

**“ Nous allons construire une progression ... ” Gradation,
progression des apprentissages : quelques questions dans
une perspective curriculaire à propos de l’exemple du
document technique**

Agnès Montaigne

► **To cite this version:**

Agnès Montaigne. “ Nous allons construire une progression ... ” Gradation, progression des apprentissages : quelques questions dans une perspective curriculaire à propos de l’exemple du document technique . 2009. sic_01468868

HAL Id: sic_01468868

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468868

Preprint submitted on 25 Feb 2017

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

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



« Nous allons construire une progression ... »

Gradation, progression des apprentissages : quelques questions dans une perspective curriculaire à propos de l'exemple du document technique

Montaigne, Agnès PC formatrice en documentation
IUFM de l'Académie de Rouen

Lors des journées académiques et stages où il m'est arrivé d'exposer l'état actuel du chantier de la didactique documentaire, j'ai pu, dans les jours qui suivent, voir fleurir l'espoir de réaliser une « progression ». Des groupes de travail se sont attelés à cette tâche... Pascal Duplessis [DUP 2009] en rend compte sur son site pour l'Académie de Nice, et l'initiative n'est pas isolée. A Aix-Marseille, en juin dernier encore, un groupe de travail a publié une « progression dans la construction des savoirs scolaires en info documentation » de la 6^e à la terminale¹. A Rouen aussi le besoin de construire une progression s'est exprimé : ainsi est-ce le but du groupe de réflexion « Mutualisation en lycée professionnel et lycée des métiers » [DOC ROUEN 2009] pour cette année.

Ce mot de progression décrit alors l'étape ultime de la construction didactique, celle où les contenus à enseigner sont organisés en degrés et en niveaux, voire en saisons et en séquences logiquement emboîtées. Incité à définir son projet personnel, le projet CDI et la politique documentaire, désireux aussi de s'emparer de son mandat de professeur, le professeur-documentaliste se soucie de programmer ses interventions et d'assurer un cheminement efficace des élèves. Dès 1999 déjà les groupes de réflexion des académies de Nantes² et de Rouen³ s'étaient efforcés d'organiser les apports documentaires par niveaux

Comenius (1592-1670) est couramment considéré comme « précurseur de l'idée génétique, c'est-à-dire l'éducation graduée, proportionnelle aux capacités des élèves »⁴. La question de la progression renvoie à une approche pragmatique du concept de curriculum,

¹ http://eprosdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/pdf/Appr_doc_tableau_final.pdf

² <http://apli-etna.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/apprenti.htm>

³ <http://documentaliste.ac-rouen.fr/spip/IMG/pdf/academie.pdf>

⁴ <http://www.silapedagogie.com/comenius.htm> Site de Bernadette Moussy

comme on peut le constater à la lecture de Audigier et alii [AUD 2006] dans la collection *Raisons éducatives*. Elle est consubstantielle à l'idée même de curriculum. Mais, en tant que concept, elle s'en distingue sans être pour autant facile à cerner. De quoi parle-t-on : de la progression des élèves ou de celle de l'enseignant dans son cours ? Du développement des connaissances dans une matière (ou de leur exposé) ou de celui des compétences qui font le plus souvent appel à des savoirs d'origines multiples ?

Avant d'entreprendre l'examen de modèles d'organisation des enseignements ayant existé ou existant, et de poser quelques questions propres à la didactique documentaire, voyons quelles définitions ont été données de la notion de progression. Je vous propose ici essentiellement une recherche de formatrice, mon projet étant de défricher cette notion jusqu'alors dans le domaine de l'implicite afin de permettre aux professeurs-documentalistes une prise en main de leur métier sur le terrain. .

Vers une définition

La recherche bibliographique

Le concept de progression lié à la pédagogie n'apparaît pas dans Rameau. Il est donc difficile à repérer dans SUDOC ou OPALE ; de plus, le terme lui-même de progression est très polysémique. *Google Book®* et *Google Scholar®* ont été d'une meilleure rentabilité que *Education Research Complete*, *Cairn*, *Persée* ou *Erudit*, *Revue.org*. Seul ou associé à curriculum le terme de progression rappelle essentiellement, outre des textes issus de l'actuelle réflexion didactique en info-documentation – où le concept est convoqué mais pas explicité –, des références en didactique des langues ou du français, avec les noms de Serge Borg, Daniel Coste, Remi Porquier et Louis Porcher. Deux références en géographie, une en physique... Et bien entendu les noms de Audigier et Perrenoud. Le terme de « programmation didactique » préféré par exemple par le *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique* [REU 2007] renvoie également à de nombreuses références en didactique des langues.

Le colloque organisé en 2000 à l'École Normale Supérieure sous l'égide de Daniel Coste et la thèse de Serge Borg publiée en 2001 chez Didier, tous deux se situant dans le cadre de la didactique des langues et intitulés *La notion de progression* [ENS 2000] [BOR 2001], ont été particulièrement utiles.

Progression et littéracie

Il y a pour nous quelque chose d'intéressant dans cette focalisation de la notion de progression autour de l'apprentissage des langues. Déjà la *Didactica Magna* de Comenius était consacrée à l'apprentissage du latin ! Comme si la question se posait dès que le contenu disciplinaire n'impose pas (ou plus) un ordonnancement apparemment évident au moins à une époque donnée. Les didacticiens des langues ne manquent pas de doutes et s'interrogent à propos de la progression.

Pratiquer une langue, c'est bien plus qu'en connaître la grammaire et du vocabulaire ou faire des phrases (composante linguistique), c'est aussi s'inscrire dans des codes techniques et culturels à la fois, manipuler des genres de discours (composante discursive), c'est interpréter, analyser, évaluer, communiquer, c'est s'inscrire dans une culture (composante culturelle) etc. Il s'agit d'une compétence étendue difficile à découper en unités élémentaires, car faisant d'emblée appel à tous ces aspects-là. L'objet-même de l'apprentissage se présente comme un obstacle à la conception d'une progression. Les avis ont d'ailleurs divergé d'une époque à l'autre sur la nécessité de s'en préoccuper et ce n'est que depuis dix ans que certains didacticiens s'interrogent à nouveau sur ce sujet.

Pour Coste [ENS 2000] l'apprentissage d'une langue se joue entre trois pôles : celui de la connaissance du système linguistique et de sa cohérence, celui du milieu extérieur qui demande des ajustements et des régulations pour être dans la norme sociale, celui des tâches qui imposent une recombinaison à chaque fois nouvelle des ressources.

On peut distinguer aussi dans la littéracie informationnelle, différents pôles combinés de façon toujours nouvelle à chaque confrontation à l'information. Examinons sous ce point de vue les six thématiques communes aux trois littéracies informatique, médiatique et informationnelle que Thierry de Smedt a déroulées lors du séminaire ERTé de mai 2009 : la question des genres médiatiques, celles des producteurs de médias et de leurs stratégies, la question des codes, du langage et de toutes les formes de symbolisation, celles des représentations et des publics au sens intentionnel. Manipulations linguistiques, analyse des discours et aspects culturels, sous une forme très différente certes, sont pour nous aussi des composantes essentielles de notre littéracie. On pourrait en dire autant des pôles systèmes, normes et tâches autour desquels se focalisent les subtilités de la recherche d'information.

Coste et Porquier [ENS 2000] renforcent encore cette affinité entre leur recherche didactique et la nôtre. La langue est un objet social avant d'être un objet de savoir, elle

s'acquiert par une pratique sociale et un certain nombre d'apprentissages se font de façon autonome et spontanée, notamment dans une culture « de la pléthore infiniment réticulée des ressources » liée aux nouvelles technologies. Enfin pratiquer une langue suppose, pour être efficace, de nombreux autres savoirs exogènes, tout en demandant à l'apprenant une prise en charge méta-cognitive de ses apprentissages.

Professeurs-documentalistes, nous avons bien conscience que de simples savoir-faire, s'ils ne sont étayés par des connaissances générales et une véritable culture informationnelle, seront de peu d'utilité dans la vie future des élèves, compte tenu des constantes évolutions des technologies. Nous voulons donner aux élèves les moyens de 'penser l'information', c'est-à-dire de placer les documents qu'ils utilisent ou produisent dans le cadre plus vaste d'une communication socialement organisée, tout comme les professeurs de langue veulent rendre leurs élèves capables de communiquer, de travailler et de penser à l'aide d'une langue étrangère dans un contexte de communication sociale individuelle ou collective. Tout comme les professeurs de langue, nous nous trouvons face à un ensemble complexe où plusieurs fils directeurs peuvent être tirés.

Il me semble donc que nous pouvons nous approprier cette question de la didactique des langues posée par Coste : « Qu'en est-il des progressions et de leur articulation à l'intérieur d'un curriculum pluridimensionnels ? » Pour autant, concevoir une progression est un acte indispensable, et il ajoute : « Rien ne permet de penser que ces processus relèveraient désormais de l'illumination instantanée comme un écran qui s'éclaire. De territoires en trajectoires, les métaphores spatiales rappellent que l'apprentissage progresse ou s'égare dans la durée ».

Proposition de définitions

La progression se présente d'abord comme une forme de 'mise en texte des savoirs à enseigner', un aspect de la transposition didactique. Elle suppose, dans un premier temps, un découpage des connaissances, très éloigné de la réalité des savoirs de référence mais nécessaire à la transmission scolaire d'un savoir. Elle s'oppose à l'exposition désordonnée des éléments de savoir dans la société. Si elle sert essentiellement au professeur, elle a cependant pour ambition d'optimiser les apprentissages des élèves.

Pour Pourquoi [ENS 2000], il faut distinguer entre macro-progression définie par les institutions et micro-progression. Cette dernière se joue à l'échelle de la séance ou de la séquence et doit être souple. Elle relève de l'action du professeur [REU 2007] dans le respect

des instructions officielles. Elle se joue aussi au sein d'une même séance où, confrontée directement aux apprentissages réels des élèves, elle n'est jamais suivie exactement. Les activités jouent à ce moment-là le rôle de leviers pour mettre en place les nécessaires adaptations et ces activités doivent être pensées et conçues dans ce sens. Cicurel [ENS 2000] pour sa part souligne l'importance de l'interaction en classe – entre le professeur médiateur du savoir et l'élève – pour une véritable appropriation du savoir. Les pratiques langagières scolaires telles que les définit Bautier [BAU 2008] aident à « construire en classe des ressources nécessaires aux apprentissages ». La progression n'est donc pas indépendante du type de contrat didactique mis en place.

Faute d'instructions officielles en info-documentation, nos progressions jouent sur tous les niveaux à la fois et sans doute la demande venue des collègues vise-t-elle surtout le niveau macro. Les groupes académiques de réflexion semblent en effet s'être emparés du sujet pour pallier les manques institutionnels et offrir au moins un cadre de travail à l'échelle régionale. Il n'empêche que réfléchir à la notion de progression à l'échelle de la classe pourrait nous aider à améliorer notre efficacité et c'est plutôt dans ce sens qu'iront mes propositions.

Je propose que nous retenions pour l'instant la définition de Coste qui prend en compte tous ces éléments [ENS 2000] et pour qui la progression est « un ordonnancement d'éléments, de ressources, d'activités, de manières de faire, susceptibles d'influer favorablement sur le progrès de l'apprentissage ». De même, pour Lebeaume en didactique des sciences [LEB 2006], idéalement, elle n'est pas « une segmentation selon des stades cumulatifs, mais [une] construction progressive liant expériences pratiques et actives, élaborations et structurations intellectuelles, extension à de nouveaux domaines d'exploration ».

Quelques principes organisateurs

Ordonnancement des contenus

L'énoncé de l'objectif terminal ne décrit pas pour autant le chemin ou la méthode pour y parvenir. Les moyens d'organiser la progressivité des enseignements a été une question largement débattue à la fin du XIXe. Lebeaume [LEB 2006] s'est intéressé aux programmes, à leurs commentaires et aux manuels édités pour l'enseignement des sciences à l'école depuis la fin du XIXe siècle afin d'en repérer les principes organisateurs. Dès 1861, l'ordre proposé

consiste à partir des préoccupations des enfants et de leur milieu proche : on fait ainsi cheminer l'élève du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait. Ce qui amène parfois à revoir plusieurs fois les mêmes thèmes dans une optique cumulative.

Dès que l'enfant a grandi, la logique interne de la construction disciplinaire dicte alors l'ordre dans lequel est présenté le contenu, toujours dans le même esprit progressif allant du particulier au général, du simple au composé, du facile au difficile. Ces types de progression peuvent être organisés aussi bien autour des savoirs savants que des pratiques de référence

Pour John Dewey⁵, précurseur de la réflexion sur le curriculum, cité par Muller [MUL 2006], cette façon d'aborder la progression est dictée par une vision de ce que doit savoir l'enfant dans le futur. « [Le] programme [...] en tant que texte systématiquement ordonné et hiérarchisé représente la forme qui doit advenir à l'intelligence de l'enfant ».

En didactique des langues, dans les années 70, ont prévalu des « méthodes » largement inspirées de linguistiques, dialogues et textes étant fabriqués autour des points de lexique ou de grammaire étudiés dans un ordre savamment conçu. Était-ce une utopie ? Dans les années 80 cette vision de la progression en langues a été abandonnée au profit d'une approche plus libre et plus systémique. Borg [BOR 2001] souligne qu'une « progression traditionnelle et rigoureuse [n'est] plus possible, car elle est incompatible avec la fluidité des actes de parole ». Nous pourrions presque prendre cette phrase à notre compte.

Le pilotage par les intérêts des élèves.

L'inverse de l'approche-programme serait de laisser les élèves suivre leur propre rythme. Pour John Dewey, c'est alors le présent de l'élève qui dicte le futur.

Pour Decroly, il faut partir des besoins fondamentaux de l'enfant. Ainsi peut-on lire en 2005 dans la *Charte* de l'école publique Decroly de Saint Mandé⁶ « La parole de l'enfant, ses besoins, et ses intérêts sont pris en compte dans un cadre institutionnel au sein de chaque groupe classe. Ainsi naissent des intérêts communs qui se développent, s'enrichissent et se diversifient au travers d'activités organisées par l'enseignant. ».

En 1902, John Dewey [cité par MUL 2006] refusait qu'on oppose l'enfant et le programme. Pour lui il s'agit avant tout de voir le futur dans le présent. Le programme se présente comme une carte susceptible de donner des directions possibles et permettant à

⁵ Dewey, John. *The Child and the Curriculum*. 1902. Dernière édition en français : Dewey, John. *L'école et l'enfant*. Paris : Fabert, 2004. L'enfant et le programme scolaire.

⁶ <http://ecole.decroly.free.fr/index.html>

« l'éducateur de déterminer le milieu le plus favorable à l'enfant et ainsi de le diriger d'une façon indirecte ». A l'enseignant de synthétiser les apports éclairant les activités en fonction de la façon dont les élèves s'en sont emparées. La progression devient alors essentiellement une question de carnet de bord de l'enseignant.

Dans le cadre de l'approche actuelle de l'enseignement des langues dite « communicative et réflexive », Beaufils-Pouyau [BEA 2003], dans la revue trimestrielle de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public, nous confronte à l'idée que les langues sont avant tout un outil de communication et s'apprennent dans les situations les plus authentiques possibles. A quelle progression se vouer alors demande-t-elle ? On ne peut contraindre la spontanéité et les découvertes, elles se font dans le désordre. Beaufils-Pouyau propose de construire un tableau à double entrée à partir d'une liste de fonctions langagières et d'habiletés linguistiques et de cocher une feuille de route au fur et à mesure de leur pratique en classe. Elle distingue les pratiques d'écriture, de lecture, la connaissance des genres de discours, le dialogue etc.... Ainsi l'ordre suivi importe-t-il peu, l'essentiel étant qu'en fin de cycle le professeur ait permis à l'élève de parcourir le maximum de cases. L'ensemble repose sur une bonne analyse des fonctions et savoirs en jeu.

L'approche psycho-cognitive

Aux origines de la didactique de la géographie [DAU 1986] se trouve un questionnement sur les finalités de l'enseignement de cette discipline. Aux savoirs savants et rigoureux se trouve opposée dans les plans d'étude de Genève [PER 1990] « la géographie [comme] *science appliquée*. Elle doit, à partir de la prise de conscience de l'environnement, des phénomènes spatiaux et des problèmes liés à l'espace, passer par la *compréhension logique* des phénomènes et des mécanismes explicatifs, pour déboucher sur *l'action*, aboutissement d'une discipline appliquée. » Aujourd'hui, en France, d'après Masson [ENS 2000], l'enseignement de la géographie privilégie l'approche des « concepts, et processus sous-jacents à l'organisation spatiale » selon un modèle spiralaire adapté aux différents âges des élèves. Ces concepts ne sont pas désignés au hasard. Ils découlent d'une étude des représentations des élèves autour d'un thème d'étude et permettent de les améliorer.

Ainsi dans l'exemple proposé, la demande faite aux élèves de dessiner l'Europe a mis en évidence, entre autres, la faiblesse du concept de frontière pour l'ensemble des tranches d'âge de 8 à 17 ans. Les situations mises en place par les enseignants permettent donc de mettre en évidence cette notion de frontière et de la construire au fil du temps dans toute sa

richesse. De cycle en cycle, les démarches sont différentes. La progression réside dans le choix des diverses approches d'un même concept qui doivent être adaptées aux différents niveaux des élèves : jeu de rôles à l'école, observation et approche déductive en 4e... Elle repose également sur une connaissance approfondie des étapes du développement psychocognitif et des phases de l'apprentissage.

Une des pistes suivie par la didactique des langues va dans le même sens. Il s'agit du lien avec les recherches sur l'acquisition des langues en milieu réel (opposé à l'apprentissage). Chaudenson et Véronique [ENS 2000] repèrent notamment de nombreux phénomènes intéressants dans l'étude de la créolisation⁷. Ils expliquent qu'en mettant en évidence les éléments qui, au vu de ce qu'ils deviennent dans les langues créoles, offrent des « possibilités d'appropriation plus faciles et plus immédiates », on est plus à même de « tenir compte des systèmes approximatifs d'apprenants » dans la mise en place des progressions.

Le pilotage par l'objectif à évaluer

Il s'agit en fait de réaliser une progression d'enseignement en vérifiant régulièrement si les objectifs d'apprentissage sont atteints. Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire porter l'évaluation sur la progression d'enseignement mais bien de prendre pour axe les progrès d'apprentissage en termes de compétences. Ce sont les attentes des certifications qui indiquent les points à travailler, l'ensemble étant régulé par des évaluations formatives et des tests diagnostiques tout au long du temps scolaire. En didactique des langues, les formations fondées sur les exigences du TOEFL et du TOEIC font partie de cette catégorie. Le B2i, le socle commun et les divers certificats de maîtrise documentaire servent parfois de 'centration' aux progressions des enseignements info-documentaires.

Pour Muller et d'ailleurs pour toute l'équipe réunie dans ce numéro de *Raisons éducatives* [AUD 2006], ce qu'ils appellent le contrôle par les outputs ou obligation des résultats signifie avant tout un manque d'intérêt pour les moyens à mettre en œuvre et « revient à occulter la dimension psychologique qui est justement constitution du rapport de l'enfant à des savoirs ». Or ce qui est intéressant dans un processus d'apprentissage, c'est qu'il possède une dimension axiologique, qu'il oriente vers la possibilité de mettre en place des hiérarchies de valeurs, qu'il amène à une réflexion sur le 'comment' alors que les résultats ne sont que des états de chose. Pour Muller cela revient finalement à mettre aux commandes une absence totale de rationalité.

⁷ La créolisation se passe lorsqu'une génération est mise en contact avec la langue coloniale par l'intermédiaire des aînés ou de ses pairs et non par des échanges directs avec les colons.

C'est toutefois parmi les centrations possibles des progressions une de celles que retient Borg [BOR 2001]

Progression et curriculum

Une approche globale

Les exemples proposés nous montrent déjà que des principes différents peuvent être mis en œuvre dans les progressions. Borg [BOR 2000] propose un modèle qui permet de rendre compte non seulement de leur variété mais aussi de leurs liens avec les méthodes pédagogiques et avec le curriculum.

Il retient six 'centrations' possibles pour les progressions : sur l'enseignant, sur l'enseigné, sur l'instrument éducatif, sur la matière à enseigner, sur la méthode, sur l'objectif à évaluer ; ces 'centrations' peuvent être plus ou moins combinées entre elles, avec une dominante, dans une même méthode. Pour lui, « tout courant d'enseignement-apprentissage s'articule sur une ou plusieurs forces de centration » dans une approche qu'il appelle polycentriste.

Par ailleurs, une même centration prend des allures très différentes selon les choix axiologiques qui influencent le courant où elle est utilisée. Ainsi, dans les exemples que nous avons vus plus haut, deux ressortent de la centration sur la matière à enseigner, l'une dans le cadre d'une approche traditionnelle, que nous avons appelée ordonnancement par les contenus (du simple au complexe par exemple) et l'autre dans le cadre d'une approche constructiviste : l'approche de la géographie par notions.

C'est pourquoi, s'il est nécessaire d'avoir conscience des principes de centration que l'on met en œuvre, il convient surtout de savoir si l'on prend en compte une vision positiviste ou une vision cognitiviste de l'apprentissage. Savoir si l'on admet que la connaissance est une construction progressive par l'individu (cognitivisme) ou une transcription du réel (positivisme).

Borg nous amène à une nouvelle définition de la notion de progression à prendre dans son contexte comme un principe systémique et multipolaire : « La notion de progression apparaît ici dans sa quintessence et à visage découvert dans son rôle de régulatrice et de force dynamogène des différents courants méthodologiques »

Elaboration d'une progression

Le caractère systémique et dynamique de la notion de progression demande à être explicité. Borg la voit comme la force qui oriente les différents paliers qui constituent peu à peu un curriculum. Elle renvoie pour lui aux dimensions sociologiques du curriculum selon Forquin dans lesquelles il se plaît à reconnaître les différentes centrations qu'il a extraites du matériau scolaire. Elles mettent en effet tour à tour l'accent sur « l'apprenant en tant qu'individu et au sein du groupe classe, sur l'enseignant en tant qu'agent et acteur du système éducatif, sur les instruments éducatifs en tant que vecteurs de communication sociale, le traitement de la matière à enseigner et les processus d'évaluation » [cité par BOR 2001].

Dans le schéma de Borg, une progression repose d'abord sur des inventaires qui se feront de façon différente selon le type de progression convoqué implicitement ou non : ce peuvent être des inventaires de notions, de savoir-faire, de tâches, de fonctions.... Il nomme cette première étape sélection.

Puis vient la gradation qui consiste à organiser de façon assez sommaire les unités fonctionnelles ou notionnelles précédemment repérées. Ces gradations peuvent être linéaires et positivistes (le fameux du 'facile au difficile' qui exige toutefois de savoir pourquoi ce qui est facile est facile... ou simple ou fondamental...), ou non linéaires et cognitivistes qui peuvent être organisées par exemple en fonction des tâches à accomplir.

Le 'syllabus' qui s'apparente à la notion de programme permet de décrire le détail des actes d'enseignement et de systématiser les choix précédents. Il peut prendre l'allure d'un 'syllabus produit' axé sur le système à expliciter ou les notions à mettre en avant, chacun de ces 'produits' se référant d'ailleurs à une axiologie différente. Il peut y avoir aussi des 'syllabus procès' centrés sur les tâches à accomplir et les processus « afin d'impliquer les apprenants dans leur parcours d'apprentissage qui conjugue auto-formation et séances de mise en commun, où les tâches sont revisitées à la lumière de ce qu'elles engendrent », voire des 'syllabus procéduraux' dans le cas d'un dirigisme affirmé.

La programmation correspond à la distribution chronologique.

Tandis que le curriculum « fixe les projets et les finalités et constitue le fil directeur des autres instances ou étapes auxquelles il préside en intégrant les paramètres philosophiques, politiques et économiques ». Borg distingue les curriculum par niveaux d'enseignement et par publics.

La dernière instance de ce modèle est en fait la progression qui apparaît ainsi comme une force supérieure, celle qui permet à l'ensemble de fonctionner. Il s'agit alors de mettre en cohérence inventaires, gradation, syllabus et curriculum et de conduire le projet vers un scénario harmonieux plutôt qu'un scénario défectueux ou catastrophe.

Les erreurs à éviter...

Les exemples donnés par Borg sont du domaine de la didactique des langues et il est donc peu utile de les expliciter ici. Je préfère chercher des exemples dans notre embryon de didactique info-documentaire.

Réaliser une progression entravée ou lacunaire, ce serait par exemple partir d'un inventaire des compétences et utiliser un syllabus notionnel dans une progression majoritairement centrée sur l'enseignant. L'inventaire des compétences suppose au contraire une progression plutôt centrée sur l'enseigné et/ou les instruments, ainsi qu'un syllabus organisé autour des tâches. Cela ne veut pas dire qu'il n'y figure aucune notion mais celles-ci apparaîtront dans le cadre d'une analyse des connaissances sous-tendues par les tâches.

Cela consisterait encore à procéder à un inventaire notionnel, à utiliser un syllabus procédural dans le cadre d'une progression par les objectifs. A contrario un inventaire notionnel invite plutôt à mettre en place un 'syllabus produit' de type non linéaire (regroupements de tâches, d'instruments autour des notions...) et une progression centrée sur la matière et l'enseigné.

Voire imaginer un inventaire axé sur le culturel (l'histoire des techniques de l'information, des enjeux sociétaux...) et un syllabus basé sur la description des systèmes d'information, conduit dans le cadre d'une progression essentiellement centrée sur l'enseigné dans le contexte d'un curriculum du premier degré. Ou peut-être est-ce possible après tout !

Vous me pardonnerez de ne pas aller plus loin. Il m'est impossible dans le cadre de ce travail de concevoir l'ensemble des précautions à prendre et les principes logiques et dynamiques qui pourraient animer la construction de progressions info-documentaires. Encore une réflexion à mener ensemble et un chantier à ouvrir en toute connaissance de cause !

Et en info-documentation ?

Les intuitions du passé

Nous avons hérité de l'histoire des progressions-types – comme par exemple celle de l'Académie de Rouen⁸ datée de 1999 et à laquelle j'ai participé – mises en ordre de compétences selon les niveaux, compétences qui avaient été voulues intégratives des savoirs mais pourtant assez sommaires en vérité. Celle de Rouen était construite autour de l'inventaire des compétences et du modèle des étapes de la recherche : son souci était de tenir compte des stades piagétiens de développement psycho-cognitif de l'enfant et en particulier de l'apparition progressive vers 13/14 ans du stade de l'intelligence formelle. Les compétences y ont été ordonnées, selon ce qui nous semblait intuitivement aller du plus concret au plus abstrait, du plus simple ou connu, au plus compliqué ou nouveau, de façon parfois spiralaire.

Des séances ont été ensuite proposées dans le « livre violet »⁹ pour illustrer cette réflexion constituant de facto une sorte de syllabus. Néanmoins celui-ci n'était ni complet ni véritablement cohérent avec l'analyse par compétences : en effet, plutôt que de proposer un 'syllabus procès' c'est-à-dire des types de tâches (tâches recherche, listes de productions) mettant en œuvre les compétences visées et d'analyser les conditions de réussite des apprentissages au cours de la mise en œuvre de ces tâches, ces séances se focalisaient sur des objectifs opérationnels assez pointus. Il est vrai que nous étions à l'époque encore très influencés par la pédagogie par objectifs.

Le résultat de ces faiblesses fut que la démarche par compétences a été quelque peu réduite et les ressources nécessaires à leur appropriation déconnectées de leur contexte. Au fil du temps, sur la base de l'ouvrage en question, un contenu, une matière en quelque sorte, se sont finalement organisés intuitivement autour des méthodologies, des procédures et des outils de l'information : le livre en 6^e, BCDI en 5^e, les nouvelles technologies à partir de la 4^e. Il y a quelques années à peine, à Rouen en tout cas et sans doute parce que la progression de 1999 avait fait l'objet d'un texte rectoral, nos collègues se sentaient inquiets à l'idée de « faire » BCDI en 6^e !

Ceci dit, le *livre violet* a été la plus grosse vente du CRDP de Rouen pendant plusieurs années. Malgré ses défauts, ce travail a eu l'immense avantage d'apporter une aide concrète

⁸ <http://documentaliste.ac-rouen.fr/spip/IMG/pdf/academie.pdf>

⁹ *Recherche documentaire et maîtrise de l'information*. Rouen : CRDP, 1999. (Chemin faisant) - épuisé

aux collègues et d'instaurer dans la profession l'idée qu'il existait un véritable enseignement info-documentaire et qu'il convenait de l'inscrire dans une progression.

Les nécessaires mises en cohérence

La didactique des langues, après celle des mathématiques, dispose déjà d'une longue histoire [BOR 2001] et [PER 2009] ; plusieurs courants peuvent y être repérés. Nous aussi, avons eu nos périodes : l'époque du travail autonome où nous apportions une aide dans le cadre des méthodes actives et de l'éducation nouvelle ; aussitôt suivie de celle des méthodologies où nous nous sommes égarés parfois dans la méthodologie du travail scolaire en général... Puis est venue l'époque des séances info-documentaires que nous pourrions appeler notre méthode traditionnelle : leçons souvent axées sur les procédures, exercices d'application, ces séances coexistant avec des séquences de recherche d'information où est sollicitée notre aide.

L'idée de mettre en cohérence inventaires, gradation et syllabus peut nous aider à concevoir nos futures progressions. Toutefois, nous avons surtout à définir le courant pédagogique auquel nous appartenons et l'angle sous lequel nous souhaitons aborder notre enseignement.

Nous commençons à être capables d'énoncer certains grands objectifs : que les élèves connaissent et utilisent les outils de recherche en comprenant leur fonctionnement, qu'ils soient capables de valider les informations qu'ils ont trouvées par une bonne perception des autorités concernées et des genres documentaires, qu'ils acquièrent des pratiques de traitement de l'information efficaces appuyées sur une bonne connaissance de la structuration des médias et qu'ils restent dans les limites des bons usages de l'information... Des contraintes institutionnelles cependant s'imposent à nous. Nous ne risquons pas d'être demain des professeurs comme les autres et d'avoir horaires et programme. Un programme classique centré matière, inspiré des sciences de l'information comme Yves Le Coadic l'a proposé en 2002¹⁰ pour la classe de seconde est une réelle utopie...

A l'issue de ces quelques années de travail didactique, et en réaction aux séances « traditionnelles », l'idée générale est que nous privilégions aujourd'hui une approche notionnelle à caractère constructiviste.... La nécessité de procéder à un inventaire des notions s'est imposée à nos esprits – le *Petit Dictionnaire des concepts info documentaires*¹¹ a été un

¹⁰ <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=745>

¹¹ <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=432>

apport essentiel à la réflexion – et nous réfléchissons aux situations-problèmes, mais renonçons-nous pour autant aux compétences ? Il est clair qu'aux yeux de l'équipe pédagogique de l'établissement, notre rôle est bien d'apprendre au moins aux élèves à maîtriser la recherche d'information et de les guider dans les travaux demandés par les disciplines ; il s'agit donc bien de les rendre compétents.

Répondre à la demande scolaire tout en ne cédant pas sur l'exigence d'un véritable enseignement reste notre objectif. Nous pourrions nous inspirer de l'approche actionnelle proposée par le *Cadre commun de référence pour les langues*¹² du Conseil de l'Europe. Nous pourrions dire en paraphrasant ce qui est dit de la compétence linguistique, que la compétence info-documentaire est un « type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches », ces tâches renvoyant, en ce qui nous concerne, à des préoccupations d'abord disciplinaires. Acquérir une compétence info-documentaire, comme acquérir une langue, c'est automatiquement gérer deux processus à la fois, la réalisation d'une tâche et l'exploitation raisonnée des outils et médias à disposition. Si nous parlons de curriculum, c'est précisément pour organiser en liaison avec les professeurs de discipline, et pour les élèves, un parcours cohérent, riche en apprentissage, validé institutionnellement, qui prenne en compte cette spécificité. Toute progression qui passerait à côté de cet aspect « actionnel » risquerait fort d'être arbitrairement plaquée et du coup peu efficace.

Mise en place

Approche notionnelle et constructiviste sont encore seulement des mots susceptibles de multiples interprétations, notamment lorsque nous nous attelons à la tâche de construction d'une progression.

Pour mettre en place des parcours d'élèves, l'inventaire des notions ne suffit certainement pas. Pourrait cependant être utiles celles des techniques intellectuelles mises en jeu dans un travail fondé sur la recherche documentaire, ainsi que des traces de cette activité (copier-coller, prises de note...). Les travaux de Tricot et Rouet¹³ finalement peu exploités ont déjà mis en avant les phases d'évaluation, sélection, traitement, méta-gestion des tâches. S'impose aussi l'inventaire des situations de recherche en milieu scolaire. Inventorier et définir des genres de documents dans la foulée de Thierry de Smedt et de la didactique des langues me semblent également essentiels. Peut-être en voyez-vous d'autres...Avoir une

¹² <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>

¹³ Tricot, A., (2000). Pratiques documentaires : la construction des savoirs et les démarches d'apprentissage des élèves. Quelles compétences développer ? *Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation* : « Les politiques documentaires des établissements scolaires ». (pp. 67-75). CRDP de Versailles. [pdf]

vision claire des inventaires à réaliser ne peut que nous aider ensuite à faire des choix vraiment conscients.

La gradation sera-t-elle linéaire et cumulative (positivisme) ? Si oui, elle portera alors sur le passage du simple au complexe ce qui nous expose à commencer par simplifier certains concepts ; par ex. passer de l'auteur personne physique et écrivain (à l'école élémentaire), à l'auteur personne morale susceptible de diverses fonctions d'auteur (en sixième), pour aborder plus tard la responsabilité et l'autorité. Nous devons alors mettre en place des situations adaptées à ce découpage avec ce qu'elles comportent comme risque de créer des situations édulcorées et artificielles.

Ou bien cette gradation sera-t-elle spiralaire, et dans le cas qui nous intéresse constructiviste ? La lecture des énoncés langagiers réunis par les collègues d'Angers montre par exemple que la notion de responsabilité y est absente de la représentation de la notion d'auteur de la sixième à la terminale ; sans doute faudrait-il faire remarquer dans un premier temps, pour y revenir dans différentes situations, que l'auteur est responsable (et chercher de quoi et en quoi) et qu'il détient une forme d'autorité (qu'on pourrait qualifier de cognitive) au moyen d'exemples rencontrés dans les recherches réelles et adaptées aux différents niveaux des élèves. Nous devons dès lors, en amont, avoir réalisé une analyse du concept pour viser ce qu'il a de plus conceptuel (l'auteur comme responsable, la page comme espace graphique, la source comme origine) et de plus difficilement accessible en prenant également appui sur l'étude des représentations des élèves. Dans le cadre de cette gradation, pourrait être sollicitée la recherche sur le développement cognitif des élèves face aux médias. Le Laboratoire Langage Mémoire et Développement Cognitif dirigé par Rouet travaille sur ces sujets. Rouet écrit dans son HDR¹⁴ « Dans le cadre du Laboratoire Langage et Cognition, un important programme d'études sur la recherche d'informations chez l'enfant et chez l'adulte est en cours. Pour ce qui concerne les enfants, nous essayons de préciser les relations entre acquisition du langage développement cognitif général et recherche d'informations. »

Dans notre syllabus, quelles notions retenir et comment les organiser ? Dans quel contexte et dans quels buts aborder des concepts presque philosophiques ou scientifiques comme l'information ou le document ? Comment faire repérer et approfondir des concepts propres à éclairer l'action, comme le genre documentaire, la source ou l'autorité ?... Nous centrerons-nous sur les notions pour dérouler ensuite les tâches dont elles éclairent la réalisation ou nous axerons-nous sur l'analyse des tâches pour mettre en évidence telle ou

¹⁴ http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes.htm Chapitre IV

telle notion ou connaissance, ce qui peut-être serait plus compatible avec une approche par compétence ?

Je n'évoque même pas la distribution du curriculum en niveaux, degrés ou cycles puisque une telle action nécessite une prise en charge institutionnelle.

La tâche est immense et nous manquons de nombreux paramètres. Ce n'est pas demain que nous mettrons en place des progressions info-documentaires complètes, qui de toute façon ne seront jamais exhaustives.

Dès aujourd'hui

Toujours est-il que la demande des collègues reste pressante. Que leur apporter comme réponse ? Faut-il laisser s'installer l'idée qu'il reste seulement à mettre les notions en ordre et que la progression jaillira toute armée ? Ou au contraire insister sur celle qu'il est trop tôt pour faire quoi que ce soit et geler la réflexion ? Il est difficile de décourager des travaux qui résultent d'une forte demande de professionnalisation. Mais peut-être pourrions-nous attirer l'attention des collègues sur le fait qu'une progression n'est pas le simple ordonnancement d'une liste de contenus – d'ailleurs encore à établir – et les inciter à des actions plus pointues, de type micro-progression, autour d'un média ou d'un outil (pas tous à la fois), à partir de thèmes qui posent problème de la sixième à la terminale : auteur, source, ou genre documentaire.

Dans l'exemple suivant de l'Académie de Rouen origine de cette réflexion, les collègues ont pour projet la construction d'une progression autour d'un concept en particulier. Le groupe de réflexion académique « mutualisation en lycée professionnel et lycée des métiers », a mené tout au long de l'année 2009 une réflexion autour des documents techniques, dans une optique au départ gestionnaire, qui a abouti sur un projet pédagogique. Devant la richesse de l'analyse, les collègues souhaitent aujourd'hui monter une progression pour les élèves, autour de ces objets documentaires spécifiques.

Le groupe a découvert l'intérêt de la notion de genre documentaire et, dans une carte conceptuelle [DOC ROUEN 2009], a organisé, les caractéristiques des différents types de documents techniques en tant que variantes d'un même genre. Le genre est entendu ici en tant qu'il crée des attentes tant de forme que de fond¹⁵. Nous reprenons à notre compte cette affirmation de Dolz [DOL 1998], didacticien du français pour qui « les genres constituent un

¹⁵ « Interaction verbale socialement réglée entre un auteur et un public » D'après Dictionnaire des genres et notions littéraires. 2e édition. Paris : Encyclopédia Universalis, Albin Michel, 2001. Genres littéraires p.353-358

point de référence concret pour les élèves. Ils permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières [nous pourrions dire des documents]. Ils dotent les élèves de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes. Ils s'intègrent facilement à des projets de classe »

Si en didactique des langues, les genres textuels, y compris les cybergenres [PER 2009] sont une préoccupation importante des didacticiens, ils font tout aussi clairement partie de la question documentaire telle qu'elle est décrite par Jeanneret [JEA 2000], en tant qu'espace signifiant régulé par des formats, des attentes et des usages. Nous avons ainsi été amenés à proposer le genre documentaire « document technique » comme un des concepts intégrateurs au lycée professionnel.

Sans doute ne serait-il pas très efficace de construire un ensemble de séances illustrant successivement chacun des aspects retenus dans notre carte conceptuelle ; nous visons plutôt la mise en place de scénarios¹⁶ en liaison avec les professeurs de discipline. Nous retenons plutôt la progression comme « [une] construction progressive liant expériences pratiques et actives, élaborations et structurations intellectuelles, extension à de nouveaux domaines d'exploration »¹⁷, nous situant dans une perspective constructiviste.

Le programme de travail est vaste. Dans un premier temps, il faudrait lister les tâches pour lesquelles une bonne appréhension du concept est indispensable. Notre collègue Rabat [RAB 2008] a émis l'hypothèse que le concept est utile dès l'analyse du besoin d'information ; il est encore indispensable lors de l'évaluation des sources, puis pour leur lecture et la prise de note et même pour la rédaction du document final... Il faudra aussi lister les situations-problèmes ainsi que les types de traces des activités documentaires grâce auxquelles le concept pourra être mis en évidence. Dans un autre cadre, une réflexion en cours avec des professeurs de lycée de toutes disciplines nous a amenés à souligner l'intérêt de récupérer les brouillons, les copier-coller, de faire formuler par des phrases la motivation des différentes décisions prises en cours de recherche. En tant que professeur, nous devons aussi mettre au point notre propre vocabulaire, confirmer le sens des concepts que nous convoquons pour parler juste et précis afin que l'échange en classe fasse progresser les élèves, être capable de faire un court exposé 'improvisé' pour préciser un point...

¹⁶ Le scénario est la description, effectuée a priori (prévue) ou a posteriori (constatée), du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités. (J.P.Pernin, 2003) http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Sc%C3%A9nario_p%C3%A9dagogique

¹⁷ Voir plus haut. Définition donnée par Coste.

Il faudra recueillir les représentations des élèves sous forme peut-être d'énoncés langagiers, les analyser et en tenir compte pour définir les différentes étapes de travail et les obstacles à lever. Une évaluation sera indispensable et il ne pourra s'agir de répéter des définitions notées en classe ou de se contenter de fournir un produit fini, mais plutôt de formaliser la compréhension par l'élève des pratiques d'information et de publication dans de courtes rédactions. L'évaluation nous permettra de définir la suite à donner aux actions réalisées et permettra, au même titre que les activités, à la « progression » de se mettre en place.

Il faudra surtout solliciter les collègues disciplinaires et leur expliquer le projet, orienter leurs propositions d'activités, réfléchir à l'énoncé de la mission donnée aux élèves pour leur donner suffisamment de paramètres, prévoir des aides en cours de réalisation, faire preuve de sens de l'observation et d'un diagnostic rapide. Il sera en outre indispensable de ménager, sur le temps même de la recherche, des temps d'observation, d'animer des situations d'échange et de discussion entre les élèves, d'établir et de consolider les acquis de ces observations par des apports théoriques, d'aider à la prise de décision pour la sélection, la prise de notes, la rédaction de la bibliographie, de procéder à nouveau à des mises en commun.... Enfin il faudra programmer tout cela dans le temps.

Nous avons pris en note qu'une progression n'est pas un cadre statique mais une approche dynamique et même dynamogène d'un problème d'apprentissage et que nous ne pourrions nous exercer que sur quelques thèmes particuliers. Mais même s'il est trop tôt, nous allons cependant tenter quelque chose, comme c'est le cas à Nice ou à Aix,

Les temporalités des établissements, de la FADBEN et de la Recherche, même celles du Ministère, ne sont pas les mêmes. Si l'on pense que les professeurs-documentalistes de terrain ont quelque chose à apporter au grand projet de curriculum que les instances associatives professionnelles commencent à soutenir au sein de l'institution, il est clair que, comme l'a déjà entrepris le site des *Trois Couronnes*, nous devons continuer à prendre en compte les attentes et même les impatiences des collègues tout en apportant des éléments de réflexion plus théoriques, continuer à diffuser et commenter les idées et les travaux dans les deux sens, continuer à accompagner les initiatives. Tel était le projet, dans la lignée des efforts déjà entrepris par d'autres, de cette tentative de synthèse de l'état de l'art de la progression...

Bibliographie

[AUD 2006]. *Curriculum, enseignement et pilotage* / François Audigier, Marcel Crahay, Joaquim Dolz, éditeurs. Bruxelles : De Boeck, 2006 276p. – ISBN 2-8041-5228-6

[BAU 2008] Bautier, Elizabeth. Pratiques de travail et pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage[en ligne]. In : Centre nantais de sociologie ; centre de recherche en éducation de Nantes. 16 – 17 juin 2008. *Ce que l'école fait aux individus*[En ligne]. Nantes : CREN, 2008. (consulté le 30 août 2009)
<http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Bautier.pdf> - http://www.sociologie.univ-nantes.fr/70511134/0/fiche_pagelibre/&RH=1207686987821

[BEA 2003] Beaufils-Pouyau, Isabelle. Quelle progression pour quels apprentissages en langues étrangères à l'école[en ligne]. *Les langues modernes*, 2003, n°3, Les langues au primaire. :
<http://www.primlangues.education.fr/php/download.php?file=beaufils.rtf&filename=../upload/pagesliste/beaufils.rtf> (consulté le 30 août 2009)

[BOR 2001] Borg, Serge. *La notion de progression*. Paris : Didier, 2001. 175p. (Studio didactique) - ISBN 2-278-05131-8

[DAU 1986] Daudel, Christian. La recherche en didactique de la géographie : réflexions méthodologiques pour une investigation scientifique[en ligne]. *Revue de géographie de Lyon*, 1986, Volume 61, Numéro 2. p. 133 – 157 (consulté le 30 août 2009)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geoca_0035-113x_1986_num_61_2_4082

[DOC ROUEN 2009] Un concept intégrateur pour les lycées des métiers : le document technique [en ligne] /[Angèle Stalder, Laurence Ermel, Agnès Montaigne]. In : *Documentation Rouen*, 2009. (Mutualisation LP) (consulté le 30 août 2009) -
<http://documentaliste.ac-rouen.fr/spip/spip.php?article249>

[DOL 1998] Dolz, Joaquim., Schneuwly, Bernard. Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux. In : IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille. *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille : IUFM. [CD-Rom] [en ligne] : <http://www.ac-nancy-metz.fr/ia54/zeprep/ressources%20diverses/outils%20de%20r%C3%A9flexion%20et%20d%27action/ecole%20pour%20tous/colloque/DOLZ/Curricul.pdf> (consulté le 30 Août 2009)

[DUP 2009] *Des curricula au Curriculum ? Les petits ruisseaux...*[en ligne]. In : les trois Couronnes [blog]. Pascal Duplessis, 2009. (consulté le 30 août 2009)
<http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/blog/des-curricula-au-curriculum-les-petits-ruisseaux>

[ENS 2000] *La notion de progression* / coordonné par Daniel Coste et Daniel Véronique. Paris : Ens Editions, 2000. 166p. (Notions en questions. Rencontres en didactique des langues. 3) - ISBN 2-902126-77-8 - Journée organisée par l'ENS St Cloud Fontenay et Paris 3

Le proche et le propre : remarque sur la notion de progression	D.Coste
Appropriation, évolution et fonctionnement linguistique : une approche sociolinguistique	R.Chaudenson
Progression et séquence pédagogique dans l'enseignement de la géographie de l'école au second cycle de lycée	M.Masson
La notion de progression en langues étrangères et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes.	R.Porquier
La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable.	F.Cicurel
Fallait-il vraiment tuer la progression en classe de L2 ?	D. Bailly
Pour une lecture polycentriste de la notion de progression	S. Borg
Vers une redéfinition de la notion de progression : la contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères.	D. Véronique

[JEA 2000] Jeanneret, Yves. *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* 2^e édition. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 2007. 200p. (Les savoirs mieux)

[LEB 2006] Lebeaume, Joel. Les contenus des sciences à l'école au fil du temps et au fil des cours et des cycles : histoire et didactique de ce curriculum progressif[en ligne]. In : INRP. Biennale de l'éducation et de la formation 8. 11 – 14 avril 2006.[en ligne]. [Actes]. INRP, 2006. Contribution n°178 (consulté le 30 août 2009)
<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/178.pdf> -
<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/>

[MUL 2006] Muller, Alain. Définir le curriculum : une approche pragmatiste. In : *Curriculum, enseignement et pilotage* / François Audigier, Marcel Crahay, Joaquim Dolz, éditeurs. Bruxelles : De Boeck, 2006. pp. 99-115 – ISBN 2-8041-5228-6

[PER 1990] Perrenoud, Philippe. La géographie scolaire entre deux modèles de transposition didactique [en ligne]. In : *Institutions et pratiques pédagogiques*. Genève : Philippe Perrenoud, 1990. (consulté le 30 Août 2009)
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_11.html

[PER 2009]. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* / coordonné par Evelyne Rosen. Paris : CLE international, 2009. 191p. (Le français dans le monde ; recherche et applications 45)

[RAB 2008] Rabat, Frédéric. Besoins d'information en ECJS [en ligne]. In : *Documentation Rouen..* Rouen : Académie de Rouen, 2008 (Actes de la journée académique 2008) (consulté le 30 août 2009) - <http://documentaliste.ac-rouen.fr/spip/spip.php?article186>

[REU 2007] *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* / Yves Reuter, éditeur. Bruxelles : De Boeck, 2007. - ISBN 2-8041-5313-7

[ROU 2008] Macedo-Rouet, Monica, Rouet, Jean-François. Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir. In : *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^e siècle* / sous la direction de Jérôme Dinet. Paris : Hermès Lavoisier, 2009. (Traité des sciences et techniques de l'information). Chap. 4. p. 97-122.- ISBN 2-7462-2193-2