

La translittératie, un facteur de réagencement de l'organisation scolaire ?

Anne Cordier, Vincent Liquete

► **To cite this version:**

Anne Cordier, Vincent Liquete. La translittératie, un facteur de réagencement de l'organisation scolaire ?. 19ème Colloque Bilatéral Franco-Roumain en Sciences de l'Information et de la Communication, Mar 2013, Roumanie. p., 2013. <sic_01066402>

HAL Id: sic_01066402

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01066402

Submitted on 19 Sep 2014

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

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

Anne Cordier

Université de Rouen

anne.cordier@univ-rouen.fr

Vincent Liquète

Université de Bordeaux

vincent.liquete@u-bordeaux.fr

La translittératie, un facteur de réagencement de l'organisation scolaire ?

Introduction

Depuis plusieurs années se multiplient des recherches pointant la dichotomie entre les pratiques informationnelles "formelles", et les pratiques informationnelles "ordinaires", voire non formelles, au sein de l'organisation scolaire (Béguin, 2006 ; Boubée, 2007 ; Cordier, 2011 ; Liquète, 2012). Par l'entrée en son sein de pratiques issues de sphères sociales extérieures, auxquelles le numérique n'est pas étranger, l'organisation scolaire se trouve questionnée, dans ses fondements structurels comme dans ses modalités de communication, de formation et d'accompagnement des jeunes. Cette dialectique entre logiques individuelles et sociales est d'autant plus prégnante avec l'émergence de dispositifs d'information-documentation incitant au déploiement de compétences translittéraciques¹.

Nous proposons d'analyser les modalités selon lesquelles la translittératie nous semble un facteur de réagencement de l'organisation scolaire. Nous nous appuyerons sur des données recueillies dans le cadre d'un projet de recherche² que nous menons sur les compétences translittéraciques au sein des lycées. Nous observons un ensemble de lycéens de classe de 1^{ère} réalisant leurs Travaux Personnels Encadrés (TPE) et d'autres en lycée professionnel réalisant leurs Projets Personnels à Caractère Professionnel (PPCP) : nous cherchons à caractériser des postures translittéraciques au sein d'activités cognitivement distribuées et situées. Ce projet a pour ambition de pré-repérer des « potentiels d'évolution organisationnelle » (Vacher, 2009), et de fournir des pistes susceptibles de conduire à une reconfiguration de l'organisation. Rappelons, au sein de ce colloque international, le principe des dispositifs info-documentaires que sont les TPE et les PPCP en France. Mis en place fin des années 1990, les Travaux

¹ Pour cet exposé, nous reprendrons la définition de la Translittératie proposée par Sue Thomas: « Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks ». Thomas, Sue et al. « Transliteracy: Crossing divides ». [En ligne]. 3 Décembre 2007, Vol. 12, n° 12, Disponible sur : <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

² Projet AIR 2012 nommé "Trans-I" (pour Translittératie InformatiOnnelle), financé par l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS. Présentation de la recherche sur <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1706>

Personnels Encadrés, en lycée général, et les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, sont des dispositifs mettant en lien deux disciplines scolaires traditionnelles et l'Information-Documentation, représentée dans le système éducatif français par les professeurs documentalistes. Durant plusieurs semaines (12 semaines pour les TPE, durée plus courte et variable pour les PPCP selon les établissements), les lycéens, constitués en groupes, réalisent une recherche documentaire, en vue d'une production personnelle et d'un oral, lesquels sont évalués dans le cadre des épreuves du Baccalauréat.

Dans un premier temps, nous exposerons notre protocole de recherche, reflétant une approche écologique des pratiques informationnelles dans l'organisation, centrée sur l'éco-construction des savoirs par les individus. Dans un second temps, nous verrons combien ces dispositifs d'information-communication (TPE, PPCP) re-convoquent les modes d'organisation et d'agencement de l'institution scolaire. Dans un troisième temps, nous analyserons le rôle joué par le "carnet de bord" des TPE, véritable « document en action » (Dalbin, Guyot, 2007), symbolique de la dialectique entre pouvoir stratégique de l'organisation et négociation tactique de l'individu.

1. Un protocole reflétant une approche écologique des pratiques informationnelles dans l'organisation

1.1. Objectifs

A travers notre recherche, nous poursuivons 3 grands objectifs :

1^{er} objectif : Mettre à jour des situations de transferts, de tuilages, d'une littératie à une autre.

2^{ème} objectif : Analyser le processus de recherche d'information, sous l'angle translittéracique. Autrement dit : comment l'environnement à disposition est-il exploité ? (ressources matérielles, mais aussi offre numérique, outils et services, etc.) Qu'en est-il du brassage de l'information mass média (lien avec l'actualité et l'évènementiel), compétences informatiques (opératoires et culture technique/computation), et démarche info-documentaire (recherche, sélection, analyse et confrontation des sources, réécriture) lors de l'activité observée ?

3^{ème} objectif : La prise en compte de la dimension groupale, des interactions, car il s'agit de dégager des attitudes entre prescriptions fortes et non prescriptions. Comment un élève articule ces différentes littératies, en relation avec les autres, avec lesquels il a engagé une activité, les éventuelles répartitions et organisations des tâches, et en relation avec les prescriptions enseignantes et les éducateurs pédagogiques ?

Cette construction impose la nécessité de voir tous les temps de transferts, l'ensemble du process retenu, que ce soit d'un environnement à un autre (recherche/ ré-écriture / copié-

collé enrichi...), ou temps de régulation au sein du groupe, ou encore transfert d'un outil à un autre, etc.

1.1.1. Le repérage de situations communicationnelles fortes et de logiques d'usage partagées

Notre observation anthropologique du terrain vise à repérer des situations communicationnelles fortes, et à identifier des « logiques d'usage » (Perriault, 1989) partagées, ce en mettant l'accent sur des activités sociales distribuées. Cognition et intelligence étant également constituées par de multiples interactions que l'individu entretient avec son environnement.

1.1.2. La mise en lumière de nouvelles formes de grammaire de l'information

Notre travail permet la mise en lumière de nouvelles formes de grammaire de l'information (Chervel, 1981) permettant l'intégration de savoirs socialement fragmentés face auxquels l'institution scolaire, par ses enseignants, tente de se réorganiser.

Nous faisons l'hypothèse qu'il y a distribution des littératies dans les séquences d'enseignement-apprentissage observées. On peut observer cela en termes d'action en plan (éléments de structuration du travail en fonction des différents supports et types d'activités liées aux supports).

1.2. Méthodologie d'investigation

Pour mener à bien nos observations, et éprouver par là-même nos hypothèses de recherche, nous avons choisi d'effectuer nos enquêtes de terrains au sein de dispositifs d'information-documentation incitant au déploiement de compétences translittéraciques, à savoir les TPE (Travaux Personnels Encadrés) en Lycée général, et les PPCP (Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel) en Lycée Professionnel.

1.2.1. Présentation du protocole

Notre protocole consiste en une observation distanciée des séances de TPE/PPCP. Nous y observons un groupe sur lequel notre attention est focalisée. Cette observation est une observation armée, réalisée au moyen d'une grille d'observations. Pendant cette observation, nous sommes équipés d'un dictaphone numérique qui enregistre la totalité de la séance observée. Ainsi, au cours de l'action, dès que nous décelons des éléments qui nous intriguent, qui nous paraissent importants au regard de notre recherche, nous faisons verbaliser par l'élève ou les élèves l'action en cours en tentant de dégager des logiques, des schémas logiques aux yeux des acteurs observés. Nous recueillons ainsi ce que Vermersch nomme « la prise de parole impliquée ou incarnée », c'est-à-dire que nous interrogerons les individus à propos d'une situation précise, une situation qu'ils revivent, par la mise en mots, dans son déroulement et sa réalisation.

1.2.2. Les composantes translittéraciques recherchées

Concrètement, nous nous attachons à analyser les éléments suivants :

- la séquence de travail collaborative/collective
- la division/répartition du travail
- le passage d'un support à un autre
- le rôle du contexte, lequel est à bien spécifier
- les valeurs accordées aux actes et aux supports
- les modes d'écriture et de réécriture engagés

Parallèlement nous cherchons à voir comment est instillée l'analyse de la grammaire en construction dans ce travail de recherche : à quels moments de la progression, sous quelles formes, partagée par tous ou par certains groupes d'élèves, relativement explicite ou plutôt implicite, etc.

2. Des dispositifs (TPE, PPCP) d'information-communication qui convoquent les modes d'organisation et d'agencement de l'institution scolaire

Ces dispositifs sont générateurs de nouvelles formes de l'organisation, dans le sens où ils ne distribuent plus les rôles communicationnels des uns et des autres de la même manière : l'apprenant devient producteur de contenu, et est engagé dans une démarche, dite autonome, où il lui revient de construire son propre parcours de recherche, développant ainsi des « arts de faire » (Certeau, 2004) bien au delà du temps de classe et du temps scolaire. Il organise ses tâches et son processus de travail, sollicitant l'organisation scolaire selon ses propres temporalités et systèmes d'intentions. Le rapport « espace-temps » s'en trouve sensiblement modifié. En effet, le déroulement d'un TPE ordinaire s'effectue au sein de l'établissement en divers lieux (salle de la classe, espace technologique, CDI, ...), hors de celui-ci (notamment lors des temps d'investigation et de recherche d'information), temporellement, lors des regroupements classe inscrits dans le planning des élèves, mais également, selon un calendrier et des séances de travail planifiées et autogérées à l'échelle du groupe. L'organisation conventionnelle des enseignements s'en trouve sensiblement modifiée, puisqu'une grande part du travail mené par les élèves échappe au suivi et à la régulation du corps enseignant.

2.1. Une autre répartition des rôles communicationnels

Au niveau des terrains d'observation que nous avons sélectionnés, nous avons constaté autant du côté des enseignants que de celui des élèves, une organisation et un partage des tâches fortement négociés entre les pairs, où finalement chaque acteur doit remplir un ensemble d'activités afin de nourrir l'objectif de réalisation du TPE. La plupart des séances observées ne constitue pas à proprement parler des temps privilégiés de travail, mais plutôt un moment de communication privilégiée où les élèves croisent entre eux leurs résultats et

données recueillies, où les adultes régulent entre eux leurs niveaux d'exigence et de suivi des projets engagés (Etévé, 2001).

2.1.1. Une distribution rationnelle du travail

Les élèves de notre enquête organisent leur TPE au sein d'un groupe dont la forme la plus commune est d'associer trois élèves. En les observant lors des séances de travail, il ressort que la plupart des groupes d'élèves a fait le choix, dès le début du TPE, de se répartir précisément les tâches, en élaborant une distribution très précise « de qui fait quoi ³ ». Cette organisation collégiale du travail, face aux difficultés rencontrées en cours de travail ou face à la mauvaise appréciation du volume de travail à fournir, n'en reste pas moins renégociée ponctuellement au cours de la phase de recherche d'information et de collecte des données notamment.

Les questions que nous avons posées aux groupes, en cours d'observation des séances de travail, ont confirmé cette division du travail. Les élèves nous expliquant les logiques qui avaient prédisposées à de tels partages.

Trois intentions semblent prédominer : d'une part, les supposées « compétences et habiletés techniques » de certains élèves par rapport aux autres membres du groupe. Pour la plupart des groupes observés, un voire deux élèves de chaque trinôme est appelé au fur et à mesure à assurer la conception finale de la production TPE, tant pour la mise en forme du document que dans la conception initiale de celui-ci, d'autant plus que la production peut être sous forme informatique, ou vidéo, ou de produit documentaire, etc. Ainsi, au sein de chaque groupe, un à deux élèves remplit une fonction d'intégrateur des contenus, principalement fourni par les autres, et alimente peu à peu le résultat des recherches du collectif. D'autre part, la disponibilité de certains élèves à pouvoir se déplacer et se rendre sur les lieux fournisseurs d'information, extérieurs de l'établissement. Cette démarche de collecte d'informations auprès de diverses structures et organisations, nécessite un temps de sélection, de prise de contacts à distance, de déplacement physique in situ, pour récupérer de la documentation, qui sera ultérieurement retravaillée en groupe⁴. Enfin, la capacité de synthèse et de qualité rédactionnelle de certains élèves⁵. Pour les deux tiers des groupes observés, les tâches d'élaboration du plan de la production, de la réécriture de contenus recueillis, d'enrichissement des données sélectionnées, de comparaison des contenus récoltés, sont prises en charge par un « élève-leader » à qui incombe cette mission. Nous évoquons le vocable de leader, car nous avons noté que ce type d'élève organise et régule la vie du groupe, en fixant à chaque séance une feuille de route, une répartition des charges de travail, en planifiant et en distribuant les tâches à chaque membre. La plupart des « élèves-leaders » utilisent moins que les autres l'ingénierie technologique mise à disposition par les enseignants responsables du TPE, se qualifiant même parfois de « technophobes ». Dans certains cas, ce

³ Expression empruntée à un trinôme que nous avons suivi pendant 6 semaines dans un lycée de Bordeaux.

⁴ Parmi les groupes observés, certains élèves ont été appelés de Bordeaux à se rendre à Paris, à l'occasion d'un séjour familial/de loisir, pour consulter et récupérer dans des centres de documentation de fondations de la littérature explicative spécialisée : ex. : sur l'autisme, ou sur l'espéranto.

⁵ La capacité de synthèse et de rédaction d'un élève étant la plupart du temps dédiée au « meilleur » élève du groupe, plus exactement celui étant considéré par les pairs comme le plus performant au niveau du cursus.

sont eux qui dialoguent avec le professeur référent TPE au nom du groupe qu'il est alors appelé à représenter.

2.1.2. L'apprenant, producteur de contenu

Dans ce type de dispositif de travail et de production, l'apprenant est appelé non plus à recevoir, s'approprier puis restituer des contenus, dans une démarche essentiellement personnelle et individuelle d'acquisition de connaissances, mais à rechercher, sélectionner, organiser et réécrire des informations, tout en mettant à la réflexion son cheminement, son parcours, ses écueils, par le biais d'un carnet de bord. Force est de constater, que lors des TPE ou PPCP, de très nombreuses activités cognitives sont mobilisées, comme la lecture en survol, ou encore le prélèvement des extraits de documents qui seront ensuite ou pas, retenus pour une rédaction finale,... ; on assiste ainsi à des contenus, réécrits plus ou moins partiellement et à des formes d'hybridation de ceux-ci, rendant la tâche de l'enseignant (tuteur, en cours de projet, ou examinateur, en fin lors des soutenances notamment) extrêmement complexe.

La principale incidence que nous avons repérée est une prise de conscience forte de la part des enseignants, de résister à la qualité des conceptions et des mises en page des productions des élèves pour tenter tout au long des séances de travail de repérer le véritable travail de réécriture et d'appropriations par ceux-ci. Cet aspect peut sembler à première vue anodin, mais il occasionne pourtant un profond repositionnement de l'équipe enseignante tout au long du projet et nécessite de leur part, une forte vigilance.

Une autre incidence de ce dispositif pédagogique est que ces écrits progressifs nécessitent la mise à disposition d'un environnement numérique de travail stable et fonctionnel, appelé à être utilisé dans et hors de l'établissement, au fur et à mesure de l'avancée du travail. A l'observation des répertoires et des dossiers des groupes d'élèves, nous avons noté en moyenne, jusqu'à cinq versions différentes, pour un même document, avec de multiples versions réécrites et ajustées tout au long du projet. La principale incidence sur un plan communicationnel et fonctionnel est que nous avons noté de nombreux malentendus entre les versions et formes de documents corrigées par l'équipe enseignante et la « véritable » dernière version en possession des élèves, rendant parfois le dialogue pédagogique difficile, car les acteurs, lors de temps de rencontre et de régulation, n'évoquent et ne font pas appel au même contenu⁶.

2.1.3. L'enseignant médiateur des savoirs

Ces « nouveaux dispositifs »⁷ que constituent les TPE ou les PPCP ont comme vocation de ne pas centrer l'organisation de savoirs autour d'un mode pédagogique transmissif, ni de considérer que les choix de thématiques et de productions soient imposés par l'enseignant. Ainsi, dès la création de ces dispositifs de travail, avons-nous vu poindre un

⁶ Ce fut particulièrement le cas lors de l'observation de la séance 2 d'un PPCP dans un lycée professionnel de la banlieue bordelaise.

⁷ Appellation choisie alors à l'époque de leur création au début des années 2000.

repositionnement de l'enseignant de discipline, et une entrée en scène du professeur documentaliste.

Notre protocole de recherche s'est également orienté autour des repérages des interactions entre élèves et adultes, en cherchant également à caractériser celles entre les enseignants de discipline et le professeur documentaliste. La première caractéristique est que les situations de communication semblent extrêmement variables d'un établissement à l'autre, et d'un groupe classe à un autre. Nous avons notamment identifié que parfois le professeur documentaliste était quasiment absent de la situation TPE, n'assurant que des tâches d'accueil et ponctuellement de soutien logistique, alors que dans d'autres établissements il était non seulement à l'interface de l'organisation didactique et ingénierique des savoirs, mais également à la régulation complexe des activités. Une part de ses activités consistait justement à adopter une posture de médiation, au sens d'un effacement (Liquète, 2010) au cœur des activités, bien qu'il y ait de sa part une organisation et une orchestration de celles-ci en amont.

Du côté des enseignants de discipline, nous avons repéré une répartition des tâches et des investissements extrêmement variables selon les équipes pédagogiques. Les pics de suivi pédagogique se situent à l'occasion de la stabilisation de la problématique, de la validation du plan et de l'identification des orientations des contenus.

Ainsi, les repositionnements des professeurs documentalistes et des professeurs de discipline, davantage effacés et à l'arbitrage des moments clés de la construction de connaissances par les élèves, les obligent semblerait-il à concevoir en amont les actions et les dispositifs médiés. Nous avons observé à plusieurs reprises que les activités des uns et des autres s'entremêlaient à un tel point que les enseignants de discipline (en SES, en histoire, pour les TPE, ou en logistique pour les PPCP) accomplissaient des tâches de documentalistes (recherche avec les élèves dans les salles d'archives à accès pourtant réservé, installation physique à la banque de prêt du CDI pour interroger le catalogue BCDI,...), ou *a contrario*, les documentalistes assuraient des tâches d'ordinaire dévolues aux enseignants de disciplines (comme réécriture et commentaire de la problématique, élaboration négociée avec les élèves des parties et sous-parties de la production, validation de définition d'objets disciplinaires ou d'éléments d'actualité professionnelle (en PPCP),...). Dès lors, nous voyons poindre un réagencement progressif de l'organisation scolaire, jusqu'alors organisé en partie autour d'une division par discipline d'enseignement scolaire des savoirs et de temps segmentés d'organisation et de planification des activités.

2.2. Une externalisation des produits scolaires : vers un schéma complexe de productions des ressources

Les trois quarts de groupes d'élèves observés, en TPE, procèdent par voie de communication externalisée à l'environnement technique dédié de l'établissement scolaire. Les principaux arguments de ces choix sont l'austérité des environnements mis à leur disposition, certaines limites de fonctionnalités, et surtout, l'impossibilité de fermer leurs

pages personnelles à la lecture des enseignants. Certains élèves utilisent d'ailleurs le vocable de « contrôle à distance » des enseignants.

Dès lors, nous avons repéré un ensemble de stratégies parallèles aux activités visibles depuis l'établissement ; trois formes semblent prédominer. D'une part, l'usage des *Facebooks* personnels. Faisant attention de ne pas rendre visibles leurs pages, la plupart des lycéens stocke sur leurs pages *Facebook* les informations, données et documents, repérés lors des séances de travail dans l'établissement, pour ensuite y revenir, hors temps scolaire, les lire, les annoter, les compléter et mettre en alerte les camarades membres du même groupe ; rares sont ceux qui partagent leurs données avec d'autres groupes de la classe. Le second usage consiste en l'exploitation de pages personnelles, voire de blogs, visant à enrichir les liens repérés, par la production de résumés et de diverses indications justifiant de la sélection et de l'intérêt porté à la ressource sélectionnée : essentiellement sous forme de condensation et d'indexation à partir de mots-clés en langage naturel. Enfin, le troisième usage est celui de la messagerie personnelle jouant le rôle d'alerteur pour des documents repérés par un élève lors de navigations web. Pour la plupart des élèves observés/interrogés, nous avons lu un ensemble de courriels, où les messages laconiques alertent leurs pairs du repérage de sites ou de documents en ligne en phase avec leur construction du sujet. Ces trois usages révèlent, nous semble-t-il, un ensemble de dispositifs sémio-techniques qui échappent à la lecture des enseignants.

3. Analyse d'un « document en action » : le carnet de bord des TPE

Les textes officiels de cadrage du dispositif TPE préconisent que chaque élève se dote, durant les semaines de TPE, d'un « carnet de bord ». Ce carnet, présenté sous forme papier, doit recueillir un compte-rendu personnel, effectué par l'élève, de son activité informationnelle, de ses relations au groupe, et plus généralement conduit l'élève à verbaliser son avancée dans le travail de recherche. Ce carnet de bord, dès l'origine des TPE, a été fortement soutenu par les enseignants militants de l'autonomie du travail scolaire (Pantanella, 2000).

Lorsque l'on interroge le professeur documentaliste encadrant les TPE sur le carnet de bord, sa réponse fuse : « *Essentiel pour moi, en TPE ! C'est vraiment un outil qui a un rôle concernant la réflexion que les gamins engagent sur leur travail, leur démarche de recherche, leur relation à l'autre aussi à travers le travail de groupe* »⁸.

3.1. Le carnet de bord : logique d'organisation vs logique des acteurs

Évalué pour l'épreuve de Baccalauréat, au même titre que l'exposé oral présenté en fin de TPE par les élèves, le carnet de bord est à la fois comme un produit lié à une forte prescription de l'organisation, et un outil de soutien d'une démarche réflexive individuelle. La

⁸ Lycée général, Académie de Lille.

conciliation de ces deux dimensions paraît, au vu de notre étude, complexe à maintenir pour les différents acteurs de l'organisation.

3.1.1. Un document pour l'institution...

Paradoxalement présenté comme un outil personnel, soutien de la démarche cognitive engagée par l'élève, le carnet de bord apparaît avant tout comme un document pour l'institution, qui sert l'organisation, et son système d'évaluation. En ce sens, le carnet de bord est un livrable, un produit attendu par l'organisation.

Les lycéens en ont d'ailleurs tout à fait conscience, et ne manquent pas de le souligner : « *Le carnet de bord, je n'ai pas l'impression que c'est vraiment pour nous qu'on le fait. Pour moi, c'est aux profs que ça va servir, pour voir ce qu'on a fait, si on a travaillé, tout ça* » (Déborah) ; « *C'est pour les professeurs, pour que quand on va passer pour le TPE, ils sachent ce qu'on a fait* » (Coraline).

Le professeur documentaliste ne cache d'ailleurs pas aux élèves le statut de ce document, attestant aux yeux de l'organisation de leur travail et de leur implication : « *Les jurys vont avoir à l'avance vos carnets de bord, donc si vous rendez ça ils vont se dire « travail pas sérieux du tout », même si moi je sais que c'est pas vrai, peu importe, je serai pas là le jour de votre oral pour vous défendre, pour dire ce que vous avez fait, c'est à vous de le faire, et c'est à ça que sert le carnet de bord* ».

C'est ainsi que les enseignants encadrant les TPE insistent beaucoup auprès des élèves sur la présentation de ce document, le soin qui doit lui être apporté. Le professeur documentaliste exhorte les élèves à « *décorer* » leur carnet de bord, témoignage d'un investissement personnel. Mais cette décoration doit revêtir les contours qui conviennent à l'institution : Aurore et Cynthia, qui ont personnalisé leur carnet de bord avec beaucoup de couleurs et de fioritures, se voient conseiller de refaire leur carnet pour « *qu'il soit pris au sérieux par le jury* » (Professeur de Lettres).

3.1.2. Un outil individuel de cognition distribuée

Le carnet de bord a comme objectif annoncé par l'organisation de favoriser un regard réflexif sur sa démarche de recherche. Ce que souligne le professeur documentaliste : « *C'est important d'avoir une réflexion sur ce qu'on fait, d'essayer de comprendre pourquoi on fait telle chose, comment on s'y prend, de ne pas fonctionner au petit bonheur la chance, c'est un outil de structuration de la pensée, vraiment, et de la démarche de recherche par conséquent* ».

Dès lors, le carnet de bord représente un investissement cognitif considérable (Jacob, 1997) dans une banque de mémoire organisée. La trace laissée par la pensée se retrouve certes dans l'esprit même de l'individu qui apprend et recherche l'information, mais elle trouve incarnation également dans l'organisation de l'environnement. La mise en place du carnet de bord, comme outil de soutien à la démarche réflexive, nous semble renforcer la vision d'un « *individu-plus* » tel que pensé par Perkins (Perkins, 1995). Le carnet de bord permet en effet de considérer l'élève au-delà de sa seule personne épistémique, et de considérer son environnement physique et social comme déterminant dans le développement de son activité

informationnelle, son appréhension des outils de recherche, ou encore des lieux d'information.

3.1.3. Un document pour se penser soi, en relation avec l'autre et dans l'organisation

Quoi qu'il en soit, le carnet de bord est un document-action, au sens où l'entend Brigitte Guyot, parce que c'est l'action qui est engagée ou visée dans la production ou l'exploitation du document. Il s'agit de penser son action propre dans l'organisation, à la fois au sens large et au sens plus restreint de la mini-organisation constituée par le groupe de travail.

Le professeur documentaliste explique à Julie comment le carnet de bord doit refléter à la fois son action individuelle et son action pour le collectif de travail que leur duo constitue : « *C'est un travail de groupe, et si le groupe fonctionne bien, comme c'est le cas pour vous a priori, on doit voir que vous vous répartissez les tâches, que tu fais telle chose parce que ta camarade fait telle chose, etc. Et le carnet de bord, c'est individuel, en même temps. Donc tu développes un peu plus ta partie personnelle, mais tu dis en même temps ce que ta copine à fait. Ça montre votre travail de groupe* ». Julie explique ainsi dans son carnet de bord qu'elle s'est chargée d'une recherche de statistiques récents sur le sujet, cependant qu'Anaïs avait engagé une recherche de définitions, ces deux actions convergeant vers le traitement d'une partie de leur dossier documentaire.

C'est aussi la prise en compte de l'autre qui est évoquée dans les carnets de bord. Amélie y souligne par exemple qu'elle s'est chargée de la lecture d'articles de presse papier dans la mesure où Thomas apprécie peu ce mode de lecture et préfère se tourner vers la lecture sur écran.

Enfin, le carnet de bord reflète aussi la nécessité pour l'individu d'être en phase avec les temps de l'organisation, ce qui n'est pas toujours le cas. Ainsi, lors d'une séance menée sur les bases de données en ligne, deux groupes d'élèves ont relevé dans leur carnet de bord qu'ils n'avaient pas projeté d'effectuer ce travail de recherche d'information, mais étaient en train de réfléchir au plan de leur dossier. Ce décalage entre les objectifs collectifs de l'organisation et les objectifs du groupe est intéressant à connaître, car il pointe la difficulté pour l'organisation de mettre en place un dispositif à la fois englobant et individualisé, incitant l'organisation à plus de souplesse.

3.2. Le carnet de bord : un document révélant une hybridation des pratiques et approprié par les élèves pour agir dans/sur l'organisation

La lecture du carnet de bord, et l'observation de sa co-élaboration par les acteurs, sont riches d'enseignement pour les chercheurs travaillant sur l'organisation, et les environnements de travail.

3.2.1. Un outil qui bouscule les acteurs de l'organisation

Avant tout, le carnet de bord bouscule les acteurs de l'organisation en raison de la difficulté nouvelle importante que sa tenue pose aux apprenants, peu habitués à ce type d'« exercice » au sein de l'organisation scolaire. Le professeur documentaliste encadrant les TPE reconnaît sans peine le caractère ardu de la tâche : *« C'est assez frustrant quelque part, les carnets de bord, mais je dis en même temps c'est normal, puisque c'est la première fois qu'on leur demande de faire ça. Et c'est très dur en fait de se dire «concrètement qu'est-ce que j'ai fait ? qu'a fait mon copain ? Que doit-on faire désormais ? ». C'est vraiment un exercice très difficile.... »*.

En conséquence, les enseignants voient leur rôle évoluer, par la présence de ce document au sein du dispositif info-documentaire. C'est tout particulièrement le cas du professeur documentaliste, qui s'affirme comme un médiateur cognitif auprès des jeunes chercheurs d'information. Une fonction que le professionnel de l'information-documentation revêt avec plaisir, y voyant à la fois une légitimation de son champ d'expertise et une affirmation de sa spécificité au sein de l'organisation : *« Ça fait partie des compétences documentaires à développer, la réflexivité sur la démarche de recherche c'est important pour nous, en tant qu'enseignants documentalistes. On est moins focalisés sur le contenu disciplinaire pur que nos collègues de disciplines, forcément. Je pense que quand on est enseignant documentaliste, on est conscient que pour réaliser un travail, il y a des étapes, et puis il y a des p'tits coups d'accélérateur et à l'inverse des obstacles. C'est une réflexion sur soi-même, sur un sujet, sur comment on fait pour traiter ce sujet, pour se l'approprier, alors que l'enseignant de disciplines il est plus dans sa logique, peut-être, objectifs de connaissances de la discipline »*. En plus de témoigner de cette redistribution des rôles enseignants au sein du dispositif info-documentaire, le carnet de bord témoigne de pratiques informationnelles enrichies, que nous nommons des pratiques translittéraciques. Les élèves sont en effet incités à recourir à de multiples supports pour mener à bien le travail de recherche, mais aussi le travail de communication de leur recherche. Le discours du professeur documentaliste à ce sujet est clair : *« Voici l'exemple d'un très bon TPE : vous voyez, là, il y a plein de supports différents qui sont exploités, il y a de la musique, de la vidéo, du chant, des déplacements dans l'espace, de la mise en scène, et du dialogue. Bref, il y a de tout ! [...] Je le sais, vous savez faire plein de choses, avec des logiciels, avec des applications, etc., eh bien n'hésitez pas, éclatez-vous ! »*. On le voit, le professionnel valorise les « arts de faire » (Certeau, 2004) des élèves, et les carnets de bord reflètent leur utilisation de plusieurs outils de recherche et de communication, et les compétences translittéraciques convoquées : Flavien, par exemple, explique dans son carnet de bord qu'il a convoqué des articles de presse en anglais alliés à des extraits vidéos des discours présidentiels pour traiter son sujet sur les élections américaines ; il y ajoute qu'il souhaite proposer une prestation orale reposant sur un diaporama animé, mêlant extraits musicaux et montage de photos. Le carnet de bord de Flavien illustre à nos yeux tout à fait une hybridation des pratiques, entre suivi de la prescription scolaire (on y trouve les références bibliographiques normées telles que prescrites par l'enseignant documentaliste) et créativité communicationnelle et appui sur ses pratiques ordinaires de recherche et de communication.

3.2.2. Un "document-messenger" à destination de l'organisation

Le carnet de bord apparaît ainsi approprié par les élèves pour agir dans l'organisation, mais également sur l'organisation. Un aspect que nos observations ont révélé.

En effet, nous avons pu remarquer que les élèves développent au sein de l'organisation des tactiques pour parvenir à inclure, au sein du carnet de bord, des éléments à destination de l'organisation elle-même. Le carnet de bord devient alors un "document-messenger, duquel émanent ce que Coraline appelle « *des messages subliminaux* ». Parmi ces messages, des remarques portées par les élèves sur le dispositif lui-même : « *Les TPE prennent beaucoup de temps alors que nous avons déjà en première un programme très chargé, avec en plus les épreuves anticipées du bac* », souligne Amélie dans son carnet de bord.

Le carnet de bord est également employé par certains élèves pour souligner le rôle des professeurs encadrant, et particulièrement mettre l'accent sur la fonction affirmée du professeur documentaliste dans ce dispositif : « *Grâce à [Pr-Doc], nous avons bien avancé dans notre recherche, il a passé beaucoup de temps avec nous pour nous aider à trouver la problématique* », reconnaît Julie. « *Je ne savais pas comment trouver des documents sur notre sujet, [Pr-Doc] m'a montré un site très intéressant qui m'a beaucoup aidée* », explique Élise. C'est d'ailleurs en évoquant le rôle du professeur documentaliste comme soutien de leur activité informationnelle que plusieurs groupes souhaitent évoquer la « *liberté* » (Flavien ; Caroline ; Amélie) accordée pour effectuer leurs recherches au CDI, ainsi que la possibilité de faire appel à leurs savoir-faire numériques.

Conclusion

Notre travail de recueil de données au sein de dispositifs d'information-communication en milieu scolaire met en lumière combien sont re-convoqués les modes d'organisation et d'agencement de l'institution scolaire. Cela passe par une distribution différente des rôles communicationnels des acteurs engagés dans l'organisation, mais également par une complexification importante du schéma de production des ressources dans l'organisation. Celle-ci est appelée à questionner sa propre logique, en même que celle des acteurs, à travers la mise en place d'un « document en action » tel que le carnet de bord de TPE, outil individuel de cognition distribuée, mais également – contre toute attente pour l'institution – outil de communication pour agir dans et sur l'organisation elle-même.

Bibliographie

Boubée N., 2007, *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Toulouse 2

Boyer M., 2002, « La réforme des lycées : les TPE, un enjeu à saisir », *Inter-CDI*, 176, p.8-14

- Certeau M. de, 2004, *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Chervel A., 1981, *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Cordier A., 2011, *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6^{ème} et de professeurs documentalistes*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Lille 3, Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf
- Dalbin S., Guyot B., 2007, « Documents en action dans une organisation : des négociations à plusieurs niveaux », *Études de Communication*, 30, pp.55-70.
- Étévé C., 2001, « Les TPE : une occasion de repenser l'éducation à l'information », Argos, avril, pp. 48-51.
- Fayet-Scribe S., 1996, « La passion de l'organisation des connaissances : entretien avec Eric de Grolier », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 33, 6.
- Jacob E., 1997, "Context and cognition : implications for educational innovators and anthropologists", *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 1, pp. 3-21.
- Liquète V., 2010, *Médiations*. Paris, CNRS.
- Liquète V., coord., 2012, Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes : comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques ?, *Les cahiers d'Esquisse*, 2.
- Pantanella R., 2000, *Les TPE, vers une autre pédagogie*. Amiens, CRDP.
- Perriault J., 1989, *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris, Flammarion.
- Perriault J., 2002, *Éducation et nouvelles technologies. Théories et pratiques*, Paris, Nathan université.
- Perkins D. N., 1995, « L'individu-plus : une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », *Revue Française de Pédagogie*, 111, pp.57-71.
- Vacher, B., 2009, « Articulation entre information, communication et organisation en SIC », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 2009/1, pp.119-143.
- Verbrugge A., 2006, Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ?, *Colloque CIVIIC « Histoire et savoirs »*, Rouen, mai 2006.