

par Annette Béguin-Verbrugge

\*\*\*\*\*  
 PRÉFACE  
 \*\*\*\*\*

**L**e 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)<sup>1</sup> *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 6<sup>e</sup> 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*<sup>2</sup>, 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<sup>3</sup>], 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<sup>4</sup> 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<sup>5</sup> 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 <sup>6</sup>.

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)<sup>7</sup>*

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 socio-techniques 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.