PRESSES DE L'enssib
PAPIERS

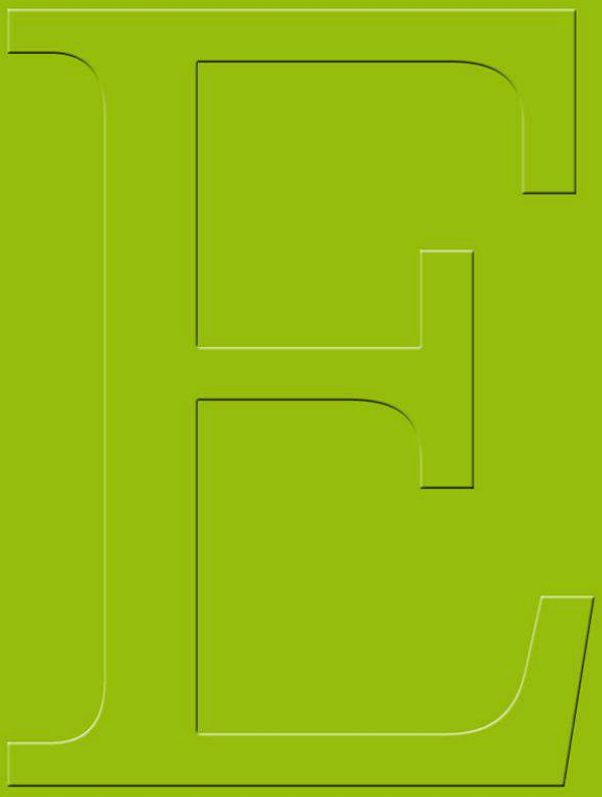
SÉRIE CULTURE DE L'INFORMATION
coordonnée par Claire Denecker et Alexandre Serres

colloque

L'ÉDUCATION À LA CULTURE INFORMATIONNELLE

sous la direction de Françoise Chapron et Éric Delamotte

préface d'Annette Béguin-Verbrugge



Presses de l'enssib

L'éducation à la culture informationnelle

Françoise Chapron et Éric Delamotte (dir.)

DOI : 10.4000/books.pressesenssib.815
Éditeur : Presses de l'enssib
Lieu d'édition : Villeurbanne
Année d'édition : 2010
Date de mise en ligne : 4 avril 2017
Collection : Papiers
EAN électronique : 9782375460429

https://books.openedition.org

Édition imprimée
Date de publication : 1 janvier 2010
EAN (Édition imprimée) : 9782910227753
Nombre de pages : 308

Référence électronique
CHAPRON, Françoise (dir.) ; DELAMOTTE, Éric (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle.* Nouvelle édition [en ligne]. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010 (généré le 08 novembre 2023). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pressesenssib/815>. ISBN : 9782375460429. DOI : https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.815.

Le texte seul est utilisable sous licence . Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

RÉSUMÉS

La publication des actes du colloque international *L'éducation à la culture informationnelle* (Lille, octobre 2008 - sous le patronage de l'Unesco) présente les regards de chercheurs, de praticiens ou de représentants d'institutions sur cette notion et ouvre de larges perspectives interdisciplinaires.

Le nouveau concept de « culture informationnelle » est proposé par la communauté internationale pour mieux appréhender la complexification actuelle des relations entre l'enseignement, l'éducation et l'information, liée au développement exponentiel des technologies numériques.

Quel rapport entretient l'éducation à l'information (*information literacy*) avec l'éducation aux médias (*media literacy*) et l'éducation numérique (*digital literacy*) ? Le périmètre de la « culture informationnelle » s'étend maintenant clairement au-delà du monde de la documentation et des bibliothèques. La notion même doit être précisée, revue, alors que les pratiques continuent d'évoluer. Une place importante est consacrée dans l'ouvrage à l'analyse comparée des approches théoriques et de plusieurs expériences menées dans différents pays.

FRANÇOISE CHAPRON (DIR.)

Université de Rouen, laboratoire CIVIIC EA 2756

ÉRIC DELAMOTTE (DIR.)

Université Lille 3, laboratoire GERIICO EA 4073

SÉRIE CULTURE DE L'INFORMATION
coordonnée par Claire Denecker et Alexandre Serres

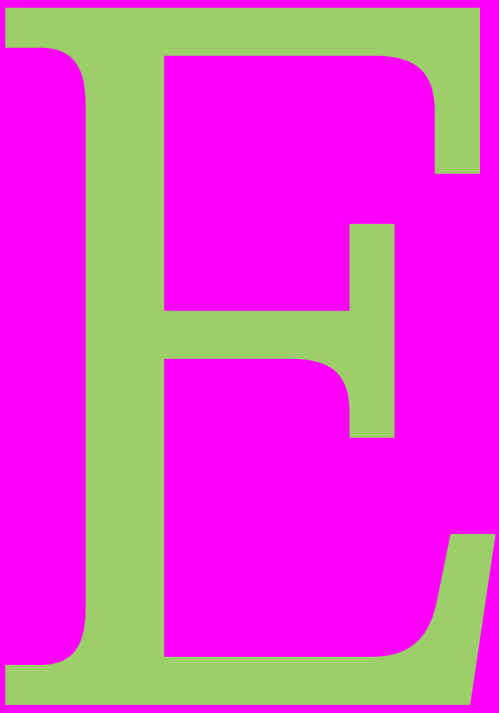
PRESSES DE L'enssib
PAPIERS

colloque

L'ÉDUCATION À LA CULTURE INFORMATIONNELLE

sous la direction de Françoise Chapron et Éric Delamotte

préface d'Annette Béguin-Verbrugge



collogue

L'ÉDUCATION À LA CULTURE INFORMATIONNELLE

PAPIERS SOUS LA DIRECTION DE CLAIRE ROCHE-MOIGNE

++++++++++++++++++++++++++++++

SÉRIE CULTURE DE L'INFORMATION
coordonnée par Claire Denecker et Alexandre Serres

++++++++++++++++++++++++++++++

Cette série de 5 ouvrages interroge la notion de culture de l'information, véritable enjeu culturel, économique et social, en apportant des éléments à la fois théoriques et concrets.
Le premier présente les perspectives interdisciplinaires autour de l'éducation à la culture informationnelle.

++++++++++++++++++++++++++++++

++++++++++++++++++++++++

PRESSES DE L'ENSSIB
École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques
17-21 boulevard du 11 novembre 1918
69623 Villeurbanne Cedex
Tél. 04 72 44 43 43 – Fax 04 72 44 43 44
< http://www.enssib.fr/presses >

PRESSES DE L'enssib
PAPIERS

colloque

L'ÉDUCATION À LA CULTURE INFORMATIONNELLE

Aillerie Karine, Audigier François, Ballarini-Santonocito Ivana, Béguin-Verbrugge Annette, Boon Stuart, Boubée Nicole, Bruillard Éric, Butlen Max, Chante Alain, Chapron Françoise, Charbonnier Jean-Louis, Chevillotte Sylvie, Clobridge Abby, Courtecuisse Jean-François, De Lavergne Catherine, Del Testa David, Delamotte Éric, Després-Lonnet Marie, Dhilly Olivier, Duplessis Pascal, Fluckiger Cédric, Frau-Meigs Divina, Frisch Muriel, Ito Misako, Johnston Bill, Kerneis Jacques, Kovacs Susan, Le Deuff Olivier, Le Men Hervé, Liquète Vincent, Maury Yolande, Morandi Franc, Saadaoui Leïla, Serres Alexandre, Webber Sheila, Wolton Dominique

Ont contribué à ce volume :

Françoise Chapron, coordinatrice
Éric Delamotte, coordinateur
Annette Béguin-Verbrugge, préfacier

Élisabeth Noël (enssib) a collaboré à la publication de cet ouvrage.

L'éducation à la culture informationnelle [Texte imprimé] / sous la direction de Françoise Chapron et d'Éric Delamotte. – Villeurbanne : Presses de l'enssib, cop. 2010. – 1 vol. (306 p.) ; 23 cm. – (Collection Papiers. Série Culture de l'information).
ISBN 978-2-910227-75-3

Rameau : Culture de l'information
Dewey : 028.7

© enssib, 2010

Cet ouvrage est dédié à Jean-Claude Forquin.

Remerciements

Nous souhaitons remercier les membres du Comité scientifique et du Comité d'organisation du colloque international « L'éducation à la culture informationnelle » et en particulier les jeunes chercheur(ses) et les personnels du laboratoire GERIICO de l'université Lille 3 : Laure Bolka, Louis-François Claro, Jean-François Courtecuisse, Aurore Hermant, Sabine Lesenne, Béatrice Micheau, Marie-Paule Roussel.

Nous remercions aussi nos partenaires :

SOMMAIRE

Préface
par Annette Béguin-Verbrugge 11

Introduction
par Françoise Chapron et Éric Delamotte 21

Chapitre I. Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux

Présentation
par Yolande Maury et Alexandre Serres 26

L'expression « culture de l'information » : quelle pertinence, quels enjeux ?
par Alain Chante et Catherine De Lavergne 40

Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international ?
par Olivier Le Deuff 49

L'éducation aux médias, une éducation technique ?
par Olivier Dhilly 58

Acteurs et territoires de l'éducation à l'information : un point de vue « informatique »
par Éric Bruillard 68

Éducations aux médias, à l'information et aux TIC : ce qui nous unit est ce qui nous sépare
par Alexandre Serres 76

Chapitre II. Regard international

Présentation
par Françoise Chapron et Sylvie Chevillotte 88

La culture informationnelle :
un domaine d'étude international
par Sheila Webber 102

L'Unesco et la formation à la maîtrise de l'information
par Misako Ito 114

Politiques publiques en éducation aux médias et
à l'information : quand l'ailleurs informe l'ici
par Divina Frau-Meigs 117

Encadrés :

Développement de services documentaires dans une
université bilingue du Nord de l'Ontario
par Leïla Saadaoui 129

Comment l'internaute devient historien : une pédagogie
hybride pour croiser l'analyse documentaire et la création
de ressources numériques au sein d'un cours d'histoire
par Abby Clobridge et David Del Testa 133

Développer des conditions pédagogiques pour la culture
informationnelle : l'impact des contextes disciplinaires
par Stuart Boon, Bill Johnston, Sheila Webber 138

Chapitre III. Formats de l'information mobilisés par les apprenants et les professionnels de l'information

Présentation
par Marie Després-Lonnet et Vincent Liquète 142

Journalistes, documentalistes, universitaires :
une triple alliance informationnelle
par Dominique Wolton 152

Information et enseignement : les « savoirs » du numérique
par Franc Morandi 159

Évaluation de l'information et description des controverses
scientifiques : information validée, information située
par Hervé Le Men 169

Chapitre IV. Pratiques sociales de l'information documentation

Présentation
par Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs 182

Les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes sur Internet
par Karine Aillerie 189

TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires
par Éric Bruillard et Cédric Fluckiger 198

Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire
par Nicole Boubée 208

La complémentarité « Livres-Internet » dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire
par Jean-François Courtecuisse 221

Chapitre V. Didactiques

Présentation
par Ivana Ballarini-Santonocito et Muriel Frisch 232

Curriculums, disciplines scolaires et « éducation à... »
par François Audigier 244

Encadré :
La formation à l'information à l'école primaire
par Max Butlen 254

La fiche-concept en didactique de l'information-documentation : outil d'acculturation professionnelle, support pour la construction des connaissances ?
par Pascal Duplessis 258

Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle
par Jacques Kerneis 271

Annexe. Le rôle des associations professionnelles
par Jean-Louis Charbonnier 281

Conclusion. Culture(s) informationnelle(s) et/ou culture de l'information : des pratiques à la formation
par Françoise Chapron et Éric Delamotte 289

Index des auteurs 301

Liste des sigles 303

par Annette Béguin-Verbrugge

PRÉFACE

Le colloque *Éducation à la culture informationnelle*, dont Éric Delamotte et Françoise Chapron proposent ici les Actes, est en lien direct avec le travail de l'équipe de recherche technologique éducation (ERTé) [1] *Culture informationnelle et curriculum documentaire*, qu'il prolonge et complète.

CULTURE INFORMATIONNELLE ET ÉDUCATION

Le terme de *culture informationnelle* peut recevoir deux définitions. La première a une visée globale : elle conduit à considérer la culture informationnelle comme un ensemble modélisant de représentations et de conduites qui, pour une société donnée, définissent le rapport à l'information le plus rentable, celui qui facilite la meilleure intégration des individus au corps social (monde du travail, famille, école, organisations diverses...), celui qui garantit le mieux la production de connaissances et de savoirs. Cet ensemble est défini d'une manière normative, avec pour point de référence essentiel les savoirs experts.

Mais on peut aussi comprendre la culture informationnelle de manière plus « locale » comme l'aptitude d'un individu, engagé dans des contextes sociaux et culturels complexes, à construire du sens par mise en relation, élimination, structuration de données qui retiennent son attention et de données qu'il recherche. Dans ce cas, la culture de l'information ne se définit pas par rapport à une norme édictée mais plutôt en fonction des capacités cognitives et des procédures qu'une personne mobilise pour rechercher, traiter, inhiber, produire des informations, en vue de s'intégrer efficacement et harmonieusement à son environnement matériel et social.

Entre ces deux définitions, comment situer l'acte éducatif ? Quelle *éducation* à la culture informationnelle peut-on envisager pour les élèves, les étudiants et les enseignants en formation ? C'est là le cœur de notre problématique.

1. Pour les sigles et acronymes, se reporter à la liste proposée en fin d'ouvrage.

Pourquoi étendre le champ de réflexion de la maternelle à l'université ? Au plan collectif, nous avons été très attentifs aux contextes temporels, en nous efforçant de saisir les effets de cohérence ou d'incohérence liés aux cursus, les points de transition qui posent problème (la classe de 6e bien sûr, et l'entrée à l'université, mais aussi le cours préparatoire avec l'entrée dans la langue écrite) ainsi que les effets des rythmes scolaires sur les apprentissages informationnels. Dans notre système scolaire, il n'y a ni préconisation officielle sur des compétences à construire selon l'âge des élèves, ni procédures reconnues d'évaluation au fil des parcours, et cela malgré l'existence, dans le second degré, de « professeurs-documentalistes » titulaires d'un certificat d'aptitude pédagogique (CAPES). La documentation n'est pas, jusqu'ici, une discipline scolaire mais un ensemble de savoirs instrumentaux aléatoirement transmis.

Dans *Le partage du savoir* [2], Philippe Roqueplo montre combien, en matière d'éducation scientifique, les connaissances initiales construites à l'école sont utiles au développement personnel : elles fonctionnent comme une structure d'accueil qui permet à chacun d'assimiler les connaissances nouvelles en les situant, de les questionner pour les approfondir, bref de garder une cohérence dans sa formation, même si elle est partielle ou incomplète. Il en va de même avec d'autres savoirs, et en particulier les savoirs info-documentaires. Pour que les connaissances soient opérationnelles et transférables, il faut qu'elles soient évolutives et adaptables aux contextes divers dans lesquels se meuvent les individus au long de leur existence. Qu'est-ce qui, dans notre système, empêche les transferts et la continuité des évolutions ? Sans chercher à être exhaustifs, nous avons souhaité ouvrir quelques pistes de discussion.

LES CONCEPTS INFO-DOCUMENTAIRES

Les échecs répétés de l'assimilation de certaines notions viennent sans doute du fait que l'on en reste trop à la description technique des opérations documentaires, sans prendre en compte les opérations cognitives fondamentales qui les sous-tendent et leur niveau de complexité. Ainsi, on peut conditionner très tôt les élèves à donner la cote d'un document (pour eux, c'est le chiffre qui est étiqueté sur le dos du livre, voire, pour

2. Roqueplo Philippe. *Le partage du savoir*. Paris, Éditions du Seuil, 1974.

certains d'entre eux, l'étiquette sur laquelle il est indiqué) ou à ranger les ouvrages thématiquement en fonction de codes de couleurs. Ce n'est pas pour autant qu'ils auront saisi la notion de classification ou qu'ils auront compris la manière dont s'organise une bibliothèque. Il leur faut encore passer des opérations concrètes aux opérations formelles. Cela demande une maturation et un accompagnement attentif et continu. Il est parfois délicat de déterminer ce qu'un élève met derrière un mot qu'il manipule pourtant aisément dans le dialogue.

Selon l'approche socio-constructiviste de Vygotski, l'acquisition du vocabulaire est le début de la formation des concepts : le terme correspondant au concept fonctionne comme un signal pour l'attention de l'apprenant. Il permet de « cristalliser » les informations nouvelles qui viennent enrichir le concept et le font évoluer. Actuellement, un nombre important de termes liés à la documentation est introduit très tôt dans la scolarité (auteur, éditeur, sommaire, fichier, Google...). Cependant, après une introduction simple, ils fonctionnent le plus souvent dans l'implicite. Ils se « dessèchent », pourrait-on dire, au lieu de s'enrichir ou restent à un niveau de définition rudimentaire, même au lycée.

D'où l'idée de travailler sur un curriculum documentaire qui ne reposerait pas sur un découpage de l'inventaire des savoirs experts en matière d'information et de documentation mais qui proposerait, sous une forme programmatique, les savoirs fondamentaux à transmettre suivant plusieurs niveaux de formulation [G. De Vecchi, 1994 [3]], en fonction des stades de développement linguistique et psycho-social des élèves, de l'évolution de leur rapport à l'écrit et de leurs connaissances. Les travaux de Pascal Duplessis et d'Ivana Ballarini-Santonocito [4] constituent une première avancée importante. La documentation a besoin d'une nomenclature de référence. Celle-ci ne saurait être calquée sur le savoir expert, mais gagne à s'appuyer sur l'expérience de terrain des formateurs. Elle doit être évolutive au fil du curriculum, non seulement en nombre de termes concernés mais aussi en fonction de la nature des définitions, qui doivent être adaptées à l'âge auquel s'effectuent les apprentissages. Les travaux de psycholinguistique peuvent aider sur ce point.

---

3. Vecchi Gérard de. « Élaborer des "niveaux de formulation" en prenant en compte les conceptions des apprenants ». In : Giordan André, Girault Yves, Clément Pierre (dir.) *et al. Conceptions et connaissances*. Berne, Peter Lang, 1994, p. 251-264.
4. Duplessis Pascal, Ballarini-Santonocito Ivana. Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes. *SavoirsCDI* [en ligne]. < http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=557 > (consulté le 26 juin 2009).

MATÉRIALITÉS ET CONTEXTES

Nos observations nous ont également permis de repérer une contradiction portant sur le statut du livre. Dès la maternelle, les enfants sont amenés à en parler comme d'un objet particulier et apprennent à le manipuler. La matérialité du livre, sa localisation, le support sur lequel on en prend connaissance, rien n'est laissé au hasard.

Avec la découverte de la lecture, un seuil est indubitablement franchi. Le savoir lire se définit de manière exclusivement langagière, au détriment des aspects spatiaux, matériels et graphiques. C'est comme si les enfants oubliaient de regarder les indices qu'ils avaient jusque-là appris à prélever, pour se précipiter dans le contenu linguistique. C'est désormais le déchiffrement qui fait l'objet de toutes les attentions, comme si les documents perdaient leur spécificité et leur matérialité de support. Dans les apprentissages qui suivront, l'écrit prédomine sans conteste. Les images tiennent toujours une place importante, mais comme illustration des propos et aide à l'interprétation. Elles sont rarement étudiées en tant que telles et le vocabulaire qui permet de les désigner est très limité. Cette indifférence aux aspects graphiques et matériels, pourtant si importants dans l'univers documentaire, imprègne de nombreuses activités et concerne aussi bien les élèves que les professeurs.

Face à des discours insistant sur la dématérialisation de l'information, nous avons veillé à prendre en compte avec attention les documents et leur matérialité, à la fois parce qu'il s'agit d'observables, ce qui limite l'intrusion de la subjectivité des chercheurs, mais aussi parce que les supports et leur gestion en contexte sont des éléments de difficulté dont nous devons prendre la mesure.

À une réflexion générale qui mettrait en avant la culture informationnelle comme une entité dématérialisée, nous avons préféré des observations sans *a priori* qui prennent en compte les matérialités documentaires, les contextes socio-techniques et les contraintes vécues par les acteurs.

Lorsque le sens d'un dispositif informationnel n'a pas été construit dans les situations d'apprentissage, il l'est par inférence, sous forme de théories singulières et contagieuses – ce que Jean-François Le Ny [5] appelait des « cognitions » pour les opposer aux « connaissances », dont la valeur de vérité est socialement validée. Concernant Internet, les jeunes

5. Le Ny Jean-François. *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris, Presses universitaires de France, 1989, p. 26-27.

élèves que nous avons rencontrés sont souvent persuadés que les informations changent quand ils changent d'ordinateur, ils s'efforcent donc de retrouver leur place d'une séance à l'autre. Éric Bruillard et Cédric Fluckiger, dans leur contribution, signalent un élève de troisième s'imaginant qu'il faut s'inscrire auprès de plusieurs opérateurs pour bénéficier de plus d'information sur Internet... Des lycéens évoquent le moteur de recherche comme une sorte de documentaliste virtuel.

Les apprentissages documentaires sont souvent tellement émiettés au fil des activités que trouver le fil qui les relie contribue souvent à des représentations aussi fausses que tenaces. Ces théories explicatives existent chez chacun d'entre nous dans certains domaines. En matière de documentation, elles concernent aussi les enseignants. Ce qui fait leur force ? Elles sont logiques et utiles à ceux qui les portent pour expliquer leur environnement. Il se développe ainsi une sorte *d'imaginaire de la documentation*, difficile à déceler, puisqu'on n'en parle qu'incidemment, toute l'attention des enseignants étant portée vers les contenus informatifs.

Les représentations sociales sont très fortement ancrées, parce qu'elles semblent nécessaires aux individus pour avoir une prise immédiate sur les problèmes qui se posent à eux. Créer des outils pour asseoir les représentations avec plus d'exactitude, inventorier ceux qui existent à usage des enseignants serait sans doute un apport utile. Toutefois, le point le plus important serait que les savoirs documentaires dans les activités faisant appel à la documentation soient clairement identifiés ; qu'à un moment donné, on s'y attache spécifiquement ; qu'ils soient objets d'attention dans les activités où ils apparaissent.

Il ne s'agit pas de révolutionner les pratiques mais d'obtenir un changement de focale pour des temps de formation bien identifiés : il s'agit d'obtenir que le collectif formateur-formés cesse, un temps, de mettre les contenus au premier plan, pour s'attacher aux outils, procédures et savoirs documentaires et travailler à leur formalisation et à leur structuration. Cela suppose aussi, bien entendu, des formes d'évaluation dédiées.

INTERNET : PRATIQUES FAMILIALES ET PRATIQUES SCOLAIRES

Le problème devient de plus en plus aigu en ce qui concerne la recherche en ligne. La plupart des élèves ont au moins un ordinateur chez eux. Même les très jeunes enfants y ont accès, avec l'accompagnement des frères et

sœurs ou des parents dans le meilleur des cas. Jeux, messageries électroniques sont les activités préférées. Certains ont déjà leurs sites favoris qu'ils sont capables de citer. D'autres aident les parents à gérer les photos familiales... Un hiatus se creuse entre ce qui est enseigné à l'école et ce que les élèves font chez eux. En pratique, cela se traduit par des pratiques d'entraide plus ou moins souterraines et approximatives.

Les élèves « se débrouillent » avec l'ordinateur. Par contre, ils ne parviennent pas à se débrouiller de l'information trop complexe vers laquelle ils sont renvoyés. Pour les plus jeunes, c'est comme si on les obligeait à chercher de l'information dans une bibliothèque d'adulte, alors qu'ils viennent de commencer à lire. Cela pose à la fois le problème de l'accès à des documents non ciblés et le problème de l'apprentissage des structures informationnelles. Selon nous, ces deux problèmes ne connaissent pas actuellement de réponse satisfaisante. La prise de notes et le traitement de l'information semblent passer au second plan au regard du repérage thématique.

En raison d'apprentissages encore trop partiels et parcellisés et en dépit des efforts réalisés par les professeurs-documentalistes en collège et lycée, ces difficultés persistent au niveau secondaire et c'est dans le domaine des objectifs de compréhension des concepts et des procédures cognitives que doit être mené un travail nouveau, et notamment dans le domaine de l'évaluation de l'information.

Les membres de l'équipe qui ont l'université pour « terrain » constatent le même hiatus entre pratiques personnelles, pratiques prescrites dans le cadre institutionnel et pratiques adaptatives qui consistent à inventer des procédures, souvent peu rationnelles, pour « s'en tirer » le mieux possible dans le monde universitaire : par exemple, recours aux librairies en ligne plutôt qu'au SUDOC pour sélectionner des ouvrages qu'on ira ensuite chercher à la bibliothèque [6].

Chez certains enseignants (ou futurs enseignants) interrogés, le même contraste se révèle entre les mises en garde aux étudiants (ou aux élèves) contre « les dangers de la recherche d'informations sur Internet » (en particulier contre « le monstre » Wikipédia) et leurs propres pratiques de recherche et d'archivage.

---

6. Després-Lonnet Marie, Courtecuisse Jean-François. Les étudiants et la documentation électronique. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 51, n° 2, 2006, p. 33-41.

Plutôt que de s'en tenir au discours prescriptif, de plus amples études sont donc nécessaires pour mieux comprendre les besoins réels de formation, vérifier les obstacles cognitifs ou les possibilités de transferts.

LES PIÈGES DU FORMALISME

En contraste avec la variété de ces conduites et représentations, nous avons souvent été frappés par le formalisme des apprentissages documentaires dans le cadre institutionnel. Les séances d'initiation à la documentation consistent, trop souvent, à transmettre des savoirs déclaratifs succincts puis à fournir aux élèves une fiche d'application sur laquelle ils doivent inscrire des réponses aux questions du professeur. Dans ces conditions, les savoirs de référence apparaissent sous une forme rigidifiée qui risque d'être peu adaptable. Ainsi, paradoxalement, à l'école élémentaire où personne n'est en charge de la BCD au plan statutaire, le savoir des professionnels de la bibliothèque fonctionne comme norme, voire, dans de nombreux cas, comme surnorme, au vu des exigences posées : la normativité apparaît comme un refuge aux enseignants qui ont conscience de leur propre manque de formation en la matière. Ils ont l'impression qu'elle les garantit de l'erreur et que le doute n'est pas de mise.
Nous avons pu observer des conduites similaires dans le second degré, bien que certaines pratiques pédagogiques tendent à prendre en compte les usages ordinaires et à les travailler en tant qu'appui ou obstacle aux apprentissages.

De l'élémentaire à l'université, la parole des élèves ou des étudiants est rarement accueillie avec suffisamment d'attention. Dans l'urgence pédagogique, c'est l'enseignant qui pose les questions, et il s'empare de réponses ponctuelles peu argumentées. Difficile dans ces conditions, pour l'élève ou l'étudiant, de verbaliser son savoir, et pour l'enseignant de favoriser la métacognition dont les psycholinguistes ont montré l'importance pour les apprentissages.

Dans le monde scolaire, les rapports d'autorité sont souvent confondus avec les rapports de pouvoir intellectuel. Il s'agit de contrôler les corps indisciplinés, de juguler les initiatives verbales et de maîtriser le temps collectif. Tout est fait dans l'institution pour qu'il en soit ainsi. Questionner cet ordre établi est sans doute un défi majeur pour la construction de la professionnalité des enseignants. Celle des professeurs-documentalistes du secondaire où s'est développée la réflexion initiale sur la formation des élèves a été au cœur de nos réflexions.

L'ERTÉ CULTURE INFORMATIONNELLE ET CURRICULUM DOCUMENTAIRE

Qu'est-ce qu'une équipe de recherche technologique éducation ? Les textes ministériels donnent une définition précise de sa fonction :

> *Les* équipes de recherche technologique éducation *ont pour finalité la résolution des problèmes liés à l'éducation et la formation. Elles peuvent se consacrer aux processus d'apprentissage, à l'utilisation des TICE, à l'efficacité des structures ou méthodes éducatives…*
>
> *Elles se justifient par une demande de praticiens de l'éducation et de la formation ou de responsables du système éducatif confrontés à un enjeu concret ou un problème défini qui exige une démarche de recherche fondamentale spécifique. Les ERTé mènent sur le moyen terme (quatre années au maximum) des recherches qui s'attachent à des phénomènes éducatifs nouveaux ou des problèmes pédagogiques qui n'ont pas rencontré de réponse satisfaisante.* (TO : contrats de recherche 2005) [7]

La particularité d'une ERTé est qu'elle doit contribuer à résoudre un problème « de terrain » et fédérer des partenariats professionnels. Or l'école contribue sans aucun doute à la construction d'une culture informationnelle mais « pourrait mieux faire » ! Les « points aveugles » de la formation sont nombreux. Le contexte social a également sa part, avec les inégalités qu'il induit en fonction du capital culturel des familles.

À travers l'ERTé *Culture informationnelle et curriculum documentaire*, nous souhaitons faire à la fois un état des lieux des discours institutionnels et un état des lieux des pratiques informationnelles à l'école et dans la famille, pour analyser les failles de notre système d'enseignement dans ce domaine et proposer des directions d'amélioration. Notre ambition est d'aider à améliorer les formations à l'information, à l'école, au collège, au lycée, à l'université, mais aussi dans la formation des enseignants, qui nous paraît constituer un élément nodal.

---

7. Note relative aux équipes de recherche technologique (ERT et ERTéducation), annexe au dossier 2.2.C. In : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Politique contractuelle dans l'enseignement supérieur et la recherche – Vague 1, 2007-2010, p. 80-81.

C'est par une volonté collective issue des *Assises nationales pour l'éducation à l'information* (Paris, 2003) que le mouvement fédérateur s'est amorcé en ce qui concerne l'éducation à l'information. Sur l'initiative d'enseignants, de chercheurs et de professionnels, une première série de réunions a permis de structurer le projet d'ERTé en 2004.

Une équipe nationale pluridisciplinaire, qui s'appuie sur les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication, s'est ainsi constituée avec l'appui du laboratoire Groupe d'étude et de recherche interdisciplinaire en information et communication (GERIICO) de Lille et l'apport du laboratoire Centre interdisciplinaire de recherche sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences (CIVIIC) de Rouen.

L'équipe nationale fonctionne en réseau : une équipe de pilotage assure la coordination d'ensemble, chaque sous-équipe coordonne les actions locales, avec la possibilité de s'adjoindre des collaborations plus indirectes mais inscrites dans la mouvance globale.

Si les approches et les terrains sont divers, les réflexions se rejoignent dans la volonté collective de mettre en évidence le fonctionnement des pratiques info-documentaires formelles ou informelles qui traversent l'enseignement, en s'efforçant de ne pas les abstraire des contextes sociotechniques dans lesquels elles s'inscrivent.

POURQUOI CE COLLOQUE ?

L'ERTé se terminera en 2009. Nous sommes donc dans une phase de bilan qui nous permettra, nous l'espérons, de prolonger la réflexion vers de nouveaux projets de recherche. À ce stade, nous avons éprouvé le besoin de faire le point et d'échanger sur les thèmes que nous avons explorés avec d'autres chercheurs, mais aussi avec les professionnels de la documentation et en particulier les enseignants-documentalistes. La rencontre entre chercheurs et professionnels de la documentation nous a semblé le meilleur levain pour que le travail entrepris trouve non seulement sa continuation mais un écho dans le monde enseignant.

Nous avons également souhaité rencontrer des collègues d'autres pays partageant nos préoccupations. Le soutien de l'Unesco est pour nous un signe très important de reconnaissance.

L'intérêt pour la culture informationnelle est dans l'air du temps, mais ce thème, en France du moins, est miné de malentendus ; le plus important, me semble-t-il, étant de considérer que la culture de l'information au sein de l'école est une sorte de supplément d'âme dont personne ne serait explicitement chargé mais que chacun serait compétent à enseigner. Nous pensons au contraire que la recherche doit fonder la réflexion pédagogique et permettre de rationaliser les décisions institutionnelles. La culture informationnelle est un objet de recherche qu'il est urgent de développer dans le cadre d'un projet éducatif cohérent et concerté, soucieux de construire l'efficacité des enseignements disciplinaires mais aussi la citoyenneté des élèves. C'est à la réalisation de ce projet que contribuent les pages qui suivent.

par Françoise Chapron et Éric Delamotte

INTRODUCTION

Depuis quelques années émerge une prise de conscience : vivre dans la société actuelle et à venir implique « la capacité à donner du sens à l'information pléthorique, éparse et hétérogène qui compose notre environnement à la fois personnel, culturel, social et professionnel, [qui] représente un enjeu majeur pour réaliser la transition nécessaire de la société de l'information *Vers les sociétés du savoir* (Unesco, 2006) » [1]. Aujourd'hui sont mises en valeur, y compris dans le monde professionnel, les compétences à s'informer (chercher), à évaluer et à utiliser l'information, et à informer (communiquer, échanger, partager de l'information).

On parle ainsi plus fréquemment d'*information literacy*, qui remplace ou approfondit la notion de « maîtrise de l'information » plus ancienne. La « culture de l'information » ou « culture informationnelle » a déjà suscité de nombreuses publications, tant au plan national qu'international. En France, Claude Baltz lui-même disait, il y a déjà une dizaine d'années : « Pas de société d'information sans culture informationnelle » [2]. La traduction de *information literacy* est peu aisée, d'autant que le terme – qui signifie à l'origine « alphabétisation » – se trouve fréquemment emprunté pour qualifier d'autres compétences à acquérir dans des champs divers ou voisins (*media, computer, digital, critical, visual… literacies*), ce qui conduit nécessairement à tenter de préciser les contenus et la définition de l'expression, au risque, sinon, d'un usage flou et ambigu [3]. En France, on constate que la définition du concept est majoritairement orientée vers l'acquisition d'un capital culturel essentiel à la construction de l'autonomie de l'individu, qu'il soit élève, travailleur ou citoyen.

Les technologies de l'information et de la communication ont fait évoluer la conception initiale de l'*information literacy* centrée sur l'usage des

1. Endrizzi Laure. L'éducation à l'information. *Lettre d'information de la VST*, 2006, n° 17 [en ligne]. < http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/avril2006.htm >
2. Baltz Claude. Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, n° 2.
3. À ce sujet, voir : Serres Alexandre. « La culture informationnelle ». In : Papy Fabrice (dir.). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, 2008, p. 137-160.

bibliothèques. Aujourd'hui, cette expression renvoie à l'ensemble des médias (textes, images et sons). La diversification des supports, des outils d'accès, des formes documentaires actuelles, notamment sur les réseaux, implique une élévation du niveau de maîtrise des savoirs et des savoir-faire techniques nécessaires pour produire, traiter, échanger des connaissances variées. Cette complexification, due à l'évolution rapide des contextes socio-techniques et à l'intensification des usages des outils numériques, modifie donc évidemment la définition du concept initial, du côté des usagers/apprenants, autant qu'elle impose une évolution des pratiques des professionnels de l'information : professeurs-documentalistes, bibliothécaires, conservateurs, enseignants de tous ordres d'enseignement...

À la suite du colloque international sur *L'éducation à la culture informationnelle,* qui s'est tenu à Lille en octobre 2008 sous le patronage de l'Unesco, la publication de ces actes a été conçue pour mettre en valeur à la fois la réflexion en cours des équipes de recherche des différents acteurs de l'ERTé et un choix de contributions extérieures. Toutes apportent des regards pluriels de chercheurs, praticiens ou représentants d'institutions d'horizons divers, au-delà du cadre hexagonal, sous des formes variées (conférences, communications sélectionnées, témoignages d'expériences, positions d'associations professionnelles). Cet ouvrage a été organisé pour valoriser les thématiques du colloque et ses objectifs évoqués dans la préface. Cependant, le choix a été fait de s'éloigner d'une reproduction fidèle du déroulement du colloque. Les différents chapitres de cet ouvrage rendent ainsi compte des points essentiels et des thèmes majeurs abordés.

Le chapitre I ouvre la réflexion autour des interrogations suscitées par le concept de culture(s) de l'information et les diverses acceptions dont il est l'objet. La confrontation de points de vue n'épuise pas pour autant le débat sur ses limites, ses contenus, ses enjeux, et ouvre même vers une interrogation sur les territoires et les acteurs de l'éducation à l'information, proposant une approche comparative de trois champs travaillés distinctement : l'éducation aux médias, l'éducation à l'information et la culture numérique.

Le chapitre II nous invite à un retour vers les expériences et les recherches internationales, menées essentiellement dans le monde anglo-saxon, qui ont marqué ou inspiré l'évolution du système éducatif français, pour pointer les permanences, les écarts, les spécificités des politiques nationales des pratiques et questionnements actuels. Cette partie est enrichie par la présentation des initiatives des institutions internationales

comme l'Unesco ou les instances européennes. Les chapitres suivants sont structurés autour des axes de travail centraux de la recherche de l'ERTé.

Le chapitre III nous amène à nous interroger sur l'information et les formats de connaissances, à travers les modes d'appropriation de l'information, les stratégies cognitives mises en œuvre, autant que sur l'impact des environnements socio-techniques, majoritairement numériques, qui sont proposés aux usagers.

Le chapitre IV analyse les pratiques informationnelles, ordinaires autant que formelles, découlant de l'usage croissant, au quotidien, des dispositifs et outils numériques, de leurs conséquences sur les activités et les apprentissages menés dans le cadre de l'éducation formelle du primaire à l'université, et les interactions existant entre ces deux sphères.

Le chapitre V, partant de l'ensemble de ces éléments, éclaire « le tournant didactique » qui a prolongé et repositionné les pratiques pédagogiques mises en œuvre dès les années quatre-vingt. Pratiques actuellement réinterrogées dans leur pertinence et leur efficacité, qui sont l'objet de différentes déclinaisons et analyses.

Enfin, en annexe est proposée une synthèse de la table ronde du colloque, rassemblant les prises de position des associations professionnelles qui, depuis de longues années, contribuent à porter cette dynamique du développement et de la promotion d'une culture informationnelle.

Cet ouvrage collectif est donc une poignée de copeaux, d'éclats de sens, de perspectives, de controverses qui, à travers chacun de ces textes, mais aussi de par leur agencement et leur resurgissement continu, favorise une déconstruction-reconstruction de nos représentations et, surtout, met à jour des idées, inattendues ou nouvelles, qu'il convient à chacun de rencontrer au fil de l'ouvrage.

CHAPITRE I
LES CULTURES INFORMATIONNELLES : DÉFINITIONS, APPROCHES, ENJEUX

PRÉSENTATION

L'EXPRESSION « CULTURE DE L'INFORMATION »

BOUILLON DE CULTURES

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, UNE ÉDUCATION TECHNIQUE ?

ACTEURS ET TERRITOIRES DE L'ÉDUCATION À L'INFORMATION

ÉDUCATIONS AUX MÉDIAS, À L'INFORMATION ET AUX TIC

par Yolande Maury et Alexandre Serres

PRÉSENTATION

PLURALITÉ DES ACCEPTIONS : LE DÉBAT TERMINOLOGIQUE

Les notions de culture et d'information sont caractérisées par leur polysémie : notions-carrefour, elles couvrent un large spectre, renvoyant à des réalités très diverses. Retracer leur généalogie permet, derrière les débats sémantiques, d'éclairer les débats sociaux qu'elles expriment et les interrogations auxquelles leurs définitions tentent de répondre.

CULTURE

En 1952, Alfred Louis Kroeber et Clyde Kluckhohn recensent plus de 200 définitions du mot *culture*. D'un point de vue scientifique, les définitions diffèrent selon que l'on se place du point de vue linguistique, sociologique, anthropologique, philosophique, psychologique, ou encore selon que la culture est abordée sur le plan macro (système de valeurs, de droits, d'échanges) ou micro (influence d'un système sur un individu). Nombreux sont les chercheurs qui ont tenté d'organiser cette diversité [G. Rocher, D. Cuche, J.-C. Forquin, G. Vinsonneau]. Dans *École et culture*, Jean-Claude Forquin propose un classement autour de cinq entrées :

- la culture dans son sens philosophique, définie par opposition à la nature (la culture n'est pas un donné, elle se découvre et se transmet) ;
- la culture dans son sens traditionnel et individuel, définie comme un éventail de connaissances et de compétences (la culture de l'homme cultivé) ;
- la culture dans son sens objectif, descriptif, considérée comme l'ensemble des traits caractéristiques d'une société ou d'un groupe, y compris dans ses aspects les plus quotidiens (point de vue sociologique) ;
- la culture dans son acception patrimoniale, différentialiste et identitaire, définie comme l'ensemble de connaissances et de compétences propre à une communauté humaine (caractérisée par une volonté

de distinguer sa culture d'appartenance des cultures proches) ;
- la culture dans son sens universaliste et unitaire, recherchant ce qui unit davantage que ce qui sépare (avec dépassement des particularismes).

Si chaque définition peut servir à la compréhension de l'autre, le plus souvent ces conceptions sont placées en tension, entre individuel et collectif, entre universalisme et différentialisme, entre normatif et descriptif ; elles sont aussi parfois réduites à l'opposition entre les deux derniers pôles, normatif, perfectif et individuel d'une part, descriptif, objectif et collectif d'autre part.

Catherine De Lavergne et Alain Chante questionnent le terme de culture à partir de cette opposition ; ils y ajoutent une approche que nous qualifierons de « psychologique », en faisant le lien, via ce qu'ils nomment « état d'esprit », entre dimension culturelle et comportements (la dimension « méta » de la culture informationnelle inscrivant l'élève dans un processus dynamique et évolutif).

D'autres chercheurs – parmi lesquels nous nous situons – cherchent à dépasser cette opposition, en abordant la culture comme un outil autant qu'un contenu, avec ses usages, ses pratiques, sa *praxis*, au service du développement de la personne, dans un rapport dialogique entre « culture cultivée » et « manières de faire » [C. Etévé, 2007]. Cette approche intégrante peut s'avérer très heuristique pour étudier les réalités profondes qui unissent des logiques différentes, apparemment contradictoires, sans pour autant que ces logiques ne se perdent au cours du rapprochement (cette dialectique demande à être traitée pour elle-même).

Se plaçant d'un point de vue philosophique, Olivier Dhilly aborde la relation nature-culture à partir d'une réflexion sur les rapports entre technique et éducation aux médias. « *C'est en ne pensant qu'à l'adaptation à l'objet technique qu'on nourrit le discours de la perte du sens* », remarque-t-il ; l'adaptation est un concept biologique, elle réduit l'individu à sa naturalité mais ne construit pas une culture.

INFORMATION

Notion opératoire, au caractère multiforme et mouvant, l'information semble difficile à cerner d'un point de vue scientifique. Daniel Bougnoux

parle de caméléon intellectuel pour signifier que le même terme peut désigner des données (*data*), des nouvelles (*news*) ou le savoir en général (*knowledge*) [D. Bougnoux, 1995]. Pour autant, l'information n'existe pas en soi, mais seulement dans le cadre d'un processus : sélectionnée, appropriée et réajustée à sa propre mesure par le sujet, elle est subjective et relative. En d'autres termes, elle « *n'est pas un objet mais une relation posée face à un objet* » [Y. Jeanneret, 2000]. Ce qui pose de fait la question du rapport entre information et communication : l'information-*data* pouvant être reliée à la communication à travers la signification. Il est alors possible de la catégoriser selon différents registres (utilité, fiabilité, rareté...) en prenant en compte la double série de médiations (matérialité des textes, activités de production) qui lui donnent son épaisseur historique et sociale.

La dimension médiation paraît ainsi essentielle, dès lors que sont prises en compte pour la définir, les pratiques en même temps que le canal et le contenu, c'est-à-dire les interventions humaines ou sociales autour des transmissions et des contenus. Le concept de réseau peut alors être intégré, les objets de l'information n'étant plus considérés de manière isolée, mais dans leurs milieux, avec leurs trajectoires [C. Baltz, 1994].

Enfin, dans la chaîne du document au savoir, l'information est première : un regard porté sur le document suffit à la produire, mais elle ne devient connaissance que lorsqu'elle est activée, dans un travail d'appropriation, par intériorisation. En ce sens, l'information peut s'accommoder de la discontinuité tandis que la connaissance relève d'un processus continu [P. Breton, 1997]. Le savoir, quant à lui, correspond à un ensemble organisé de connaissances cumulées et durables [J. Meyriat, 1981], reconnues dans une société [Y. Jeanneret, *op. cit.*].

Dans leur interrogation du concept d'information, Catherine De Lavergne et Alain Chante retiennent ici l'idée d'un processus orienté vers la construction de connaissances et l'élaboration sociale de savoirs ; ils insistent tout particulièrement sur le rôle du document et du système documentaire dans ce processus, prenant leur distance envers toute approche de l'information qui évacuerait la question du document en tant qu'instrument de pensée [R. Amigues, 1999] et proposition d'interaction.

Cette approche semble partagée par la plupart des équipes engagées dans l'ERTé qui, tout en considérant l'information dans son sens social, restent attentives à la matérialité du texte et aux effets topologiques des nouveaux médias, qui posent de manière renouvelée la question documentaire dans l'espace éducatif.

LA CULTURE INFORMATIONNELLE : L'ÉMERGENCE D'UN CONCEPT

En associant les deux termes, culture et information, le concept de culture informationnelle joue de la polysémie de ces termes, ce qui peut expliquer pour partie que la définition du concept soit objet de nombreux débats, tant au niveau national qu'international.

Si l'apparition du concept est relativement récente (années 1980 pour l'*information literacy* dans les pays anglo-saxons, année 1995 pour la culture informationnelle en France) [M. Mollard, 1996], elle traduit surtout un changement d'approche dans l'histoire de la formation à l'information. Comme Paulette Bernhard l'a montré, l'*information literacy* et la maîtrise de l'information sont issues de la « formation aux habiletés d'information », qui elle-même élargit la notion antérieure de « recherche en bibliothèque » [P. Bernhard, 1998]. Plusieurs études rendent compte de cette émergence, présentée tantôt en terme d'étapes [S. L. Behrens, 1994 ; P. Bernhard, 1998 ; M. Mollard, 1996 ; B. Pochet, 1996], tantôt en terme de niveaux [R. E. Bopp et L. C. Smith, 1995 ; B. Juanals, 2003].

Le concept d'*information literacy* est ainsi un concept pluriel, forgé à la rencontre des sciences de l'information et de la communication, de l'informatique et des sciences de l'éducation notamment. La définition de l'American Library Association (ALA), qui lui a donné une forme de consécration en 1989, est plus opératoire que conceptuelle [ALA, 1989]. Listant les savoirs nécessaires à une personne info-lettrée (*information literate person),* elle fait le lien entre apprentissage (*learning process*) et information et met en avant l'importance de « l'apprendre à apprendre » dans la « société de l'information et de la connaissance ».

Beaucoup d'autres termes sont utilisés, soit comme équivalent d'*information literacy* (*information competency*, *information literacy competency, culture of information, information culture, mediacy, literacy for an information age),* soit comme déclinaison d'une dimension particulière (*library, media, mediatic, computer, digital, network, internet, hyper, multimedia… literacy),* soit comme notion-aimant fédérant toutes ces *literacies* (*transliteracy).* Parmi ces diverses déclinaisons cependant, *information literacy* reste, malgré ses origines « commerciales », l'expression sur laquelle l'accord est le plus grand dans les pays anglo-saxons [L. Snavely et N. Cooper, 1997 ; D. Bawden, 2001].

La même pluralité de sens caractérise les traductions françaises (maîtrise de l'information, culture de l'information, infoculture, culture de l'information et des médias, culture informationnelle, cyberculture…) qui

se sont développées plus tardivement (années quatre-vingt-dix). Comme nous l'avons mis en évidence, la « maîtrise de l'information », expression très nord-américaine, reste marquée par le terme de « maîtrise » (la pédagogie de la maîtrise garde du contexte behavioriste dans lequel elle s'est développée un côté mécaniste, rationalisant), elle semble moins utilisée en France, à l'exception de l'enseignement supérieur, que « culture de l'information » et « culture informationnelle » ; à l'inverse, le terme « culture » trouve un écho particulier dans le contexte français où l'idée d'une culture de l'information est dès l'origine liée à la volonté de développer, à côté de l'acquisition d'une « culture générale » large, caractéristique du système éducatif français, une culture transdisciplinaire, valorisant la dimension information et l'action dans toutes les activités [H. Sérieyx, 1993].

La communication d'Olivier Le Deuff apporte une contribution à ce débat. À partir d'une étude bibliométrique mesurant la présence de « culture de l'information » dans d'autres langues (anglais, espagnol, italien, portugais notamment), il montre que le concept n'est pas spécifiquement européen mais international. Au niveau européen cependant, il semble que le choix du concept corresponde à la prise en compte du caractère social et culturel de l'information, exprimant une volonté d'enrichissement conceptuel, par opposition à l'uniformité des modèles américains de l'*information literacy* (vision procédurale, référentiels). Les travaux d'Alan Liu sur la *transliteracy* offrent, selon lui, des pistes de rapprochement intéressantes à ce niveau.

CONCEPTIONS DE LA CULTURE INFORMATIONNELLE

Les mots apparaissent pour répondre à des interrogations : dans le cas du concept de culture informationnelle, son émergence semble correspondre à une reformulation de la problématique de la formation à l'information, marquée par la prise en compte, à côté des aspects techniques et instrumentaux, de la dimension sociale et culturelle des apprentissages informationnels.

Les débats autour de la culture informationnelle, initiés dans le cadre de l'ERTé et poursuivis au cours du colloque, conduisent à émettre l'hypothèse d'un changement de paradigme, dans un contexte de renouvellement des savoirs et des connaissances, alors que la place centrale de

l'information dans la société bouscule les codes établis et amène des recompositions.

L'objectif n'est surtout pas ici d'arriver à une définition qui serait englobante des différentes conceptions émanant des échanges, mais d'analyser, derrière ces conceptions, les transformations, les déplacements, les oppositions, les rapprochements à l'œuvre, et de dégager quelques lignes de force, permettant de pointer les traits significatifs de ce qui définit aujourd'hui la culture informationnelle.

Un premier constat concerne la permanence de deux types de définitions, opératoire et conceptuelle. Les définitions opératoires restent les plus nombreuses, elles listent les savoirs et compétences à acquérir, généralement en termes de niveaux (un terme spécifique est parfois associé à chaque niveau). Les travaux anglo-saxons et la typologie établie par Brigitte Juanals servent alors de référence ; les définitions conceptuelles, en nombre plus réduit, sont construites autour des différentes conceptions de la culture (cf. *supra* culture cultivée, culture au sens sociologique, culture opposée à la nature), tantôt sur le mode de l'opposition, tantôt sur le mode dialogique comme nous l'avons vu, les références étant alors essentiellement sociologiques, anthropologiques, philosophiques, psychologiques. Il est à noter que ces définitions sont généralement abordées de manière générique (dans et hors contexte éducatif), considérant tous les acteurs impliqués. La culture informationnelle est en cela différenciée de l'éducation à l'information.

La différenciation culture de l'information/culture informationnelle n'est pas abordée directement dans les propositions : des préférences sont parfois exprimées, sans être véritablement théorisées. On peut remarquer toutefois que les définitions, quel que soit le terme utilisé, expriment une évolution orientée vers une vision large de cette culture, chaque chercheur mettant l'accent sur une ou plusieurs dimension(s), en fonction de sa sensibilité propre (culture partagée, culture analytico-synthétique, culture critique et réflexive, culture humaniste, mémoire culturelle collective...).

La culture informationnelle est parfois définie, entre pratiques normatives (relatives aux prescriptions socio-institutionnelles et aux savoirs experts, ou induites par les dispositifs) et pratiques individuelles, pensées en terme de capacités à répondre à des besoins documentaires et informationnels. Une thématisation de la relation normes-pratiques (pratiques individuelles d'appropriation et d'usage notamment) est alors nécessaire pour éviter tout glissement vers des interprétations idéologiques.

Un autre constat porte sur les places respectives de l'information, de la documentation et de la communication dans les définitions. La centration sur l'objet information semble correspondre à l'approche traitement de l'information, et à l'entrée par la littératie, le sujet étant considéré essentiellement comme sujet épistémique ; l'ouverture aux problématiques de la communication va plutôt de pair avec une approche problématisante, attentive à l'utilisation des nouveaux médias, considérant le sujet dans sa pluridimensionnalité. Quant à la documentation, la plupart des définitions semblent mettre à distance l'idée de passage d'une ère de la documentation à une ère de l'information, l'activité de documentation est même présentée [M. Frisch, 2007] comme centrale, avec ses communautés sociales, « sa société coutumière », tant dans le champ scolaire que dans le champ social extérieur à l'école.

Les différents domaines d'études de l'objet information constituent un autre axe de questionnement de la culture informationnelle, renvoyant chacun à une « culture » : l'information-documentation dans son acception traditionnelle (documentation, système d'information, accès à l'information) à la culture documentaire et informationnelle ; les technologies de l'information et de la communication à la culture numérique ; les médias de masse à la culture médiatique ; et les questions de communication à la culture communicationnelle. Dans le contexte du numérique, des rapprochements sont déjà perceptibles, pour la « culture de l'information et des médias » notamment [D. Oberg, 1993 ; G. Jacquinot-Delaunay, 2008 ; Y. Maury, 2006]. Le balisage des frontières, qui est en cours, [A. Serres, 2008] devrait permettre de mieux cerner le territoire propre de la culture informationnelle. Cette question est au cœur des échanges de la table ronde.

Dans le domaine éducatif, le débat autour de la culture de l'information, socle de méta-connaissances ou levier d'une discipline, initié par Yves Le Coadic, développé par Céline Duarte, Muriel Frisch, Vincent Liquète, est repris ici par Catherine De Lavergne et Alain Chante, en référence aux travaux de Philippe Carré : la culture informationnelle est-elle une culture de l'apprenance au sens où l'entend ce dernier, culture qui interpelle les trois registres de la vie psychique (affectif, cognitif et conatif), les représentations de l'apprendre favorisant le déploiement de modes efficaces de traitement de l'information ?

PLURALITÉ DES ENJEUX

Parmi les nombreux enjeux de diverses natures dont est porteuse la culture informationnelle, nous soulignerons ici les seuls enjeux théoriques, dont l'un des plus fondamentaux est, selon nous, celui de la pensée des techniques, ou plutôt l'explicitation des présupposés des conceptions de la culture informationnelle face à la question de la technique. Comment penser le rôle des outils et des supports de mémoire, les rapports entre médias et techniques, les conditionnements de la culture informationnelle par les outils ? Quelle vision – plus ou moins implicite – des techniques s'exprime dans les différentes approches de la culture informationnelle ?

Celle-ci est confrontée, dès son origine même, à cette question de la pensée des traces, des supports et des outils de la mémoire, qui sont au cœur de l'information-documentation. Or, là comme ailleurs, règne souvent ce que l'on peut appeler « l'impensé des techniques », autrement dit l'oubli, l'occultation, ou la dénégation, du rôle des traces et des outils dans les processus de constitution, d'apprentissage et de transmission des savoirs.

Cet « impensé de la technique », cette occultation du processus d'extériorisation des mémoires collectives, a été notamment théorisé par Régis Debray et surtout par Bernard Stiegler, qui fait même de « *l'ignorance profonde de la question (des) substrats et (des) hypomnémata dans la constitution et la circulation des savoirs* » [B. Stiegler, 2005], l'un des « *grands maux* » dont souffre l'école, longtemps incapable de penser ses propres supports historiques de transmission des savoirs.

Si l'on observe les discours dominants de la maîtrise de l'information, il est frappant de constater, par exemple, que la question de la formation aux TIC est généralement posée en termes d'adaptation, ou d'utilisation d'outils, présumés « neutres ». Illusion de la neutralité des techniques, visions technophobes du déterminisme technique, ou au contraire approches technophiles, conceptions souvent idéelles des processus socio-cognitifs, dichotomie récurrente entre l'homme et ses artefacts, entre la culture et la technique, approche purement instrumentale de la culture technique et des outils... La liste est longue des « dragons entre la technique et nous », pour reprendre l'expression de Régis Debray [R. Debray, 1991], qui empêchent de poser et de penser, dans toute sa complexité, cette « question de la technique ».

Concernant la culture informationnelle, il importe donc, selon nous, de replacer celle-ci dans une pensée plus globale des outils et des supports, en l'irriguant de toute l'immense réflexion menée sur ces questions depuis de longues années, par des penseurs aussi divers que Leroi-Gourhan, Simondon, ou plus près de nous, Régis Debray et la médiologie, Pierre Lévy et surtout Bernard Stiegler.

L'enjeu, pour les acteurs et chercheurs de la culture informationnelle, n'est pas mince. Il s'agit de chercher à mieux comprendre, penser, pratiquer, expliquer et, *in fine*, orienter les TIC et leurs usages et ce, à différents niveaux d'échelle, depuis l'approche « macro » sur la place des techniques et des innovations, par exemple dans les transformations du système éducatif, jusqu'aux approches « micro », comme la compréhension fine du fonctionnement d'un moteur de recherche et son utilisation avancée, en passant par le niveau « méso », des nouvelles modalités d'apprentissage par les TIC, les nouveaux usages induits, etc.

Le texte d'Olivier Dhilly, de ce point de vue, a le mérite d'ouvrir, ou de ré-ouvrir, ce débat et de chercher à penser les liens entre pensée des techniques et pensée des médias. En se référant à Heidegger, l'École de Francfort et Hannah Arendt, il s'inscrit dans la tradition critique des médias de masse, de la dénonciation de la perte du sens sous l'effet des industries culturelles, et de la crise de la culture, en toile de fond de tout projet éducatif.

Si certaines de ses critiques rejoignent celles de Bernard Stiegler sur le populisme industriel et la crise de l'individuation, elles s'en distinguent néanmoins sur un point capital : la conception « première » du phénomène technique. Là où Bernard Stiegler, après Leroi-Gourhan, pose la technique comme « processus d'extériorisation », notamment de la mémoire dans les supports et artefacts (les *hypomnémata*), Olivier Dhilly semble se référer plutôt au courant « déterministe », qui fait de « la » technique (l'emploi du singulier est ici essentiel) une puissance aveugle, foncièrement dangereuse ou mauvaise. Vieux débat que celui-là, qui déborde de toute part le petit champ de la culture informationnelle, mais dont celle-ci ne saurait s'extraire ou se dispenser. Sans développer ici nos propres conceptions des techniques, on se félicitera qu'un colloque consacré à la culture informationnelle puisse faire place à ces débats théoriques, qui demandent à être poursuivis et approfondis.

Plus ou moins lié à cette question de l'approche théorique du phénomène technique, le deuxième enjeu sur lequel nous voulons insister est celui des finalités assignées à la culture informationnelle. Quelles valeurs

(morales, politiques, philosophiques...) sous-tendent les finalités d'une formation à l'information ? De quelle manière ces finalités se traduisent-elles dans les objectifs pédagogiques plus précis ? Quelle part attribuer, par exemple, à la dimension critique, citoyenne, de la formation, par rapport à la dimension instrumentale ?

Cette dimension citoyenne de l'éducation à l'information a été plusieurs fois affirmée, et elle l'est encore ici dans les textes de Dhilly et de Chante-De Lavergne. Comme le soulignent ces auteurs, il importe de mettre à jour les choix politiques, plus ou moins implicites, qui guident la détermination des objectifs pédagogiques de la maîtrise de l'information. Différentes visions de la société s'expriment, selon que l'on parle d'adaptabilité et d'employabilité, de « culture de l'apprenance » [A. Chante, C. De Lavergne], de formation critique face aux médias de masse et aux technologies [O. Dhilly], etc.

Quelles que soient ces visions socio-politiques et leur légitimité, l'enjeu aujourd'hui ne serait-il pas de mieux les expliciter, de mieux les *assumer*, afin de rendre les projets sur la culture informationnelle plus cohérents ? Deux grandes orientations, deux grands « discours », dont l'opposition est parfois inutilement durcie, semblent s'offrir au champ de la culture informationnelle : soit le discours de « l'adaptation » à la société de l'information et aux nouvelles compétences du marché de l'emploi, soit le discours de la « résistance » à ce modèle de la performance généralisée. C'est précisément ici que le détour par la question de la technique et la pensée des outils peut s'avérer précieux et aider à sortir la question des finalités de la culture informationnelle du piège des dichotomies.

Ainsi, quelle que soit la réponse apportée à ces difficiles questions, une urgence théorique s'impose aujourd'hui au champ de la culture informationnelle : la double explicitation, à la fois des présupposés épistémologiques concernant « la question de la technique » et des finalités socio-politiques d'une éducation à l'information.

PLURALITÉ DES PISTES DE RECHERCHE

La culture informationnelle est devenue, *de facto*, une thématique en émergence, à l'intersection de plusieurs disciplines et champs de recherche. Si le colloque international de Lille d'octobre 2008 a constitué, de ce point de vue, une étape essentielle dans le processus de légitimation scientifique, beaucoup reste à faire pour en faire une véritable problématique

de recherche, « un objet scientifique donnant lieu à une diversité de regards, de "points de vue" épistémologiquement et théoriquement fondés » [A. Serres, 2008].

Sans exhaustivité, nous indiquons ici au moins quatre grandes pistes de recherche, qui devraient continuer à mobiliser les efforts des chercheurs de ce champ.

Tout d'abord, l'approfondissement de la réflexion sur la définition, la délimitation et le contenu de cette notion de culture informationnelle, dont nous avons vu toute la complexité et la polysémie. Si cette piste de recherche est déjà largement ouverte, elle demande toujours un approfondissement permanent, tenant compte des évolutions du contexte informationnel et sociétal et de la complexité des concepts en jeu.

Nous avons déjà évoqué plus haut une deuxième piste : celle de la nécessaire réflexion sur la question de la technique et ses liens avec la culture informationnelle. Comment enrichir celle-ci des apports de la pensée des techniques et des médiations, quelle articulation peut-on établir, par exemple, avec la pensée stimulante de Bernard Stiegler et ses analyses de la crise de l'école ? Comment intégrer à l'éducation à l'information la prise de conscience du « mode d'existence des objets techniques » [G. Simondon, 1989], ainsi que la compréhension des « logiques d'outils » dont sont porteurs les outils du numérique ?

La troisième piste de recherche est celle de la « dimension axiologique » de la culture informationnelle, *i.e.* de la réflexion et de la détermination des finalités éducatives de cette culture, encore loin d'être clairement établies.

Enfin, sur un autre plan, celui des « territoires », comment penser les relations entre culture informationnelle, culture des médias et culture informatique, en évitant les habituels clivages et en plaçant ces trois cultures à égalité de considération et de traitement ? Là encore, l'œuvre et la pensée d'un autre philosophe des techniques, Georges Simondon, peuvent être d'un grand secours pour refonder en profondeur la relation entre culture technique et culture informationnelle.

D'autres pistes de recherche existent, qui ne sauraient être oubliées : l'observation et la compréhension des nouveaux usages informationnels chez les jeunes générations, la réflexion didactique sur les contenus, la recherche-action pédagogique sur les modalités d'apprentissage et d'enseignement de la culture informationnelle, la réflexion sur les rôles spécifiques des différents acteurs, etc.

En tant qu'objet complexe, la culture informationnelle invite de fait à une réflexion sur les référents théoriques et les méthodes utilisées pour son étude. Les premiers résultats de l'ERTé montrent qu'on ne peut se limiter à un seul champ pour étudier la rencontre avec le document et l'information ; la question est posée des passerelles entre SIC, sciences de l'éducation, philosophie, anthropologie, psychologie, notamment. Il s'agit d'éviter que le trop plein de références n'amène un brouillage du sens, et de faire en sorte que la confrontation des points de vue permette de jeter des ponts épistémologiques, chaque champ trouvant là un moyen d'approfondir son épistémologie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

American Library Association. *Presidential committee on Information Literacy: Final Report*. Chicago, American Library Association, 1989. [En ligne] <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm> (consulté le 28 juin 2009).

Amigues René. Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ? *Médiadoc,* Fadben, juin 1999, p. 16-22.

Baltz Claude. « Le concept d'information : essai de définition ». In : Information et pratiques d'information : quelle recherche ? 3e congrès des documentalistes de lycées et collèges, Marseille 1993, Fadben-Nathan, 1994.

Bawden David. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, March 2001, vol. 57, n° 2, p. 218-259.

Behrens Shirley L. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, 1994, vol. 55, n° 4.

Bernhard Paulette. Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société des savoirs ». *Éducation et francophonie,* automne-hiver 1998, vol. XXVI, n° 1.

Bopp Richard E., Smith Linda C. *Reference and Information Services: An Introduction.* Englewood, CO, Libraries Unlimited, 1995.

Bougnoux Daniel. *La communication contre l'information.* Paris, Hachette, 1995, p. 5.

Breton Philippe. *L'utopie de la communication.* Paris, La Découverte, 1997.

Cuche Denys. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, La Découverte, 2004 (Repères ; 205).

Debray Régis. *Cours de médiologie générale*. Paris, Gallimard, 1991.

Etévé Christiane, Maury Yolande. *Les savoirs en information-documentation et leur mise en scène au quotidien : la culture de l'information en questions*. Rapport d'étape pour l'ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire », Lille 3, 2007.

Forquin Jean-Claude. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

Frisch Muriel. *Définition de la culture informationnelle : contribution*. ERTé, 2007.

Frisch Muriel. « Entrer dans des savoirs documentaires et informationnels, en situation d'apprentissage et de formation ». *Penser l'éducation. Hors-série* « Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation : colloque international en éducation » 2007, p. 281-290.

Jacquinot-Delaunay Geneviève et *al*. « Empowerment through media education: an intercultural approach ». In : *Empowerment through media education: an intercultural dialogue*. Göteberg, Nordicom, Göteberg Univer-sity, 2008.

Jeanneret Yves. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 80.

Juanals Brigitte. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris, Éditions Lavoisier, 2003.

Kroeber Alfred Louis, Kluckhohn Clyde. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York, Vintage Books, 1952.

Maury Yolande. « Éducation "a" et "par" l'information et savoirs en information-documentation : de l'importance de l'intention éducative ». In : Colloque « Savoirs et histoires », Rouen 18-20 mai 2006, p. 263-270.

Menou Michel J. « La culture de l'information ». In : Cacaly Serge (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris, Nathan, 1997, p. 167-169.

Meyriat Jean. Document, documentation, documentologie. *Schéma et schématisation*, 1981, n° 14, p. 51-63.

Mollard Michèle. *Les CDI à l'heure du management*. Villeurbanne, enssib ; Paris, Fadben, 1996.

Mollard Michèle. Pour une culture de l'information. Les centres de documentation à visée pédagogique : les CDI, un « cas d'école » ? *Documentaliste-Sciences de l'information,* 1996, vol. 33, n° 6, p. 275-279.

Oberg Dianne. Another Literacy for the 21st century: Media and Information Literacy. *Ira Connections*, 1993, 8 (1).

Pochet Bernard. « Favoriser l'accessibilité à la documentation scolaire ». In : Méthodologie de la consultation de références pour la formation des formateurs, actes du séminaire organisé à l'occasion de l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, 13-14 décembre 1996, Bruxelles. Bruxelles, Centre européen de l'Éducation-Université Libre de Bruxelles, 1996.
[En ligne] < http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/Methcons1-FAVORISE.html > (consulté le 28 juin 2009).

Rocher Guy. *Introduction à la sociologie générale 1. L'Action sociale*. Paris, Seuil, 1969 (Points Essais).

Sérieyx Hervé. « Formation à l'usage de l'information ». In : *Former et apprendre à s'informer : pour une culture de l'information.* Paris, ADBS-Unesco, 1993.

Serres Alexandre. « La culture informationnelle ». In : Papy, Fabrice (dir.). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information.* Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, 2008, p. 137-160.

Simondon Georges. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris, Aubier, 1989.

Snavely Loanne, Cooper Natacha. The Information Literacy Debate, *Journal of Academic Librarianship*, January 1997, vol. 23, n° 1, p. 9-14.

Stiegler Bernard. *Constituer l'Europe. 2. Le motif européen*. Paris, Galilée, 2005, p. 120.

Vinsonneau Geneviève. *Culture et comportement*. Paris, Armand Colin, 2000.

par Alain Chante et Catherine De Lavergne

L'EXPRESSION « CULTURE DE L'INFORMATION » : QUELLE PERTINENCE, QUELS ENJEUX ?

La « culture de l'information » est un concept émergent, c'est-à-dire non encore figé, sujet à de multiples interprétations. Cette expression prend place dans les ouvrages spécialisés, tout comme celles de « management de l'information », de « société de l'information », de « maîtrise de l'information » ou de « compétences informationnelles ». Les deux termes, « culture » et « information », sont fortement polysémiques et leur association peut se faire selon des facettes (pour prendre un terme familier aux documentalistes) variées, dans cette formule où s'affrontent des enjeux sous-jacents, parfois contradictoires, d'ordre épistémologique, stratégique, identitaire, institutionnel, politique et économique.

Nous avons privilégié trois axes propices au débat et au questionnement. Dans cette expression, doit-on considérer la culture comme une érudition, comme un patrimoine social, comme un état d'esprit ? Et qu'induisent ces choix ? De même, au milieu des définitions innombrables de l'information, doit-on la considérer comme un produit décliné au singulier, ou peut-on l'appréhender comme un moment isolable dans un processus ? Enfin, ce concept de « culture de l'information » doit-il être considéré comme un socle de méta-connaissances clés, comme un ensemble de dispositions favorables à l'apprentissage tout au long de la vie, ou comme un levier pour institutionnaliser une discipline enseignée ?

LA CULTURE COMME ÉRUDITION, COMME PATRIMOINE SOCIAL, COMME ÉTAT D'ESPRIT ?

Au niveau intellectuel, en concevant la culture comme une érudition, il semble que l'on se place dans le champ de la culture cultivée et de ses développements – ou réductions – possibles.

L'institution éducative doit-elle favoriser l'acquisition d'une culture cultivée, dont la possession donne accès à des emplois intéressants et à une promotion sociale, soudant la société par un intéressement aux valeurs dans une apologie de l'effort et de la sélection [A. Chante, 2000] ? Devrait-elle (ce n'est pas l'option que nous retenons, mais le choix existe néanmoins) la réduire à une culture d'élite, formant un nombre limité de professionnels, de chercheurs et de décideurs pour les adapter à ce que l'on pourrait appeler l'hypermodernité informatique ? Ou bien, dans leur dimension socio-technique, les processus d'acculturation technique, d'acquisition informelle de savoir-faire dans la vie ordinaire doivent-ils être accompagnés et redistribués dans un effort de démocratisation culturelle, dans le droit fil de la politique du ministère de la Culture depuis Malraux, voire de celui des Beaux Arts de Gambetta ? Dans un parallèle évocateur, seraient mises en présence et à disposition l'œuvre et l'information, seraient accessibles le Web comme les musées, seraient dispensées la formation à l'esprit critique tout comme l'éducation au goût artistique, seraient favorisées des pratiques artistiques en amateur comme des pratiques numériques autonomes, la bibliothèque de Babel étant alignée sur le musée imaginaire de Malraux, pour reprendre l'expression de Gérard Leclerc (2000).

L'État devrait alors intervenir par l'équipement et l'accès facilité et à moindre coût aux outils de recherche et d'acquisition de l'information, c'est-à-dire agir contre le fossé numérique, et/ou par la formation des personnes à la réflexion, à la détermination du besoin, au choix de la politique de recherche, à l'évaluation de la pertinence et de l'utilité, c'est-à-dire plutôt dans la lutte contre le fossé culturel. Ainsi, pourrait-il se targuer de prolonger les objectifs de notre culture humaniste.

Sur le plan de l'acculturation sociale, s'agit-il de favoriser le lien social, la socialisation et l'intégration citoyenne, de faire de l'information communiquée le moyen d'une communion ou du moins d'une communauté ?

Ou doit-on mettre l'accent sur le développement d'une créativité individuelle, l'épanouissement d'une culture personnelle, ordinaire, comme un art de vivre, dans l'esprit de Michel de Certeau (1990), les institutions tentant de récupérer cette culture libre et personnelle, fille de mai 1968, les « braconnages » incessants devenant aujourd'hui des compétences informelles dont l'acquisition est fort prisée. Cependant, favoriser l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels, c'est prendre en considération la fin, mais non le moyen ni la

conformité avec les lois. Le braconnage institutionnalisé de l'information renvoie-t-il à une valeur écologique ? Dans ce cas, le rôle de l'État se réduirait simplement à placer des garde-fous dans l'acquisition autonome d'une culture « numérique » de consommateurs d'Internet, respectueux des droits et des règles de sécurité.

Enfin, le choix de ce terme protéiforme de « culture » témoigne-t-il, en se substituant aux termes précédemment utilisés de « maîtrise », d'« habiletés », de « savoirs », de « méthodes », de « compétences » d'une volonté d'englober un ensemble de méta-connaissances clés, d'une reconnaissance du caractère transversal d'une nouvelle « littératie » nécessaire à l'épanouissement personnel, citoyen, social, professionnel de tout individu ? Permet-il d'éviter les réductions à des savoirs décontextualisés déconnectés des pratiques informelles, à des savoir-faire techniques instrumentés, ou à des compétences professionnelles ? Dans ce cas, l'institution éducative doit fournir à tout apprenant un environnement favorable à l'expression et à la reconnaissance de pratiques formelles et informelles témoignant d'attitudes, de manières de voir le monde.

L'INFORMATION, UN PRODUIT AU SINGULIER, UN MOMENT ISOLABLE DANS UN PROCESSUS ?

L'information, appréhendée comme objet empirique, renvoie à des attitudes appréciatives et à des typologies. Comme objet scientifique « intermédiaire », elle questionne des postures épistémologiques, elle ramène à la notion de document et propulse la recherche vers l'élaboration sociale des savoirs. L'élève doit-il apprendre à découvrir et à évaluer, derrière l'information « au singulier », les différents types d'informations, scientifiques et techniques, stratégiques, politiques, journalistiques, « ordinaires » ? Tout comme la communication, l'information est une notion opératoire, que l'on manipule quotidiennement, elle tapisse notre monde. L'information existe sur les plans phénoménologique et pragmatique, elle est perçue comme une réalité, objectivée. Les définitions qui peuvent en être données renvoient à des positions éthiques, à des normes, à des stratégies, à des modèles économiques. Objet empirique, l'information est une notion difficilement définie comme un concept scientifique, « difficilement isolable, donnée externe n'existant que dans le processus de communication et n'ayant de valeur que par rapport à un besoin et une activation à réception par le sujet » [C. Gardiès et V. Couzinet, 2007].

Comme processus, l'information ne peut donc être déconnectée de la communication. Ont alors été délimités un champ et un processus spécifique : le champ de l'ensemble des acteurs, des procédés (outils, techniques) et des institutions et lieux liés au processus de recherche d'informations [H. Fondin, 2001]. Cependant, face au phénomène de redocumentarisation en voie de généralisation de l'ensemble des activités, qu'elles relèvent de la sphère privée, de la sphère professionnelle ou de la vie civile et sociale, ce champ s'élargit considérablement, puisque quasiment toutes les activités deviennent des activités documentaires, puisque toute activité de recherche « d'informations » s'appuie désormais sur un dispositif documentaire, même s'il est embryonnaire. De plus, dans un contexte de développement d'usages d'outils dits du « Web 2.0 », les pratiques de recherche d'informations s'enchevêtrent avec des pratiques de production et de communication d'informations. En effet, les dispositifs « classiques » institutionnels d'information documentaire, tout comme l'ensemble des « autorités » traditionnelles, sont interpellés par le déploiement de l'usage du document numérique et des réseaux [O. Le Deuff, 2006 ; G. Chartron et E. Broudoux, 2006]. Contenus et relations sont mis en tension et se contextualisent mutuellement [C. De Lavergne, 2008]. L'institution éducative doit alors permettre aux usagers apprenants de disposer d'outils de compréhension des phénomènes de manipulation et d'influence, et de se positionner comme utilisateurs avertis et critiques d'espaces virtuels [A. Béguin-Verbrugge, 2007].

L'information propulse vers l'apprentissage, vers l'élaboration sociale des savoirs [J.-P. Metzger, 2002] et renvoie à sa finalité, la construction de connaissances. Sont alors en jeu, dans l'autonomisation stratégique d'un espace épistémologique trans/inter/méta-disciplinaire, les processus de refondation, ou les visées de transformation du système éducatif instituant d'autres façons d'enseigner et d'apprendre.

Enfin, le choix de ce terme permet d'éluder la référence à la documentation et au document, de se démarquer d'un ensemble de connotations réductrices liées à des « approches technicistes et méthodologiques » [C. Gardiès et V. Couzinet, 2007 ; M. Frisch, 2007]. Mais l'éviction du « document » au profit de « l'information » peut sembler paradoxale. Le document n'est pas un simple élément dans un processus. « Ce qui est contenu et transmis à travers un document, ce n'est pas d'abord de l'information, mais une forme de pensée, une technique intellectuelle, un modèle culturel » [R. Amigues, 1999], et une proposition d'interaction [R. Pédauque, 2005 ; G. Chartron et E. Broudoux, 2006]. Les documents eux-mêmes sont

analysés comme des espaces d'interaction complexes, avec l'essor de l'usage de documents interactifs, coopératifs, collectifs de travail, pour l'action. Les pratiques sont influencées par des normes issues du formatage des objets (les *tags* conseillés et les plus utilisés sur *delicious*), par des cultures (logiciels libres, archives ouvertes) et valeurs (la gratuité, la culture collaborative, l'être-en-lien, mais aussi l'expression identitaire : être bien indexé, « être inscrit quelque part ») [C. Baltz, 1999]. Elles sont tout autant liées à des enjeux stratégiques de reconnaissance ou de pouvoir, de rapports de place (*ibid.*) qu'à des enjeux cognitifs, dans la mobilisation de contextes qui permettent la création d'histoires, les débats et l'action collective. « L'information, c'est l'Autre, en ce lieu singulier de notre rapport avec lui dans un réseau [...] C'est aussi... Les autres » (*ibid.*).

LA « CULTURE DE L'INFORMATION » : MÉTA-CONNAISSANCES, CULTURE DE L'APPRENANCE OU TERRITOIRE D'INTERVENTION DISCIPLINAIRE ?

Considérer les acceptions larges des termes « culture » et « information » déjà décrites, c'est prendre en compte le caractère « méta » de cette « culture informationnelle » : « il s'agit avant tout d'un ensemble de méta-connaissances, de démarches, d'approches et de questionnements, que l'on retrouve tout au long de la vie et de l'agir social de chaque individu » [V. Liquète, 2007). L'apprentissage visé est celui « de réelles démarches d'investigation, permettant l'accès à la construction, l'importation, l'intégration des savoirs, dans une situation d'apprentissage ouverte et complexe » [M. Frisch, 2007].

Nous pouvons rapprocher ces méta-connaissances, nécessaires tout au long de la vie, des sept connaissances et compétences du socle commun, qui doivent permettre à un individu « de mobiliser ses acquis dans des tâches ou des situations complexes, à l'école, puis dans sa vie » [Journal Officiel, 2006], mais aussi des huit « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » de l'Union européenne. Cependant, il est impossible de sélectionner l'une d'entre elles seulement comme relevant de la « culture informationnelle », qui concernerait plusieurs de ces compétences, si ce n'est l'ensemble. Chacune des « connaissances et compétences » du socle commun est déclinée en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes. Ces attitudes sont présentées comme une conséquence naturelle de l'enseignement dispensé à l'école, mais elles relèvent

d'apprentissages fondamentaux, qui peuvent être traduits par l'expression « culture de l'apprenance ». Philippe Carré (2006) définit l'apprenance comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles ».

Avec cette approche, l'objectif final d'un curriculum « d'éducation à la culture informationnelle », de la maternelle à l'université, consiste à favoriser l'émergence d'une culture de l'apprenance, ne découlant pas automatiquement des enseignements disciplinaires, mais favorisée par la construction d'environnements propices à ces apprentissages. La formulation de tels objectifs émergents ne peut être définie en situation que de façon récursive avec des objectifs disciplinaires, et non parallèlement.

Néanmoins, nombre d'auteurs reconnaissent la nécessité d'asseoir une discipline sur des fondements conceptuels scientifiques et de stabiliser un nouveau corpus didactique, fondé non seulement sur la transposition didactique, mais surtout sur la contre-transposition didactique [M. Frisch, 2007]. Cependant, reconnaître une spécificité disciplinaire, ce pourrait être aussi abandonner l'ambition métadisciplinaire, les visées instituantes qui l'accompagnaient, et accepter, *de facto*, que l'information-documentation ne soit qu'une entrée dans une classification des savoirs. La reconnaissance des enjeux liés à l'information-documentation dans les dispositifs éducatifs se ferait stratégiquement au moyen de la délimitation nouvelle d'un espace d'intervention rétréci.

Les documentalistes-enseignants de l'enseignement secondaire se trouvent actuellement dans un contexte de « flottement identitaire » [C. Gardiès et V. Couzinet, 2007], d'interrogation sur leurs rôles.

Des recherches de terrain nous ont amenés à distinguer trois principales configurations identitaires correspondant à l'identification territoriale de leurs missions avec celles d'un lieu physique. Elles expriment des définitions et des problématisations différentes de l'éducation à la culture de l'information, dans un espace documentaire considéré prioritairement soit comme lieu d'ouverture culturelle et artistique non scolaire, soit comme espace pédagogique de libre examen et d'apprentissage autonome, soit comme « institution » dans l'institution, ordre documentaire adossé à l'ordre pédagogique. L'enseignant-documentaliste se définit alors soit comme animateur d'une communauté ouverte, soit comme pédagogue porteur de l'évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage, soit comme gestionnaire de ressources et enseignant expert dans la formation à la recherche documentaire.

Ces interrogations sont renforcées par la déterritorialisation progressive des espaces documentaires CDI avec la politique documentaire d'établissement, puis le développement de l'usage des environnements numériques de travail [C. De Lavergne, 2008].

En conclusion, nous soulignerons les choix « politiques » liés à la conception et à la mise en œuvre d'un curriculum d'éducation à la culture informationnelle. Comment la notion de curriculum se positionne-t-elle par rapport à une vision « capitalistique » des connaissances liées à l'employabilité ? Les idées de planification, de normes, de contrôle, de programme, de passeport ou de portefeuille documentaire vont-elles de pair avec les idées de libéralisme, d'individualisme, de gratuité que met en avant le XXIe siècle ? Quel formalisme et quel positionnement peuvent avoir l'institution éducative pour l'acquisition et la reconnaissance de savoirs d'expérience acquis pour partie dans des pratiques informelles civiles, d'attitudes favorables à l'apprentissage tout au long de la vie ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Amigues René. Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ? *Médiadoc,* Fadben, juin 1999, p. 16-22.

Baltz Claude. « Postface ». In : Milon Alain. *La valeur de l'information : entre dette et don*. Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 211-223.

Béguin-Verbrugge Annette. « Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? » *Penser l'éducation. Hors-série* « Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation : colloque international en éducation, Rouen, 18 au 20 mai 2006 », 2007, p. 321-329.

Broudoux Evelyne. *Construction de l'autorité informationnelle sur le Web*. 2007, 11 p. [En ligne] < http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710 > (consulté le 28 juin 2009).

Carré Philippe. « Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance ». 7e colloque sur l'autoformation. Toulouse, Enfa, 18 mai 2006. 10 p. [En ligne] < http://www.enfa.fr/autoformation/rub-pres/pcarre.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Chante Alain. Un passeport encore valide ? Regards sur une expérience passée et d'avenir. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n° 6, 2005, p. 33-37. [En ligne] < http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0033-005 > (consulté le 28 juin 2009).

Chante Alain. *99 réponses sur la médiation culturelle et la culture*. Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon, 2000.

Certeau Michel de. *L'invention au quotidien. 1. Arts de faire*. Paris, Gallimard, 1990.

Chartron Ghislaine, Broudoux Evelyne. *Document numérique et société*. Paris, ADBS, 2006 (Sciences et techniques de l'information).

Couzinet Viviane. « Convergences et dynamiques nationales : pour une mise en visibilité des recherches en sciences de l'information ». In : *Recherches récentes en sciences de l'information et de la communication : convergences et dynamiques*. Paris, ADBS, 2002 (Sciences de l'information – série Recherches et documents), p. 9-14.

De Lavergne Catherine. « Environnements numériques et recomposition des espaces documentaires : frontières, places, positionnements ». In : *Interagir et transmettre, informer et communiquer : quelle valeur, quelle valorisation ? Actes du colloque international des sciences de l'information et de la communication : Tunis 17-18 & 19 avril 2008*. Paris, Tunis, ISD, IPSI, SFSIC, 2008, p. 431-441.

De Lavergne Catherine. « Information et communication : des relations symétriques ou complémentaires, dialogiques ou convergentes ? ». In : *Actes du XVI^e congrès de la Société française des sciences de l'information et de la communication (SFSIC). Les sciences de l'information et de la communication : affirmation et pluralité. Compiègne, 11-12-13 juin 2008*, 8 p. [En ligne] < http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article18 > (consulté le 28 juin 2009).

Fondin Hubert. La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Sciences de l'information*. 2001, vol. 38, n° 2, p. 112-122.

France. Journal officiel de la République Française. *Décret n° 2006-830 du 11 juillet relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*. 2006, 14 p. [En ligne] < http://www.legifrance.gouv.fr/imagesJOE/2006/0712joe_20060712_01600010.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Frisch Muriel. « Entrer dans des savoirs documentaires et informationnels, en situation d'apprentissage et de formation ». *Penser l'éducation. Hors-série* « Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation : colloque international en éducation, Rouen, 18 au 20 mai 2006 », 2007, p. 281-290.

Gardiès Cécile, Couzinet Viviane. L'information-documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou métadiscipline : pour quelle construction de savoirs ? *Penser l'éducation. Hors-série* « Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation : colloque international en éducation, Rouen, 18 au 20 mai 2006 », 2007, p. 291-296.

Leclerc Gérard. *La mondialisation culturelle*. Paris, Presses universitaires de France, 2000.

Le Deuff Olivier. *Autorité et pertinence vs popularité et influence : réseaux sociaux sur Internet et mutations, institutionnelles*. 7 p. [En ligne] < http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00122603 > (consulté le 28 juin 2009).

Liquète Vincent. Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments organisationnels. *Penser l'éducation. Hors-série* « Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation : colloque international en éducation, Rouen, 18 au 20 mai 2006 », 2007, p. 271-280.

Metzger Jean-Paul. « Les trois pôles de la science de l'information ». In : *Recherches récentes en sciences de l'information et de la communication : convergences et* dynamiques. Paris, ADBS, 2002 (Sciences de l'information – série Recherches et documents), p. 17-28.

Pédauque Roger T. *Le texte en jeu : permanence et transformations du document*, 2005. [En ligne] < http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/14/01/index_fr.html > (consulté le 28 juin 2009).

par Olivier Le Deuff

BOUILLON DE CULTURES : LA CULTURE DE L'INFORMATION EST-ELLE UN CONCEPT INTERNATIONAL ?

La culture de l'information est un concept peu évident à définir, tant les visions rencontrées au cours de nos recherches diffèrent, voire divergent. L'examen de son existence dans d'autres langues que le français pose par conséquent question. Ce sont les propos de Sheila Webber, qui se demandait comment traduire en anglais « culture de l'information », à propos de travaux publiés lors des rencontres Formist [1], qui nous ont fait prendre conscience de la nécessité de cet examen. Nous avons d'abord examiné les traductions littérales du terme, notamment lorsqu'elles existaient, avant de prêter plus d'attention au sens conféré au concept. Notre étude montre que la recherche d'une traduction littérale ne peut suffire. C'est pourquoi, outre la recherche bibliométrique, il convient de procéder à une réelle analyse de contenu pour aller au-delà des seules expressions. Le bouillon de culture de l'*information literacy* et de toutes les littératies émergentes actuelles [O. Le Deuff, 2007] a ainsi constitué un terreau d'études permettant de mesurer la présence d'une culture de l'information au sein de ces divers projets. Par conséquent, notre propos est également de redéfinir le concept d'*information literacy* au travers du concept de « culture de l'information ». Brigitte Juanals (2003) avait analysé le concept en le faisant prendre racine à l'époque des Lumières et notamment durant le projet encyclopédique, qui marquait une volonté de diffusion du savoir à l'ensemble des citoyens. La culture de l'information reposerait donc sur une forme d'universalisme « à la française ». Nous souhaitons montrer ici que le concept doit être retravaillé et repensé dans une stratégie internationale qui veille à ce que le mot culture ne soit pas synonyme d'uniformité. Les réflexions et les projets du chercheur américain Alan Liu sont ici précieux pour faire avancer un concept trop chargé de représentations parfois contradictoires.

1. Rencontres annuelles sur la formation des usagers, organisées par l'enssib. Voir : < http://www.enssib.fr/formist/rencontres >

LE RENVERSEMENT DE TRADUCTION

Nous avons souhaité revenir une nouvelle fois sur l'épineux problème de la traduction d'*information literacy* en français. L'Unesco préconise « maîtrise de l'information », mais le succès grandissant du concept de « culture de l'information » et son emploi comme équivalent *d'information literacy* lors d'un récent colloque canadien [2] méritent que nous procédions à un réexamen. Seulement, nous avons choisi de procéder de manière inverse en recherchant comment pouvait être traduit « culture de l'information » dans d'autres langues. Pour des raisons méthodologiques, liées au temps mais également à l'impossibilité de tester toutes les langues, nous nous sommes centrés sur les principales, notamment l'anglais et l'espagnol. Il existe un équivalent en italien (*cultura dell'informazione*) du fait des travaux de Carla Basili en la matière. Nous n'avons rien trouvé de comparable en allemand, qui est structuré sur une approche par compétences (*Informationskompetenz*) – ce qui nous a été confirmé par Thomas Hapke qui travaille autour des thématiques de la formation à l'information en Allemagne et se montre intéressé par le concept. Par conséquent, nous avons simplement recherché une traduction proche sans pour autant aborder de suite le sens conféré à l'expression. Il s'agit donc d'une démarche de recherche principalement bibliométrique, basée sur des proximités de terme. Il faut bien distinguer d'emblée les divergences conceptuelles qui pourraient exister malgré les similitudes linguistiques. Nous partageons ici les mises en garde de Michel Foucault [M. Foucault, 1969] face aux fausses ressemblances et à la tentation trop facile d'établir des liens évidents, à l'instar de l'histoire des idées.

Les premières requêtes se sont portées sur les usages en langue anglaise. Nous avons donc choisi d'effectuer des requêtes sur les termes de *culture of information* et d'*information culture*, qui correspondent aux traductions littérales les plus proches. Nous signalons également que nous n'avons pas cherché dans cet article à distinguer les concepts « culture de l'information » et « culture informationnelle ».

2. *Information literacy uncorked* / la culture de l'information débouchée. 37e Workshop for Instruction in Library Use (WILU). Kelowna, Colombie britannique, 14 et 16 mai 2008.

Mesure des occurrences dans les titres d'articles [3] de plusieurs bases de données

Expression	Google Scholar	Science direct	Eric	OAIster
« information culture »	155	4	0	11
« culture of information »	30	1	5	4

Nous trouvons parmi les résultats l'article pionnier de David L. Altheide qui a beaucoup travaillé sur les rapports entre information et technique [D. L. Altheide, 1990]. Trois des quatre références de OAIster sont en fait des analyses de l'ouvrage d'Alan Liu [A. Liu, 2004] que nous allons présenter ultérieurement. De même, dans les 15 textes répertoriés sur OAIster, un tiers concerne l'ouvrage de Liu, d'autres utilisent l'expression associée à un autre terme comme *culture of information use*. Il existe donc de nombreux biais qui influent sur les résultats, quelle que soit la langue. Nous avons élargi la recherche aux langues italienne et espagnole, afin d'effectuer de plus amples comparaisons.

Tableau comparatif du nombre d'articles recensés dans des bases de données à partir de requêtes dans les titres ou résumés [4]

Requête	Langue	Yahoo	Science direct	Eric	OAIster	Hal	Total bases de données
« cultura de información »	espagnol	9 780	0	0	17	0	17
« cultura de la información »	espagnol	40 800	0	0	10	0	10
« cultura informacional »	espagnol/ portugais	12 100	0	0	17	0	17
« culture of information »	anglais	65 100	2	12	22	3	39
« information culture »	anglais	910 000	12	11	67	23	113
« cultura dell' informazione »	italien	27 600	0	0	0	11	11

3. Mesures effectuées le 22 août 2008.
4. Mesures effectuées le 23 août 2008.

LA PISTE ESPAGNOLE

Nous avons procédé de même pour la langue espagnole, notamment avec la requête *cultura de información*. En effet, le blog de l'ALFIN emploie l'expression *cultura de la información* ainsi que celle *d'information culture* [5]. Malgré tout, le terme est parfois non traduit comme dans le blog de la bibliothécaire et formatrice en bibliothéconomie, Nieves Gonzalez, qui reprend le titre d'un de nos articles sur la culture de l'information et le Web 2.0 pour en faire un billet [6]. Nous avons rencontré de nombreux textes signés Michel Menou. Or, Michel Menou est, comme son nom le laisse présager..., un Français. Il s'agit d'un consultant en information, docteur en information-communication, qui est professeur à l'Université de Londres. Il a transposé en plusieurs langues l'expression, notamment dans plusieurs articles en espagnol. Certaines de ses interventions ont été également traduites et sont donc souvent citées, comme dans l'article de Saray Cordoba [7].

Nous trouvons également des traces du terme sous la forme de *cultura de información* dans une logique d'opposition ou tout au moins de prérequis [A. Cornella, 1998], face à une société de l'information écrasante qui abolit toute distance critique. Nous constatons ici des similitudes avec l'analyse que fait Alan Liu de cette « société de l'information » régie par « les lois du cool ». Les travaux du Mexicain Jesus Galindo Cacéres (2001) définissent d'ailleurs la culture de l'information comme une autre culture politique, basée sur des aspects sociaux qui relèveraient d'une cyberculture : « Les personnes relevant de la cyberculture ont une très forte culture de l'information, une soif de connaissance ainsi qu'une forte culture de la communication, des habitudes de contact, des interactions et des liens avec différentes personnes de différents horizons ».

L'expression *cultura informacional* se rencontre également, mais s'avère surtout être employée en portugais, notamment par la Brésilienne Régina Maria Marteleto. Un texte important [R. M. Marteleto, 1995] tente de définir le concept en montrant les fortes liaisons entre la culture et l'information. La culture est le premier moment de la construction conceptuelle de l'information, soit comme artefact, soit comme processus.

---

5. [En ligne] < http://alfin.blogspirit.com > (consulté le 28 juin 2009).
6. Bibliothecarios 2.0. *Culture de l'information et Web 2.0*. 1er juillet 2007. [En ligne] < http://bibliotecarios2-0.blogspot.com/2007/07/culture-de-linformation-et-web-20.html > (consulté le 28 juin 2009).
7. Cordoba Saray. *La Cultura de Información*. 2002. [En ligne] < http://www.citebase.org/abstract?id=oai:eprints.rclis.org:8075 > (consulté le 28 juin 2009).

Cet aspect, insistant plus sur la culture que sur de simples habiletés, se rencontre également en Europe.

LA PISTE EUROPÉENNE

La chercheuse italienne Carla Basili avait examiné si le concept de l'*information literacy* n'était pas, non seulement d'essence états-unienne, mais présentait également des visées avant tout nationales. Elle rejoint finalement le point de vue francophone actuel en traduisant *information literacy* par *cultura dell'informazione* dans une volonté d'élargissement du concept [C. Basili, 2001]. Cette dernière a d'ailleurs voulu impulser une dynamique européenne en la matière, qui se retrouve derrière le réseau ENIL, par ailleurs désormais sous-titré *for a culture of information*. La culture de l'information serait donc un discours européen [8] : « *L'idée d'un discours européen sur l'*information literacy *a émergé de l'absence de voix européenne dans le débat sur la maîtrise de l'information pour lequel depuis plus d'une décennie, les initiatives américaines apparaissent dominantes.* »

Même si le concept n'est pas spécifiquement européen, puisque nous trouvons des références notamment en Amérique du Sud, il semble qu'une tendance se dégage en ce qui concerne une volonté de développer des actions communes au niveau européen, par opposition à une uniformité qui pourrait résulter de l'adoption des modèles américains de *l'information literacy*. La principale différence européenne résulte de la volonté de mettre en place le caractère social et culturel de l'information, qui dépasse les visions procédurales et les référentiels dans le domaine. Carla Basili souhaite un élargissement et enrichissement conceptuel autour de trois axes principaux qui permettraient de voir l'*information literacy* à la fois :

- comme une discipline d'études scientifiques ;
- comme un objectif politique et citoyen ;
- comme une compétence (incluant des capacités techniques mais aussi cognitives).

La culture de l'information se trouve au sommet de ces perspectives en constituant la forme scientifique du concept *Culture of Information as a*

8. Basili Carla. *About Enil. EnIL: a network for a Culture of Information in Europe.* [En ligne] < http://www.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/network.htm > (consulté le 28 juin 2009).

Form of Study of Information [C. Basili, 2008] ; une perspective disciplinaire qui peut rejoindre les objectifs actuels de la didactique de l'information.

LA PISTE ALAN LIU

Alan Liu, professeur d'anglais à l'université de Californie de Santa Barbara, effectue une critique des nouveaux modes de management, en qualifiant de « loi du cool » cette volonté de faire paraître le travail plus agréable. Il critique aussi cette culture qui, en prétendant jouer sur la diversité, ne fait en fait qu'accroître l'uniformité culturelle : une *doxa* managériale niant la division travail et loisir et qui prétend à une supériorité vis-à-vis de la science. Alan Liu prône une destruction créative et un regain d'intérêt pour la culture face à ce mouvement qualifié de « nouvelles lumières » (*new enlightment* ou *post-enlightment*), qui s'avère destructeur en fait pour la construction de l'individu [A. Liu, 2004] : « *Nous comprenons ainsi que la société postindustrielle doit agir pour gérer l'identité des groupes et des classes en profondeur afin qu'elle élimine leurs derniers vestiges. Elle cherche à cacher leur histoire. De même que la Révolution française a tenté de supprimer l'identité historique des régions afin de veiller à ce que tous, haut placés comme citoyen lambda, parisiens et provinciaux soient fraternels, c'est désormais la nouvelle société qui fait de même pour les classes et les groupes de sujets.* »

C'est probablement pour cette raison qu'Alan Liu insiste sur la « *literary* ». Pourquoi *literary* plutôt que *literacy* ? *Literacy* renvoyant plus au domaine de l'usuel, *Literary* à une notion plus culturelle, quasi proche de ce qu'en français, nous emploierions pour qualifier quelqu'un de lettré. L'archéologie des termes montre une proximité mais également une branche divergente. Il faut également prendre en considération le fait que l'ouvrage d'Alan Liu concerne principalement les *knowledge workers* ainsi que les enseignants-chercheurs à l'université. Il cherche donc à valoriser les valeurs culturelles face à la montée en puissance des formations uniquement basées sur des compétences. *Literary* renvoie à une vision opposée au développement d'une *subculture* uniformisante. Une sous-culture qualifiée par Alan Liu de *cool* et qui aboutit à un relativisme. Ce dernier pouvant être symbolisé par l'encyclopédie Wikipédia, où les internautes peuvent trouver une page sur Paris Hilton qui paraît avoir une impor-

tance similaire à celle d'un article sur un philosophe. Finalement, la culture de l'information souhaitée par Alan Liu repose autant sur la *literary* que sur la *literacy*. Certes le terme de *literacy* n'apparaît jamais dans l'ouvrage d'Alan Liu, néanmoins ce dernier est un des instigateurs initiaux du projet de *transliteracy,* qui a évolué depuis. Ce projet anglo-saxon mêle essentiellement des chercheurs anglais et américains qui partagent le constat de la nécessité de revoir les formations et de mettre en place une *transliteracy,* prenant en compte les évolutions technologiques et la nécessité qui incombe à chacun de savoir rechercher l'information, la comprendre et la communiquer via les nouveaux dispositifs techniques. Des dispositifs souvent prisés par les jeunes générations mais dont l'exploitation pédagogique demeure encore minoritaire, face aux usages ludiques ou phatiques, ce que déplore la chercheuse américaine Danah Boyd, spécialiste des réseaux sociaux : « *Plutôt que diaboliser les nouvelles technologies, et les déclarer anti-éducatives, essayons de trouver les moyens d'aider les jeunes à faire leur éducation au sein de ce nouvel environnement interconnecté* » [9].

La question des moyens d'organiser la formation et la transmission avec ces nouvelles générations et ces nouveaux médias se trouve donc posée.

LA TRANSMISSION

Le concept de « culture de l'information » s'inscrit dans une nouvelle vision de *l'information literacy,* moins ancrée sur une vision procédurale, pour accéder à celles des notions et des concepts plus proches des sociétés des savoirs que d'une société de l'information. Les différentes acceptions rencontrées en langue espagnole, anglaise, italienne ou portugaise confirment cette richesse de points de vue, qui n'est donc pas seulement francophone ni même européenne. Cette culture repose sur une culture politique et civique, une analyse critique mêlant les diverses « littératies » et éducations (aux médias, à l'image, etc.). Cela implique de nouveaux rapports avec les objets techniques sur lesquels reposent notamment les nouveaux médias et la convergence soulignée par la *transliteracy,*

9. Boyd Danah. *Information Access in a Networked World*. Talk presented to Pearson Publishing, Palo Alto, California, November 2, 2007. Traduit par Tilly Bayard-Richard : *Accéder à l'information dans un monde interconnecté.* [En ligne] < http://www.danah.org/papers/talks/Pearson2007-French.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

même s'il nous faut rappeler que la « littératie » perdure en poursuivant l'héritage de formes héritées [Y. Jeanneret, 2004]. La culture de l'information est d'essence technique, ni technophile ni technophobe, mais veillant aux possibilités de se construire individuellement au sein de collectifs d'humains et de machines : les milieux associés [B. Stiegler, 2006]. Ces derniers constituant des milieux adéquats pour effectuer une transmission, pour ce qui concerne la formation à l'information, via un processus pédagogique, voire didactique, incluant une progression curriculaire et une formation permanente tout au long de la vie. La culture de l'information peut alors être considérée comme un concept vraiment international par son association et sa forte proximité avec l'*information literacy* et la *transliteracy*. Les acteurs de la culture de l'information devront veiller toutefois à ce que cette culture ne soit pas productrice d'uniformité, bien au contraire, afin que le bouillonnement demeure.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Altheide David L. The Culture of Information. *Journal of Education for Library and Information Science*, 1990, 31.2, p. 113-21.

Basili Carla. Information literacy : un concetto solo statunitense ? *AIDA informazioni*, 2001, n° 2.

Basili Carla. *Theorems of Information Literacy. A Mathematical-like Approach to the Discourse of Information Literacy*, 2008. [En ligne] < http://eprints.rclis.org/13509/1/Theoremspaper.pdf > (consulté le 26 juin 2009).

Cornella Alphons. La cultura de la información como institución previa a la Sociedad de la Información. *Bibliodoc : anuari de biblioteconomia, documentació i informació, 1998*, p. 39-50. [En ligne] < http://www.raco.cat/index.php/Bibliodoc/article/viewFile/56620/66042 > (consulté le 28 juin 2009).

Foucault Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris, Éditions Gallimard, 1969.

Galindo Cacéres Jesus. De la sociedad de información a la comunidad de comunicación. La cibercultura en evolución a través de la vida social de las tecnologías de información y comunicación. *Kairos, revista de temas sociales,* 2001, 8. [En ligne] < http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k8-d02.htm > (consulté le 28 juin 2009).

Juanals Brigitte. *La culture de l'information. Du livre au numérique*. Paris, Éditions Lavoisier, 2003.

Jeanneret Yves. Le procès de numérisation de la culture : un défi pour la pensée du texte. *Protée*, vol. 32, n° 2, automne 2004, p. 9-18. [En ligne] < http://id.erudit.org/iderudit/011168ar > (consulté le 28 juin 2009).

Le Deuff Olivier. « La culture de l'information : quelles "littératies" pour quelles conceptions de l'information ? » In : Regimbeau Gérard, Couzinet Viviane (dir.). *Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs : actes du 6e colloque international du chapitre français de l'ISKO, 7 et 8 juin 2007*. Toulouse, université Paul Sabatier.

Liu Alan. *The Laws of Cool: Knowledge Work and the Culture of Information*. Chicago, London, The University of Chicago Press, 2004.

Marteleto Régina Maria. Cultura informacional : construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. *Ciência da Informação*, 1995, vol. 24, número 1. [En ligne] < http://dici.ibict.br/archive/00000145/ > (consulté le 28 juin 2009).

Menou Michel J. « La culture de l'information ». In : Cacaly Serge (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris, Nathan, 1997, p. 167-169.

Stiegler Bernard, Crépon Marc, Collins Georges, Perret Catherine *et al*. *Réenchanter le monde : la valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris, Flammarion, 2006.

Thomas Sue et al. Transliteracy: Crossing divides. *First Monday, december 2007, Vol. 12 Number 12 – 3*. [En ligne] < http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2060/1908 > (consulté le 28 juin 2009).

Webber Sheila. « Framework for Masters and Doctoral Students ». In : Webber Sheila. *Information literacy weblog*.
[En ligne] < http://information-literacy.blogspot.com/2007/07/framework-for-masters-and-doctoral.html > (consulté le 28 juin 2009).

par Olivier Dhilly

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, UNE ÉDUCATION TECHNIQUE ?

Les médias sont à la fois synonymes de liberté et d'aliénation. Ils renvoient à la liberté d'expression qui ne peut se déployer que dans des États démocratiques et, en même temps, ils suscitent sans cesse le soupçon d'une collusion avec le pouvoir politique. Notre rapport aux médias est ainsi un rapport double, d'attraction et de répulsion. En ce sens, ils apparaissent à la fois comme la meilleure et la pire des choses, nous conduisant à osciller entre l'affirmation des médias comme contre-pouvoir et leur condamnation comme instrument de la domination parfois sourde et masquée.

Dès lors, parce qu'ils sont un instrument de libération et parce que, en même temps, ils peuvent être un instrument de manipulation, semble s'imposer la nécessité d'une éducation aux médias, éducation qui se présente comme partie prenante d'une éducation à la citoyenneté. Le consensus semble être clair sur ce point, et on saisit difficilement comment, à l'ère de la société d'information et de la communication, on pourrait le remettre en cause. Mais si nous nous attardons un peu sur ce double rapport que nous entretenons à l'égard des médias, nous pouvons remarquer qu'il renvoie à un discours qu'on peut tenir de manière identique sur la technique. Si cette dernière a pu correspondre, au XVII[e] siècle, au rêve d'une émancipation et d'un bonheur de l'humanité, elle fait également alors l'objet de nombreuses critiques qui voient en elle une dénaturation de l'homme, le risque d'une aliénation permanente en ce qu'elle ne cesse aussi de créer des besoins nouveaux. La technique apparaît également alors comme la meilleure et la pire des choses.

Dans les deux cas, la question de l'usage semble donc être déterminante : apprendre à bien utiliser les médias, c'est se donner les conditions d'une libération ; apprendre à faire un bon usage de la technique, c'est aussi se donner les conditions d'une libération. Présentée de la sorte, la question semble être dans les deux cas réglée : c'est un usage critique et raisonné qui permet au citoyen de se développer en tant que tel et qui permet à l'humanité de ne pas se perdre et de ne pas désespérer d'elle-même. Mais régler de la sorte la question ne nous dit finalement pas grand-

chose, au sens où cela ne nous précise pas comment se constitue un usage critique.

C'est une évidence de dire que la diffusion de l'information est déterminée par des capacités techniques. Mieux encore, les développements techniques au XX^e^ siècle ont radicalement transformé notre rapport à l'information. On pourrait ici évoquer la place de la bicyclette permettant l'acheminement des journaux dans les campagnes, évoquer la naissance de la radio puis de la télévision, mais il semble sans doute avant tout essentiel d'insister désormais sur ce que les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont pu amener. Nous le savons, le développement de ces technologies fait désormais que les usagers ne sont plus simplement passifs face à l'information, puisqu'ils peuvent en être producteurs ; mais ceci s'accompagne d'une profusion d'informations, d'un développement de la vitesse de production et de diffusion, qui rendent encore plus problématique notre rapport à cette information et qui transforment également les moyens à mettre en œuvre pour une éducation aux médias. Tous ces constats, chacun peut les faire aisément. Mais là encore, nous n'avons pas dit grand-chose, si ce n'est que nous avons souligné ce rapport étroit entre la technique et les médias. Néanmoins, si nous voulons nous interroger plus en avant sur les formes que peut prendre, et que doit prendre, une éducation aux médias et la constitution d'une culture informationnelle, il semble nécessaire de s'attarder un peu plus sur ces rapports entre technique et médias, ceci parce qu'il semble bien que ces deux éducations ne puissent être saisies comme étrangères l'une à l'autre. Mais doivent-elles être pensées de manière identique ?

Ce n'est pas un hasard si ce double rapport se retrouve de manière identique au regard de ces deux objets. Car que nous dit la critique ? Dans les deux cas, elle nous dit que les médias risquent sans cesse de nous offrir l'illusion de notre liberté, illusion que nous retrouvons là où la technique, en nous permettant de nous défaire de l'emprise de la nature, produit ses propres processus d'aliénation. Mais on peut remarquer que le développement de la théorie critique des médias s'accompagne d'une critique de la technique, avec en ligne de mire une certaine dépravation de la raison. Or, cette question de la raison est bien essentielle s'il s'agit, au travers de l'école, d'élever à l'esprit critique. Dès lors, pour construire une éducation critique, éducation à un usage de la raison, quels rapports devons-nous entretenir avec la technique ?

L'enjeu est le suivant : quels rapports à la technique contribuent à une éducation citoyenne ?

LA CULTURE DE MASSE

Pour répondre à cette question, il peut sembler utile, dans un premier temps, de mieux saisir le discours critique qui combat sur un même front la technique et les médias. On trouve cette critique très clairement exposée dans les analyses de l'École de Francfort [T. Adorno et M. Horkheimer, 1974] : l'homme s'est émancipé par rapport à la nature grâce au développement de la raison, mais ceci au prix d'une régression ; la domination progressive de la nature s'est transformée en une domination que l'homme exerce sur l'homme. Les régimes capitalistes modernes, le régime soviétique, sans parler des régimes fascistes, ont, sous des modalités différentes, adopté une forme de domination rationalisée et technique dépersonnalisante. On assiste alors à une rationalisation intégrale de la société, un processus qui conduit à la formation de sociétés quasi totalitaires par le biais d'une rationalisation technoscientifique de l'organisation administrative, qui vise à une instrumentalisation optimale des hommes au service d'un pouvoir économique et politique toujours plus prégnant. Dans les régimes capitalistes modernes, puisque c'est au premier abord ceux qui nous intéressent car ils sont ceux dans lesquels la liberté de l'information est la mieux affirmée, l'identité se manifeste à travers la notion de masse. Dès lors, Theodor Adorno et Max Horkheimer vont nous montrer que cette liberté affirmée et revendiquée n'est qu'illusoire.

La critique développée par l'École de Francfort rejoint de nombreux éléments qu'on retrouve dans la critique actuelle des médias et dans les critiques qui émergent à chaque fois lors de l'apparition de nouveaux médias. La problématique n'est pas simplement celle de l'influence directe des médias sur les masses, mais plutôt celle d'une acculturation progressive et radicale des classes populaires aux illusions d'un monde sans rapport de classes. Pourquoi ? Parce que la civilisation actuelle confère à tout un air de ressemblance, parce qu'on a affaire à un processus de standardisation permanent. Les biens culturels s'adressant désormais à des millions de personnes, ceci impose des méthodes de reproduction qui fournissent des biens standardisés. Les standards de production sont alors présentés comme reposant sur les besoins des consommateurs. On produit des biens étudiés pour la consommation des masses et ces biens déterminent cette consommation. En d'autres termes, l'industrie s'adapte au vote qu'elle a inspiré elle-même. « *En ratifiant la demande de camelote, le vote inaugure l'harmonie totale* » (*ibid*). La culture devient synonyme de divertissement et c'est l'audience qui devient le critère. Ce qui ne s'adapte

pas est frappé d'impuissance économique. L'industrie culturelle se concentre alors sur les effets et tout vient de la conscience des équipes de production. Dès lors, on a à la fois une standardisation des produits et une uniformisation des pratiques culturelles. Une uniformisation du style. L'homme devient celui qui acquiesce et non celui qui s'oppose. Or, « penser, c'est dire non ». La culture de masse devient un instrument au service du capitalisme pour tuer toute contestation, toute dissidence, toute résistance.

Il y a une uniformisation de la réceptivité, une réceptivité qui est surdéterminée par une industrie culturelle, par des structures économiques. En montrant cette disparition de l'individu, en insistant sur le processus d'uniformisation propre à la logique idéologique, l'École de Francfort pointe une identification des individus aux représentations véhiculées. Ce n'est pas la technique qui est responsable, c'est le fait que la technique soit au service d'une logique économique.

Nous saisissons donc ici le lien étroit entre les médias et la technique puisque la critique est celle des structures économiques. Que faire d'un tel constat ?

LA CRISE DE LA CULTURE

Nous aurions perdu la capacité de penser. Un tel diagnostic n'est pas neutre lorsqu'il s'agit de réfléchir à une éducation aux médias. Cette analyse, que nous appuyons sur les propos de Theodor Adorno et Max Horkheimer, peut se retrouver, avec des différences, dans de nombreuses réflexions sur la crise de notre culture. On peut penser ici aux analyses de Martin Heidegger, qui montre que notre rapport technique au monde nous a fait perdre la question du sens, mais aussi aux analyses de Hannah Arendt, qui s'accompagnent d'une réflexion sur l'éducation. Si nous faisons référence à Hannah Arendt, c'est parce qu'il semble que sa réflexion peut nous être utile pour tenter de circonscrire la notion même de culture au sein d'une réflexion sur les rapports entre la technique et l'éducation aux médias. Elle peut peut-être alors nous donner les moyens de penser un peu mieux les conditions d'une éducation face aux mutations de notre modernité.

Si on suit les analyses de Hannah Arendt, une des causes de cette crise de la culture trouverait son origine dans la perte de lieu commun, dans la transformation de la sphère publique. Pourquoi ? Parce que la

sphère publique, définie comme espace commun, s'est d'abord constituée par opposition à la sphère privée, au foyer. La sphère publique est d'abord et avant tout la sphère du politique, dans laquelle les hommes, en tant qu'ils sont doués de raison, débattent, réfléchissent en commun sur des valeurs et se développent ainsi en tant qu'hommes. C'est ainsi une distinction topologique qui présidait à la définition du champ politique. Or cet espace public, qui structurait la cité, s'est dissout. Sans entrer dans les détails de cette dissolution, Hannah Arendt désigne la naissance de la science moderne, qui s'accompagne de la naissance de la technique moderne, comme cause essentielle. Les distinctions de lieu qui permettaient de penser la construction du citoyen ont disparu. Dès lors, c'est le champ même du politique qui se retrouve mis en cause. La perte du sens, la perte de la capacité de penser, la crise de la culture, qui se trouve être *de facto* une crise de l'école, trouve sa source, entre autre, dans la naissance de la technique moderne.

Ce détour par les analyses de Hannah Arendt, qui mériteraient d'être développées ici puisqu'elles mettent en jeu les rapports très difficiles à établir entre le public et le privé, peut trouver également son actualité si l'on s'intéresse aux mutations importantes que les médias produisent. En effet, les nouveaux médias produisent une transformation de notre rapport au temps [10] mais aussi à l'espace. Il est en effet évident que les nouvelles techniques de communication brouillent les rapports entre vie privée et vie publique, que les frontières se modifient [J. Derrida et B. Stiegler, 1994]. Comment dès lors, si la perte du sens naît de la perte d'un espace commun comme lieu du politique, retrouver le sens, c'est-à-dire retrouver la pensée ? Autrement dit, comment retrouver et constituer, dans un espace commun, une culture qui ne se perde pas dans un rapport purement utilitaire au monde ? Ne pas se poser cette question reviendrait, de manière désespérée à se soumettre au constat d'une perte définitive, d'un déclin inéluctable, attitude qui fait immédiatement perdre aussi tout son

10. On peut se reporter ici aux analyses de Bernard Stiegler dans ses trois volumes consacrés aux rapports de la technique et du temps : *La technique et le temps. Tome 1 : la faute d'Épiméthée* (1994), *La technique et le temps. Tome 2 : la désorientation* (1996), *La technique et le temps. Tome 3 : le temps du cinéma et la question du mal-être* (2001). B. Stiegler montre ainsi que les industries des programmes ont pris la place et le pas sur les institutions de programmes et affirme que le propre des productions culturelles est d'être temporelle. Les objets que la technique produit sont temporels. Ces objets ont toujours été des moyens pour la mémoire. Par exemple, l'écriture est un moyen pour la mémoire. Mais nous le voyons encore plus de nos jours, les enregistrements, par exemple, sont bien des moyens pour la mémoire. Or les productions contemporaines, en étant des productions d'objets temporels, captent la mémoire et même l'attention. On assiste à une forme très profonde d'aliénation. Là où l'on affirmait que les médias étaient source d'émancipation, ils deviennent source de radicale aliénation.

sens à l'école. La constitution d'un monde commun, là où les déterminations topologiques ont changé, semble bien être l'enjeu d'une éducation qui redonne toute sa place à la pensée. Tel semble bien être le sens que l'on peut donner à la constitution d'un esprit critique, si par critique on entend un exercice du jugement, condition d'une citoyenneté active.

POUR RETROUVER L'USAGE DE LA RAISON

Il ne s'agit pas, pour autant, de rejeter la technique et ses développements en se faisant les défenseurs d'un discours adamique. De nombreuses analyses récentes sur les *media studies* [E. Maigret et E. Macé, 2005], tendent à montrer qu'une critique radicale des médias, comme étant uniquement au service d'une logique du pouvoir, montre rapidement ses limites. En effet, s'appuyant sur des pratiques et sur les analyses foucaldiennes du pouvoir, ces études montrent que les mutations technologiques permettent une appropriation des moyens de communication et d'information de la part des usagers. Parce que le pouvoir ne se détient pas et s'exerce, pour reprendre la distinction de Foucault, nous sommes amenés à constater que les rapports de force se conjuguent toujours au pluriel. À la microphysique du pouvoir, répond une multiplicité de résistances et de luttes locales visant à contester l'agencement de pouvoir dans lequel les individus sont pris.

Ces luttes (telles que le féminisme, le mouvement des détenus ou des homosexuels) supposent un processus de subjectivation [11] qui désigne la capacité des individus à devenir sujets par la problématisation des rapports de pouvoir dans lesquels ils se trouvent pris. Ainsi, la libération de l'individu passe aussi par des processus qui lui permettent de se construire en tant que sujet. Toutefois, encore faut-il ne pas comprendre cette construction uniquement dans une adaptation à l'objet technique. C'est cette simple adaptation qui inscrit de nouveau l'individu dans une logique de la masse et de l'identité, donc qui ne permet pas de sortir d'une logique de domination. Et c'est ici que nous retrouvons sans doute le cœur de la question de l'école. Parce que la technique est aussi un moyen de libération, elle ne peut être extérieure à une démarche éducative.

11. Giorgio Agamben, analysant la notion foucaldienne de dispositif dans son petit ouvrage *Qu'est-ce qu'un dispositif ?,* montre que « les dispositifs actuels n'agissent plus par la production d'un sujet mais par des processus de désubjectivation qui ne donne plus lieu à la recomposition d'un nouveau sujet ». Ainsi, avec le téléphone portable l'individu n'est plus un sujet mais un numéro.

Néanmoins, l'apprentissage de l'outil technique risque d'être sans cesse saisi comme une adaptation à l'usage de moyens : un nouvel outil arrive, il faut apprendre à s'en servir. Certes, la maîtrise technique est importante et nécessaire, mais elle ne peut en rien constituer à elle seule une éducation, car elle risque d'être saisie, dans ces conditions, comme la soumission à une rationalité qui réduit la raison au simple calcul. Or, si la finalité de l'école est bien la formation à l'esprit critique, celle d'une formation du citoyen qui pourra exercer sa faculté de jugement, elle ne peut être assimilée alors à une logique d'adaptation à une rationalité technique. C'est en ne pensant qu'à l'adaptation à l'objet technique qu'on nourrit le discours de la perte du sens. Bien au contraire, c'est contre la question de l'adaptation que l'école s'est toujours construite dans les pays démocratiques. L'école n'a pas pour but de faire des individus adaptés à la société mais des sujets aptes éventuellement à s'adapter mais aussi à la refuser. Une fois encore, « penser, c'est dire non » nous rappelle Alain. L'adaptation est un concept biologique, elle réduit l'individu à sa naturalité et ne construit pas une culture. L'adaptation de l'individu à la société ne s'interroge en aucun cas sur la nature et sur la valeur de la société à laquelle il s'agit de s'adapter. L'adaptation des individus à la société, c'est finalement le projet des régimes totalitaires dans lesquels il s'agit de produire des individus qui s'inscriront, sans aucune démarche critique, dans un projet de société décidé sans eux. Le risque est donc grand en réduisant l'apprentissage à une maîtrise technique, de faire des individus de simples usagers. L'usager est passif. L'usager des transports en commun est celui qui en subit les aléas. L'usager n'est pas le citoyen, c'est le client.

QUEL APPRENTISSAGE POUR UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS ?

Cette éducation ne peut pas être détachée et séparée de l'apprentissage des savoirs, ceci parce qu'il est impossible de faire de l'apprentissage des techniques [12] une discipline propre sans perdre de vue les fins de l'école. À réduire la formation à un apprentissage des techniques, on sert une logique du pouvoir. La faculté à savoir se servir de l'outil n'est en rien un

12. Il est évident que l'apprentissage de la maîtrise de l'outil est nécessaire : savoir mener une recherche, savoir lire les résultats d'une requête, se servir d'agrégateurs comme Google News pour aborder l'information... Mais un tel apprentissage ne prend son sens et ne retrouve la question du sens que s'il s'inscrit dans une réflexion politique.

garant. Il ne s'agit donc pas ici de construire une éducation supplémentaire. Pourquoi ? Parce que les fins de l'éducation aux médias sont les fins mêmes de l'école. Mais aussi en ce sens que l'éducation aux médias n'est pas une « éducation à » comme les autres. Elle doit s'inscrire sans cesse dans les disciplines et suppose une compétence et une réflexion constante sur son objet. C'est cette réflexion qui permet de comprendre, comme nous l'avons rapidement montré, en quoi son objet est éminemment politique, puisqu'il met en jeu la question de la liberté. L'appropriation des outils, la participation au jeu des pouvoirs et la liberté ne peuvent se faire que par un développement d'une raison non réduite à ses facultés instrumentales de calcul, c'est à ce prix seulement que l'on peut parler d'esprit critique.

UN EXEMPLE, LA DISTINCTION PUBLIC/PRIVÉ

Au regard des éléments d'analyse exposés ici, nous voudrions poursuivre cette question des rapports entre la technique et les médias à travers la distinction public/privé. Pourquoi ? Parce que nous sommes au cœur d'une réflexion qui est de nouveau interrogée par la question technique, et par ailleurs, nous sommes renvoyés au cœur d'une question qu'une étude des médias ne cesse de poser. En effet, le développement des techniques d'information et de communication ainsi que le développement des biotechnologies tendent à remettre en cause une frontière entre le public et le privé, héritée avant tout d'une tradition grecque.

Lorsque Hannah Arendt nous parle ainsi d'une crise de la culture, elle nous parle de la perte d'un monde commun, espace public de l'activité politique remis en cause avant tout par trois événements : la découverte du nouveau monde, la Réforme et la naissance de la physique moderne. Deux de ces trois événements correspondent avant tout à un changement de rapport spatial au monde. Nous l'avons évoqué rapidement : la distinction public/privé reposait donc avant tout sur une détermination topologique que le développement des techniques remet en cause.

Dès lors, le risque est grand d'invoquer la pureté d'un espace public perdu. Une telle attitude risque de nous empêcher de penser des mutations sociales et politiques importantes. Il semble bien qu'offrir une réponse reposant sur une conception anhistorique des concepts politiques conduit à la ruine de toute prise en compte du présent. Et nous le voyons ici à tra-

vers cet exemple : les enjeux citoyens sont essentiels [13]. C'est alors sans doute en abordant la question technique comme processus qu'on peut s'autoriser à penser le politique sur le même modèle. Un travail d'éducation aux médias doit donc aussi engager sans cesse une réflexion sur les concepts politiques permettant d'essayer de mieux comprendre le monde, les questions politiques et sociales. Il s'agit donc de prendre conscience qu'on ne peut, face à une interrogation sur la distinction public/privé, offrir simplement une réponse clef en main [14]. L'attitude critique n'est pas alors uniquement une position de lucidité ou d'absence de crédulité. Elle est pleinement une position réflexive de jugement [15] puisqu'elle exige sans cesse d'interroger les concepts du politique, voire de déconstruire nos discours afin de mieux penser le réel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adorno Theodor W., Horkheimer Max. *La dialectique de la raison*. Paris, Éditions Gallimard, 1974.

Arendt Hannah. *La condition de l'homme moderne.* Paris, Calmann-Lévy, 1983.

Arendt Hannah. *La crise de la culture.* Paris, Éditions Gallimard, 1991 (Folio Essais).

Derrida Jacques, Stiegler Bernard. *Échographies de la télévision*. Paris, Galilée, 1994.

13. La question des rapports public/privé ne concerne pas simplement les élèves dans l'usage qu'ils vont faire d'un blog ou de leur espace sur les réseaux sociaux, exposant leur vie intime ou celle des autres, le sens que l'on va donner à ce qu'on qualifie de public ou de privé, la manière dont on pose cette séparation, engage des questions aussi centrales pour l'école que la laïcité, la discrimination positive...
14. On pourrait penser que l'exposition de la vie privée d'un homme public à savoir sa vie intime, sa vie de couple, est immédiatement condamnable au nom de la préservation du champ politique. La vie, la mort, la sexualité relèvent en effet du privé et non du monde commun. Pourtant, si la sexualité et la reproduction, si la vie et la mort ne doivent demeurer qu'une affaire privée, s'agit-il alors de penser que les questions de l'avortement, de l'euthanasie... n'ont rien à faire dans l'espace public ?
15. Vient du grec ancien *kritikos*, capable de discernement, de jugement, dérivé du verbe *krinein*, séparer, choisir, décider. Il est intéressant de remarquer que le terme est apparenté à *crisis,* crise. On peut se demander si une véritable position critique n'est pas ce qui s'impose comme nécessaire en situation de crise. Tout d'abord dans un sens très simple en ce qu'une situation de crise exige que l'on prenne une certaine distance afin de la dépasser. Ainsi, la position critique peut apparaître comme la réponse à une situation de crise afin de quitter toute position d'aveuglement.

Foucault Michel. *Surveiller et punir*. Paris, Éditions Gallimard, 1975.

Heidegger Martin. « La question de la technique ». In : *Essais et conférences*. Paris, Éditions Gallimard, 1958.

Maigret Éric, Macé Éric. *Penser les médiacultures*. Paris, Armand Colin, 2005.

par Éric Bruillard

ACTEURS ET TERRITOIRES DE L'ÉDUCATION À L'INFORMATION : UN POINT DE VUE « INFORMATIQUE »

Les documentalistes, un peu comme les informaticiens, travaillent à leur propre disparition, en concevant ou en mettant à disposition des systèmes ou des dispositifs suffisamment faciles à mettre en œuvre pour que l'on puisse se passer d'eux. Mais un tel projet ne rencontre pas la fin heureuse que d'aucuns prédisent, puisqu'il n'aboutit pas totalement, bien au contraire : on utilise de plus en plus de documents et de technologies informatiques et, loin de s'estomper, les besoins en spécialistes ou en professionnels ne cessent de croître. Un tel accroissement atteste sans doute de besoins de formation, et si l'on ne peut se passer ni de documentalistes, ni d'informaticiens, on ne peut (ou ne devrait) faire l'économie de fournir aux citoyens certaines clés de compréhension et d'action dans la « société de l'information ». C'est certainement l'un des enjeux de la culture informationnelle ou d'une éducation à l'information.

Cette culture informationnelle, et plus généralement l'éducation à l'information, que je me garderai bien de définir [voir par exemple A. Serres, 2008], nécessite de prendre en compte l'informatique. Mais quand on pense l'informatique au travers des discours des médias ou des enjeux de pouvoir dans les établissements scolaires, on est contraint à des stéréotypes. L'informatique n'est certainement pas la science des ordinateurs et ne peut se réduire à certaines formes de programmation de machines. Afin de comprendre le rôle et la place de l'informatique dans la culture informationnelle, il importe de la repenser en tant que science, également de réfléchir à sa didactique.

Depuis une quinzaine d'années, nous travaillons, avec Georges-Louis Baron, à analyser la place que peut prendre l'informatique dans l'éducation, en insistant sur la nécessaire prise en compte du triptyque acteurs/instruments/systèmes. Une telle approche peut certainement s'avérer productive afin de mieux comprendre la documentation dans le champ scolaire. Elle complète un point de vue que l'on peut défendre par ailleurs – la documentation comme discipline instrumentée, en partie expérimentale – et qui repose sur une proximité avec l'informatique, bien que l'ori-

gine des acteurs de l'informatique et celle des acteurs de la documentation soient très majoritairement différentes. Une telle étrangeté entre ces deux mondes devrait favoriser des synergies créatrices.

UNE INFORMATIQUE À REPENSER

En premier lieu, il s'agit de proposer une image de l'informatique à la fois plus précise et tenant compte des évolutions réalisées depuis plus d'une trentaine d'années. Pour ce faire, je reprendrai une partie de l'analyse faite lors d'un colloque organisé à l'ENFA à Toulouse [E. Bruillard, 2008], présentant l'informatique comme une science qui se décline globalement selon trois approches.

La première approche, la plus classique, repose sur les algorithmes et le traitement automatisé dans le cycle classique données/traitement/résultats. Il s'agit, pour des jeux de données aux contraintes spécifiées, de décrire des traitements et de les mettre en œuvre sur des machines, en tenant compte du temps pour effectuer les opérations et des ressources nécessaires pour les faire, voire d'assurer la justesse des traitements opérés (preuves de programmes), puis d'obtenir les résultats. Ces derniers sont alors interprétés par des humains ou réinjectés dans de nouveaux traitements. L'informatique est une sorte de science du calcul, mais qui fait le lien entre calculs et raisonnements, une science des algorithmes.

Une deuxième approche est liée au déploiement généralisé de machines individuelles. Il ne s'agit pas tant de faire des calculs que de montrer des résultats pour faciliter l'activité humaine. Cela correspond à l'introduction de l'humain dans la boucle de traitement avec un cycle perception-action côté humain, traitement et présentation d'un état courant côté machine. Pour cette dernière, il s'agit en quelque sorte de production d'illusions pour l'action humaine. D'ailleurs, le traitement, côté machine, est souvent si rapide qu'il est à peine perceptible, donnant l'illusion d'une interaction en continu, dans des environnements immédiatement réactifs. C'est le domaine de l'interaction, l'activité humaine devient centrale ainsi que l'interprétation que l'humain fait de ce que lui montre la machine. En ce sens, les ordinateurs, et plus largement beaucoup de dispositifs informatisés, sont avant tout des artefacts sémiotiques. C'est également le domaine de ce qu'Anne Nicolle (2004) appelle les processus à durée indéfinie.

La troisième approche, la plus récente, correspond à l'extension des réseaux conduisant à une très forte dimension collective, c'est le domaine des agents interagissant (humains ou non humains, des humains et des objets). Il s'agit là d'une informatique plus relationnelle, en interaction large avec l'environnement, communication et traitement étant étroitement associés. Cela inclut des formes collectives de traitement, les traitements humains, individuels et collectifs, s'interpénétrant avec des traitements automatiques, rendant parfois difficile de démêler les uns des autres. C'est le domaine de l'informatique *sociale*.

Ces trois approches ou visions ne se substituent pas l'une à l'autre, mais se complètent, s'hybrident, dans des temps souvent courts : on peut lancer des traitements, on interagit avec un système d'exploitation, un traitement de texte ou un tableur, on est connecté à divers réseaux informatiques ou sociaux. L'exemple des tableurs en fournit une illustration, dans leur courte histoire [E. Bruillard et F.-M. Blondel, 2007]. Les tableurs ont pour précurseurs les programmes comptables dans les années soixante. La gestion interactive de tableaux est introduite avec VisiCalc en 1978 (dont l'impact sur la micro-informatique a été majeur, puisque c'est sans doute l'application tableur qui a permis son essor dans les entreprises) et structure les produits qui dominent le marché depuis une trentaine d'années. S'introduisent récemment des offres sur les réseaux de gestion de tables partagées (par exemple Social Calc, proposé par Dan Bricklin, l'un des créateurs de VisiCalc ou les offres de Google), donnant un support à des activités collectives avec des personnes distantes, ces collectifs pouvant être de grande taille.

Au-delà des axes de recherche et de développement que nous venons d'exposer, on peut aller plus loin et considérer l'informatique comme étant essentiellement une nouvelle technologie d'écriture. Elle permet de découpler l'information de son support, ce qui conduit à des évolutions importantes de la documentation, mais aussi de l'enseignement formel, fortement lié à l'écriture. Séparer l'écriture de son support matériel facilite la capture, la conservation et l'analyse des traces, permet de visualiser et traiter des processus, de les rejouer, ce qui favorise les postures réflexives, ouvre à des activités expérimentales et au partage collectif. Une modalité d'écriture très particulière, puisqu'elle peut être collective et garder trace de sa génération, modalité instanciée par des technologies actuellement disponibles, notamment dans les wikis.

On peut penser, à l'instar de Jack Goody (1977), que cette nouvelle forme d'écriture devrait engendrer de nouvelles pratiques et de nouveaux

modes d'organisation du savoir (listes et tableaux étant associés à un support plan, une écriture intégrant temps et dimension collective pourrait favoriser notamment tables interactives et graphes). Ces transformations sont en cours, il est difficile d'en prévoir l'issue. Néanmoins, les différentes visions de l'informatique précédemment esquissées devraient aider à mieux comprendre la documentation scolaire et son rôle dans l'éducation à l'information.

LA DOCUMENTATION : UNE DISCIPLINE SCOLAIRE EN CONSTRUCTION

D'abord, la notion d'information est en partie commune. Cette notion est toutefois particulièrement difficile à circonscrire et on ne peut se contenter d'une dichotomie par trop simpliste entre une vision mathématique de l'information et une vision sciences humaines. Elle invite à des synthèses plus complexes [voir par exemple S. Leleu-Merviel et P. Useille, 2008] et l'informatique pourrait également être vue comme une science de la nature [P. Denning, 2007], compte tenu de l'importance du concept d'information dans nombre de sciences expérimentales.

Ensuite, s'agissant de documentation, on pourrait également identifier des visions ou des approches différentes, ne se confondant pas avec les questions de redocumentarisation [R. Pédauque, 2007] ou de grandes périodes sur les documents [16]. La documentation est en pleine mutation, mutation qui n'est d'ailleurs pas terminée. C'est d'abord un champ de pratiques et ces pratiques sont instrumentées et largement collectives, ce qui invite à rechercher des cadres pour penser la discipline autour de l'activité collective instrumentée et des théories associées [Y. Engeström, 1987 ; V. Kaptelinin et B. Nardi, 2006].

Mais comment construire la documentation comme discipline, revendiquée par nombre d'enseignants-documentalistes ? Différentes définitions ou descriptions de ce que peut être une discipline au sens scolaire du terme, tout au moins dans l'organisation actuelle de l'enseignement en France, ont été proposées. On pourrait dire qu'une discipline, c'est un corps d'enseignants, une matrice pour ses *contenus*, un territoire à négo-

16. Voir sur le blog : Bloc-notes de Jean-Michel Salaün. Les quatre âges de l'imprimé. [En ligne] < http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/post/2006/10/13/94-les-quatre-ages-de-l-imprime > (consulté le 28 juin 2009).

cier vis-à-vis d'autres, des examens, des formes d'exercisation et d'évaluation, propres ou adaptées. Les enseignants-documentalistes ont un territoire « physique », dont ils ont la responsabilité, mais un territoire disciplinaire moins affirmé. Il y a certainement un enjeu important à préciser les contenus propres à la documentation, contenus sur lesquels elle pourrait asseoir sa légitimité ou conquérir cette légitimité face aux autorités et aux autres champs disciplinaires.

S'agissant de ce qui est enseigné par les disciplines scolaires, on réfère souvent soit à la transposition didactique soit aux pratiques sociales de référence. Or, lorsque l'on regarde l'informatique comme discipline, on s'aperçoit qu'aucun des deux modèles ne fournit de cadre bien adapté [G.-L. Baron et E. Bruillard, 2001]. D'un côté, les savoirs « savants » ou « experts » sont largement en construction ou en évolution et ne sont pas susceptibles d'être *apprêtés* pour la formation des élèves. D'un autre côté, les pratiques de secrétariat (pour la bureautique) ou de l'entreprise sont des références très partielles et ne fondent pas un enseignement. Aussi bien côté informatique que documentation, les évolutions sont très rapides, elles sont imbriquées aux évolutions des techniques, mais également aux usages qui se construisent, elles ne sont pas indépendantes de questions économiques. Elles conduisent à prendre en compte les pratiques familières qui se développent largement en dehors de l'école et sont associées à la culture des jeunes.

Une approche par d'éventuels « savoirs » n'est pas aisée à mettre en œuvre et aboutit trop souvent à mettre la technique à distance. En particulier, la dimension processus, essentielle, est mal *captée* par des concepts. Ainsi, s'agissant d'informatique, on s'est aperçu que certains concepts, celui de mémoire par exemple, devenaient délicats en raison des environnements techniques disponibles. Alors qu'il y a quelques années, on différenciait simplement mémoire morte et mémoire vive, les publicités actuelles attestent d'autres types de mémoires, comme les mémoires cache, plus difficiles à expliquer. De même, la notion d'arborescence apparaissait centrale (pour l'organisation des fichiers), elle est beaucoup moins opérante que la notion de table ou celle de graphe (on peut trouver un fichier en interrogeant certaines de ses caractéristiques sans se préoccuper de l'« endroit » où on l'a rangé). Les processus mis en œuvre dépendent ainsi des offres sociotechniques.

Poursuivant le parallèle entre documentation et informatique, on s'aperçoit qu'on a tendance à les confiner dans des rôles de disciplines de service, n'ayant d'existence que dans ce qu'elles procurent aux disciplines

scolaires installées, dans des dispositifs qualifiés de pluri- ou d'inter-disciplinaires sacrifiant à la mode des compétences : des référentiels, des brevets dont le sérieux est pour le moins en question. En effet, l'approche par compétences ne dit pour le moment pas grand-chose sur les processus d'acquisition des compétences (si ce n'est qu'elles sont censées s'acquérir par la simple pratique, ce qui est certainement en grande partie faux), se limitant aux questions d'évaluation, recommandée en contexte de réalisation de tâches. Considérant la question didactique comme l'expression d'une responsabilité sur des contenus, les brevets comme le B2i instaurent une responsabilité collective un peu factice, non assumée par une discipline. Quelle légitimité peuvent donc revendiquer ceux qui construisent des référentiels ou valident des compétences ?

Une vision « discipline de service » tend à conférer aux enseignants le rôle de « technicien de service ». D'ailleurs, dans les rapprochements entre informatique et documentation, on peut voir les similitudes dans les modèles positifs, ceux qui parlent aux *oreilles* des machines (ou des catalogues), modèles souvent incomplets et ambivalents (le programmeur ou le bibliothécaire), et négatifs (les repoussoirs), les gardiens intraitables, ceux qui voient les utilisateurs au mieux comme des intrus, au pire comme des vandales dont il faut se protéger.

Pour une discipline d'enseignement, l'importance de l'exercisation est à souligner. En effet, les caractéristiques des exercices canoniques traduisent le cœur d'une discipline : la dissertation, les travaux pratiques des sciences expérimentales... On peut séparer l'exercice, les gammes de l'instrumentiste ou le déchiffrage des partitions, et les réalisations (les œuvres) comme l'interprétation d'un morceau, l'exercice de calcul et le problème en mathématiques. Mais l'exercisation est essentielle : il faut entraîner les élèves et la répétition est souvent utile. Prescrire uniquement des tâches « authentiques » (si tant est qu'elles puissent exister dans un contexte scolaire) ou répondant à des besoins conscients des élèves n'est pas réaliste. Scolarisation implique exercisation, même si la pratique des cotations d'ouvrages ou la réalisation de notices documentaires ne sont pas forcément à conseiller : il ne s'agit pas de scolariser la totalité du spectre d'activités d'un documentaliste.

L'exercisation dans la pratique des instruments est nécessaire pour être bien préparé à affronter des tâches complexes. Cela ne veut pas dire qu'il faille systématiquement procéder du simple au complexe mais que différents niveaux de complexité sont à articuler. En tant que discipline

instrumentée, la documentation scolaire a une responsabilité sur la maîtrise acquise par les élèves des instruments qu'elle met à leur disposition.

QUEL PROJET ÉDUCATIF POUR LA DOCUMENTATION ?

En effet, la documentation, dans sa recherche de légitimité, ne devrait pas oublier son aspect instrumenté. Comme discipline, elle devrait être une création scolaire, non une transposition d'une discipline universitaire [E. Bruillard, 2005]. Son mode de régulation ne peut pas être celui des disciplines scolaires installées depuis longtemps. Elle ne peut être qu'actuelle, en prise directe avec les évolutions sociales, moins pourvoyeuses de savoirs anciens stabilisés que de démarches et d'instruments, voire de controverses [V. Albe, 2008].

Sa responsabilité est de maîtriser les évolutions, sans fossilisation. C'est aussi d'aider les élèves à acquérir une maîtrise suffisante des instruments matériels et intellectuels, ce qui impose de ne pas opposer des dimensions simplement techniques et conceptuelles qui sont imbriquées. Ne pas oublier qu'apprendre, c'est souvent expérimenter et détourner. L'identité professionnelle collective des documentalistes est encore largement à construire.

On peut utiliser des ordinateurs ou des dispositifs informatisés sans être informaticien, on peut rechercher des informations sans être documentaliste, on se créera une culture et le plus souvent une maîtrise limitée des outils et instruments sans connivence avec les concepts sous-jacents ; mais cette culture, que l'on peut juger suffisante, surtout quand on la mesure à l'aune de sa propre inculture, n'est qu'un embryon de ce que l'école devrait pouvoir aider à construire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albe Virginie. « Culture scientifique et technique / "scientific and technological literacy" : quelles visées éducatives ? Quelles références pour les savoirs scolaires ? ». In : Éducation à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ? Actes des rencontres Toulouse EducAgro'08. Toulouse, Cépaduès éditions, 2008, p. 191-224.

Baron Georges-Louis, Bruillard Éric. Une didactique de l'informatique ? *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 135, p. 163-172.

Bruillard Éric (dir.). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2005 (Documents, actes et rapports sur l'éducation).

Bruillard Éric. « Information, informatique et documentation : références et formes scolaires ? ». In : Éducation à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ? Actes des rencontres Toulouse EducAgro'08. Toulouse, Cépaduès éditions, 2008, p. 47-56.

Bruillard Éric, Blondel François-Marie. *Histoire de la construction de l'objet tableur*. 2007, 32 p. [En ligne] < http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00180912/fr/ > (consulté le 28 juin 2009).

Denning Peter J. "Computing is a Natural Science". *Communications of the ACM, July 2007,* vol. 50, n° 7. [En ligne] < http://cs.gmu.edu/cne/pjd/PUBS/CACMcols/cacmJul07.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Engeström Yrjö. "*Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*". Helsinki, Orienta-Konsultit, 1987. [En ligne] < http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm > (consulté le 16 mars 2009).

Goody Jack. *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

Kaptelinin Victor, Nardi Bonnie A. *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design*. Cambridge, MIT Press, 2006.

Leleu-Merviel Sylvie, Useille Philippe. « Quelques révisions du concept d'information ». In : Papy Fabrice (dir.). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, 2008, p. 25-56.

Nicolle Anne. « Prolégomènes à une théorie des processus interactifs de durée indéfinie ». Séminaire « Sujet, Théorie et Praxis ». MSH Paris, 2004. [En ligne] < http://lutecium.org/stp/anne.html > (consulté le 28 juin 2009).

Pédauque Roger T. *La redocumentarisation du monde*. Toulouse, Cépaduès éditions, 2007.

Serres Alexandre. « La culture informationnelle ». In Papy Fabrice (dir.). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, 2008, p. 137-160.

par Alexandre Serres

ÉDUCATIONS AUX MÉDIAS, À L'INFORMATION ET AUX TIC : CE QUI NOUS UNIT EST CE QUI NOUS SÉPARE

Le propos pourrait être résumé ainsi : à partir de quelques points d'entrée, il s'agit de montrer ce qui rapproche l'éducation aux médias, l'éducation à l'information et « l'éducation aux TIC », tout en rappelant que ce qui sépare, de manière parfois irréductible, les trois domaines, c'est ce bien commun, à savoir la notion d'information. Et la question soumise au débat pourrait être la suivante : une culture informationnelle, à la fois différenciée et partagée, peut-elle englober ces trois « éducation à... » et constituer progressivement, sinon un territoire, du moins un socle commun ? Pour cette comparaison, forcément rapide, nous prendrons les trois critères suivants : les facteurs socio-techniques, les questions épistémiques et les aspects didactiques.

CE QUI NOUS UNIT : LES FACTEURS SOCIO-TECHNIQUES

Nous englobons par là aussi bien les supports, les outils et les pratiques individuelles qui leur sont liées et qui relèvent tout à la fois de la pratique des médias, des pratiques documentaires et des pratiques informatiques. Ce que l'on pourrait appeler les nouveaux « hybrides informationnels ».

Il y a encore une vingtaine d'années, c'est-à-dire presqu'au XIX^e^ siècle selon l'échelle du temps d'Internet (puisqu'une année Internet est considérée comme une « année-chien », équivalente à sept années humaines !), les choses étaient (encore) simples et on ne pouvait confondre, par exemple, la lecture de la presse, la recherche documentaire et l'utilisation d'un traitement de texte. Cette triple distinction des pratiques reflétait l'ancien état socio-technique, dans lequel les médias, les outils documentaires et les outils informatiques reposaient sur les clivages traditionnels d'avant la « Grande Numérisation ». Aujourd'hui, c'est devenu une évidence de constater que nous sommes plongés dans le grand chaudron du numérique, qui brouille toutes les frontières, redistribue les cartes et recom-

pose métiers, usages et pratiques. Pour dire vite, ce brassage informationnel joue au moins sur trois niveaux : les traces, les outils, les pratiques.

Le premier niveau correspond à ce qu'on appelle la numérisation généralisée des traces et des signes, des supports et des contenus, *i.e.* à cet immense processus historique qui transforme tous types de contenus (chiffres, textes, sons, images, photos, et même odeurs !) en suites de 0 et 1, en modifiant radicalement les conditions même de la lecture et de l'écriture. Sans approfondir ici cette vaste question, nous citerons Bruno Bachimont, qui rappelle, à propos du document audiovisuel, que le numérique « *modifie notre rapport au contenu car il transforme la nature même des documents que nous produisons et consultons* » [B. Bachimont, 2008]. Cette transformation produit, entre autres, trois grands effets :

- le document numérique est un document qui n'est plus identique à lui-même mais qui se recompose en permanence ;
- la création du contenu se confond avec l'éditorialisation documentaire : on ré-utilise sans cesse des fragments de documents pour en produire de nouveaux, dans de nouveaux contextes éditoriaux ;
- la consultation déconstruit le contenu : chacun peut recomposer, par les nouveaux outils de lecture, de nouveaux contenus, de nouveaux documents.

Trois effets qui s'inscrivent dans le phénomène majeur de la « re-documentarisation du monde ».

Conséquences directes pour nos trois *literacies* : non seulement la définition classique du document a explosé, non seulement la différenciation des supports propres à chaque domaine est devenue plus difficile, mais surtout, les savoirs et savoir faire nécessaires à toute production de documents numériques, quels qu'ils soient, entremêlent toujours plus étroitement compétences informatiques, compétences documentaires et « médiatiques ». On peut prendre ici pour exemple la création et l'alimentation d'un blog, qui mobilisent des compétences propres à chaque domaine.

À ce premier brouillage, qui touche à la nature même des documents, s'ajoutent aujourd'hui avec le Web 2.0, l'hybridation croissante des outils et la convergence de leurs fonctions : un même outil ou un ensemble d'outils peut servir à rechercher l'information, à l'annoter, à la sélection-

ner, à l'intégrer dans une base de données personnelles, etc. Exemple : les outils à la fois personnels et collaboratifs, comme les plateformes de partage de ressources, les « moteurs sociaux » [17], les pages personnalisables, etc.

Enfin, au troisième niveau, la confusion des pratiques informationnelles est à son comble, avec la politique des grands outils de recherche et des portails, de ces nouveaux « monstres » tel Google, dont la nature exacte devient d'ailleurs difficile à définir (à la fois moteur de recherche, agrégateur de contenus les plus divers, bibliothèque numérique, éditeur de logiciels, fournisseur d'accès Internet, constructeur de téléphones mobiles, etc.). L'usager « googlisé » peut ainsi, à partir de Google et de ses innombrables applications, avoir une très grande diversité de pratiques informationnelles, dans laquelle la recherche d'information n'est plus qu'une pratique parmi d'autres, de moins en moins spécifique. S'informer (au sens médiatique comme documentaire), chercher, traiter, produire, communiquer... de l'information, relèvent de compétences qui, non seulement font toutes appel à l'utilisation d'outils informatiques, mais se confondent aujourd'hui dans une sorte de « continuum informationnel » implicite, dont l'usager n'a même plus conscience. L'exemple de la syndication de contenus, appliquée à l'information de presse, est représentatif de cette hybridation des trois cultures : syndiquer des fils RSS mobilise en effet aussi bien des savoirs et des compétences techniques (connaissance minimale de XML, des outils agrégateurs, etc.), des savoirs informationnels (liés à la veille, au repérage des sources) et des connaissances sur les médias (pour la sélection des médias, la validation des informations). Dès lors, lorsque les élèves et les étudiants s'informent sur l'actualité par Google News ou par les fils RSS, de quelle *literacy* précise relève la formation à ce type d'usage (si formation il y a) ?

Ce phénomène majeur de la confusion et de l'hybridation des documents, des outils et des pratiques informationnelles, qui va encore s'accélérer, constitue, à l'évidence, le premier facteur de rapprochement de nos trois cultures. Ainsi, de même que le numérique a été un puissant facteur de convergence des technologies (convergence des télécommunications, de l'informatique et de l'audiovisuel), des industries de programmes (les contenus de télévision diffusés sur tous les canaux), des métiers (rappro-

17. Comme la plateforme Baagz, proposée par Exalead : < http://www.baagz.com >.

chement à marche forcée des ingénieurs et des professionnels de l'information par exemple) et des usages (avec « l'Internet à tout faire »), de même, les compétences informationnelles et informatiques mises en jeu sont-elles aujourd'hui imbriquées, entremêlées, au point que l'élève, l'étudiant ne sait plus bien ce qui relève des médias, de l'informatique ou de la documentation.

Il est donc urgent qu'à cette convergence des pratiques et à cette hybridation généralisée réponde enfin une formation également convergente des trois cultures. Bien que celles-ci restent, et doivent rester, foncièrement spécifiques et différentes, ce qui nous conduit au deuxième point.

CE QUI NOUS SÉPARE : LES QUESTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

La nécessité constante d'éclairer les fondements épistémologiques de toute problématique est ici d'autant plus vive, compte tenu de la confusion sur la notion d'information, à l'œuvre dans les expressions passe-partout : technologies de l'information, société de l'information, voire culture de l'information... Il faudrait constamment rappeler que ce n'est pas de la même information dont il est question et dénoncer la confusion de sens générale, dans l'opinion, la presse, les moteurs de recherche, les décideurs..., entre les diverses catégories de l'information. Concernant nos trois cultures, on peut résumer le « tableau épistémologique » de la manière suivante :

- d'une part, le clivage, l'opposition irréductible entre TIC d'un côté, médias et info-doc de l'autre, autour de la question centrale du sens ;
- d'autre part, une différence, une variation de degré entre l'information-documentation et les médias autour de la question de l'événement et du critère de la durée.

Le premier clivage est bien connu et oppose « l'info-data » et l'info-sociale, *i.e.* l'information mathématique et l'information « humaine » :

- d'un côté, l'information binaire, appelée aussi « info-data », l'information en tant que donnée, qui constitue la base et la matière de l'informatique, et donc de la formation aux TIC : information centrée sur le codage, information-quantité, mesurable et mesurée en *bits*, information dont toute signification

a été évacuée, et ce, par nécessité. Dans cette optique, celle des ingénieurs des télécommunications et des informaticiens, le contenu et la forme sont nettement séparés, autrement dit la signification du message est totalement évacuée, et les notions de code, de canal, de signal... sont centrales ; même avec le Web sémantique, qui repousse très loin les limites du traitement intelligent, sémantique, de l'information, la signification s'arrêtera toujours au bord du codage en numérique, et la machine ne connaît et ne peut connaître que des suites de 0 et 1, sans aucune signification intrinsèque.

- de l'autre côté, l'information « sociale », qui regroupe à la fois « l'info-news » des médias et « l'info-knowledge » de la documentation, et dont les points communs sont les notions de signification, de signe, d'interprétation, de connaissance, etc. Il s'agit là d'une information construite ou reconstruite, « *qui n'existe que sous un regard humain* », selon le mot de Robert Escarpit et qui correspond toujours à des besoins, des regards et des contextes particuliers. Dans cette optique, « *l'information n'est pas un objet, mais une relation posée face à l'objet* », selon l'expression d'Yves Jeanneret.

Entre ces deux grandes catégories de l'information, étroitement imbriquées aujourd'hui sur le même support numérique, « *il y a une différence essentielle de nature* », comme le rappelle très justement Yves Jeanneret : là où le traitement automatique de l'information a pour objectif, et pour condition même d'existence, son évacuation et son élimination, le sens et son interprétation sont au cœur de l'information sociale.

Tout cela est certes classique en sciences de l'information et de la communication, mais cette différence essentielle a besoin d'être constamment rappelée dans les différentes « éducation à... », tant sont générales, notamment chez les élèves, les confusions entre ces deux sens de l'information, et courantes les illusions sur l'information.

La deuxième différence est également connue, et distingue partiellement « l'info-news » de « l'info-knowledge » : elle porte sur le critère de la

durée de vie, de l'obsolescence de l'information, et plus fondamentalement sur une caractéristique centrale de celle-ci, la nouveauté. Là où les journalistes, les médias, travaillent prioritairement sur la fraîcheur, le caractère inédit de l'information, appréhendée d'abord en tant qu'élément de nouveauté, les documentalistes et bibliothécaires travaillent sur la durée, la conservation, la pérennité de l'information en tant qu'élément de connaissance. Sans durcir inutilement cette distinction entre information des médias et information documentaire, le critère de la durée de vie (et les rapports complexes, parfois inverses, entre durée de vie et valeur de l'information [18]) demeure un élément important de différenciation entre les deux domaines : l'information scientifique a une durée de vie plus longue que l'information médiatique, le rapport à l'événement n'est évidemment pas le même, etc.

Au plan épistémologique, la culture informationnelle, au sens le plus large du terme, devrait donc, selon nous, chercher à montrer toute cette complexité, cette richesse, cette profondeur du concept d'information. Face au projet de Google d'« *organiser toute l'information du monde* », il faut sans cesse dénoncer les illusions et les contresens épistémiques : Google n'organise que des données informatiques, qui se traduisent en données informationnelles ; celles-ci ne deviennent des informations que sous le regard des usagers, qui peuvent, ou non, les transformer en connaissances, à partir d'un effort d'appropriation. Quant à savoir si cette masse de données a quelque chose à voir avec la culture, c'est une autre question.

CE QUI PEUT NOUS RASSEMBLER : LES NOTIONS COMMUNES, LES DOMAINES PARTAGÉS, LE TRAVAIL DIDACTIQUE

La culture de l'information, au sens le plus large, est aussi ce qui peut réunir les trois « éducations à », autour d'un certain nombre de thématiques, de notions, autrement dit de contenus didactiques. Dans une petite étude menée en 2007 à partir des premiers corpus didactiques de l'information-documentation [19], nous avions recensé et réparti près de 200 notions selon les trois cultures.

18. Dans le journalisme et l'intelligence économique, la valeur de l'information est proportionnelle à sa fraîcheur et à sa confidentialité.
19. Notions issues pour l'essentiel du travail de la Fadben et de celui de Pascal Duplessis et d'Ivana Ballarini-Santonocito.

Un premier résultat de cette répartition sommaire a confirmé la transversalité et la très grande porosité des notions info-documentaires par rapport aux deux cultures voisines : sur le total des notions considérées comme info-documentaires, les deux-tiers au moins peuvent être partagées, selon nous, soit par les trois cultures, soit avec l'une ou l'autre d'entre elles.

Cette répartition a confirmé également l'existence, au plan didactique, d'un territoire commun, quasiment « en co-propriété », entre éducation aux médias et éducation à l'information-documentation : celui de l'évaluation de l'information. On peut en effet placer à l'intersection des deux cultures toutes les notions liées aux deux notions génériques « évaluation de l'information et source », comme par exemple les notions d'« analyse de l'information, d'auteur, d'autoritativité, d'autorité, de caution scientifique, de confrontation des sources, de crédibilité, de discours, d'éthique de l'information, de fiabilité, de lisibilité, de nature de la source, de notoriété, de pensée critique », etc. Toutes ces notions peuvent être convoquées, et parfois indifféremment avec les mêmes définitions, aussi bien par l'éducation aux médias que par la seule « maîtrise de l'information ».

Autre « territoire notionnel » bien connu, partagé cette fois entre l'information-documentation et l'informatique : la recherche d'information et plusieurs notions propres à Internet. Les différences ici se situent dans les acceptions, les orientations données aux définitions : l'informatique portant sur les aspects techniques et l'information-documentation sur les aspects strictement informationnels.

Autour de cette question des rapports entre information-documentation et B2i/C2i, question particulièrement vive et délicate, tant dans l'enseignement secondaire que dans le supérieur, deux approches sont ici possibles. Ou bien les acteurs (au sens large) de l'information-documentation tentent de s'intégrer dans les dispositifs existants, en prenant en charge les parties consacrées à la recherche de l'information (la partie B2 du C2i par exemple). Mais cette solution, apparemment la plus simple, ne peut que renforcer la vision purement technique (voire techniciste) de la recherche d'information, et accréditerait l'idée, déjà répandue chez les élèves et les étudiants, que la recherche d'information relève de compétences purement informatiques. Ou bien une autre solution, plus difficile mais plus intéressante, consisterait à approfondir toutes ces « parties communes » entre information-documentation et TIC au triple plan des notions, des procédures (savoir faire) et des comportements (savoir être)

informationnels, en mettant plutôt l'accent sur les savoirs. Avec l'objectif à moyen terme de construire peut-être un nouveau référentiel commun ?

POUR UNE CULTURE INFORMATIONNELLE GLOBALE

Ainsi, pour faire face aux nombreux défis de la révolution numérique, qui se joue de toutes les frontières, aussi bien physiques que « disciplinaires », il serait nécessaire de repenser les différentes « éducations à... » concernant les différentes facettes de l'information (et aussi de la communication), selon une perspective plus globale, plus cohérente, reposant sur des contenus mieux explicités de part et d'autre. Et il reste beaucoup à faire pour penser véritablement une culture commune de l'informatique, des médias et du document, ce que certains chercheurs américains, plus en avance, ont déjà baptisé la *transliteracy* [20].

L'école ne pourra pas faire longtemps l'économie d'une véritable réflexion collective sur la nécessité de donner corps à ces savoirs informationnels et informatiques, aujourd'hui sacrifiés sur l'autel des référentiels de compétences. Déjà les associations d'informatique ont pris de l'avance en déposant leur projet de programme d'enseignement de l'informatique au lycée. Les enseignants-documentalistes ne sont pas en reste et ont beaucoup avancé, depuis ces dernières années, dans la délimitation, la définition et la didactisation des notions de l'information-documentation. Si l'urgence des enjeux de la révolution informationnelle plaide aujourd'hui pour une liaison entre ces trois domaines complémentaires, cette articulation ne pourrait-elle se faire, précisément, autour des savoirs et des notions qui leur sont communs et spécifiques ?

Enfin, au-delà de ce chantier didactique, il s'agit d'ancrer les apprentissages liés aux TIC dans une culture générale, une formation à l'esprit critique, une éthique de la responsabilité. Nous touchons ici à la dimension politique de la culture informationnelle, à la réflexion sur le type de *citoyens* que vise l'éducation à l'information. La « déconstruction » des outils de recherche, la prise de conscience des effets pervers de « l'idéologie Web 2.0 », la vigilance face aux info-pollutions de toutes sortes, la sensibilisation

20. "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, Joseph et Laccetti, 2007).*

des élèves et des étudiants à la question cruciale de la conservation des données personnelles et de la traçabilité généralisée, etc., constituent autant de sujets importants, témoignant de cette dimension critique d'une culture informationnelle globale.

Face aux enjeux d'Internet, à l'hybridité croissante des usages et à la confusion des pratiques informationnelles, les institutions éducatives sont de plus en plus dans l'obligation d'apporter des réponses cohérentes, et de réaffirmer leurs propres finalités, en dépassant le simple discours tautologique de « l'adaptation » (au marché de l'emploi, à la société de l'information, etc.). Parmi ces finalités, la lente construction de l'autonomie de jugement chez les élèves, la maîtrise intellectuelle des outils de l'information et la distance critique doivent figurer en bonne place.

Ainsi, si l'épistémologie de l'information distinguera toujours les éducations aux médias et à l'information de l'éducation aux TIC, les outils et les pratiques informationnels nous obligent à dialoguer et à unir nos forces. Pour ce faire, la réflexion didactique sur les contenus ne pourrait-elle pas constituer le meilleur terrain de recherche commun ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bachimont Bruno. « Audiovisuel et numérique : ce que fait le numérique au document ». In : Métadonnées : mutations et perspectives : séminaire INRIA, 29 septembre – 3 octobre 2008, Dijon. Paris, ADBS, 2008.

Cassin Barbara. *Google-moi. La deuxième mission de l'Amérique.* Paris, Albin Michel, 2007.

Duplessis Pascal, Ballarini-Santonocito Ivana. *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes*. SavoirsCDI, janvier 2007.
[En ligne] < http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=557 > (consulté le 28 juin 2009).

Fadben. Les savoirs scolaires en information-documentation. 7 notions organisatrices. *Médiadoc*, mars 2007, 36 p.

Jeanneret Yves. *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Paris, Presses universitaires du Septentrion, 2000.

Serres Alexandre. « Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ? », Séminaire du GRCDI, Rennes, 14 septembre 2007. [En ligne] < http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_A.Serres_TerritoiresCultInfo.doc > (consulté le 28 juin 2009).

Serres Alexandre. « Tentative de comparaison des trois cultures : culture des médias, culture de l'information, culture des TIC. Document annexe », Séminaire du GRCDI, Rennes, 14 septembre 2007.
[En ligne] < http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_A.Serres_TerritoiresCultInfo_TableauComparaison.doc > (consulté le 28 juin 2009).

Thomas Sue, Joseph Chris, Laccetti Jess *et alii*. « Transliteracy: Crossing divides ». *First Monday*, vol. 12, n° 12, December 2007.
[En ligne] < http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2060/1908 > (consulté le 28 juin 2009).

CHAPITRE II
REGARD INTERNATIONAL

PRÉSENTATION

LA CULTURE INFORMATIONNELLE

L'UNESCO ET LA FORMATION À LA MAÎTRISE DE L'INFORMATION

POLITIQUES PUBLIQUES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION

par Françoise Chapron et Sylvie Chevillotte

PRÉSENTATION

L'interrogation sur la complexité des rapports entre les dimensions institutionnelles, scientifiques, politiques, sociologiques et historiques des processus de légitimation d'un curriculum nous place au cœur d'une thématique didactique.
La manière dont sont envisagées les dimensions institutionnelles, identitaires et symboliques et leurs agencements peuvent s'analyser grâce à trois variables :

- les variables sociales, économiques et culturelles, qui orientent la manière dont les responsables éducatifs et les experts représentent (ou se représentent) la culture informationnelle et donc l'éducation à la culture informationnelle ;
- les conceptions de l'enseignement de la culture informationnelle, qui apparaissent dans les discours et programmes au niveau national ou international ;
- la proximité avec d'autres domaines du savoir ayant opéré un travail de didactisation, souvent sous le vocable d'« Éducation à... », comportant une partie plus ou moins importante des composantes de base d'une culture informationnelle ou reprenant une partie de ses finalités, (éducation aux médias, éducation à la citoyenneté, maîtrise des TIC...).

On ne peut aborder ces questions sans procéder à une comparaison sur ce thème, notamment avec les systèmes anglo-saxons qui se sont mobilisés de longue date.

L'INFORMATION LITERACY, UNE THÉMATIQUE EN DÉVELOPPEMENT

Si la formation à l'usage des bibliothèques est ancienne, la notion d'*information literacy*, expression issue du monde anglo-saxon, est assez récente.

La nécessité d'une approche internationale

L'*information literacy* nécessite une clarification linguistique et conceptuelle aussi au niveau international.

On ne peut se limiter à la réalité française pour appréhender les formes de cette culture que Jeremy Shapiro et Shelley Hughes se sont plu à définir ainsi : « La culture de l'information devrait être conçue plus largement comme de nouveaux arts libéraux qui iraient de la maîtrise des ordinateurs et de l'accès à l'information à une réflexion critique sur la nature de l'information, son infrastructure technique et ses contextes et impacts culturels sociaux et même philosophiques. Aussi essentielle pour la formation intellectuelle de l'homme de la société de l'information qu'a pu être le trio grammaire, logique et rhétorique pour la personne éduquée de l'époque médiévale » [1] [Shapiro et Hughes, 1996].

Un panorama comparatif de la situation française avec celle des systèmes éducatifs des pays développés permet de repérer les évolutions, variations et contextes divers. Les travaux français se fondent sur une expérience internationale ancienne, inspirée surtout par le modèle québécois dès les années 70. Les approches et les contextes ont évolué depuis avec des convergences et des spécificités à prendre en compte.

La culture de l'information, quelle que soit la terminologie utilisée, s'inscrit dans une triple finalité : éducation, insertion économique et citoyenneté, dont la déclinaison et la hiérarchisation varient selon les pays. On constate aussi très souvent une équivalence d'usage entre les concepts de « maîtrise de l'information » et de « culture de l'information » due à la transposition littérale du concept d'*information literacy* difficile à traduire.

Une évolution commune dans les pays développés

Le concept de culture informationnelle, devenu international, s'est exporté sous le nom d'*information literacy* depuis les États-Unis. Il ne cesse de se développer, à des rythmes et selon des modalités différentes dans la plu-

1. « Information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflexion on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact – as essential to the mental framework of the Education information-age citizen as the trivium of basic liberal arts (grammar, logic and rhetoric) was to the educated person in medieval society » (trad. S. Chevillotte).

part des pays et concerne aussi bien tous les niveaux éducatifs [L. Endrizzi, 2006].

Le premier usage du terme *information literacy* remonte à la fin des années 70 aux États-Unis. Jusqu'aux années 90, le concept a été utilisé surtout dans les pays anglo-saxons (incluant le Québec), qui ont une longue tradition de *library instruction* au niveau culturel et éducatif. L'essor du concept et son évolution à l'échelle mondiale sont étroitement liés à plusieurs facteurs très différents, que l'on retrouve cependant dans la plupart des régions du globe :

- l'explosion des « nouvelles technologies », notamment d'Internet qui bouleverse les modes de recherche et d'exploitation de l'information. Ce facteur en constante évolution influe largement sur le travail des élèves, des étudiants et des formateurs ;
- une réforme de l'enseignement supérieur intervenue dans de nombreux pays occidentaux (Europe, Australie entre autres), pour tenter de s'adapter à de nouveaux publics et aux besoins économiques. Ces réformes insistent sur les compétences à développer chez les étudiants (c'est notamment le cas du processus de Bologne, cadre de référence en Europe) ;
- un glissement sémantique de la société « de l'information » à la société « du savoir », de la « connaissance » ou des « savoirs partagés ».

Enfin, et là encore de manière assez constante, un accent plus ou moins fort est mis, dans la plupart des pays, sur la nécessité de se former tout au long de la vie et l'utilité de cette compétence dans les critères d'employabilité, aux États-Unis et en Australie notamment [2]. C'est aussi en partie le cas en Grande-Bretagne et dans certains pays émergents comme le Mexique. L'apprentissage n'est plus limité à une période de la vie et est très largement conditionné par le monde économique. Ce cadre commun est décrit en Europe par les « compétences clés pour la formation tout au long de la vie » [3].

---

2. U.S. Department of Labor, The secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS). *Learning a living: a blue print for high performance*. Washington DC, U.S. Government printing Office, 1992.
3. Commission européenne. Direction générale Éducation et Culture. *Compétences clés pour la formation tout au long de la vie : un cadre de référence européen*, 2008. [En ligne] < http://ec.europa.eu/dgs/Éducation_culture/pub/edu-training_fr.html#keycomp > (consulté le 28 juin 2009).

Pour Sirje Virkus, qui a effectué une synthèse sur l'*information literacy* en 2003, les efforts concernant la culture informationnelle se développent rapidement en raison « [...] de la surcharge d'information, particulièrement liée au développement de l'information numérique [...] et en raison, notamment, de l'accent mis sur l'apprentissage des étudiants dans un contexte de formation tout au long de la vie » [S. Virkus, 2003].

Des inégalités derrière les mirages de la communication

Le XX^e^ siècle a vu exploser le nombre de technologies capable de produire et de diffuser de l'information. En 2009, pour 6,7 milliards et demi d'individus, on compte 4,5 milliards de postes de radio, 3,5 milliards de télévisions, 2,5 milliards de téléphones portables, 2 milliards d'ordinateurs et, plus important encore, on ne sait pas compter le nombre de livres.

L'amplification extraordinaire des flux d'informations a modifié les frontières de la communication. Presque tout le monde, dorénavant, voit tout et sait tout ce qui se passe « ailleurs », n'importe où dans le village global de plus en plus numérisé qu'est devenue la planète. Pour Dominique Wolton, « *cela représente une rupture dans notre rapport au monde, parce que cela rend visibles tous les autres, toutes les cultures, les religions…* ».

Mais cette rupture n'est pas la même partout. Il suffit de se pencher sur la « fracture numérique » Nord-Sud pour s'en convaincre. 80 % des utilisateurs d'Internet se trouvent aujourd'hui dans les pays les plus riches du monde. Les cartes de trafic sur la planète sont éloquentes : l'essentiel des échanges s'effectue dans l'hémisphère Nord, entre les États-Unis, l'Europe et l'Extrême-Orient. L'Amérique du Sud est peu irriguée, l'Asie centrale encore moins, l'Afrique pratiquement pas, à l'exception de l'Afrique du Sud. Il y aurait plus de serveurs connectés à Internet dans l'État de New-York que sur l'ensemble du continent africain.

Plus encore, le taux de compréhension et de tolérance ne s'accroît pas automatiquement avec l'augmentation des flux d'informations. La prolifération des techniques d'information abolit les distances physiques, dilue les frontières nationales, mais ne débouche pas sur l'universalité de la communication.

La nécessaire prise en compte de la diversité culturelle

La diversité culturelle – dont l'importance a été reconnue officiellement par la communauté des États grâce à l'adoption par l'Unesco, en octo-

bre 2005, de la « Convention internationale sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles » – devient un des enjeux de la culture informationnelle. C'est même une question essentielle dans nos sociétés ouvertes. Deux philosophies s'affrontent. La première approche soutient que la démultiplication des réseaux, l'interconnexion de tous avec tous résout d'elle-même la question des rapports entre les hommes et les sociétés. La seconde approche s'efforce de prendre en compte l'altérité. Elle se focalise par conséquent sur la question de la cohabitation des différences et l'obligation de négocier avec autrui.

La « révolution numérique » retentit par exemple sur le mode de diffusion du gigantesque volume généré par les scientifiques aux quatre coins du monde. Le caractère « ressource publique » d'Internet, tout en ranimant le débat sur l'édition scientifique dominée aujourd'hui à 80 % par cinq grands éditeurs, s'inscrit aussi dans un contexte multiculturel, notamment au niveau linguistique, d'où des résistances spécifiques comme celle de la France (exception culturelle et mouvement pour le maintien de la langue française sur les réseaux).

Il suffit de constater aussi l'important volume de littérature professionnelle et de recherche sur la culture de l'information et la quasi-obligation de communication en anglais pour les chercheurs du domaine pour être convaincu de l'importance de cette diversité culturelle.

Observer, décrire, désigner, théoriser sont autant d'activités qu'on retrouve dans l'histoire de toutes les civilisations. Il y a donc des sciences, non pas seulement au sens élémentaire où il existe plusieurs disciplines, mais surtout au sens où les modes de production, de médiation et d'application diffèrent radicalement en fonction des époques et des cultures [J.-M. Lévy-Leblond, 2006]. La science (occidentale) est aujourd'hui universalisée (les astronomes utilisent les mêmes télescopes dans la Cordillère des Andes et dans les Pyrénées) mais d'autres agencements des savoirs existent ou sont possibles [E. Delamotte, 2007].

Les traditions orales face au numérique

Aujourd'hui, avec les documents numériques, on s'interroge sur l'impact des nouvelles pratiques d'édition et de lecture sur nos régimes d'information et de savoir. On ne peut réduire l'activité d'un apprenant au couple écriture-lecture. Tout se passe comme si, depuis l'invention de l'imprimerie, l'oralité avait perdu de sa valeur. Or, si le savoir a été placé sous le signe presque exclusif de l'écrit, les actes de parole n'ont pas disparu

pour autant des formes de communication savante du XVI[e] siècle à nos jours. Il existe une histoire culturelle de l'oralité dans la civilisation de l'imprimé [F. Waquet, 2003].

Plus largement, il existe des civilisations et des traditions où l'oral a une place essentielle. Avec la montée en puissance du son et des images sur le réseau, il est probable que l'éducation à la culture informationnelle doive redonner une dimension à l'oral, à la fois comme modalité de la communication et comme porteur de traditions intellectuelles multiples.

Des efforts et des initiatives sur tous les continents

En dehors de ces constantes, la culture informationnelle connaît des variables et des développements différents en raison de contextes culturels, éducatifs, politiques et économiques dans lesquels elle se déploie.

Que recouvre le terme culture informationnelle en Chine, par exemple ? Il est utilisé et reconnu comme partie intégrante du rôle de la bibliothèque [H. Zhang, 2004]. De même, en 2006, sous l'égide de l'Unesco, plusieurs pays d'Europe centrale ont rédigé un état de l'art de l'*information literacy* dans leurs différents pays, qui montre l'inégalité de développement et d'évolution du concept en fonction de choix sociétaux. De nombreux pays accordent une part plus importante aux réseaux de transmission de l'information et aux technologies de l'information qu'à la notion de culture de l'information et à sa transmission.

Les pays d'Afrique, notamment leurs bibliothèques, s'impliquent activement dans l'éducation à la culture informationnelle en tenant compte des contextes locaux (accès difficiles ou limités à Internet, faibles budgets pour les bibliothèques et les universités, peu de soutiens institutionnels) et se mobilisent notamment à travers les formations de professionnels de l'information, comme par exemple avec des ateliers mis en place dans le cadre de l'IFLA en août 2007 au Botswana. Le concept de culture informationnelle est défendu et porté par les présidents successifs de l'IFLA, à commencer par Kay Kaseroka, directrice de la bibliothèque universitaire du Botswana.

L'Amérique centrale et latine développe également des programmes d'éducation à la culture informationnelle, là encore en tenant compte de contextes locaux, et en appui souvent sur les bibliothèques publiques. Les bibliothèques mexicaines font un réel effort de réflexion et d'initiative, grâce à l'impulsion de Jesus Lau (bibliothèque de Veracruzana), ardent défendeur de la culture de l'information au Mexique ; il a été à l'origine

d'un congrès bisannuel sur ce sujet ainsi que de la rédaction et de la traduction de nombreux textes, manuels, guides de bonnes pratiques sur la communication informationnelle, et de formations de formateurs aussi bien au Mexique que dans d'autres pays d'Amérique centrale ou latine. Au Brésil, les PME s'intéressent à l'importance des compétences informationnelles dans leur développement, même si la formation à la culture informationnelle n'est pas suffisamment développée dans les cursus.

FORMATION À LA MAÎTRISE DE L'INFORMATION, ÉDUCATION À L'INFORMATION

La terminologie a évolué aussi pour les pratiques de formation, de la méthodologie en bibliothèque à l'éducation à l'information, concept plus récent et plus large que celui de maîtrise de l'information jusque-là largement répandu.

Un lien étroit avec les problématiques pédagogiques et éducatives

Les quelques exemples cités plus haut illustrent la diversité de la réalité des situations et le fait que le concept de culture informationnelle soit, en quelques années, devenu un concept clé dans la sphère bibliothéconomique. Mais, il ne faut cependant pas oublier que son développement et son usage sont étroitement liés aux systèmes éducatifs et aux modes d'enseignement prévalant dans les différents pays et à leur vision de la formation à mettre en place.

En effet, et de manière évidente, les pédagogies dites « actives » entraînent des recherches personnelles d'information plus poussées et un usage plus important des bibliothèques. C'est le cas notamment dans les pays anglo-saxons et nordiques (conférence Nordinfolit [4]), familiers de ce type d'enseignement depuis très longtemps. Dès 1963, le Québec a impulsé le développement des bibliothèques scolaires dans le secondaire. Les recherches se sont largement développées grâce à Paulette Bernhard et à l'EBSI. Le site Formanet hébergé par l'EBSI constitue, par ses nombreux liens, un portail de référence [5]. Les réformes du primaire et secondaire,

4. Nordinfolit. [En ligne] < http://www.nordinfolit.org > (consulté le 28 juin 2009).
5. Formanet. [En ligne] < http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/ > (consulté le 28 juin 2009).

en 2001 et 2003 [6], ont placé les compétences informationnelles parmi les compétences transversales.

Au niveau universitaire, le groupe de travail sur la formation documentaire constitué en 1991 sous l'égide de la Conférence des recteurs et des principaux d'université du Québec (CREPUQ) a œuvré pour renouveler les dispositifs de formation [D. Mittermeyer, 2004]. Le Québec a été largement inspiré par les travaux américains, fort nombreux, dont le *Final report* de l'ALA (1989), suivi en 1999 de la publication du document élaboré par l'ACRL sur les compétences qui font autorité dans le supérieur.

Un domaine de recherche actif dans le monde anglo-saxon

Par ailleurs, il existe de nombreux travaux de chercheurs américains, comme ceux de Carol Kulthau, s'inscrivant dans une conception constructiviste de l'apprentissage, ou d'autres plus récents d'Elisabeth Carter, Keith Lance, Diane Oberg [7]...

De nombreux référentiels de compétences ont été structurés aux États-Unis (voir Formanet). L'ALA a été à l'initiative de la création du site du *National Forum on Information Literacy,* permettant d'accéder à de nombreuses ressources en anglais. Pour son vingtième anniversaire, un colloque *Empowering Future Generations: Information Literacy* a eu lieu à Washington les 15 et 16 octobre 2009 [8].

Autre foyer de réflexion actif, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, avec l'ANZIIL membre du *National Forum,* et notamment les travaux de Christine Bruce. Enfin, la Grande-Bretagne a toujours été active. Les recherches de James Herring sont connues. Sheila Webber et Bill Johnston, spécialistes du domaine, étaient présents au colloque de Lille.

Une dynamique plus récente sur le « Vieux continent »

Dans les pays de culture encyclopédique et de tradition plus « transmissive », il a été plus difficile de développer une réelle formation à la culture informationnelle impliquant un autre modèle pédagogique, même si l'on observe des transformations progressives ou des exemples singuliers, comme la France qui dispose depuis vingt ans d'un personnel enseignant

6. Voir à ce sujet : Léveillé Yves. La recherche d'information à l'école secondaire. [En ligne] < http://pages.infinit.net/formanet/cs/leveille.html > (consulté le 28 juin 2009).
7. Voir la bibliographie : S. Chevillotte, 2004, p. 158 et suivantes.
8. *National forum on information literacy*. [En ligne] < http://www.infolit.org > (consulté le 28 juin 2009).

spécialisé dans le secondaire qui n'existe pas ailleurs. Pour autant, des efforts ont été engagés dans des pays européens peu sensibilisés comme l'Espagne, notamment à partir de dispositions législatives sur l'éducation en 2005, qui prend en compte des attentes exprimées au niveau secondaire et universitaire et des initiatives engagées soit par les ministères de l'Éducation ou de la Culture selon les régions [F. Zafrilla-Pavan, 2006 ; F. Pavan, 2009]. Depuis plusieurs années, l'Italie, sous l'impulsion du département des sciences de l'éducation de l'université de Padoue, essaie de promouvoir le développement de bibliothèques scolaires et une formation à l'information. La Suisse et la Belgique ont plutôt développé les formations au niveau universitaire. Dans les pays de l'Europe centrale et de l'Est commencent à se développer des structures nouvelles : en Russie, la problématique est tout au moins présente dans certaines universités.

Le modèle de bibliothèque choisi, les offres de lieux d'apprentissage au sein de cette dernière, la prise en compte des ressources numériques relèvent d'une évolution positive dépassant la simple mise à disposition initiale de ressources informationnelles et ce, dans des pays aussi différents que l'Afrique du Sud, le Mexique ou l'Inde [P. Pacheco, 2004 ; C. Nyamboga, 2004].

UN MAILLAGE INTERNATIONAL ACTIF

Cette convergence des actions a donné lieu à un certain nombre de manifestations d'ampleur internationale, notamment dans le secteur des bibliothèques et de l'éducation.

Le rôle des associations professionnelles internationales

Le principal acteur de ce développement est l'IFLA, groupant plus de 150 pays et possédant depuis 2002 une section « maîtrise de l'information », qui s'efforce de promouvoir le concept et les outils d'aide à la diffusion des connaissances et des pratiques à ce sujet. La section propose différentes publications, traduites en plusieurs langues, notamment un guide de bonnes pratiques [9].

9. IFLA. *Information literacy Section*. [En ligne] < http://www.ifla.org/en/information-literacy > (consulté le 28 juin 2009).

Elle complète le travail engagé depuis longtemps par la Commission des bibliothèques scolaires. L'IFLA a mis en place, en partenariat avec l'Unesco, InfoLit Global [10], un site qui répertorie les ressources produites sur la culture informationnelle, ainsi qu'un état de l'art par pays. Enfin, depuis 2008, un logo choisi par un jury international peut être utilisé librement pour symboliser la culture informationnelle.

L'Association internationale des bibliothèques scolaires, l'IASL est distincte de la commission des bibliothèques scolaires de l'IFLA. Elle tient un congrès régulièrement ; le dernier a eu lieu en Vénétie en septembre 2009 avec le soutien logistique du département de sciences de l'éducation de l'université de Padoue, dont le professeur Donatella Lombello œuvre depuis longtemps dans le domaine.

En revanche, la tentative de regroupement européen initiée par Carla Basili semble aujourd'hui avoir fait long feu, ce qui est regrettable car les Rencontres Formist de l'enssib, consacrées à la dimension européenne de la maîtrise de l'information en 2003, avaient permis de faire un état des lieux et de regrouper autour de cette problématique nombre d'acteurs européens, essentiellement de l'Enseignement supérieur [S. Chevillotte, 2004].

Sous l'influence du *National Forum for Information Literacy* d'origine américaine s'est réuni en 2003 un groupe d'experts d'horizons divers à Prague. La *Déclaration de Prague* bien qu'assez générale, a été suivie d'une nouvelle réunion à la Bibliothèque d'Alexandrie en 2005, en marge du *Sommet mondial sur la société de l'information*, beaucoup plus centré sur les enjeux des compétences numériques liés à la diffusion des technologies de l'information et de la communication. Divers colloques régionaux se sont tenus depuis.

La *Proclamation d'Alexandrie* stipule que « la maîtrise de l'information inclut les compétences nécessaires pour reconnaître les besoins en information et pour localiser, évaluer, appliquer et créer une information dans un contexte culturel et social donné » [IFLA, 2005].

L'influence des organisations internationales ou inter régionales

De son côté, l'Unesco soutient activement le développement de l'éducation à la culture informationnelle, par le biais d'ateliers de formation de

10. IFLA, Unesco. *InfoLit Global* : *information literacy resources directory*. [En ligne] < http://ww.infolitiglobal.info > (consulté le 28 juin 2009).

formateurs qui se déroulent aux quatre coins du globe depuis fin 2007, ainsi que par des programmes intitulés « Information Pour Tous » qui visent à développer l'accès à l'information.

Le patronage de l'Unesco accordé au colloque de Lille est, à cet égard, significatif de préoccupations convergentes, ce qu'a prouvé l'intervention d'Ito Misako de la Division de la société de l'information, présentée dans ce chapitre. La politique de l'Unesco liée à l'éducation aux médias rejoint les préoccupations actuelles des instances européennes. Le *Séminaire international* de juin 2007 à Paris a ainsi marqué un temps fort et permis de proposer un *Agenda pour l'éducation aux médias*. Mais le travail en commun de directions différentes n'est pas toujours harmonisé.

L'intitulé récent : « L'Éducation au média et à l'information » manifeste une volonté nouvelle de traitement en commun de problématiques jusque-là distinctes.

La communication de Divina Frau-Meigs, de l'université Sorbonne nouvelle, experte auprès de l'Unesco, du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, expose les initiatives dynamiques des ONG internationales, mais pointe le chemin à parcourir pour intégrer l'Éducation aux médias et à l'information dans les politiques éducatives des pays membres. Elle nous incite aussi à œuvrer autour du paradigme info-médiatique centré sur les contenus, le sens et la formation civique plutôt que sur le paradigme technologique donnant priorité aux usages instrumentaux sous l'influence des enjeux économiques.

Des questions récurrentes apparaissent ainsi : la présence ou non de politiques spécifiques de formation à la culture informationnelle, le rôle donné aux bibliothèques, le choix de modèles pédagogiques cohérents avec les niveaux d'enseignement, les liens entre TIC et culture de l'information, avec l'éducation aux médias et la continuité de la formation du primaire à l'université. Ceci conforte les questions travaillées par l'ERTé.

La thèse d'Olivier Le Deuff, membre du GRCDI, composante de l'ERTé, qui porte sur cette dimension internationale du concept d'*information literacy*, apporte une étude complémentaire utile à ce regard international.

Depuis plusieurs années, les principaux acteurs du développement de la culture informationnelle militent pour que ce sujet ne reste pas cantonné à la sphère des bibliothèques et de l'enseignement, mais atteigne

un niveau de « lobbying politique » qui permette sa prise en compte dans les décisions institutionnelles concernant l'enseignement dans différents pays.

On pourrait paraphraser ce que l'actuelle présidente de l'IFLA, Claudia Lux, a mis à son programme « Bibliothèques à l'ordre du jour [des politiques] » par « Éducation à la culture informationnelle à l'ordre du jour ».

Ceci rejoint les conclusions de Sheila Webber [11]. Sa conférence sur la *Culture informationnelle : un domaine d'étude international,* a été l'occasion de poser des problèmes de terminologie et de contextes d'usage de l'expression, d'évoquer les indices qui tendent à en faire un objet d'étude et d'enseignement spécifique et d'en repérer les domaines concernés, celui de l'éducation n'étant pas le moindre.

Pour compléter et illustrer ces regards croisés, nous avons retenu parmi les approches présentées au cours du colloque, trois expériences différentes par leur nature, leur niveau ou leur origine, qui ont été condensées à partir des communications initiales :

- Leïla Saadaoui, bibliothécaire à l'Université Laurentienne au Canada, pays de longue tradition en *library instruction*, constate que l'ancienneté de la démarche ne résout pas toujours les problèmes de formation des étudiants, et que les changements technologiques et de publics obligent à s'interroger sur leurs nouvelles pratiques et à adapter les dispositifs ;
- David Del Testa, enseignant d'histoire, et Abby Clobridge, bibliothécaire à l'université Bucknell en Pennsylvanie, relatent une expérience de collaboration réussie associant leurs compétences complémentaires avec des étudiants, à travers un travail collaboratif utilisant les TIC ;
- Stuart Boon, Bill Johnston et Sheila Webber, à travers une large enquête en Grande-Bretagne, font apparaître les besoins spécifiques et les représentations multiples des enseignants de diverses disciplines universitaires ; ils pointent l'adaptation nécessaire des formations à l'information en fonction des disciplines.

11. Sheila Webber tient un blog et assure une veille importante sur le domaine : Webber Sheila. *Information literacy weblog.* [En ligne] < http://information-literacy.blogspot.com >.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

American Library Association. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report.* Chicago, American Library Association, 1989. [En ligne] < http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm > Pour la version française : < http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/InfoLIt-French.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Association of College and Research Libraries (1999). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education.* [En ligne] < http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm > (consulté le 28 juin 2009).

Chevillotte Sylvie (dir.). *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives. Actes des 3es Rencontres Formist.* Villeurbanne, Presses de l'enssib, 2004.

Delamotte Éric. "Information and Knowledge Literacy". In : Éduquer à/par l'information, *Esquisse* n° 50, 2007, p. 41-54.

Endrizzi Laure. L'éducation à l'information. *Lettre d'information de la VST*, 2006, n° 17. [En ligne] < http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/avril2006.htm > (consulté le 28 juin 2009).

IFLA, Unesco. *Alexandria proclamation – proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie,* 2005. [En ligne] < http://www.infolit.org/International_Colloquium/index.htm > (consulté le 28 juin 2009).

Lévy-Leblond Jean-Marc. *La vitesse de l'ombre. Aux limites de la science.* Paris, Éditions du Seuil, 2006.

Mittermeyer Diane. « Les connaissances en recherche informationnelle : résultats d'une enquête auprès d'étudiants entrant au premier cycle ». In : Chevillotte Sylvie (dir.). *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives. Actes des 3es Rencontres Formist*. Villeurbanne, Presse de l'enssib, 2004, p. 101-130.

Nyamboga Constantine M. "Information Literacy in Indian University libraries". *Electronic library and information system*, 2004, 38 (4), 232-239.

Pacheco Pilar. "First Steps of E-learning: The Experience of Chilean Public Libraries". 70th IFLA General Conference, August 22-27, 2004. Buenos

Aires, Argentina. [En ligne] < http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/139s-Pacheco.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Pavan Francine. « Quelles pratiques documentaires en Espagne ? » *Cahiers pédagogiques*, 2009, n° 470.

Shapiro Jeremy, Hughes Shelley. Information Literacy as a Liberal Art. *Educom review,* 1996, vol. 31, n° 2, p. 31-35.

Virkus Sirje (dir.). European approaches to Information Literacy. *Library Review.* Special Issue, 2003.

Waquet Françoise. *Parler comme un livre*. Paris, Albin Michel, 2003.

Wolton Dominique. *Mc Luhan ne répond plus. Communiquer c'est cohabiter*. Paris, Éditions de l'Aube, 2009.

Zafrilla-Pavan Francine. *Statut de l'information dans l'enseignement secondaire : étude comparée France-Espagne.* Thèse en sciences de l'information et de la communication. Université Toulouse 2 Le Mirail, 2006.

Zhang Hongxia. "Serious Challenge, Historic Opportunity: Information Literacy Education in China". 70th IFLA General Conference and Council. August 22-27, 2004. Buenos Aires, Argentina. [En ligne] < http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/148e-Zhang.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

par Sheila Webber

LA CULTURE INFORMATIONNELLE : UN DOMAINE D'ÉTUDE INTERNATIONAL [12]

La culture informationnelle est déjà un concept international. J'aborderai donc le terme d'*information literacy* pour ensuite le considérer en tant que domaine d'étude et je présenterai des développements dans quelques secteurs clés. Je terminerai sur quelques questionnements actuels et pour l'avenir.

TERMINOLOGIE : L'EXPRESSION INFORMATION LITERACY

Il existe encore une certaine résistance à utiliser l'expression *information literacy* dans les pays anglophones. Le fait que l'on puisse considérer des personnes comme illettrées en matière d'information (*information illiterate*) interroge certains.

Cependant, en ce qui concerne les discussions entre experts sur ce sujet, la résistance a faibli au fil du temps et c'est aujourd'hui, de façon certaine, le terme le plus utilisé et accepté. Bien que ce ne soit pas une expression « parfaite », personne n'est parvenu à trouver mieux pour décrire le concept. Son usage dans la pratique professionnelle et dans les textes a conduit à faire d'*information literacy* l'expression la plus fine à employer.

Une référence : le logo international

Le logo international représentant l'*information literacy* renforce l'usage de l'expression. Il peut aider aussi à faire évoluer une question importante en dehors du monde anglophone, celui de la terminologie employée dans d'autres langues pour discuter de la culture informationnelle. Si le logo est largement utilisé, nous pouvons espérer



12. Cette contribution a été traduite par Sylvie Chevillotte et Susan Kovacs.

qu'il aidera à la reconnaissance du concept dans tous les pays, au-delà des questions linguistiques.

Des débats persistent dans certaines langues par rapport à la terminologie à employer. Par exemple, en espagnol, deux traductions sont données au logo : *Las competencias en información* et *La alfabetización informacional*. Les mots employés ont une conséquence sur la manière dont l'expression est interprétée et utilisée. « Compétence » est employé dans certaines langues comme l'allemand (*Informationkompetenz*) ou le suédois (*Informationkompetens*). Employer un terme signifiant « compétence » peut orienter le sens vers des compétences pratiques. Les mots signifiant « culture » ou « litératie » élargissent la représentation et le contexte du concept.

Les débats autour de la terminologie contribuent à la réflexion sur le sens de l'*information literacy*, à ses objectifs et ses limites, et à la manière dont nous souhaitons qu'elle se développe.

L'importance des contextes d'usage

Un nombre croissant de recherches et de descriptions prouve, de plus, que le sens de l'expression *information literacy* diffère selon les contextes (par exemple au travail ou selon les disciplines et types d'enseignements), les sujets et les professions. Notre recherche sur les conceptions qu'ont les enseignants du Royaume-Uni de la culture informationnelle a souligné des dissemblances entre, par exemple, les chimistes et les ingénieurs. La question de la culture informationnelle est également importante en ce qui concerne la culture orale ou encore le monde virtuel, qui est l'un de mes domaines d'étude actuellement.

Dans leur vie de citoyen, les individus utilisent des aspects de l'*information literacy* qui ne sont pas étudiés en profondeur à l'école ou à l'université. Que ce soit au travail ou en société, la plupart des personnes sont amenées à collaborer autour des tâches informationnelles, alors que l'université met l'accent sur le développement individuel de la culture informationnelle.

Il me semble que nous devrions accueillir positivement les différentes interprétations de ce qu'est l'*information literacy*. Le sujet mûrit. C'est un concept complexe, il serait ridicule d'imposer à tous une seule définition à l'échelle mondiale.

LE SUJET DE L'INFORMATION LITERACY : COLLABORATION ACCRUE, ORGANISATION ET DISCUSSIONS

Dans cette partie, le développement du domaine de l'*information literacy* suivant des modes spécifiques sera examiné. T. Becher et P. R. Trowler (2001) ont identifié des indicateurs d'une discipline. L'*information literacy* répond à la plupart de ces indicateurs.

Les professionnels concernés se regroupent dans des associations régionales, nationales et internationales. Ceci leur permet d'identifier les priorités concernant l'*information literacy* dans leur pays et d'organiser des manifestations. La majorité des membres de ces associations sont pour l'instant des bibliothécaires, et parmi eux une majorité vient du secteur de l'éducation.

Quelques associations professionnelles :

Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL)
< http://www.anziil.org >

Chinese Information Literacy Association (Taïwan)
< http://www.cila.org.tw/en/introduce.htm >
< http://www.cila.org.tw/index.html >

CILIP – CSG Information Literacy Group (UK) < http://www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/informationliteracy/about >

A Nordic Information Literacy Forum: *NORDINFOlit*
< http://www.nordinfolit.org >

Working group Information Education and Information Literacy (Czech Republic) < http://www.akvs.cz/en/groups.html >

Il existe, pour l'instant, trois revues avec comités de sélection provenant d'aires géographiques différentes : *Communications in Information Literacy, Journal of Information Literacy* et *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education.*

Les activités initiées et soutenues par l'Unesco et l'IFLA – par exemple, la base de données *InfoLit Global* et l'initiative « former les formateurs » –, la participation de praticiens et de chercheurs à des conférences

internationales, l'émergence de publications dans de nombreux pays constituent des indicateurs de la manière dont les gens communiquent et collaborent. Certains congrès ou séminaires se déroulent depuis des décennies – comme LOEX aux États-Unis –, d'autres depuis la fin des années quatre-vingt dix – *Creating Knowledge* dans les Pays nordiques ou les Rencontres Formist en France –, d'autres enfin, plus récents, comme la conférence LILAC, en Grande-Bretagne rencontrent déjà un grand succès. Les discussions et débats sur ce sujet peuvent être freinés par des limites linguistiques, mais ceci est vrai pour toutes les disciplines.

Aucune université ne possède pour l'instant de département d'*information literacy*, mais de plus en plus de cours sur ce sujet sont proposés aux étudiants sous forme de modules. Le département de l'université de Sheffield offre un Master en *information literacy*. Ce sujet est étroitement lié aux cursus concernant les bibliothèques et les sciences de l'information.

Plusieurs thèses concernant la culture informationnelle ont déjà été soutenues, dans différents pays, et certains doctorats sont en cours sur ce sujet (trois actuellement à l'université de Sheffield, par exemple).

Certaines personnes utilisent l'expression *information literacy* dans leur intitulé de poste professionnel ou s'identifient comme enseignants ou chercheurs en *information literacy*.

Le « jargon » propre au sujet de l'*information literacy* est souvent considéré par les bibliothécaires comme un travers à éviter. C'est toutefois également un signe que le sujet est suffisamment mûr pour que la communauté qui le porte ait développé sa propre terminologie.

La base de connaissances et de recherche *InfoLit Global*, répertoire international sur la maîtrise de l'information < http://www.infolitglobal.info >, est en cours de développement. Elle comporte plus de publications pratiques que de recherches, mais le nombre des publications de recherche augmente. Bien que les professionnels soient plus actifs que les chercheurs, différents pays possèdent des centres de recherche sur ce sujet, certains même depuis de nombreuses années. Ceci prouve que la culture informationnelle peut faire l'objet de nouveaux éclairages ou modes de recherche ou d'enquêtes.

Exemples de centres de recherche

Centre for information literacy at the University of Cape Town, South Africa;

Centre for information literacy Research (Sheffield University, UK);

Robert Gordon university: information literacies (Scotland);

Web Searching, information literacy and Learning project (funded by Academy of Finland);

Konstanz university information literacy project (Germany);

Project information literacy, which "investigates how early adults on different college campuses conduct research for course work and how they conduct « everyday research » for use in their daily lives".

Former/Éduquer les professionnels de l'information et des bibliothèques

La culture informationnelle s'introduit dans les programmes de formation des professionnels des bibliothèques et sciences de l'information de manière de plus en plus explicite, souvent sous le vocable d'*information literacy*, et la formation de formateurs ou le mode d'enseignement du sujet sont également de plus en plus abordés dans les programmes.

L'enseignement de la culture informationnelle est de plus en plus formalisé. Virkus (2005) souligne la possibilité d'un curriculum potentiel sur l'*information literacy* et l'apprentissage tandis que Sheila Webber (2008) réfléchit sur l'impact du Web 2.0 sur l'éducation à l'information.

De nombreuses ressources et produits sont développés pour les besoins de la formation continue.

LA CULTURE INFORMATIONNELLE DANS DIFFÉRENTS SECTEURS

Il convient de mentionner l'important engagement de différents secteurs spécialisés, identifiés par l'Unesco pour ses réunions d'experts : les domaines de la santé, de l'économie et des affaires, de la société et du gouvernement et enfin de l'éducation.

Secteur de la santé

La nature même de la médecine factuelle fait de la santé et de la médecine des secteurs très riches pour l'*information literacy*. Les développements apportés dépendent des formations médicales et des systèmes de santé de chaque pays. Certains pays suivent une démarche basée sur la résolution de problèmes dans les études de médecine : cette démarche développe la culture informationnelle des étudiants en les incitant à des recherches d'information très actives.

Un mouvement général pour inciter les médecins à porter plus d'attention aux preuves dans les publications de recherche se développe. Une initiative internationale comme la collaboration Cochrane implique l'usage de l'information. Au Royaume-Uni, le service national de la santé, public et centralisé (NHS) est très développé [13]. On peut également citer le projet e-santé de la République tchèque et les objectifs de culture informationnelle acceptés par le ministère de la Santé.

Secteur de l'économie et des affaires

La culture informationnelle est importante dans le monde des affaires, mais il est difficile d'en avoir une image précise. L'un des points essentiels à souligner est la diversité : les différents secteurs des affaires ont des besoins distincts en *information literacy* et la terminologie employée peut également être différente. Les termes de gestion des connaissances, *business intelligence skills* ou gestion personnelle de l'information sont utilisés de préférence à maîtrise de l'information. Certains domaines, comme l'industrie pharmaceutique, par exemple, requièrent de la confidentialité, ce qui permet difficilement de connaître la part de culture informationnelle.

Les conférences et publications témoignent d'actions de formation de personnels, d'initiatives et de programmes d'organisation, mais de façon fragmentaire et incomplète. Nous pouvons citer, par exemple, des propositions d'ateliers ciblés vers des communautés d'affaires en Slovénie ; des coopérations entre des étudiants et des fournisseurs d'information économique en Bulgarie pour connaître la culture informationnelle appliquée au monde des affaires ou encore des programmes d'*information literacy*

13. Voir par exemple : *Health Information Resources*.
[En ligne] < http://www.library.nhs.uk/forlibrarians >.

dans l'entreprise Unilever au Royaume-Uni, [A. Donnelly et C. Craddock, 2002].

Gouvernance/Politique et citoyenneté

Les initiatives menées par l'Unesco insistent sur la valeur de l'*information literacy* dans tous les pays, quel que soit leur degré de développement. C'est une reconnaissance du rôle que peut avoir la culture informationnelle pour aider les citoyens à tenir leur place et soutenir l'activité économique à la base. Il faut, là encore, ne pas perdre de vue le sens de la culture informationnelle dans chaque contexte spécifique. Chaque pays voudra que sa vision de l'*information literacy* reflète ses priorités et sa culture. Il est par exemple important de distinguer si les pays s'appuient sur une tradition orale ou écrite.

De manière générale, il est nécessaire que la maîtrise de l'information soit mentionnée dans des lois ou des textes importants, pour avoir un impact sur la politique nationale. Si les technologies de l'information et de la communication sont souvent mentionnées, dans la plupart des pays, ce n'est malheureusement pas le cas de la culture informationnelle. La culture des médias ou l'éducation aux médias sont aussi des sujets identifiés, en raison, sans doute, de l'usage potentiellement dangereux des médias par les enfants (sites pornographiques par exemple).

Je considère pour ma part que la culture des médias est comprise dans la culture informationnelle, tandis que la culture des technologies de l'information et la culture numérique se superposent et forment un socle pour la culture informationnelle.

L'un des meilleurs exemples de soutien est celui de la Finlande, qui possède un programme politique de gouvernement pour la société de l'information (2007-2011). L'accent y est mis sur les technologies de l'information, la culture des médias et les compétences indispensables dans la société de l'information. Le rôle des bibliothèques comme actrices majeures de la formation tout au long de la vie, du développement de la citoyenneté et comme fournisseur de services dans la société de l'information est clairement rappelé.

Enseignement

C'est dans l'enseignement que les activités dans le domaine de l'*information literacy* sont les plus évidentes. De nombreux pays travaillent sur ce

sujet à tous les niveaux de l'enseignement. Certains développements peuvent cependant être dépendants :

- des éléments extérieurs (Processus de Bologne, par exemple) ;
- des politiques éducatives (par exemple les approches qualitatives ou quantitatives dans l'enseignement, notamment supérieur) et des approches pédagogiques dominantes chez les enseignants. L'encouragement à utiliser des méthodes constructivistes dans l'enseignement favorise le développement de la culture informationnelle. Ce type d'enseignement permet d'intégrer l'éducation à la culture informationnelle dans les cours, il est plus aisé pour les bibliothécaires de proposer des activités directement liées aux contrôles des connaissances ;
- de l'existence et de la nature d'un curriculum national ;
- de la nature de la formation des enseignants : existence ou non de cours sur la culture informationnelle dans le cadre de leur formation, par exemple ;
- du statut et du mode de financement des bibliothèques et de l'enseignement.

Les effets d'une reconnaissance dans l'enseignement

Lorsque ces conditions sont réunies, on observe que :

- la culture informationnelle apparaît de plus en plus souvent dans les stratégies nationales et les contenus des diplômes. S. M. Corral (2007) propose un panorama de la situation au Royaume-Uni : toutes les universités doivent avoir un plan stratégique sur l'enseignement, l'apprentissage et les contrôles des connaissances. Mentionner la culture de l'information dans ces plans est très utile ;
- la collaboration entre enseignants et bibliothécaires se développe ;
- un nombre de plus en plus élevés d'enseignants-chercheurs publient ou co-publient sur le sujet de la culture informationnelle.

Aux États-Unis, les universités sont reconnues par des associations [14] qui se réfèrent à des normes. L'*information literacy* est mentionnée dans certains documents d'accréditation d'universités.

Au Royaume-Uni, la qualité de l'enseignement universitaire est évaluée à plusieurs niveaux. Certains bibliothécaires ont pu utiliser quelques-unes de ces évaluations de manière probante. C'est le cas de l'université d'Abertay qui offre un cadre sur l'éducation à l'information pour l'université. Il est proposé que cet enseignement soit évalué, en présentant une série de travaux réalisés par les bibliothécaires et les enseignants-chercheurs à ce sujet. Ceci a permis que l'*information literacy* soit examinée de la même manière que les autres disciplines universitaires et reçoive ainsi une attention plus sérieuse.

Dans certains cas, il est possible pour les bibliothécaires, en s'appuyant sur des paragraphes de lois existantes, de revendiquer le fait que les étudiants sont obligés, légalement, de posséder une culture informationnelle lorsqu'ils obtiennent leur diplôme. Les évolutions législatives sont toujours difficiles à obtenir et les opportunités ne se font jour que lorsque des changements majeurs apparaissent. Pour parvenir à cela, une activité de *lobbying* importante est nécessaire.

Exemples de quelques textes de soutien de la culture informationnelle dans l'enseignement

Revised Education law making information management Education compulsory for particular age ranges (Spain).

Paragraph in the Swedish Higher Education Act that legislates that all students have to graduate with information skills.

The Finnish Ministry of Education Development Plan for Education and Research 2003-2008 stresses need of university and polytechnic graduates for good information literacy.

14. Voir sur ce sujet le site de l'ALA : < http://www.ala.org >.

Cadres, modèles et standards éducatifs

La culture informationnelle fait l'objet de nombreux cadres et normes. Au niveau international, citons ceux de l'IFLA ; aux États-Unis les normes ACRL, les *Big6* et les normes de l'Association américaine des bibliothécaires scolaires ; en Australie et Nouvelle- Zélande, les normes de l'ANZIIL etc.

La plupart des pays et associations nationales ou internationales développent leurs propres définitions et modèles d'*information literacy*. Nous pouvons nous demander si tout ceci est réellement utile, mais pour ma part, je pense que la diversité est compréhensible et peut même être souhaitée pour les raisons suivantes :

- la langue. Il est important d'avoir accès à des textes rédigés dans la langue de son pays, et au-delà, des textes tenant compte des spécificités des différents types d'*information literacy*. Les recherches à ce sujet prouvent que le concept est différent selon les domaines et professions ;
- les différences culturelles et éducationnelles permettent de mettre l'accent sur les aspects les plus importants et de déterminer comment les traiter ;
- le processus de développement d'un modèle ou d'un cadre permet de réfléchir, discuter et débattre des concepts et permet ainsi aux acteurs de s'approprier le sujet ;
- le concept d'*information literacy* évolue constamment. C'est un sujet complexe et le contexte dans lequel il se déroule est évolutif.

Tous les modèles ont leur intérêt et ils ont généralement plus en commun qu'ils n'ont de différences.

QUESTIONS IMPORTANTES

Certains types de cultures informationnelles, comme celles concernant la citoyenneté et le développement personnel, ainsi que les textes politiques de portée générale, ont été négligés. Les technologies de l'information et

la culture des médias sont des sujets mieux pris en compte, au détriment de la culture informationnelle.

Le manque de visibilité spécifique de l'information literacy

Il existe un risque que la culture informationnelle se retrouve noyée dans d'autres sujets. Elle risque de souffrir en restant dans « l'agenda caché », le « sujet dont on ne dit pas le nom ». Il convient donc d'attirer l'attention sur ce thème dans les rapports gouvernementaux et les programmes d'enseignement.

La culture informationnelle est généralement en retrait par rapport aux sujets en vogue comme le millénaire ou la société de l'information, ou presque tout ce qui commence par « e- ». Nous avons besoin de discours nationaux et internationaux clairs et forts sur le sujet.

Il ne faudrait pas que l'attention prêtée à la culture informationnelle soit mal perçue. Il ne me semble pas que les bibliothécaires soient bien armés pour défendre leurs positions, en raison notamment de leur manque de pouvoir, et souvent de courage, vis-à-vis des positions de leurs « usagers ». Il me semble important de distinguer « plaire à votre public » de « comprendre et assumer votre rôle d'expert et d'initiateur ».

La culture informationnelle est un facteur de changement. Elle doit être prise au sérieux et reste à débattre franchement, à travailler de façon confiante et pragmatique, à approfondir avec curiosité et ouverture d'esprit, et à défendre avec passion et liberté.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Becher Tony and Trowler Paul R. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines.* 2nd ed. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2001.

Boden Debbi and Stubbings Ruth. "Do librarians like to learn online?" In: Proceedings of the World Library and Information Conference, Quebec, 2008. [En ligne] < http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/163-Boden_Stubbings-en.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Corrall Sheila M. “Benchmarking strategic engagement with information literacy in higher education: towards a working model”. *Information Research*, 2007, 12 (4) paper 328. [En ligne] < http://InformationR.net/ir/12-4/paper328.html > (consulté le 28 juin 2009).

Donnelly A. and Craddock C. “Information literacy at Unilever R&D”. *Library and information update*, 2002, 1 (9). [En ligne] < http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2002/december/update0212c.htm > (consulté le 28 juin 2009).

Pejova Zdravka et al (2006) *Achieving an information society and knowledge-based economy through information literacy*. International Center for Promotion of Enterprises.
[En ligne] < http://www.aso.zsi.at/sl/publikation/2185.html > (consulté le 28 juin 2009).

Virkus Sirje, Boekhorst Albert K., Gomez-Hernandez José A., Skov Annette and Webber Sheila. “Information literacy and learning” In: Kajberg Leif and Lørring Leif (eds). *European Curriculum: Reflections on Library and Information Science Education,* p. 65-83. Copenhagen: The Royal School of Library and Information Science, 2005. [En ligne] < http://biblis.db.dk/uhtbin/hyperion.exe/db.leikaj05 > (consulté le 28 juin 2009).

Webber Sheila “Educating Web 2.0 LIS students for information literacy”. In: Godwin P. and Parker J. (eds). *Information Literacy meets Library 2.0*. London: Facet, 2008, p. 39-50.

par Misako Ito

L'UNESCO ET LA FORMATION À LA MAÎTRISE DE L'INFORMATION

L'Unesco soutient fortement la construction des sociétés du savoir dans lesquelles l'information et la communication aident les populations à accéder au savoir dont elles ont besoin pour améliorer leur vie quotidienne et réaliser pleinement leurs possibilités.
Le concept de la formation à la maîtrise de l'information est de plus en plus considéré comme crucial et important pour permettre aux populations de faire face au défi du bon usage de l'information à laquelle elles accèdent par le biais des technologies.

Lors des deux phases du Sommet mondial sur la société de l'information (Genève 2003 – Tunis 2005), les gouvernements, organisations intergouvernementales, universités, société civile et secteur privé, tous en sont venus à la conclusion que les ordinateurs, l'Internet et les nouvelles technologies sont en train de modifier en profondeur la manière dont les textes, images et voix sont créés, transmis, consultés et stockés. Mais ils réalisent aussi qu'il ne suffit plus d'apprendre les technologies de l'informatique et des médias pour que les sociétés, les institutions et les individus récoltent tous les fruits des sociétés mondiales du savoir.

Dans ce contexte, la « maîtrise de l'information » est devenue un nouveau paradigme dans le paysage de l'information et de la communication. On parle parfois aussi de pratique de l'information *(Information Fluency)* ou de compétence en matière d'information *(Information Competency),* ou encore de plus en plus de culture informationnelle *(Information Culture)*. Dans cette phase de développement du concept, la manière dont celui-ci est défini, compris et appliqué varie d'un pays, d'une culture ou d'un groupe linguistique à un autre. Cependant, la Proclamation d'Alexandrie, adoptée en novembre 2005 par le Colloque de Haut-Niveau soutenu par l'Unesco sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie, définit la maîtrise de l'information comme un moyen de « permettre aux gens, sur tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels ».

À l'ère numérique, cela signifie que la compréhension des technologies ne suffit pas. Ce que tout un chacun doit aussi faire, c'est apprendre à utiliser effectivement et efficacement ces technologies diverses et puissantes pour rechercher, extraire, organiser, analyser et évaluer, puis utiliser à des fins concrètes de prise de décisions et de solution des problèmes.

La maîtrise de l'information dans la Proclamation d'Alexandrie est décrite comme les « phares de la société de l'information, éclairant les chemins vers le développement, la prospérité et la liberté ». En développant les modèles d'apprentissage, expression culturelle et participation sociale et en offrant des opportunités pour le développement, la maîtrise de l'information est au cœur du mandat plus large de l'Unesco de construire les sociétés du savoir.

C'est la raison pour laquelle l'Unesco a initié une série d'activités visant à soutenir le développement des sociétés maîtrisant l'information et intervient à plusieurs niveaux :

- au niveau des politiques nationales de l'éducation, par le projet d'intégration de l'éducation aux médias et à l'information dans les programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire ;
- au niveau des professionnels de l'information (bibliothécaires, archivistes, enseignants, etc.), par une série d'ateliers de formation des formateurs à la maîtrise de l'information ;
- au niveau des décideurs, représentants des gouvernements ou institutions, susceptibles d'introduire, d'appliquer et d'évaluer les stratégies, politiques ou programmes de maîtrise de l'information dans leur pays ou organisation, par la publication d'un abécédaire de sensibilisation « Introduction à la maîtrise de l'information » [W. Forest, 2008] ;
- au niveau de la recherche afin d'encourager le développement des indicateurs de la maîtrise de l'information, par la publication d'un cadre de mesure « Vers les indicateurs de la maîtrise de l'information » [R. Catts et J. Lau, 2008] ;
- au niveau de la coopération internationale entres les experts, chercheurs et institutions spécialisés dans la maîtrise de l'information, en étroite collaboration avec la Fédération internationale des associations de

bibliothécaires et d'institutions, à travers la promotion du logo de la maîtrise de l'information et la mise en place d'un portail de ressources en ligne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Unesco. Catts Ralph, Lau Jesus. *Vers les indicateurs de la maîtrise de l'information*. 2008. [En ligne] < http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723F.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Unesco. Forest Woody Horton Jr. *Introduction à la maîtrise de l'information*. 2008. [En ligne] < http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Unesco. *Secteur Communication et Information*.
[En ligne] < http://www.unesco.org/webworld > (consulté le 28 juin 2009).

par Divina Frau-Meigs

POLITIQUES PUBLIQUES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : QUAND L'AILLEURS INFORME L'ICI

La fracture numérique est avant tout culturelle et cognitive, comme le souligne sa persistance même dans les pays où la question de l'accès généralisé aux TIC ne se pose plus avec acuité. Pour la réduire, il est urgent de faire remonter vers les décideurs la valeur des usages, pratiques et compétences accumulées par l'éducation aux médias et à l'information. Or, la plupart des ministères de l'Éducation dans le monde se font tirer l'oreille, y compris en France. En Europe, la tendance est à ce que l'éducation aux médias et à l'information soit prise en charge par la Division de la société de l'information et des médias, à la Commission européenne, tandis que c'est la Division droits de l'homme qui s'en occupe au Conseil de l'Europe. À l'Unesco, c'est la Division de l'information-communication qui s'en occupe tandis qu'à l'ONU, l'Alliance des civilisations vient d'en faire une de ses missions, avec un observatoire très complet, multilingue.

Ces « hébergements décalés » des politiques d'éducation aux médias, dans des entités qui n'ont pas l'éducation pour mission ou vocation, sont révélateurs de certains clivages et de grandes résistances au sein de l'éducation. Ce qui frappe en France, comme dans d'autres pays, c'est la frilosité des instances de politique publique attendues – le ministère de l'Éducation, voire celui de l'Économie –, ce qui déplace l'éducation aux médias et à l'information en périphérie, au ministère de la Jeunesse, de la famille, voire de la santé... et ce malgré le discours dominant de « société de l'information », voire de « société de la connaissance », fortement corrélé à un impératif de productivité économique et de modernisation de l'enseignement.

Depuis les années 1990, dans le monde entier, des réformes ont eu lieu dans le système éducatif. Mais elles sont centrées sur une vision utilitariste des TIC, les politiques publiques se concentrant sur la généralisation des technologies dans les écoles, sans accompagnement des mentalités et suivi des usages. Elles prennent peu en compte les médias et encore

moins le fait que les TIC se transforment en médias, en documents, en réseaux et en services. La logique des tuyaux prévaut sur celle des contenus, celle de la technologisation de la formation sur celle de l'appropriation des connaissances. L'arbre cache la forêt.

Le risque de cette focalisation étroite tient à ce que toute réforme de l'éducation se fasse en dépit des éducateurs, dont la vocation et la mission sont de donner du sens à ces évolutions qualitatives, dans un contexte où la dimension critique et interprétative manque souvent alors que tout le corps social réclame des repères. La lenteur ne doit pas surprendre dans une institution aussi lourde que l'éducation nationale, mais elle s'accommode mal du rythme actuel des TIC. Son décalage tend à favoriser une utopie de pédagogisation de la société tout entière [P. Moeglin et G. Tremblay, 2002]. Selon G. Tremblay, cette tendance est problématique car elle porte les exigences éducatives à des niveaux de revendications collectives tout au long de la vie motivées par le secteur économique, très utilitariste, alors que le système éducatif tend à s'opposer à cet utilitarisme. Les politiques publiques seulement guidées par cet utilitarisme tendent à favoriser le paradigme technologique sur le paradigme infomédiatique, ce qui ne peut mener qu'à des résistances tant dans le corps enseignant que dans celui des apprenants, peu attirés par cette injonction techniciste [D. Frau-Meigs, 2004].

Comment éviter, dans le processus, la marchandisation de l'éducation [P. Moeglin, 2005] ? Comment harmoniser l'éducation aux médias et à l'information de sorte qu'elle ne se vive pas sur le mode incantatoire ou prescriptif mais sur le mode de l'appropriation et de l'ancrage situé dans des compétences sociales et des territoires créatifs ? Face aux blocages internes et nationaux, que nous apprennent les expériences et stratégies menées ailleurs ?

L'hypothèse posée ici est que le facteur de gouvernance globale, en période de mondialisation, peut jouer un rôle de déblocage des mentalités et donner des opportunités au local. Les stratégies mises en place à l'étranger, notamment par des acteurs intergouvernementaux qui doivent gérer des politiques publiques internationales dans le contexte de la mondialisation des échanges, y compris des échanges immatériels, peuvent informer l'ici-maintenant.

LA GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : VERS DES PARTENARIATS MULTI-ACTEURS

Quelques constats globaux s'imposent : le manque de visibilité et d'intégration des TIC dans le système éducatif marqué par une volonté industrielle de placement de produit ; les risques de bifurcation entre culture médiatique et culture informationnelle, due à la trop forte pression TIC, doublée d'une bifurcation entre missions de l'école et missions des médias ; la confusion des finalités entre paradigme technologique (professionnalisant) et paradigme info-médiatique (transmission culturelle et construction des savoirs) ; l'hésitation sur la viabilité d'un curriculum identifié, seule l'informatique étant une discipline avec des outils cohérents : plan Réso 2007 en France, développement des ENT, inscription des TIC dans le socle commun des connaissances et compétences par le B2i et C2i [E. Fichez, 2000]. À la logique d'industrialisation de la formation, soutenue par le paradigme technologique, semble manquer la logique d'appropriation de la formation, qui serait celle de l'éducation aux médias et à l'information soutenue par le paradigme info-médiatique [D. Frau-Meigs, 2009].

Ces différents constats mènent à reconnaître la nécessité d'une approche centrée sur les acteurs dans la logique de formation. Celle-ci se conçoit comme un construit social négocié par toutes sortes d'acteurs, humains et non-humains [B. Latour, 1989 ; M. Callon, 1986]. Elle commence seulement à émerger dans toute sa cohérence, et paradoxalement, cette émergence semble plus viable dans un environnement global que local. La spécificité de cette approche réside dans la formation d'alliances au sein de réseaux, sur la base d'un processus d'intéressement et d'enrôlement des divers types d'acteurs, y compris techniques, avec des partenariats qui reconnaissent l'importance des acteurs locaux et micro, sans nier la dynamique des acteurs internationaux et institutionnels, dans une perspective cosmopolitique [U. Beck, 1999]. Ce sont les complémentarités entre acteurs et non les oppositions qui priment. Tous les échelons d'interaction sont sollicités : les micro-acteurs (famille, réseaux affinitaires), les acteurs intermédiaires (écoles, associations), les acteurs institutionnels (municipalités, universités, ministères, autorités de régulation) et les acteurs internationaux (ONG, OIG, fédérations d'états).

D'où l'émergence, associée au réseau d'acteurs, du paradigme de la « communication engageante » et de la stratégie du « projet engageant » [R. V. Joule et F. Bernard, 2004]. Le « projet engageant » favorise le changement en se centrant sur les communautés de pratiques et d'interpréta-

tions dans lesquelles les individus se regroupent autour d'un objectif commun. Il procède par une opération de catalyse, autour d'un projet finalisé qui n'a pas l'utilitarisme technologique pour but mais bien l'appropriation pédagogique des contenus médiatiques [D. Frau-Meigs, 2007]. C'est un paradigme de type cognitif, qui recourt à la psychologie sociale tout autant qu'aux sciences de l'information-communication et de l'éducation, pour associer cognition et action au sein des réseaux d'acteurs. Les notions cognitives d'intelligence collective, de co-autorat, de prise de décision, d'engagement, de résistance sont parmi les éléments à prendre en compte, avec des acteurs nouveaux comme la société civile via ses municipalités, ses groupes de chercheurs, ses organisations non gouvernementales (ONG) de terrain. Seulement ainsi peut-on espérer parvenir à un arbitrage cohérent et proportionné à la situation entre global et local. L'appropriation des TIC et les usages propres aux enseignants – dont les documentalistes – et aux élèves ne se posent plus en concurrence mais en synergie, autour du projet engageant commun. C'est une approche négociée, médiée pour créer les conditions favorables à la modification des comportements, tant des individus que des instances dans lesquelles ils travaillent.

Ces paradigmes socio-cognitifs peuvent contribuer à surmonter les phénomènes de résistance au changement [M. Crozier, 1984] dans une dynamique ascendante, qui permette de surmonter les injonctions de management pour retrouver du lien et du sens, où les solutions sont testées sur le terrain, dans une dynamique où global et local dialoguent. Mais étant donné les contraintes et blocages relevés, le détour par la « cosmopolitique » [U. Beck, 1999], notamment par la société civile transnationale et par les organisations intergouvernementales (OIG) internationales, peut avoir un effet de levier sur la souveraineté nationale et venir, en ricochet, modifier les comportements et les mentalités. Dans la société des réseaux et des échanges transnationaux, il est difficile de maintenir une lecture linéaire du phénomène info-médiatique et d'en faire une construction uniquement techniciste, alors que certains éléments pointent vers un processus évolutif et dialogique, ce qui cadre alors avec l'analyse d'Anthony Giddens qui perçoit une intensification croissante de l'interaction sociale à distance en co-présence avec des formes de sociabilité locale.

AU NIVEAU GLOBAL, OIG-ONG : LA SYMBIOSE INTERDÉPENDANTE

La mondialisation permet en effet à un certain nombre d'acteurs institutionnels, réunis en plateforme, de travailler en tension et en co-dépendance. Ce travail est qualifié de « coopération-concurrence » [P. Moeglin, 2005], mais il revêt aussi des caractéristiques cognitives de « symbiose interdépendante » [A. B. Hollingshead, 2001], qui rendent compte du fait que le savoir des uns est connecté au savoir des autres, avec des finalités qui vont varier selon la co-construction de ce savoir entre partenaires.

C'est ce que permet la logique de partenariats multi-acteurs bien réussis, que l'Unesco ou encore le Conseil de l'Europe ont développée dans leur culture institutionnelle, avec l'habitude de travailler en symbiose interdépendante, qu'elle soit conflictuelle ou dynamique, avec les ONG, leurs partenaires essentiels dans l'accès au terrain et les actions locales. Ces instances sont habituées à gérer une négociation de catalyse [D. Frau-Meigs, 2007], avec un engagement commun sur un projet délimité, axé sur les résultats. Elles ont, du coup, développé avant la date la logique de projet engageant, qui implique confiance et respect mutuel des partenaires, mais aussi consensus intégrant les multiples perspectives des acteurs publics, privés et civiques.

Cette confiance se bâtit non seulement à travers des projets engageants mais aussi à travers des événements internationaux fédérateurs. Ceux-ci ont attiré l'attention sur eux de manière négative, autour des controverses de l'OMC ou de l'OMPI par exemple, qui ont réveillé l'ire alter-mondialiste. Pourtant d'autres événements positifs se sont aussi déroulés, avec des perspectives plus consensuelles, montrant que la mondialisation peut permettre de nouvelles alliances et interconnexions.

Le cas de l'éducation aux médias et à l'information est exemplaire à ce titre, qui combine projet engageant et événement fédérateur. Le premier en son genre fut la *Déclaration de Grunwald* (1982), dont la longévité atteste la valeur de la réflexion collective. Elle n'a été enrichie que récemment, par la *Proclamation d'Alexandrie* sur la maîtrise de l'information et l'éducation tout au long de la vie (2005), lancée par l'IFLA et l'Unesco, et par l'Agenda de Paris pour l'éducation aux médias (2007), lancé par toutes sortes d'associations (dont Mentor, association euro-méditerranéenne d'éducation aux médias), l'Unesco, la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. Ces déclarations fortes et consensuelles, qui se recoupent sur les principes et les objectifs, viennent à la suite du Sommet mondial sur la société de l'information (2003-2005), qui a dessiné les contours d'un

cadre collectif autour de l'idée de sociétés des savoirs partagés. Dans la foulée, chaque région de la planète a essaimé l'idée : la première conférence sur l'éducation aux médias au Moyen-Orient (Riad, 2007), le Forum international sur la recherche en éducation aux médias (Londres et Hong Kong, 2008), la première conférence africaine sur l'éducation aux médias (Nigeria, 2008).

Ces événements fédérateurs ont augmenté la prise de conscience quant à la centralité et à l'inévitabilité de l'éducation aux médias, tout en permettant une meilleure connaissance des processus associés aux sciences de l'information et de la communication. Elles ont permis l'émergence d'un certain nombre d'outils négociés de création de standards, d'indicateurs comme de construction des capacités, mis à disposition de tous, libres de droits et en accès libre. Parmi eux, il faut noter, dans le cadre de l'Unesco, le « Kit de l'éducation aux médias », l'initiative *Training the Trainer on Media and Information Literacy Curricula* et le développement d'indicateurs d'éducation à l'information. Conjointement avec l'Alliance des civilisations, la création d'un observatoire de l'éducation aux médias, la publication d'une première cartographie des politiques d'éducation aux médias dans le monde [D. Frau-Meigs et J. Torrent, 2009] et la création d'une chaire tournante Unesco-Unitwin pour l'éducation aux médias renforcent encore le dispositif. Dans le cadre du Conseil de l'Europe, il faut noter toute une série de recommandations sur la société de l'information et la nécessité de former les jeunes à l'éducation aux médias et aux droits de l'homme [Erevan, 2006 ; Graz, 2007].

Dans des OIG globales comme l'Unesco ou régionales comme le Conseil de l'Europe se joue donc la vision d'une éducation aux médias et à l'information intégrée. Elles partent d'une logique d'usage et non d'équipement, et elles sont en général en avance sur les résultats par rapport à d'autres instances liées à l'équipement et au marché, comme la Commission européenne. Elles travaillent dans le continuum des médias anciens et nouveaux, pour leur contenu culturel plus que pour leur contenu technique. Elles travaillent à la fois sur la définition de l'éducation aux médias, en y ajoutant l'information-documentation, et sur la proposition d'un curriculum, sur une base modulaire, associant les « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » [16] aux droits de l'homme.

16. Commission européenne. Direction générale Éducation et Culture. *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : un cadre de référence européen.* 2008. [En ligne] < http://ec.europa.eu/dgs/Éducation_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

L'éducation aux médias et à l'information est orientée tant sur les contenus et leurs spécificités (supports audiovisuels, représentations...) que sur les processus et les modes d'accès et de parcours propres à l'information-documentation (documents, recherche d'information, filtrage,...). Il en résulte ainsi des programmes de mise en place gratuite et libre de modules, comme Pestalozzi, qui valorisent l'articulation à des besoins sociétaux comme les droits de l'homme et comme l'économie du savoir, en prédiquant l'éducation aux médias non sur la technologie et le marché mais sur les acteurs, les usages et les besoins finalisés.

Du coup, ce projet engageant mais non réglementaire peut influencer positivement la régulation, car il lui fournit un cadrage cognitif socialisé dont il est difficile de se décadrer, sous peine de désaveu. Il fait passer le message que la réforme des politiques publiques passe par la résolution des tensions anciennes et leur transformation en synergies. La commission européenne a ainsi publié une communication le 20 décembre 2007 : « Une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique » [COM(2007)0833], sur le besoin pour tous les pays de l'Union de faire un rapport de l'état des lieux de l'éducation aux médias, dans toutes les sphères de citoyenneté (et pas seulement à l'école).

Cette communication a été suivie en 2008 d'un rapport au Parlement, suivi d'une résolution, sur « La compétence médiatique dans le monde numérique ». Il s'appuie sur tous les documents précités pour aller plus loin, et recommande des modules d'éducation aux médias obligatoires à tous les niveaux du système scolaire. Ainsi certains des blocages de l'Europe, notamment sur les risques de bifurcation des cultures informatique et médiatique et la confusion des finalités, peuvent être dépassés, tout comme le problème des deux vitesses : les télécoms étant dans la convergence et dans des normes de connectivité et d'interopérabilité qui facilitent l'intégration européenne (et mondiale), les médias étant dans la divergence et dans des références culturelles nationales et sectorielles qui résistent à l'intégration. L'harmonisation nécessaire avec la nouvelle donne de la Société de l'information déplace les enjeux et permet de lisser certains clivages, comme le manifeste également le paragraphe 37 de la nouvelle directive « Services de médias audiovisuels » (2007/65/EC) dont la transposition dans le droit français donne une réelle légitimité à l'éducation aux médias.

La circulation des idées a donc suivi un mouvement ascendant, qui se retransforme en mouvement descendant, avec capacité de mobilisation plus forte, parce qu'investie d'une vision partagée. Les partenariats multi-

acteurs n'ont pas vocation à dominer et à perdurer, ils permettent cependant de débloquer des situations complexes, de surmonter des atavismes et des fossilisations de mentalités. Ils supposent une société civile forte et mobilisée, voire professionnalisée [D. Frau-Meigs, 2007]. Ils supposent aussi que les outils et les standards soient relayés au niveau national.

AU NIVEAU NATIONAL, DE POTENTIELLES PLATEFORMES MULTI-ACTEURS

Les conditions de suivi et le monitorat des retombées de ces actions globalisantes sont en effet tout aussi importants. Les politiques publiques nationales sont alors l'échelon à surveiller et l'émergence de plateformes multi-acteurs nationales ou régionales s'avère essentielle [D. Frau-Meigs et J. Torrent, 2009].

Les « trois P » des politiques publiques qui sont susceptibles de convaincre les décideurs sont : protection, provision et participation. Elles permettent la relation entre le local et le global, en reconnaissant le rôle moteur de l'État (qui a eu tendance à se désengager ces derniers temps), en assumant la valeur d'intérêt public de l'éducation aux médias et en promouvant la légitimité du fonctionnement par plateformes multi-acteurs. La protection permet à l'État de considérer les politiques d'éducation aux médias comme un moyen de prévention à l'égard des jeunes, notamment en ce qui concerne les contenus à risque ; la provision justifie la mise à disposition des écoles et des formateurs d'outils et de matériaux, libres de droits ; la participation rappelle à l'État le besoin de s'appuyer sur les micro-acteurs et les communautés de pratiques pour favoriser l'implication de tous, y compris les jeunes...

Les deux acteurs fondamentaux qui ont tendance à émerger dans le monde, pour se faire porteurs de ces politiques publiques sont les autorités de régulation des médias (quand elles existent) et les associations nationales d'éducation aux médias (quand elles existent).

Les autorités de régulation des médias peuvent devenir des agents de changement car elles sont exogènes tout en ayant la capacité d'être des plateformes multi-acteurs intégrantes. Elles ont notamment la capacité d'intéresser le secteur privé et d'exiger son implication avec crédibilité et légitimité (c'est souvent le secteur privé qui a demandé leur création). Leur action est aussi un signal fort aux autres secteurs, celui de la respectabilité et de la crédibilité de l'éducation aux médias, au point qu'un

tel acteur institutionnel puisse s'en saisir. Elles peuvent ainsi faire appel à la responsabilité sociale des acteurs professionnels (producteurs, journalistes, artistes...). Elles ont toutefois un rôle de verrou quant à l'initiative et au design des activités : ce ne sont pas les intérêts commerciaux qui guident leur action. Elles ne doivent pas se laisser capturer par le secteur privé et permettre la confusion des missions et des genres. C'est le cas d'instances comme le CAC catalan, ou encore OFCOM en Grande-Bretagne qui s'est vu officiellement remettre cette mission de valeur publique. Plus modestement, c'est le cas de la Turquie qui lance le débat ou encore de la Corée du Sud. Le CSA français est en train de rédiger un rapport, suite à une commission multi-acteurs réunie par le ministère de la Famille, sur l'éducation aux médias...

Les autorités de régulation peuvent se prévaloir du fait que l'éducation fait partie, depuis le début, des obligations de service public des médias. Cela leur permet de faire venir à eux universitaires, ONG, fondations et communautés de pratiques sur le terrain tout autant que représentants du marché. Elles peuvent aider à résoudre certaines contraintes qui ont à voir avec un financement limité de l'éducation nationale, un manque de temps des différents acteurs, le peu de ressources humaines compétentes et le manque de confiance dans ces partenariats d'un nouveau genre, dont la viabilité n'est testée que depuis peu. La limite la plus importante dans le cas des autorités de régulation comme le CSA est leur réelle indépendance en tant qu'entité-tampon, et leur relation autonome par rapport à l'autorité de l'État. Leur motivation profonde est le besoin impératif de renouveler leurs propres missions, en ces temps de profusion des chaînes et des réseaux (par rapport à leur mission première qui consistait à réguler la rareté des ondes).

Les associations de la société civile ont, quant à elles, suivi deux stratégies différentes selon les pays : rajouter l'éducation aux médias à leur agenda ou créer des associations spécifiques réunissant chercheurs et praticiens. La France a choisi la première voie. De même pour les Pays-Bas où une association comme Mira Media associe médias communautaires, diversité culturelle et éducation aux médias. D'autres pays comme les États-Unis (National Association for Media Literacy Education) ou le Canada (Association for Media Literacy) ont opté pour une association nationale, qui fonctionne comme une ONG et a un pouvoir de levier important. L'association canadienne s'est ainsi vue confier la mise en application du programme d'éducation aux médias pour l'Ontario [Wilson et Duncan, 2009].

Fondamentalement, se pose la question de la volonté politique d'aller de l'avant dans la mise en place de l'éducation aux médias en relation avec l'émancipation et la participation citoyenne, dans une logique constructive d'emploi et de connaissance. Le bénéfice particulier des partenaires et acteurs doit apparaître comme faisant partie du projet engageant. Les décideurs ont intérêt à identifier les bonnes échelles d'interaction et les partenaires pour faire adopter cette perspective négociée. Les échelons de gouvernance que sont le fédéral (commission européenne), le national (l'État français), le régional (les rectorats et leurs missions) et le local (les écoles) doivent identifier les acteurs en synergie, que ce soit les micro-acteurs des communautés de pratiques, les acteurs intermédiaires ou les acteurs extérieurs (Pestalozzi). Avec les acteurs se dégagent les sites et les territoires, qui à leur tour nourrissent la réflexion et font évoluer les pratiques et les usages. De ce point de vue-là, l'éducation aux médias et à l'information détient le potentiel de réduire les écarts entre médias nouveaux et anciens, entre information d'actualité et de donnée, entre médias et TIC, entre culture haut de gamme et bas de gamme... en offrant un scénario de viabilité et de durabilité, avec des ressources partagées.

DE LA VIABILITÉ DE CERTAINES ARTICULATIONS ENTRE ACTEURS ET COMPÉTENCES

Il faut donc développer et articuler le potentiel des différents acteurs des trois secteurs public, privé, civique. Cela implique de spécifier, d'une part, les articulations entre les conditions sociales et industrielles pour une participation active de tous au processus éducatif (promouvoir les valeurs et attitudes qui font reconnaître la pertinence de l'éducation aux médias) et, les conditions éducatives pour l'éducation aux médias (stratégies pédagogiques, développement de cursus, enrichissement de programmes et de matériaux...).

Les conditions minimales et transversales pour la mise en place de ces diverses articulations sont :

- des politiques publiques (provision), qui soutiennent le changement de paradigme pédagogique, et modifient la façon dont les enseignants sont formés et évalués ;
- un secteur industriel et des entités autorégulées (provision) qui fournissent des matériaux, des projets

et des ressources financières pour favoriser la connexion entre l'école et la vie réelle ;
- des programmes scolaires autour de projets engageants (participation et protection), qui permettent la plasticité du développement cognitif, à l'intersection entre compétences de contenus et compétences de processus (les 6 C) ;
- des communautés de pratiques qui relient les enseignants à la réalité hors l'école, que ce soit dans les médias, les centres ressources, les médiathèques, ou autres lieux favorables à l'expérimentation, la pratique...

D'autres conditions engageantes et mobilisantes sont à faire ressortir, pour que l'ailleurs informe l'ici : la recherche par le biais des sciences de l'information-communication et les sciences de l'éducation, la formation initiale des maîtres et des professeurs-documentalistes, la présence d'associations savantes actives dans la promotion du champ et enfin l'incorporation des jeunes dans le design de projets et de programmes les concernant ainsi que dans l'évaluation complexe des résultats et des produits obtenus [J. Pungente, 2002 ; D. Frau-Meigs et J. Torrent, 2009]. C'est à ce niveau d'engagement et de mobilisation de tous que pourra s'éviter le processus de marchandisation de l'éducation et que la réforme profonde du système, attendue de tous, pourra se faire, non sur le mode prescriptif mais sur le mode créatif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Beck Ulrich. *What Is Globalization?* Cambridge, Polity Press, 1999.

Callon Michel. *La science et les réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris, La Découverte, 1989.

Crozier Michel. *On ne change pas la société par décret,* (1979). Paris, Hachette-Pluriel, 1984.

Fichez Elisabeth. L'industrialisation de la formation. *Terminal,* 2000*,* 83, p. 65-72.

Frau-Meigs Divina. « Media Regulation, Self-Regulation and Education: Debunking some Myths and Retooling some Working Paradigms ». In: Feilitzen Cecilia von. *Protect or Promote?* Goterborg, Unesco Clearinghouse, 2004.

Frau-Meigs Divina. « La société civile au SMSI : vers une militance de catalyse ? » In : Mathien Michel (dir.). *Le sommet mondial sur la société de l'information, et après ?* Bruxelles, Bruylant, 2007.

Frau-Meigs Divina (éd.). *Éducation aux médias : manuel à l'attention des enseignants, des étudiants, des parents et des professionnels*. Paris, Unesco, 2007.

Frau-Meigs Divina et Torrent Jordi (eds). *Mapping Media Education Policies Worldwide: Visions, Programs, Challenges*. ONU-UNESCO, 2009. (En anglais et en espagnol).

Giddens Anthony. *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press, 1990.

Hollingshead Andrea B. "Cognitive interdependence and convergent expectations in transactive memory". *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, December 81(6):1080-9.

Jonnaert Philippe (éd.). *Le concept de compétence revisité*. Observatoire des réformes en éducation (ORE). Montréal, Université du Québec, 2007.

Joule Robert-Vincent et Bernard Françoise. « Lien, sens et action : vers une communication engageante ». *Communication et Organisation*, 2004, 24, p. 333-345.

Latour Brubo. *La science en action.* Paris, La Découverte, 1989.

Moeglin Pierre. *Outils et médias éducatifs.* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

Moeglin Pierre, Tremblay Gaëtan. *2001 Bogues, globalisme et pluralisme : tic et éducation.* Vol. 3. Laval, Presses universitaires de Laval, 2002.

Pungente John. "Media Education Programs: Nine Factors for Success". *Media Education in Canada*, 2002. [En ligne] < http://www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272 > (consulté le 28 juin 2009).

par Leïla Saadaoui

ENCADRÉS

DÉVELOPPEMENT DE SERVICES DOCUMENTAIRES DANS UNE UNIVERSITÉ BILINGUE DU NORD DE L'ONTARIO

Les services documentaires dans les bibliothèques universitaires du Canada sont confrontés à de nombreux défis, qui remettent en cause les pratiques traditionnelles. Il faut donc penser d'autres formes d'intervention et de formation plus proches des publics.

Tendances au Canada

Au Canada, certains bibliothécaires universitaires sont assimilés au corps professoral, à condition d'être actifs dans le domaine de la recherche. Leurs charges d'enseignement sont alors remplacées par du temps de référence. Ils sont titulaires d'une maîtrise en bibliothéconomie et sciences de l'information, en plus d'un baccalauréat dans une autre discipline (qui correspond à un bac +4 en France).

Les bibliothécaires universitaires chargés de la référence et de la formation documentaire proposent diverses approches pour initier les étudiants à la bibliothèque et à la recherche documentaire.

Les formations de base sont assez semblables dans les universités :

- visite de la bibliothèque et présentation des services et des ressources ;
- initiation à la recherche documentaire pour les premières et secondes années du baccalauréat ;
- recherche documentaire avancée pour les dernières années du baccalauréat et les études supérieures (maîtrise et doctorat) ;
- formation à un logiciel de gestion de références bibliographiques (RefWorks, Endnote...).

Des formations spécialisées portent sur l'usage des bases de données, des moteurs de recherche, sur la recherche de données, d'images ou de cartes.

En ligne, les cours sur les plateformes WebCT ou Moodle, les guides par domaines ou types de ressources, les tutoriels – comme l'outil de formation Infosphère [17] – sont largement utilisés dans les universités québécoises.

De manière pragmatique, les bibliothécaires cherchent à aller vers les usagers là où ils sont, avec la référence virtuelle, les capsules de formation par baladodiffusion [18], la référence mobile et la présence de bibliothèques sur Facebook ou dans des espaces virtuels comme Second Life.

Enfin, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pratiquent l'auto-évaluation des compétences informationnelles en lien avec *Le Programme de développement des compétences informationnelles (PDCI)* de l'Université du Québec.

Contexte particulier de l'université laurentienne

La bibliothèque J.N. Desmarais, principale bibliothèque de l'Université Laurentienne, à Sudbury (Nord de l'Ontario), est originale. Née en 1960, c'est une des rares universités bilingues au Canada, intégrant trois cultures : Canada anglais, Franco-Ontariens et Autochtones. Loin des grands centres urbains, elle comptait, en 2007, 8 792 étudiants : 18 % de francophones, 92 % en 1er cycle (le premier programme de doctorat a été développé en 2003) et près de 20 % à temps partiel, la plupart en enseignement à distance [19].

Les huit bibliothécaires (quatre anglophones, quatre francophones), la plupart bilingues, constatent que de nombreux étudiants font de plus en plus de recherches sans consulter les bibliothécaires ni même les ressources de la bibliothèque.

Service de référence et de formation documentaire à la Laurentienne

Le service de référence et de formation documentaire est au cœur de la bibliothèque, au niveau du Carrefour d'apprentissage (*Learning Commons*), lieu de tous les services facilitant l'apprentissage, la préparation et la rédaction de projets de recherche (espace informatique, assistance informatique, aide à la recherche documentaire et à la rédaction). Six assistants assurent 75 heures d'ouverture par semaine, orientant si nécessaire vers un bibliothécaire spécialisé. Téléphone, courriel et *chat* facilitent la référence à distance.

---

17. UQAM. Infosphère. [En ligne] < http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/ > (consulté le 28 juin 2009).
18. La baladodiffusion est le terme québécois pour *Podcast*.
19. Université Laurentienne. *Inscriptions*. Sudbury, Université Laurentienne, 2008. [En ligne] < http://www.laurentian.ca/Laurentian/Home/Departments/Institutional+Research/Other/Enrolment > (consulté le 28 juin 2009).

Formation en présence

La formation documentaire n'est pas formalisée à la Laurentienne. Assurée par deux bibliothécaires à la référence des services en anglais et en français, elle offre des ateliers d'1 heure 30 à 3 heures :

- *Library Orientation* : visite, initiation aux ressources de la bibliothèque ;
- formation à l'utilisation de RefWorks, logiciel de gestion de références bibliographiques ;
- depuis 2007, formation avancée à RefWorks en anglais et formation à la recherche d'articles en français en réponse aux lacunes (non-connaissance des bases de données).

Des sessions en classe sont également organisées, surtout en 1re et 2e années (dont une de méthodologie de la recherche documentaire, à partir d'un sujet donné suivant la discipline).

En 2007-2008, 1 750 étudiants ont suivi ces diverses formations, adaptées par chaque bibliothécaire.

Enfin, les temps de référence permettent des formations individualisées sur rendez-vous.

Formation en ligne

Un atelier de formation documentaire en ligne est proposé sur la plateforme WebCT, en anglais et en français. Les étudiants suivent, à leur rythme, une série de 5 modules : typologie des documents, des lieux, syntaxe de recherche, recherches dans les catalogues et recherches sur le Web. Chaque test réussi à 70 % permet d'enchaîner les modules, validés par un certificat de réussite.

Enjeux et perspectives de la formation documentaire

Au Canada, les bibliothèques universitaires évoluent, cherchant à en savoir plus sur leurs usagers et leurs pratiques documentaires. Nos principaux enjeux locaux pourraient se résumer en quatre points :

- La communication avec le public (connaissance des besoins et des pratiques informationnelles), allant jusqu'à le rejoindre sur les réseaux sociaux, par de nouvelles

pratiques de communication et de promotion : référence mobile, référence virtuelle, page Facebook [20], et par une enquête quantitative et qualitative sur les besoins et pratiques documentaires, pour évaluer les compétences documentaires nécessaires aux différents cycles et proposer des ressources et formations mieux adaptées [D. Mittermeyer, 2003].

- La complémentarité des formations en présence et en ligne. Après l'initiation de base des tutoriels WebCT, on peut aborder des compétences précises (gestion des références avec le logiciel RefWorks) ou peu travaillées (exploitation des informations : bibliographie, évaluation de l'information, plagiat). Il nous faut réorganiser l'information sur notre site Web, actualiser la formation en ligne, développer des guides et tutoriels, notamment sur les bases de données, la statistique et les données géospatiales...
- La collaboration avec les professeurs pour intégrer les compétences informationnelles dans le cursus universitaire, en continuant à développer certaines formations au sein des cours d'initiation aux différentes disciplines et de méthodologie de recherche, incluant des travaux pratiques après les formations, leur proposer des ateliers adaptés à leurs propres besoins (initiation à RefWorks, recherche avancée dans une base de données, mise en place d'un service de veille documentaire).
- Enfin de la créativité pour innover et s'adapter à nos publics.

Référence bibliographique

Mittermeyer Diane, Quirion Diane. Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant en 1er cycle dans les universités québécoises. *Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec*, 2003. [En ligne] < http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

20. Facebook. *Laurentian University Library – Bibliothèque Université Laurentienne.* [En ligne] < http://www.facebook.com/pages/Sudbury-ON/Laurentian-University-Library-Bibliotheque-Universite-Laurentienne/9860299653 > (consulté le 28 juin 2009).

par Abby Clobridge et David Del Testa

COMMENT L'INTERNAUTE DEVIENT HISTORIEN : UNE PÉDAGOGIE HYBRIDE POUR CROISER L'ANALYSE DOCUMENTAIRE ET LA CRÉATION DE RESSOURCES NUMÉRIQUES AU SEIN D'UN COURS D'HISTOIRE [21]

Dans le contexte d'une évaluation de la qualité de l'enseignement à l'université de Bucknell (Pennsylvanie, États-Unis) et suite à une forte incitation à renforcer la présence d'outils de pédagogie numériques dans les cours universitaires en général, le professeur David Del Testa et Madame Abby Clobridge, directrice des initiatives d'éducation numérique, ont développé un module d'enseignement intégré dans un cours d'histoire de premier cycle. Cet enseignement propose une initiation aux méthodes de recherche de l'historien, à travers l'exemple de la deuxième guerre mondiale. L'emploi de deux formes de technologie numérique – les systèmes de réponse personnelle et les interfaces de gestion numérique des médias – leur a permis de créer les conditions nécessaires pour « laisser agir » les étudiants en tant qu'historiens professionnels, avec des résultats appréciables. Ces résultats ont pu être obtenus grâce à leur rôle de co-instructeurs dans le cours – ce qui a permis un croisement visible de leurs domaines d'expertise – et grâce à l'accès aux outils de recherche numériques qui a amélioré considérablement la qualité du travail des étudiants.

Le travail collaboratif entre enseignants et bibliothécaires remonte, aux États-Unis, à la fin des années 30, avec un développement à la fin des années 60 – début des années 70 dans quelques établissements, suivi par une rapide phase d'expérimentation à la fin des années 80, fruit de rapports publiés durant cette période et mettant en cause les relations étudiants-enseignants. Les besoins documentaires croissants des universitaires pour leur cours et recherches, ainsi qu'une relative porosité entre les frontières disciplinaires et l'affaiblissement des hiérarchies institutionnelles ont favorisé ce changement.

21. Cette contribution a été traduite par Sylvie Chevillotte.

Contexte et motivations du projet

Les enseignants et professionnels des nouvelles technologies ont l'habitude de collaborer depuis longtemps à l'université de Bucknell, mais la majorité des projets menés jusqu'alors reposaient sur l'aide apportée par les professionnels aux enseignants pour la réalisation de leurs cours (par des diaporamas notamment). Cette collaboration était mono-directionnelle, puisque les informaticiens apportaient leur expertise, sans participer directement au cours.

Pour Abby Clobridge et ses collègues du département de la bibliothèque et des technologies de l'information, la culture informationnelle a été le facteur clé pour lancer le projet de travail sur les affiches de la seconde guerre mondiale [D. Raspa et D. Ward, 2000 ; C. Bielema, 2003 ; E. Grassian, 2004]. En effet, la norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur publiée par l'ACRL procure un cadre général pour les institutions qui peuvent ensuite adapter les normes à leur environnement propre.

Parallèlement à ce cadre général, de nombreux collèges et universités doivent suivre des normes régionales centrées sur des critères d'agrément établis au niveau des États. L'université de Bucknell est ainsi évaluée par le Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) [22]. En 2002, cet organisme a introduit des critères de compétences informationnelles dans son évaluation. Les institutions doivent donc montrer leur implication et réalisations à ce sujet par des projets de développement de la culture informationnelle des étudiants et des exemples de mise en œuvre.

Un rapport de 2004 du MSCHE, pointant le manque de cours d'introduction à l'histoire, a poussé le département d'histoire à créer de nouveaux cours, tandis que, parallèlement, Abby Clobridge constatait des connaissances lacunaires et inégales des étudiants avancés sur les méthodes de recherche d'information. L'idée de créer un cours expérimental d'introduction, en histoire, conservant la même méthodologie – en changeant thème et enseignant annuellement – se fit jour. David Del Testa choisit la seconde guerre mondiale en raison de l'intérêt des étudiants pour ce sujet et en souhaitant s'appuyer sur les affiches de l'époque possédées par la bibliothèque.

Déroulement et bilan du module sur les affiches de propagande

Les normes sur les compétences informationnelles, une pédagogie active et un esprit de découverte et d'expérimentation formaient le socle de la collabo-

22. Le MSCHE conduit l'agrément pour les collèges et universités du Delaware, District of Columbia, Pennsylvania, New-York, New Jersey, Maryland, Puerto Rico, the U. S. Virgin Islands, et plusieurs écoles internationales américaines.

ration mise en place entre David Del Testa et Abby Clobridge autour du projet d'affiches de la seconde guerre mondiale. S'il n'est pas prouvé que les étudiants retiennent mieux l'information à travers des cours s'appuyant sur le numérique plutôt que dans des cours « traditionnels », il est certain que la recherche pratique développe l'acquisition des connaissances [S. Sutton et A. Nora, 2008].

Dans le cas du projet, la numérisation a rendu les ressources de recherche accessibles et a facilité la manipulation de données par les étudiants ainsi que leur exploitation. Ce module de six semaines – sur un semestre de 16 semaines – a regroupé 40 étudiants en groupe de deux pour travailler sur des affiches rares et fragiles. Avec l'aide des auteurs et d'autres bibliothécaires et informaticiens, les groupes d'étudiants ont choisi une affiche originale, ont effectué des recherches à son sujet suivant des normes professionnelles, l'ont analysée et préparée pour la numérisation et mise en ligne sur un site Internet [23].

Avant de démarrer le module, Abby Clobridge a demandé aux étudiants d'utiliser des *clickers* pour s'approprier collectivement le sujet [24]. Elle leur a posé une série de questions sur les méthodes de recherche d'information en histoire. Les étudiants ont répondu en sélectionnant le bouton correspondant à ce qu'ils considéraient comme la bonne réponse. Lorsque tout le monde a répondu, la réponse correcte s'affichait ainsi que le pourcentage d'étudiants ayant sélectionné chaque réponse. Il s'agit d'un mode « ludique » d'apprentissage. La réponse était ensuite expliquée par un volontaire ou rediscutée en groupe, si une majorité n'avait pas su répondre. Toutes les données collectées durant ces séances ont été conservées et ont fourni aux formateurs une référence sur les forces, faiblesses et connaissances des étudiants en matière de recherche. Par exemple, la plupart des étudiants savaient interroger un catalogue de bibliothèque, mais peu d'entre eux savaient demander un document par le prêt entre bibliothèques.

Avec l'aide de l'archiviste de l'université, les étudiants ont appris les techniques de base de l'archivistique pour des objets fragiles. Après deux semaines de travail sur les affiches elles-mêmes, la seconde étape a été d'amener les étudiants à créer une interface numérique pour le projet. Les étudiants ont utilisé des appareils numériques pour copier leurs affiches, ils ont ensuite effectué, sous Photoshop, des corrections de leurs photos avant de constituer une collection numérique cohérente des différentes images numériques. Dans le cadre de l'exercice, les formateurs ont alors introduit les différents formats de métadonnées (Dublin Core et VRA Core 3.0). Dublin Core est utilisé par les

---

23. Pour les résultats du projet, consulter :
Bucknell University. Exploring the Past: WWII Posters – A Visual Adventure. [En ligne] < http://www.bucknell.edu/x36100.xml > (consulté le 28 juin 2009).

24. Le terme *clicker* n'a pas vraiment d'équivalent en français. Son utilisation s'accroît dans le domaine pédagogique. Voir K. Prock *et al*., 2008.

professions des sciences de l'information et des technologies de l'information pour décrire tous types de ressources numériques, tandis que VRA Core 3.0 est utilisé par les professionnels des arts visuels pour cataloguer des œuvres d'art [25].

Après des discussions autour des avantages et inconvénients de chaque norme, les étudiants ont créé un modèle hybride intégrant les éléments les plus adaptés de chacune et ajoutant des éléments spécifiques au projet.

L'étape suivante a été la création par Abby Clobridge d'une base de données et d'une interface pour la collection. Les résultats ont été impressionnants, car ils ont montré que les étudiants se transformaient en véritables historiens pendant le déroulement du module. David Del Testa a complété le module par des cours sur l'histoire de la guerre et l'analyse des sources. Ceci a permis aux étudiants d'appliquer directement leurs connaissances à la suite du projet.

Futurs développements

Une enquête a été effectuée auprès des étudiants pour évaluer l'impact de ce projet sur leurs attitudes et expériences par rapport à celui des travaux de recherche plus traditionnels. Les données collectées indiquent que les étudiants ont acquis des connaissances sur la seconde guerre mondiale. Plus important, ils se rendent compte que les compétences acquises au cours de ce module les aideront dans des travaux ultérieurs, et se sentent plus compétents pour conduire des recherches approfondies et réfléchies que leurs camarades qui n'ont pas suivi ce module. De même que pour d'autres projets similaires, les étudiants ont appris à considérer les bibliothécaires comme des formateurs, et non uniquement comme des fournisseurs d'information.

Le module autour des affiches de la seconde guerre mondiale a été enseigné pour la première fois à l'automne 2006 et a été reconduit à l'automne 2008. Les images numériques de 2008 seront ajoutées au dépôt d'archives numériques. Cette collection sera, de plus, l'une des premières à être déposée dans le dépôt des « Liberal Arts Scholarly Repository » (LASR) [26].

Pour les auteurs, ce type d'approche et de pédagogie produit de très bons résultats et est applicable à d'autres cours, quelles que soient les disciplines. Cet ensemble mêle l'apprentissage collaboratif (dans lequel les étudiants se forment les uns les autres avec l'aide de l'enseignant), l'apprentissage actif et

25. Pour plus de précisions, voir : *Dublin core metadata initiative*. Dublin Core Metadata Element Set, Version 1.1. [En ligne] < http://dublincore.org/documents/dces/ > (consulté le 28 juin 2009).
26. LASR est un dépôt d'archives récent regroupant sept collèges et universités en arts libéraux. Son objectif est de mettre en valeur les travaux d'étudiants.

l'apprentissage par projet. La collaboration visible de l'enseignant et du professionnel de l'information a profondément influencé les étudiants dans leurs projets ; le volet numérique a amené une visibilité et une publicité autour du projet, engendrant une appropriation et une fierté professionnelle.

Références bibliographiques

Atkinson Jean. *Developing Teams through Project-Based Learning*. Burlington, VT: Gower Publishing, 2001.

Bielema C., Crocker D., Miller J., Reynolds-Moehrle J. and Shaw H. "Faculty and Librarian Collaborations: A Case Study and Proposal for Online Learning Environments". *Research Strategies*, 2003, 20, n° 4 : 334-45.

Bruffee Kenneth. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore, Johns Hopkins Press, 1993.

Coohill Joseph. "Images and the History Lecture: Teaching the History Channel Generation". *The History Teacher,* 2006, 39, n° 4 : 455-67.

Grassian Esther. "Do They Really Do That? Librarians Teaching Outside the Classroom". *Change,* 2004, 36, n° 3 : 22-27.

Meyers Chet. *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom, The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco, Jossey-Bass Books, 1993.

Prock Ken, Pham Sylvia and Jefferson Will. "Using Clickers in Information Literacy Instruction". *Pennsylvania Library Association Bulletin,* 2008.

Raspa Dick and Ward Dane, eds. *The Collaborative Imperative: Librarians and Faculty Working Together in the Information Universe*. Chicago, Association of College and Research Libraries, 2000.

Sutton Stephanie and Nora Amaury. "An Exploration of College Persistence for Students Enrolled in Web-Enhanced Courses: A Multivariate Analytic Approach". *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice,* 2008, 10, n° 1 : 21-37.

Weis Tracy M., O'Leary Cecilia and Eynon Bret. "Digital Technologies and Pedagogies". *Social Justice*, 2002, 29, n° 4 : 153-167.

White Stephen H., O'Brien Joseph E., Smith Art, Mortensen Dustin and Hileman Keil. "A History Lab Environment in the Classroom Brings the Standards to Life". *Middle School Journal,* 2006 : 4-12.

par Stuart Boon, Bill Johnston et Sheila Webber

DÉVELOPPER DES CONDITIONS PÉDAGOGIQUES POUR LA CULTURE INFORMATIONNELLE : L'IMPACT DES CONTEXTES DISCIPLINAIRES [27]

L'objectif de cette recherche était d'étudier les conceptions de la culture informationnelle des enseignants-chercheurs du Royaume-Uni et la pédagogie qu'ils utilisent pour l'enseigner, en lien avec leur discipline. Ce projet sur trois ans (novembre 2002 – octobre 2005) a reçu un financement de 130 000 livres de l'Arts and humanities research council (AHRC).

La méthode de recherche suivie est la phénoménographie, suivant le modèle utilisé par C. Bruce (1997). 20 interviews ont été menées dans 4 disciplines différentes, auprès de 80 enseignants de 26 universités, en distinguant sciences « dures » et « molles », pures et appliquées. Les disciplines retenues étaient la littérature anglaise, le marketing, la chimie, le génie civil. Parallèlement, une enquête plus large a été menée sous forme de questionnaires et d'analyse.

Les conclusions de l'étude prouvent que les différences disciplinaires sont bien réelles.

À titre d'illustration, pour les enseignants de génie civil, la culture informationnelle, c'est :

- accéder à, lire et écrire l'information ;
- interpréter, exploiter des sources d'information ;
- savoir mener une recherche et comprendre l'information ;
- manipuler et présenter des données ;
- devenir autonome, responsable et confiant en tant qu'ingénieur professionnel.

Tandis que l'éducation à la culture informationnelle est :

- le travail de quelqu'un d'autre ;
- fournir l'information essentielle ;
- une forme d'apprentissage focalisé sur l'étudiant ;
- encourager la pensée indépendante, confiante, critique.

Greffer des cadres et modèles existants (type SCONUL, 7 Piliers ou ACRL) pour l'éducation à l'information sur les programmes risque de créer un effet

27. Cette contribution a été traduite par Sylvie Chevillotte.

de dissonance par rapport aux pratiques et aux perceptions des universitaires. Une éducation efficace à l'information nécessite un engagement et une collaboration de la part des bibliothécaires et des universitaires. Les auteurs préconisent donc, pour un travail constructif des professionnels de l'information et des universitaires de considérer les contextes disciplinaires et les perceptions des universitaires de la culture informationnelle et de redéfinir les rôles et les rapports.

Le développement et l'amélioration de la culture informationnelle des étudiants nécessitent des approches nouvelles au travail collaboratif et à l'intégration de l'information-documentation dans les programmes disciplinaires. Il est nécessaire d'intervenir au niveau de la construction des cours et des programmes en raison de la variabilité des concepts et des approches pédagogiques.

Se pose la question d'établir un « réseau pour l'amélioration de la culture informationnelle » au niveau des départements universitaires, au niveau professionnel et de chercher un consensus autour d'un projet de développement et d'évaluer les expériences.

Références bibliographiques

Johnston Bill and Webber Sheila. "Information Literacy in Higher Education: A Review and Case Study". *Studies in Higher Education*, 2003, 28 (3), 335-352.

Marton Ference and Booth Shirley. *Learning and Awareness*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, 1997.

CHAPITRE III
FORMATS DE L'INFORMATION MOBILISÉS PAR LES APPRENANTS ET LES PROFESSIONNELS DE L'INFORMATION

PRÉSENTATION

JOURNALISTES, DOCUMENTALISTES, UNIVERSITAIRES

INFORMATION ET ENSEIGNEMENT

ÉVALUATION DE L'INFORMATION ET DESCRIPTION DES CONTROVERSES SCIENTIFIQUES

par Marie Després-Lonnet et Vincent Liquète

PRÉSENTATION

Étudier la culture informationnelle revient notamment à identifier notre capacité à nous informer, en mobilisant de nombreuses formes de compétences et de connaissances, que nous acquérons et sollicitons souvent de manière plus implicite qu'explicite, car nombre d'entre elles font partie de notre propre expérience et de notre rapport global aux environnements socio-techniques et à la société, civile et professionnelle, au sein de laquelle nous vivons.

Les réflexions que nous proposons de présenter au cours de ce chapitre permettront d'expliciter, de comprendre, puis de formaliser les approches info-communicationnelles et pédagogiques les mieux à même de favoriser la compréhension et l'appropriation de diverses formes culturelles de l'information. Cette démarche permettra également de proposer différentes pistes de réflexion aux enseignants, aux bibliothécaires, aux documentalistes et plus largement aux divers acteurs des métiers de l'information. Sans vouloir simplifier ou caricaturer les approches possibles, deux modalités d'analyse en particulier semblent rivaliser depuis déjà quelques années, dans le champ info-communicationnel.

D'une part, celle à dominante socio-constructiviste privilégiant les démarches d'acteurs tente de caractériser leur « faire », leurs stratégies, leurs usages, leurs représentations, leur manière de mettre en commun leurs culture et compétences respectives. Cette approche donne toute sa place aux acteurs, avec le risque, cependant, de ne pas suffisamment considérer l'impact des environnements techniques et informationnels sur les usages et pratiques engagés par les individus en situation d'exposition médiatique ou d'apprentissage. Fondamentalement, comme le souligne Jean Meyriat (2006), cette approche met au cœur des problématiques d'usages des questionnements résolument communicationnels.

D'autre part, une seconde approche complémentaire, davantage orientée sur l'analyse des offres, des contenus et les données en circulation – notamment via les mass médias et les réseaux –, cherche à caractériser et étudier les offres informationnelles actuellement à la disposition des acteurs ; poussée au bout de sa logique, elle pourrait alors laisser à penser que le récepteur, usager de l'information, répondrait favorablement et fonctionnellement aux formats de l'information auxquels il aurait accès,

la dimension pédagogique consistant alors à aider l'apprenant à se constituer un « capital personnel de critères » lui permettant de discriminer les informations valides, fiables, d'autorité, d'autres informations, plus hasardeuses, douteuses voire malintentionnées. Cette seconde approche présente cependant l'intérêt, notamment, de tenter d'analyser les contenus, leur structuration, leurs conditions de navigabilité et d'utilisabilité, constituant des objets de questionnements sur les représentations et conceptions des producteurs, diffuseurs, éditeurs, qui envisagent des usages, des modalités de travail et d'exploitation, la plupart du temps, implicites, et ultérieurement détournés par les usagers eux-mêmes. Toutefois, le risque de telles approches, orientées émetteur, est d'omettre de considérer certains contextes d'édition, qu'ils soient économiques, politiques, idéologiques...

LA NOTION DE FORMAT D'INFORMATION ET DE TRAVAUX INTERACTIONNELS

Le principe d'interroger la notion de « format » revient également à questionner l'organisation des connaissances, d'en révéler les présupposés, les modèles d'usages attendus par ceux qui produisent et diffusent ce type d'information. Ce domaine de questionnement est d'autant plus intéressant lorsque l'on interroge la culture informationnelle, que certains formats d'information en circulation prédominent, orientent les acquisitions de connaissances des apprenants, des enseignants, plus largement des récepteurs, et qu'ils déterminent également des formes de pratiques professionnelles. Un des enjeux est alors de sortir d'un *impensé* technologique (en référence aux travaux de Pascal Robert), qui reviendrait à croire que les formats d'offre prédétermineraient les usages (enseignants) attendus des producteurs.

Il va sans dire que les domaines de l'éducation et de la formation ne sont pas étrangers à ces questionnements. En effet, quelques travaux, ces dernières années, ont tenté et tentent encore de caractériser ces offres informationnelles disponibles via les réseaux et les éditeurs traditionnels [A. Béguin-Verbrugge, 1999], d'autres montrent l'importance croissante de certaines offres sur les exigences et modalités de travail des élèves notamment (soutien en ligne, devoirs à distance, remises à niveau...) [C. Dioni, 2008] mettant en concurrence une part des apports des ensei-

gnants. Dès lors, il semble nécessaire de s'interroger sur les informations (au moins celles labellisées institutionnellement) actuellement en circulation, en tant qu'objets sociaux révélant des modèles d'apprentissage, des représentations du savoir, des modèles économiques dominants, interrogeant le positionnement même des enseignants et leurs modalités de pouvoir.

Une autre dimension clef de la culture informationnelle dépasse le rapport « sujet-formats de l'information » pour s'inscrire dans le domaine des « travaux interactionnels », particulièrement des interrelations entre les acteurs apprenants (un groupe d'étudiants, un groupe d'élèves, les salariés d'un service d'une entreprise ou d'une administration, un groupe réuni autour d'un centre d'intérêt...), celles entre les sujets apprenants et les médiations des professionnels de l'information, ainsi que les interactions « homme-dispositifs numériques ».

En effet, les dispositifs numériques sont aujourd'hui au cœur des pratiques documentaires ; toute réflexion menée sur les formats de connaissances mobilisés par les apprenants se doit d'intégrer cette dimension. Cependant les modèles théoriques proposés pour approcher les usages et les pratiques des utilisateurs de systèmes d'information sont nombreux : que l'on ressente la nécessité d'envisager tout à la fois l'acteur et l'environnement social et matériel au sein duquel s'incarne sa pratique en un « composite » [J. Le Marec, I. Babou, 2003] ; que l'on considère le fonctionnement du dispositif comme partie intégrante dans la compréhension des phénomènes observés [Y. Jeanneret, 2008] ou que l'on s'en éloigne pour se concentrer sur l'observation de l'activité [J. Jouët et D. Pasquier, 1999] ; que l'on envisage le rapport à l'outil dans une approche déterministe [P. Bourdieu, 1964] où se jouent des luttes de pouvoir ou de mise en visibilité et au sein desquels l'utilisateur subirait, adapterait ou bricolerait un système fait par et pour d'autres que lui [M. de Certeau, 1990]. Chaque approche amène à penser un mode d'observation particulier, propre à rendre compte de cette part de « l'être » et du « faire » que l'on veut mettre en visibilité.

La focale que l'on choisit d'adopter rend alors différemment compte des phénomènes observés. Si les études quantitatives se rejoignent pour confirmer que le niveau d'équipement des ménages augmente régulièrement et que tout étudiant dispose aujourd'hui d'un accès régulier à Internet, les observations fines peinent à cerner la diversité toujours plus grande des usages individuels. Car Internet est devenu le « média à tout faire » [O. Donnat, 2006] et évaluer précisément ce qui relèverait d'une pratique

documentaire liée au cadre scolaire est devenu totalement utopique, tant des univers autrefois nettement différenciés se retrouvent aujourd'hui entremêlés à l'écran. C'est précisément pourquoi, paradoxalement, il devient crucial de mieux comprendre les usages et de les envisager en rapport avec l'acquisition d'une culture informationnelle, en considérant les modes d'échanges, de partage, de rétention ; d'autant que nous observons désormais les « enfants de l'Internet » pour lesquels l'ordinateur fait partie des objets de la vie courante. Cette focale devrait directement questionner les métiers de l'enseignement afin de reconsidérer les modes d'appropriation de connaissances et de construction des savoirs, et, plus largement, les métiers de l'information pour tenter de caractériser leur champ de responsabilité et leur positionnement médiationnel [Y. Jeanneret, 2008].

L'approche que nous avons voulu privilégier dans les deux recherches menées au sein de l'Erté *Culture de l'information et curriculum documentaire* est de type « micro »-social. Le premier domaine de recherche, sous la responsabilité de Marie Després-Lonnet, essaie de saisir la pratique en contexte et au plus près de l'individu : une recherche documentaire collective dans la salle informatique d'une école primaire, une séquence de formation à la méthodologie documentaire dans un CDI de lycée ou une série d'interrogations du catalogue du SCD par les étudiants d'une université sont quelques-unes des situations que nous avons observées et analysées [M. Després-Lonnet et J.-F. Courtecuisse, 2006]. Toutes confirment la terrible complexité des écrits d'écran, en même temps que l'extrême richesse des contenus disponibles aujourd'hui. Ce qui conduit souvent à des situations « frustrantes » pour l'observateur autant que pour l'observé, à des niveaux différents. Le premier voit s'afficher ce que le second cherche à l'écran, mais ce dernier semble aveuglé par la multiplicité des *stimuli* qu'il reçoit et passe à côté de l'information qu'il cherche et qu'il a pourtant sous les yeux. L'enfant quitte la salle informatique quand, enfin, il pourrait tout savoir sur ce cheval mythique qui lui échappe depuis plus d'une demi-heure, l'étudiant ferme son navigateur au moment où la liste des références bibliographiques qu'il cherche s'affiche à l'écran, le lycéen se désintéresse de la mosaïque d'images qui contient pourtant le schéma qui conviendrait parfaitement pour illustrer son exposé. Autant de situations qui montrent le besoin croissant d'une formation et d'une médiation dont le cadre dépasse largement les compétences documentaires *stricto sensu*.

Le second domaine de recherche, sous la responsabilité de Vincent Liquète, est l'émergence d'une construction collective et partagée de connaissances dans un environnement numérique de travail dédié à la formation universitaire et pré-professionnelle. Ce travail d'observation consiste à suivre, depuis plus de deux années universitaires, des étudiants préparant le CAPES externe de sciences et de techniques documentaires, répartis en deux pôles, à Bordeaux et Pau. L'essor des ENT à l'université, notamment comme complément et prolongement des formations présentielles (à visées universitaire et/ou professionnelle), incite les enseignants et les étudiants à repenser une partie des modalités d'accès et d'organisation de la connaissance. Ainsi, l'approche communicationnelle semble être à reconsidérer, en particulier la place des interactions entre l'acteur-apprenant et les gisements informationnels mis à sa disposition, et plus largement en tentant de caractériser quelques formes majeures d'interactions entre acteurs. En effet, dans une situation de formation universitaire et pré-professionnelle, sans prescription des enseignants, comment un groupe d'étudiants s'organise-t-il ? Quels types de contenus réutilise-t-il ? Quels formats d'information crée-t-il permettant ainsi de caractériser des formes émergentes de production de connaissances entre pairs ? Le principe de la triangulation des méthodes a été retenu, à savoir, des entretiens individuels semi-directifs d'explicitation, l'analyse de corpus de documents et de traces produits puis stockés par les étudiants, enfin des situations de transposition à l'occasion de séances de pédagogie documentaire et d'éducation à l'information mises en œuvre dans les établissements scolaires. La procédure longitudinale permet d'apprécier les formes d'organisation, d'écritures partagées, de validation, de confrontation d'idées en jeu, tout en approchant les récits d'expérience relatés par les étudiants eux-mêmes. Il ressort de ces observations un ensemble de points forts chez les acteurs observés, notamment : une certaine prédominance de formats d'information en circulation dans le secteur professionnel de la documentation scolaire et qui déterminent des formes d'écriture au sein même des groupes constitués [V. Liquète, 2008] ; comme le suggérait Serge Proulx (2007), les « *ressources organisationnelles ont un caractère structurant des aspects sociaux des processus cognitifs, des représentations individuelles des outils et de l'élargissement de l'éventail des usages qui en résulte* ». A également été constatée la démultiplication des démarches de veille pro-active [B. Devauchelles, 2008] réparties entre membres d'un groupe, caractérisant des formes de partage du travail et des procédures collectives de surveillance des réseaux puis de validation

relativement élaborées. Les plans de veille constitués révèlent des modes méthodologiques individuels et une organisation partagée des gisements à observer. Au-delà de la veille informationnelle, des procédures de « reconsignage » de documents de méthodologie élaborés et diffusés initialement par les formateurs démontrent, après coup, des formes complexes de réappropriation collective de l'information et de réécriture par enrichissement des contenus. On notera également des procédures implicites de validation des contenus engrangés au sein des groupes prenant appui sur des formes de *leadership*. Nous dépassons là le principe de « communauté de pratiques » pour viser des formes de « communauté d'intérêts », organisées et validées entre pairs. Laquelle communauté de pratiques s'organise autour d'une volonté énoncée (puis observée) de mettre en lien les divers contenus d'information produits par les étudiants, en les testant et les mobilisant notamment lors des premières formes d'expériences de pratiques professionnelles en situations pédagogiques. Des formes de micro-cultures de groupe semblent notamment se dessiner. Face à la structuration de ces « communautés d'intérêt », on notera la nécessité, pour les formateurs, d'aller au-delà de la seule prescription générale de références bibliographiques et sitographiques, pour une autre démarche consistant à injecter progressivement des références, tout au long de la formation, en fonction des besoins identifiés des membres des groupes observés, ce qui pourrait énoncer progressivement un repositionnement d'une partie de l'acte documentaire de la part des formateurs. Enfin, les processus d'appropriation des ENT repérés débordent les seules formes d'instrumentation au sens de construction d'habiletés par l'acteur [P. Rabardel, 1995] pour chercher à atteindre des formes « d'instrumentalisation », consistant à attribuer des fonctions à l'outil par l'étudiant, afin de l'adapter à ses besoins et aux tâches réparties au sein du groupe.

LES PISTES DE RECHERCHE

Au sein de ce chapitre seront présentées trois réflexions s'inscrivant dans les registres différenciés que nous citions précédemment, révélant s'il en est, la complexité et la diversité des pistes de recherche. Ces trois contributions, bien que prenant comme référence des terrains et des niveaux d'analyse différents, énoncent la nécessité absolue de repositionner les démarches réflexives autour d'un ensemble de principes comme :

- l'analyse des situations et modes d'information qui revient à fondamentalement interroger les situations et les contextes communicationnels en jeu. Comme le suggère Dominique Wolton dans sa contribution, les enseignants, les universitaires et les journalistes ont finalement comme point commun de devoir fournir les clés de la connaissance et de la culture pour essayer d'interpréter ces informations en circulation, en tentant notamment de dépasser certaines visions unilatérales du monde qui ne tiennent pas compte de la diversité culturelle ni du nécessaire renforcement d'un véritable dialogue interculturel, passant notamment par un « effort sérieux de formation » ;
- bien que difficilement délimitable, la culture informationnelle pourrait ou devrait concerner au moins quatre types d'information, en jeu dans les sphères personnelles, professionnelles, scolaires et culturelles, à savoir : l'information-presse, l'information-service, l'information institutionnelle et l'information-connaissance ;
- l'approche réflexive de Franc Morandi nous propose de considérer les savoirs du numérique comme un rapport articulant le système d'information (SI) avec le système d'enseignement et de formation (SEF) mobilisé. Ce dernier détient des logiques, prenant la forme d'itinéraires de savoirs croisant différents usages. L'auteur nous suggère six formes de savoirs, qui renvoient à des fonctions pédagogiques associant les systèmes d'information aux systèmes d'enseignement et de formation, révélant des logiques pédagogiques plus ou moins explicitées et conscientisées, logiques cherchant à atteindre des types de connaissances et de compétences. Selon l'auteur, la considération des scénarios de formation reste centrale.
- l'importance, pour trouver, expertiser, comprendre, voire s'approprier une information est de savoir la situer, la contextualiser. En effet, toute réalité est celle d'usages « situés », renvoyant à une « écologie

> cognitive (de la connaissance) » comme l'indique Franc Morandi. Cette nécessité d'envisager la « situation de l'information » est également soulignée dans les propos d'Hervé Le Men, qui suggère entre autre de dépasser les seules approches critériées liées à l'évaluation et la validation de l'information (qualité, véracité, pertinence...) pour considérer celle-ci dans des situations de production scientifique, notamment en s'appuyant sur des controverses scientifiques. Cette approche consiste à demander alors à des élèves/étudiants de recenser l'ensemble des acteurs en jeu, puis de repérer les raisons pour lesquelles une controverse évolue, les raisons fondamentales pour lesquelles un énoncé l'emporte sur un autre. Pour se faire, Hervé Le Men suggère de considérer la « traduction » comme recomposition des intérêts, un intéressement d'acteurs utiles à l'avancée d'un projet, tout en cherchant à créer des liens entre des éléments pouvant parfois paraître éloignés les uns des autres : ceci sans omettre que les formats d'information en circulation doivent être considérés dans l'environnement économique de l'information scientifique et technique.

Pour terminer, force est de constater que l'on assiste progressivement à un rapprochement entre l'enseignant, le documentaliste voire certains auteurs d'autorité, comme le sont les scientifiques, les institutionnels, le journaliste professionnel... Mais on lira également, notamment à travers les approches des trois textes suivants, que l'on a affaire à un élargissement du champ d'action et d'expertise des professionnels de l'information, qui doivent intégrer des problématiques communicationnelles pour (s')approprier l'information, considérer les contextes et environnements socio-techniques pour comprendre et analyser les informations, afin de dépasser certaines postures déterministes et systématiques vis-à-vis de la circulation de l'information et des premières formes d'appropriation des connaissances.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Béguin-Verbrugge Annette. « Entre interactivité et médiation : quelques interrogations sur les usages dans les nouveaux médias dans l'enseignement ». In : Fadben. Pour un élève info-zappeur ou info-lettré ? : 5e congrès de la Fadben, 26-28 mars 1999, Bordeaux. Paris, Nathan, 2000.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.

Certeau Michel de. *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris, Éditions Gallimard, 1990.

Després-Lonnet Marie, Courtecuisse Jean-François. « Les étudiants et la documentation électronique ». *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 51, n° 2, 2006, p. 33-41.

Devauchelle Bruno. « Les TIC et en particulier le Web 2.0 questionnent l'avenir du métier d'enseignant-documentaliste ». In : Fadben. Culture de l'information : des pratiques... aux savoirs : 8e congrès de la Fadben, 28-30 mars 2008, Lyon. Paris, Nathan, 2009.

Dioni Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Lyon, INRP, 2008.

Donnat Olivier. « Culture : diversification et logique du cumul ». In : Maurin Louis, Savidan Patrick. *L'état des inégalités en France 2007*. Observatoire des inégalités. Paris, Éditions Belin, 2006.

Jeanneret Yves. « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication ». In : Premier colloque des médiations et usages des savoirs et de l'information : un dialogue France – Brésil (Réseau MUSSI), 4-7 novembre 2008, Rio de Janeiro.

Jouët Josiane, Pasquier Dominique. « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans ». *Réseaux*, 1999, vol. 17, n° 92-93.

Le Marec Joëlle, Babou Igor. « De l'étude des usages à une théorie des "composites" : objets, relations et normes en bibliothèque ». In : Le Marec Joëlle. *Lire, écrire, récrire – objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2003.

Liquète Vincent. « Médiations et appropriations de(s) connaissances dans le cadre de la professionnalisation des enseignants-documentalistes français ». In : Premier colloque des médiations et usages des savoirs et

de l'information : un dialogue France – Brésil (Réseau MUSSI), 4-7 novembre 2008, Rio de Janeiro.

Meyriat Jean. Pour une compréhension plurisystématique du document (par intention). *Sciences de la société*, n° 68, mai 2006.

Perriault Jacques. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris, Flammarion, 1989.

Proulx Serge. L'usage des objets communicationnels s'inscrit dans le tissu social. *Dossiers de l'ingénierie éducative, Hors série, TICE : l'usage en travaux*. septembre 2007.

Rabardel Pierre. « *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains* ». Paris, Armand Colin, 1995.

Robert Pascal. *La logique politique des technologies de l'information : critique de la logistique du « glissement de la prérogative politique »*. Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2005 (Labyrinthes).

par Dominique Wolton

JOURNALISTES, DOCUMENTALISTES, UNIVERSITAIRES : UNE TRIPLE ALLIANCE INFORMATIONNELLE

À côté des journalistes, les bibliothécaires et les documentalistes sont dans le camp des vainqueurs de ce demi-siècle, et ce pour quatre raisons, liées aux valeurs, à la technique, à l'économie et à la culture.

Pour les valeurs, le changement est considérable, même si on l'oublie trop souvent. La liberté de s'informer est devenue une des composantes de la liberté des individus. Même si elle n'est pas toujours respectée, loin s'en faut, la valeur en est acceptée. Ce sont les régimes autoritaires et dictatoriaux qui doivent maintenant se justifier. La deuxième victoire, après celle des idées, est celle des techniques. Les satellites, la radio, la télévision et Internet permettent maintenant de produire et d'envoyer des informations, presque en temps réel, de n'importe quel coin du monde. Impensable il y a encore trente ans. La troisième rupture est économique. Les industries de l'information et de la communication sont en pleine expansion au plan mondial. Les quatre plus grandes multinationales ne sont-elles pas les industries de la communication dans lesquelles on trouve à la fois des journaux, des radios, des télévisions, des maisons d'édition, du cinéma, de la musique, des logiciels ? Le nombre de documentalistes au monde, et particulièrement dans les pays occidentaux, a presque triplé en deux générations. Cela ne veut pas dire que le métier s'exerce facilement, car les pressions sont proportionnelles à l'élargissement du champ de l'information. Enfin la quatrième victoire est d'ordre culturel. Les professionnels de l'information sont omniprésents dans la vie publique, culturelle et économique. Toute structuration de l'information passe par eux, ce qui leur confère un pouvoir réel. D'autant que l'idée de liberté, de contre-pouvoir, d'information est au cœur de la culture contemporaine : le Web en est le symbole.

Néanmoins, toutes ces victoires posent de redoutables défis à des professions inévitablement fragiles. En effet, elles reposent sur l'information, qui n'est jamais une donnée naturelle, mais une donnée construite par des hommes, à destination d'autres hommes, et dont personne ne sait

jamais comment elle est reçue. D'autant que, par exemple, les professeurs-documentalistes déploient leurs activités au sein de CDI, qui sont le plus souvent des petites unités au sein des établissements scolaires. Les professionnels de l'information ont donc apparemment du pouvoir, ils en ont d'ailleurs, mais leur action est beaucoup plus difficile qu'ils ne le croient, ou même le disent. En dehors de la technique, qui s'est considérablement améliorée, leur métier n'est pas plus simple qu'hier. L'élargissement et la diversification du champ de l'information se traduisent par des pressions et des dérives croissantes. Et comme l'information est devenue une marchandise et un enjeu de pouvoir, il est évident que les documentalistes, tout comme les journalistes, sont alors au cœur des conflits.

Quant aux publics récepteurs, ils sont, avec le temps, de plus en plus sceptiques et critiques à l'égard de l'information, et donc à l'égard des documentalistes. Le triomphe de l'information visible ; dans l'économie de l'information, l'idéologie des nouvelles technologies de l'information et le thème de la société de l'information pourraient, paradoxalement, conduire à un effritement de la légitimité de ces métiers.

En réalité, ces professions sont confrontées à plusieurs défis.

INFORMER N'EST PLUS COMMUNIQUER

Hier, les deux étaient synonymes. Les techniques de production, diffusion, réception de l'information étaient si contraignantes que toute information était reçue, et la plupart du temps acceptée par les publics. À cette difficulté technique s'ajoutait la rareté de l'information.

Aujourd'hui, c'est l'inverse. Grâce à la technique, un nombre considérable d'informations circule dans tous les sens. Cela rompt la chaîne traditionnelle émetteur-message-récepteur qui fonde la communication. Les professionnels sont beaucoup moins certains qu'hier, dans un univers saturé d'informations, que les informations seront repérées, comprises et acceptées. Cela révèle l'autonomie du récepteur, on y reviendra, mais aussi le décalage entre les domaines de la réalité sur lesquels existe une grande quantité d'information, et ceux sur lesquels il n'y a pas beaucoup d'information. Non seulement le volume d'information repose la question de la communication, c'est-à-dire de son acceptation par les publics, mais il révèle aussi les disproportions entre les domaines saturés d'informations et ceux sur lesquels on ne sait rien. Non seulement il y a des inéga-

lités dans le traitement de l'information, mais en outre l'abondance d'information ne suscite pas forcément davantage de confiance à l'égard des médias.

Il n'y a plus de lien direct entre information et communication, et, entre les deux, le récepteur est de plus en plus actif. La communication n'est plus naturelle, il faut la construire. Aujourd'hui, non seulement il n'y a pas d'information possible, quel que soit le support, sans une stratégie de communication, mais de plus le problème de la communication, c'est-à-dire des conditions d'acceptation par les publics, devient crucial, par le simple fait de l'élargissement du champ de l'information. Plus il y a d'informations sur des sujets mondiaux, liées à de multiples cultures, accessibles sur de multiples supports, plus la question de la compétence des publics, eux-mêmes de plus en plus nombreux, est importante.

C'est la victoire même de l'information qui remet la question de l'éducation à la communication au centre du rapport information-communication. Produire et transmettre ne suffit plus à informer. Informer suppose de prendre en compte la problématique du récepteur, tout en sachant que cette prise en compte a ses limites. En effet, l'information ne peut pas être faite seulement en fonction du destinataire, sinon c'est la liberté d'information qui est en cause ! Informer, la plupart du temps, c'est bousculer les idées reçues.

La vitesse de circulation pose aussi un problème nouveau. Hier, l'information circulait lentement. Aujourd'hui tout circule très vite, empêchant bien souvent les publics de prendre le temps de comprendre. Cela oblige donc à un effort considérable de pédagogie. La vitesse de production de l'information et son volume croissant laissent entière l'autre question, celle de la compréhension du monde. L'information ne suffit pas à « dissoudre » la complexité du monde.

LES CONNAISSANCES SONT AUJOURD'HUI LE COMPLÉMENT INDISPENSABLE DE L'INFORMATION

Les journalistes doivent rendre compréhensibles les événements d'un monde compliqué et instable. Les enseignants, les universitaires et les spécialistes de la documentation doivent fournir les clés de la connaissance et de la culture pour essayer d'interpréter ces informations. Les connaissances, avec leur épaisseur historique, permettent en général de donner une certaine perspective à la logique événementielle.

Le changement de statut de l'information va obliger les journalistes à définir les critères déontologiques qui permettent de valider une information-presse. Si tout le monde peut mettre n'importe quoi sur Internet et y accéder, il faut bien que le public puisse *distinguer* rapidement l'information labellisée par des professionnels – les journalistes de l'information –, de celle produite et distribuée par tous ceux qui ont un accès à Internet.

Labelliser l'information-presse par rapport à toutes les autres informations est un impératif catégorique. À côté de l'information-presse, on trouve *l'information-service* en pleine expansion dans le monde entier, et qui est probablement le principal atout des nouvelles technologies ; *l'information-institutionnelle* très bien gérée par les acteurs économiques et politiques qui ont compris la nécessité d'être présents dans l'espace public ; *l'information-connaissance* liée à toutes les bases de données et aux systèmes d'information professionnels qui vont croître, au fur et à mesure des échanges et de la croissance d'une économie de la connaissance au niveau mondial. Aujourd'hui, tout est information, dans la « société de l'information », mais on comprend vite qu'il ne s'agit pas de la même information selon que l'on parle de la bourse, de l'économie, des services, du savoir, de la culture, de la politique !

C'est *l'information-presse* qui dérange, depuis toujours et pour toujours. Même si, évidemment, à côté d'elle, peuvent exister d'autres informations et connaissances aussi, importantes pour le fonctionnement de la société. L'idée n'est pas que l'information-presse soit systématiquement meilleure que les autres, ou que les connaissances universitaires soient également de meilleure qualité que les connaissances produites par d'autres acteurs. Simplement *l'information-presse* et la connaissance universitaire, chacune dans leur domaine, constituent des points de repères indispensables pour comprendre le monde.

Pour défendre le statut de l'information-presse, les journalistes doivent s'allier avec les archivistes et documentalistes qui, dans l'économie de l'information, jouent un rôle considérable. Le pôle journaliste-documentaliste pourra plus facilement distinguer les autres types d'information, notamment tout ce qui concerne le publi-reportage et les multiples formes d'informations institutionnelles.

Ce travail sur les différents types d'information obligera aussi les journalistes et les médias à augmenter les liens avec le milieu éducatif et universitaire au sens large. Les uns et les autres regardent la même réalité,

mais avec un regard différent. Et plus il y a d'informations et de connaissances, de toute nature, plus les individus ont besoin de repères.

À vrai dire, face à l'explosion de l'information, la préservation du statut de l'information comme enjeu politique de la démocratie passe par la constitution d'une sorte de triangle : journaliste-documentaliste-universitaire.

L'ÉMERGENCE DU RÉCEPTEUR ET LE RAPPORT À LA MONDIALISATION

Plus il y a d'information, plus le rôle du récepteur devient central, car contrairement à ce que l'on a longtemps cru, et qui a été invalidé par les faits, le récepteur n'est jamais passif. Il sélectionne, trie, hiérarchise, accepte, refuse, et plus il est exposé à un flux croissant d'information, plus il se tiendra à distance. Les journalistes ne doivent pas écrire en fonction des publics, mais ils ne peuvent non plus ignorer la capacité active que ceux-ci ont, d'accepter ou de refuser l'information.

Le public d'aujourd'hui, plus éduqué et informé, est donc plus critique à l'égard de l'information et des journalistes. Ce qui va obliger beaucoup plus les journalistes à tenir compte de la diversité culturelle des récepteurs. C'est un des plus gros enjeux politiques de la mondialisation de l'information. L'information bâtie sur un modèle occidental est aujourd'hui distribuée dans le monde entier, de manière identique, sans tenir compte des diversités culturelles. Comme si tout le monde avait la même conception de l'information. Comme si tout le monde avait la même conception de la liberté, du rapport au pouvoir, de la hiérarchie, du droit de critique. Il suffit déjà de se rendre compte des différentes conceptions de l'information existant au sein de l'Europe et entre celle-ci et les États-Unis ! L'Occident, un peu arrogant, s'imagine qu'il détient, pour le monde entier, la vérité de ce que sont l'information et la liberté de l'information, tout simplement parce que c'est en Europe que ces concepts essentiels ont été inventés entre le XVIII^e^ et le XIX^e^ siècle et que l'Europe les a exportés dans le monde entier. Parfois pour de bonnes raisons, parfois pour de moins bonnes...

Le Sud, après avoir été demandeur, à juste titre, d'informations, se retournera contre l'Occident en lui reprochant une vision unilatérale du monde. La critique de l'impérialisme culturel de l'information occidentale est un enjeu majeur pour l'avenir. Il faut se rappeler que le problème

avait déjà été posé en 1980 à l'Unesco à l'occasion du débat sur le Nouvel ordre mondial de l'information et de la communication (NOMIC). Les pays du tiers-monde, appuyés par l'URSS à l'époque, avaient déjà dénoncé la domination culturelle, en matière d'information, du Nord sur le Sud. L'Occident avait gagné, en rappelant que, de toute façon, l'URSS et la plupart des pays du Sud n'étaient pas suffisamment eux-mêmes démocratiques pour faire des leçons de démocratie. Trente ans après, le déséquilibre du flux d'information Nord/Sud est encore plus grand. Et l'URSS n'est plus là comme grand méchant ! En outre, la mondialisation de l'information, à laquelle on assiste depuis vingt ans, montre non seulement le déséquilibre Nord/Sud, mais surtout combien l'Occident – et en cela l'Europe ne se distingue pas assez des États-Unis – n'est pas assez sensible aux différences culturelles.

Le dialogue interculturel et l'obligation d'organiser la cohabitation culturelle au niveau mondial sont un des enjeux politiques majeurs du XXIe siècle. Mais cela passe par un effort sérieux de formation. À la fois pour mieux comprendre les enjeux de la mondialisation de l'information, les réalités et contradictions des sociétés occidentales et pour s'ouvrir aux autres sociétés et cultures.

N'ABANDONNONS PAS LE PAPIER

Depuis toujours, il existe une fascination des hommes pour les techniques qu'ils inventent. Je me souviens d'être allé dans le sud-ouest au début des années 1980 pour observer les premiers essais de la fibre optique : tout le monde était absolument fasciné alors que la qualité de la transmission n'avait rien à voir avec ce que nous avons connu depuis. C'est vrai qu'il y a aujourd'hui de quoi s'enthousiasmer devant le développement des nouveaux supports et des nouveaux écrans. Mais on se trompe totalement si l'on croit que cela va suffire pour améliorer la communication entre les hommes.

Il s'agit uniquement de techniques et d'outils. Facebook n'a rien inventé mais se contente de répondre, dans l'univers électronique, au besoin fondamental des individus de se rencontrer et d'échanger entre eux. Tant mieux. C'est bien mais ça ne suffit pas pour établir une véritable communication entre les êtres. Bien au contraire, un membre très actif de ces réseaux peut souffrir, dans la vie réelle, d'une solitude affreuse. De plus,

les réseaux sociaux ne remplacent en aucun cas l'expérience incomparable de la rencontre physique et du contact direct.

On peut, d'ailleurs, conclure de tout cela que le papier a encore de beaux jours devant lui. J'en suis intimement convaincu, pour deux raisons. La première raison, c'est qu'un support électronique n'aura jamais la souplesse, le goût, la couleur ou la sensation du papier. Il faut se rappeler que l'invention de l'écriture date de 5 000 ans avant notre ère et que celle-ci est indissociable d'un support physique. C'est une question de nature anthropologique : l'homme a besoin de toucher. Bien sûr, il peut y avoir d'autres supports mais le contenu culturel et humain de l'information dépasse la question du support. Il y a une dimension anthropologique, c'est comme la peinture, le théâtre ou d'autres secteurs essentiels de la culture.

La seconde raison est que, plus il y aura d'électronique, plus il y aura de papier. De sorte que le papier est la nouvelle frontière du multimédia. Le défi de la concurrence va obliger le support papier à se réinventer. Dans les années cinquante, tout le monde considérait que le secteur de l'édition était voué à s'effondrer : pourtant l'arrivée du *Livre de Poche* a permis de totalement refonder le modèle économique du secteur et a entraîné plusieurs décennies florissantes pour les maisons d'édition.

C'est pourquoi, si j'avais un conseil à donner, ce serait de réfléchir sur la longue durée et la complémentarité. Il ne faut pas confondre le progrès technique avec les changements culturels si compliqués dans ce secteur. La technique n'est pas tout. C'est même l'enchevêtrement technique, culture, économique qui est passionnant.

par Franc Morandi

INFORMATION ET ENSEIGNEMENT : LES « SAVOIRS » DU NUMÉRIQUE

Le déploiement de l'usage de dispositifs sociotechniques d'information en matière d'apprentissage et de formation s'accompagne de la question de l'association de l'institution éducative et du numérique [F. Morandi, 2008], et, plus précisément, des destinations pédagogiques des espaces numériques de travail. Pour les uns, l'accent doit être mis sur les fonctionnalités et les niveaux d'organisation des données, des réseaux et des systèmes et sur leur développement « naturel » dans les scénarios de formation. Pour les autres, les réponses se trouvent dans les usages effectifs et ouverts (des stratégies individuelles aux usages sociaux) des technologies numériques. Entre numérique et enseignement, où se situent les logiques des savoirs ? C'est de l'agencement du numérique et de l'éducatif, de leur synergie, que dépendent la compréhension, l'appropriation et les bons usages des espaces numériques. Différents discours d'accompagnement marquent les intentions pédagogiques de leur association. Une première modalisation à caractère didactique explorera le rapport entre les dispositifs informationnels médiatisés et les scénarios de mise en œuvre des savoirs. La conception de ce rapport suppose une articulation dynamique du système d'information (SI) et du système d'enseignement et de formation (SEF). Deux questions sont associées : celle de la propriété du lien entre l'institution de formation et le numérique, comme problème éducatif ; celle des pratiques, des usages « marqués » par les figures des savoirs organisant l'espace réunissant ces deux systèmes. Une approche ouverte des différentes « formes » de savoir peut permettre de rendre compte de l'écologie complexe de la connaissance et d'accompagner une éducation *à* et *par* l'information.

L'INSTITUTION ÉDUCATIVE ET LE NUMÉRIQUE : TROIS HYPOTHÈSES

La société pédagogique : le médium

Comment se pose le problème éducatif dans le contexte du développement des technologies de l'information et des réseaux numériques ? Le

rôle pédagogique serait, pour certains, à re-concevoir à partir des propriétés transactionnelles, sociales et cognitives du médium. La transmission devient transaction au travers d'une technique mise au service d'un travail intellectuel. Le problème ne serait pas tant celui de l'adaptation de la pédagogie aux nouvelles conditions de l'espace informationnel que celui du développement d'une « société pédagogique ». Pour Michel Serres (1996), numérique et pédagogique participent à un modèle de société où la connaissance constitue un processus social externalisé, piloté à travers des outils cognitifs [1], et mettant en scène des modes complexes de circulation de savoirs. La généralisation des « apprentissages instrumentés » [P. Rabardel, 1995], dans leurs dimensions techniques et organisationnelles, leur inclusion dans les espaces numériques de travail, s'accompagnent nécessairement d'une réalisation « augmentée » [2] et d'une évolution de l'activité. Marshall McLuhan (1967), ouvrant la perspective d'une écologie cognitive, suppose que « les environnements ne sont pas des enveloppes passives, mais au contraire d'actifs processus invisibles ». On pourrait ainsi parler d'une intégration « naturelle » d'apprentissages instrumentés comme éléments organisateurs du système d'enseignement, producteur de nouveaux modes d'éducation ou relais des anciens, comme agencement sociotechnique et cognitif. Tout dispositif serait en ce sens une mise en phase matérielle et cognitive d'une néo-réalité.

L'institution éducative et l'information : l'alliance

Dans un autre sens, le potentiel de l'accès et du rapport connectif à l'information [F. Morandi, 2007] constituerait une voie d'autonomie fonctionnelle et un enjeu ouvert [P. Lévy, 1998]. Le développement des systèmes sociotechniques en transforme les conditions fondatrices, permettant de développer mais aussi de modifier les usages. Selon l'expression de Jean-Pierre Dupuy et Jean Robert (1976), l'interface, associée à la disparition de la concentration du savoir, « rompt le face-à-face » [3]. Trois fondements sont réorganisés comme variables pédagogiques : les stocks de savoir

1. Les outils cognitifs sont des applications multimédias interactives permettant de manipuler directement les objets sur l'écran. Le terme s'étend à tous les processus de traitement d'information mobilisables dans un environnement numérique. Pierre Rabardel (1995) conçoit les outils cognitifs comme les médiations pragmatiques des artefacts.
2. L'expression désigne la capacité de l'homme d'intégrer les possibilités des espaces et des artefacts techniques à ses propres comportements, et donc potentiellement d'« augmenter » les possibilités de son corps et de son esprit.
3. Enseigner avec le numérique, est-ce un paradoxe ?

(concentré-distribué), les facultés humaines (« *la mémoire, par exemple, descend dans les ordinateurs, comme, jadis et naguère, elle descendit dans les tablettes ou les livres* », M. Serres, 1996), enfin, l'espace collectif servant de trame à l'échange des savoirs par différents réseaux. Ce développement constitue une recomposition du champ pédagogique et sa réorganisation autour du fonctionnement intellectuel des échanges de savoir (notamment par la dimension réflexive et intentionnelle de la recherche et de la distribution). Pour la nouvelle institution sociotechnique, le rapport à l'information figurerait comme moteur et organisateur sous forme d'alliance, de connaissance partagée [F. Morandi, 2004]. Cette « fabrique du temps didactique » [M. Serres, 1996] guide le travail pédagogique, non comme médium (cf. *supra*), mais comme ouverture des usages déployés dans le champ du numérique. Le numérique nous conduit à reconstruire et à réaliser de nouveaux scénarios dans l'écart entre information et savoir, dans la réalisation d'un système informationnel et cognitif qui pose des conditions ouvertes de l'exercice, de la circulation et de la construction des savoirs. La pédagogie se réorganise entre les modes externalisés et les facteurs techniques et humains de l'apprentissage, supposant une alliance cognitive des techniques et des usages, s'appuyant sur leur force réalisatrice. Cette alliance est celle de l'intention informationnelle et des réseaux techniques, comme moyens de réalisation d'une finalité éducative : l'autonomie.

Système d'information et système d'enseignement et de formation : l'association

Une autre hypothèse serait de considérer l'association de niveaux logiques [G. Bateson, 1972] engagés par une pragmatique. Par intégration ou par alliance, SI [4] et SEF [5] sont liés dans l'accès à l'espace numérique de travail. Mais l'origine structurelle et dynamique des systèmes d'information suffit-elle à expliquer ou à produire des logiques pédagogiques ou/et des logiques d'usages ? Chaque système a ses propres plans, informatif (infosystème), systémique (eco), et anthropologique (echo), et ses propres

4. Un système d'information peut être défini par « *l'ensemble des moyens matériels et humains nécessaires à la définition, au traitement, au stockage et au transfert de l'ensemble des informations caractérisant une activité* » [B. Lamizet, A. Silem, 1997].
5. « Ensemble des moyens humains et matériels nécessaires à la réalisation d'une activité humaine coordonnée d'enseignement et d'apprentissage, définie par un curriculum (savoirs programmés et compétences) ».

« résonances » [J.-L. Le Moigne, 1990]. SI et SEF ne se ressemblent pas, tout en entretenant une réelle interdépendance. Leurs rapports s'inscrivent dans des écarts qui relèvent de besoins et d'usages [6], auxquels des logiques pédagogiques associées à une ingénierie de formation doivent répondre. Les différents systèmes d'information restent faits de combinaisons multiples qui mêlent différents supports d'information, différents langages, différents modes d'accès, ou ces écarts sont mis en jeu. Par exemple, une succession d'opérations intellectuelles et physiques liée à la présence d'un « écran » supplémentaire entre l'apprenant et l'information interfère avec la manière dont le savoir est organisé et présenté. Par exemple encore, une sensation d'accumulation (« obésité informationnelle ») génère une série d'efforts mentaux pour tout usager désireux d'entrer dans la logique du système. L'investissement d'un système d'information s'accompagne ainsi de règles implicites, spécifiques et pas spécifiquement pédagogiques. Ces règles conditionneraient un bon usage dès lors que l'on se trouve confronté simultanément aux contraintes liées à la mise en œuvre technique et à son propre apprentissage. L'incertitude en cours d'action, la logique ouverte des usages, autant que l'association problématique d'un aspect fonctionnel à une fonction formative, conduisent à observer la dépendance au numérique dans le processus d'éducation selon un appariement de facteurs. Dans cette association, le cadre pédagogique doit définir les conditions attendues d'une mise en œuvre qui assurent le bon usage de tâches individualisées.

LES FORMES DES « SAVOIRS » DU NUMÉRIQUE

Différents principes de travail, de coopérations, de familles d'usages, sont présentés comme destinations « pédagogiques » des environnements numériques de travail. Ces usages sont « marqués » [7] à la fois comme discours d'accompagnement et intentions de réalisation d'une activité. La présentation choisie n'est pas fonctionnelle [8], mais propose une approche prag-

6. Ce que souligne par exemple C. Dioni, 2008.
7. On retient le principe du *benchmarking*, d'identification et de comparaison par voie d'indicateurs de « bonnes pratiques » ou de choix de pratiques déclarées comme discours d'accompagnement dans la mise en œuvre de projets « numériques ». Mais l'analyse s'étend à la signification, à la compréhension des intentions « marquées » des projets, aux résonances du numérique et du pédagogique ouvrant à une catégorisation.
8. Associant par exemple la tâche d'apprentissage et l'hypermédia, cf. la classification de De Vries, 2001.

matique [9] limitée. Elle s'appuie sur la catégorisation des pratiques usuelles repérées, décrites ou prescrites [10], et suppose l'association à différents niveaux logiques (cf. *supra*) du système d'information et du système d'enseignement et de formation. Les entrées suivantes figurent les formes de « savoir [11] », les fonctions pédagogiques possibles de chaque association :

- les dispositifs d'*enseignement présentiel assisté* sont surtout conçus comme prolongeant, ou optimisant la transmission. Ils s'inscrivent dans le principe d'un enseignement « stratégique », c'est-à-dire liant le cours collectif aux stratégies cognitives des étudiants, grâce à l'appui de réseaux techniques. Du bureau de l'enseignant à la co-action en présentiel, aux présentations en ligne, la conception repose au départ sur une structure clarifiée du « cours » comme monotype. L'enseignement présentiel peut proposer une articulation forte cours-études, notamment par un lien documentaire. Il peut être étayé par un environnement numérique (exemple des *portfolios*). Pour cette logique du *savoir présenté*, la mise en phase « numérique » des contenus peut devenir objet d'étude, épistémologique et didactique.
- Les *environnements numériques pour l'apprentissage humain* relèvent d'une autre logique, celle d'une co-construction d'un système d'information et d'activités d'apprentissages tenues par l'étudiant, selon le principe d'un apprentissage situé. Ce principe se décline sous formes d'étude (partie formelle), de méthode systématique (recherche d'information) ou s'étend à l'exploration libre (sérendipidité) et aux *serious games*. D'une instruction étayée, on passe au principe d'un *savoir construit*, ce qui suppose une analyse de situations.
- Une autre thématique, associée à l'information, est *la documentation curriculaire* liée à une pédagogie des

9. La pragmatique suppose au-delà des pratiques et les englobant, l'idée d'une action et l'action d'une idée : cf. W. James « nos idées sont nos actions ».
10. Sources : ministère de l'Éducation nationale, Unesco, conseil de l'Europe et programmes éducatifs, projets pédagogiques (cf. références bibliographiques).
11. Au sens où Bruner parle de « format » comme forme régulatrice des échanges, prototype de communication à fonction cognitive.

ressources. Tout savoir tend à être documenté et documentarisé [12]. De l'environnement informatique à l'espace « intelligent » se construisent des pédagogies « documentées » liant gestion des connaissances, construction et autonomisation. Les pédagogies de la question trouvent leur mode opératoire dans la recherche d'information (relevance, problème d'information) et les modes de travail collaboratifs nécessaires au *savoir découvert*.

- L'enseignement à distance (*e-teaching*) relève d'une conception du lien synchrone ou/et asynchrone d'une pédagogie semi-ouverte. Les cursus sont largement structurés par des architectures ramifiées. Les plateformes pédagogiques permettent le travail partagé et individualisé. L'apprentissage à distance (*e-learning*) repose sur un principe d'hybridation et relève de formes pédagogiques très variées : autodidactie (cf. université populaire), formations ouvertes, tutorat... selon le principe des espaces ouverts à distance (EOAD). Les dispositifs à distance se distribuent selon les grandes logiques pédagogiques. Une « école à distance » se conçoit sous le mode hybride, pour un *savoir ouvert*.
- Une autre entrée est celle de la maîtrise de l'information (*literacy*, qui se distribue en *digital literacy* et *information literacy*). Du numérique intégré au pédagogique, se dégage (sous le mode de compétences à mettre en œuvre dans des activités et non d'enseignement distinct) un programme spécifique (C2i, maîtrise des technologies usuelles de l'information et de la communication, socle commun des connaissances). Ces pédagogies des compétences reposent sur un principe de capacitation (*empowerment*). Se pose ici la question d'une « pédagogie de l'information ». De la réponse au « besoin d'information » et au litterisme

12. Le processus de « documentarisation » est le travail consistant à équiper un support pérenne des attributs qui faciliteront sa circulation dans l'espace, le temps et les communautés d'interprétation (titre, numérotation, table des matières, métadonnées, cotes...) [P. Salembier et M. Zacklad, 2007].

(*literacy along life*), l'éducation à l'information relève d'une dimension instrumentale, mais aussi culturelle (culture classique et culture informationnelle). Ce *savoir autonome* suppose une autonomisation à la fois cognitive et citoyenne.

- Une dernière dimension est celle de la réappropriation pédagogique du système général d'information (SIG) et de la didactisation (au sens de « germes de savoir ») de l'information à partir de dispositifs *a*-pédagogique (sans finalité pédagogique première, par intégration d'usages d'Internet à des fins documentaires et collaboratives). Une société de l'information décloisonne le rôle pédagogique [M. Serres, 1998]. Ainsi réseaux, *blogs*, *serious games*, *podcasting*, bibliothèques numériques sont réappropriés par des agents non institutionnels pour des emplois pédagogiques. Pour certains, ce *savoir émergent* accompagne le mouvement de *literacy* ; pour d'autres il ne profite qu'à une minorité ou à des emplois déjà définis culturellement.

Les principes pratiques et les discours d'accompagnement figurent des appariements entre facteurs technologiques et intentions éducatives donnant sens à l'activité. On pourra alors observer dans le champ des pratiques les modèles d'ajustement et d'utilisation, liant configurations, dispositifs et tâches, et dessinant les processus associés aux réalisations. Ces différents « savoirs », ou niveaux logiques de l'association, ne se concurrencent pas mais organisent une économie pédagogique du numérique associant les dispositifs, les scénarios et les processus d'apprentissages et d'enseignement.

CONCLUSION

Pour concevoir l'usage des technologies d'information et de communication sous forme d'environnement numérique de travail, deux principes sont souvent évoqués. Le premier est celui d'une « maîtrise » intégrée (*literacy competency*), au-delà de la compréhension des technologies, de la connaissance engagée dans un champ de pratiques et d'utilisations concrètes

(projets, décisions, solutions des problèmes). Le second souligne la part structurante des usages effectifs des technologies numériques (des stratégies individuelles aux usages sociaux). En fait, l'espace observé des formations instrumentées par le numérique prend une forme de paysage en mouvement, de *campus* complexe, les itinéraires des « savoirs » se croisant en fonction de différents niveaux logiques. Entre système d'information et système d'enseignement et de formation, les usages constituent non une logique préfigurée mais un canevas d'organisations, un ensemble distribué. Les projets supposent une association dynamique des techniques et des usages, les mêmes dispositifs étant associables à des intentions pédagogiques différentes. Si les hypothèses pédagogiques premières se distribuaient entre instrumentalisation (faire selon) et investigation (faire avec), la réalité est celle d'usages « situés » et conçus par association. Scénarios pédagogiques « numériques » et processus d'apprentissages participent à une écologie de la connaissance non réductrice à une réalité prédisposée. Leur réalisation s'inscrit dans une dimension systémique (dépendance-indépendance) et non comme une facilitation technique, ou une simple variable du dispositif technique du système général d'information pour des situations d'apprentissages. L'activité n'est pas seulement une activité productive, mais une activité productrice [P. Rabardel, 1995].

Une écologie complexe de la connaissance associe les dispositifs, les scénarios et les processus d'apprentissages et d'enseignement. Les projets supposent une alliance cognitive des techniques et des usages, mais aussi des associations fonctionnelles aux situations. Le lien du numérique au pédagogique n'est pas prédéfini et se conçoit à la mesure du projet et des représentations que les communautés se font du fonctionnement des systèmes d'information et d'enseignement. Il suppose donc d'être intégré comme dimension opératoire du projet et défini dans ses finalités. Une analyse pédagogique suppose une approche pluridimensionnelle, intégrative, concevant les modes d'organisation qui associent numérique et pédagogique comme formes de « savoirs ». Une éducation *à* et *par* l'information doit ainsi articuler une conception organisant la logique ouverte des espaces numériques (à la fois ingénierie, méthode et management de facteurs humains) et une formation à toutes les formes numériques du savoir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albero Brigitte. *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, L'Harmattan, 2000.

Amadieu Franck, Tricot André. « Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : deux activités concurrentes ou complémentaires ». *Psychologie française,* 2006, 51 (1), 5-23.

Barbot Marie-Josée, Combe Yolande. « Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC ». *Éducation permanente*, n° 169, 2006.

Bateson Gregory. *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, Éditions du Seuil, 1972.

Bruner Jérôme. *Savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses universitaires de France, 1983.

Chambat Pierre. « NTIC et représentations des usagers ». In : Vitalis A. (dir.). *Médias et nouvelles terminologies. Pour une socio-politique des usages.* Rennes, Éditions Apogée, 1994.

De Vries Erica. « Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? » *Revue française de pédagogie*, n° 137, 2001.

Dinet Jérôme. « Les apprentissages ». Intervention lors de l'université d'été « De l'information à la connaissance », organisée par la DGESCO et l'IGEN, Poitiers, du 28 au 30 août 2006. 2007. [En ligne] < http://eduscol.education.fr/D0217/actes_information_connaissance.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Dioni Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Rapport INRP, 2008, 28 p. [En ligne] < http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/fr/ > (consulté le 28 juin 2009).

Dupuy Jean-Pierre, Robert Jean. *La trahison de l'opulence*. Paris, Presses universitaires de France, 1976.

Empirica. *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools*. Bruxelles, Commision européenne, 2006. [En ligne] < http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Forest Woody Horton, Jr. *Introduction à la maîtrise de l'information*, 2008. [En ligne] < http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

James William. *Le pragmatisme*. Paris, Flammarion, 1907.

Lamizet Bernard, Silem Ahmed. *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris, Éditions Ellipse, 1997.

Lévy Pierre. *Cyberculture, rapport au conseil de l'Europe*. Paris, Odile Jacob, 1998.

Le Moigne Jean-Louis. *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, Dunod, 1990.

Linard Monique. *Des machines et des hommes*. *Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, L'Harmattan, 1996.

MacLuhan Marshall. *La galaxie Gutenberg, face à l'ère électronique : les civilisations de l'âge oral à l'imprimerie*. Paris, Gallimard, 1967.

Morandi Franc. *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris, Nathan, 2005.

Morandi Franc. *Introduction à la pédagogie*. Paris, Armand Colin, 2006.

Morandi Franc. « Rapport à l'information et connaissance partagée ». In : Éduquer à/par l'Information, *Esquisse,* janvier 2007, n° 51-52.

OCDE. *La cyberformation dans l'enseignement supérieur*. (Synthèses de l'OCDE), 2006. [En ligne] < http://www.oecd.org/dataoecd/54/49/35961190.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

OCDE. *Are Students Ready for a Technology-Rich World ? What PISA Studies Tell Us*. Paris : OCDE, janvier 2006 2006. [En ligne] < http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Rabardel Pierre. *Les hommes et les technologies* : *approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin, 1995.

Salembier Pascal, Zacklad Manuel. *Annotations dans les documents pour l'action*. Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, 2007.

Serres Michel. « La société pédagogique ». *Le Monde de l'éducation*, septembre 1998.

Tardif Jacques, Presseau Annie. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris, ESF, 1998.

par Hervé Le Men

ÉVALUATION DE L'INFORMATION ET DESCRIPTION DES CONTROVERSES SCIENTIFIQUES : INFORMATION VALIDÉE, INFORMATION SITUÉE

Notre point de départ est double. Chargés de formation à l'évaluation de l'information, nous avons repris les grilles d'évaluation habituellement proposées par les bibliothécaires, les documentalistes et les formateurs de l'enseignement supérieur [13]. Nous avons également parcouru quelques textes édités sur la question [A. Serres, 2005]. Ils posent les enjeux, les voies à explorer et dans les grandes lignes, reprennent les critères des grilles proposées. Notre deuxième point d'entrée vient du Centre de sociologie de l'innovation (CSI) de l'École des mines de Paris et de l'enseignement qui y est fait sur le suivi de controverses scientifiques. L'objectif de cet article est de proposer aux formateurs à l'évaluation de l'information un détour par la perspective du CSI et le suivi des controverses scientifiques, pour enrichir et questionner leur enseignement. Nous décrirons les objectifs, méthodes et perspectives des deux approches et nous explorerons leur proximité et divergence. Nous examinerons leur complémentarité et l'éventuelle pertinence d'un transfert de notions et de méthodes. Enfin, à partir de la perspective du CSI, nous interrogerons la notion même d'évaluation de l'information.

> « *Le but de l'évaluation est de savoir s'il faut ou non sélectionner, exploiter et s'approprier l'information en question. Il s'agit en fait d'attribuer une valeur,* i.e. *une signification à l'information au moyen d'un jugement* » [P. Duplessis, 2007].
>
> « *Savoir identifier et qualifier une information ne s'improvise pas et il importe de reconnaître que la formation à l'évaluation n'est rien d'autre qu'une question éducative globale, celle du rapport à l'information et la connaissance* » [A. Serres, 2005].

13. Voir par exemple les grilles proposées sur leur site par DocInsa, l'Urfist de Paris ou celle de Rennes.

L'enseignement à l'évaluation de l'information s'adresse aux profanes. Il se donne deux objectifs pédagogiques convergents :

- un objectif pratique et opérationnel : donner aux étudiants, confrontés à des domaines qu'ils découvrent, une méthode pour faire des choix raisonnés parmi des textes, des sources, des publications et des auteurs totalement hétérogènes ;
- un objectif moins immédiat : développer l'autonomie et le jugement des étudiants en les plaçant dans une posture, une attitude, une distance critique dans leur relation à la connaissance, aux savoirs et à ceux qui les portent et qui les diffusent pour les amener à mieux s'approprier et exploiter des textes ou des auteurs.

Pour atteindre ces objectifs, les formateurs proposent des grilles d'évaluation pour qualifier un processus éditorial et l'autorité d'un auteur ou pour recouper une information. Ces grilles donnent aux étudiants un faisceau d'indices qui, ensemble, les conduisent à mieux distinguer le vrai du faux, le valide de l'invalide, le fiable du douteux, l'expert du profane, l'objectif du subjectif, l'exact de l'inexact. Si l'on se fie aux expressions les plus utilisées – *véracité, information validée, vraie, exacte* –, il faut postuler l'existence d'une information universellement vraie et conforme et exclure la coexistence d'informations toutes à la fois divergentes et valides. En définitive, les grilles proposées adossent le jugement des étudiants à des catégories dichotomiques pour les aider à rejeter ou garder une information, une référence, un auteur, un document, une source. L'évaluation de l'information est posée comme une *opération de vérification*.

LA SOCIOLOGIE DES SCIENCES ET LE SUIVI DES CONTROVERSES SCIENTIFIQUES : VISÉE ET MÉTHODE

L'analyse des controverses scientifiques a d'abord été une méthode utilisée par les philosophes, les historiens et les sociologues des sciences pour étudier les pratiques scientifiques ou, plus précisément, la *science en action*, *la science en train de se faire*, par opposition à *la science faite* [14], celle qui a recueilli un consensus, celle qui est enregistrée dans les manuels

14. Expressions de Bruno Latour.

et les encyclopédies. Dans un chapitre intitulé « La controverse est au cœur des pratiques de sciences », Dominique Pestre la qualifie ainsi : « *… la microanalyse circonstanciée des débats sur les faits et les preuves, la description précise et contradictoire de la fabrication des énoncés*. »

Il poursuit : « *L'analyse des controverses est fondée sur l'idée de ne pas séparer essentiellement les contenus et logiques de savoir des contextes et cadres situés de validation dans lesquels ils émergent* » [D. Pestre, 2006].

Bruno Latour et Michel Callon du CSI se sont inscrits dans ce courant, qu'ils ont toutefois fait évoluer en élargissant leur terrain d'observation et en proposant une méthode pour évaluer la force des énoncés et décrire les collectifs qui s'y attachent. Leur objet inclut tous les acteurs qui se réclament d'une controverse scientifique : chercheurs, citoyens, consommateurs, industriels, législateurs ou hommes politiques. Ce faisant, ils décrivent, à l'intérieur d'une même perspective, les sciences, l'innovation et leur discussion. Leur méthode s'appuie sur des enquêtes qui font une large place à toutes les formes écrites : articles scientifiques et articles de presse, brevets, normes, etc. Elle est ainsi résumée par Bruno Latour : « *Pour déterminer si un énoncé* [...] *est objectif ou subjectif, nous ne cherchons pas ses qualités intrinsèques mais nous reconstituons l'ensemble des transformations qu'il subit plus tard entre les mains des autres* » [B. Latour, 1989].

Il nomme ces transformations des *traductions* et donne l'exemple [B. Latour, 1989 : 186] d'un centre de recherche sur des électrodes à un pore, qui sollicite l'appui d'un industriel de l'automobile. Après une large description, il résume l'argumentation des chercheurs à une série d'équivalences, à une série de *traductions* : « voiture à meilleur rendement » veut dire « piles à combustibles » ; « piles à combustible » signifie « études des électrodes ».

Il explique ensuite pourquoi il utilise le mot *traduction* pour décrire cette *recomposition des intérêts* : « *En plus de son sens linguistique – l'établissement d'une correspondance entre deux versions d'un même texte dans deux langues différentes – il faut lui donner le sens géométrique de translation. Parler de traduction d'intérêts signifie à la fois que l'on propose de nouvelles interprétations et que l'on déplace des ensembles. "Si construire une voiture neuve" veut dire "étudier un pore d'une électrode", un grand nombre de gens vont se trouver transportés, déplacés d'un lieu vers un autre. L'avantage principal de cette mobilisation lente réside en ce que des ques-*

tions particulières (comme celle du modèle à un pore) ont maintenant leur sort SOLIDEMENT [15] *lié à celui de questions plus larges (l'avenir des automobiles) au point que menacer les premiers termes revient à menacer les derniers* » [B. Latour, 1989 : 189].

La *traduction* est une traduction d'intérêts, un *intéressement* d'acteurs utiles à l'avancée d'un projet. C'est une première définition. Pour saisir toute la portée de cette notion, il faut élargir le sens du mot *intérêt* et le comprendre comme on peut le comprendre dans l'expression : est-ce que cela présente un intérêt ? Est-ce que la *traduction* posée conduit quelque part ?

La *traduction* prend alors une signification plus générale et peut être définie comme une transformation – opérée par un acteur – d'un élément A en un élément B pour créer un lien entre ces deux éléments. Deux énoncés objectivement différents sont posés comme : équivalents, conséquents, consécutifs ou renvoyant l'un à l'autre. Par cette opération, l'élément A cause, suggère, encourage, autorise ou rend l'élément B possible ou nécessaire. Cet élargissement de la définition permet de considérer également les écritures scientifiques – tableaux de chiffres, courbes, indices, images, graphiques – comme le résultat d'opérations de traduction. Une image médicale est la *traduction* d'un cerveau ou d'un fémur. Un chiffre, un taux de chômage ou un indice de criminalité sont les *traductions* d'un ensemble d'autres chiffres prélevés par compteurs, enquêtes et divers appareils de mesure traduisant sans cesse d'autres *traductions*. Un point lumineux sur un écran obtenu par des calculs proprement astronomiques est la traduction (la preuve, la trace) d'une étoile lointaine ; les résultats d'un test sont la trace d'une pathologie incertaine. Bref, les scientifiques vont d'opération de traduction en opération de traduction, qu'ils mettent cependant à l'épreuve, non pas des faits « purs » et « vrais », mais des objections de leurs collègues tout aussi têtus que les faits. Dans le meilleur des cas, ils s'intéresseront aux traductions posées. Parfois, ils les reprendront sans discuter. Un énoncé pourra aussi rester sans suite, sans reprise, sans traductions ultérieures, sans même aucune objection. Il restera isolé et disparaîtra. L'épreuve du collectif peut être tout aussi définitive que l'épreuve des faits.

15. Souligné par l'auteur.

Cette perspective présente deux avantages.

Elle permet de décrire les points de rencontre entre science et société, parce qu'elle associe dans une même chaîne de traductions des arguments habituellement séparés à l'analyse et pourtant reliés par les acteurs des controverses : arguments scientifiques, économiques, politiques ou éthiques. L'approche permet d'embrasser et de démêler l'ensemble des dimensions que portent inévitablement des concepts, des technologies, ou des procédés, quels que soient ceux qui les leur font porter. Elle permet de mieux évaluer, par exemple, TOUT ce qui confère son poids à une notion comme celle d'*embryon viable*.

Son deuxième avantage est de donner la possibilité au profane d'entrer dans une controverse sans se poser, d'emblée, la question de la validité des énoncés. Il doit d'abord suivre une histoire : celle du devenir d'un énoncé, la façon dont il est repris, cité, transformé, traduit par le collectif qui le porte. Ce collectif est plus ou moins important, plus ou moins hétérogène, plus ou moins financé, plus ou moins équipé de revues, de laboratoires, de protocoles, de machines. L'examen de la validité d'un énoncé est rabattu sur l'examen de son effectivité. C'est un renoncement. Mais, selon Bruno Latour, il n'amène pas une approche relativiste. Il conduit à une approche *relationniste*. L'énoncé n'est plus vrai ou faux, il est relié et fort (conceptuellement, économiquement, etc.) ou il est isolé et faible.

La description des controverses est enseignée à l'École des mines de Paris. Il est demandé aux élèves de recenser l'ensemble des acteurs et de repérer les raisons pour lesquelles une controverse évolue, les raisons pour lesquelles un énoncé l'emporte sur un autre. « *L'analyse va consister à expliciter ce qui confère un poids particulier à (un) énoncé : depuis le statut de ses auteurs, le consensus autour des mesures et des modèles sur lesquels il s'appuie, jusqu'aux modalités de sa circulation dans la sphère publique* » [M. Rémondet, 2007].

Prenons un exemple et tentons une rapide description. Le journal *Le Monde* [P. Benkimoun, 2008] donne les résultats d'une étude publiée le 30 janvier 2008 : « *548 couples hétérosexuels sérodifférents ne montrent pas de cas de transmission avec un traitement bien suivi et une charge virale indétectable* ».

Il rapporte qu'en appui de cette étude, la Commission fédérale suisse (CFS) pour les problèmes liés au sida [16] a déclaré : « *L'application conséquente d'un traitement permet d'exclure tout risque important de transmission. La décision de ne plus utiliser de préservatif incombe à la personne séronégative.* »

Le journal relate également deux avis contradictoires sur la déclaration de la CFS *:* selon l'animateur du site < http://www.papamamanbebe.net > (réseau des familles vivant avec le VIH), *c'est une bonne nouvelle pour les couples hétérosexuels sérodifférents voulant faire un enfant.* Pour l'OMS, l'Onusida, le Conseil national du sida et Act Up, les données sont insuffisantes. Sur son site, Act Up Paris qualifie l'avis de la CFS de « miroir aux alouettes [17] ».

Dans la perspective du CSI, l'étude mentionnée par la Commission est déjà le résultat d'une série d'opérations de traduction qui, si elles ont nécessairement répondu à beaucoup d'objections, restent cependant interrogeables et critiquables par tout laboratoire aussi bien ou mieux équipé que celui qui a produit cette étude. Si l'on poursuit l'enquête dans la perspective du CSI, on constate que tous les acteurs en présence mêlent étroitement des arguments scientifiques et des arguments d'une autre nature : l'effort de vingt ans de campagnes de prévention sur le port du préservatif, la capacité des médias à rendre compte correctement de faits, ou bien encore la qualité de la vie des personnes contaminées. En poussant l'exercice jusqu'au bout, nous pouvons analyser l'annonce de *la bonne nouvelle* comme une opération de traduction tentant de lier l'étude citée – et l'autorité que lui confère son caractère scientifique – et le réseau des familles vivant avec le VIH. De la même manière, les positions de l'Onusida ou d'Act up peuvent être comprises comme une opération de traduction tentant de faire tenir ensemble et sans contradiction l'annonce des résultats de l'étude et la campagne mondiale de prévention du sida sur le port du préservatif.

Cette analyse très sommaire n'a pas pour objectif de justifier une reprise sans réserve des déclarations de la CFS. Elle ne valide pas, elle situe. Elle donne une description de l'ensemble des éléments qui forment les pers-

16. Commission d'experts clinique et thérapie VIH et sida de l'office fédéral de santé publique suisse.
17. ActUp. Avis de la CFS : un miroir aux alouettes, 14 février 2008.
[En ligne] < http://www.actupparis.org > (consulté le 12 août 2008).

pectives des acteurs en débat, elle examine leur articulation et restitue la complexité de leurs positions et de leurs arguments.

PROXIMITÉ DU SUIVI DES CONTROVERSES ET DE L'ÉVALUATION DE L'INFORMATION

La méthode de description des controverses n'est guère utile pour évaluer une information sur une question *a priori* consensuelle traitée dans un manuel ou une encyclopédie. Elle est cependant complémentaire de la première quand l'exercice d'évaluation devient plus délicat, parce que le processus éditorial est indéterminable ou contestable ou parce que l'information à évaluer est conflictuelle. Pour explorer plus précisément son intérêt pour l'évaluation, nous allons considérer la description des controverses comme :

> (1) un exercice d'évaluation (2) qui propose une méthode pour recouper une information (3) datée et (4) décrire un ou plusieurs auteurs (5) en évaluant TOUS les arguments mobilisés (6) sur la base de mêmes critères (7) accessibles aux profanes.
>
> 1) Tous les arguments d'une controverse ne se valent pas. Certains n'ont aucun poids, d'autres font évoluer un débat. La description d'une controverse permet d'évaluer les forces relatives d'énoncés en concurrence.
>
> 2) Elle permet de recouper l'information. Comme il est suggéré par l'équipe de formation de DocInsa, il faut rechercher les citations d'un auteur dans d'autres publications. Le CSI propose d'aller plus loin : observer la transformation d'un énoncé quand il passe d'un article à un autre, d'un acteur à un autre. Comment est-il cité ? Quelle est la nature du lien posé par la citation ? Quels sont les collectifs mobilisés ?
>
> 3) Dans une controverse – l'affaire du sang contaminé par exemple –, la date d'une information prend toute sa valeur. Elle renvoie à un événement, un résultat, une prise de position, une loi, un accident, etc. Cela va au-delà d'une simple question de *fraîcheur* ou de mise à jour de l'information.
>
> 4) Les auteurs sont posés d'emblée comme des acteurs, même s'ils ne prétendent que décrire et expliquer. Dès lors, un

étudiant ne peut faire l'impasse sur leur perspective. Que peuvent-ils dire, que peuvent-ils voir là où ils sont, *reliés* comme ils sont *reliés* ?

5) Cette approche examine, à partir des mêmes critères, tous les types d'arguments mobilisés dans un débat. Cela ne veut pas dire qu'elle les confond. Elle les rassemble pour mesurer ce qui, en définitive, l'emporte, non pas un argument scientifique ou un argument économique mais, généralement, une configuration qui renvoie, à la fois, à du scientifique, à du social, à de l'économique, à de l'éthique.

6) Une seule catégorie, un seul critère suffisent à établir des distinctions entre des énoncés forts et des énoncés faibles : l'association. L'argument relié et repris se renforce. L'argument isolé s'affaiblit.

7) Ce critère est accessible au profane car il s'agit d'abord de suivre une histoire. Ce même profane ne peut, en revanche, se référer qu'avec beaucoup de prudence à un critère de validité, d'exactitude ou de vérité. Dans un premier temps, il ne peut voir que trois choses : des communautés, des arguments reliés, de la ressemblance et de la dissemblance, c'est-à-dire des transformations, des mobilisations, des *traductions*.

DEUX PERSPECTIVES COMPLÉMENTAIRES

La méthode de description des controverses scientifiques ne se substitue pas à l'enseignement sur l'évaluation de l'information. Elle peut cependant l'enrichir pour aider un étudiant à recouper l'information, à décrire un auteur. Plus généralement, elle peut l'aider à prendre une distance critique. En proposant de suivre le fil des transformations des énoncés, de recueillir tous les arguments en jeu dans un débat, elle pointe l'ensemble des éléments qui confère poids et sens à une information, en dehors duquel cette information perd de sa valeur et de son intelligibilité. *L'information n'est plus validée, elle est située et c'est déjà beaucoup.*

Si elle invite moins les étudiants à interroger une valeur qui serait binaire (positive ou négative) ou scalaire (mesurable sur une seule échelle de vérité, tout au moins d'épreuves), elle leur demande, dans leurs choix toujours incertains et parfois risqués, d'examiner au plus près des liens

pour reconstituer une perspective et identifier les univers de référence convoqués, dans notre exemple : biologie, santé publique, campagne mondiale de prévention, désirs d'enfant, pratiques sexuelles. Cet exercice ne conduit pas à un relativisme souvent reproché à Bruno Latour. Il suppose, au contraire, plus d'exigence, plus d'ascèse pourrait-on dire, pour se repérer dans le champ du savoir.

La connaissance perd de sa stabilité, de son universalité, de sa neutralité, de sa vérité. Elle devient située, positionnée, légitimée, éprouvée, conflictuelle, temporelle, inscrite dans le champ social. L'expert est lui-même positionné. Il a un objet, mais c'est aussi un sujet qui a un trajet et un projet. Il a des références, des influences, une école et des objectifs.

L'évaluation en question

Plus encore, la perspective du CSI pointe la nécessité d'interroger la notion même d'évaluation pour dépasser les approches fondées sur une seule liste de critères transdisciplinaires définis à l'avance et qui pourraient être perçus comme transhistoriques. Le postulat de base de ne pas séparer les contenus des savoirs de leur contexte de production invite à distinguer des communautés et des écoles, non pas en étudiant ce qu'elles disent sur le monde mais comment elles le disent, avec quelles précautions et selon quels processus. Ils ne se valent pas tous. Selon Michel Callon : « *la rigueur, le doute, l'honnêteté des scientifiques est générée par leur système de validation par les pairs, la qualité de leur espace public, de leur communauté, des conditions du débat, des critiques des collègues : "la vérité est le sous-produit du débat contradictoire"* » [M. Callon, 2001 : 16].

Le CSI nous détourne de l'idée de vérité pour mieux étudier les modes d'assertion et les systèmes de véridiction. Au final, c'est bien d'évaluation qu'il s'agit ; ce détour nous permet de superposer à la question de l'évaluation de l'information celle de l'évaluation des processus de production, de légitimation et de diffusion des savoirs. Ils ne sont pas homogènes, y compris en sciences, et ils se transforment [M. Lefebvre, 2006]. Ils sont nécessairement affectés par les nouvelles formes de publications, les nouvelles métries qu'elles permettent ou qu'elles referment. Ils sont aussi affectés par les réformes des institutions qui produisent et évaluent ces savoirs et par les débats, discussions et négociations qui les accompagnent.

Nous avons préféré le terme d'information située à celui d'information validée. Nous sommes partis de critères d'évaluation pour finir par interroger la notion même d'évaluation. Dans un premier temps, et pour un public non aguerri à la recherche, cette interrogation peut générer une perte de repère toujours délicate dans un objectif de formation. Dans un deuxième temps, elle apporte à un public universitaire, nous le croyons, une relation critique à la connaissance, une distance nécessaire et salutaire pour évaluer notamment, les documents publiés sur le *World Wild Web*. Plus encore, elle conduit à observer avec plus d'acuité les transformations à l'œuvre dans l'économie de l'information scientifique et technique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Benkimoun Paul. « Protection contre le VIH : les recommandations suisses sur le sida font polémique ». *Le Monde*, 7 février 2008.

Callon Michel. *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique.* Paris, Éditions du Seuil, 2001.

Duplessis Pascal, Ballarini-Santonocito Ivana. *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes*. SavoirsCDI, janvier 2007.
[En ligne] < http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=557 > (consulté le 28 juin 2009).

Latour Bruno. *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*. Paris, Inra Éditions, 1997.

Latour Bruno. *La science en action*. Paris, La Découverte, 1989.

Lefebvre Muriel. « Vers une remise en question des modalités traditionnelles d'évaluation des savoirs scientifiques ? » Séminaire Communication scientifique et valorisation de la recherche à l'heure d'Internet. Urfist Toulouse – SCD Toulouse 1, 13 avril 2006. 2006, 9 p.
[En ligne] < http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00112197 > (consulté le 28 juin 2009).

Pestre Dominique. *Introduction aux Sciences Studies*. Paris, La Découverte, 2001 (Repères).

Rémondet Martin. *Énoncés et pratiques scientifiques dans l'analyse des controverses socio-techniques : cours controverses*. Paris, ENSMP, 2007. [En ligne] < http://controverses.ensmp.fr/index.php?page=GcooJour > (consulté le 28 juin 2009).

Serres Alexandre. « Évaluation de l'information: le défi de la formation ». *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n° 6, 2005, p. 38-44. [En ligne] < http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006 > (consulté le 28 juin 2009).

CHAPITRE IV
PRATIQUES SOCIALES DE L'INFORMATION DOCUMENTATION

PRÉSENTATION

LES PRATIQUES DE RECHERCHE D'INFORMATION INFORMELLES DES JEUNES SUR INTERNET

TIC : ANALYSE DE CERTAINS OBSTACLES À LA MOBILISATION DES COMPÉTENCES ISSUES DES PRATIQUES PERSONNELLES DANS LES ACTIVITÉS SCOLAIRES

LE RÔLE DES COPIÉS-COLLÉS DANS L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE D'INFORMATION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

LA COMPLÉMENTARITÉ « LIVRES – INTERNET » DANS LES PRATIQUES DOCUMENTAIRES DES ÉTUDIANTS EN HISTOIRE

par Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs

PRÉSENTATION

Le titre de ce chapitre mérite un effort préalable de définition. Que faut-il ici entendre par *pratiques* ? Contrairement au concept d'usage, que l'on pourrait définir comme la conduite située d'un individu face à un objet, le concept de *pratique* implique une dimension sociale, il renvoie à une culture, à des conduites finalisées, plus ou moins réglées, répétées dans le temps. Nous appellerons *pratiques formelles* les pratiques prescrites par l'école, modélisées selon des critères d'efficacité collective (rendement informationnel) mais aussi de légitimité culturelle. Nous appellerons *pratiques informelles* les pratiques sociales ordinaires, non prescrites ou régulées par une autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien. Elles sont le plus souvent perçues par leurs acteurs comme suffisantes en terme de rentabilité, par rapport à l'effort cognitif limité qu'elles demandent. Cette rentabilité n'est pas seulement fonction de l'« output informationnel » mais aussi de gain en termes de reconnaissance sociale et d'insertion dans des groupes d'échange et de mutualisation.

Dans notre ERTé, l'une des hypothèses que nous avons suivie est celle-ci : dans un contexte d'enseignement-apprentissage, les élèves ou les étudiants sont pris en permanence entre les représentations et savoirs qui leur viennent de leur milieu familial et social quotidien et les savoirs que l'école ou l'université essaient de leur inculquer de manière systématique et raisonnée. Il en découle une conséquence importante pour la pédagogie : l'école doit continuer à enseigner des pratiques formelles légitimées par les institutions, mais, pour être plus efficace, elle a intérêt à tenir compte également du contexte tissé autour des usages ordinaires. Sinon, l'élève risque de vivre, entre l'univers scolaire et l'univers social, une dichotomie peu favorable aux transferts de connaissances et de compétences : l'éducation ne trouve pas sa finalité dans l'univers scolaire.

En ce qui concerne les pratiques documentaires et informationnelles, ne pourrait-on mieux identifier les représentations et connaissances médiatiques et techniques que les élèves développent en dehors de l'école, pour éventuellement les prendre comme appui dans les enseignements, et éviter en tout cas qu'elles ne « parasitent », à l'insu des professeurs, une

approche pédagogique préformatée de manière trop rigide [A. Béguin-Verbrugge, 2006] ?

Le défi est de taille, car la différenciation entre ces deux sphères renvoie, chez les enseignants comme chez les professionnels de l'information, à un système de valeurs dont on peut tracer les racines historiques dans les discours prescriptifs d'Ancien Régime autour du « bien lire ». Tout en cherchant à comprendre et à revaloriser les rituels de « l'infra ordinaire », l'analyse et la caractérisation des pratiques informelles risquent de tomber dans le piège d'une opposition trop nette entre comportements légitimes et comportements informels. Le modèle binaire de Michel de Certeau, convoqué si souvent par les chercheurs, ne pose-t-il pas de manière trop tranchée la distinction entre, d'un côté, les manières d'agir secondaires, d'opposition, de « débrouillardise », et, de l'autre, les discours et les pratiques dominants ? Le travail de description des pratiques des jeunes se doit de prendre en compte l'influence de cette idéologie des pratiques, y compris sur la construction des terrains d'observation par le chercheur, qui opère une fragmentation parfois artificielle des univers sociaux.

Dans cette perspective, la contribution de Karine Aillerie met en avant les lacunes des enquêtes récentes sur les pratiques des jeunes internautes, en ce qu'elles ne permettent pas de saisir les phénomènes d'entrecroisement des sphères scolaire et privée, notamment en ce qui concerne les conduites informationnelles. Cette mise en question de l'étanchéité des deux univers conduit cet auteur à définir une posture de recherche finalisée, à l'initiative du jeune collégien ou lycéen, et s'appliquant autant à des tâches personnelles que scolaires. Le fossé, qui semble unanimement constaté, entre les pratiques de recherche documentaire en milieu familial et à l'école, mériterait d'être reposé en termes de rapports au savoir.

LES PRATIQUES ORDINAIRES DES JEUNES, TRANSPOSABLES À L'ÉCOLE ?

Étudier les rapports entre les pratiques informelles et formelles nécessite la prise en compte des conduites informationnelles du « quotidien », liées à la fois aux contextes sociaux, familiaux et culturels de l'élève ou de l'étudiant – dans la complexité de leurs relations autant que de leurs oppositions. Dans notre travail d'observation des pratiques info-docu-

mentaires, nous avons attaché une grande importance aux espaces matériels et sociaux dans lesquels s'inscrivent les processus d'apprentissage : la classe, la BCD ou le SCD, la salle d'informatique, ou encore au domicile, en famille. Selon cette perspective, la documentation est d'abord une pratique intégrée, déterminée à la fois par des dispositifs matériels et techniques, des schémas d'actions et des réseaux de relations entre les acteurs. Étudier l'articulation entre les démarches documentaires, le comportement et les représentations des acteurs, permet de sortir des discours reçus concernant les savoirs à transmettre, de mieux saisir les contradictions entre les pratiques normatives et les ajustements empiriques, et, enfin, d'être attentif aux non-dits et aux implicites. Nous avons procédé par enquêtes qualitatives (essentiellement par entretiens) et nous avons mené des observations par immersion dans le quotidien des établissements scolaires et universitaires retenus. Les témoignages des enseignants, confrontés aux discours recueillis auprès des élèves et des familles, nous ont permis d'identifier des divergences significatives entre les acquis supposés et les connaissances déclarées des élèves, et d'observer en quoi les pratiques ordinaires des élèves ou des étudiants participent à – ou au contraire font obstacle à – l'acculturation aux univers documentaires rencontrés à l'école et à l'université.

Cette posture s'attache, par ailleurs, à observer l'effectuation matérielle des démarches documentaires, y compris lorsqu'elles ne coïncident pas avec les normes ordinairement prescrites.

Nos observations, à certains moments, ont été individualisées et focalisées au plan de l'usage, en particulier lorsqu'il s'est agi d'aborder les technologies numériques. Sur ce point, une méthode originale d'observation avec caméra intégrée a été mise en place par Louis-François Claro, membre de l'ERTé : un double enregistrement permet au chercheur de visualiser simultanément les opérations que les élèves ou les étudiants effectuent sur l'écran et leurs attitudes et propos face à l'ordinateur [1], facilitant ainsi l'analyse des rapports d'interaction entre l'environnement technique et social de l'élève.

L'ensemble des entretiens et des observations que nous avons menés vise à une réflexion sur l'articulation entre les particularités de l'apport scolaire ou universitaire et les pratiques et représentations issues d'un

1. Le dispositif invisible de prise de vues robotisé développé par Louis-François Claro, doctorant de GERIICO et membre de l'équipe ERTé, permet de saisir et de filmer en même temps la séance se déroulant sur écran et l'usager devant l'écran [L.-F. Claro, 2008].

contexte social plus général. Ces observations ont conforté notre questionnement sur ces deux univers qui ne se rejoignent pas toujours là où on s'y attendrait.

Dans ce sens, la contribution de Cédric Fluckiger et Éric Bruillard montre que les transferts des compétences techniques des adolescents à l'univers scolaire sont plus improbables qu'on pourrait le supposer. Ils se demandent en particulier – à partir d'une observation comparée des modes de navigation sur Internet propres aux contextes personnel et scolaire des élèves – quelles conditions permettraient une décontextualisation des procédures de recherche d'information et leur application à d'autres champs que ceux dans lesquels elles se sont initialement développées. Comme ils le suggèrent, une connaissance fine des procédures et des postures de recherche décelables dans la pratique quotidienne des élèves permettrait de mettre en place et de développer, chez ces derniers, une nécessaire prise de distance critique de leur propre activité info-documentaire.

La contribution de Nicole Boubée relève ce défi. Son analyse nuancée des pratiques des élèves du secondaire nous apporte un point de vue à la fois surprenant et stimulant sur une pratique tant de fois dénoncée par les professionnels de la documentation et les enseignants : celle du copier-coller. L'auteur nous montre en effet qu'il peut s'agir d'un processus nécessaire d'appropriation intellectuelle du projet lié à la recherche d'information, à ne pas confondre avec le plagiat. La mise à jour par Nicole Boubée des processus métacognitifs à l'œuvre chez les jeunes dans leur travail de collecte des extraits constitue un argument fort en faveur d'un changement d'orientation pédagogique chez les acteurs de la formation à l'information. Privilégier un regard porté sur les démarches informelles permettrait, entre autres, de faciliter l'intégration et l'explicitation de ces activités informationnelles dans le développement des compétences en situation d'apprentissage.

DE L'ÉCOLE À L'UNIVERSITÉ, L'OBSTACLE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Si un travail d'explicitation des pratiques informelles des jeunes peut permettre la création de passerelles entre l'univers de l'école et l'univers social élargi des élèves, une piste complémentaire, poursuivie au sein de l'ERTé, concerne l'analyse des comportements et des attentes des ensei-

gnants. Quels sont les savoir-faire que l'enseignant, par ses pratiques pédagogiques, véhicule de manière implicite ? En quoi les pratiques de l'élève ou de l'étudiant constituent-elles des manières d'agir « par défaut », face aux procédures informationnelles associées à l'implicite des savoirs auxquelles il n'a pas les moyens d'accéder ? La diversité des formations et des pratiques personnelles des enseignants, dont la plupart ne sont pas des professionnels de la documentation, intervient en effet comme paramètre dans la construction des usages et des pratiques documentaires chez les jeunes. Ce problème touche en particulier les étudiants débutants. Le terrain de l'Université nous invite à questionner de près le rapport entre l'affiliation disciplinaire et la culture informationnelle dans la construction identitaire de l'enseignant et de l'étudiant.

Au sein de l'équipe de Lille de l'ERTé, plusieurs chercheurs sont engagés dans l'étude croisée des pratiques prescrites dans les formations et les actions des professionnels, les pratiques documentaires des enseignants, et les pratiques personnelles des étudiants. L'une des pistes poursuivies concerne les représentations que se font les enseignants des pratiques documentaires et informationnelles. L'une des membres de l'équipe de Lille, Véronique Temperville, a choisi de mener une enquête pour mettre en évidence le rôle des exigences documentaires explicites et implicites des enseignants dans le processus d'affiliation des étudiants. Des entretiens qualitatifs ont été effectués, en ciblant deux UFR contrastées par la nature des enseignements et les habitudes sociales des chercheurs. Ce travail se poursuit dans une étude des représentations des étudiants des mêmes secteurs, le but étant de mettre en relation le jeu des diverses représentations entre les acteurs et leur incidence sur les formations [2].

Un autre volet de notre étude est axé sur des observations en rapport avec les usages du service commun de documentation. Marie Després-Lonnet et Véronique Temperville ont travaillé au SCD de l'université de Lille 3, l'une en examinant les traces de requêtes des étudiants dans le catalogue informatisé, l'autre en faisant le bilan des cours de méthodologie universitaire (voir la présentation du chapitre III). Ces travaux montrent d'ores et déjà l'influence très importante des disciplines d'enseignement dans la forme que prennent les pratiques documentaires

2. La thèse de doctorat de Véronique Temperville portera sur « Le rôle des inscriptions documentaires dans la transmission des savoirs. Une étude comparée au sein de disciplines universitaires ».

et informationnelles. Cette influence s'accroît au fil du cursus ; l'intégration harmonieuse des étudiants à l'enseignement supérieur en est tributaire.

L'observation des pratiques documentaires dans les disciplines et des dispositifs de formation des étudiants mis en œuvre par différents acteurs sur des niveaux et champs disciplinaires divers, nous conduit en outre à mettre en question le statut de l'information-documentation face aux champs de savoirs traditionnels, face à l'autonomie postulée par ailleurs de l'information-documentation comme contenu d'enseignement spécifique.

À cet égard, la contribution de Jean-François Courtecuisse, qui s'intéresse aux comportements informationnels des étudiants d'histoire à Lille 3, montre les divergences entre une conception idéalisée du recours au document dans la discipline et les pratiques documentaires et informationnelles des étudiants, qu'elles soient personnelles ou intégrées dans la collectivité. Si ces pratiques répondent surtout à un critère d'efficacité face aux travaux à rendre, c'est que la complexité des attentes disciplinaires, qui définissent le rapport de l'historien aux documents et à l'information, reste trop souvent de l'ordre de l'implicite. Sans véritable acculturation à la posture informationnelle de la discipline, l'étudiant a tendance à prolonger à l'université les pratiques qu'il a « naturalisées » depuis le collège et le lycée, et en particulier le recours aux ouvrages de synthèse perçus comme des textes dématérialisés et sans discours, dont le manuel scolaire représente sans doute l'exemple – et le modèle – le plus frappant.

Comme le suggèrent les quatre contributions réunies ici, la caractérisation du hiatus entre les pratiques ordinaires et les pratiques scolaires ne constitue qu'un point de départ pour réfléchir à une pédagogie info-documentaire pertinente et adaptable à l'univers social de l'élève et de l'étudiant. Le véritable défi pour le chercheur, comme pour l'enseignant ou le formateur, est de comprendre la manière dont la diversité des acteurs, des lieux et des expériences « travaille » les objectifs, explicites ou implicites, et les pratiques en rapport avec l'information et la documentation. Adopter une approche holistique de l'étude et de l'apprentissage des conduites informationnelles et documentaires, en tentant de les situer dans la diversité de leurs contextes, c'est reconnaître la place de la culture informationnelle dans une anthropologie du quotidien.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Béguin-Verbrugge Annette. « Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? ». Colloque international en sciences de l'éducation, organisé par le laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen, 18 au 20 mai 2006. Atelier « Savoirs et Information-documentation » (Actes à paraître).

Claro Louis-François. « Entre visible et invisible : réalisation d'un "kit" mobile d'observation des usages en TICE (Technologies d'information et de communication pour l'éducation) ». In : 1er colloque Médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France – Brésil (Réseau MUSSI). Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 4-7 novembre 2008.

par Karine Aillerie

LES PRATIQUES DE RECHERCHE D'INFORMATION INFORMELLES DES JEUNES SUR INTERNET

Les recherches qui ont initialement travaillé à cerner la relation des jeunes aux TIC, dès l'arrivée des « autoroutes de l'information », replaçaient largement les usages des nouveaux écrans d'alors dans le paysage des médias préexistants [J. Jouet et D. Pasquier, 1999]. Il s'agissait de percevoir en quoi nouveaux et anciens supports de communication interféraient, s'annulaient ou se complétaient. Depuis lors, nous pouvons constater une transformation, non seulement des outils à disposition et des usages qui en sont faits, mais surtout un déplacement de la problématique elle-même. Il ne s'agit plus tant de spécifier la pratique d'Internet par rapport aux autres médias d'information que de comprendre en quoi elle est susceptible de modifier le rapport même à l'information et donc au savoir, tant elle devient exclusive.

Notre propos vise à délimiter l'usage que les jeunes peuvent avoir de l'outil Internet en tant que « technologie intellectuelle », au sens de Goody. Les pratiques d'information ont intrinsèquement à voir avec le rapport au savoir entretenu par l'individu. Or, si les pratiques internautes *globales* des adolescents se trouvent aujourd'hui largement dépeintes, leurs représentations et leurs pratiques de *recherche d'information* sur Internet demeurent encore à décrire.

C'est le but premier de notre travail de recherche, initié en juin 2007, ici présenté. De quelles pratiques numériques d'information *réelles* parle-t-on ? Quels savoirs ou savoir-faire les jeunes construisent-ils réellement ? À l'école ? Chez eux ? Ce questionnement est d'importance, car les fondations des projets sociaux et éducatifs à l'échelle européenne reposent en grande partie sur cette « *capacité individuelle à accéder, sinon traiter, une "information" pertinente et valide* » [3].

3. Unesco. *Programme Information Pour Tous (PIPT)*. Paris, 2006. [En ligne] < http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/9519ba54e60580953075dc32dbeb2086brochure-fr.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

S'appuyant sur les enquêtes et travaux préexistants, notre problématique s'attache ainsi à évaluer la part et la nature des pratiques informationnelles dans les pratiques internautes ordinaires des adolescents, et à caractériser l'éventuel écart entre pratiques ordinaires, dites « informelles », et pratiques « formelles », c'est-à-dire scolaires, de *recherche d'information*, écart qui en la matière reste à établir ou à caractériser.

Dans un premier temps, nous expliciterons donc ici l'importance de la description générale des pratiques internautes adolescentes avant de poser la question de l'écart entre pratiques formelles et pratiques informelles, au niveau de la réalité des usages comme des enjeux théoriques qu'elle implique. Nous indiquerons ensuite, à partir de nos premiers résultats, quelques pistes pour caractériser les recherches scolaires et les recherches personnelles les unes par rapport aux autres.

LA PLACE DE LA RECHERCHE D'INFORMATION AU SEIN DES PRATIQUES INTERNAUTES JUVÉNILES

La pratique d'Internet par les jeunes a été décrite à l'occasion d'une investigation internationale connue en France sous le nom de sa synthèse : *Médiappro* [E. Bévort, I. Bréda, 2006]. Dans les pratiques des jeunes internautes, les fonctionnalités communicationnelles arrivent en tête, avec la messagerie électronique et, surtout, les messageries instantanées du type MSN Windows live messenger. Si les pratiques d'Internet des jeunes plébiscitent cet Internet social et communicationnel, il est à noter que l'activité de *recherche documentaire* vient juste après. Le Web constitue ainsi à leurs yeux une source privilégiée d'information, le tandem Google-Wikipédia remportant sans surprise les suffrages.

Les enquêtes de ce type pointent non seulement la généralisation de la pratique d'Internet par les jeunes, mais surtout le fait que cette massification des usages s'effectue à la maison [IFOP, 2005]. Il faut sans doute y reconnaître l'effet du déploiement des équipements dans les foyers, en particulier ceux incluant un enfant scolarisé [R. Bigot et P. Croutte, 2007].

De par la description précieuse mais globale des pratiques des jeunes sur Internet, ces travaux d'enquête installent donc le constat, largement relayé, de l'écart grandissant entre l'école et la maison. Ce fossé est constaté ou déploré, il reste à le caractériser. La question de l'écart doit en effet être très clairement posée au niveau précis des pratiques *d'information*. C'est ainsi une chose de percevoir que les activités de *chat*, de blog ou de

jeux vidéos sont bannies des préoccupations scolaires, tout en occupant une ample partie du temps de loisir des jeunes. Il en est une autre de se demander si la recherche d'information, deuxième grande activité des jeunes sur Internet, est elle-même concernée par ce hiatus.

Les enquêtes font état de pratiques liées à des contextes tranchés, sphères du loisir et de la vie privée, sphères du travail et de l'école ; or nous pointons ici la forte présence de la recherche d'information à la fois dans les pratiques juvéniles, dans les pratiques enseignantes de terrain comme dans les attentes de l'institution scolaire (programmes, dispositifs spécifiques type B2i). Si les pratiques ludiques et communicationnelles des jeunes sur Internet participent activement du fossé qui se creuse entre l'école et la maison, les pratiques proprement informationnelles restent la part mal connue des pratiques numériques juvéniles.

Cette méconnaissance est exacerbée du fait d'une certaine porosité des contextes d'usage, encouragée par les évolutions technologiques elles-mêmes de plus en plus individualisées et nomades. C'est cette porosité qui s'avère fondamentale dans la compréhension des pratiques de recherche des adolescents car elles, et les compétences qui les accompagnent ou les rendent possibles, quelle que soit leur nature, ne naissent pas isolément dans une situation *étanche* de pratique ordinaire ou d'apprentissage formel.

LA QUESTION DE L'ÉCART ENTRE L'ÉCOLE ET LA MAISON

Nous avons choisi de centrer notre étude sur les pratiques informelles des jeunes en matière de *recherche d'information* sur Internet. Complémentairement à la distinction *de fait* établie par les enquêtes de terrain entre pratiques internautes scolaires et formelles et pratiques internautes ordinaires et domestiques des jeunes, il nous faut envisager la distinction *de droit* contenue en soi dans la notion d'informel [A. Béguin-Verbrugge, 2006]. Nous pouvons définir cet informel comme ce qui se distingue d'un cadre officiel d'apprentissage, comme ce qui relève essentiellement du « temps mort » ou du loisir, du quotidien. À ce titre, l'informel dont il est question n'est pas absent des lieux d'apprentissage déclaré, des établissements scolaires, des cours de récréation comme des salles de classe.

À partir des premiers éléments issus de notre travail de recherche, nous allons tenter de caractériser cet écart, de fait comme de droit, qui peut éventuellement se poser entre recherche d'information scolaire dite « formelle » et recherches personnelles des jeunes.

PREMIERS RÉSULTATS DE RECHERCHE

Nous avons procédé à ce jour à cinquante-neuf entretiens semi-directifs auprès de jeunes scolarisés en collège, lycée général et lycée professionnel d'implantations socio-géographiques diverses. La tranche d'âge qui nous occupe est celle des 14-18 ans. Nous ne nous limitons pas à l'âge de la scolarité obligatoire, afin d'élargir l'échantillon, tout en excluant les 11-13 ans, en début de collège, dont les pratiques sont à nos yeux bien spécifiques car intermédiaires entre les usages enfantins et les usages adolescents [4]. Cet âge nous semble constituer un moment charnière, car on peut observer une augmentation et surtout une *diversification* des pratiques dans la tranche centrale 14-17 ans. Le cap des 14-15 ans pointe également le moment où la capacité à utiliser efficacement les moyens d'information et de communication devient stratégique, et même décisive, pour les étapes de l'orientation scolaire et professionnelle par exemple [C. Delesalle *et al.*, 2006]. Soulignons par ailleurs que c'est à cet âge, entre la fin du collège et l'entrée au lycée, que sont le plus massivement exigés par les enseignants exposés et autres devoirs « en autonomie », nécessitant la mise en œuvre d'une recherche documentaire, quels que soient le niveau individuel de compétence des élèves et les ressources dont ils disposent...

Cette série d'entretiens s'appuie sur un guide d'entretien théorique préalable d'une trentaine de questions. Les différents thèmes n'ont pas été abordés selon un ordre imposé, chaque entretien ayant son dynamisme propre, mais toutes les questions ont été abordées avec tous les participants. Les choix, qui ont conduit à retenir un certain nombre de questions fermées, visaient principalement à cerner des *profils d'usagers* ainsi qu'à produire un *cadre général des pratiques explorées* et à situer ainsi la pratique proprement informationnelle au sein de pratiques d'Internet globales, ludiques et communicationnelles par exemple. Elles ont en outre

4. Pour autant, ceux-ci méritent l'attention de la recherche, du fait même de cette qualité du glissement comportemental qui s'opère.

ménagé la possibilité, en fin de rencontre, de *synthèses* et de reformulations validées par l'interviewé. Les entretiens, individuels et enregistrés, se sont déroulés face à un poste informatique connecté, permettant toute manipulation susceptible d'accompagner et d'aider la parole. Ils se sont déroulés au sein d'établissements scolaires du second degré, sur la base du *volontariat* de la part des jeunes, les seules conditions de participation retenues étant l'âge (entre 14 et 18 ans) et la possession d'un ordinateur domestique connecté à Internet. Il a été primordial de libérer la parole, à l'intérieur des limites de ce cadre d'interrogation posé, et de contribuer à gommer ainsi le contexte scolaire de l'interrogation. Aussi le questionnaire laisse une large place à des questions ouvertes et à l'apparition de propos enrichissants qui auraient pu paraître *a priori* hors du sujet.

À la lecture et à l'analyse de ce matériau, nous constatons que les recherches à coloration *scolaire* occupent une place notable dans l'activité générale de recherche de ces jeunes qui disposent chez eux d'un poste connecté. Bien plus, pour bon nombre des jeunes interrogés, c'est la somme de recherches scolaires prescrites et de travail personnel en général qui régule l'usage d'Internet, y compris à la maison [5] : « *quand j'ai des recherches à faire, des devoirs quoi…* ».

Ce qui ressort nettement des premières déclarations c'est bien le caractère *obligatoire* de la recherche scolaire. Ce caractère d'obligation marque le processus entier de la recherche d'information menée à des fins scolaires. Par « recherche scolaire », nous entendons donc un processus de recherche d'information mis en œuvre suite à la prescription explicite d'un enseignant et/ou portant sur un élément de cours figurant au programme de la classe concernée. La « recherche scolaire » ne se confond pas ainsi totalement avec la « recherche à l'école », elle la dépasse nettement. Si la recherche scolaire dépasse le strict contexte de l'établissement scolaire, elle ne se résume pas non plus à la pure prescription. Si elle ne se définit pas uniquement par un contexte, elle se traduit au détour d'une *intention*. Le « besoin d'information » initial repose ici fondamentalement sur une demande, non seulement imposée mais obligatoire, et qui, *potentiellement,* peut s'opposer ou rejoindre les motivations propres du jeune chercheur d'information.

5. L'exploitation de nos données quantitatives fait émerger un usage d'Internet à des fins de recherches scolaires devançant les recherches individuelles et le chat/MSN lui-même.

Pour ceux, surtout, qui témoignent d'activités de recherches personnelles moindres, la définition même de la recherche d'information se confond alors avec l'idée de recherches menées pour l'école : « *c'est lié pour moi : tout ce que je fais comme recherche c'est pour l'école, donc ça va avec l'école* ». Il faut en effet souligner que, si tous les jeunes interrogés sont concernés à un moment ou à un autre par la recherche scolaire, certains d'entre eux, et pour une bonne part, ne font pas état de recherches personnelles très riches, certains déclarant même ne pas en effectuer du tout.

Dans leurs propos spontanés, ces jeunes affirment la distinction intrinsèque qui définit recherche scolaire et recherche personnelle l'une par rapport à l'autre. Certains éléments les distinguent effectivement clairement : le lieu de la recherche (« *déjà les recherches personnelles c'est jamais au lycée* »), les thèmes abordés, l'attitude face aux ressources (souci de validation des contenus du côté des recherches scolaires), l'état d'esprit (envie et plaisir du côté des recherches personnelles), la trace des recherches menées (« copié/collé » du côté des recherches scolaires). En outre, et même si notre travail ne vise pas à proprement parler la modélisation de comportements de chercheurs d'informations, nous notons que, quelle que soit la nature de la tâche de recherche, prescrite ou librement menée, la démarche *d'interrogation des outils* (moteur de recherche Google) est la même : « *je ne fais pas une grande différence entre les deux, j'agis de la même façon, je lis les résultats de la même façon, on met le mot-clé et c'est pareil* ».

Cependant, bon nombre d'autres aspects se répartissent indifféremment entre l'une et l'autre démarche : le type de lecture et l'attention portée aux informations, le souvenir des recherches menées, la motivation, l'efficacité ressentie, le degré de précision attendu, la persévérance.

Une bonne part des recherches personnelles menées par ces adolescents est en effet nettement distincte des préoccupations scolaires et entièrement tournée vers le loisir (visionnement de vidéos, paroles de chansons, recherches d'images pour les blogs, consultation de résultats sportifs, etc.). Mais en tant que telles, ces recherches sont très ponctuelles, pragmatiques et surtout liées à une ressource dédiée voire unique. Nous pouvons finalement répartir les recherches considérées par eux comme « personnelles » entre, d'une part, consultation de services ou de sites identifiés (type YouTube) et recherches ponctuelles de loisir, et, d'autre part, recherches tangibles – souvent assez proches d'ailleurs de leurs

thématiques de préoccupations d'ordre scolaire –, entièrement déterminées par le jeune chercheur, depuis la formulation du besoin d'information à l'élaboration de favoris ou de dossiers personnels à l'issue de la recherche. Nous sommes là face à une attitude de recherche au sens propre du terme, qui se définit elle-même au fur et à mesure de l'appropriation des éléments d'information nouveaux qui font se renforcer le besoin d'information.

Recherches « scolaires » et recherches « personnelles » sont donc difficiles à démêler et ce sont les recherches scolaires qui sont, paradoxalement, les moins clairement délimitées. À l'inverse des pratiques de jeu ou de communication qui se définissent essentiellement *a contrario* des pratiques et attentes scolaires, le constat d'écart est plus difficile à affirmer en tant que tel en ce qui concerne les pratiques d'information, et ne suffit pas à clarifier la spécificité des pratiques informationnelles dites « informelles » des adolescents, ou considérées par eux comme personnelles.

La part d'initiative personnelle, dans ces deux types de recherche, nous semble un premier levier pour tenter de les appréhender : « *même si c'est pour approfondir une leçon, c'est moi qui le décide et c'est pour moi que je le fais, je considère cela comme une recherche personnelle. La recherche scolaire : c'est quand on me demande quelque chose à faire* ». Les jeunes interrogés qui exposent une activité de recherche personnelle réelle ont ainsi totalement intégré à celle-ci les recherches d'ordre scolaire. Ils font également état de pratiques médiatiques profondément incluses dans leurs pratiques internautes telles que l'abonnement à des *Newsletters* ou une veille régulière sur les titres traditionnels de la presse quotidienne.

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'initiative, la prise de contrôle et le *besoin d'information* sont du côté des recherches personnelles. Cette « prise de contrôle » est également directement liée à l'élaboration de répertoires de favoris ou de dossiers – comparables à une « bibliothèque personnelle » – comme trace des recherches et alternative à l'apnée dans Google. Les recherches personnelles peuvent être teintées largement de scolaire, mais pour qu'il y ait recherches personnelles réelles, la recherche d'ordre scolaire ne suffit pas, car des recherches personnelles riches vont de pair avec des recherches scolaires incluses dans un véritable projet informationnel de l'individu.

C'est le constat d'un fossé entre l'école et la maison qui est retenu, sous forme de slogan, comme l'une des conclusions les plus percutantes des

investigations en matière de pratiques internautes adolescentes. Cette notion d'écart nous semble cruciale. Elle convoque Michel de Certeau et la métaphore du « braconnage », d'un usager singulier et créateur de son propre usage. L'écart entre des usages effectifs ou imaginés et des usages prévus ou prescrits est-il pour autant la seule condition d'existence d'un rôle actif de l'usager ? Rapportée au questionnement qui nous importe, cette question est cruciale car elle touche à la possibilité même de l'*apprendre*. Quels savoirs ou savoir-faire en matière de recherche d'information et d'accès à la connaissance les jeunes construisent-ils réellement, de par leur expérience quotidienne de l'Internet ? Peu de données pour l'instant nous renseignent finalement sur ce qui est réellement nouveau ou propre aux jeunes générations, si ce n'est l'attrait et la popularité de ces outils. Peu d'études associent âge et comportement d'information. Nous pouvons reprendre ici les conclusions de la récente étude menée à l'initiative de la British Library [UCL, 2008], qui discutent la réalité d'un comportement capable de se nourrir de lui-même, de l'expérience quotidienne de la manipulation. Au-delà d'une « autodidaxie générationnelle » supposée et de « manières de faire » comme petits arrangements avec la technique, il faut poser la question de l'appropriation d'Internet par les jeunes en termes de rapport au savoir et s'attacher à décrire et à comprendre qu'ils cherchent réellement par la pratique de ces technologies.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Béguin-Verbrugge Annette. « Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? ». Colloque international en sciences de l'éducation, organisé par le laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen, 18 au 20 mai 2006. Atelier « Savoirs et Information-documentation » (Actes à paraître).

Bévort Evelyne, Bréda Isabelle. *Mediappro : appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris, Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), 2006.

Bigot Régis, Croutte Patricia. *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : conditions de vie et aspirations des Français*. Paris, CREDOC, décembre 2007.

Delesalle Cécile, Govindassamy Sophie, Niambossou Reine. « Pratiques et usages des jeunes en matière d'information (synthèse du rapport) ». In : *Ressource Jeunes*, décembre 2006.
[En ligne] < http://ressourcesjeunesse.fr/Pratiques-et-usages-des-jeunes-en.html?var_recherche=jeunes%20information > (consulté le 28 juin 2009).

Donnat Olivier, Lévy Florence. *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*. Paris, Département des études, de la prospective et des statistiques, 2007.

Institut français d'opinion publique (IFOP) pour la Délégation interministérielle à la famille du ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité. *Les usages d'Internet par les adolescents : deuxième vague*. Paris, IFOP, septembre 2005.

Jouët Josiane, Pasquier Dominique. *Les jeunes et l'écran*. Paris, Hermès Science Publications, 1999.

Messin Audrey. « De l'usage d'Internet à la "culture de l'écran" ». Journées doctorales GDR TIC et Société, avril 2005, 25 p. [En ligne] < http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/Aurdey_Messin.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Piette Jacques, Pons Christian-Marie, Giroux Luc. *Les jeunes et Internet 2006 : appropriation des nouvelles technologies. Rapport final de l'enquête*. Québec, ministère de la Culture et des Communications : mars 2007. [En ligne] < http://www.mcccf.gouv.qc.ca/publications/info/jeunes_internet_2001.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Rigaud Claude. Les adolescents. *La lettre d'information,* INRP, juin 2006, n° 19.

University College London (UCL), CIBER group. *Information behaviour of the researcher of the future*. London, University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008.

par Éric Bruillard et Cédric Fluckiger

TIC : ANALYSE DE CERTAINS OBSTACLES À LA MOBILISATION DES COMPÉTENCES ISSUES DES PRATIQUES PERSONNELLES DANS LES ACTIVITÉS SCOLAIRES

La diffusion massive des technologies de l'information et de la communication dans la société, en particulier chez les jeunes [O. Donnat et F. Lévy, 2007], renouvelle la question des pratiques scolaires instrumentées. En effet, si les TIC peuvent être, du point de vue de l'école, un ensemble de savoirs ou de connaissances à enseigner, ainsi qu'un ensemble d'outils et de ressources pédagogiques, elles sont également au cœur d'un grand nombre de pratiques sociales des élèves, notamment de pratiques de communication (sur la messagerie instantanée, les sites de *chat* ou les blogs) et de pratiques culturelles (d'écoute musicale, de consultation de contenu multimédia, ou d'accès à des sites Web).

Quelles relations entre les pratiques sociales instrumentées des jeunes hors de l'école et les pratiques scolaires ? Cette question est délicate et peut être vue de multiples manières, notamment dans une demande de prise en compte, dans le contexte scolaire, de ce que font les élèves hors l'école. Ce qui semble faire le lien entre les deux univers, ce sont les compétences techniques que les élèves développent dans leurs usages personnels. On pourrait penser que les usages multiples et bien attestés des élèves – mais qui varient selon les classes d'âge [C. Fluckiger, 2008] –, leur permettent d'acquérir des compétences « informatiques » disponibles pour les activités scolaires.

Nous défendons l'idée que ces transferts entre des univers d'appropriation distincts sont loin d'être aussi aisés que certaines similarités de surface (dans les outils utilisés ou la manière de les employer) pourraient le laisser penser, et que les compétences acquises sont bien davantage locales et contextualisées que transversales. Pour cela, nous nous appuyons sur nos recherches sur le processus d'appropriation des TIC par les collégiens dans les univers scolaires et extrascolaires [C. Fluckiger, 2007] et plus largement sur des recherches menées au sein de l'UMR STEF. Nous

prendrons notamment l'exemple de la « recherche d'informations », qui fait le lien avec les apprentissages documentaires.

DES TECHNOLOGIES IDENTIQUES MAIS DES FINALITÉS TRÈS ÉLOIGNÉES

Si les technologies TIC utilisées en et hors contexte scolaire sont *grosso modo* les mêmes (ordinateurs avec accès Internet, laissant de côté les téléphones portables), il existe nécessairement un hiatus entre les pratiques personnelles et les pratiques scolaires des élèves.

Les pratiques personnelles des élèves s'inscrivent dans le processus d'individualisation et d'autonomisation des adolescents [O. Martin, 2008], l'accès aux moyens de communication et à une certaine indépendance culturelle marquant leur entrée dans le monde juvénile et la séparation de leur univers de goût de celui de leurs parents [F. de Singly, 2006]. Quant aux pratiques scolaires, elles ne peuvent que s'inscrire dans un rapport pédagogique, marqué par une volonté explicite d'enseignement et l'établissement d'un contrat didactique.

Les premières sont marquées par une nécessité d'immédiateté et sont caractérisées par un rapport de consommation à la technologie. Les secondes, sauf quand elles cantonnent les technologies dans des rôles mineurs de production, conduisent à la prise de distance et impliquent souvent la gestion d'une certaine frustration, tout n'étant pas censé marcher tout de suite. Dans les deux cas, le rapport au temps est très différent [E. Bruillard, 2006]. Il y a ainsi une opposition forte entre les pratiques personnelles adolescentes et les pratiques scolaires, même lorsque les technologies utilisées sont presque les mêmes [6].

Mais, même si les finalités et certaines caractéristiques des activités sont différentes, on pourrait penser que les compétences acquises par la pratique peuvent être disponibles pour les activités scolaires. C'est en partie vrai, mais nos travaux attestent de très sérieuses limitations.

6. Les logiciels par exemple peuvent être différents, la messagerie instantanée est peu présente en contexte scolaire, le tableur peu présent à la maison.

LES COMPÉTENCES DES ADOLESCENTS EN QUESTION

D'abord, les compétences effectives des adolescents sont encore mal connues, mais certainement bien moindres que les discours généraux le laissent croire. Beaucoup d'études internationales [par exemple, M. Lennon *et al.*, 2003 ; R. B. Kvavik et J. B. Caruso, 2005 ; Eurydice in Brief, 2005 ; C. Demunter, 2006] rapportent des compétences générales des adolescents en TIC, mais, d'une part elles reposent la plupart du temps sur des déclarations (et la surestimation est souvent de mise, surtout pour les garçons) et, d'autre part, elles globalisent l'ensemble des TIC, ne permettant pas de discriminer des logiciels ou des activités spécifiques. Ainsi, le projet DidaTab [7] [F.-M. Blondel et E. Bruillard, 2007] montre le manque de compétences en tableur de la majorité des élèves de collège et lycée. S'ils peuvent se « débrouiller » dans la gestion des aspects de surface (sélection, mise en forme des caractères), beaucoup sont dépendants de ce que le logiciel prend en charge automatiquement (le plus souvent à leur insu), comme le calcul des références relatives dans les recopies, et sont perdus avec ce qui n'est pas pris en charge, comme les références absolues ou les formules.

L'aisance avec laquelle les adolescents manipulent les logiciels les plus courants – comme le navigateur Web ou les logiciels de messagerie instantanée – ne doit pas faire illusion. Cette dextérité se double fréquemment d'une faible autonomie des élèves, d'un manque de conceptualisation et de compréhension des mécanismes informatiques et d'une très faible verbalisation des pratiques. Ainsi, certains adolescents utilisateurs quotidiens d'un ordinateur et de l'Internet peuvent n'avoir aucune idée de leur fonctionnement, au point qu'un élève de troisième pensait qu'il fallait souscrire à plusieurs abonnements chez des opérateurs distincts pour bénéficier de l'ensemble des documents de l'Internet :

> « *Wanadoo ils ont des trucs, ils ont pas les mêmes pages. Si je cherche quelque chose, j'aurai pas les mêmes choses dans Wanadoo et dans quelque part d'autre* [...] *Ca change tout, c'est pour ça qu'on en a pris trois différents* » (Lucas, 3e).

Face aux difficultés et disfonctionnements rencontrés, les collégiens sont le plus souvent démunis. Ainsi, lors d'une discussion entre deux élèves de 6e :

7. Didatab – didactique du tableur. [En ligne] <http://www.stef.ens-cachan.fr/didatab/fr/> (consulté le 28 juin 2009).

> « *Farid : il y a une barre, et il faut attendre que la barre soit finie pour pouvoir lire les chansons. William : j'ai pas ça moi.*
> *Farid : ouais, c'est une barre, tu sais, elle avance.*
> *William : c'est pendant que la chanson joue.*
> *Farid : non, il y a une barre, et tant qu'elle est pas au bout, tu peux pas écouter.*
> *William : il est chelou ton ordi.*
> *Farid : non, il est normal.*
> *William : mais est-ce que tu fais des défragmentations ?* ».

Farid ne sait pas expliquer à William ce qu'est cette « barre » qui « avance » sur son écran avant qu'il puisse « lire » une chanson, mais c'est surtout la réaction de William qui est symptomatique : la réponse universelle des collégiens face à la plupart des problèmes rencontrés est... la défragmentation du disque dur, opération certes nécessaire à intervalles réguliers, guère complexe à mettre en œuvre, mais qui n'a le plus souvent rien à voir avec le problème informatique rencontré.

Pour résumer, on note un rapport instrumental aux ordinateurs et Internet, les outils informatiques étant des médiateurs pour des activités finalisées. Certains instruments sont usuels et familiers, témoignant d'une familiarisation avant tout pratique permettant d'explorer un territoire limité mais bien balisé, d'une appropriation « pratique », peu conceptualisée, d'usages peu verbalisés et d'une faible compréhension. En conséquence, la co-présence est nécessaire à l'entraide afin de résoudre les problèmes qui peuvent se poser. Notons également que les adolescents ont des difficultés à organiser leurs espaces de travail. Un exemple récurrent, celui de la gestion des signets, dont l'absence a été repérée dès 1999 [C.-M. Pons et *al.*, 1999] et maintes fois confirmée.

Toutefois, à travers ces activités extrascolaires et souvent ludiques, des compétences et des connaissances sont acquises dans les usages personnels. On pourrait alors penser qu'elles sont disponibles en contexte scolaire.

DES OBSTACLES AU TRANSFERT

L'idée que les connaissances sont transférables entre les univers extrascolaires et l'école a été mise en cause par des recherches s'inscrivant dans des perspectives théoriques diverses, voire opposées, depuis les tra-

vaux sur les aptitudes mathématiques des vendeurs des rues [J. R. Anderson *et al.*, 1996] à ceux sur l'action située [B. Conein et E. Jacopin, 1994 ; L. Suchman, 1987].

D'une part, le manque de conceptualisation et l'absence de langage spécifique que nous avons signalés apparaissent comme des obstacles à la décontextualisation qui pourrait faciliter un transfert. D'autre part, le fait que les connaissances et savoir-faire nécessaires à l'usage des outils informatiques puissent être largement incorporés, sous forme de savoirs et habilités tacites [B. Lelong, 2002] ou de schèmes d'utilisation [P. Rabardel, 1995] ne signifie pas que le transfert soit automatique. De nombreux travaux sociologiques insistent en effet sur la pluralité individuelle des régimes d'engagement [L. Thévenot, 2006] ou sur l'activation et la désactivation des schèmes, manières de faire, habitudes, dispositions dans des contextes sociaux hétérogènes [B. Lahire, 1998, 2002].

On pourrait penser que les gestes sont identiques. Or ce n'est pas vraiment le cas. Nous l'illustrerons en prenant l'exemple des schèmes de navigation.

NAVIGATION ET RECHERCHE D'INFORMATION

La « recherche d'information » est une expression que l'on retrouve souvent, comme désignant une des activités menées couramment par les « internautes », notamment les élèves, que ce soit à l'école ou à la maison. Or cette expression recouvre des pratiques très différentes. D'ailleurs elle vient de l'école et a été détournée par les adolescents pour leur servir d'argument afin d'obtenir un équipement de leurs parents, ou plus simplement un accès sur une machine familiale [L. Le Douarin, 2007].

Quand on essaye d'approfondir ce qui se cache derrière la recherche d'information, on peut observer des cas très contrastés. C'est ce qu'a fait le premier auteur de cet article, lors d'une recherche ethnographique menée pendant deux ans dans un collège populaire de région parisienne [8]. L'observation directe des activités informatiques dans différents contextes d'usage [9] a permis la reconstitution des parcours de navigation, à partir

8. Dans le cadre d'une thèse, effectuée sous la direction d'Éric Bruillard au sein de l'UMR STEF à l'ENS de Cachan et au laboratoire de sociologie des usages de France Télécom R&D.
9. Les mêmes adolescents ont été interrogés et observés (50 séances d'observation) dans des univers sociaux hétérogènes, en classe, au centre de documentation et d'information, dans la cour de récréation du collège et dans la salle informatique d'un centre social voisin.

des notes d'observation (nous laisserons ici de côté l'analyse des caractéristiques différentes des tâches de recherche, notamment leur complexité, pour nous centrer sur les aspects de navigation). Sur le Web, il est possible de repérer trois schèmes de navigation principaux (au sens de l'approche instrumentale développée par P. Rabardel, 1995) : les schèmes de navigation ludique, scolaire et un dernier, spécifique aux blogs, que nous ne détaillerons pas ici.

1. Le schème de navigation sur le Web a été repéré chez les adolescents fréquentant le centre social (figure 1) : accès à un site via Google, puis exploration en profondeur à partir du site choisi. Le bouton « retour » n'est que très rarement utilisé pour retourner à l'affichage de la page de résultats : après la visualisation de plusieurs pages, il semble plus « économique » d'effectuer une nouvelle recherche, même identique à la précédente.

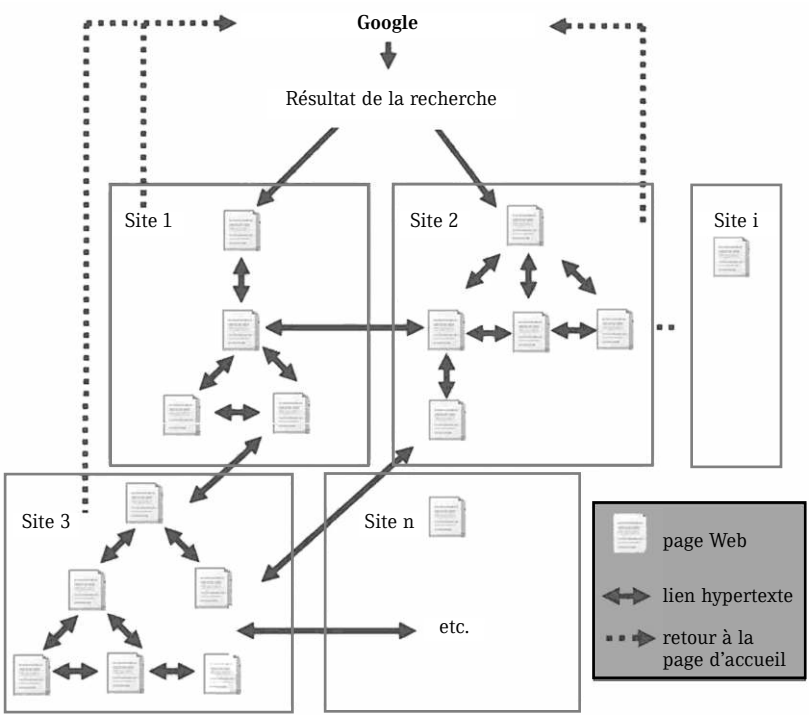


Figure 1 : le schème de la navigation ludique

2. Le schème de navigation scolaire a pu être observé en situation d'apprentissage de la recherche documentaire au CDI d'un collège (figure 2). Les élèves effectuent une recherche avec Google à l'aide de mots-clés. Le moteur fournit alors une page de résultats contenant de quelques dizaines à quelques millions de pages. Les adolescents explorent alors systématiquement les premières pages proposées par Google ; une dizaine de pages suffit généralement à collecter les informations désirées. Lors de ces recherches scolaires, il est très rare que les jeunes s'aventurent au-delà de chaque page référencée dans le moteur de recherche : une fois cette page parcourue et les informations qui semblent pertinentes notées dans un cahier ou copiées dans un document Word, les élèves utilisent la fonctionnalité « page précédente » de leur navigateur pour retourner à la page de résultat de Google.

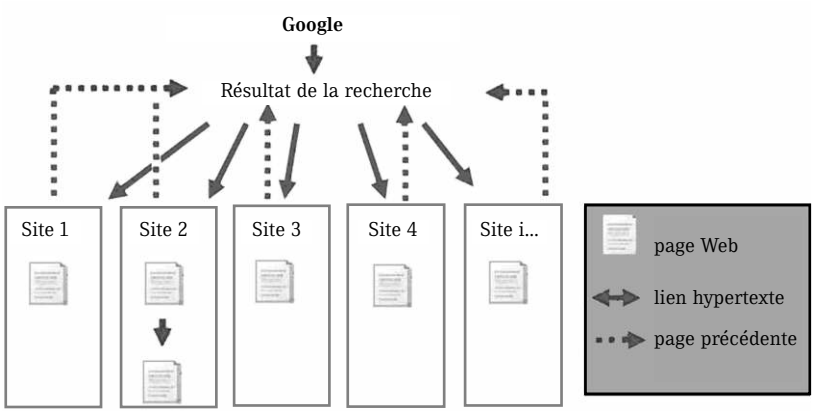


Figure 2 : le schème de la navigation scolaire, lors de recherches documentaires

Cette variabilité des schèmes de navigation indique que l'organisation de l'activité est ancrée dans un contexte social particulier, qui imprime un caractère spécifique à l'activité de navigation [10]. La navigation ludique se caractérise par un parcours erratique en interaction avec les autres adolescents alors que la navigation scolaire est orientée vers une tâche sco-

10. L'usage des blogs conduit également à des modalités de navigation différente que nous ne détaillerons pas ici, en raison d'une organisation différente de l'organisation de l'information sur les blogs. Voir : C. Fluckiger, 2007, p. 373.

laire, notée et limitée en temps. Mais, plus fondamentalement, cette variabilité des schèmes de navigation est liée au mode même d'appropriation des outils informatiques, qui se joue sur le plan d'une incorporation de savoir-faire locaux, peu transférables d'un contexte à l'autre.

Il faudrait sans doute étudier plus en détail ce qui se déroule dans le contexte familial. Les travaux [L. Le Douarin, 2007 ; B. Lelong, F. Thomas et C. Ziemlicki, 2005] insistent par exemple sur les effets structurants des ajustements interactionnels entre les membres de la famille, certains parents pouvant favoriser le lien entre les pratiques scolaires et les pratiques ludiques et communicationnelles des adolescents.

Une vision de sens commun et les discours un peu rapides sur la génération Internet – les *digitales natives* ou les *new millenium learners*, etc. – invitent à imaginer un groupe compétent face à des propositions scolaires associant trop peu les technologies informatiques pour que ces compétences puissent s'exprimer, conduisant à demander à l'école de s'adapter au monde des enfants ou des adolescents. Cette vision n'est pas totalement erronée, mais nos études montrent qu'à la fois les compétences censées être acquises ne sont pas si développées, et qu'elles sont difficilement mobilisables en contexte scolaire.

Il faudrait sans doute approfondir l'étude des pratiques informelles des jeunes [A. Béguin-Verbrugge, 2006] et de leurs effets : compétences, procédures utilisées (copier-coller par exemple, avec des effets contrastés), et pour nombre d'utilisateurs, la croyance qu'à chaque problème il suffit de rechercher la fonction qui y répond (sorte de Google généralisé). Il faudrait déterminer les compétences qui passent effectivement d'un contexte à l'autre (les aspects « basiques » de manipulation par exemple), ainsi que les mécanismes qui pourraient faciliter ce passage. Cela devrait également permettre de proposer quelques recommandations pour la formation. C'est sans doute en donnant aux jeunes les moyens de comprendre ce qui se passe, c'est-à-dire d'avoir une distance critique vis-à-vis de leurs pratiques, que l'on peut faciliter le transfert des compétences. Il conviendrait aussi de prendre en compte certaines compétences « interactionnelles » ou « communicationnelles » [11], savoir-faire sociaux cruciaux dans un monde juvénile hautement normé et contraint, que les adolescents développent dans leurs pratiques et qui pourraient trouver un écho dans les activités scolaires.

11. Voir : C. Fluckiger, 2007, p. 251 et suivantes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anderson J. R., Reder L. M. et Simon H. A. « Situated Learning and Education », *Educational Researcher*, vol. 25, n° 4, p. 5-11, 1996.

Béguin-Verbrugge Annette. « Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? » Colloque international en sciences de l'éducation, organisé par le laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen, 18 au 20 mai 2006. Atelier « Savoirs et Information-documentation » (Actes à paraître).

Blondel François-Marie, Bruillard Éric. (2007). Comment se construisent les usages des TIC au cours de la scolarité ? *Le cas du tableur*, n° spécial : TICE : l'usage en travaux, Les dossiers de l'ingénierie éducative. 139-147. [En ligne] < http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/FMB_EB_tableur_usages.pdf > (consulté le 5 mars 2010).

Bruillard Éric (2006). « Informatique en contexte scolaire, enseignement, diffusion : quelles recherches ? » Séminaire de didactique des sciences expérimentales et des disciplines technologiques, 2004-2005, Cachan : STEF, p. 115-128. [En ligne] < http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/eb_actes_04_05.pdf > (consulté le 5 mars 2010).

Conein Bernard et Jacopin Éric. « Action située et cognition. Le savoir en place ». *Sociologie du travail*, vol. 36, n° 4, p. 475-500, 1994.

De Singly François. *Les adonaissants*. Paris, Armand Colin, 2006.

Demunter Christophe. *How skilled are Europeans in using computers and the Internet?* Eurostat. European Communities, 17/2006.

Donnat Olivier et Lévy Florence (dir.). *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*. Paris, Département des études, de la prospective et des statistiques, 2007 (Rapport de recherche).

Eurydice in Brief (October 2005). [En ligne] < http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/069EN.pdf > (consulté le 1er août 2008).

Fluckiger Cédric. *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familières et scolaires*. Thèse de sciences de l'éducation, ENS de Cachan, 2007.

Fluckiger Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, 2008.

Kvavik R. B., Caruso J. B. *Ecar Study of Students and Information Technology, 2005 : Convenience Connection, Control and Learning*, vol. 6, 2005.

Lahire Bernard. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, 1998.

Lahire Bernard. *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris, Nathan, 2002.

Lelong Benoît. « Savoir-faire technique et lien social : l'apprentissage d'Internet comme incorporation et autonomisation », *Raisons pratiques*, vol. 13, 2002, p. 265-292.

Lelong Benoît, Thomas Frank et Ziemlicki Cezary. « Des technologies inégalitaires ? L'intégration de l'Internet dans l'univers domestique et les pratiques relationnelles ». *Réseaux*, n° 127-128, 2005, p. 141-180.

Lennon Marylou, Kirshi Irwin, Von Davier Matthias, Wagner Michael and Yamamoto Kentaro. *Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment*. ACER, 2003.

Le Douarin Laurence. *Le couple, l'ordinateur et la famille*. Paris, Payot, 2007.

Martin Olivier. « La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans ». *Réseaux*, n° 146, 2008, p. 335-365.

Pons Christian-Marie, Piette Jacques, Giroux Luc et Millerand Florence. Les jeunes Québécois et Internet (représentation, utilisation, appropriation), ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec, 1999, 328 p. [En ligne]
< http://www.mcccf.gouv.qc.ca/publications/brodepli/synthese.htm >.

Rabardel Pierre. *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin, 1995.

Suchman Lucy. *Plans and situated actions*. New York, Cambridge University Press, 1987.

Thévenot Laurent. *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*. Paris, La Découverte, 2006.

par Nicole Boubée

LE RÔLE DES COPIÉS-COLLÉS DANS L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE D'INFORMATION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

L'utilisation par les élèves du copier-coller, fonctionnalité ancienne et basique des outils informatiques, amplement favorisée par l'accessibilité croissante de documents numériques, ne cesse d'être stigmatisée du point de vue des apprentissages du domaine. Nous entrons dans l'analyse de ce phénomène en replaçant les opérations de copier-coller dans l'ensemble du processus de recherche d'information. Nous prenons appui sur notre étude empirique portant sur l'activité informationnelle d'élèves du secondaire, inscrite dans le cadre de la Library and Information Science (LIS) et menée à l'aide de la méthode de l'autoconfrontation croisée. Ainsi interrogeons-nous le(s) moment(s) du processus dans lesquels interviennent les copiés-collés, la forme et le contenu du document dans lequel sont collés les extraits et les verbalisations des élèves sur leurs copiés-collés. Après avoir retracé brièvement les investigations scientifiques décrivant le copier-coller comme prise de notes et plagiat, nous présentons notre dispositif d'observation et nos résultats qui nous permettent de suggérer l'importance du rôle des copiés-collés dans le processus informationnel, ainsi qu'une orientation pour l'encadrement pédagogique des pratiques documentaires.

LES COPIÉS-COLLÉS COMME PRISE DE NOTES OU PLAGIAT

Les rares investigations scientifiques sur la pratique du copier-coller soulignent surtout le faible engagement des jeunes dans leurs activités informationnelles ou encore leurs difficultés à les conduire efficacement. Elles l'appréhendent au mieux en tant que prise de notes non reformulées ou, par la négative, en terme de plagiat.

Prise de notes

Des études psychologiques ont comparé les différents types de prise de notes dont le copier-coller fait partie. B. L. Igo *et al*. (2005) rappellent que, pour l'imprimé, le résumé, la paraphrase ou l'annotation des idées principales sont plus efficaces que la copie mot à mot. Dans l'environnement numérique, ils montrent que le copier-coller restreint (par un outil informatique obligeant à écrire dans une matrice un nombre limité de mots) entraîne, chez les étudiants, un traitement plus en profondeur de l'information que le copier-coller non restreint, mesuré en terme de volume de restitution des idées contenues dans les documents. Mais les auteurs restent prudents : l'efficacité pourrait également dépendre de la profondeur d'analyse au moment de la prise de note, ou de la révision ultérieure de ces notes.

L'intérêt de considérer le copier-coller comme prise de notes permet de revenir sur la phase de collecte dans le processus de recherche d'information tel que décrit par le modèle *Information Search Process* (*ISP*) de C. C. Kuhlthau. Dans cette modélisation publiée en 1991, élaborée pour l'essentiel à partir d'observations d'élèves du secondaire et source d'inspiration du référentiel *Big6*, la collecte intervient après la résolution du problème informationnel (*focus formulation*). Les actions décrites pour cette étape consistent dans le recueil de références bibliographiques et la prise de notes détaillées. Compte tenu de la place de la collecte dans ce modèle (avant-dernière étape), l'information collectée est plutôt spécifique que générale. De plus, dans cette phase, le sentiment de confiance continue d'augmenter. À partir de la modélisation *ISP*, il serait donc possible de considérer que les copiés-collés signalent un processus informationnel qui s'effectue de façon satisfaisante pour le chercheur d'information.

Plagiat

Les recherches sur le plagiat, lorsqu'elles se rapportent aux pratiques documentaires, fournissent des vues plus précises sur les phases de collecte et d'usage de l'information. En 1995, J. M. Pitts note que les lycéens de 1ère et de terminale semblent trouver acceptable de plagier une source. Elle remarque également la difficulté, pour la plupart de ces lycéens, à organiser l'information, au point que certains se contentent d'utiliser l'information dans l'ordre dans lequel ils l'ont trouvée. Chez les plus jeunes, A. Large et J. Beheshti (2000) constatent que le plagiat serait moins ten-

tant avec les documents du Web, malgré la facilité technique du copier-coller. Les chercheurs l'expliquent par le fait que les phrases, dans les pages Web, sont d'une qualité d'écriture moindre que celle des livres et seraient plus faciles à reformuler pour leurs jeunes participants de 6e. J. H. McGregor et D. C. Streitenberger (1998) et J. H. MacGregor et K. Williamson (2005) examinent le copier-coller d'élèves de 1ère dans des établissements différents. Les lycéens les moins engagés dans l'activité informationnelle accordent de l'importance à la forme de leur production finale qui doit avoir une apparence qui « sonne juste » (*look good, sound right).* Ces lycéens tendent alors à copier massivement les documents. Au contraire, les lycéens plus engagés dans l'activité de recherche d'information et dans leurs apprentissages résument ou paraphrasent les documents. Les auteurs indiquent également que la présence de consignes sur la reformulation de l'information collectée limite l'étendue du plagiat. Mais ils relèvent de nombreuses erreurs dans les productions, et en concluent que les consignes de l'enseignant, non seulement n'éliminent pas entièrement le plagiat, mais déplacent le problème. Recopiages ou erreurs dans les citations rendent compte des mêmes difficultés des élèves à se centrer sur le processus informationnel et à s'approprier leurs thèmes de recherche.

Le thème du plagiat, malgré son intérêt pour saisir les dimensions de la motivation et de la compréhension lors des activités documentaires, a pour inconvénient de faire l'impasse sur la nature du processus de recherche d'information. La phase d'évaluation de l'information a fait l'objet de nombreuses investigations, qui ont mis en évidence les aspects dynamiques et situés du processus de recherche d'information [L. Schamber, M. B. Eisenberg et M. S. Nilan, 1990]. Il serait donc étonnant que la phase de collecte ne présente pas les mêmes caractéristiques. Ceci implique de considérer que les opérations de copier-coller n'interviennent pas seulement en fin d'activité, mais participent à son effectuation.

CONTRIBUTION EMPIRIQUE

Notre étude s'appuie sur l'observation de quinze binômes d'élèves de la 6e à la terminale. Nous avons choisi, comme type d'échantillonnage, l'échantillon diversifié qui impose de « contraster au maximum les individus et les situations » [A. Blanchet, A. Gotman, 2006]. Étant susceptible de faire apparaître des phénomènes dans une situation qui pourraient ne pas se

manifester dans d'autres [I. Danic, J. Delalande, P. Rayou, 2006], ce type d'échantillon est approprié à notre investigation, de nature exploratoire. En effet, notre but n'est pas de rendre compte de l'effet de variables indépendantes telles que les connaissances du domaine, informationnelles ou encore techniques. De même, nous n'avons pas spécifié de tâche de recherche d'information, les élèves choisissant d'accomplir une tâche prescrite par un enseignant (tâche prescrite ou semi-prescrite lorsque le thème est laissé au libre choix des élèves) ou définissant leur thème de recherche à partir d'un intérêt personnel (tâche autogénérée). L'activité est filmée, et des entretiens d'autoconfrontation, eux aussi filmés, sont effectués à partir du visionnage du film de la recherche d'information environ une semaine plus tard. L'ensemble se déroule dans les établissements scolaires des élèves. Les observations ont eu lieu en 2005 et 2006. Les élèves décidant eux-mêmes d'arrêter leur tâche, la durée des sessions varie : la session la plus courte dure 15 minutes, la plus longue 1 heure 04. La durée la plus commune oscille autour de 45 minutes. Les entretiens d'autoconfrontation durent, pour la majorité d'entre eux, environ 50 minutes.

Nous définissons le copier-coller comme un type d'extraction de l'information générant un « document de collecte » dans lequel sont placées ensemble des parties de documents copiées-collées dans le traitement de texte. Cette extraction se distingue de la prise de notes manuscrites ou de l'impression d'un document entier, autres extractions présentes dans nos sessions. Sept sessions de collégiens et lycéens ont élaboré un document de collecte. Tous les types de tâches, prescrites, semi-prescrites ou autogénérées, ont donné lieu à un document de collecte, ce qui n'est pas le cas des autres types d'extraction.

Un processus de recherche d'information scandé par les collectes

Le volume de collectes est variable selon les sessions (11, 9, 8, 7, 5, 4, 3 collectes). Globalement, le nombre de collectes effectuées par chaque binôme peut être considéré comme élevé pour des recherches documentaires excédant rarement une heure. Le rythme des prélèvements est plutôt régulier. Quelle que soit la tâche, les collectes débutent tôt, voire très tôt dans l'activité (moins de 4 minutes). Une seule session montre un prélèvement tardif (presque 30 minutes après le début de l'activité), qui rend compte d'une difficulté dans la définition du besoin d'information.

L'élaboration du document de collecte

Les documents de collecte contenant les extraits de documents copiés-collés montrent des traits communs dans la forme :

- L'empilement des extraits collés les uns après les autres. Cet empilement [12] fait l'objet de commentaires identiques dans deux sessions, les élèves de deux binômes lycéens s'assurant auprès de leurs camarades respectifs de l'empilement : « *Tu le mets à la suite de l'autre* » ; « *vas-y à la suite* ». Les verbalisations lors de l'activité montrent également que ces jeunes attribuent une place future dans la production finale. Mais, dans le cours de l'activité, l'extrait collé est simplement empilé. Cet empilement peut sembler reposer sur des motivations d'ordre pratique, moins d'opérations étant nécessaire avec l'outil informatique. Il peut surtout dispenser du traitement conceptuel de l'information prélevée : les élèves en témoignent spontanément dans l'activité et dans les entretiens. Une lycéenne précise : « [...] *on va sur Internet, on fait copier-coller des textes comme ça sans trop regarder dans quel ordre on les met puis après, une fois qu'on a à peu près tous nos éléments, on les reclasse, on les retravaille, on les réécrit, on précise…* ». Par ces divers commentaires, les élèves rendent compte de la profondeur de leur traitement de l'information. Ils disent eux-mêmes ne pas avoir produit un traitement suffisant des extraits collectés.
- La mise en forme différée du document de collecte. Les opérations de mise en page consistent en simples séparations par retours à la ligne des extraits, en modification de la police et/ou de la taille des caractères. Elles sont le plus souvent différées, au point que les séparations par retours à la ligne ne sont pas systématiquement réalisées, le but étant, semble-t-il, d'abord d'exécuter le processus de

12. En choisissant le terme « empilement », nous souhaitons mettre l'accent sur l'idée d'entassement.

recherche informationnel : « *Tu colles tout comme ça après on mettra une mise en page* [...] » dit cette lycéenne après le prélèvement du 6e extrait collé ; « *ça ressemble à rien comme ça* » constate un lycéen dans un autre binôme. « *Ouais, on fignolera tout à l'heure* » lui répond sa binôme.

- La longueur du document de collecte. Les prélèvements sont généralement de taille modeste : quelques lignes, un ou deux paragraphes, contenant souvent des images. Les appréciations portées par les élèves sur la longueur montrent qu'au-delà d'environ trois pages, ceux-ci commencent à trouver le document suffisamment rempli. Faisant défiler le document, les binômes vérifient la longueur du document pour conforter leur prise de décision sur l'arrêt ou la poursuite de la recherche. La quantité d'information contenue dans le document est la première mesure qui leur permet d'évaluer leur processus informationnel. Ce n'est pas la seule. Tous les binômes évaluent en plus le contenu du document de collecte.

Contenu des collectes

Les aspects formels du document de collecte et les commentaires associés incitent à penser que ce qui est empilé, ce sont aussi les jugements de pertinence affectés d'une valeur positive ou partiellement positive. Deux éléments peuvent confirmer cette perspective : le maintien d'extraits mal collés ou difficiles à coller constatés dans plusieurs sessions, et les réévaluations par les élèves du contenu du document de collecte. Les maintiens observés ont lieu généralement lors des premières collectes, stade du processus dans lequel on peut supposer que les critères « Adéquation au thème » et « Nouveauté » pèsent encore de façon significative. Les réévaluations du document de collecte sont des « passages en revue » du document de collecte. Les élèves font très régulièrement défiler le document de collecte dans le cours de l'activité, en reprenant à voix haute les différentes pistes explorées et ayant donné lieu à des prélèvements. Les binômes, en effectuant cette vérification du contenu de l'information, reprennent ainsi l'ensemble du parcours et des réflexions qu'ils ont menées, dans le même ordre que la conduite de leur activité. Ils parais-

sent s'assurer de la progression de leurs travaux de recherche à partir d'un objet physique, leur document de collecte. La concordance systématique entre le contenu du prélèvement et celui de la requête qui la précède semble, en outre, confirmer que ce ne sont pas des collectes par défaut. Mais le lien le plus notable entre collecte et requête réside dans la reformulation qui suit la collecte : une collecte entraîne fréquemment une reformulation de requête plutôt qu'une poursuite de la consultation du site dans lequel vient d'être prélevé l'extrait. L'examen des requêtes montre que ces reformulations contiennent souvent un nouveau concept.

Les fonctions du document de collecte explicitées par les élèves

Les verbalisations lors de l'activité et les explicitations des élèves lors des entretiens d'autoconfrontation indiquent que ceux-ci ont intégré les critiques qui leur sont faites vis-à-vis du copier-coller. Ces dépréciations de leur activité de copier-coller courent en filigrane tout le long de leurs discours sur cette pratique. En même temps, ils restituent une dizaine de motifs concernant majoritairement leur processus de recherche d'information. L'ensemble des verbalisations montre ainsi que les copiés-collés ont plusieurs fonctions :

- vérifier l'état de complétude du traitement du thème : « *Je vais rechercher si on a pas besoin d'autre chose* » dit ce lycéen en retournant dans le document de collecte après 35 minutes d'activité. Il fait alors défiler le document : « *"la définition"* – il descend dans le document – *"qui est concerné"* [...] – il passe la souris sur une adresse URL – *surtout ça* [...], *si ça concerne vraiment les jeunes* [...] – il continue à faire défiler la page – [...] *comparer* [...], *il faut relier tout ça.* » ;
- vérifier la qualité de la recherche d'information : « *Pour voir si moi j'allais dire si c'est bien ou si c'est pas bien* » dit cette collégienne de 6e, qui explicite pourquoi sa binôme lui avait demandé dans l'activité de regarder son document de collecte, « [...] *s'il faut rajouter des choses* » poursuit-elle ;
- stocker l'information pour continuer l'activité de recherche d'information dans le Web : « *C'est pour ça en fait qu'on va faire une longue recherche parce qu'on va re y aller plusieurs fois* » dit un lycéen ou, au

contraire, poursuivre l'activité hors du Web : « *Comme ça on ne reste pas sur Internet* » dira-t-il également ;
- réduire l'information pour ne pas se perdre : « *Ah, j'ai une idée ! Ce que tu vas faire, tu vas aller dans Office 2000* [...]. *C'est ce que je fais pour ne pas me perdre* » dit cette élève de 4e à sa binôme après 8 minutes d'activité ;
- éviter le multi-fenêtrage : « *Moi, c'est* [le copier-coller] *plus quand je fais une recherche sur plein de sites, enfin au lieu d'avoir plein de fenêtres ouvertes* » explicite cette lycéenne de terminale lors de l'entretien ;
- gérer le temps : « *Ce qui est bien avec le copier-coller, c'est qu'on peut sélectionner tout et ensuite vu qu'on a pas vraiment le temps sur l'ordinateur, on pourrait voir chez nous après* [...] » dit une lycéenne de 1ère ;
- ou encore vérifier l'adéquation avec la tâche : « *On avait pas tout mais c'est vrai que, pour un exposé d'un quart d'heure, on avait déjà beaucoup de choses. D'ailleurs on avait 12 pages* [plusieurs pages ne contiennent qu'une colonne étroite] » explicite cette même lycéenne ;
- pour une bonne exploitation de l'information et pour lire : « *J'avais trouvé un truc intéressant pour mettre sur Word, après l'imprimer* » dit ce lycéen en BEP.

Ainsi, les motifs liés au document de collecte réfèrent à de multiples aspects du processus de recherche d'information bien plus qu'à la production finale qui, dans le cas de tâche prescrite, sera communiquée à l'enseignant.

LES COPIÉS-COLLÉS, SUPPORTS DE L'ACTIVITÉ INFORMATIONNELLE

Nous avons tenté de cerner les contours de la pratique du copier-coller, souvent dénigrée du point de vue de l'apprentissage. Bien que nos sessions n'aient pas toutes produit un document de collecte – ce fait réduisant d'autant la taille de notre échantillon (7 binômes) –, des traits communs persistants d'un binôme à l'autre nous permettent de proposer une analyse de ce phénomène. Nous avons posé la question de sa fonction dans le

processus de recherche d'information des jeunes. Une première indication de son importance dans l'activité est fournie par sa présence dans toutes les tâches, prescrites ou autogénérées. La pratique du copier-coller n'est donc pas strictement liée à la nécessité de communiquer à l'enseignant prescripteur une production finale. Un deuxième élément conforte notre vision du copier-coller comme composante du processus de recherche d'information : ces collectes d'extraits de documents interviennent tôt dans l'activité, et régulièrement tout au long de la recherche. Ces traits sont persistants d'une session à l'autre, quels que soient le niveau et la tâche. Une modification de ces traits comme une collecte tardive ou irrégulière signale une difficulté dans l'activité. Ainsi, le copier-coller est-il un « indice favorable » dans le processus informationnel.

Les copiés-collés entre évaluation de l'information et contrôle de l'activité

L'empilement des extraits dans l'ordre de « retrouvage », constant d'une session à l'autre, constitue une autre caractéristique majeure de ce mode de collecte. Il peut certes s'analyser comme une incapacité à organiser la documentation retrouvée [J. M. Pitts, *ibid*]. Mais divers éléments, verbalisations entre élèves qui s'assurent de l'empilement, remises à plus tard des opérations de mise en page pourtant jugées indispensables pour une lecture ultérieure, montrent la primauté accordée à la poursuite du processus de recherche d'information et non à ce document en cours d'élaboration. Du point de vue du processus informationnel, nous avons suggéré que ce qui est empilé, ce sont d'abord leurs jugements de pertinence affectés d'une valeur positive ou partiellement positive. Les jugements étant établis de façon dynamique comme les études empiriques s'attachent à le montrer, il est probable que le maintien de l'empilement ne soit pas seulement dû aux contingences pratiques liées à la manipulation du traitement de texte. Déplacer un extrait serait rompre la logique de la sélection effectuée dans le processus. On peut comprendre que les élèves diffèrent ce réagencement, dans un deuxième temps, une fois le processus de recherche d'information clos. En maintenant l'ordre des collages, ils peuvent s'appuyer sur ce document de collecte en le consultant régulièrement – ce qu'ils font – après le copier-coller ou lors de la recherche (retour express sur ce document) pour établir le degré de satisfaction de leur besoin d'information. Ceci nous amène à considérer que le document de collecte permet avant tout une forme de surveillance de la démarche informationnelle. À l'aide de celui-ci, les jeunes du secondaire mettent en

œuvre une forme de gestion de l'activité de recherche d'information telle que décrite dans le modèle E.S.T. [J.-F. Rouet, A. Tricot, 1998]. La pratique du copier-coller suggérerait donc que les élèves du secondaire ne sont pas entièrement démunis de compétences métacognitives.

Les verbalisations des élèves durant l'activité ou lors des entretiens mettent en exergue l'importance du copier-coller pour accomplir leur tâche de recherche. Lorsque les élèves évoquent les fonctions qu'ils assignent à leurs copiés-collés multiples, ils établissent des liens entre le stockage de l'information dans ce document de collecte et les actions visant à leur permettre d'effectuer un contrôle aisé de l'activité : « réduire l'information », « continuer à chercher », « ne pas se perdre », « sortir d'Internet et lire ». Ces fonctions renvoient avant tout à cette nécessité d'écarter l'information non pertinente dans la masse informationnelle du Web, dans un temps limité, en fonction d'une tâche, à partir de leurs connaissances du thème de recherche. Ces vertus trouvées aux copiés-collés coexistent parfois avec un dénigrement de la pratique par les élèves eux-mêmes, conforme à la logique normative d'un certain nombre de leurs prescripteurs.

Une modalité de la résolution du problème informationnel

Mais on peut esquisser une autre compréhension du phénomène du copier-coller. Ce moment d'extraction de l'information et de dépôt dans le traitement de texte pourrait être traduit comme l'action de « stabiliser » la situation, telle que formulée dans la perspective phénoménologique par les sociologues Garfinkel et Goffman et dans *Library and Information Science* par Dervin (1983, 2005). Nous avons supposé qu'après chaque collecte, un changement de direction pouvait être visible dans les requêtes formulées. Sans que cela soit systématique, il est à noter que les requêtes après collecte contiennent le plus souvent un nouveau concept. Cette perspective trouve une théorisation approchante en psychologie cognitive, celle du test d'hypothèses proposée en 1975 par Levine. Elle s'oppose à la démarche moyens-fin au centre de la notion de résolution de problème de Newell et Simon [A. Tricot, 1998]. Nous pourrions avancer qu'une première sélection d'information, le premier extrait, met en avant une facette du besoin d'information, les extraits suivants consistant à mettre en relief une autre facette ou à faire émerger des sous-facettes. Les collectes dessineraient peu à peu le besoin d'information tel qu'il est défini

par le chercheur d'information et en retour le document de collectes lui donnerait à voir le problème informationnel qu'il est en train de définir. Le document de collecte paraît être utile aux jeunes pour mettre en œuvre cette construction particulière de la résolution de leur problème d'information.

Le copier-coller, tel qu'il est mis en œuvre par les élèves du secondaire lors de leurs activités informationnelles, pourrait donc avoir une double utilité, métacognitive et d'aide à la définition du besoin d'information. Conclure sur l'utilité du copier-coller peut paraître difficile à entendre pour les pédagogues. En effet, dans les enseignements secondaire et supérieur, il s'agit avant tout de combattre [13] le phénomène massif du copier-coller des élèves et des étudiants. Un des moyens actuels de mener à bien cette lutte, au service de l'appropriation des savoirs, consiste à promouvoir la culture informationnelle dans les cursus. Les professionnels de l'information-documentation s'y attachent tout particulièrement.

Toutefois, l'importance des opérations de copier-coller dans l'effectuation de l'activité informationnelle nous semble impliquer un élargissement des représentations des médiateurs que sont les professionnels de l'information-documentation vis-à-vis de l'activité de recherche d'information, et en conséquence des copiés-collés. Dans le cadre de la didactique info-documentaire, les actions pédagogiques ne peuvent éluder la façon dont s'opère le processus de la recherche d'information et se contenter d'être uniquement centrées sur la source. Opposer aux pratiques du copier-coller le développement d'habiletés relatives à l'évaluation critique de l'information, à l'écriture correcte des références bibliographiques et à la reformulation d'un texte personnel, ne répond qu'aux exigences de la phase de l'usage de l'information. L'accompagnement pédagogique de l'ensemble du processus pourrait consister à ne pas interdire les copiés-collés dans les consignes orales et écrites données aux élèves ou aux étudiants, voire d'insister auprès de ceux-ci sur leur intérêt dans la résolution de leur problème informationnel. Ce changement de perspective suppose également de plaider en faveur de la pratique du copier-coller auprès des enseignants partenaires dans les situations pédagogiques intégrant des apprentissages informationnels. L'argument peut être aisément entendu :

13. Nous empruntons ce vocable guerrier au titre de l'ouvrage de Lampert (2008) : « Combating Student Plagiarism: An Academic Librarian's Guide ». Lardellier (2006) exprime des vues similaires dans le cadre d'une étude empirique sur les usages des TIC par les étudiants.

les didactiques de diverses disciplines intègrent, dans leurs réflexions sur le transfert des savoirs savants et des compétences expertes, celles sur les façons de faire des élèves. Aborder la question des copiés-collés en la formulant à partir de leur rôle dans la recherche d'information est ainsi susceptible de contribuer à enrichir la didactique info-documentaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Blanchet Alain, Gotman Anne. *L'enquête et ses méthodes* : *l'entretien.* Paris, Armand Colin, 2006.

Dervin Brenda. "An overview of sense-making research: concepts, methods and results". *Annual meeting of the International Communication Association*. Dallas, 1983.

Dervin Brenda. "What methodology does to theory: sense-making methodology as exemplar". In: Fischer Karen E., Erdelez Sanda, McKechnie Lynne (ed.). *Theories of information behavior*. Medford, ASIS, 2005.

Danic Isabelle, Delalande Julie, Rayou Patrick. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes* : *objets, méthodes et terrain de recherche en sciences sociales.* Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.

Igo B. L., Bruning R., McCrudden M. T. "Exploring differences in students' copy-and-paste decision making and processing: a mixed-methods study", *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n° 1, 2005, p. 105-116.

Kuhlthau Carol C. "Inside the search process: Information seeking from the user's perspective", *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 42, n° 5, 1991, p. 361-371.

Lampert Lynn D. *Combating Student plagiarism: an academic librarian's guide.* Oxford, Chandos Publishing, 2008.

Large Andrew, Beheshti Jamshid. "The Web as a classroom ressource: reactions from the users", *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 51, n° 12, 2000, p. 1069-1080.

Lardellier Pascal. *Le pouce et la souris* : *enquête sur la culture numérique des ados.* Paris, Fayard, 2006.

McGregor Joy H., Williamson Kirsty. "Appropriate use of information at the secondary school level: Understanding and avoiding plagiarism", *Library and Information Science Research*, vol. 27, 2005, p. 496-512.

McGregor Joy H., Streitenberger Denise C. "Do scribes learn? Copying and information use", *School Library Media Quaterly Online*, vol. 1, 1998. In: Chelton Mary K. et Cool Colleen, *Youth information-seeking behavior: Theories, models and issues* (p. 95-118). Lanham, The Scarecrow Press, 2004, p. 95-118.

Pitts Judy M. "Mental Models of Information: The 1993-94 AASL/Highsmith Research Award Study", *School Library Media Quaterly*, n° 23, 1995, p. 177-184.

Rouet Jean-François, Tricot André. *Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs.* In : Tricot André et Rouet Jean-François (éd.), *Hypertextes et Hypermédias*. Paris, Hermès, 1998, p. 57-74.

Schamber Linda, Eisenberg Michael B., Nilan Michael S. "A re-examination of relevance: toward a dynamic, situational definition", *Information Processing and Management*, vol. 26, n° 6, 1990, p. 755-776.

Tricot André. « Charge cognitive et apprentissage : une présentation des travaux de John Sweller ». *Revue de psychologie de l'éducation*, n° 3, 1998, p. 37-64.

par Jean-François Courtecuisse

LA COMPLÉMENTARITÉ « LIVRES – INTERNET » DANS LES PRATIQUES DOCUMENTAIRES DES ÉTUDIANTS EN HISTOIRE

INTERROGER LE STATUT DES SOURCES DOCUMENTAIRES CHEZ LES ÉTUDIANTS EN HISTOIRE

Les techniques intellectuelles que les étudiants développent dans leurs rapports aux traditions pédagogiques [B. Lahire, 1997] et aux savoirs font émerger chez eux des manières d'étudier différenciées [G. Félouzis, 2001]. On peut mesurer, comme le propose Mathias Millet, des différences notables entre les formes de pratiques lectorales des étudiants en médecine, plus condensées et régulières, et celles d'étudiants en sociologie, orientées vers une capitalisation érudite de lectures personnelles, de « pensées d'auteurs » [M. Millet, 2003]. De même qu'une discipline peut émerger et se définir par le biais des pratiques documentaires et rédactionnelles [A. Grafton, 1998], les consignes méthodologiques des disciplines scientifiques permettent l'émergence d'une culture disciplinaire « d'auteurs », de styles d'écriture ou de citations de sources documentaires spécifiques [M. Develay, 2004]. Ces consignes, plus ou moins explicites, seraient ainsi perçues par les étudiants comme des discours prescriptifs propres aux traditions intellectuelles [M. Foucault, 1993]. Celles-ci sous-tendent des attentes implicites comme « un processus d'intériorisation de normes et de comportements qui nous conduisent à adopter certaines pratiques comme si elles étaient naturelles » [Y. Jeanneret, 2005].

Les processus historiographiques participent à ce construit idéologique et méthodologique. Paul Ricœur y discerne des opérations qui orientent l'élaboration même du discours historique et qui accordent aux documents une place essentielle [P. Ricœur, 2003]. Michel de Certeau, dans « L'écriture de l'histoire », souligne que le document demeure malléable suivant les contextes culturels et sociaux d'usages dans lesquels il est produit et il évolue [M. de Certeau, 2002]. Comment les étudiants en

histoire envisagent-ils la place et la valeur de l'information documentaire dans leur travail quotidien ?

L'enquête que nous avons menée auprès de certains étudiants de licence et de Master souligne que les stratégies qu'ils adoptent à l'égard des ressources documentaires manifestent une connaissance toute relative des enjeux informationnels de leur discipline.

ANALYSE DES PRATIQUES DOCUMENTAIRES DES ÉTUDIANTS EN HISTOIRE DE LILLE 3

Nous avons jusqu'à présent interrogé 12 étudiants inscrits en licence et en Master d'histoire. L'élaboration d'un guide d'entretien a permis d'orienter les discussions autour des contraintes du travail quotidien en histoire, de la fréquentation des bibliothèques, de l'usage d'Internet ou du recours à une documentation personnelle. Il était question plus précisément de permettre à chaque étudiant interrogé de présenter son vécu universitaire, des raisons de sa présence en histoire, des relations qu'il peut entretenir avec d'autres étudiants, avec les enseignants ou les bibliothécaires. Enfin, il s'agissait de discuter des moyens qu'il mobilise pour son travail et les manières dont il envisage celui-ci.

Les pratiques documentaires étudiées relèvent principalement de l'interaction complexe de plusieurs facteurs : environnement universitaire, culturel et social, exigences disciplinaires, motivations personnelles. En effet, certains des étudiants interrogés possèdent une expérience significative de l'université (réorientation, redoublement), d'autres en éprouvent les astreintes pour la première fois. Bien que la majorité des étudiants interrogés reconnaissent l'expertise de l'enseignant dans ses fonctions, l'assiduité aux cours reste faible chez certains, du fait de pratiques pédagogiques peu appréciées, d'une activité salariée ou du chevauchement de cours [14]. L'assiduité aux cours reste cependant, pour d'autres, une condition *sine qua non* de réussite. Autre particularité des étudiants d'histoire : ce sont ceux qui fréquentent le plus régulièrement la bibliothèque universitaire et, dans une moindre mesure, leurs bibliothèques de section. Ces bibliothèques constituent pour une majorité de ces étudiants des

14. Observatoire des formations, de l'insertion et de la vie étudiante (OFIVE). *Enquête conditions de vie des étudiants de Lille 3. Les conditions d'études et l'environnement pédagogique*, 2006, 22 p. [En ligne] < http://ofive.univ-lille3.fr/f_tab_bord.html > (consulté le 28 juin 2009).

lieux de travail importants, imprégnés d'un calme studieux. L'analyse de la demande de documents selon la discipline tend à montrer que le taux d'emprunt chez les étudiants en histoire demeure important. Certains, en plus de fréquenter le SCD, étudient à domicile le soir et en fonction des dates d'examens. D'ailleurs, ce travail reste l'occasion d'avoir recours à l'équipement informatique personnel et notamment Internet. Dans le même temps, le taux de fréquentation des salles informatiques de l'université augmente progressivement avec les niveaux d'études, surtout entre la licence et le Master, notamment pour les demandes de logiciels plus spécialisés et coûteux.

UN RECOURS PRAGMATIQUE ET CIRCONSTANCIÉ AUX MONOGRAPHIES

L'emploi des ressources documentaires par les étudiants en histoire se porte essentiellement sur une forte complémentarité monographies – Internet. Pourquoi ? Cela signifie-t-il qu'ils négligent d'autres formes de production et de diffusion éditoriales ? Il semble que leurs pratiques relèvent plus de stratégies perspicaces, de « braconnage », que d'une véritable appréhension critique de consignes méthodologiques. En ce sens, il ne s'agirait pas d'un assujetissement inconscient des étudiants aux exigences méthodologiques de leur discipline, mais plutôt de « détournements créateurs » [S. Unger, 2002], capacités créatives et instinctives, manifestation d'une résistance à un univers culturel pré-construit.

Certains des étudiants interrogés possèdent une bibliothèque personnelle de quelques monographies, utiles aux études et souvent acquises suivant les prescriptions bibliographiques des enseignants. Ce crédit renvoie à des valeurs d'autorités auctoriales et d'expertises disciplinaires. Une majorité des étudiants interrogés accorde aux monographies une valeur essentiellement utilitaire ; cette vision semble se modérer au fur et à mesure de la progression dans le cursus.

Les recherches d'ouvrages au SCD s'effectuent le plus souvent grâce à une connaissance du rayonnage de la discipline. Malgré l'inexpérience de certains, ce comportement demeure, pour une majorité des étudiants interrogés, une condition *sine qua non* pour trouver les ouvrages prescrits.

> ***Laura (L2 histoire mention géographie)*** *: Je vais dans le rayon et je cherche… Je préfère aller dans le rayon et chercher… Ça prend certainement plus de temps mais au moins, je me dis : « Oh, tiens, il y a peut-être un livre qui pourrait m'intéresser pour la prochaine fois ou… »*

Pour les plus expérimentés, les recherches bibliographiques s'accompagnent de processus de vérifications, grâce au catalogue bibliographique ou à Internet. Le premier permet de confirmer l'existence ou la localisation d'un ouvrage dans le fonds documentaire. Le second souscrit à vérifier la crédibilité ou la véracité des propos tenus par les enseignants, ce souci de vérification ne minorant pourtant pas l'importance de l'autorité que la majorité des étudiants leur accordent. De même, la plupart des étudiants interrogés ne jugent pas utile de recourir à l'expérience des professionnels de la bibliothèque si certaines de leurs recherches demeurent infructueuses.

Quelle que soit l'expérience universitaire des étudiants interrogés, la sélection des ouvrages dans les rayonnages s'effectue d'abord par la reconnaissance immédiate de la période historique, puis par les titres et les auteurs. Ils examinent ensuite la table des matières, le sommaire et surtout la quatrième de couverture, dont le résumé les oriente très rapidement sur la pertinence de l'ouvrage face à ce qu'ils considèrent comme les exigences de l'enseignant, qui, selon les étudiants interrogés, seraient portées principalement sur les responsabilités et la crédibilité intellectuelle des auteurs et de leurs instances de tutelle (laboratoires, universités, etc.). Cette forme de sélection de l'information documentaire participe d'une pratique ponctuelle de la gestion de l'information.

> ***Jean-François*** *: Ce sont quels éléments qui te permettent de choisir un bouquin ? Tu es dans un rayon par exemple, tu as plusieurs bouquins sur un même thème, qu'est-ce qui fera que tu prendras plutôt l'un que l'autre ?*

> ***Julien (L2 en histoire mention géographie)*** *: Ben les titres. En général, les titres c'est les mêmes. En général, je regarde un bouquin, petit, je le lis, je regarde s'il y a une info. Je dis « Si dans un petit bouquin, pourquoi pas dans un gros ? » En général, je cherche le gros. Je regarde. Je fais les petits après les gros.*

La connaissance du rayonnage demeure essentielle. Alors que les étudiants les moins expérimentés se tournent vers des documents rapidement assimilables, d'une lecture aisée, les plus avertis portent leur attention vers les autorités de la discipline.

> ***Julien (L2 en histoire mention géographie)*** *: Quand j'arrive à la BU, je regarde très rapidement le texte, je vois qu'il y a l'auteur, je prends un dico. Je regarde très rapidement de quoi ça parle, je prends le dico général et les trucs généraux, comme ça je suis tranquille, et puis après je vais dans le coin, là où je regarde deux ou trois bouquins intéressants et je les prends…*

> ***Martine (Master 1 histoire)*** *:* […] *En général, ce que je fais, quand j'ai un sujet au départ, j'essaie de voir avec mes connaissances, ma propre réflexion d'abord, ce que je peux apporter, et ensuite je vais voir dans les livres généraux pour voir un peu le contexte dans lequel se situe le sujet, quels problèmes cela peut poser, je vais voir les sources originelles qui existent, et seulement après je vais voir les sources de seconde main pour voir justement quels sont les ouvrages spécialisés qui existent, quels sont les grands auteurs qui ont travaillé sur le sujet… En histoire ancienne, en général, c'est facile, il y a un ou deux spécialistes pour les sujets très pointus. Quoique pour les autres périodes aussi mais en histoire ancienne cela se voit plus facilement que pour les autres périodes…*

INTERNET, UN OUTIL ADAPTÉ AUX BESOINS PONCTUELS DES ÉTUDIANTS ?

Souvent utilisé comme outil de loisirs Internet permet aussi de reprendre et de vérifier les discours enseignants et de faire les recherches d'informations. Les recherches restent pourtant souvent peu élaborées. La majorité des étudiants ne connaissent que Google et accordent un crédit important aux premiers résultats qu'ils jugent pertinents. La validation des sources et des informations, malgré les recommandations enseignantes quant à la reconnaissance du statut du prescripteur de l'information (scien-

tifique, laboratoire de recherche, historiens connus et validés par leurs soins), demeure sommaire pour les étudiants des premières années.

> ***Paul (L3 en histoire mention Lettres)*** *: Quand je vais sur le Web ? Ben, déjà je vais sur le Wikipédia… Bon, après je trouve… que c'est assez complet… je ne suis pas assez spécialiste dans les matières pour dire s'ils se trompent ou s'ils ne se trompent pas… Le week-end, j'habite près de Lens, c'est dans la campagne… Il n'y a pas de grosse BU comme à Lille donc… Quand on me donne un exposé du jeudi ou du mercredi, que je n'ai pas eu le temps de venir forcément à la BU chercher, bon, je vais sur le Web, je tape « Wikipédia », tac ! Et je cherche dans le Wikipédia vite fait et puis, au moins je sais de quoi ça peut traiter avant de venir ici… Ça peut être un avantage…*

Quoi qu'ils y prêtent attention, peu d'entre eux s'attardent véritablement sur l'autorité auctoriale ou scientifique du site. Ils admettent suivre les consignes enseignantes en matière d'expertise scientifique sur Internet (sites de laboratoires de recherches, de revues électroniques validées) mais ils cherchent surtout à relever les informations qui semblent adéquates aux travaux qu'ils doivent fournir.

> ***Laura (L2 histoire mention géographie)*** *: Je regarde sur les sites s'il y a des choses… Les sites historiques d'abord… Si je ne trouve pas, je vais sur « Universalis », étant donné qu'on a l'accès gratuit grâce au site de Lille 3…*
>
> ***Jean-François*** *: Oui, tout à fait… Et comment tu sélectionnes ? Parce qu'encore une fois, Internet c'est immense, c'est un peu comme la BU ! Comment tu sélectionnes les sites qui te semblent intéressants ou pas par rapport à ton thème ?*
>
> ***Laura*** *: Alors, je vais sur les sites que je connais et puis après, ben… Je surfe… Si je ne trouve pas, oui, je surfe, je trouve toujours des trucs intéressants, sinon, je fais le tri rapidement…*

L'expertise disciplinaire et l'expérience qu'ils tirent des échanges avec leurs enseignants permettent toutefois de pallier certains inconvénients techniques et informationnels d'une recherche plutôt concise.

> ***Martine (Master 1 histoire)*** *: Mes propres recherches, alors moi j'utilise Google comme moteur de recherche principal, parce que c'est celui dont j'ai l'habitude. En histoire ancienne, j'avais fait des recherches, ce qui m'avait permis d'ailleurs de trouver un site qui recensait… qui techniquement, était pour les chercheurs, parce qu'il fallait un mot de passe, etcetera. Et on m'avait autorisée à y accéder pour une année… J'avais des recherches aussi pour l'Égypte, j'avais contacté quelqu'un du centre d'études alexandrines, qui est situé en Égypte, donc… en histoire ancienne c'est un peu plus compliqué de trouver, on trouve plus facilement en histoire contemporaine, mais c'est pareil, il faut faire très attention aux sites d'histoire, qui ne sont pas fait par des professionnels, par des historiens ou des centres de recherche, parce qu'il y a des problèmes de connotation, des problèmes d'idéologies, des problèmes d'erreurs historiques aussi…*

Monographies et Internet demeurent les deux sources d'informations les plus mobilisés dans le travail des apprentis historiens, le recours à d'autres sources leur posant certains problèmes. Les périodiques demeurent pour eux « pas assez spécialisés », « trop experts » ou « désuets ». Les supports audiovisuels, qui constituent des sources historiques appréciables, restent souvent ignorés, le temps de visualisation ou d'écoute étant pour la majorité des étudiants interrogés un handicap. Les plus expérimentés d'entre eux avouent s'intéresser aux archives, mais la plupart reconnaissent les négliger dans leurs travaux. Enfin, le recours à d'autres lieux documentaires plus spécifiques (comme l'INA ou les Archives du Monde du Travail) restreint, du moins pour les étudiants les plus avancés, leur « territorialité documentaire » [J. Le Goff, 1998]. En définitive, Internet apparaît comme un outil sur lequel les étudiants interrogés s'appuient volontiers dans le cadre de recherches d'informations souvent peu développées. Ils y puisent essentiellement des savoirs peu élaborés afin de répondre, selon eux, de manière adéquate aux questions qui leur sont posées dans leurs travaux.

Nous avons vu que l'enseignement et l'étude de l'histoire réclament une attention toute particulière aux fondements épistémologiques, méthodologiques et éthiques de la discipline. Ces exigences intègrent des enjeux documentaires qui se matérialisent essentiellement à travers des exa-

mens, des travaux dirigés ou des travaux en groupe. L'appréhension de ces exigences demeure propre à chacun de ces étudiants, et leurs pratiques documentaires s'en ressentent (fréquentation de la bibliothèque, sélection d'un document, manière de l'exploiter, etc.). Toutefois, l'analyse générale de leurs pratiques souscrit à l'existence d'une certaine « économie documentaire » basée sur la gestion des moyens mis à leur disposition selon le temps qui leur est imparti et la *rentabilité* de ces derniers. Les pratiques documentaires des étudiants les plus avancés intègrent difficilement certains impératifs de recherche, de sélection et de validation de l'information. Alors que les exigences de travail, à ces niveaux, requièrent des processus de recherche documentaire plus complexes, ils tentent d'y répondre par des tactiques centrées sur des monographies aux contenus aisément accessibles et sur Internet. La valeur que les étudiants leur prêtent modère ainsi la perception qu'ils ont des enjeux informationnels de leur discipline. Ceux des moins expérimentés cherchent avant tout des documents qui s'accommodent à leurs exigences immédiates, répondant par-là à un besoin de *synthèse*. Ils réduisent ainsi les mécanismes de recherche, de sélection et de qualification de l'information à une minorité de supports, de sources et de stratégies de recherches manipulant les monographies et Internet de manière similaire. La distinction entre « document » et « information » reste souvent ambiguë.

En définitive, les pratiques documentaires étudiées reposent plus sur des habiletés documentaires que sur des compétences informationnelles. Les étudiants interrogés ont parfois conscience des enjeux liés à la pertinence et la fiabilité de l'information. Mais le constat d'une certaine progressivité positive dans les compétences de sélection et de validation de l'information suivant le niveau disciplinaire n'empêchent pas une certaine ignorance, pour la plupart des propos recueillis, des problématiques liées à des procédures de recherche, de sélection, de validation et de retour critique face aux informations collectées. Alors que les rapports entre discipline et documentation posent plus que jamais la question de la distinction des pratiques intellectuelles suivant les exigences disciplinaires [M. Millet, 2003], nous pourrions sans doute nous interroger sur les savoirs que propose le Web et sur les conséquences d'un certain nivellement des pratiques d'accès à des savoirs trivialisés. Dans cette perspective, le développement d'une culture de l'information au sein même des formations universitaires demeure, plus que jamais, essentielle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Certeau Michel de. *L'écriture de l'histoire.* Paris, Gallimard, 2002.

Develay Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris, ESF, 2004.

Felouzis Georges. *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*. Paris, Presses universitaires de France, 2001.

Foucault Michel. *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris, Gallimard, 1993.

Grafton Anthony. *Les origines tragiques de l'érudition : une histoire de la note de bas de page*. Paris, Éditions du Seuil, 1998.

Jeanneret Yves. « Médiation ». In : Commission française pour l'Unesco. *La « société de l'information » : glossaire critique*. Paris, La Documentation française, 2005.

Lahire Bernard. *Les manières d'étudier. Cahier de l'OVE*. Paris, La Documentation française, 1997.

Le Goff Jacques. *Histoire et mémoire.* Paris, Gallimard, 1998.

Millet Mathias. *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003.

Observatoire des formations, de l'insertion et de la vie étudiante (OFIVE). *Enquête conditions de vie des étudiants de Lille 3. Les conditions d'études et l'environnement pédagogique*, 2006, 22 p.
[En ligne] < http://ofive.univ-lille3.fr/documents/resultats_enquete/etudes_environnement.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Ricœur Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli.* Paris, Éditions du Seuil, 2003.

Unger Steven. « Réceptions et actualités américaines de Michel de Certeau ». In : Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick. *Michel de Certeau. Les chemins de l'histoire.* Bruxelles, Éditions Complexe, 2002.

Université Charles de Gaulle – Lille 3. *Bibliothèque des UFR et des laboratoires*.
[En ligne] < http://www.univlille3.fr/fr/documentation/bibliotheques-ufr/ > (consulté le 28 juin 2009).

CHAPITRE V
DIDACTIQUES

PRÉSENTATION

CURRICULUMS, DISCIPLINES SCOLAIRES ET « ÉDUCATION À… »

LA FICHE-CONCEPT EN DIDACTIQUE DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION

DIDACTIQUE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET CULTURE INFORMATIONNELLE

par Ivana Ballarini-Santonocito et Muriel Frisch

PRÉSENTATION

CULTURE INFORMATIONNELLE ET ÉDUCATION À…

L'ERTé se fixe comme objectif de mieux définir les éléments structurants d'une culture informationnelle nécessaire aujourd'hui pour relever les défis de la société dite de l'information. Un des moyens proposé pour relever ces défis est celui de valoriser une « éducation à... » cette « culture informationnelle ».

En choisissant d'orienter ses travaux autour des termes de « culture » et d'« éducation », elle s'inscrit dans une tradition de rapprochement entre école et société. La « culture informationnelle » est un concept aux multiples ramifications qui brasse des enjeux aussi bien sociaux, culturels, politiques et démocratiques que des enjeux économiques et professionnels. L'expression couvre en réalité un ensemble de terminologies : « maîtrise de l'information », *information literacy*, « médiation documentaire », « éducation aux médias », « éducation à l'information »... Cette question de l'intitulé du domaine n'est ni tranchée, ni stabilisée, et va bien au-delà d'un simple problème de choix terminologique : loin d'être équivalentes ces appellations induisent des intentions, des conceptions, des postures professionnelles différentes.

De même, « culture informationnelle » et « culture de l'information » cohabitent souvent, alors que les deux expressions ne sont peut-être pas équivalentes. Selon Claude Baltz (1998), le concept de « culture informationnelle » caractérise la culture propre à la société de l'information, et traduirait ainsi une dimension plus sociétale, orientée sur les pratiques. Mais, placée sur le terrain de la didactique, l'expression « culture de l'information » ne serait-elle pas plus appropriée, dans la mesure où elle désigne un concept sur lequel porte cette culture tout en le promouvant au rang d'objet d'apprentissage ? Deux conceptions seraient alors convoquées, l'une plus sociologique, l'autre plus éducative. Le concept d'information semble toutefois s'imposer comme objet commun de référence, et fédère un ensemble de communautés professionnelles, celles de la bibliothéconomie, de l'informatique, de l'audiovisuel, de la documentation, de l'enseignement... L'idée de « culture informationnelle » peut donc être un objet de partage fédérateur « *demandant à la fois la différenciation entre*

les cultures distinctes qui relèvent de communautés distinctes et en même temps la recherche de ponts entre elles » [G. Vergnaud, 2008]. Le risque serait toutefois de gommer les particularités liées à chaque secteur professionnel. L'enseignant-documentaliste en établissement scolaire est bien un professionnel de l'information qui a des objets communs avec un documentaliste d'entreprise, un bibliothécaire ou un journaliste, mais aussi des objets spécifiques liés en particulier aux questions d'enseignement-apprentissage. Ces questions sont alors à approfondir en essayant de comprendre le rapport au savoir et à la connaissance à l'œuvre dans chacune des professions, en vue de caractériser sa professionnalité.

Les notions de culture et d'éducation accentuent la dimension anthropologique et posent la question du lien que l'école, envisagée comme une micro-société visant le développement de la personne et sa socialisation, entretient avec le savoir des techniques.

Force est de constater que tout en évoquant une société dite de l'information, aspirant à devenir une *société du savoir*, les pouvoirs politiques peinent à prendre des dispositions concrètes pour impulser des dispositifs de formation spécifiques en rapport avec les domaines de connaissances liés aux outils de création, de production, de circulation de la pensée et du savoir, domaines directement concernés par les questions d'information, de communication et de documentation. Que ce soit dans le premier degré, évoqué par la communication de Max Butlen, dans le secondaire ou dans le supérieur, les enseignements et les formations ne sont pas dispensés dans un curriculum cohérent.

Ces domaines de connaissances sont convoqués à travers des dispositifs tels que le B2i, les TPE, les IDD ; des champs d'activités tels que l'éducation aux médias, la recherche documentaire, l'informatique ; par l'incitation à utiliser les outils technologiques (TIC). Le *socle commun de connaissances et de compétences* [1], à maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, intègre ces différents éléments relevant de la culture de l'information, mais sans expliciter les apprentissages spécifiques à développer.

Placée sur le terrain éducatif, la profession des enseignants-documentalistes s'est investie dans ce domaine de formation qui lui est propre, et tente d'assumer un mandat pédagogique non clairement formalisé en se substituant à l'institution scolaire pour identifier et définir les conte-

1. Bulletin officiel de l'enseignement scolaire. *Socle commun de connaissances et de compétences*. Encart au B. O. n° 29, 20/07/2006. [En ligne] < http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm > (consulté le 28 juin 2009).

nus de formation à dispenser aux élèves (voir en cela les travaux de la Fadben [2]). Il nous semble que l'enjeu pour l'information-documentation est d'affirmer, en tenant compte du chemin parcouru, une spécificité identifiable dans un mouvement de redéfinition des frontières de la professionnalisation des enseignants. La culture de l'information entre ainsi dans la sphère des finalités de l'école et s'ouvre sur des problématiques non seulement éducatives, mais aussi didactiques, avec pour enjeux la création de nouveaux savoirs.

La culture informationnelle renvoie à une réflexion sur l'histoire et l'évolution des techniques et technologies de l'information et de la communication, ainsi qu'aux pratiques qui y sont liées. Le rattachement aux sciences de l'information et de la communication (SIC) en tant que discipline universitaire de référence est donc à interroger, et c'est dans ce sens que vont les travaux d'Alexandre Serres. Mais la seule référence aux SIC n'est pas suffisante : sont aussi à prendre en compte les savoirs issus des pratiques sociales de référence, qui incluent les pratiques dites non formelles auxquelles s'intéresse Vincent Liquète, ainsi que les savoirs issus des sciences de l'éducation, des pratiques professionnelles et des pratiques scolaires, champs explorés par Yolande Maury et Muriel Frisch.

Ce projet de bâtir une éducation à la culture informationnelle, au regard de la réalité professionnelle, traduit aussi la nécessaire mise en cohérence entre des institutions différentes (scolaire, universitaire, professionnelle) et des domaines de connaissances variés et spécifiques. L'expression « éducation à » n'est-elle pas elle-même à réfléchir ? Ce à quoi nous invite la contribution de François Audigier, en mettant en perspective les disciplines instituées et les « éducation à ». Ces dernières visant plutôt, nous dit-il, des « *savoirs instrumentaux* », « *en prise avec l'action et les comportements sociaux* » que « *la connaissance de savoirs en tant que tels* ». Au-delà de son incorrection grammaticale (puisque « éduquer » est un verbe transitif et que l'on n'éduque pas à quelque chose, mais quelqu'un), son utilisation dans le milieu scolaire désigne plus une intention de formation à un domaine de connaissance, sans véritable rationalisation de contenus d'apprentissage pris en charge par un enseignement spécifique.

2. Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale. [En ligne] < http://www.fadben.asso.fr > (consulté le 28 juin 2009).

CULTURE ET DIDACTIQUES

La recherche en didactique nous apprend à penser la question des apprentissages comme un instrument d'appropriation de la culture, et pose précisément la question de leur sens, de leur sélection, de leur finalité, ainsi que celle du rapport au savoir. De forts enjeux épistémologiques sont liés à la question didactique. À quels champs de savoirs allons-nous nous référer ? Quelles connaissances voulons-nous privilégier ? L'épistémologie des sciences et des pratiques de référence tiendra-t-elle compte d'une histoire et d'une épistémologie scolaires ?

La marque du pluriel dans l'intitulé de ce chapitre indique bien qu'on peut considérer qu'il n'y a pas seulement une didactique, mais des didactiques.

Didactique et didactiques des disciplines

La didactique est un domaine théorique qui s'est installé de manière scientifique au sein du champ des sciences de l'éducation. Deux positions s'opposent en apparence, et donnent lieu depuis plusieurs années à un débat entre didacticiens. L'une soutient que la didactique générale est fondamentale, commune à l'ensemble des didactiques spécialisées, celles-ci comprenant, entre autres, les didactiques disciplinaires. L'autre défend la nécessaire distinction entre des didactiques respectivement associées à une diversité de domaines d'apprentissages et d'enseignement, par conséquent singulières et inhérentes à ces domaines de savoir et d'intervention [P. Jonnaert et S. Laurin, 2001].

Des logiques différentes se dessinent selon que l'on se place dans une optique de didactique comparée, ce que font certains laboratoires de sciences de l'éducation en didactique des disciplines, ou dans une optique de centration exclusive sur une discipline en particulier. L'une n'excluant pas l'autre, ce sont souvent des enseignants de disciplines, issus donc de leur discipline d'enseignement, qui ont été porteurs de ce nouveau champ. François Audigier a été parmi les pionniers à proposer une définition de ce champ. En 1991, il écrivait : « *La didactique a pour projet et pour objet de comprendre et d'expliquer cette double activité enseigner-apprendre à la fois pratique sociale et activité intellectuelle…* [Elle] *ne fournit aucune recette, aucune norme, mais par la réflexion systématique qu'elle propose et développe, elle invite chaque enseignant à s'emparer de réflexions, d'outils de travail pour améliorer sa pratique et celle des élèves* » [F. Audigier,

1991]. En tant que science, elle n'est cependant pas à assimiler à la discipline ou au domaine sur lequel elle porte, mais permet de s'interroger sur un ensemble de phénomènes en lien avec un domaine de connaissances ou d'activités. Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin ont souligné la dérive dans l'enseignement de diverses disciplines de savoirs sous le titre « Didactique de la discipline X ». En outre, certaines didactiques se sont constituées à l'origine en étudiant la question de la référence sans qu'elle relève exclusivement du rapport à une discipline scientifique, c'est le cas de l'éducation physique et sportive, de la technologie et de la documentation [M. Frisch, 2003].

L'approche didactique comparée permet une réflexion fondamentale sur les concepts et les enjeux liés au champ didactique, et pose la question de la spécificité d'une discipline dans un ensemble plus vaste de disciplines. Elle s'interroge sur sa construction, son évolution, les problèmes qu'elle rencontre.

Le travail didactique consiste à réfléchir à de nouveaux savoirs, aux différents apprentissages, aux rapports aux savoirs – ici de l'information-documentation. Il identifie, organise des objets d'enseignement et d'apprentissage, des modalités d'intervention, en tenant compte des besoins des apprenants futurs citoyens.

La didactique se fonde sur un ensemble de concepts [Y. Reuter, 2007], de théories, de méthodologies, envisagés selon trois axes de réflexion : épistémologique, psychologique et praxéologique.

Soulignons ici la nécessité pour les sciences de l'information de s'y référer, pour contribuer à élaborer cette éducation à l'information-documentation, raison pour laquelle l'ERTé s'est constituée en équipe pluridisciplinaire.

Didactique et didactique professionnelle

Un autre champ didactique s'est également constitué, celui de la didactique professionnelle en lien avec le milieu du travail en dehors du secteur scolaire. La didactique professionnelle regroupe des projets de compréhension des processus d'apprentissage cette fois professionnels, dans le travail et pour le travail. Les travaux de Pierre Pastré, Gérard Vergnaud et Patrick Mayen (2006), par exemple, privilégieront une entrée psychologique pour analyser l'activité professionnelle de différentes catégories socio-professionnelles. Les deux secteurs ont mené assez longtemps des recherches de manière séparée. Ce champ nous conduit à aborder

la didactique sous une autre entrée, celle de la logique des acteurs, des professionnels, qu'ils soient novices, expérimentés, ou experts. Il peut se définir aujourd'hui comme la compréhension de l'agir professionnel, des principes organisateurs de l'action [M. Bru, 2004], comme la lecture compréhensive de l'activité d'enseignement, de formation, comme l'étude des dispositifs professionnels de formation, des processus de professionnalisation [P. Maubant, Y. Lenoir et S. Routhier, 2005].

Comme tout champ scientifique, il est important que les didactiques conservent une autonomie dans leurs recherches par rapport aux prescriptions et aux recommandations institutionnelles. Il y a donc nécessité de dissocier engagement militant, attentes institutionnelles et économiques et de s'attacher à comprendre et décrire scientifiquement les pratiques effectives des acteurs dans leur relation à la construction de savoirs. Scientifiquement, cela n'exclut pas pour autant de prendre en compte les travaux et les démarches empiriques, les traces « en l'état » telles qu'elles émergent et telles qu'elles sont produites dans la réalité de l'activité, de développer les échanges entre praticiens (qui sont aussi parfois militants), théoriciens, de concevoir des travaux de vulgarisation ; l'œil scientifique oblige surtout à être rigoureux, libre, honnête, créatif, et à pouvoir faire avancer réellement la connaissance, en dépassant des problématiques récurrentes.

Il y a donc une réelle nécessité de considérer le contenu de ce champ didactique et de souligner son évolution. Cette science a formalisé un ensemble de concepts novateurs, en combinant pour certains didacticiens trois constructivismes : épistémologique, psychologique, pédagogique [J.-P. Astolfi, 2008]. Nous passons ainsi d'un des premiers dictionnaires publié en 1992 – *Dico didac ou 50 mots clés pour participer à la réflexion en EPS* – à celui coordonné par Yves Reuter en 2007 – *le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* –, qui en retient 40.

DES ENJEUX DIDACTIQUES TRÈS FORTS POUR L'INFORMATION-DOCUMENTATION

Partant du constat que les apprentissages documentaires restent informels et aléatoires, l'ERTé, dans son texte de cadrage, se fixe comme objectif « *une rationalisation des apprentissages documentaires tout au long des cursus, de l'école à l'université* » et « *vise, à long terme, la construction d'un curriculum en documentation, c'est-à-dire un énoncé des principes et*

une analyse des études de cas et des situations contribuant à une progression didactique permettant aux apprenants d'acquérir la maîtrise de l'information tout au long de leur parcours scolaire et universitaire ». Un ancrage didactique fort est ainsi donné aux travaux envisagés.

Nous sommes une petite communauté de chercheurs à nous intéresser à la question du rapport au savoir et aux apprentissages, faut-il dire de l'information dans une conception généraliste ou de l'information-documentation en référence à l'activité documentaire ? La documentation scolaire a désormais une histoire, une épistémologie et une didactique (travail de didactisation de la documentation entamé depuis les années 1995 au département de l'université de Rouen, laboratoire CIVIIC).

Beaucoup de travaux actuels, dont ceux de Pascal Duplessis, convergent sur l'idée de lutter contre les dérives technicistes, et remettent en cause des référentiels de compétences qui ont trop accentué la méthodologie pour la méthodologie, l'approche exclusivement transversale, les unités comportementales, au risque d'éluder parfois les savoirs théoriques et la *Saveur des savoirs*. Il devient alors nécessaire de développer une didactique qui dépasse la problématique d'une relation aux savoirs exclusivement de type procédural ou méthodologique et qui tienne compte d'une dimension épistémologique pour l'information-documentation [M. Frisch, 2003 ; I. Ballarini-Santonocito, P. Duplessis, 2007].

Face au manque de culture notionnelle développée par les apprenants, certains travaux s'inscrivent aujourd'hui dans une visée presque encyclopédiste, afin de stabiliser un socle de savoirs fondamentaux et de rationaliser les concepts info-documentaires. Le concept est ici envisagé dans son acception didactique [Y. Reuter, 2007] de *concept scolaire* ou *disciplinaire,* tel que Lev Vygotski, Gérard Vergnaud ou encore Britt-Mari Barth le conçoivent, c'est-à-dire en tant que construction, outil intellectuel visant la compréhension d'un objet, d'un fait ou d'un phénomène propre à un domaine de connaissance et dans un contexte d'apprentissage donné. Il est toutefois à noter que les termes de *notion* ou *concept* sont souvent utilisés indifféremment car non stabilisés. Le *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires* publié par Ivana Ballarini-Santonocito et Pascal Duplessis (2007) en pose les premiers jalons. L'équipe de travail du GRCDI de Rennes se fixe comme projet d'aboutir à un référentiel de notions essentielles et de concepts organisateurs pour l'enseignement secondaire et supérieur, à une représentation des termes et des relations entre concepts et à une meilleure articulation entre les niveaux secondaire et supérieur. L'équipe de Nantes, dont fait partie Pascal Duplessis, fonde une partie de

son travail de manière holiste avec la réalisation de cartes conceptuelles [P. Duplessis, I. Ballarini-Santonocito, 2007], le concept prenant sens dans son rapport aux autres concepts. La « fiche-concept » ici présentée tente de fédérer les différentes dimensions didactiques (épistémologique, cognitive, praxique) permettant l'entrée dans la conceptualisation. Jacques Kerneis, également membre du GRCDI, a choisi plutôt de souligner la dimension politique et critique de la didactique de l'éducation aux médias.

La réflexion de l'équipe de Lorraine et du groupe de travail Information-Documentation-Didactiques-En-Éducation et Formation (IDDEE-F) s'attache à considérer le rapport au savoir comme un mouvement permanent. L'orientation privilégiée pose la compréhension des activités professionnelles comme outil conceptuel pour apprendre et retient, comme indices de construction des savoirs, les obstacles rencontrés dans l'activité par les « apprenants », quels qu'ils soient : formateurs, stagiaires, élèves. IDDEE-F cherche à comprendre ce qui se joue effectivement dans le rapport au savoir de/ou par l'information-documentation en construction, à repérer différentes formes de transactions, de circulations de savoirs, à caractériser des prises de conscience par les professionnels, pour bâtir des formes de réflexivité. Cela à partir d'un ensemble de traces, déposées en fonction de l'expérience de chacun, recueillies par des techniques différentes.

Différentes conceptions de la didactique sont ainsi mobilisées dans les travaux actuels des didacticiens, illustrant la notion de « concept flou » développée par Jacky Beillerot [J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, 1996] et selon laquelle : « *penser des phénomènes pour les étudier avec la notion de rapport au savoir ouvre de multiples voies ; la notion peut être mise en œuvre selon des approches différentes qui s'inspirent dans un premier temps des disciplines sociales et humaines* », la didactique en faisant partie.

LES ENJEUX POUR L'INFORMATION-DOCUMENTATION

Un enjeu didactique majeur pour l'information-documentation reste celui de l'élaboration d'un curriculum. Jean-Louis Charbonnier (2008) le considère comme un passage obligé. Selon lui « *la situation actuelle où chacun décide (à condition que le chef d'établissement l'accepte cependant !) s'il prendra en charge ou non la formation des élèves, quels objets d'apprentissage il entreprend de viser, comment il les agencera les uns par rapport*

aux autres, à quel niveau faire intervenir tel ou tel apprentissage, cette situation est insensée. »

Pour atteindre cet objectif, un lourd travail reste à poursuivre, celui de :

- clarifier les concepts qui fondent une épistémologie de l'information-documentation, le reproche lui étant fait de n'en posséder que peu ;
- acculturer les professionnels dans deux champs : sciences de l'information et sciences de l'éducation ;
- réfléchir aux processus de conceptualisation chez les apprenants (élèves ou adultes) en élaborant, par exemple, des outils conceptuels comme ceux proposés par Pascal Duplessis, en communiquant, mais surtout en analysant ce qu'ils nous apportent et comment les opérationnaliser pour permettre une évolution des apprentissages info-documentaires.

La didactique de l'information est aujourd'hui un chantier largement ouvert qui se nourrit de multiples approches mises en synergie. Il y a là de véritables enjeux épistémologiques dans l'émergence de ce que certains voient comme un nouveau champ disciplinaire situé à la croisée des territoires entre information, médias, et informatique [A. Serres, 2007] et il est effectivement nécessaire de faire inter-agir des territoires à la fois proches et différents. Ajoutons aux trois énoncés ci-dessus celui de documentation qu'il convient de réintroduire, « *la documentation n'est pas l'information, même si les deux concepts sont intrinsèquement liés* » [M. Frisch, 2003].

Enjeux liés aussi à la construction d'une culture de l'information passant des pratiques empiriques à des pratiques raisonnées et socialisantes. Aussi la présence d'un axe « Didactique » dans ce colloque a-t-elle eu pour les organisateurs la force de l'évidence. Ce sont ces pensées en tension qui fournissent un contexte spécifique à nos travaux.

PRÉSENTATION DES COMMUNICATIONS DES INTERVENANTS

François Audigier se réfère à la culture informationnelle présente dans trois disciplines dont il est spécialiste : histoire, géographie et éducation citoyenne. Trois disciplines elles-mêmes au cœur aujourd'hui des « éducations à », ce qui pose la question de la déstabilisation des disciplines

instituées. L'arrivée des « éducations à... » remet en effet sur le devant de la scène les questions des savoirs utiles et des savoirs scolaires considérés parfois comme trop éloignés de la vie et de l'expérience des élèves. Mais « *faire entrer les élèves dans une discipline, c'est les faire entrer dans un langage spécifique avec ses propres concepts…* ». Pour l'auteur, la culture informationnelle est donc ce qui « *doit permettre à chacun de construire à la fois du réel et l'idée selon laquelle le réel se construit, donc travailler aussi les instruments et les modalités de cette construction.* »

Max Butlen propose une contribution qui permet de relater le rôle et la place de la culture informationnelle à l'école primaire. Dans une démarche historique, il nous montre que c'est par les *actes de lecture* dans la vie quotidienne de chacun que la question du problème de l'accès à l'information en lien avec la relation aux apprentissages s'est imposée à l'école. « *L'apprentissage de la lecture a été effectivement articulé à l'invention d'une pédagogie de la compréhension dont la mise en place fut globalement assez bien orientée par les recherches des cognitivistes* ». Avec l'apparition des BCD, l'idée est bien de faire évoluer les démarches d'enseignement et la logique du système éducatif. Différentes formes de lecture vont être dispensées. Des expérimentations et propositions théoriques au traitement de l'information, à la recherche et à l'analyse documentaire seront donc conduites, sur lesquelles on peut s'appuyer pour envisager un curriculum.

Jacques Kerneis aborde la question du territoire des deux voisines proches que sont la culture des médias et la culture informationnelle. S'inscrivant dans une démarche d'ingénierie didactique, il souligne la dimension politique de la didactique et présente deux dialectiques opératoires en éducation aux médias, qui peuvent être utiles en éducation à l'information pour atteindre, au moins partiellement, ce qui est un objectif commun aux deux champs, le développement de l'esprit critique.

Pascal Duplessis réfléchit dans sa communication à la question des outils didactiques, susceptibles de fournir aux enseignants les apports scientifiques et didactiques dont ils ont besoin pour concevoir leurs séquences et, aux apprenants, les supports de construction d'une matière conceptuelle. Il trouve une forme de réponse dans l'exploitation de la fiche-concept, en s'inspirant notamment de son utilisation dans la discipline SES.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Astolfi Jean-Pierre. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre.* Paris, Esf, 2008.

Audigier François. « Didactique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique : défrichement et exploration d'un nouveau domaine ». In : *Approche de la didactique*. ADAPT/SNES, 1991.

Ballarini-Santonocito Ivana, Duplessis Pascal. *Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes : vers une épistémologie des savoirs documentaires*. SavoirsCDI, 2007.
[En ligne] < http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=557 > (consulté le 28 juin 2009).

Ballarini-Santonocito Ivana, Duplessis Pascal. *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes.* SavoirsCDI, 2007.
[En ligne] < http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=432 > (consulté le 28 juin 2009).

Baltz Claude. Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, n° 2. [En ligne] < http://www.adbs.fr/une-culture-pour-la-societe-de-l-information-position-theorique-definition-enjeux-13454.htm?RH=REVUE > (consulté le 28 juin 2009).

Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, Mosconi Nicole. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, 1996.

Bru Marc. « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche ». In : J.-F. Marcel (éd.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris, L'Harmattan, 2004.

Charbonnier Jean-Louis. « Le professeur documentaliste entre « mission » et "curriculum" ». In : Frisch Muriel. *Nouvelles figures de la documentation*. Metz, CRDP de Lorraine, 2008.

Duplessis Pascal, Ballarini-Santonocito Ivana (dir.). *Cartographie conceptuelle et didactique de l'information.* Académie de Nantes, 2007.
[En ligne] < http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1177924054937/0/fiche___ressourcepedagogique/&RH=DOC > (consulté le 28 juin 2009).

Frisch Muriel. « Didactique de la documentation. Quel savoir de la documentation au collège ? ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 2001, université de Rouen.

Frisch Muriel. *Évolutions de la documentation. Naissance d'une discipline scolaire.* Paris, L'Harmattan, 2003 (Mouvement des savoirs).

Jonnaert Philippe, Laurin Suzanne. *Les didactiques des disciplines un débat contemporain*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001.

Maubant Philippe, Lenoir Yves, Routhier Sylvie *et al*. L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation,* 2005, n° 14, p. 61-75.

Pastré Pierre, Mayen Patrick, Vergnaud Gérard. Note de synthèse. La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 2006, n° 154.

Reuter Yves (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, De Boeck, 2007.

Serres Alexandre. « Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ? » Actes du séminaire GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », Rennes : 14 septembre 2007.
[En ligne] < http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_A.Serres_territoires_cultinfo.doc > (consulté le 28 juin 2009).

Vergnaud Gérard. « Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre ». *Carrefour de l'éducation*, n° 26, juillet-décembre 2008.

par François Audigier

CURRICULUMS, DISCIPLINES SCOLAIRES ET « ÉDUCATION À... »

Plongé, comme nous tous, dans un monde où l'information tient une si grande place, je n'y suis qu'un usager qui bricole au service de mes questions. Celles-ci sont des questions didactiques, c'est-à-dire qui portent sur des apprentissages et des enseignements relatifs à des disciplines données et aux savoirs qui leur sont propres. Ces trois disciplines appartiennent au domaine des sciences sociales et sont, dans la plupart des systèmes éducatifs, présentes à l'école obligatoire : l'histoire, la géographie et ce qui relève de l'éducation citoyenne. L'objet de ces enseignements est la connaissance des sociétés présentes et passées. Il y est donc question d'informations, de culture, de connaissances sur ces sociétés, avec tout ce que cela implique de choix, de limites, de points de vue, de rapports particuliers aux informations, aux sources de la connaissance. Nos connaissances sur les sociétés présentes et passées et notre rapport au monde sont construits en petite partie par nos propres expériences, plus encore par les expériences des autres qui nous parviennent médiatisées par tous les textes et discours, au sens le plus large du terme, toutes les traces produites dans notre vaste monde.

La culture informationnelle est bien au cœur de ces disciplines. Celles-ci ouvrent obligatoirement, d'une part aux nombreuses dimensions économiques, sociales, politiques, culturelles, qui sont nécessaires pour appréhender toute société, d'autre part aux enjeux et débats dont nos savoirs, nos opinions et nos actions sur le monde sont l'objet. Enfin, ces trois disciplines sont particulièrement concernées par l'irruption des « éducation à... », plus exactement par l'arrivée de multiples demandes faites à l'école, demandes qui se traduisent de différentes manières et qui déstabilisent très fortement les disciplines scolaires instituées [F. Audigier, 2005]. Or les disciplines sont la matrice même de notre École et de sa forme, depuis plus d'un siècle.

Ce texte s'organise en trois temps. Tout d'abord, je propose une contextualisation de ces « éducation à » et de leurs équivalents, ainsi qu'une interprétation de la nouveauté qu'elles portent. Puis, je précise le sens des concepts de forme et de discipline scolaires pour en souligner l'im-

portance. Enfin, je prolonge cette analyse par l'évocation de quelques aspects nécessaires à considérer pour penser les relations entre ces disciplines et l'éducation informationnelle. J'ai choisi de mettre sur la table et en débat une pluralité de facteurs et de données qui sont à prendre en compte dans toute réflexion sur la culture informationnelle et son insertion dans l'école.

LES ÉDUCATION À… ET AUTRES NOUVEAUX OBJETS D'ENSEIGNEMENT

Durant ce dernier quart de siècle, nous assistons à une accélération des modifications des curriculums. Parmi ces modifications, deux figures s'imposent massivement : la référence obligatoire aux compétences et la prise en compte de nouveaux objets d'enseignement qui ne sont pas classés, *a priori*, dans une discipline scolaire particulière et qui s'énoncent de différentes manières, dont les « éducation à... ». Je ne traite ici que de la seconde figure.

Des savoirs, domaines, enjeux de formation… *a priori* non disciplinaires

Ces nouveaux objets d'enseignements sont, *a priori* non disciplinaires. Ils s'inscrivent dans les curriculums en plus des disciplines habituelles. Leur formulation est différente selon les systèmes éducatifs : ils sont regroupés dans des *Domaines généraux de formation au Québec,* dans un domaine dit de *Formation générale* dans le Plan d'études romand, pour prendre deux exemples. On pourrait aussi y rattacher certaines formulations plus précises contenues dans les développements propres aux compétences du socle commun en France. Au-delà des différences de formulation, nous y repérons des objets communs, par exemple : les médias, la santé, l'environnement et le développement durable, la citoyenneté et le vivre ensemble.

Quelles que soient leurs différences, ces formulations contiennent et délimitent des orientations convergentes. Deux questions, au moins, se posent alors :

- à quelles critiques de l'école ces orientations veulent-elles répondre ? Quelles conceptions implicites ou explicites de l'enseignement et de l'apprentissage les sous-tendent ?

- dans quel contexte culturel, social et économique ces orientations s'inscrivent-elles ?

Pour répondre très rapidement à la première question, il faut aller chercher, par exemple, du côté de la mise en cause de savoirs scolaires trop éloignés de la vie et de l'expérience des élèves, n'ayant plus sens pour une proportion de plus en plus importante d'entre eux. Cet éloignement est accentué par la fragmentation des disciplines et leur trop grand formalisme, leur inadéquation avec les demandes sociales, savoirs inutiles et peu efficaces dans de nombreuses situations. En réponse à ces critiques, ces nouvelles orientations affirment l'importance de savoirs qui soient directement en prise avec l'action et les comportements sociaux, qui introduisent la vie à l'école, bref qui aient du sens pour les élèves, qui soient utiles dans la vie personnelle et professionnelle. L'enseignement doit donc s'appuyer sur l'expérience du sujet, le mettre en activité – *learning by doing* – et privilégier des approches poly-disciplinaires [F. Audigier, 2006]. Les compétences sont ici totalement congruentes puisqu'elles se mobilisent et s'apprécient en situation, ces situations de vie dont l'école doit s'inspirer.

La réponse à la seconde question prend la forme d'un essai d'interprétation.

Essai d'interprétation

L'association de nouveaux objets d'enseignement et de nouvelles intentions de formation avec les compétences, et leur caractère international renvoie à trois changements majeurs :

- un changement du régime des savoirs ;
- un changement du régime d'historicité ;
- un changement du mode de socialisation propre à la forme scolaire occidentale.

Par changement du régime des savoirs, j'entends le passage d'un enseignement destiné à transmettre et à construire des savoirs qui sont d'abord légitimés, au moins en principe, par leur correspondance supposée proche avec des savoirs dits savants ou scientifiques, à des savoirs qui sont conçus avant tout comme des ressources mobilisables en situations, ces situations que chacun rencontre ou rencontrera dans sa vie. Ce qui compte, ce n'est pas la connaissance de savoirs en tant que tels et leur usage dans

des exercices scolaires trop formels, mais leur mobilisation dans la « vraie vie ».

Le changement du régime d'historicité renvoie à notre rapport au temps. Pour m'en tenir à celle construite durant la modernité, la conception du temps se fait autour d'un futur différent du passé et du présent, ouvert et meilleur. Aujourd'hui s'esquisserait une quatrième configuration que François Hartog dénomme « présentisme » (2002). Cette configuration serait caractérisée par un présent perpétuel, un futur incertain, voire inquiétant, une crise de l'avenir. Notre regard sur le passé s'en trouve profondément modifié. D'un côté, ce regard privilégie ce qui est relatif aux mémoires et au patrimoine ; de l'autre, il est potentiellement instrumentalisé et réifié, pris en otage par les questions d'identité.

Le troisième changement concerne le mode de socialisation lié à la forme scolaire occidentale telle qu'elle s'est développée depuis les XVII^e^-XIX^e^ siècles et qui aurait atteint ses limites. Notre conception occidentale de l'école est fondée sur une dialectique subtile entre la construction de la liberté individuelle et la soumission au collectif, un collectif qui produit de la liberté et se légitime par cette construction, un individu qui adhère au collectif sans jamais croire que cette adhésion est le fruit d'une quelconque contrainte [M. Gauchet, 2002]. Mais ce mode de socialisation est en crise.

En référence à ces trois changements, je range l'irruption des nouveaux objets d'enseignement sous l'hypothèse de la recherche de ou de la transition vers une nouvelle forme scolaire correspondant à une nouvelle forme de socialisation. Celle-ci s'appuie sur des critères d'employabilité, elle-même liée à la flexibilité et à la mobilité, l'une et l'autre à la fois intellectuelles, spatiales, professionnelles. L'individu nouveau doit être constamment disponible, prêt à changer, à s'adapter, à prendre des décisions, à agir. Ce qui est légitime est ce qui est efficace, ce qui marche.

Si l'appel aux compétences semble un moyen de répondre aux critiques dont l'école est l'objet, il demande lui aussi à être contextualisé et mis en perspective au regard des mutations de notre monde. Cette orientation privilégie des savoirs que je qualifie d'instrumentaux, en renvoyant la question du sens et de la culture soit à l'efficacité de ces savoirs, soit aux univers privés de chacun – univers qui s'inscrivent aussi dans des communautés d'appartenance selon une variété de critères –, soit encore aux effets des cultures diverses, de leurs contenus et de leurs messages qui circulent de par le monde, en particulier par l'intermédiaire des médias.

LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Je m'arrête un moment sur ce qui constitue la colonne vertébrale de nos écoles, la forme scolaire et les disciplines scolaires.

Forme scolaire

Le concept de forme scolaire a été forgé par des historiens de l'éducation [R. Chartier, M. - M Compère, D. Julia, 1976], puis repris et réactualisé par des sociologues [G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, 1994], pour désigner le mode d'organisation de l'école moderne tel qu'il s'est peu à peu mis en place dans nos sociétés à partir des XVI^e^-XVIII^e^ siècles. Cette forme est intrinsèquement liée au mode de socialisation de la modernité ; elle est ce par quoi la société donne forme aux esprits et aux corps des générations successives pour qu'ils soient en conformité (encore un mot forgé avec forme) avec cette société, ses attentes, sa conception du savoir, de la vie commune. Je résume ses caractéristiques par la liste suivante :

- un espace-temps séparé du reste de la société ;
- un découpage du temps qui rythme la vie scolaire ;
- un découpage des savoirs selon des disciplines scolaires distinctes,
- une organisation des savoirs selon le découpage du temps, horaire, hebdomadaire, annuel et pluriannuel, lié à une progression des savoirs ;
- le regroupement des élèves par âge ;
- la progression des élèves dans le curriculum ;
- le rôle essentiel de l'écrit avec le manuel considéré comme l'exposé d'un savoir stable.

Discipline scolaire

La discipline scolaire est la colonne vertébrale de cette forme. Elle est une construction spécifique de l'école pour répondre aux finalités que la société lui attribue. Je m'appuie sur le modèle d'André Chervel (1988) pour la définir autour de quatre caractéristiques :

- une vulgate, c'est-à-dire un ensemble de savoirs partagés. Une des fonctions premières de l'école est la construction d'une culture commune ;

- des exercices spécifiques qui sont aussi des « marqueurs » de l'identité disciplinaire ;
- des procédures de motivation pour que la société soit convaincue de son importance ;
- des modalités d'évaluation particulières.

Toute discipline se caractérise aussi par un curriculum et un horaire, deux conditions pour lui garantir une présence régulière et durable.

La forme scolaire moderne s'appuie ainsi sur des disciplines scolaires qui sont pour la plupart installées depuis de nombreuses décennies. Cette ancienneté ne signifie pas que l'école est imperméable à toute nouveauté. Mais l'école est aussi un lieu de compétition entre les disciplines installées, entre celles-ci et les nouveautés. Je dégage quatre modes d'insertion de ces nouveautés :

- prendre place dans une discipline établie – c'est le processus permanent d'une évolution des savoirs scolaires ;
- construire une nouvelle discipline – comme les sciences économiques et sociales en 1967 ;
- construire une discipline mais qui reste en position marginale – voir l'ECJS ;
- laisser la porte ouverte à des innovations – comme les thèmes transversaux introduits dans les programmes des collèges en 1985, avec la probable évacuation après quelque temps d'essais qui restent marginaux.

Je rappelle ces données car nous avons, dans nos débats et nos projets, trop souvent tendance à oublier le poids déterminant de la forme scolaire et de la discipline scolaire. Le lien avec la culture informationnelle est lui aussi évident. Dès lors que cette culture se présente et se revendique comme une nouveauté essentielle pour la formation des jeunes générations, toute réflexion sur les modalités de son introduction mais surtout de sa durabilité doit prendre en compte ces déterminants. Sinon, nous observerons de très belles initiatives ici ou là, mais celles-ci resteront marginales et s'effaceront peu à peu.

Les disciplines sont-elles utiles ?

Si l'on met ensemble les nouveaux objets et les disciplines scolaires, celles-ci sont-elles encore des références pertinentes pour la formation des générations futures ? Ne serait-il pas plus efficace et plus signifiant d'organiser l'enseignement autour de l'étude de situations proches de la vie ? Certes, rares sont les positions dogmatiques qui recommandent d'aller totalement dans cette direction. Pourtant, y compris pour l'amélioration, l'évolution et l'adaptation constante des disciplines, il est utile de rappeler ce que celles-ci représentent en termes de formation des intelligences et des personnalités.

Entrer dans une discipline, c'est entrer dans une certaine manière de construire le réel, de le comprendre et de se l'approprier. Faire entrer progressivement les élèves dans une discipline, c'est les faire entrer dans un langage avec ses concepts spécifiques, un certain type de questionnement et de rapport au monde, etc. Il y a là une contribution essentielle à nos cultures.

HISTOIRE, GÉOGRAPHIE, ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET CULTURE INFORMATIONNELLE

Pour terminer, j'interroge quelques-uns des liens entre mes disciplines et la culture informationnelle. Sous le terme de « culture » se rangent ici deux aspects complémentaires. La culture construite dans ces disciplines s'appuie principalement sur des connaissances concernant les sociétés présentes et passées et sur la manière dont ces connaissances sont construites. Sous le terme de culture informationnelle, je range plutôt la maîtrise de techniques destinées à permettre au sujet de se repérer dans l'immensité du monde de l'information. La question qui nous est posée est celle des relations à établir et à travailler entre les enseignements et les apprentissages différents que portent ces deux approches de la culture.

En tension

Ces relations sont d'abord placées sous deux tensions. La première tension articule adhésion et distanciation ; l'élève est invité à « adhérer » aux savoirs scolaires, comme étant ceux qui sont admis à une époque donnée et qu'il doit donc maîtriser, et, dans le même mouvement, à consi-

dérer que ce sont des constructions provisoires, non-dogmatiques, révisables. La seconde tension prolonge la première en plaçant tout savoir en sciences sociales entre l'exigence de vérité et la reconnaissance du point de vue [R. Koselleck, 1990]. Ainsi, la culture informationnelle doit permettre à chacun de construire à la fois du « réel » et l'idée selon laquelle ce réel est construit, donc travailler aussi sur les instruments et modalités de cette construction.

Au risque du réalisme

Divers travaux montrent que les trois disciplines scolaires dont il est question fonctionnent le plus souvent sur un registre épistémologique réaliste. Autrement dit, les mots sont les choses, l'histoire enseigne « ce qui s'est réellement passé », la géographie « ce qui existe réellement à la surface de la Terre ». Chez les élèves, la mise à distance d'une source, d'une image, d'un témoignage, d'un récit, d'une description se heurte à cette pensée réaliste. Chez les enseignants, même convaincus de la nécessaire mise à distance, on observe la recherche du « bon document », de celui qui est transparent, c'est-à-dire celui derrière lequel le réel se donne à voir tel qu'en lui-même. Nous retrouvons ici le difficile examen critique qui accompagne toute mise à distance et la délicate pluralité des sources dont la prise en compte se heurte aussi bien à la nécessité de construire du réel qu'à d'autres facteurs, comme celui du temps scolaire disponible.

Com-prendre

Les savoirs sur les sociétés se présentent d'abord sous forme de textes, textes qui tissent ensemble des énoncés, des informations, des propositions, pour dire, raconter, décrire, expliquer la situation dont ils parlent et, par là, lui donner du sens. L'enseignement consiste donc, en grande partie, à déplier ce texte, à le commenter, à l'expliquer, voire à le faire construire, pour permettre au sujet élève de le com-prendre, de le prendre avec lui. Cette compréhension est dépendante de divers facteurs, dont celui des connaissances et représentations préalables. Ainsi, G. Denhière (1990, 79) nomme-t-il les « *connaissances qui portent sur le domaine que représente le texte* ». Paul Ricœur (1983, 89) énonce des conditions très proches : « *tout récit présuppose de la part du narrateur et de son auditoire une familiarité avec des termes tels qu'agent, but, moyen, circonstance, secours, hostilité, coopération, conflit, succès, échec, etc.* », autrement dit

un réseau conceptuel qui dit les actes humains... Il n'y a donc pas de culture informationnelle qui ne traite aussi de cette dimension de connaissances spécifiques relatives à l'analyse d'une situation sociale.

Pensée naturelle, pensée du mixte

Enfin, je reprends l'importance des disciplines pour qualifier ces connaissances. Les sciences sociales et les disciplines scolaires de ce domaine utilisent la langue naturelle, vecteur quotidien du sens commun par l'équivalence des mots et des choses. Le détour par les disciplines, donc par la construction des outils et des textes qui leur sont propres, est le moyen de mettre à distance le sens commun, non pas de l'éliminer ou de le combattre, mais de le raisonner.

Entre les disciplines scolaires et les « éducation à... », nous avons à chercher, à inventer des collaborations qui laissent place, d'une part à ce que les disciplines apportent d'indispensable, de suffisamment stable et solide pour la formation du sujet – même si c'est pour le remettre en cause –, et la construction d'outils de compréhension de la vie sociale, de sa vie avec les autres, d'autre part à ce que notre monde exige en terme de maîtrises instrumentales, de compétences sociales. Le terme de culture, dans les deux sens que je lui ai donné précédemment, dit aussi cette urgente obligation.

Pour finir, je place cette obligation dans la tension connue entre une logique de stock et une logique de flux. La première est celle de savoirs disciplinaires suffisamment stables, dont l'enseignement par l'école et la construction par les élèves s'inscrivent dans la durée des curriculums, de leur progression, de leur relative continuité, selon ce qu'impose et établit la forme scolaire. La seconde est une logique beaucoup plus proche de la vie. Elle fait place à l'instabilité des savoirs, met l'accent sur les savoir-faire, les compétences en situation, pour reprendre ces termes. Elle fait place à une possible révision permanente de ces savoirs. Elle est aussi ouverte à l'actualité avec ce qu'elle a de nouveau, d'imprévu.

> *« Or l'élection de Lindbergh avait pour moi levé tout doute sur ce chapitre : la révélation de l'imprévu, tout était là. Retourné comme un gant, l'imprévu était ce que nous, les écoliers, étudions sous le nom d' "histoire", cette histoire bénigne, où tout ce qui était inattendu en son temps devenait inévitable dans la chrono-*

logie de la page. La terreur de l'imprévu, voilà ce qu'occulte la science de l'histoire, qui fait d'un désastre une épopée. » (Philip Roth, Le complot contre l'Amérique, p. 140-141)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Audigier François. « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire ». In : Maulini O., Montandon C. (éds.). *Les formes de l'éducation : variété et variations.* Bruxelles, De Boeck, 2005 (Raisons éducatives).

Audigier François. Interdisciplinarity at school – Theoretical and practical questions regarding history, geography and civic education. *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik,* 2006, n° 4, p. 37-50. [En ligne] < http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Chartier Roger, Compère Marie-Madeleine, Julia Dominique. *L'éducation en France du XVI^e^ au XVIII^e^ siècle.* Paris, SEDES, 1976.

Chervel André. L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 38, p. 59-119.

Denhière Guy. Compréhension de textes à visée épistémique. In : Richard Jean-François, Bonnet Claude, Ghiglione Rodolphe (dir.). *Traité de psychologie cognitive*, tome 2. Paris, Dunod, 1990.

Gauchet Marcel. *La démocratie contre elle-même*. Paris, Gallimard, 2002.

Hartog François. *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris, Le Seuil, 2002.

Koselleck Reinhart. *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, EHESS, 1990.

Ricœur Paul. *Temps et récit*, tome 1. Paris, Seuil, 1983.

Vincent Guy, Lahire Bernard, Thin Daniel. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire.* Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

par Max Butlen

ENCADRÉ

LA FORMATION À L'INFORMATION À L'ÉCOLE PRIMAIRE

La question de la formation à l'information à l'école primaire

C'est en relation avec l'apprentissage de la lecture que le problème de l'accès à l'information a d'abord été posé à l'école primaire. Comment se repérer dans la multiplicité des écrits et construire des connaissances lorsque l'activité de lecture de l'élève se déploie hors de l'encadrement pédagogique du maître et du manuel ?

La question s'est posée avec une actualité croissante dès lors que les actes de lecture sont devenus toujours plus nécessaires et nombreux dans la vie quotidienne de chacun. L'extension considérable de la production d'écrits, l'explosion de ressources informationnelles qui ont vite tenté de pénétrer la forteresse scolaire, la concurrence de nouveaux médias, ont appelé des changements de paradigmes. Ceux-ci résultent aussi, et pour une bonne part, des résultats des recherches conduites par les psychologues cognitivistes et linguistes, ainsi que des efforts des pédagogues pour tenter de créer un autre rapport au savoir que celui qui se réalise traditionnellement dans la pédagogie frontale centrée sur la réunion des élèves et d'un maître dans l'espace clos d'une classe.

Au-delà d'une activité de décodage, d'oralisation, au-delà d'une pratique individuelle silencieuse, on en est venu à poser l'acte de lire comme une activité reposant sur la compréhension et sur le traitement d'informations. Les conséquences pédagogiques dans l'organisation et la programmation des apprentissages en ont-elles pour autant été manifestes dans les deux domaines ? L'apprentissage de la lecture a été effectivement articulé à l'invention d'une pédagogie de la compréhension, dont la mise en place fut globalement assez bien orientée par les recherches des cognitivistes. En revanche, il n'en a pas vraiment été de même en ce qui concerne la formation des élèves à la recherche, à la sélection et au traitement critique de l'information.

Les années 70 ont pourtant été marquées par de nombreuses initiatives autour de la création de bibliothèques centres documentaires (BCD), dont l'un des objectifs était l'autonomie de l'élève dans la construction des connaissances. L'idée des fondateurs des premiers modèles de BCD était de faire évoluer profondément les démarches d'enseignement, et plus globalement la logique du système éducatif, en s'appuyant sur la transformation des termes et des modalités de l'apprentissage de la lecture. De fait, l'offre de lecture

scolaire en a été sensiblement modifiée, élargie, enrichie, renouvelée. Un double objectif de formation a été défini : formation à la lecture littéraire, formation à la lecture documentaire ou informative. Même si l'insuffisance et surtout la volatilité des moyens affectés à leur fonctionnement ont hypothéqué lourdement l'expansion des bibliothèques centres documentaires, celles-ci ont témoigné d'une recherche et d'un besoin d'espaces et de temps d'apprentissages autonomes. On retiendra peut-être que, malgré une réelle volonté initiale d'innovation, au moment de la généralisation, l'effort a finalement plus porté sur la création d'une structure d'offre de lecture que sur l'ouverture de nouvelles conditions d'accès à une culture de l'information.

Toutefois, des propositions théoriques ont commencé à être élaborées, des expériences ont été conduites pour explorer les possibilités d'acculturation et de formation des élèves, dès la maternelle, au traitement de l'information, à la recherche et à l'analyse documentaire [M. Butlen, M. Couet et L. Desailly, 1999]. Autour de cette expérimentation, des bases ont été posées, sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour envisager la proposition d'un curriculum pour l'accès et la maîtrise de l'information.

Dès le cycle 1, mettre en contact les élèves avec des sources, des lieux, des outils d'informations diversifiés apparaît ainsi non seulement possible et utile, mais aussi indispensable pour réduire les inégalités liées aux variations des opportunités sociales et familiales. Une telle familiarisation crée des conditions favorables au développement d'attitudes, de compétences, à la construction progressive de savoir-faire articulés aux étapes de la recherche documentaire. Tout peut commencer, dès le plus jeune âge, par la découverte d'usages, le repérage des différents supports d'information, la connaissance de leur emplacement dans les lieux d'information, la prise de conscience de leur fonction, par exemple en établissant progressivement de premières distinctions entre textes de fiction et textes documentaires.

Au cycle 2, le développement d'une aptitude à la recherche d'information peut se complexifier au fur et à mesure que l'enfant entre dans la maîtrise des langages, qu'il utilise les différents types de documents, les outils et stratégies de recherche. Ainsi il peut apprendre, avec l'aide de l'adulte et de ses pairs, à mieux savoir cerner le sujet de sa recherche, à mieux savoir en fait quelle information il désire obtenir, et comment procéder pour se la procurer, en mobilisant ses connaissances, en précisant et en hiérarchisant son questionnement, ce qui peut déjà conduire l'élève à commencer à concevoir un plan ou une méthode de recherche.

Au cycle 3, la capacité de s'informer peut se renforcer grâce à une meilleure connaissance de l'organisation de chaque support, au repérage et à l'utilisation d'aides (sommaire et index dans un livre documentaire, moteur de recherche sur le Web, etc.). L'accès à l'information appelle aussi le développement de nouveaux modes et de nouvelles stratégies de lecture comme la

lecture sélective. Le prélèvement de l'information peut alors devenir opérationnel grâce à un apprentissage approfondi de la reformulation, un entrainement à la tenue en mémoire de l'essentiel, un repérage des idées principales, un début de prises de notes, une sélection des données en fonction du projet de restitution.

L'étape de la restitution apparaît ici comme la plus complexe, dans la mesure où elle suppose tout à la fois une clarté cognitive, une maîtrise langagière, une claire conscience des spécificités des modes de restitution, une prise en compte des problèmes de réception. Ce qui appelle une observation attentive de documents déjà réalisés (affiches, panneaux d'exposition, dossiers informatiques) pour aller vers des ateliers de production d'images, de textes, de sons reposant sur la réunion de compétences de lecture, d'écriture, d'écoute, d'exposition orale.

De telles pratiques demeurent encore assez rares au cycle 3, beaucoup considérant que les élèves ne sont pas en mesure de les mener à bien. Pourtant, l'expérimentation de ce type de formation a montré combien elle permet à chacun de progresser dans ses lectures, dans la maîtrise des langages, de l'information, de la communication.

On notera de ce point de vue que les derniers programmes de l'école primaire (2008) mentionnent que la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication constitue bien un des piliers essentiels du socle commun de connaissances et de compétences. Cependant, les développements consacrés à ce domaine laissent songeurs. La compétence apparaît pour le moins peu commentée, analysée, illustrée. L'essentiel tient en quelques lignes. Dans le champ des techniques usuelles de l'information et de la communication, à la fin du cycle 3, c'est-à-dire au moment du deuxième palier pour la maîtrise du socle commun, le programme du cycle 3 se confond quasiment avec les cinq domaines déclinés dans les textes réglementaires définissant le brevet informatique et Internet des collèges (B2i) : il s'agit de « s'approprier un environnement informatique de travail ; adopter une attitude responsable (dans l'usage des TIC) ; créer, produire, traiter, exploiter des données ; s'informer, se documenter ; communiquer, échanger ». Les compétences attendues à la fin du CM2 établissent que l'élève doit être « capable d'utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail ; d'utiliser l'outil informatique pour communiquer ; de faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement »[3]. Pour le reste et par ailleurs, en relation avec la lecture, il est demandé à l'élève de se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque.

3. BOEN, hors série n° 3 du 19 juin 2008. Bulletin officiel de l'enseignement scolaire. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Hors-série n° 3, 19/06/2008. [En ligne] < http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm > (consulté le 28 juin 2009).

En fait, il n'apparaît pas de liaison étroite entre l'apprentissage de l'outil informatique, l'usage des lieux de lecture et de documentation, la maîtrise des langages, la conduite des apprentissages disciplinaires et pluridisciplinaires en classe. Actuellement, chaque secteur fait l'objet d'enseignement spécifiques encore trop cloisonnés parce qu'il a fallu installer, promouvoir ou au contraire défendre ces enseignements. Pourtant, la création ou plus exactement l'invention d'un curriculum de la maternelle à l'université dans le champ de l'information-documentation ne pourra se réaliser et n'a d'intérêt, nous semble-t-il, que si la jonction se réalise entre ces quatre composantes : l'outil informatique, l'activité pédagogique en classe dans les différents champs disciplinaires, l'usage de la bibliothèque réelle ou virtuelle, la recherche de la maîtrise des langages gagneraient à être réunis dans un enseignement fédérateur, intégré. La réalisation de cette synthèse demeure un défi qui suppose de modifier sensiblement les pratiques d'enseignement, le rapport au savoir, les représentations des capacités des élèves, les conceptions de l'apprentissage.

Référence bibliographique

Butlen Max, Couet Madeleine, Desailly Lucie. *Savoir lire avec les BCD.* Paris, SCEREN, CRDP de Créteil, 1999.

par Pascal Duplessis

LA FICHE-CONCEPT EN DIDACTIQUE DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION : OUTIL D'ACCULTURATION PROFESSIONNELLE, SUPPORT POUR LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES ?

Le constat de l'indigence de l'enseignement info-documentaire dans le second degré en France révèle un écart important entre les discours et les attentes portant sur les enjeux démocratiques, économiques et scientifiques d'une part, et la réalité administrée et vécue sur le terrain scolaire d'autre part. Trois raisons génériques nous semblent devoir rendre compte de cet état de fait, concourant à la délégitimation des apports et des vecteurs de la formation info-documentaire. La première raison est d'ordre sociétal, et se manifeste par l'absence d'une évaluation attestative (brevet des collèges, baccalauréat) à l'articulation de l'école et de la société, témoignant de la non-reconnaissance par celle-ci, via l'institution idoine, de la valeur fonctionnelle et axiologique de cet enseignement. La deuxième raison est d'ordre épistémologique, et renvoie au statut des savoirs info-documentaires, lesquels sont enfermés dans une approche transversale où les connaissances déclaratives se dégagent difficilement d'une condition de savoirs proto-didactiques, *i.e.* ni enseignés ni même perçus [Y. Chevallard, 1991]. La troisième raison revêt une dimension socio-professionnelle, où l'on observe que le processus de professionnalisation est endigué de l'intérieur même de la profession par deux obstacles importants dont il convient de prendre la juste mesure. D'une part, des représentations obsolètes accrochées au mythe fondateur de la profession, ancré dans le combat qu'a livré l'éducation nouvelle à l'école traditionnelle, empêchent les professeurs- documentalistes de se penser concrètement comme enseignants et d'en assumer les principales caractéristiques, comme l'évaluation [P. Duplessis, 2008]. D'autre part, la méconnaissance des fondements scientifiques et didactiques du domaine

constitue une barrière difficile à franchir pour qui souhaite effectivement enseigner. Les raisons de cet état de fait relèvent tout autant de l'insuffisance de la formation continue que de la pauvreté de l'offre didactique, dans la mesure où la recherche en ce domaine a pris un sérieux retard.

Cette absence de légitimation a pour corollaire un déficit de la « valeur information-documentation » lorsque ni les contenus, ni les apprentissages ni les enseignants qui pourraient les dispenser ne pèsent lourd dans la hiérarchie des savoirs scolaires. Nous postulons que la construction de cette valeur ne peut se réaliser qu'à partir de la constitution raisonnée de savoirs à enseigner. À ce titre, l'émergence d'une didactique de l'information-documentation autorise quelques espoirs.

L'objet de cette contribution est de proposer et de critiquer un outil didactique : la fiche-concept, susceptible à la fois de présenter l'état des lieux de la recherche, de fournir aux enseignants les apports scientifiques et didactiques dont ils ont besoin pour concevoir leurs séquences et, enfin, de mettre à disposition des élèves un support leur permettant de construire la matière conceptuelle.

PRÉSENTATION DE LA FICHE-CONCEPT EN SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

La fiche-concept est apparue en 1993 dans la discipline des sciences économiques et sociales (SES) où elle a été présentée comme un moteur de l'innovation. Un groupe national de travail sur les objectifs de référence en classe de seconde, piloté alors par la direction des lycées et collèges, a fait une large part à ce nouvel outil didactique dans le cadre de ses préconisations [MEN, 1993]. Depuis, de nombreuses publications (essais, manuels, articles, mutualisation d'enseignants) lui ont assuré un large écho, faisant de la fiche-concept une marque distinctive des SES. Ces objectifs de référence distinguent les connaissances procédurales (analyser des informations) des connaissances déclaratives (maîtriser des connaissances). La maîtrise des connaissances regroupe cinq points dont le premier, la maîtrise des concepts, s'appuie directement sur la fiche-concept. Il se décompose de la sorte :

- formuler une définition du concept ;
- le distinguer d'un autre ;
- le reconnaître dans un texte ;
- l'utiliser à bon escient ;

- le relier à d'autres concepts ;
- le situer dans un ou plusieurs champs théoriques ;
- le distinguer de son instrument de mesure.

La fiche-concept est définie comme « *une modalité de présentation des connaissances relatives à un concept. Elle réunit de façon organisée les différents éléments d'un savoir et aide à définir les objectifs à atteindre par les élèves dans un domaine précis* » (*Id.*). Elle se présente sur une page ou une double page rassemblant des éléments essentiels de manière synoptique. Sa conformation synthétique permet en effet de fixer avec une certaine économie de moyens différentes composantes d'un concept que nous présenterons ainsi :

- des composantes structurelles : caractéristiques du concept, sa situation dans le champ, son inscription dans une trame conceptuelle ;
- des composantes contextuelles : registre d'utilisation, pratiques sociales de référence (PSR) ;
- des composantes didactiques : les obstacles psychocognitifs, les niveaux de formulation, l'évaluation.

Les nombreuses productions disponibles dans la littérature montrent ainsi un découpage en moins de dix rubriques, dont les intentions varient peu : dénomination du concept, éléments constitutifs (les attributs), formulation synthétique, exemples et contre-exemples, sous-notions, notions liées, instruments de mesure, utilisation de la notion, autres éléments « à retenir ».

La fiche-concept, en SES, est présentée comme un outil essentiellement destiné à l'élève, l'invitant ou bien à saisir ce qu'il comprend lors de la séquence, ou bien à récapituler l'essentiel à l'issue de celle-ci. Dans le premier cas, c'est un support appréciable pour l'évaluation formative, dans le second, c'est un outil favorisant le travail de synthèse et de renforcement.

L'enjeu éducatif de la fiche-concept se rapporte principalement à l'autonomisation de l'élève, qui apprend ainsi à apprendre par l'auto-structuration des connaissances. L'enjeu didactique concerne la construction de ces dernières, au moyen d'opérations de synthèse, d'articulations entre les concepts, de contextualisation et de reformulations successives.

Le texte du groupe national prévient cependant du nombre de fiches que peuvent élaborer les élèves dans une année, nombre ne devant pas excéder dix. Tous les concepts, selon cet avis, ne sont d'ailleurs pas destinés à faire l'objet d'une fiche, et il convient alors de privilégier les quelques concepts intégrateurs de la discipline, *i.e.* « *ceux qui occupent une position clé dans un champ du savoir* » (*Id.*).

Enfin, signalons que les concepteurs se réfèrent aux travaux de Britt-Mary Barth (1987, 1993) quant à la définition d'un concept au moyen de son étiquette, de ses attributs et de son illustration (exemples et contre-exemples). La référence à la démarche inductive de la pédagogie est cependant évitée, compte-tenu sans doute du contexte de rénovation de la discipline de ce début des années 90 et de la remise en question de l'inductivisme, pourtant fondateur de la discipline, qui l'a accompagné [GRAF-SES Lyon, 1995]. Il n'en reste pas moins que les présupposés de cette réflexion s'adossent autant à la démarche inductive qu'à la théorie constructiviste. Si le produit de l'apprentissage semble réduit à l'appropriation de concepts, il s'agit cependant de concepts de type opératoire, c'est-à-dire capables de résoudre certaines familles de problèmes dans des contextes appréciés.

PROPOSITION D'ADAPTATION DE LA FICHE-CONCEPT EN DIDACTIQUE DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION

Si les épistémologies des SES et de l'info-documentation se rencontrent en certains points essentiels (date et contexte d'apparition du champ, réaction aux disciplines traditionnelles, légitimité fragile, multi-référentialité, centration sur les connaissances procédurales, construction de la pensée critique), leur didactique gagnerait à être également rapprochée, même si la première est nettement en avance sur la seconde. S'agissant de l'outil fiche-concept, une transposition-appropriation dans le champ de l'information est-elle possible et à quelles conditions ?

Compte-tenu des besoins en formation scientifique et didactique de la profession, la fiche-concept pourrait constituer un outil précieux pour l'enseignant-documentaliste, en plus de fournir un support d'apprentissage à l'élève. Ainsi, la réception de l'outil en Information-documentation pourrait avoir pour particularité d'offrir deux versions complémentaires, une « fiche-concept élève » et une « fiche-concept professeur ».

La « fiche-concept élève »

La « fiche-concept élève », à peu de choses près, peut emprunter à l'exemple des SES, moyennant quelques ajustements, telle la suppression de la rubrique « instruments de mesure ». Les rubriques suivantes pourront être renseignées par les élèves (voir page 266) :

- caractéristiques : les éléments constitutifs du concept permettant sa discrimination ;
- illustration : l'élève produit des exemples comprenant toutes les caractéristiques essentielles, et des contre-exemples où manquent certaines d'entre elles ;
- formulation : l'énoncé langagier produit par l'élève permet d'évaluer son niveau de conceptualisation ;
- relations : les sous-notions décomposent le concept étudié, tandis que les notions liées font apparaître les articulations avec d'autres entités du champ conceptuel ;
- représentation : expression graphique du réseau conceptuel dans lequel s'inscrit le concept avec la verbalisation des liens unissant les concepts entre eux ;
- utilisation : contexte d'utilisation du concept dans les situations professionnelles, scientifiques ou domestiques ;
- intérêt : les problèmes que la maîtrise du concept permet de résoudre, ses enjeux ;
- références : des documents favorisant une étude plus approfondie ou servant d'illustration.

Les exigences, notamment le niveau de formulation attendu, dépendront bien évidemment des niveaux des élèves, de la situation d'apprentissage et du temps qui lui est consacré. La séquence peut se dérouler sur plusieurs périodes, tout en gardant à l'esprit que la construction du concept se développe de manière continuée.

La « fiche-concept professeur »

La « fiche-concept professeur », quant à elle, répond à plusieurs attentes complémentaires et urgentes. Elle doit être tout d'abord un outil d'accul-

turation de la profession, permettant de pallier les déficits de formation initiale de personnels issus de cursus souvent étrangers aux SIC et, par conséquent, d'assurer une cohésion identitaire en termes de référents épistémologiques et didactiques, de terminologie et d'objectifs. Elle doit ensuite se faire le support actualisé des recherches en didactique de l'information-documentation, stabilisant et mettant à disposition un corpus de référence des savoirs à enseigner. Dans ce même ordre d'idée, elle a pour vocation d'épauler le professeur dans l'analyse et la compréhension des connaissances actuelles de l'information-documentation, pointant vers des données historiques, philosophiques, psychologiques et sociologiques nécessaires à la détermination des enjeux et à la didactisation des concepts et des principes relatifs aux usages, aux processus et aux outils. La fiche-concept a enfin pour intérêt d'ancrer doublement les apprentissages info-documentaires. Pour que les savoirs visés soient opératoires, il leur faut d'une part être en prise avec l'actualité des phénomènes observables et des problématiques contemporaines, et d'autre part s'articuler aux autres disciplines au travers de leur besoin d'accès, de traitement et de critique de l'information documentaire, lorsque celle-ci est mobilisée pour la construction des connaissances.

La publication par la Fadben (2007) de fiches analytiques de sept concepts intégrateurs du domaine constitue une première ébauche qui devra être prolongée par les premiers résultats de la recherche en didactique de l'information-documentation :

1. Sur le plan de l'élaboration du corpus conceptuel et de l'analyse des constituants :
   - la définition des concepts [4] ;
   - la structuration interne du champ [5] ;
   - la situation des concepts en réseaux [6].

2. Sur le plan de l'appropriation des savoirs par les élèves :
   - le repérage des conceptions des élèves
   - au travers des tests diagnostics [7] et des évaluations [8] ;
   - les niveaux de formulation [9].

4. Académie de Rouen, 2007 ; P. Duplessis et I. Ballarini-Santonocito, 2007 ; Fadben, 2007 ; P. Duplessis *(c)*, 2008.
5. N. Clouet et A. Montaigne, 2006 ; P. Duplessis *et al.*, 2006 ; Fadben, 2007.
6. P. Duplessis et I. Ballarini-Santonocito (dir.), 2007.
7. P. Duplessis *(b)*, 2008.
8. P. Duplessis *et al.*, 2008.
9. A. Montaigne, 2006 ; IUFM de Rouen, 2006.

3. Sur le plan de l'ingénierie didactique et des interactions maître-élèves :
   - la définition des objectifs articulant les concepts aux connaissances procédurales [10] ;
   - la mise en œuvre de situations d'apprentissage [11] ;
   - l'évaluation des élèves [12].

Ces premières ressources pourraient ainsi aider à renseigner la « fiche-concept professeur » à partir des rubriques suivantes :
– la composante structurelle :
   - caractérisation ;
   - formulation ;
   - illustration ;
   - situation dans le champ conceptuel ;
   - représentation cartographique.

– la composante contextuelle :
   - contexte d'utilisation (PSR) ;
   - problématisation (intérêt, causalité et enjeux).

– la composante didactique :
   - typologie des conceptions des élèves et des obstacles ;
   - didactisation : choix des objectifs-obstacles ;
   - articulation aux compétences info-documentaires ;
   - articulation aux programmes disciplinaires.

DISCUSSION

La principale critique à adresser à la fiche-concept est de centrer sur une approche conceptuelle de l'apprentissage. Cela est vrai si on la réduit à sa composante structurelle, mais cela est infirmé si l'enseignant développe au contraire les deux autres composantes, et notamment celle relative à la contextualisation du concept, à sa réception dans les pratiques sociales de l'information et à la réflexion critique qu'elle ouvre sur les enjeux éco-

10. Par exemple : S. Casaert et A. Stalder, 2008.
11. I. Ballarini-Santonocito, 2007.
12. P. Duplessis *(d)*, 2008.

nomiques, sociaux ou éthiques. Cette dimension doit être irriguée par les recherches concomitantes relatives à la culture de l'information. Par ailleurs, travailler la présentation du concept aux élèves de manière à ce qu'il apparaisse comme une solution à des problèmes informationnels qui leur sont posés permet l'accès au sens opératoire des concepts.

La « fiche-concept élève », de par son aspect formaté, risque d'être perçue comme le produit final de l'apprentissage, alors qu'elle n'a d'intérêt que si elle en constitue l'un des supports privilégiés, pouvant être inscrit par exemple dans le carnet de bord de l'élève. Si elle a vocation à recueillir les informations que celui-ci glane en cours et au fil de ses activités avant d'en faire la synthèse, encore faut-il mettre en lumière les conditions optimales requises pour conduire de cette opération de renseignement à la construction des savoirs visés.

La « fiche-concept professeur », enfin, court le risque bien connu d'une cristallisation en « fiche recette » par une partie demandeuse de la profession. Cela pourrait être évité si elle est renseignée par le professeur lorsque, préparant chaque séquence pédagogique, il fait œuvre de transposition didactique interne en articulant les savoirs scolaires de référence, les champs d'application sociale des concepts ciblés et les niveaux d'appropriation analysés de sa classe.

Sans ces quelques précautions, la fiche-concept pourrait bien devenir une fausse bonne idée.

Tout en fournissant à la profession un outil épistémologique et didactique capable de l'aider dans sa mission pédagogique de formation des élèves, la fiche-concept pourrait bien devenir un instrument praxéologique dans la mesure où elle favorise l'articulation entre la recherche et le terrain, et amène le maître à *penser* son action pour rendre celle-ci plus efficace. Empreinte de la démarche constructiviste, la fiche-concept contribue tout naturellement à l'édification du curriculum informationnel dans la mesure où elle devient un marqueur de la progression des apprentissages, où elle s'articule à l'évaluation et où elle offre des repères didactiques à la préparation des situations d'enseignement-apprentissage. Cette participation possible à la mise en œuvre des savoirs scolaires participe ainsi de la nécessaire valorisation des contenus des formations à l'information-documentation.

FICHE-CONCEPT ÉLÈVE

Nom du concept :

Niveau :

Caractéristiques :
- ...
- ...
- ...

Formulation :

Illustration

Exemples :
- ...
- ...

Contre-exemples :
- ...
- ...

Relations

Sous-notions :
- ...
- ...

Notions liées :
- ...
- ...

Utilisation :
- ...
- ...
- ...

Représentation :

Intérêt :

Références :

FICHE-CONCEPT PROFESSEUR

Nom du concept :

Niveau :

Caractérisation :
• ...

Formulations :

Illustration

Exemples :
• ...

Contre-exemples :
• ...

Situation

Sous-notions :
• ...

Notions liées :
• ...

Représentation cartographique :

Contexte d'utilisation :

(PSR)
• ...

Problématisation :

Articulation aux compétences :

Conception des élèves/obstacles :

Articulation aux programmes scolaires :

Didactisation

Objectifs obstacles :
• ...

Situations-problèmes :
• ...

Évaluation :

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Académie de Rouen. Lexique à l'usage du professeur documentaliste. In : Groupe de réflexion des professeurs documentalistes de l'académie de Rouen. *Information-documentation : formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la troisième*. CRDP de Haute-Normandie, 2007. p. 287-297.

Ballarini-Santonocito Ivana. *Les savoirs scolaires en information documentation : des outils didactiques pour la mise en œuvre des apprentissages en documentation*. Nantes, Académie de Nantes, 2007. p. 16-1. [En ligne] < http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1194018284375/0/fiche___ressourcepedagogique/&RH=1204811512203 > (consulté le 28 juin 2009).

Barth Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, Retz, 1987.

Barth Britt-Mari. *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993.

Casaert Sigrid, Stalder Angèle. *Référentiel information documentation BEP*. Rouen, Formdoc, 2008. [En ligne] < http://formdoc.rouen.iufm.fr/spip.php?article559 > (consulté le 28 juin 2009).

Chevallard Yves. *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, La Pensée sauvage, 1991.

Clouet Nicole, Montaigne Agnès. *L'information et le document en trois concepts intégrateurs*. Rouen, Formdoc, 2006.
[En ligne] < http://formdoc.rouen.iufm.fr/spip.php?article286 > (consulté le 28 juin 2009).

Duplessis Pascal *(a)*. « Trois obstacles à l'idée d'une discipline de l'Information-documentation ». Actes du 8e congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale « Culture de l'information : des pratiques aux savoirs ». Lyon, 28-30 mars 2008. Angers, Les trois couronnes, mars 2008. [En ligne] < http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/textes/trois-obstacles-a-l-idee-d-une-discipline-de-l-information-documentation > (consulté le 28 juin 2009).

Duplessis Pascal *(b). De l'évaluation des acquis à l'élaboration des savoirs info-documentaires : le cas des questionnaires-diagnostics dans une approche de type bottom-up.* ARDEP Bretagne, avril 2008. [En ligne] < http://ardep-bretagne.org/spip.php?article183 > (consulté le 28 juin 2009).

Duplessis Pascal *(c). Petit lexique de 50 concepts info-documentaires*. Les trois couronnes, mars 2008.
[En ligne] < http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/petit-lexique-de-50-concepts-info-documentaires > (consulté le 28 juin 2009).

Duplessis Pascal *(d). Comment évaluer les notions info-documentaires : une démarche en 7 étapes. Guide à l'usage du professeur documentaliste*. SavoirsCDI, 2008. [En ligne] < http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=571 > (consulté le 28 juin 2009).

Duplessis Pascal *et al. Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne*. Nantes, Académie de Nantes, 2006. [En ligne] < http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/jrl49-4.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Duplessis Pascal *et al. Banque d'énoncés langagiers d'élèves relevés dans les évaluations en Information-documentation*. Angers, Les trois couronnes, 2008. [En ligne] < http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/chantiers/banque-d-enonces-langagiers-d-eleves-de-la-6eme-a-la-terminale > (consulté le 28 juin 2009).

Duplessis Pascal et Ballarini-Santonocito Ivana. *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes*. SavoirsCDI, 2007. [En ligne] < http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=432 > (consulté le 28 juin 2009).

Duplessis Pascal et Ballarini-Santonocito Ivana (dir.). *Cartographie conceptuelle et didactique de l'information*. Académie de Nantes, 2007. [En ligne] < http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1177924054937/0/fiche___ressource-pedagogique/&RH=DOC > (consulté le 28 juin 2009).

Fadben. Les savoirs scolaires en information documentation : 7 notions organisatrices. *Médiadoc*, mars 2007.

GRAF-SES Lyon. « Les sciences économiques et sociales ». In : Develay Michel (dir.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, 1995. p. 261-293.

IUFM de Rouen – Atelier de terminologie. *Notions et concepts*. Rouen, Formdoc, 2006. [En ligne] < http://formdoc.rouen.iufm.fr/spip.php?rubrique98 > (consulté le 28 juin 2009).

MEN. Direction des lycées et des collèges. *Sciences économiques et sociales : Utiliser des objectifs de référence en classe de Seconde*. M.E.N., CRDP de Poitou-Charentes, 1993.

Montaigne Agnès. *Concepts info-documentaires*. Rouen, Formdoc, 2006. [En ligne] < http://formdoc.rouen.iufm.fr/spip.php?rubrique83 > (consulté le 28 juin 2009).

par Jacques Kerneis

DIDACTIQUE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET CULTURE INFORMATIONNELLE

Dans ce chapitre, nous présenterons quelques outils et concepts utilisés en théorie de l'action conjointe en didactique et nous nous interrogerons sur leur compatibilité épistémologique et leur utilité heuristique dans le domaine de la culture de l'information.

UNE POSTURE PARTICULIÈRE

Le terme *information* est très polysémique et de ce fait porteur de confusion. La langue anglaise possède trois mots pour distinguer *data, knowledge* et *news*. On voit bien cependant qu'un article de presse numérisé, par exemple, est porteur de ces trois types d'informations. La difficulté n'est donc qu'en partie résolue et il faut toujours être vigilant par rapport à l'usage de ce mot.

Parmi les multiples définitions de l'éducation aux médias, nous avons retenu celle qui a été proposée dans un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (2007) : « *toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent.* »

Cette définition s'avère être très proche de celle de la *translittératie* : « *l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux.* »

Elle est également conforme à celles qui ont cours au niveau mondial (Unesco) et européen (Conseil de l'Europe et Commission européenne).

Elle laisse cependant de côté un élément qui nous semble essentiel : la production de médias par les élèves, pour se centrer exclusivement sur l'analyse critique. Elle ne précise pas non plus de quels médias l'on parle : le cinéma, par exemple, en fait-il partie ? Le livre scolaire constitue-t-il un média ? Autant de questions auxquelles il nous semble nécessaire de répondre. Nous utiliserons ce terme de média de manière générique en prenant en considération tous les mass médias, y compris l'Internet. Nous voulons d'ailleurs, avec De Smedt (2008), préciser que l'éducation aux médias s'est constituée progressivement « à partir de pratiques éducatives diverses » qui ont peu à peu convergé.

Il ne s'agit pas, pour nous, d'essayer de superposer artificiellement le territoire de l'éducation aux médias (EAM) avec celui de l'éducation à l'information (EAI) ou celui de l'éducation aux technologies de l'information et de la communication (EATIC), mais de considérer avec Alexandre Serres (2007) qu'il existe à l'évidence des « zones de recoupement ». Cet auteur utilise la métaphore de l'unification européenne et « le regroupement dans un projet commun » qu'il évoque me semble une première étape nécessaire aujourd'hui. Notre travail de recherche mené en sciences de l'éducation, et plus précisément en didactique peut, nous semble-t-il, apporter un autre regard sur la question de la culture informationnelle. Notre formation de documentaliste nous amène à saisir de manière particulière les convergences et les différences qui existent entre ces deux champs qui n'ont jamais été aussi proches du fait de l'explosion d'Internet et de la numérisation massive. Notre fonction de formateur dans le domaine plus large des TICE nous permet d'être d'autant plus sensible à la nécessité de dialogue entre ce qu'Alexandre Serres identifie comme des « voisines immédiates ».

Notre recherche a pour objectif de décrire et de mieux comprendre les savoirs qui sont réellement travaillés par les enseignants et les élèves dans un projet d'éducation aux médias particulier. Elle est réalisée dans le cadre de la théorie de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves [G. Sensevy et A. Mercier, 2007]. La didactique y est définie comme « la science dont les pratiques d'éducation sont l'objet », et le savoir y est vu comme une « puissance d'agir ». Celle-ci s'appuie sur une épistémologie wittgensteinienne centrée sur l'analyse de l'action qui considère que pour comprendre une action, il faut se pencher sur sa genèse. Il

s'agit donc en particulier de chercher à savoir comment elle a été apprise, acquise, incorporée.

La question centrale que nous nous posons est « qu'est-ce qui se passe quand on apprend quoi ? ». Ce qui la distingue d'une approche qui serait centrée principalement, si ce n'est exclusivement, sur le contenu. La dimension politique de la didactique est également essentielle : le savoir (et l'étude de son élaboration) est le seul moyen, pour l'acteur, de sortir de l'institution totale et de la propagande. C'est aussi l'objectif de l'éducation aux médias, de la *critical literacy* [13] et de l'éducation à l'information.

Nous présentons rapidement le projet « classes-presse » qui se déroule en Bretagne en partenariat avec les journaux quotidiens régionaux et les conseils généraux. Il a pour objectif déclaré d'apprendre à (bien) lire le journal et à écrire pour être lu sur un thème proposé. Chaque année, près de mille articles sont publiés sur une plateforme en ligne par les collégiens des 80 classes qui y participent sur une plateforme en ligne [14].

Notre corpus central est constitué de séances pédagogiques filmées et transcrites, qui se déroulent dans le cadre de ce projet. Les séances observées sont, dans leur majorité le fruit d'une conception collective dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative à laquelle des enseignants de différentes disciplines ont participé. Des analyses collectives d'extraits de séances et des entretiens individuels complètent ce corpus.

L'INÉVITABLE ET NÉCESSAIRE CIRCULATION DES CONCEPTS

En dehors de tout projet coordonné, les concepts migrent de toute façon d'un champ disciplinaire à un autre. Ils sont parfois mal compris ou dénaturés. C'est typiquement le cas de la *transposition didactique,* comme nous l'avons rappelé [J. Kerneis, 2007] dans notre texte présenté au séminaire du GRCDI. En effet, comme nous pouvons le lire dans la postface de la seconde édition de son ouvrage, *La transposition didactique* (1991), Chevallard a amèrement regretté d'avoir ajouté le sous-titre « *du savoir savant au savoir enseigné* » à son ouvrage. Il pense que c'est ce qui a entraîné la réduction du sens de son concept (à tout le moins), et parfois son rejet. Il parle maintenant plus volontiers *d'écologie des savoirs* et caractérise sim-

13. Enseignement de la pensée critique développé dans les pays anglo-saxons notamment.
14. Académie de Rennes. *Classes Presse 2007-2008*. [En ligne] < http://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2008 > (consulté le 2 juin 2009).

plement la transposition comme le passage d'une sphère à une autre (sans aucune perspective de type *top-down*). Il ajoute qu'il n'est pas nécessaire qu'il y ait des savoirs savants pour qu'il y ait transposition et admet tout à fait l'existence d'autres types de savoirs : les savoirs de référence ou les savoirs experts par exemple, mais aussi les savoirs implicites, prescrits ou cachés.

Nous fournissons ici, à titre illustratif, quelques éléments d'analyse transpositive à propos d'une séance de classe basée sur l'analyse d'infographies de presse. Le professeur s'est appuyé sur une fiche produite par le Clemi dans un guide pédagogique mis à disposition des enseignants participant au projet. Celle-ci propose une classification des infographies (rétrospectif, anticipation, analyse, explication) qui constitue de fait la base des échanges entre l'enseignant et les élèves autour d'un corpus constitué par le professeur. Cette fiche a été réalisée par un formateur Clemi, en prenant appui sur un livre destiné à la formation des journalistes, écrit par Chappé qui participe à de nombreuses formations de journalistes et a publié plusieurs ouvrages sur le sujet. On apprend seulement dans ce manuel que cette fameuse classification vient « des infographes américains ». Pourquoi et avec quelles conséquences didactiques cette classification aboutit dans une classe bretonne ? Le professeur de lettres y a vu une proximité avec les catégories de discours qui sont centrales dans les programmes de collège et l'effet d'autorité a fait le reste. La conséquence principale est que la séance, pourtant menée par un professeur confirmé, s'est détournée de son objet initial : découvrir les spécificités du langage infographique. Nous tirons de cette analyse une remarque plus générale : l'éducation aux médias trouve la plupart de ses concepts du côté des professionnels des médias et gagnerait à équilibrer les choses en se préoccupant du « récepteur », en tant que citoyen du monde, plus que de consommateur de médias.

De notre point de vue, la distinction didactique/pédagogique est gênante dans la mesure où elle renforce des clivages désastreux. Déclarer comme Sensevy (2007) « qu'il y a du didactique [15] (comme il y a du politique, du religieux ou du sociologique) quand quelqu'un fait en sorte de changer le rapport au savoir de quelqu'un d'autre » nous semble une manière adaptée de voir les choses. Parler de didactique pour la conception et la réalisation des séances d'apprentissage permet aussi de mieux percevoir le nécessaire travail conjoint des praticiens et des chercheurs. Duplessis en

15. Yves Chevallard ne le dément pas et parle de théorie anthropologique du didactique (TAD).

est bien conscient quand il considère que c'est une chance pour les documentalistes d'avoir à structurer eux-mêmes leur profession.

C'est dans cet esprit que nous avons élaboré une ingénierie didactique en EAM avec des enseignants (dont des documentalistes).

Nous allons maintenant proposer plusieurs dialectiques qui nous semblent pouvoir être opératoires dans le vaste domaine de la culture informationnelle. Nous le ferons à chaque fois en nous appuyant sur un court extrait de séance de classe.

LA DIALECTIQUE DES CONTRATS ET DES MILIEUX

Nous évoquons très rapidement le début d'une séance où le journal est le support de l'échange entre les élèves d'une classe de 4e Segpa animée par un professeur des écoles spécialisée (P1) responsable de la classe et un documentaliste (P2).

Quand l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont fait du journal qu'ils reçoivent tous les jours, Mickaël répond « pour allumer le feu, c'est bien ! ». Jordan déclare quant à lui qu'il « les a gardés pour les mettre dans un conteneur pour qu'ils soient recyclés ». La notion de *contrat* sert à rendre compte des attentes réciproques et essentiellement implicites, à propos d'un savoir entre l'enseignant et les élèves.

Pour le chercheur, c'est un descripteur des transactions didactiques. Ici, le savoir est centré sur la prise de conscience de la diversité des modes de lecture d'un quotidien régional. Mickaël, par sa provocation, annonce clairement qu'il refuse *d'entrer dans le jeu*. Jordan a une approche différente et essaie de *gagner au jeu*. De la même manière, P2 attend des réponses de la part de Jordan (le sport, les programmes TV...). Dans l'apprentissage, les contrats sont constitués de normes, d'habitudes, mais également de nouveautés nécessaires à l'avancée du savoir.

Dans une situation d'action, le *milieu* regroupe tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit [G. Brousseau, 2003]. Le thème du recyclage abordé spontanément par l'élève nous fait envisager qu'il a été question de développement durable dans la classe auparavant.

Cet exemple montre qu'un *milieu* didactique ne se constitue pas spontanément dans une classe de collège. Le (ou les) enseignant(s) doivent y travailler avec l'assentiment (au moins partiel) des élèves. C'est ce qui permet à G. Sensevy (2007, p. 16) d'écrire que : « l'action du professeur peut ainsi se concevoir comme un jeu entre milieu et contrat ».

Il nous semble que la prise en compte de ces deux notions théoriques dans la phase essentielle de la micro-didactique des deux champs (EAM et EAI) est utile à la compréhension des transactions didactiques. Il ne s'agit pas de les « naturaliser », mais ces concepts permettent de « contrôler » la gestion des incertitudes des élèves (consignes trop vagues...) et de l'inconnu du professeur (pratique réelle des élèves, intérêts, sujets traités...). Ils facilitent également une approche génétique de la constitution de normes dans la classe et de leur constante évolution.

LA DIALECTIQUE DES MÉDIAS ET DES MILIEUX

Nous nous appuyons ici aussi sur un extrait de la première séance du projet « classe-presse » dans une classe de 3e, avec une enseignante de français qui demande aux élèves de faire des remarques sur le journal, après une phase de « feuilletage » libre. Ici, c'est une élève, Alison, qui pose une question que l'enseignante essaie, dans un premier temps, de faire partager à tous les élèves : pourquoi les journalistes accordent-ils tant d'importance à l'avortement et le traitent de cette manière ?

Au-delà de l'acception du milieu comme *background commun* ou *système d'objets*, il existe un autre type de milieu, plus précis, que l'on qualifie d'*a-didactique* ou d'*antagoniste* [G. Brousseau, 1986]. C'est celui qui est évoqué dans la *dialectique des médias et des milieux*, élaborée par Y. Chevallard (2007) : « *Le mot de média désigne* [...] *tout système de mise en représentation d'une partie du monde naturel ou social à l'adresse d'un certain public. Ils sont en général mus par une certaine intention, didactique ou hypo-didactique, par exemple l'intention "d'informe".*

On désigne comme étant un milieu tout système qu'on peut regarder comme dénué d'intention didactique dans la réponse qu'il peut apporter, de manière explicite ou implicite, à telle question déterminée. »

Pour Chevallard, ces définitions sont tout à la fois des outils de description et d'analyse de l'état actuel des sociétés et des institutions et l'énoncé d'un programme de « civilisation ». C'est la raison d'être de cette appellation *anthropologique* qu'il associe à sa théorie didactique : « *L'existence d'une dialectique vigoureuse (et rigoureuse) entre médias et milieux est une condition cruciale pour qu'un processus d'étude et de recherche (PER) ne se réduise pas au recopiage acritique d'éléments de réponse épars dans les institutions de la société* [...]. *En conséquence, l'un des grands problèmes*

éducatifs et citoyens de notre temps est celui de la généralisation de la capacité (de l'élève, du professeur, du formateur, du chercheur, du citoyen, etc.) à situer sa pensée et son action dans une dialectique des médias et des milieux adéquate à l'évaluation de ses assertions et de ses décisions. »

Nous sommes ici bien proches de ce qui pourrait être l'objectif de la culture de l'information. Dans notre exemple où le questionnement vient de l'élève (« pourquoi ils en parlent comme ça ? »), il est tout à fait judicieux de faire appel à un PER.

Cet outil permet de mener une enquête journalistique. À l'issue d'une recherche faisant appel à des ressources dont il faut évaluer la fiabilité et la pertinence, elle aboutit à une réponse partielle et provisoire sans doute, mais toujours personnelle.

Le vrai problème pour les journalistes qui ont écrit cet article vient du manque d'efficacité de la contraception qui, en principe, est à la portée de tous et qui, expliquent-ils, n'empêche pas les interruptions volontaires de grossesse (IVG), toujours traumatisantes pour les nombreuses femmes qui les subissent. Tous ces éléments ne sont présents « qu'en pointillés » dans l'article lu par Alison.

On comprend donc son questionnement, et on peut également mesurer la connaissance du sujet nécessaire à la pleine compréhension de cet article de presse. Cette importance de l'intertextualité met bien en évidence l'utilité et même la nécessité des recherches documentaires associées.

UNE DIALECTIQUE DES OUTILS ET DES OBJETS D'ÉTUDE

On voit également à travers cet exemple qu'une éducation aux médias doit s'articuler avec une éducation *par* les médias intégrée aux disciplines ici l'histoire-géographie. Les médias, surtout si l'on considère principalement les médias d'information, sont d'abord des outils pour connaître le monde et les élèves les perçoivent d'abord ainsi. En faire des objets d'étude en soi est une nécessité qui, nous semble-t-il, ne doit pas inhiber la réflexion sur le contenu du message et sa pertinence pour tel ou tel public.

Cette problématique de l'intégration est également commune, cette fois-ci à toutes les « éducations à », et gagnerait à être travaillée collectivement.

UNE DIALECTIQUE DE LA CONSTRUCTION DU SAVOIR PAR LES ÉLÈVES ET DE LA RESPONSABILITÉ DE L'ENSEIGNANT QUANT AUX APPORTS NÉCESSAIRES

Ces précédentes dialectiques doivent rester des « outils théoriques », des « voir comme... pour... » au sens de Wittgenstein. Elles peuvent cependant permettre à l'enseignant et au chercheur de voir si les certitudes sont construites par les élèves de leur propre mouvement, ou si au contraire l'enseignant use principalement d'arguments dogmatiques, le plus souvent sans les assumer.

Il nous semble que la prise en compte de ces dialectiques [16] peut être particulièrement utile pour espérer atteindre, au moins en partie, un objectif essentiel qui est commun aux champs considérés : le développement de l'esprit critique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Becchetti-Bizot Catherine, Brunet Alain. *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives*. Paris, Inspection générale de l'éducation nationale, 2007. [En ligne] < http://www.pressealecole.fr/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Brousseau G. *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.* [En ligne] < http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

Chappé Jean-Marie. *L'infographie de presse*. Paris, Victoires, 2005.

Chenevez Odile. *Journaux scolaires à l'ère d'Internet : problèmes, enjeux, concepts*. Mémoire de Master 2 recherche, université Sorbonne nouvelle, Paris 3, 2007.

Chevallard Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage, 1991.

Chevallard Yves. « Éducation & didactique » : une tension essentielle. *Éducation et didactique,* 2007, n° 1, vol. 1, p. 9-27.

16. La dialectique des médias et des milieux est aussi un outil d'analyse pertinent dans le premier exemple. Il permet de mettre en évidence la difficulté qu'il y a, pour ces enseignants, à faire en sorte que les élèves *voient* le journal *comme* un milieu, au-delà des faits médiatiques relatés.

De Smedt Thierry. « L'éducation aux médias dans l'élaboration des savoirs et dans la construction des identités professionnelles ». Actes du colloque national « Éduquer aux médias ça s'apprend ! », Clermont-Ferrand, 6 et 7 décembre 2007. *Cahiers du Credam*, n° 6, p. 41-48.

Kerneis Jacques. Classes-presse en Bretagne. *Inter-CDI*, spécial « éducation aux médias », 2005, n° 196, p. 71-73.

Kerneis Jacques. Évaluer le travail sur l'esprit critique. *Médiadoc*, Fadben, 2005, p. 15-18.

Kerneis Jacques. « Introduction à la didactique ». Actes du séminaire GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », Rennes, 14 septembre 2007. [En ligne] < http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007 > (consulté le 28 juin 2009).

Kerneis Jacques. *Statut épistémologique d'une recherche en éducation aux médias*. Doctorales de la Société française des sciences de l'information et de la communication (SFSIC), Paris, CELSA, 2008.

Porcher Louis. *Les médias entre éducation et communication*. Paris, ministère de l'Éducation nationale – Clemi ; Vuibert ; Institut national de l'audiovisuel, 2007.

Sensevy Gérard et Mercier Alain. *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

Serres Alexandre. « Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ? » Actes du séminaire GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », Rennes, 14 septembre 2007. [En ligne] < http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_A.Serres_territoires_cultinfo.doc > (consulté le 28 juin 2009).

Wittgenstein Ludwig. *De la certitude*. Paris, Gallimard, 1969/1976.

par Jean-Louis Charbonnier

ANNEXE
LE RÔLE DES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES

Le comité d'organisation de ce colloque a décidé de faire une place spécifique, à travers une table ronde, aux associations professionnelles de l'information et de la documentation, car elles ont porté, souvent contre vents et marées, le projet d'une formation de leurs publics particuliers. Elles ont ainsi contribué à l'émergence d'une problématique d'identification des objets sur lesquels la formation, là où elles agissent, devait porter et, aussi, d'exploration des voies qui rendraient celle-ci possible. Mais, bien plus, il faut reconnaître qu'elles ne se sont pas contentées d'énoncer le souhaitable à leurs yeux, elles se sont concrètement confrontées à sa réalisation, à l'expérimentation de ce qu'elles entendaient promouvoir. Elles sont donc détentrices d'une expérience vivante dont il faudra nécessairement tenir compte. Sont donc réunies les associations suivantes : l'Association des bibliothécaires de France (ABF), l'Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS), l'Association des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU), l'Association des documentalistes de l'enseignement privé (ANDEP) et la Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale (Fadben).

INTERROGER LES ACTEURS

C'est pourquoi, tout au long de cette table ronde, nous souhaitions que l'on s'attachât à interroger les dispositifs de formation que les différentes organisations documentaires, dont les associations représentent les acteurs, ont conçus et mis en œuvre. Quand on sait les difficultés qui ont dû être affrontées, il a parfois fallu user d'expédients, car il fallait bien, pour commencer, qu'on fît quelque chose à l'intention des étudiants, des élèves ou des usagers, sachant bien qu'ainsi, si l'on ne résolvait pas le problème de manière satisfaisante, on pouvait, du moins, contribuer à mieux le

poser. Mais aujourd'hui, maintenant que l'expérience s'est constituée, qu'on a de quoi prendre du recul, que des corpus à enseigner se sont institués, que des démarches se sont élaborées, il semble que l'on peut s'interroger au fond. « Promouvoir la culture informationnelle », qu'est-ce que cela signifie, compte tenu de cette expérience, réfléchie dans les instances de ces organisations ? En effet leur socialisation, leur mutualisation dans le cadre associatif se sont révélées un puissant moyen non seulement pour agir professionnellement dans les différents contextes, mais aussi pour agir sur la définition même de la profession. Et c'est ainsi qu'un métier s'est construit [J.-L. Charbonnier, 2006], qu'une identité pédagogique s'est mise à émerger dans un champ professionnel qui, jusqu'alors, vivait aux marges de la formation ou de l'enseignement. Que les responsables des politiques conduites à moindre coût n'aient pas mesuré la nature et l'importance des enjeux ainsi posés est, certes, un problème, il n'empêche que les pratiques qui se sont instaurées, le corps de doctrine qui a, déjà, émergé, ne peuvent pas ne pas porter d'effets à plus longue échéance.

Mais, plus précisément, nous pourrions affiner notre questionnement autour des interrogations suivantes :

- Quel sens donner à « formation de l'usager à... », quelle différence fait-on avec « information des usagers sur... » ?
- Quels savoirs formels paraissent nécessaires ou utiles, et pour quels publics ? Peut-on, doit-on, leur donner un ordre, selon quelle(s) cohérence(s) ? Quel sens donne-t-on au mot « culture » dans cette expression ?
- Comment perçoit-on les interférences, les interactions, le jeu, la combinaison, voire la concurrence... avec les savoirs académiques ?
- Comment, en quoi, la formation délivrée se distingue-t-elle de celle que l'on doit à des professionnels de l'information et de la documentation ?
- Comment se situer vis-à-vis des problèmes posés par la prégnance des usages spontanés, voire des mésusages, des instruments matériels informatisés de mise à disposition de l'information, désormais incontournables, même s'il ne s'agissait que des OPAC ?

- Comment travailler, sur toutes ces pratiques d'information, les représentations spontanées, mais socialement construites, qui sont en action dans les consciences des usagers – élèves – étudiants dont nous avons la charge ?
- Et aussi, comment intégrer dans nos interrogations la posture de « lettrés » qui est, « naturellement », celle des personnels dans ce domaine (c'est-à-dire aussi de nous-mêmes) ?
- Au total, quel type de démarche pédagogique, quel style, pensez-vous plus propice à votre ambition ? Au-delà de tout ce questionnement, théorique et pratique à la fois, et sachant que réfléchir est aussi une modalité de l'action, quelles résistances, quelles difficultés ont été rencontrées ? Comment les a-t-on analysées ? Quelles actions estimons-nous nécessaire de conduire, maintenant et à moyenne échéance ?

Toutes ces questions n'ont pas nécessairement reçu les mêmes réponses dans les différents types d'institution concernés, certaines peuvent se transformer en de nouvelles questions auxquelles nous n'avons pas encore trouvé de réponses. On peut hasarder aussi que certaines réponses pourraient aboutir à des impasses, au moins provisoirement, en attendant que le questionnement soit reformulé. Ce qui nous paraît, pourtant, essentiel, c'est que la dynamique dans laquelle les divers métiers ici représentés se sont engagés s'est enclenchée, qu'elle a déjà produit des résultats, et qu'à travers cela, c'est l'ensemble de la profession qui porte une bonne partie de l'avenir de cette entreprise.

Compte tenu de la massivité du problème, les interventions se sont concentrées sur des questions lourdes touchant à l'exigence de la formation, à sa légitimité, au dégagement des moyens institutionnels, symboliques et financiers pour y satisfaire.

LA FORMATION À L'INFORMATION : UN PASSAGE OBLIGÉ

D'une manière ou d'une autre, cette exigence s'exprime dans l'ensemble des prises de position, qu'il s'agisse de la formation des usagers/clients

(ADBS) ou de celle des élèves ou des étudiants (Fadben, ADBU, ANDEP), qu'il s'agisse, aussi, de la formation initiale ou continue des personnels, dans leur version qualifiante ou diplômante. Le renouvellement permanent est le trait qui caractérise les objets communs aux diverses familles de la profession (les documents, l'information et les systèmes qui les présentent et les diffusent), leur stabilisation est un rêve qui jusqu'à présent n'a pas pu se réaliser, entraînant la nécessité de suivre, non seulement les évolutions technologiques, mais surtout leurs conséquences dans les modalités dont ces objets produisent du sens... ou troublent les sens habituellement reçus.

La formation des professionnels

Selon des modalités qui diffèrent d'une organisation à l'autre, la préoccupation des associations professionnelles est très marquée par l'exigence de formation des professionnels : on y sent un enjeu stratégique qui fait référence explicitement aux mutations que connaissent les instruments et les systèmes, largement influencés par le renouvellement des techniques numériques à leur service. C'est vrai de l'ADBS, dont c'est une des activités principales, à travers ses programmes nationaux et régionaux de formation, mais aussi ses publications scientifiques, dont l'intérêt déborde largement le champ de la documentation et de l'information « spécialisée » et concerne tous ceux qui œuvrent dans le domaine de l'information et de la documentation ; c'est aussi le cas de l'ANDEP, qui en fait un axe prioritaire de son action avec les programmes de ses associations régionales et ses journées professionnelles, de la Fadben avec ses congrès, ses ateliers, ses journées d'étude et ses publications ; enfin, l'ADBU, quant à elle, s'appuie sur le dispositif « Formist [1] » et les Urfist afin de renforcer le potentiel de formation universitaire et d'« intégrer les bibliothécaires aux équipes pédagogiques ».

La formation des « apprenants »

Par « apprenants », il faut entendre tous ceux qui sont dans la situation d'être des non professionnels de l'information et de la documentation, quel que soit leur statut par ailleurs (élèves, étudiants, usagers), mais qui

1. Enssib. Formist : formation à l'information scientifique et technique. [En ligne] < http://www.enssib.fr/formist > (consulté le 28 juin 2009).

ont besoin d'accéder à une connaissance suffisante de ces moyens de l'information. Plusieurs problèmes se rencontrent et se mêlent vis-à-vis de ces publics : la question des objets de la formation et de leur organisation, la question de la liaison avec les contextes de la formation (insertion dans les cursus), celle de la reconnaissance de leur légitimité par les institutions, celle, enfin, des moyens à dégager pour la rendre possible.

Les objets de la formation dans leur contexte

Plusieurs situations sont à envisager selon les contextes où ils sont censés s'insérer.

Pour l'ADBS

La formation d'usagers s'élabore dans une discussion, dans une co-élaboration entre les formateurs de l'association et les organismes commanditaires, en fonction de l'identification des besoins résultant de leur analyse de la condition professionnelle des sujets de la formation.

Les enseignements du secondaire

La définition des objets n'étant pas prise en charge dans le cadre des programmes nationaux définis par le Ministère, les professeurs-documentalistes ont dû affronter, seuls, la difficile question de leur identification, de leur hiérarchisation, de leur didactisation et de leur légitimation par leurs propres moyens. Ce fut une tâche à laquelle l'ANDEP pour l'enseignement privé, et tout spécialement la Fadben pour l'enseignement public, se sont attelées, à force de séminaires, de journées d'études et de groupes de travail, en vue d'élaborer des « référentiels de compétences des élèves » (1997), un référentiel du métier (2006) et récemment, dans le cadre d'un groupe de travail interne à la fédération avec Alexandre Serres et Pascal Duplessis, d'une publication intitulée « Les savoirs scolaires en information documentation : sept notions organisatrices » (2007), et, pour finir l'énumération, un « Manifeste 2008 en faveur de la formation à la culture de l'information ». Quoi qu'il en soit, les acteurs de ce travail fondé sur la capitalisation réflexive d'une expérience professionnelle estiment « que donner cohérence à ces apprentissages reste une difficulté sans un cadrage national ». Ce souci de cohérence est à double face, cohérence longitudinale sur la dimension allant de la 6e à la terminale, cohérence synchronique en relation avec les contextes d'exercice, les liaisons à établir avec les autres enseignements dispensés aux élèves. Reste, enfin, la

question considérable du travail proprement didactique, non seulement la définition des objets d'apprentissage, mais aussi la mise en situation d'apprentissage permettant aux élèves de s'approprier les notions et compétences requises.

L'enseignement supérieur

L'ADBU peut s'appuyer sur des études statistiques qui, depuis la fin de la décennie 1990, permettent d'évaluer les évolutions des dispositifs de formation mis en œuvre avec les services communs de documentation. Il en ressort que ces formations ne touchent encore qu'une minorité d'étudiants, bien que leur nombre n'ait cessé d'augmenter d'année en année et que les formations soient devenues pérennes, s'orientant de plus en plus vers les étudiants de licence, depuis la réforme « LMD ». Par ailleurs, les données montrent une progression constante des formations intégrées dans les cursus suivis par les étudiants. Cependant, « les conclusions de l'enquête de 2005 [ADBU & Formist, 2005 ; M.-A. Cazaux et E. Noël, 2005] mettent en avant les difficultés liées à la visibilité de ces formations à la méthodologie documentaire dans l'université, en raison de son aspect transversal » et la France est encore loin d'atteindre le niveau que connaissent les universités de beaucoup d'autres pays. C'est ce qui a motivé l'association à produire en 2007 un document (en cours de refonte) intitulé « Refonder la politique documentaire de l'enseignement supérieur et de la recherche : 10 propositions de l'ADBU » [ADBU, 2008], dont la 6e est : « Développement d'une véritable formation à la recherche documentaire obligatoire, intégrée aux maquettes d'enseignement et articulée au C2i, donnant lieu à une évaluation réelle des acquis et à l'obtention d'ECTS ». À la différence de l'enseignement secondaire, la conception de programmes de formation dépend en grande partie de l'articulation avec les enseignements suivis par les étudiants dans les différentes filières d'étude. Il n'en reste pas moins que la ressource manque pour couvrir tous les besoins. Pour autant, l'association s'efforce de « valoriser les bonnes pratiques » en prenant appui sur Formist et sur les Urfist, et elle « souhaite une évolution des pratiques pédagogiques à l'université, facilitée par une meilleure autonomie des étudiants dans leurs recherches documentaires, et par une plus grande visibilité de la bibliothèque en ligne et sur le campus ». Elle manifeste aussi sa volonté de coopérer avec la Fadben pour améliorer la liaison lycée/université.

UNE CONVERGENCE À APPROFONDIR

Il convient de noter d'abord une convergence entre les organisations qui se sont retrouvées autour de problématiques voisines, sinon identiques. On a remarqué que des appels d'une organisation à l'autre avaient été lancés, ou bien que les organisations signalaient leurs collaborations déjà à l'œuvre. Surtout, la convergence la plus importante à noter dans le contexte de ce colloque de recherche est celle qui se manifeste entre les travaux qu'il a révélés et les sujets traités par les associations professionnelles. Bien entendu, les discours ne sont pas, ne peuvent pas être, interchangeables, mais ils se réfèrent à des préoccupations communes, à des réflexions, voire à des recherches pragmatiques et à des constructions intellectuelles, qui se rejoignent. C'est, sans doute, l'indice d'une certaine pertinence des investigations conduites dans cette équipe de recherche, et d'une synergie possible. Dans la mesure où le diagnostic d'un besoin de formation à la culture de l'information est reconnu comme nécessaire à l'accomplissement d'une scolarité (secondaire ou universitaire) réussie, le renoncement à cette formation serait indubitablement coupable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADBU. *Refonder la politique documentaire de l'enseignement supérieur et de la recherche : 10 propositions de l'ADBU*. ADBU, 2008. [En ligne] < http://www.adbu.fr/article.php3?id_article=477 > (consulté le 28 juin 2009).

ADBU, Formist. Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire. Enssib, 2005, 24 p. [En ligne] < http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-21314 > (consulté le 28 juin 2009).

Cazaux Marie-Annick, Noël Élisabeth. Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n° 6, 2005, p. 24-28. [En ligne] < http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0024-003 > (consulté le 28 juin 2009).

Charbonnier Jean-Louis. « Le professeur documentaliste entre "mission" et "curriculum" ». In : Frisch Muriel. *Nouvelles figures de l'information documentation : être enseignant-documentaliste aujourd'hui : identité, compétences et savoirs spécifiques*. Colloque de l'IUFM de Metz, 1er juin 2006. Nancy, 2008, p. 13-20.

Fadben. Les savoirs scolaires en information documentation. *Médiadoc*, mars 2007. Fadben, janvier 2008. [En ligne] < http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article22 > (consulté le 28 juin 2009).

par Françoise Chapron et Éric Delamotte

CONCLUSION CULTURE(S) INFORMATIONNELLE(S) ET/OU CULTURE DE L'INFORMATION : DES PRATIQUES À LA FORMATION

La lecture de cet ouvrage rend compte à la fois d'une dynamique et d'un consensus. Il y a d'abord, c'est normal, la trace de l'évolution d'un front de recherche, par nature toujours instable, dont les apports sont situés à mi-chemin dans le travail de l'ERTé.

L'important est le cheminement d'une réflexion qui, remettant en cause l'idée d'un déroulement homogène de l'acquisition de la maîtrise de l'information (*information literacy*), conduit à la reconnaissance de la variété des modalités de l'acquisition de cette culture informationnelle (ou culture de l'information ?), cheminement qui peut être retracé rapidement, à partir de quelques processus significatifs de l'activité cognitive que sont l'acquisition, l'apprentissage et l'appropriation.

Ensuite, le consensus. Au-delà des observations et analyses circonstanciées, l'approche déployée ici permet de renforcer et de préciser le projet d'une anthropologie du travail informationnel, attentive aux différentes formes d'échanges et d'« accommodements » [L. Thévenot, 2005] qui lient les acteurs sociaux aux savoirs « fondamentaux » ou aux « programmes d'action » des dispositifs documentaires. Le Web peut alors constituer un laboratoire social privilégié pour observer et analyser les ressorts qui entourent et façonnent les usages des technologies de l'information et de la communication et oblige à réexaminer les processus de traitement de l'information et les dispositifs de formation existant auparavant.

Dans cette conclusion, nous voudrions proposer une synthèse et deux pistes en devenir. L'exercice est périlleux dans la mesure où l'on souhaite, d'une part, « coiffer » l'ensemble des travaux en les mettant en ordre selon nos propres analyses, et, d'autre part, dépasser le consensus en allumant de nouveaux feux ou en évoquant des enjeux majeurs aujourd'hui.

ACQUISITION, APPRENTISSAGE, APPROPRIATION, SOCIALISATION

Différencier les processus

Les termes d'acquisition et d'apprentissage se définissent, dans l'usage courant, l'un par rapport à l'autre. C'est pourquoi on les associe très souvent pour parler du développement des compétences informationnelles et communicationnelles de l'élève, en parlant d'acquisition/apprentissage de la maîtrise de l'information.

L'acquisition désigne le développement de savoir-faire ou de connaissances en milieu naturel et de façon spontanée. Ce qui est généralement le cas de l'enfant dans sa famille et dans son environnement proche (voisins, quartier, amis), par le fait même de communiquer avec les personnes qu'il côtoie et qui vivent avec lui. Ces acquisitions s'incarnent dans des pratiques non formelles, souvent peu élaborées et quelquefois très partielles dans les usages et les compétences acquises, dont témoignent certaines communications et premiers résultats de recherche.

L'apprentissage désigne le développement de savoir-faire en milieu institutionnel, de façon guidée. Ce qui est le cas pour l'enfant dès qu'il entre à l'école, et plus encore au collège. Il a alors affaire à des personnes dont le métier est de lui apprendre à vivre et à communiquer avec les autres. Leur activité est orientée, dans les moments d'apprentissage, par des objectifs pour lesquels elles ont été professionnellement formées, et qui s'inscrivent dans des temporalités, des contraintes, des finalités différentes, et une recherche de formalisation et de mise à distance. D'où l'importance de l'éducation formelle, susceptible d'introduire de la cohérence dès les premiers apprentissages et la structuration progressive des actes informationnels et communicationnels. Un travail est donc à mener dès le niveau primaire sur l'articulation des pratiques informationnelles ordinaires et scolaires.

Face à ces deux termes, celui d'appropriation est intéressant et opératoire. D'une part, plus englobant, il couvre les deux types de comportement et évite de les isoler l'un de l'autre, alors qu'ils sont en permanence en jeu dans la vie d'un jeune, et articulés dans toutes les situations où des enfants sont en interaction avec des adultes (ou avec des dispositifs informationnels conçus pour des adultes). D'autre part, le terme d'appropriation souligne, plus que les termes d'acquisition et d'apprentissage, le fait que les enfants sont « actifs » dans leur développement et « s'appro-

prient » le fonctionnement de l'information et de la communication à leur manière, dans des contextes variés, et en construisant des représentations et des compétences singulières liées à leurs expériences propres. Enfin, le terme d'appropriation renvoie à la possibilité de transformer des informations présentes dans des environnements divers en connaissances incorporées. Ainsi peut-on faciliter la construction ultérieure de savoirs formalisés, stabilisés, susceptibles d'être mobilisés et/ou transférés dans des situations nouvelles pour lesquelles ils constituent des ressources cognitives à visée explicative et compréhensive.

Les socialisations à la communication et à l'information

C'est la notion de socialisation informationnelle qui caractérise le mieux la façon dont l'ERTé envisage les problèmes d'acquisition. Cette notion est complexe, dans la mesure où elle désigne un ensemble d'inculcations qui concerne aussi bien les pratiques, les représentations et les attitudes communicationnelles. Quelques remarques sont à faire sur diverses formulations.

Le terme de socialisation : ce terme complète celui d'acquisition, qui est en soi réducteur, car il minore, dans sa formulation même, l'aspect technique et l'aspect socialisé de l'appropriation de la maîtrise de l'information ; il masque aussi le fait que l'enfant est en interaction avec d'autres, la plupart du temps.

L'élève acquiert des savoirs et des savoir-faire rationnels issus d'une tradition intellectuelle. Dans ces apprentissages, où comme toujours affectif et cognitif se mêlent, l'élève manipule (et accommode) un ensemble organisé, structuré et progressif d'objets d'apprentissage pensés dans leur spécificité vis-à-vis tant de « pratiques sociales de référence » qui ont cours aujourd'hui en matière d'information et de documentation, que des « savoirs de référence » [M. Develay, 1992] relevant prioritairement du champ des sciences de l'information et de la communication. En France, les professeurs-documentalistes, comme les autres acteurs de la formation en amont et en aval du second degré, tentent d'organiser une continuité, une progressivité des apprentissages qui invite à de perpétuels positionnements et repositionnements, notamment par la construction de notions et concepts permettant l'évolution et l'enrichissement des pratiques des élèves.

Quant à l'aspect socialisé, il est nécessaire de redire que tout individu (enfant ou adulte) rencontre la communication non seulement dans des

échanges avec autrui, mais aussi dans des instances de socialisation diversifiées, c'est-à-dire dans divers lieux où les réalités qu'il croise ne se valent pas strictement de la même façon. Qu'il se trouve chez ses parents, auprès d'amis, devant la télévision, devant l'ordinateur, dans un CDI, dans une entreprise en stage... le jeune fait à chaque fois l'expérience de réalités particulières, il mène des activités dans des contextes situés dont la nature a un impact sur ses apprentissages et le rapport à l'information qu'il construit. Dans tous ces lieux, il côtoie des personnes différentes, des manières de faire différentes, il y tient des rôles différents et y fait l'expérience d'enjeux différents. [D. Wolton, 1998].

DIVERGENCE ET CONVERGENCE

Les approches liées aux origines disciplinaires ou au point d'entrée des chercheurs de l'équipe impliquent des méthodologies ou des itinéraires qui semblent divergents, mais qui sont aussi autant de pistes fructueuses de confrontations d'idées.

Deux approches

En se donnant pour objet privilégié l'étude des socialisations informationnelles, l'ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire » et, dans sa suite, le colloque international « L'Éducation à la culture informationnelle » ont adopté deux façons symétriques d'envisager la culture informationnelle. L'une rapporte la pratique à une détermination sociale, voire anthropologique ; l'autre suppose une « réalité », pour montrer comment les jeux sociaux, économiques et politiques des acteurs l'infléchissent ou la contournent. La première voit la culture informationnelle dans les sujets, à travers leurs modes de saisie d'objets informationnels ; la seconde étudie la rationalité, le système cognitif qui organise ces pratiques. Se tracent ainsi deux chemins différents pour rapatrier dans le social l'activité individuelle, l'un par le cadre d'appréciation qu'on lui applique, l'autre par la structure culturelle qui en est la matrice. L'intérêt, porté soit au développement de la diversité des cultures (ou représentations et attitudes) dont sont porteurs les sujets, soit au déchiffrement problématique des savoirs de référence, caractérise le débat entre didactique et usages sociaux, et permet de positionner l'école dans ce processus de construction d'une nouvelle culture de l'information pour tous. Elle est aussi

précieuse aujourd'hui que le sont les cultures humaniste, scientifique et technique, autant qu'économique et sociale, qui ont progressivement piloté la définition des savoirs scolaires depuis un siècle, en rapport avec les évolutions de la société. Elle dépasse un paradigme technologique d'adaptation aux outils largement en œuvre, pour envisager un paradigme informationnel plus ambitieux, dont plusieurs niveaux d'approche ont été précisés par Brigitte Juanals dès 2003 et qui sont abordés dans les chapitres I et II.

La didactique de l'information-documentation, dont traite le chapitre V, donne au savoir le rôle central. La médiation s'appuie sur les pratiques du monde social pour en rechercher l'intelligibilité dont la variété est présentée au chapitre IV. Elle prend en compte aussi les interactions « hommes-dispositifs numériques » et l'analyse de formats d'organisation des connaissances significatifs de conceptions de l'apprentissage et de modèles économiques évoqués dans le chapitre III.

Le processus de dévoilement, lui, met à distance les croyances et la mécanique sociale souterraine.

Une fausse ligne de partage ?

L'étude des pratiques s'ouvre à une intelligence plus interne des usagers lorsqu'elle se donne pour objet l'organisation collective (générationnelle, par niveau ou par discipline) des manières de faire. Elle gagne à être éclairée par une analyse historique de ses modalités, et en prenant en compte le rôle des professionnels et des institutions.

L'étude didactique, elle, s'attaque plutôt aux conditions épistémiques de la culture informationnelle. L'effort vise notamment à montrer les limites de la pratique non formelle, en dressant le travail d'encadrement des dispositifs et des objets, qui part de la modélisation de l'information pour s'appliquer au fonctionnement logique des systèmes d'information.

La démarche didactique n'est pas à même d'intégrer la culture informationnelle issue des pratiques ordinaires sans une conversion. Ou elle nie cette foisonnante culture informationnelle pour initier aux véritables principes de l'information, et elle risque d'être inefficace ; ou, dans une version plus positive, elle choisit une démarche de médiation partant des acquis ou des obstacles repérés pour transformer l'action en compréhension, en gage de pratiques plus efficaces à terme. Le leurre est devenu un biais. La culture informationnelle n'est pas seulement le levier d'un dévoi-

lement, elle est un décalage perpétuel entre pratiques spontanées et pratiques formalisées, que le professeur-documentaliste ou les divers acteurs de la formation font apparaître au cours des activités scolaires et prennent en compte dans les situations de formation.

Les situations obstacles

La cristallisation trouve son point d'appui dans les idées de Jean-Pierre Astolfi (1997). À l'école, le statut des représentations, et donc d'une partie de la culture informationnelle des élèves, est double. C'est celui d'un écart au savoir savant : l'enseignant s'y intéresse parce qu'elles empêchent d'atteindre les savoirs scientifiques. Mais, aussi fausses qu'elles soient, les représentations ne sont pas de simples erreurs sans signification. Ce sont des explications qui pour l'élève « marchent ». Il s'agit en sollicitant, de la part des élèves, des réponses orales ou écrites, des dessins, de « faire avec pour aller contre ». On pourrait dire que le travail de l'école consiste à enlever de la tête des élèves les éléments qui les empêchent (comme nous tous) de penser spontanément de manière juste, difficulté déjà pointée par Annette Béguin-Verbrugge dans sa préface. Les travaux scolaires ne suppriment pas instantanément les représentations, mais ils contribuent à les déstabiliser : il convient d'en suivre l'évolution dans le moyen terme. En résumé, l'apprentissage de la rationalité passe à la fois par la reconnaissance de nos savoirs plus ou moins cachés et par une mise en question de la perception immédiate. Du coup, l'enseignement apparaît comme un effort constant de « rectification » d'ajustement et de conceptualisation, favorisant la structuration de savoirs durables et de pratiques transférables.

D'autre part, contrairement à ce que l'on pense souvent, la transmission pédagogique ne consiste pas à aller du simple au complexe, mais à faire l'inverse. En effet, le premier travail pédagogique consiste à conduire l'élève à sortir du touffu des représentations, à s'organiser face à la complexité des situations, à voir clair. L'école doit doter l'élève d'une capacité à faire des tris et à mettre en œuvre des compétences de jugement critique. Précisément, l'école doit permettre d'acquérir une capacité à faire des différences, c'est-à-dire à ne pas confondre, ne pas mélanger, ne pas amalgamer. Car la distinction, comme aptitude, constitue le fondement de toute culture, de tout savoir, de tout apprentissage.

Enfin, la compétence de classement s'organise par la réalisation d'activités dans le cadre de scénarios pédagogiques [N. Clouet et A. Montaigne,

2009]. Ces moments doivent être pensés comme une mise en activité intellectuelle des apprenants selon des modalités identifiées (mise en mots, mise en place de comportements éprouvés, reformulation réflexive), le formateur devant adopter des postures diverses et progressives (exposition, médiation, accompagnement, analyse de procédures et de stratégies, aide à la formalisation). En effet, le rôle de l'école n'est pas d'incorporer les pratiques ordinaires, mais de les travailler pour les enrichir, les conceptualiser et les rendre explicites, donc efficientes, en alliant rigueur didactique et variété de mises en œuvre pédagogiques...

Il apparaît ainsi qu'une articulation est nécessaire entre les espaces d'expériences sociales ordinaires et les finalités visées par le passage dans un cadre d'éducation formelle structurant. Car les acquisitions sont très souvent de l'ordre d'une « culture mosaïque » favorisée par le foisonnement des formes, outils d'accès ou de production d'information dans la société du numérique ; elles doivent tendre vers une « culture intégrée », visant des pratiques raisonnées, qui font sens comme les différenciaient en son temps Abraham Moles (1973). Ce constat rend toute sa place à l'éducation formelle et à ses acteurs, dont on prédisait l'inutilité face au développement des réseaux mis à disposition de tout un chacun dans la vie quotidienne. Or, il est de plus en plus certain qu'au contraire, la médiation humaine et l'apprentissage sont nécessaires pour que cette socialisation informationnelle soit efficiente et critique.

L'EXPÉRIMENTATION INFORMATIONNELLE ET LA VALEUR DE L'INFORMATION

La culture informationnelle n'organise pas seulement la signification, mais aussi l'implication. Au cours d'une activité documentaire, les participants ne se contentent pas d'acquérir un sens de ce qui se passe mais, normalement, se retrouvent aussi spontanément, à des degrés divers, absorbés, pris, captivés, d'autant plus que la mise en œuvre didactique aura été pensée en amont pour permettre cet investissement dans les activités proposées et les problèmes à résoudre.

L'expérimentation

C'est le mode privilégié de perception de l'information. Celle-ci se présente essentiellement comme un processus, qui engage les modalités de

son exploration et de sa réalisation. La brève durée de chaque expérience et sa répétition au cours du temps font de ces activités informationnelles des productions nouvelles, qui se prêtent à une infinité d'interprétations autant que de vécus qui dépassent les objectifs pragmatiques initiaux [J. Le Marec et I. Babou, 2003]. La compétence se transmue alors en une « interprétation par expérimentation » qui revêt aussi des aspects ludiques, des tentatives, des percées et des retours. La participation se fait donc bel et bien au cœur du processus informationnel ; elle n'est plus simple variation d'interprétation, mais se veut au contraire une mise en forme. Il ne s'agit plus de recevoir, mais bien d'agencer l'information, pour parfois même déjouer les manipulations potentielles.

Souvent, les informations récoltées sont le fruit de chances et de malchances, schématiquement, on peut décrire au moins trois routes pour être informé : trouver ce que l'on cherche ; trouver ce que l'on cherche, mais par un processus imprévu ; trouver, de manière imprévue, ce qui n'est pas cherché (concept de sérendipité). Plus encore, lors d'une même recherche, en fonction des séquences et de l'appréciation qu'on en a, les routes peuvent coexister, se recouvrir et s'opposer. Cette vérité donne ainsi une dimension « aventureuse » aux processus mis en œuvre.

À l'issue de ce parcours, on mesure mieux comment la culture informationnelle devient désormais un « travail » sur le matériau qu'est l'information. Travail ni véritablement intériorisé ni tout à fait extérieur, l'apprenant étant celui par qui les opérations d'appropriation permettent la définition de la « valeur de l'information ».

Enfin, l'« interprétation par expérimentation », qui est d'abord une expérience subjective, est inséparable de la narration qu'on en donne. Celle-ci en reconstruit la genèse ou l'explication pour soi et pour les autres.

La valeur de l'information et le sens

L'information n'a pas de valeur initiale en soi. C'est tout ce travail intellectuel et procédural qui permet à l'apprenant de percevoir et de donner une valeur à l'information. Celle-ci n'est pas simplement trouvée, elle est travaillée et *in fine* validée. Il convient, pour rendre compte de la « qualité » des informations, saisies au fil de leurs appropriations et transformations successives, de montrer dans les classes ce travail actif pour faire sens, et d'en analyser les traces.

Ce travail de *modelage* progressif de l'information est un domaine peu abordé par la recherche : il constitue souvent la part d'ombre, la « boîte

noire » de nombreuses études du fait informationnel. Or, cet oubli contribue à réifier l'approche de la production de l'information en tant que donnée « de fait », ce que laisse à penser ne serait-ce que l'usage fréquent de l'expression « accès à l'information », qui ne rend compte que d'une part de l'activité intellectuelle de traitement de l'information. Les travaux engagés par les chercheurs en psychologie cognitive comme Jean-François Rouet, André Tricot, Jérôme Dinet et ceux présentés dans le chapitre IV méritent d'être complétés avec une intention didactique.

ENJEUX ET PROLONGEMENTS

Au total, il semble qu'avec le concept de *culture de l'information* que nous déclinons aussi en *cultures de l'information,* en référence aux réflexions proposées à la fois dans les chapitres I et IV, nous contournons en partie, et en partie seulement, la distinction historiquement construite d'émetteur et de récepteur. La perspective de l'information en actes et de socialisations informationnelles permet de spécifier le travail d'organisation, les schémas d'action et les logiques de réception spécifiques à l'information. Cette réflexion peut contribuer ainsi à une approche des cadres et régimes de l'activité de réception aux prises avec les technologies anciennes et nouvelles de l'information et de la communication, en n'oubliant pas non plus la dimension technique de la culture érudite (et académique) du scripteur et du lecteur. On pourrait aussi distinguer le concept de « culture informationnelle » – au sens des pratiques de la société de l'information – du concept de « culture de l'information » pensé comme une finalité et en termes d'objectif d'apprentissage. Le débat n'est pas tranché.

On mesure la complexité des analyses à mener, les problématiques nouvelles ou à revisiter, qui affectent les rapports de l'information documentation et de la construction des savoirs divers pour la plupart légitimés dans des disciplines existantes, auxquels contribuent les activités informationnelles. La question de l'autonomie épistémique du champ de la culture informationnelle et de sa didactisation est plus que jamais posée. On l'a « rangée » commodément dans le camp des « éducation à », comme une des composantes de ces nouveaux objets d'apprentissage liés aux besoins d'une société aux évolutions techniques permanentes, et ancrés dans l'expérience sociale des individus. L'éducation à l'information cherche à définir son périmètre, ses frontières face à d'autres « littéracies » mais ne dispose pas encore d'un curriculum et d'horaires dédiés, gages d'un

enseignement régulier et durable dans le système éducatif actuel. Cette exigence affirmée par Yves-François Le Coadic depuis les années 90 et réaffirmée encore par Gérard Losfeld à l'issue des *Assises* de 2003, se concrétise peu à peu. Le temps de la maturité est venu.

Les recherches engagées contribuent à une meilleure visibilité et crédibilité de ce projet, l'esquisse d'outils, de démarches posant progressivement les bases d'un curriculum. Elles livrent des parcelles de compréhension des pratiques réelles et formelles, qui éclairent la réflexion didactique et pédagogique à mener. Elles dégagent un certain nombre de savoirs centraux et incontournables à travailler [Médiadoc, 2008]. Mais le cheminement est loin d'être achevé, malgré les demandes pressantes émanant des professionnels et des enseignants.

En effet, il ne s'agit pas d'élaborer un programme traditionnel, énumératif et cumulatif ou une suite de compétences organisées en référentiel (démarche dont Pascal Duplessis a montré les limites en 2005) mais d'élaborer un ensemble structuré définissant aussi bien les fins et objectifs des apprentissages visés, leur objet (les contenus), les activités, ressources et matériaux d'appui, les temporalités et progressions, les lieux, les formes et postures de médiation et d'enseignement ou d'accompagnement, et les modalités d'évaluation. Encore faut-il le concevoir dans une visée d'usage souple, pour que les responsables de la formation des jeunes sachent s'en saisir pour en faire un outil commun mais en l'adaptant constamment à leurs besoins et à leurs publics. Ceci exige créativité, rigueur et persévérance pour ce chantier qui ne peut être mené que collectivement, et partagé entre tous, chercheurs et praticiens.

Les différentes réformes engagées, les dispositifs divers mis en place : socle commun de compétences et connaissances, réforme du lycée, certificats divers « Informatique et Internet », Plan réussite licence etc. sont à interroger et à prendre en compte dans ce travail, autant que l'évolution rapide des outils, qui débordent la temporalité de l'apprentissage et s'inscrivent dans des enjeux économiques, juridiques et civiques de plus en plus prégnants.

Pour autant, diverses expérimentations se font jour, dont témoignent notamment les sites institutionnels du système éducatif et des universités (où les Urfist jouent un rôle de catalyseur essentiel). Il importe de favoriser le dialogue entre les chercheurs, les praticiens de terrain, les associations professionnelles, pour expérimenter, réfléchir en commun, mutualiser sans attendre qu'un outil parfait surgisse. La question de la formation des enseignants, et en premier lieu des professeurs-documentalistes et des

professionnels de l'information et des bibliothèques, est un enjeu majeur. Les recherches menées en formation d'enseignants ou les réflexions menées autour de Formist montrent que la culture de l'information est déjà à construire et à maîtriser par les acteurs intervenant auprès des élèves, des étudiants et des autres enseignants. Quel que soit l'avenir de la formation des enseignants, remise en cause actuellement, les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner ne sauraient être pensés séparément.

Les décisions institutionnelles se font attendre et sont très en retrait, en France comme dans d'autres pays, par rapport aux programmes ou recommandations impulsés par des organismes comme l'Unesco ou les instances européennes. L'analyse effectuée par Divina Frau-Meigs dans le chapitre II incite à rechercher des synergies et des « projets engageants », pour concrétiser cette éducation aux médias et à l'information traitée trop souvent à la marge par les états. Certes, quelques initiatives existent, des rapports ont été publiés ou sont en cours de rédaction, mais cela ne fait pas une politique volontariste telle qu'on pourrait la souhaiter.

Les travaux de l'ERTé seront nécessairement prolongés sous des configurations diverses rassemblant des acteurs engagés actuellement ou nouvellement impliqués dans cette thématique émergente. Les associations professionnelles ont un rôle spécifique à jouer dans le soutien et l'impulsion de la réflexion des professionnels de tous niveaux concernés par l'éducation à l'information (voir page 281).

Plus que jamais, il est nécessaire de continuer à agir, chercher, réfléchir, innover pour que l'éducation à la culture informationnelle soit prise en compte dans les cursus d'études. Elle doit être perçue par les décideurs qui restent à convaincre, certes en termes de connaissances et compétences utiles à l'employabilité dans une société prônant la formation tout au long de la vie, mais surtout comme contribution à la construction d'une autonomie intellectuelle et culturelle essentielle au devenir de nos sociétés démocratiques, qui nécessitent plus que jamais l'exercice d'une citoyenneté active, lucide et critique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Astolfi J.-P. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF, 1997.

Clouet Nicole, Montaigne Agnès. « Explorer le champ des savoirs info documentaires en formation PLC2 Documentation ». In : Fadben. Culture

de l'information : des pratiques... aux savoirs : 8e congrès de la Fadben, 28-30 mars 2008, Lyon. Paris, Nathan, 2009.

Develay Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, ESF, 1992.

Duplessis Pascal. L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'éducation nationale. In : *Documentaliste-Sciences de l'information,* juin 2005, volume 42, n° 3.

Fadben. *Médiadoc*. Mars 2007 : les savoirs scolaires en information documentation. Fadben, janvier 2008. [En ligne] < http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article22 > (consulté le 28 juin 2009).

Juanals Brigitte. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, 2003.

Le Marec Joëlle, Babou Igor. « De l'étude des usages à une théorie des composites : objets, relations et normes en bibliothèque ». In : Jeanneret Yves (dir). *Lire, écrire, réécrire*. Paris, Éditions de la Bpi, 2003.

Moles Abraham. *Sociodynamique de la culture*. Paris, Mouton, 1973.

Thévenot Laurent. *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement.* Paris, La Découverte, 2005.

Wolton Dominique. *Penser la communication*. Paris, Flammarion, 1998.

INDEX DES AUTEURS

A

Aillerie Karine, académie de Poitiers, université Paris 13, laboratoire LABSIC EA 1803 189

Audigier François, université de Genève, équipe ERDESS 244

B

Ballarini-Santonocito Ivana, académie de Nantes 232

Béguin-Verbrugge Annette, université Lille 3, laboratoire GERIICO EA 4073 ..... 11, 182

Boon Stuart, University of Strathclyde, Glasgow (Royaume-Uni) 138

Boubée Nicole, IUFM/université de Toulouse 2, laboratoire LERASS EA 827 208

Bruillard Éric, UMR STEF (ENS de Cachan, INRP) 68, 198

Butlen Max, IUFM/université de Cergy-Pontoise, laboratoire CRTF EA 1392 254

C

Chante Alain, université Paul Valéry Montpellier 3, laboratoire CERIC EA 1973 40

Chapron Françoise, université de Rouen, laboratoire CIVIIC EA 2756 ..... 21, 88, 289

Charbonnier Jean-Louis, IUFM/université de Nantes 281

Chevillotte Sylvie, Bibliothèque interuniversitaire Cujas, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne 88

Clobridge Abby, Research and Knowledge Services, Harvard University (USA) 133

Courtecuisse Jean-François, université Lille 3, laboratoire GERIICO 221

D

De Lavergne Catherine, université Paul Valéry Montpellier 3, laboratoire CERIC EA 1973 40

Del Testa David, Department of History, Bucknell University (USA) 133

Delamotte Éric, université Lille 3, laboratoire GERIICO EA 4073 ..... 21, 289

Després-Lonnet Marie, université Lille 3, laboratoire GERIICO EA 4073 142

Dhilly Olivier, CLEMI, ministère de l'Éducation nationale 58

Duplessis Pascal, IUFM/université de Nantes 258

F ++++++++++++++++++++++++++++++
Fluckiger Cédric, université Lille 3, laboratoire CIREL EA 1764 198
Frau-Meigs Divina, université Sorbonne nouvelle, groupe de recherche CIM EA 1484 117
Frisch Muriel, IUFM de Lorraine/université Nancy, laboratoire LISEC EA 2310 232

I ++++++++++++++++++++++++++++++
Ito Misako, Division de la société de l'information, Unesco 114

J ++++++++++++++++++++++++++++++
Johnston Bill, University of Strathclyde, Glasgow (Royaume-Uni) 138

K ++++++++++++++++++++++++++++++
Kerneis Jacques, IUFM/université de Bretagne occidentale, laboratoire CREAD EA 3875 271
Kovacs Susan, université Lille 3, laboratoire GERIICO EA 4073 182

L ++++++++++++++++++++++++++++++
Le Deuff Olivier, université Rennes 2, laboratoire PREFics UMR CNRS 8143. ATER Lyon 3 49
Le Men Hervé, université de Bretagne occidentale, SCD 169
Liquète Vincent, IUFM/université Bordeaux 4, laboratoire Cognition et facteurs humains EA 487 142

M ++++++++++++++++++++++++++++++
Maury Yolande, IUFM/université d'Artois, laboratoire GERIICO EA 4073 26
Morandi Franc, IUFM/université Bordeaux 4, laboratoire Cognition et facteurs humains EA 487 159

S ++++++++++++++++++++++++++++++
Saadaoui Leïla, université Laurentienne (Canada) 129
Serres Alexandre, Urfist de Rennes – université Rennes 2, laboratoire PREFics UMR CNRS 8143 ..... 26, 76

W ++++++++++++++++++++++++++++++
Webber Sheila, Department of Information studies, University of Sheffield (Royaume-Uni) 102, 138
Wolton Dominique, Institut des sciences de la communication du CNRS 152

SIGLES

ABF : Association des bibliothécaires français

ACRL : Association of college and research librairies

ADBS : Association des professionnels de l'information

ADBU : Association des directeurs des bibliothèques universitaires

AHRC : Arts and humanities research council

AIDA : Associazione italiana per la documentazione avanzata

ALA : American library association

ALFIN : Alfabetizacion informacional

ANDEP : Association des documentalistes de l'enseignement privé

ANZIIL : Australian and New Zealand institute on information literacy

BCD : Bibliothèque – centre documentaire

B2i : Brevet informatique et internet

BEP : Brevet d'études professionnelles

CAC : Consell de l'Audiovisual de Catalunya

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

C2i : Certificat informatique et internet

CDI : Centre de documentation et d'information

CEMEA : Centre d'enseignement aux méthodes d'éducation actives

CFS : Commission fédérale suisse

CIEM : Collectif inter-associatif enfance-médias

CIVIIC : Centre interdisciplinaire de recherche sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences

CLEMI : Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information

CM2 : Cours moyen 2

CRDP : Centre régional de documentation pédagogique

CREPUQ : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

CSA : Conseil supérieur de l'audiovisuel

CSI : Centre de sociologie de l'innovation

EAI : Éducation à l'information

EAM : Éducation aux médias

EATIC : Éducation aux technologies de l'information et de la communication

EBSI : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information

ECJS : Enseignement civique juridique et social

ENFA : École nationale de formation agronomique

ENIL : European network on information literacy

ENSSIB : école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques

ENT : Environnement numérique de travail

EOAD : Espace ouvert à distance

EPS : Éducation physique et sportive

ERTé : Équipe de recherche technologique éducation

ESEN : École supérieure de l'éducation nationale

FADBEN : Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale

FLE : Français langue étrangère

FORMIST : Formation à l'information scientifique et technique

GERIICO : Groupe d'étude et de recherche interdisciplinaire en information et communication

GRCDI : Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information

IASL : International association of school libraries

IDD : Itinéraire de découverte

IDDEE-F : Information documentation didactiques en éducation et formation

IFLA : International federation of library associations

IFOP : Institut français d'opinion publique

INA : Institut national de l'audiovisuel

ISP : Information Search Process

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

J.O. : Journal officiel

LASR : Liberal arts scholarly repository

LILAC : Librarians' information literacy annual conference

LIS : Library and information science

LOEX : Library orientation exchange

LV1 : Langue vivante 1

LV2 : Langue vivante 2

MSCHE : Middle states commission on higher education

NHS : National health service

NOMIC : Nouvel ordre mondial de l'information et de la communication

OFIVE : Observatoire des formations, de l'insertion et de la vie étudiante

OFCOM : Office of communications

OIG : Organisation intergouvernementale

OMC : Organisation mondiale du commerce

OMPI : Organisation mondiale de la propriété intellectuelle

OMS : Organisation mondiale de la santé

ONG : Organisation non gouvernementale

OPAC : Online public access catalog

OSP : Orientation scolaire et professionnelle

PDCI : Programme de développement des compétences informationnelles

PER : Processus d'étude et de recherche

PME : Petite et moyenne entreprise

PSR : Pratique sociale de référence

RSS : Really simple syndication

SCD : Service commun de la documentation

SCEREN : Services culture, éditions, ressources pour l'éducation nationale

SCONUL : Society of college national and university libraries

SEF : Système d'enseignement et de formation

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SES : Sciences économiques et sociales

SI : Système d'information

SIC : Sciences de l'information et de la communication

SIG : Système général d'information

SUDOC : Système universitaire de documentation

TAD : Théorie anthropologique du didactique

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation

TO : Texte officiel

TPE : Travail personnel encadré

UCL : University College London

UFR : Unité de formation et de recherche

UMR STEF : Unité mixte de recherche Sciences Techniques Éducation Formation

UNAF : Union nationale des associations familiales

UNESCO : United nations educational, scientific and cultural organization (organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture)

UQAM : Université du Québec à Montréal

URFIST : Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique

URSS : Union des républiques socialistes soviétiques

VIH : Virus de l'immunodéficience humaine

VRA : Visual resources association

VST : Veille scientifique et technologique

XML : eXtensible Markup Language

Secrétariat d'édition :
Silvia Ceccani

Mise en page :
Alexandre Bocquier

Conception graphique :
atelier Perluette, 69001 Lyon
www.perluette-atelier.com

Achevé d'imprimer en mars 2010
imprimerie Chirat

dépôt légal : 1er semestre 2010

colloque

La publication des Actes du colloque international *L'éducation à la culture informationnelle* (Lille, octobre 2008 – sous le patronage de l'Unesco) présente les regards de chercheurs, de praticiens ou de représentants d'institutions sur cette notion et ouvre de larges perspectives interdisciplinaires.

Le nouveau concept de « culture informationnelle » est proposé par la communauté internationale pour mieux appréhender la complexification actuelle des relations entre l'enseignement, l'éducation et l'information, liée au développement exponentiel des technologies numériques.

Quel rapport entretient l'éducation à l'information (*information literacy*) avec l'éducation aux médias (*media literacy*) et l'éducation numérique (*digital literacy*) ? Le périmètre de la « culture informationnelle » s'étend maintenant clairement au-delà du monde de la documentation et des bibliothèques. La notion même doit être précisée, revue, alors que les pratiques continuent d'évoluer. Une place importante est consacrée dans l'ouvrage à l'analyse comparée des approches théoriques et de plusieurs expériences menées dans différents pays.

www.enssib.fr/presses/

enssib

Prix : 39 €
ISBN 978-2-910227-75-3