

**Colloque " Savoirs et Histoires ", Rouen, 18-20 mai 2006.  
Atelier 4 "Savoirs et information-documentation"**

**Education "à" et "par" l'information et savoirs en  
information-documentation : de l'importance de  
l'intention éducative.**

Yolande MAURY

Laboratoire CEMTI/GRAME, Paris 8

Avec le développement des technologies de l'information et de la communication et notamment d'internet dans les établissements scolaires, un consensus général semble s'être peu à peu imposé sur la nécessité d'une éducation à l'information-documentation. Mais la question reste posée du sens et du contenu à donner à cette éducation : de l'"initiation et formation à la recherche documentaire" de la circulaire de 1986 (précisant les missions de l'enseignant-documentaliste), au littérisme informationnel, traduction à présent reconnu (cf. la commission de terminologie) du concept anglo-saxon d'*information literacy*, et à l'éducation à l'information-documentation telle qu'elle est envisagée aujourd'hui, les définitions paraissent évolutives, changeant en fonction des auteurs, des moments, des outils et/ou des approches retenus.

Car si cette expression peut paraître fédératrice, renvoyant généralement à des stratégies d'enseignement basées, non sur le cours magistral, mais sur l'utilisation du document et de l'information, elle est aussi ambiguë, recouvrant, au-delà d'intentions de départ relativement claires, des réalités très différentes et surtout des conceptions de l'éducation, de l'information et du document qui peuvent s'avérer divergentes.

Dans cette communication, nous nous proposons d'interroger les différentes approches de l'éducation à l'information-documentation. Nous partirons d'un essai de définition, et de la distinction entre éducation "par" et "à" l'information pour poser la question de "l'intention éducative" dans la mise en place de cette éducation en contexte scolaire. A partir d'exemples, nous pointerons les contradictions que cache le consensus général signalé *supra*, et nous essaierons de dégager ce que disent les pratiques réelles, centrant notre questionnement sur les savoirs enseignés et enseignables, compte tenu des objectifs qui sous-tendent cette éducation.

### **1. Une vision de plus en plus englobante de l'éducation à l'information-documentation, avec extension des savoirs et savoir-faire considérés**

L'éducation à l'information-documentation, à l'identique de l'expression anglo-saxonne *information literacy*, n'est pas un concept facile à cerner... Incitateur, pour beaucoup de pédagogues, à utiliser de manière suivie le document et l'information pour préparer les élèves à vivre dans un environnement informationnel de plus en plus complexe ; interrogateur, pour d'autres, de l'information-documentation sous toutes ses facettes, c'est-à-dire du contenu informationnel des documents, et au-delà des médias qui les véhiculent.

Ce qui est généralement recherché, à travers cette éducation, c'est de renforcer la réflexivité à l'égard de l'information, de permettre une prise de distance par rapport aux expériences informationnelles ordinaires et de faire des élèves des usagers créatifs, avertis, qui ne soient pas otages d'une logique de consommation.

Le terme "éduquer", comme nous l'avons déjà souligné par ailleurs, renvoie en effet à *ex-ducere*, conduire hors d'un lieu donné, de l'intérieur vers l'extérieur, et par extension, à élever dans le sens de

faire grandir, de mener au terme de toutes ses potentialités. Eduquer à l'information sous-entend donc l'action de développer les aptitudes, les facultés des élèves ; la visée finale étant, au delà de "l'apprendre", le "comprendre" qui permet à ces derniers de donner du sens à l'information-documentation, à leurs actions et au monde.

C'est le sens de la définition de l'Ocotillo Information Literacy Group, qui sert souvent de référence ; elle propose une forme d'opérationnalisation de ce que peut être cet enseignement (*teaching information*), qui consisterait à "communiquer le pouvoir et l'étendue de l'information, à expliquer comment l'information est organisée, comment elle est obtenue à partir d'une variété de sources d'accès et d'outils, comment l'évaluer, l'organiser et l'appliquer à une variété de problèmes et de situations"<sup>1</sup>.

Généralement dans la courte histoire de cette éducation (depuis le début des années 1970), trois "niveaux" ou "périodes" sont distingués, en référence à l'émergence d'une société dite d'information, avec un tournant décisif situé le plus souvent dans les années 1980. Les glissements sémantiques qui les expriment, de "thèque" et "document" à "information", de "recherche" dans un lieu sur des outils et ressources à "culture" et "démarche globale d'information", traduisent une extension des savoirs et savoir-faire considérés, ainsi qu'une réflexion en train de se construire sur les présupposés de cette éducation.

Parmi les nombreux auteurs qui rendent compte de cette évolution, nous pouvons citer Paulette Bernhard<sup>2</sup> ou Richard E. Bopp et Linda C. Smith<sup>3</sup> pour les pays anglo-saxons ; et dans le contexte francophone, Michèle Mollard qui a proposé une des premières revues de la littérature sur la "culture de l'information"<sup>4</sup>, ou plus récemment Brigitte Juanals, qui différencie trois niveaux progressifs : la maîtrise

<sup>1</sup> . Ocotillo Information Literacy Group. *Information Literacy. Report '94*. Maricopa: Maricopa Center for Learning and Instruction, Maricopa County Community College District, Arizona. 1994.

<sup>2</sup> . Bernhard, P. Apprendre à "maîtriser" l'information : des habiletés indispensables dans une "société des savoirs". *Education et francophonie*, 1998, vol. XXVI, n° 1.

<sup>3</sup> . Bopp, R. E., Smith, L. C. *Reference and Information Services : An Introduction*. Englewood, CO : Libraries Unlimited. 1995

<sup>4</sup> . Mollard, M. 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.

de l'accès à l'information qui suppose une formation à l'information sur les plans technique et méthodologique (niveau 1) ; la culture de l'accès à l'information qui intègre, au-delà de l'acquisition de compétences techniques et méthodologiques, l'utilisation autonome, critique et créative de l'information, avec production de savoirs (niveau 2) ; et la culture de l'information ou culture informationnelle, dans un sens proche de celui de Claude Baltz<sup>5</sup>, qui englobe connaissance des médias, culture générale (dans le sens de savoir), culture technique (relative à une pluralité de technologies) et intégration sociale, avec prise en compte de considérations éthiques (niveau 3)<sup>6</sup>.

Tous ces écrits ont en commun d'exprimer une orientation générale tendant vers une "culture" large et complexe, permettant l'acquisition de savoirs et de démarches d'information dépassant la simple recherche de documents pour intégrer une réflexion "sur" et "autour" du document et de l'information, et incluant des capacités cognitives et métacognitives. Au-delà de la volonté de clarification exprimée, ces changements correspondent à l'affirmation de l'information-documentation comme "objet" d'enseignement (non plus simple "outil"), mettant en valeur le rôle d'accompagnement des professionnels du domaine, à la fois "médiateurs des ressources d'information" et formateurs.

Le perspective englobante de cette évolution apparaît aussi à travers les différentes déclinaisons de cette "éducation" : car si l'acquisition d'une "culture de l'information" (*information literacy*) reste l'objectif sur lequel l'accord est le plus grand comme l'ont montré Michèle Mollard (*op. cit.*) pour la France, et pour les pays anglo-saxons Loanne Snavely et Natasha Cooper<sup>7</sup> ou plus récemment David Bawden<sup>8</sup>, du Département Science de l'information à l'Université de Londres, d'autres déclinaisons mettent l'accent, en fonction de la

---

<sup>5</sup> Baltz, C. Une culture pour la société de l'information ? position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, n° 2.

<sup>6</sup> Juanals, B. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Lavoisier. 2003

<sup>7</sup> Snavely, L., Cooper, N. The Information Literacy Debate. *Journal of Academic Librarianship*, 1997, vol. 23 n° 1, p. 9-14.

<sup>8</sup> Bawden, D. Information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of Documentation*, 2001, vol. 57 n° 2, p. 218-259.

sensibilité des auteurs, sur des points particuliers. Certaines débordent de la définition "classique" de l'information-documentation, faisant la part belle au numérique et aux médias : il en est ainsi des *digital literacies* popularisées par Paul Gilster<sup>9</sup> visant l'acquisition de connaissances dans le domaine des réseaux et du multimédia (*network literacy, hyper literacy, multimedia literacy*) ; de la *media literacy*, orientée vers le développement d'une pensée critique en relation avec l'usage des mass-médias, y compris internet ; de la *mediacy* ou culture médiatique, proposée pour rendre mieux compte, selon certains experts anglo-saxons, de l'interactivité et du caractère multimédia très présents dans l'information<sup>10</sup> ; ou encore de la *mediatic literacy*<sup>11</sup> telle que définie par Yves Jeanneret, et centrée sur les compétences textuelles.

La frontière entre éducation aux médias et éducation à l'information apparaît ici bien poreuse, ces quelques exemples montrant que l'éducation à l'information, notamment depuis les années 1990 avec le développement du numérique et des réseaux, serait alors plutôt inclusive de l'éducation aux médias. Certains chercheurs d'ailleurs intègrent ce rapprochement, comme Dianne Oberg, professeur à l'université d'Alberta, qui présente la *media and information literacy* comme la *literacy* pour le 21<sup>ème</sup> siècle<sup>12</sup>.

En ce sens, la proposition de David Bawden (*op. cit.*), dans la conclusion de son étude menée à partir de recherches dans les *Library and Information Science Abstracts (LISA)* et *Social SciSearch*, peut paraître séduisante : il y plaide pour une définition large du concept de *literacy* et insiste sur le fait que, quelle que soit l'expression retenue, ce qui est important, c'est que toutes ces *literacies*, sans se restreindre à un type particulier de technologie, soient activement promues comme un "noyau central de principes et pratiques en sciences de l'information".

## 2. Education "à" et "par" l'information-documentation, une différenciation nécessaire

<sup>9</sup> . Gilster, P. *Digital Literacy*. New-York : Wiley. 1997

<sup>10</sup> . Carbo-Bearman, T. Information Transforming Society : Challenges for the year 2000. *Information Services and Uses*, 1992, n° 12, p. 217-223.

<sup>11</sup> . Jeanneret, Y. Informatic literacy : manifestations, captations et déceptions dans le texte informatisé. *Spirale*, 2001, n° 28, p. 11-32.

<sup>12</sup> . Oberg, D. Another literacy for the 21st century : media and information literacy. *Ira Connections*, 1993, 8 (1), p. 9-11.

Pour ce qui est de l'opérationnalisation de cette éducation, une distinction peut être établie, à la manière de la distinction formulée par le Conseil international du cinéma et de la télévision en 1973 pour l'éducation aux médias<sup>13</sup>, entre éducation "à" et "par" l'information-documentation, entre enseigner l'information et le document et enseigner avec l'information et le document.

L'information et le document peuvent en effet être abordés en tant qu'auxiliaires d'apprentissage au service des disciplines, ils sont alors le plus souvent intégrés aux cursus comme supports d'enseignement. Dans ce contexte, l'élève apprend en procédant à un décodage des informations et en se les appropriant. Les situations se rapprochent souvent de la réception médiatique, une réception qui intervient après une phase de "retrouvage" de l'information : ceci, au terme d'un processus de recherche dont les référentiels de compétences qui servent souvent d'appui à ce type de travail offrent une formalisation séquentielle et rigide. Ces situations relèvent alors davantage de l'instrumentation que de l'éducation, l'information est abordée d'un point de vue essentiellement utilitaire, qu'il s'agisse de s'informer sur un sujet ou de procéder à une résolution de problème. Information et document se trouvent d'une certaine manière instrumentalisés, même lorsque interviennent un processus de validation et une distanciation critique par comparaison des contenus. Les savoirs en jeu, au-delà de l'accès aux ressources, relèvent d'abord du savoir lire-écrire-produire : savoir-lire, dans le sens de se documenter, dégager la structure et l'organisation des textes, en faire une lecture à la recherche d'informations explicites et implicites ; et savoir-écrire, dans le sens de prélever les informations, les mettre en forme, en vue d'une production finale et/ou d'une communication à autrui.

---

<sup>13</sup> . En 1973 le Conseil international du cinéma et de la télévision établit la distinction suivante : "Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogique à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que des mathématiques, de la science et de la géographie". Gonnet, J. *Education aux médias : les controverses fécondes*. Paris : Hachette. 2001.

Le document et l'information peuvent être abordés comme objet d'étude (pour eux-mêmes), en prenant en compte un plus grand nombre d'éléments que le simple contenu informatif. L'objectif est alors l'appropriation d'un ensemble de notions relatives à l'information et au média qui la diffuse, permettant la prise de conscience de dimensions occultées par la perception ordinaire : typologie des documents (catégorie, genre), conditions de production, destination (public), technologies utilisées, représentations véhiculées, réglementation et propriétés, conditions d'utilisation... Pour cela, Dianne Oberg (*op. cit.*) propose de s'appuyer sur les six concepts-clés définis par Cary Bazalgette<sup>14</sup>, déclinés de manière enveloppante à partir de questions interrogeant à la fois média et information.

L'éducation va alors au-delà de la simple alphabétisation, l'élève est amené à adopter une attitude plus surplombante, entrant dans une logique de compréhension (*appreciation, understanding*) et non plus de simple usage (*use*), l'information fait l'objet d'un "traitement" expert<sup>15</sup>. Le processus de communication par lequel le contenu est mis en forme, diffusé et perçu est analysé sous toutes ses facettes, selon l'idée que les documents, et plus généralement les médias qui véhiculent l'information, ne sont pas neutres. L'élève se trouve ainsi questionné dans son propre état de récepteur dès lors qu'il interroge le statut des messages. Les savoirs à construire s'avèrent alors plus complexes, renvoyant à de multiples niveaux contextuels emboîtés, entre matériel et symbolique selon une formule empruntée à Annette Béguin, à un savoir sur la circulation des savoirs relevant des sciences de l'information<sup>16</sup>.

Distinction ne signifie cependant pas opposition, car ces différentes approches, suivant la manière dont elles sont mises en œuvre, peuvent toutes deux offrir des occasions d'exercer l'esprit critique à partir d'un travail sur documents ; au plan des contenus, elles se situent plutôt sur un continuum, et dans la pratique, elles sont le plus souvent interreliées. Cependant, dépasser la simple appropriation de l'information et viser une distanciation par rapport à l'objet information-documentation permettant de porter un regard structuré

<sup>14</sup> . Bazalgette, C. Key aspects of media education. *Media education : An introduction*. London : British Film Institute. 1992.

<sup>15</sup> . Frisch, M. Les enseignants-documentalistes : toujours en quête d'identité ? In : Astolfi, Jean-Pierre (dir.). *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 2003.

<sup>16</sup> . Béguin, A. Didactique ou pédagogie documentaire. *Ecole des Lettres Collège*, 1996, n° 2, p. 49-64.

sur le monde, ne peut se faire sans une intention éducative volontaire ne limitant pas le rôle de l'information à celui d'un simple support. Et pour les professionnels de l'information, prendre ainsi le parti de développer la compréhension des phénomènes d'information, de considérer l'humain et les savoirs, au-delà des aspects techniques, instrumentaux, méthodologiques, c'est une question de posture<sup>17</sup>.

Un rapprochement peut être ici établi avec les deux sens de *literacy* ("alphabétisation" et "culture affirmée") et les niveaux de la culture de l'information, tels que différenciés *supra*, notamment par Claude Baltz ou Brigitte Juanals : l'éducation "par" l'information renvoyant plutôt aux niveaux 1 et 2 et à des savoirs relevant de la sensibilisation (informationnelle, numérique, médiatique) ; et l'éducation "à" l'information, à un niveau supérieur à visée plus large, avec distanciation et abstraction beaucoup plus fortes et prise en compte de considérations éthiques. L'éducation à l'information, véritable expérience sociale, peut alors participer, en tant que "bien public commun", selon les vœux de Philippe Quéau, de la division Société de l'information à l'UNESCO, à donner un "sens humain" à une société dominée par la technique, dans laquelle la capacité à penser par soi-même, la démarche autonome trouvent leurs limites dans la normalisation des standards, de procédures, des techniques<sup>18</sup>.

### 3. De l'intention à l'action : que disent les pratiques réelles en contexte scolaire ?

Les discours sur la pratique à mettre en œuvre, comme le remarquent Christiane Etévé et Séraphin Alava dans leur note de synthèse dans la *Revue française de pédagogie*, ne disent rien des pratiques réelles<sup>19</sup> et des savoirs véritablement enseignés. Et si les

<sup>17</sup> . Fondin, H. La "science de l'information et la documentation" ou les relations entre science et techniques. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2002, vol. 39, n° 3, p. 122-129.

<sup>18</sup> . Quéau, P. La formation à l'information : un bien public mondial, juillet 2002. *Livre blanc préparé par l'UNESCO, la US National Commission on Libraries and Information Science et le National Forum on Information Literacy pour la rencontre d'experts sur la notion de compétence informationnelle*. Prague, République tchèque. 2002. Adresse URL : <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/queau-francaise-fullpaper.pdf>

<sup>19</sup> . Alava, S., Etévé, C. Médiation documentaire et éducation. *Revue française de pédagogie*, 1999, n° 127, p. 119-165.

écrits qui proposent une réflexion sur l'information-documentation sont nombreux, rares sont les recherches qui pénètrent la boîte noire des lieux documentaires pour rendre compte de pratiques autour de l'information-documentation comme objet d'enseignement.

Suivant la distinction précédemment établie, nous soulignerons d'abord que les recherches qui ont pour objet l'information-documentation en contexte scolaire, y compris celles qui procèdent à des observations *in situ*, traitent plus souvent d'ingénierie éducative que d'éducation à l'information :

- qu'il s'agisse de l'observation des usages et des logiques de pratiques autour des nouvelles ressources de la documentation : le travail mené par Brigitte Chapelain dans le cadre de son doctorat aborde ainsi davantage l'utilisation de ces ressources en termes d'arts de faire (stratégies, tactiques, bricolages, braconnages), dans une perspective d'innovation, qu'en termes d'éducation à l'information, même si cette dimension est présente<sup>20</sup> ;

- qu'il s'agisse des nombreux travaux autour des "nouveaux dispositifs" qui traitent du développement de la dimension documentaire dans les enseignements ou de l'évaluation des compétences acquises par les élèves dans le domaine des TIC : la recherche INRP sur "l'information et la formation des enseignants dans le cadre de l'aide documentaire aux élèves" étudie surtout l'introduction des TPE dans les lycées en tant qu'analyseur des relations entre les différents acteurs ; elle souligne d'ailleurs les difficultés à rapprocher les TPE d'une éducation à l'information<sup>21</sup>. De la même manière, c'est par l'entrée "appropriation", une notion centrale pour définir le processus rendant possible l'usage, que Bruno Devauchelle aborde la mise en œuvre du B2i, montrant à l'occasion comment les documentalistes sont fortement interrogés par les contenus et les compétences de ce "geste institutionnel"<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> . Chapelain, B. *L'intégration des nouvelles technologies au CDI : médiation des outils, médiatisation des savoirs*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 8. 1997. (G. Jacquinet, Dir.)

<sup>21</sup> . Etévé, C, Liquète, V., Raoul-Réa, B. Les TPE au regard d'une éducation à l'information en construction. *Inter-CDI*, 2003, n° 184, p. 58-62.

<sup>22</sup> . Devauchelle, B. *Le Brevet Informatique et Internet (B2i) : d'un geste institutionnel aux réalités pédagogiques*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 8. 2004.

Tous ces travaux, par leur complémentarité, apportent des éclairages intéressants pour comprendre l'éducation à l'information-documentation, mais ils cherchent plutôt à décrire ou évaluer les effets de l'utilisation de l'information-documentation sur les pratiques ou les usages (processus informationnel, système d'information, relations des élèves aux ressources...) ; leur objectif essentiel n'est pas l'éducation à l'information-documentation comme objet d'étude, mais l'information-documentation comme outil ou support d'activité, les savoirs développés relevant majoritairement de l'opérationnalisation de la pratique (plus rarement de la culture de cette pratique).

Nous pouvons reprendre à ce propos la conclusion de Geneviève Delaunay-Jacquinet lors d'une intervention au Centre de Recherches sur l'Education aux Médias en 2002 : après avoir fait une revue de quelques recherches portant sur "les médias", elle termine en soulignant qu'il n'y a "éducation" (en l'occurrence aux médias) que lorsqu'il y a une action éducative volontaire, comme c'est le cas, ajoute-t-elle à titre d'exemple, lorsque les enseignants et les documentalistes apprennent aux élèves à "traiter l'information", avec l'objectif de leur faire acquérir des savoirs et des compétences qui leur permettront d'être à l'aise dans l'exploration d'internet<sup>23</sup>.

Au-delà de l'idée à laquelle nous souscrivons selon laquelle il doit y avoir intention d'accroître les connaissances pour qu'on puisse parler d'éducation "sauf à émettre l'hypothèse possible d'une éducation implicite via l'influence directe des médias", nous noterons cependant que l'exemple cité relève plutôt, pour les professionnels de l'information, de l'éducation à l'information-documentation, ce qui montre bien la porosité de la frontière, en terme de contenus, avec l'éducation aux médias (cf. 1).

Ceci dit, les recherches traitant de l'éducation à l'information-documentation comme objet d'étude, avec la volonté d'accroître les connaissances du domaine, donnent à voir des réalités de terrain fort diverses, fonction des contextes et des intentions des acteurs impliqués : c'est le cas de la recherche de Céline Duarte sur les pratiques documentaires en collège, réalisée à partir d'une étude de cas coordonnés<sup>24</sup>, ou de notre travail sur l'éducation à l'information en

---

<sup>23</sup> . Delaunay-Jacquinet, G. La recherche en éducation aux médias. In : *Les activités du CREDAM*. Paris : Credam-Cleml. 2002. Adresse URL : [http://www.cleml.org/credam/conf%20\\_jacquinet.html](http://www.cleml.org/credam/conf%20_jacquinet.html)

phase initiale d'apprentissage (6<sup>ème</sup> et 2<sup>ème</sup>) dans quatre établissements parisiens<sup>25</sup>.

Il ressort d'abord de ces observations que l'intention de développer la dimension documentaire dans les apprentissages trouve une forme d'opérationnalisation minimum dans des stratégies basées, non sur le cours magistral, mais sur l'utilisation du document et de l'information, qui représente généralement le temps long de ces formations. Au-delà, que les pratiques soient initiées par les documentalistes seuls ou en collaboration avec des enseignants de discipline, tout dépend de l'approche retenue et de l'effort consenti pour dépasser une simple logique d'instrumentation (niveau 1) et aller vers le "comprendre" et la prise de distance par rapport au document et à l'information (niveau 2 et 3). Les intentions éducatives, les conceptions qu'ont documentalistes et enseignants du document, de l'information et de l'apprendre, jouent un rôle déterminant, influant sur les savoirs enseignés, comme nous l'avons mis en évidence en croisant observations de terrain et parole des différents acteurs (élèves, enseignants, documentalistes).

Lorsque est mise en avant la fonction "*apprendre à retenir, mémoriser*", au service de la discipline, le travail sur document n'est bien souvent envisagé que comme une respiration, "*un moment*", avec des exigences moindres, marqué par la relation sacré/profane salle de classe-CDI "*tout ce qui est formation d'une connaissance qu'on fait sienne, qu'on apprend [...], ça ne se fait pas là, ça se fait ailleurs*" (enseignante histoire-géographie, lycée). L'information-documentation est d'abord pensée dans une logique d'instrumentation, essentiellement orientée vers le savoir chercher-lire-écrire-produire. La visée d'une démarche autonome sur document est peu présente "*le document dit officiel... d'un historien ou d'un géographe... s'ils savent prendre des notes*" (logique de réception). Les savoirs informationnels sont rarement nommés, ils peuvent même devenir transparents au regard

---

<sup>24</sup>24. Duarte-Cholat, C. *TIC et Documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collège*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 5. 2000. (G.-L. Baron, Dir.)

<sup>25</sup>25. Maury, Y. *L'éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé : dynamique de pratiques émergentes*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 8. 2005. (G. Delaunay-Jacquinet, Dir.)

des élèves "*c'est un cours comme un autre*" (collégienne Zep) : élément significatif qui pose la question des codes de formalisation et de leur conscientisation, sans cependant signifier absence d'appropriation à ce niveau.

A l'autre pôle, lorsque l'éducation à l'information est abordée en termes de "*cheminements personnels, [de] retours en arrière*", sans forcément rejet des parcours construits, la réflexion "sur" et "autour" du document occupe une place importante (éducation à l'information) : l'objectif affiché est alors de "*donner des clés*" aux élèves (culture du document, compréhension), de développer "*l'esprit de curiosité*", de tisser des liens entre les savoirs "*apprendre, y compris par hasard, par rebond, justement en dehors des disciplines [...], relier ce qu'on a appris à des problèmes qui sont actuels, [...] du ressort de la documentation*" (documentaliste, lycée). La visée d'une démarche autonome est mise en avant, les savoirs en information-documentation ayant pour objet de "*donner des armes*" pour être "*à l'aise*" avec l'information, de construire du sens, et au-delà, de "*résister à des discours*" (interrogation de son propre état de récepteur). Les savoirs sont alors nommés : savoirs sur l'action, et dans un mouvement de "désadhérence" par rapport au donné selon les mots de Claude Baltz, savoirs sur le système d'action, visant à terme à donner plus de prise sur l'information et sur le monde.

Entre ces deux options, lors d'un travail conjoint, les pratiques sont dépendantes du *modus vivendi* adopté. La prise de distance peut rester *a minima* lorsque les savoirs informationnels sont instrumentalisés, au service de la discipline (éducation "par" l'information, logique d'usage). Une réflexion partagée peut émerger, souvent autour des nouvelles ressources et des savoirs nécessaires à leur utilisation, amenant, soit un traitement à l'économie, avec clôture de l'espace et pré-balisateur des parcours alors que "*tout arrive*" sur le web (documentaliste collègue), soit une réflexion en terme de savoirs informationnels à enseigner pour prévenir les difficultés des élèves (modes d'interrogation, lecture à l'écran, validité des sources...). Une dynamique propice au dépassement d'une simple logique d'usage peut aussi se créer, par conjugaison des exigences, favorisant une attitude plus surplombante, interrogatrice du statut de l'information et des médias qui la véhiculent (culture médiatique, éducation "à" l'information).

Lors d'une prise en charge par les documentalistes seuls cependant, des décalages sont parfois perceptibles entre intentions de

départ et savoirs véritablement enseignés. La volonté d'éduquer "à" l'information peut ainsi trouver ses limites dans le choix d'entrer par les aspects manipulatoires, d'une manière linéaire, rendant mal compte des va-et-vient permanents que l'élève établit entre ses connaissances et les données qu'il rencontre ; ou *a contrario*, dans celui de faire l'impasse sur des savoir-faire de base, par méfiance envers un "appareillage" présenté comme relevant d'une "vision dogmatique, figée et un peu stérile" (documentaliste lycée), conduisant à des blocages en cours d'action, entravant réflexion et prise de distance.

Créer un système de "conviction documentaire"<sup>26</sup> autour de soi peut être, pour le documentaliste, une manière d'établir des connexions entre activité, outil, culture(s), donnant vie aux savoirs informationnels et marquant l'entrée dans la "culture de la pratique". Plus précisément, c'est souvent autour de moments différenciés que s'articulent les approches : l'éducation "par" l'information intervenant plutôt en bout de processus, comme une entrée en matière, dans une forme de démarche inductive, ou comme un exercice pratique mettant à l'épreuve notions et concepts présentés ; l'éducation "à" l'information constituant un temps d'arrêt, avec (re)centrage sur l'information : exposition préalable introduisant concepts et notions, pauses en cours d'action favorisant prise de conscience et appropriation, ou moments de mise en commun propices à la prise de distance et à la construction d'une culture partagée. Dans tous les cas, ces moments de "suspension", expression d'une volonté d'éduquer "à" l'information, sont une condition première à l'acquisition d'une "intelligence informationnelle"<sup>27</sup>, à visée surplombante, détachée des contingences matérielles de l'instant présent, une intelligence interrogatrice de l'information, du document, prenant en compte leurs contextes d'usage, pour mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre et les registres de connaissance sous-jacents.

La volonté d'éduquer "à" l'information-documentation est ainsi un préalable essentiel à l'acquisition d'une culture tournée vers

<sup>26</sup>26. Schoenfeld, A. *Mathematical problem solving*. Orlando : Academic Press. 1985.

<sup>27</sup>27. Poirier, D. Définition(s) de l'intelligence informationnelle. Bibliothèque de l'Université de Laval, 2000.

[http://www4.bibl.ulaval.ca/poirier/intelligence\\_informationnelle/definition.htm](http://www4.bibl.ulaval.ca/poirier/intelligence_informationnelle/definition.htm).

l'utilisation experte de l'information et du document, dépassant la simple instrumentation, longtemps prévalente dans ce qu'il est convenu d'appeler la méthodologie documentaire. Nombreux sont cependant les obstacles sur le chemin de l'intention à l'action, sans doute parce que la réflexion sur les savoirs documentaires et informationnels à construire en est encore à ses balbutiements.

Des pratiques sociales de référence existent qui méritent des investigations complémentaires pour faire émerger des ensembles cohérents de notions et de concepts, avec les approches qui leur sont propres, un savoir construit, formalisé, qui ne soit pas le fruit des hasards et des opportunités comme le remarque Annette Béguin (*op. cit.*). Des idées sont à prendre du côté de l'éducation aux médias, sauf à considérer que ces deux éducations ne relèvent pas des mêmes questionnements épistémologiques. Nous ne le pensons pas, à moins de limiter l'éducation à l'information-documentation à la simple recherche d'information, ce qui reviendrait à l'appauvrir, et à ignorer l'évolution de la réflexion qui, avec le développement du numérique et des réseaux alors qu'internet est présenté comme le "média ultime"<sup>28</sup>, a amené un rapprochement des intentions.

CEMTI-GRAME (Paris 8)/ IUFM Paris

### Références bibliographiques

Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 35, n° 2.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of Documentation*, vol. 57, n° 2.

Béguin, A. (1996). Didactique ou pédagogie documentaire. *Ecole des Lettres Collège*, n° 2.

Carbo-Bearman, T. (1992). Information Transforming Society : Challenges for the year 2000. *Information Services and Uses*, n° 12.

---

<sup>28</sup>27. Fogel, J.-F., Patino, B. *Une presse sans Gutenberg*. Grasset. 2005.

Delaunay-Jacquinet, G. (2002). La recherche en éducation aux médias. *Les activités du CREDAM*. CREDAM-CLEMI.

Etévé, C, Liquète, V., Raoul-Réa, B. (2003). Les TPE au regard d'une éducation à l'information en construction. *Inter-CDI*, n° 184.

Fondin, H. (2002). La "science de l'information et la documentation" ou les relations entre science et techniques. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 39, n° 3.

Frisch, M. (2003). Les enseignants-documentalistes : toujours en quête d'identité ? Astolfi, Jean-Pierre (dir.). *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. ESF.

Jeanneret, Y. (2001). Informatique literacy : manifestations, captations et déceptions dans le texte informatisé. *Spirale*, n° 28.

Juanals, B. (2003). *La culture de l'information : du livre au numérique*. Lavoisier.

Maury, Y. (2005). *L'éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé : dynamique de pratiques émergentes*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 8. (G. Delaunay-Jacquinet, Dir.)

Mollard, M. (1996). Pour une culture de l'information. Les centres de documentation à visée pédagogique : les CDI, un "cas d'école" ? *Documentaliste – Sciences de l'information*, vol. 33, n° 6.

Oberg, D. (1993). Another literacy for the 21st century : media and information literacy. *Ira Connections*, 8 (1).

Poirier, D. (2000). *Définition(s) de l'intelligence informationnelle*. Bibliothèque de l'Université de Laval.

Quéau, P. (2002). La formation à l'information : un bien public mondial, juillet 2002. République tchèque.

Snavely, L., Cooper, N. (1997). The Information Literacy Debate. *Journal of Academic Librarianship*, vol. 23, n° 1.

Pour citer ce document :

Maury, Yolande. Education "à" et "par" l'information et savoirs en information-documentation : de l'importance de l'intention éducative. *In* : Astolfi, Jean-Pierre, Houssaye, Jean (dir.). *Savoirs et histoires : Colloque international : Savoirs et acteurs de la formation*, Rouen, 18-19-20 mai 2006. *Penser l'Education*, 2007, n° hors série, p. 263-270. (Atelier 4 "Savoirs et information-documentation"). Disponible en ligne (site de l'ESEN) : [http://www.esen.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Formations/ressources/09NDEN0701/S2\\_eurocertif\\_maury\\_y\\_savoirs-hist.pdf](http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Formations/ressources/09NDEN0701/S2_eurocertif_maury_y_savoirs-hist.pdf)