celle du lieu correspondant à la salle de classe, celle des thèmes d'enseignement qui impose à tous les élèves d'étudier la même chose en même temps conduit à la diffraction des actes d'enseignement et d'apprentissage jusqu'ici imbriqués. Cette évolution implique la construction de nouveaux cadres et de nouveaux rituels (Barbot et Combès, 2006, 137-142). Quelques enseignants motivés s'y attachent marginalement développant une autre organisation spatiale de la classe pour favoriser un travail plus personnalisé, ou suscitant des travaux de recherche d'informations ou réalisation de dossiers impliquant un travail individuel voire des échanges entre apprenants, au CDI ou à la maison (Bréda, 2010, 8).
- 21 À un second niveau, il nous semble important de comprendre pourquoi certains enseignants motivés, à la fois, par l'individualisation et par l'usage des ressources numériques, en font un usage limité. Ainsi, même s'ils notent que les ressources numériques, en ce qu'elles libèrent temporairement le professeur de la gestion du groupe, pourraient faciliter cette individualisation des apprentissages, nombre d'entre eux déplorent que le système éducatif ne soit pas adapté à cet objectif (Bréda, 2010, 17).
- 22 Leurs hésitations s'expliquent aussi par leur souci d'éviter le creusement de la fracture d'usage entre, d'une part, les élèves favorisés qui intègrent Corrélyce à la panoplie d'outils qu'ils se sont constitués dans et hors l'école et qui ont acquis une grande autonomie sur ce plan, et d'autre part, ceux manquant d'ouverture voire de curiosité, souvent du fait de leur appartenance sociale, et qui rencontrent des difficultés dans l'utilisation de ces services.
- 23 « *Les enseignants refusent d'envisager le travail en autonomie d'une part, et celui sur des ressources numériques d'autre part, comme une pratique allant de soi* ». Ce point de vue synthétisant les paroles d'acteurs de terrain (Bréda, 2010, 20-21) concorde avec l'analyse que nous faisons en 2006 avec Marie-José Barbot sur la question problématique de l'autonomie : « Le paradoxe est de faire porter par le sujet apprenant la responsabilité d'un manque d'autonomie cognitive et sociale qui relève d'un capital social, sans prendre

en compte le fait que cette autonomie n'est pas spontanée même si elle semble naturelle » (Barbot et Combès, 2006, 141). L'autonomie du sujet apprenant est ainsi appréhendée de façon très différente par les enseignants, par les gestionnaires de l'éducation et par les éditeurs de ressources. Tandis que les premiers recherchent des modalités pour optimiser les apprentissages, les deuxièmes privilégient une approche économique et avancent que les apprenants peuvent en faire plus qu'ils ne font maintenant visant ainsi la réduction de coût de l'éducation (Barbot et Combès, 2006, 134). Les éditeurs, quant à eux, ont le souci de « rendre possible » le travail sans aller jusqu'à créer les conditions pour qu'il se fasse réellement.

- 24 Les points de tension entre instances porteuses de la réforme des lycées et enseignants sont nombreux. Sur le sujet qui nous occupe, comment faire en sorte, par exemple, que le lien entre acquisition d'information et activation d'apprentissage, qui importe fortement en éducation, ne soit pas occulté ?

L'apprentissage de l'autonomie

- 25 En fait, l'accessibilité au savoir et les modalités d'appropriation à mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage de l'apprenant sont aussi nécessaires l'une que l'autre à l'acte éducatif, comme le savent les enseignants. Cependant, comme on vient de le constater, l'articulation des projets pédagogiques et industriels ne va pas de soi car si le premier projet vise l'autonomisation du sujet, l'autre privilégie la constitution d'une offre permettant une utilisation à la carte et individuelle.
- 26 Les enseignants ont une approche globale de la construction de l'autonomie de l'apprenant, même s'ils peuvent privilégier un temps l'éducation à la recherche d'information, celle-ci n'est pour eux qu'un moyen de faire acquérir des savoir-faire utiles à d'autres finalités, apprendre à apprendre. Nous en voulons pour preuve le témoignage d'un professeur de physique-chimie qui s'étonne de la teneur de certaines directives relatives à la réforme de la classe de seconde et plus spécifiquement celle relative à la compétence « Savoir trouver une information et la restituer » (Bréda, Chauvin et Chenevez, 2011, 27). On peut comprendre qu'un enseignant s'étonne de devoir séparer apprentissage de la maîtrise de la recherche d'information et apprentissage scientifique, même si les directives le leur demandent, car il conserve le souci de les relier.
- 27 Les enseignants connaissent d'ailleurs bien les dangers du « copier-coller » utilisé sans discernement par les apprenants depuis l'avènement du numérique, démarche révélatrice du décalage entre trouver et s'approprier un savoir. Un enseignant souligne : « Les élèves savent souvent aller chercher le savoir, mais ne savent pas se l'approprier ». Le témoignage d'un parent conforte cette analyse : « Pour moi, les élèves ont tendance à faire du copier-coller sans la maturité, l'expérience, la réflexion, ils arrivent à monter des choses qui sont ubuesques en termes de savoirs, de connaissances et d'articulation de tout cela ».
- 28 Cependant les erreurs peuvent être sources de réflexion et d'apprentissage. Un professeur rapporte la progression dans la démarche des élèves : « Ils se sont rendu compte par eux-mêmes que le copier-coller ne marche pas : ça n'avait aucun sens quand on lisait le diaporama. Et au deuxième diaporama, nous n'avions plus de copier-coller. Ils avaient posé les grands axes, donc reformulé ».
- 29 Le choix du CRDP d'Aix-Marseille d'une approche resserrée de l'observation des usages en 2010-2011 a permis de saisir les usages dans la continuité temporelle et géographique

et dans un contexte de forte implication de tous les acteurs autour du projet de la classe et d'appréhender les effets des usages sur les apprentissages et les enseignements, la politique documentaire et l'implication communautaire.

- 30 Les enseignements d'exploration, dispositifs peu cadrés par des programmes et tournés vers la production personnelle des élèves apparaissent comme un terrain d'observation privilégié. D'une part, ce contexte rend les enseignants très demandeurs de ressources numériques, et d'autre part il les oblige à devoir modifier la posture enseignante et à questionner le rapport au savoir qu'ils attendent de leurs élèves. L'enseignement exploratoire choisi « Littérature et société » impliquait un cours toutes les semaines. Les élèves devaient travailler à partir des ressources numériques en autonomie au CDI ou à la maison, l'objectif étant pour eux de produire des dossiers ou des articles sur des thèmes définis, comme le droit des femmes et des hommes, et conduire un débat.
- 31 Un enseignant témoigne : « *On a vu l'enseignement d'exploration comme un espace de liberté, où on pouvait travailler autre chose que ce que l'on travaille habituellement. On a voulu insister en particulier sur l'argumentation, à l'oral en particulier, sur le travail de recherche... Les ressources numériques sont absolument indispensables dans ce cadre. Sans elles, les élèves mettraient plus de temps à comprendre comment accéder à l'information* ».
- 32 Les réactions des bénéficiaires sont plutôt positives comme celle de cet élève : « *Les cours de 'Littérature et société' sont un peu libres. On nous donne ce qu'on a à faire toutes les semaines, le sujet et le thème, on nous laisse dans le CDI à chercher ce qu'on veut, on peut poser des questions tant qu'on veut. On reste ici mais ça sort vraiment du cadre scolaire. C'est plus libre, c'est tranquille comme type de travail, même si on a une échéance pour rendre ce qu'on doit faire* ».
- 33 La réaction d'un parent confirme cette approche positive : « *L'enseignement d'exploration que ma fille a suivi lui a beaucoup apporté. En connaissance générale, en vocabulaire, en ouverture d'esprit, ça a été très utile. En règle générale, on ne leur apprend pas la prise de parole, l'argumentation, les échanges de pratiques, d'idées. Savoir écouter l'autre, ne pas être du même avis. Là ils ont eu des débats d'idées* » (Bréda, Chauvin, Chenevez, 2011, 18).
- 34 Mais ce travail innovant ne parvient pas à dépasser le cadre qui le favorise. Les enseignants invoquent des difficultés organisationnelles pour exploiter des ressources en interdisciplinarité : des problèmes de temps, de disponibilité de matériel, de manque de temps pour se réunir, élaborer ensemble des démarches pédagogiques, faire un suivi régulier et ajuster le travail, etc. (Bréda, Chauvin, Chenevez, 2011, 20).

Conclusion

- 35 La grille de lecture utilisée pour tirer des enseignements des témoignages recueillis dans le cadre de l'observation des usages de Corrélyce, pour surprenante qu'elle puisse paraître au premier abord, nous semble particulièrement féconde. Elle permet en effet de dépasser le constat de mouvements erratiques auquel mène inmanquablement la juxtaposition de témoignages nécessairement divers, variés et sans lien apparent évident les uns avec les autres. Elle évite également de sombrer dans le pessimisme de la « romance inconstante » chère à Larry Cuban (1986) qui verrait dans ce matériau la nième vérification d'une thèse des cycles improductifs censée rendre compte d'une malédiction touchant les technologies éducatives. Notre grille de lecture nous semble utile dans la mesure où elle permet de rendre compte de tensions caractéristiques de l'entre-deux évoqué précédemment. Les tensions auxquelles sont confrontés l'ensemble des

enseignants ne relèvent pas seulement, selon nous, de tiraillements bien connus des innovateurs, à l'école ou ailleurs. Ces contradictions vécues dont les témoignages portent la marque peinent à trouver des solutions locales ; elles perdurent, voire s'amplifient dans la mesure où elles sont l'indice et la manifestation d'autres contradictions situées à une échelle plus large, celle du système. Pour le dire autrement, l'*entre-deux* dans lequel opèrent de plus en plus difficilement les enseignants nous semble être le produit d'un affrontement paradigmatique qu'il nous faut désormais tenter de qualifier.

- 36 À la lecture des témoignages recueillis auprès des enseignants, la dimension pédagogique de cet affrontement saute aux yeux. Les oppositions ne manquent pas pour qualifier celui-ci : enseignement versus apprentissage, transmission de contenus versus acquisition de compétences, etc. Les pédagogues militants voudraient voir dans l'érosion lente mais implacable du paradigme de l'enseignement collectif et simultané, mis en place en France avec autant de méthode que de volonté politique au XIX^e siècle, une chance historique pour les pédagogies actives que l'on pourrait ranger sous la bannière du paradigme de la construction. Seulement voilà, au XXI^e comme au XIX^e siècle d'ailleurs, les enjeux touchant au mode d'enseignement à l'école ne sont pas uniquement – peut-être même pas fondamentalement – pédagogiques. Les dimensions économique, organisationnelle et, oserons-nous, industrielle nous semble primer sur les autres considérations. La question nous semble ainsi être d'abord celle du remplacement du paradigme (quasi) industriel que l'on connaît encore aujourd'hui par un autre non moins industriel introduisant des modes de rationalisation, de technologisation et d'idéologisation inédites (Mœglin, 2005).
- 37 Dans cet affrontement, un enjeu majeur apparaît : la question de l'information. En effet, l'abondance de celle-ci, la facilité et la rapidité par lesquelles on y accède introduisent à l'école – jusques et y compris au sein des disciplines instituées et des modes d'enseignement qui semblaient stabilisés une fois pour toutes – des éléments de perturbation si forts que l'éducation à l'information occupe désormais une place prépondérante. La réponse de l'institution se cherche. L'information doit-elle être d'abord traitée au sein de chaque discipline ? Relève-t-elle en premier lieu d'enseignants de documentation dont ce serait la spécialité ? Doit-elle être l'occasion de projets interdisciplinaires regroupant des enseignants de toutes disciplines, documentation comprise ? Comme nous l'avons montré, derrière ces questions s'en profilent d'autres touchant à l'individualisation et à la médiatisation des apprentissages, à la réorganisation de l'espace scolaire, l'apprentissage de l'autonomie, autant d'éléments susceptibles de s'agencer – ou non – de façon paradigmatique.

BIBLIOGRAPHIE

Barbot M.-J. et Combès Y., (2006), « Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC », in *Éducation permanente*, dossier Pédagogie et numérique. Contradictions ? Convergences ?, n° 169, 2006-4, pp. 133-152.

Bréda I., (2010), « Corrélyce les enseignants témoignent », *Les Cahiers de l'Orme* n°2, millésime 2-10 sur enquêtes d'usages 2010, 26 pages.

Bréda I., Chauvin C. et Chenevez O., (2011), « Corrélyce, Étude de cas au lycée de Luynes », *Les Cahiers de l'Orme n°4*, millésime 2-11 sur enquêtes d'usages 2011, 43 pages.

Cuban L., (1986), *Teachers and machines. The Classroom use of Technology since 1920*, New York, Teachers College Press.

Deceuninck J., (2012), *Les outils éducatifs à l'école. Du manuel au réseau*, Paris, L'Harmattan.

Mœglin P. (dir.), (1998), *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, CNDP.

Mœglin P., (2005), *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG.

Petit L., (2009), *Ressources numériques pour l'enseignement supérieur. Le cas de l'Université en ligne*, Paris, Hermès Science, Lavoisier.

Petit L., (2011), « Usage des TICE par l'enseignant-chercheur : réflexions autour du paradigme industriel », *Questions de communication*, n°14, 2011, pp. 133-145.

RÉSUMÉS

L'observation des usages du catalogue de ressources numériques Correlyce dans les lycées de la région PACA met en évidence les obstacles que les enseignants rencontrent dans les démarches innovantes qu'ils tentent d'introduire. La grille de lecture adoptée pour tirer les enseignements des témoignages recueillis permet de dépasser les contradictions vécues sur le terrain et de rendre compte d'enjeux situés à l'échelle du système. L'entre-deux dans lequel opèrent les enseignants nous semble résulter d'un affrontement paradigmatique, le modèle historique de l'enseignement collectif et simultané versus un modèle nouveau dans lequel la maîtrise de l'information joue un rôle majeur.

The observation of the uses of the catalog of digital resources « Correlyce » in secondary schools, in the PACA region, highlights the obstacles teachers face with the innovative approaches they are trying to introduce. The interpretative framework set up to collect data from the interviews of teachers enables to overcome the contradictions experienced in the field and report on issues rather located in the system. The in-between situation in which teachers operate seems to result from a confrontation paradigm: the historical model of collective and simultaneous teaching versus a new model in which information literacy plays a major role.

INDEX

Mots-clés : paradigme, logique industrielle, éducation à l'information

Keywords : paradigm, industrial logic, information literacy

AUTEURS

ISABELLE BRÉDA

Observatoire des ressources multimédias en éducation – CRDP d'Aix-Marseille

YOLANDE COMBÈS

LabSic – Université Paris 13, Maison des sciences de l'Homme Paris Nord

LAURENT PETIT

LabSic - Université Paris 13, Maison des sciences de l'Homme Paris Nord