



HAL
open science

Maîtrise de l'information à l'université: le chantier didactique

Alexandre Serres

► **To cite this version:**

Alexandre Serres. Maîtrise de l'information à l'université: le chantier didactique. Colloques " Savoirs et Histoires ", Colloque n° 1 " Savoirs et acteurs de la formation ", Atelier 4: Savoirs et information-documentation, CIVIIC, May 2006, Rouen, France. p. 307-314. sic_00177325

HAL Id: sic_00177325

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00177325

Submitted on 7 Oct 2007

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

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

Colloques « Histoire et savoirs » 18-19-20 mai 2006
Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen
Colloque n° 1 : « Savoirs et acteurs de la formation »
Atelier n° 5 : Savoirs et information-documentation

MAÎTRISE DE L'INFORMATION À L'UNIVERSITÉ :
LE CHANTIER DIDACTIQUE

SERRES Alexandre,

MCF en Sciences de l'Information et de la Communication
URFIST de Rennes, Université Rennes 2, CERSIC

La question des contenus de formation suscite depuis plusieurs années une littérature toujours plus abondante dans le champ de *l'information literacy*¹. Et l'existence de cet atelier spécifique sur les savoirs en information-documentation, sans doute l'un des premiers dans le cadre d'un colloque scientifique, est un signe majeur de l'importance croissante de cette question, la plus essentielle selon nous : à quoi faut-il former les étudiants dans les formations documentaires ? Ou plutôt, que doivent savoir les étudiants en matière informationnelle, à l'aube de cette « société du savoir » qui constitue désormais notre horizon² ?

Après avoir fait le point sur les différents facteurs qui plaident aujourd'hui pour l'élaboration d'un corpus didactique des notions d'Information-Documentation, à enseigner aux différents niveaux universitaires, nous tâcherons d'examiner les questions posées par ce chantier didactique, les différentes modalités de sa construction ainsi que les outils disponibles. Enfin, nous présenterons un projet du réseau des URFIST, sur la construction d'une ontologie de la maîtrise de l'information.

1. L'introuvable didactique

L'observation des contenus de formation sur le terrain, tels qu'ils apparaissent dans la plupart des formations de méthodologie documentaire, laisse entrevoir les aspects suivants :

- une nette prédominance de la recherche bibliographique classique : bases de données, catalogues, ressources des bibliothèques ; en contrepoint, une part encore faible de la formation aux outils d'internet, à l'évaluation et aux nouvelles problématiques de l'information³.
- des contenus étroitement liés aux domaines disciplinaires, organisés autour de la connaissance des sources, des outils, des ressources spécialisés dans telle ou telle discipline...

¹ Voir notamment dans la bibliographie : Bernhard (2003), Charbonnier (1997, 2003), Dujol (1999), Duplessis (2000, 2004, 2005 i, ii), Fondin (2005), Frisch (2003), Le Coadic (1999, 2002 i, ii), Link-Pezet et Lacombe (1999, 2000), Marcillet (2000), Riondet (1999), Serres (2003, 2005 i, ii), Urfist Toulouse (1997).

² Voir Unesco. *Rapport mondial de l'UNESCO. Vers les sociétés du savoir*. Paris : Unesco, 2005

³ Une enquête, réalisée par l'URFIST de Rennes sur les formations d'usagers menées en 2004-2005 dans les SCD de Bretagne-Pays de la Loire, montre ainsi que la grande majorité des formations reste centrée sur l'apprentissage des ressources de la bibliothèque, la recherche bibliographique, les ressources scientifiques spécialisées... Les résultats de cette enquête seront prochainement publiés sur le site de l'URFIST.

- une approche souvent procédurale des formations, centrées sur l'utilisation pratique des outils, les savoir-faire...
- enfin, au plan du modèle pédagogique de référence, des contenus découpés et organisés selon les référentiels de compétences informationnelles.

Si la question des contenus n'est pas nouvelle, il faut constater que la réflexion sur le degré d'autonomie de ces contenus documentaires peine à sortir du cercle restreint des quelques formateurs convaincus. Et la relecture des travaux pionniers de l'URFIST de Toulouse⁴, menés dès 1997-1998, pour « *faire émerger l'IST comme discipline transversale à l'université* » et concevoir une « *didactique de l'information* », nous montre la lenteur et les difficultés de réalisation d'un tel programme. L'idée d'une didactique autonome de l'information reste toujours, non seulement marginale à l'université, mais minoritaire dans le champ même de la maîtrise de l'information. Pour quelles raisons ? Parce qu'elle se heurte, selon nous, à la convergence de trois facteurs, étroitement mêlés :

- la conception dominante de la documentation, que l'on peut qualifier d'ancillaire, la documentation étant toujours « mise au service » des disciplines. Tant que les formateurs en information ne seront pas convaincus de la spécificité de leur domaine, comment convaincre les enseignants des autres disciplines de l'intérêt d'un enseignement autonome ?
- la difficile attribution du domaine de la recherche d'information sur Internet : à qui revient de former les étudiants sur les nouveaux outils, sur l'évaluation de l'information ? Le domaine est pris en charge par toutes sortes d'acteurs, de disciplines, d'approches et de statuts différents : enseignants des disciplines, enseignants d'Informatique à travers le C2I, bibliothécaires... Internet brouille les cartes de la formation et s'il n'est pas question de dresser des clôtures pédagogiques, de faire des attributions notariées de contenus didactiques (aux bibliothécaires les catalogues, aux informaticiens les moteurs de recherche...), il n'en demeure pas moins que la situation actuelle, pour le moins confuse, désordonnée et redondante, demande à être clarifiée au plan des contenus à transmettre par les uns et les autres.
- la parcellisation des savoirs info-documentaires en multiples compétences (cf ci-dessous).

Plus encore que dans le secondaire, où se développent réflexions et travaux autour de la didactisation documentaire, la formation à l'information dans le supérieur semble toujours à la recherche d'une didactique cohérente, capable de sortir du « bricolage » pédagogique persistant.⁵

2. Le paradigme des référentiels de compétences

Selon le modèle actuel dans l'enseignement supérieur, qui fait l'objet d'un assez large consensus (Stoll, 2005), l'objectif des formations de méthodologie documentaire est l'acquisition de compétences informationnelles, établies selon le schéma canonique de la recherche documentaire (rechercher, évaluer, produire l'information...). La première réponse au problème des contenus de formation a été ainsi apportée par le « modèle des compétences », qui constitue à la fois le

⁴ Urfist de Toulouse. « Un programme de formation pour la mise en place d'un enseignement de l'IST ». *La Lettre de l'Urfist*, n° 11, 1997

⁵ Voir notamment Dujol. A. (1999). « Pour en finir avec le bricolage ». *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 44, n° 1.

fondement, le présupposé épistémique des définitions de la maîtrise de l'information (maîtriser l'information revient à maîtriser un certain nombre de compétences informationnelles), l'ossature des programmes de formation (à travers les différents référentiels de compétences, depuis le référentiel de la FADBEN jusqu'à ERUDIST, en passant par FORSIC et quelques autres) et désormais une vulgate pédagogique incontournable (comme le montre la tendance actuelle à décrire toute action de formation, y compris les enseignements disciplinaires, en termes de compétences à acquérir⁶).

La constitution de ce « modèle des compétences » en discours dominant, en véritable paradigme éducatif, notamment dans le champ de *l'Information Literacy*, ne va pas sans soulever de nombreuses questions et suscite deux types de critiques, complémentaires et également nécessaires :

- d'une part, la critique théorique, voire politique, des fondements épistémiques de cette vision de la formation, qualifiée d'utilitariste⁷ et dont le B2I et le C2I sont une assez bonne illustration⁸ ;

- d'autre part la critique pédagogique sur les limites des référentiels, bien engagée dans l'enseignement secondaire, notamment autour des travaux de J.L. Charbonnier et P. Duplessis⁹. L'intérêt grandissant pour l'idée de curriculum documentaire, qui fait l'objet de nombreux débats et travaux dans la profession des enseignants-documentalistes (cf notamment le dernier congrès de la FADBEN) constitue d'ailleurs le signe d'une évolution du modèle pédagogique.

Rappelons brièvement quelques unes de ces critiques pédagogiques des référentiels dans l'enseignement secondaire, dont Pascal Duplessis a fait la synthèse¹⁰ :

- au plan général, épistémologique, la réduction des compétences à des « comportements observables », qui repose sur un présupposé d'inspiration behavioriste, imprégnant fortement les référentiels ;

- la valorisation inévitable des savoir-faire procéduraux au détriment des savoirs, ceux-là étant plus à même d'être traduits en « comportements observables » que ceux-ci ;

- la parcellisation de ces savoir-faire documentaires, par leur inclusion dans chaque discipline, qui « *interdit toute structuration et toute progressivité de la formation* »¹¹ ;

- l'éclatement de la fonction pédagogique des enseignants-documentalistes, conséquence directe d'une transversalité mal définie des compétences documentaires ;

- la difficulté, voire l'impossibilité, de toute formation de nature réflexive, théorique, abstraite, sur l'information et ses enjeux.

S'il ne s'agit nullement de jeter aux orties les référentiels de compétences documentaires, qui ont fortement structuré le champ de la maîtrise de l'information,

⁶ Voir notamment Perrenoud, P. L'école saisie par les compétences, In Bosman. C., Gerard. F.M., Roegiers. X. (éd.). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck, 2000, p. 21-41

⁷ Voir Lehmans. A. « Information literacy : un lien entre information, éducation et démocratie ». *Esquisse*. 2005. n° 43

⁸ Même si l'on doit souligner l'intérêt du B2I et du C2I pour la formation des élèves et des étudiants à l'utilisation des technologies informatiques, il est frappant de relever la conception réductrice de la recherche documentaire qui y transparaît.

⁹ Voir les références dans la bibliographie

¹⁰ Duplessis. P. « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education nationale ». *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2005, vol. 42, n° 3

¹¹ *Ibid.*

et tout en reconnaissant la fécondité et l'intérêt pédagogiques de cette formalisation, nous voudrions montrer qu'il est nécessaire de franchir une nouvelle étape, celle de la construction d'un véritable corpus didactique autonome des notions et des thématiques de l'information.

3. Le nouveau contexte de la réflexion didactique à l'université

Nous évoquerons les différents éléments à prendre en compte dans cette réflexion, à partir des quatre angles suivants :

- la nouvelle donne socio-technique ;
- le contexte du LMD ;
- les nouvelles exigences de la situation dans l'enseignement secondaire ;
- le problème épistémique de la formation à la maîtrise de l'information.

Ces quatre aspects, étroitement imbriqués, dessinent le nouveau cadre à l'intérieur duquel il conviendrait de re-poser la question didactique de l'information-documentation à l'université.

3.1 Le contexte socio-technique : à nouvelles pratiques informationnelles, nouveaux contenus de formation

Toute action, toute réflexion sur la formation des étudiants à la maîtrise de l'information ne peut pas ne pas prendre la mesure des mutations profondes qui touchent à la fois les outils d'information, les processus de production et de circulation des connaissances, les pratiques informationnelles et les rapports au savoir des usagers. Certes, la « révolution numérique » forme la toile de fond et l'accélérateur de toutes les formations depuis plusieurs années, mais l'appropriation plus précoce d'Internet et l'arrivée à l'université de la nouvelle « génération Google », la généralisation progressive des ENT¹², les nouveaux rapports à l'information induits par les interfaces toujours plus intuitives des outils de recherche, la montée des « réseaux sociaux », etc. : tous ces éléments du nouveau contexte socio-technique obligent à redéfinir les objectifs, les contenus, les méthodes de formation. Les conséquences peuvent se lire déjà dans le déplacement des attentes et des besoins de formation des étudiants, souvent plus désireux d'explications sur le fonctionnement des réseaux que de savoir-faire techniques, qu'ils maîtrisent tout seuls assez vite ; elles se traduisent également par l'émergence, certes encore timide, de nouveaux thèmes de formation (cf l'importance de la question de l'évaluation, de l'éthique et de l'exploitation de l'information¹³). Selon nous, ces évolutions des usages et des pratiques informationnelles devraient plaider pour une formation plus théorique et réflexive sur Internet, pour une redéfinition des objectifs de formation dans le sens d'une véritable « culture informationnelle », non réductible à un ensemble de compétences documentaires.

D'une manière plus globale, l'un des principaux défis auquel est confrontée la formation à la maîtrise de l'information, réside sans aucun doute dans la contradiction entre, d'une part la rapidité des évolutions techniques et le développement d'une culture de l'innovation, centrée sur le renouvellement permanent, sur la nouveauté et, d'autre part la difficulté de toute transmission de savoirs stables, pérennes. Dans un autre ordre d'idées, « *les sociétés apprenantes doivent nécessairement relever un défi majeur au XXI^e siècle : réconcilier culture de*

¹² Environnement Numérique de Travail

¹³ Serres. A. (2005). Evaluation de l'information sur Internet : le défi de la formation. *BBF*, n° 6

l'innovation et vision à long terme »¹⁴, comme le souligne le Rapport mondial de l'UNESCO sur les sociétés du savoir. Dans le domaine de la recherche et des outils de l'information, concernés au premier chef par cette culture de l'innovation et par ce « tourbillon technologique », où les innovations se succèdent à un rythme effréné, cette contradiction se pose avec acuité dans la définition des contenus : comment dégager un « noyau dur » d'invariants, de savoirs fondamentaux, capable de traverser les vagues successives des innovations techniques ? En matière de recherche d'information, quels seront encore les savoirs, les notions, mais aussi les compétences, les savoir-faire pertinents et utiles, dans dix ou quinze ans ? Aucun projet éducatif (et la formation à la maîtrise de l'information en est bien un !) ne peut se fonder, à long terme, sur des contenus didactiques en perpétuelle mutation. S'il est illusoire que la pédagogie fasse la course avec l'innovation technique (surtout dans le domaine des technologies de l'information !), ne faut-il pas, de toute urgence, définir et renforcer le socle des contenus, qui déborde celui des compétences ?

Ainsi relevons-nous une double pression de l'environnement socio-technique incitant à réorienter la formation des étudiants vers un enseignement de notions et de savoirs abstraits :

- d'une part, la simplification des interfaces qui, paradoxalement, fait remonter au premier plan la maîtrise des concepts de base de la recherche d'information, des savoirs documentaires généraux, pour accéder à une véritable maîtrise intellectuelle des outils. Si « *les objets techniques qui produisent le plus l'aliénation sont aussi ceux qui sont destinés à des utilisateurs ignorants* », selon la formule de Gilbert Simondon¹⁵, l'utilisation massive et aveugle des moteurs de recherche peut s'avérer une nouvelle cause d'aliénation de tout premier plan...
- d'autre part, l'accélération de l'innovation permanente, qui oblige les formateurs à revenir d'autant plus aux concepts fondamentaux, dont la maîtrise constitue à la fois le socle commun de la formation et la clé pour suivre les innovations techniques.

3.2 La nouvelle donne du LMD : organiser la progressivité des formations

Toutes les récentes enquêtes¹⁶ montrent que, sous « l'effet LMD », les formations de méthodologie documentaire commencent à se mettre en place dans les universités d'une manière plus systématique, mieux intégrée dans les maquettes d'enseignement. Mais compte tenu de la dispersion et du caractère encore facultatif de nombreuses formations, les contenus didactiques (par exemple sur la recherche d'information) ne sont pas encore très différenciés en Licence, en Master, voire en Doctorat, dans la mesure où les étudiants de ces deux derniers niveaux n'ont souvent jamais eu de formation documentaire préalable. Et l'initiation aux savoirs de base est à recommencer aux différents paliers universitaires. En revanche, la mise en place de formations méthodologiques obligatoires dès la 1^{ère} année du cursus Licence, puis parfois en Master, rend urgente la définition d'une progressivité des enseignements. Un travail d'approfondissement, à la fois scientifique et didactique, d'un certain nombre de notions-clés (comme les notions de source, de document, d'outil de recherche, d'usage de l'information...) reste à faire, permettant de décliner

¹⁴ Unesco. *Rapport mondial de l'UNESCO. Vers les sociétés du savoir*. Paris : Unesco, 2005, p. 58

¹⁵ Simondon. G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier, p.250

¹⁶ Voir notamment l'enquête de l'ADBU, In Noël. E., Cazaux, M.A. (2005), et l'enquête en cours à l'URFIST de Rennes.

ces notions selon plusieurs niveaux de complexité. Le LMD, qui favorise indéniablement le développement des formations méthodologiques, est aussi un puissant aiguillon vers la didactisation documentaire.

3.3 L'articulation secondaire-supérieur

Qu'il s'agisse de la réflexion collective sur le curriculum informationnel et les contenus didactiques¹⁷, de la redéfinition en cours des missions des enseignants-documentalistes¹⁸ ou encore de la question (déjà ancienne) de l'articulation lycée/université¹⁹, les formateurs de l'enseignement supérieur ne peuvent, à l'évidence, se désintéresser de ce qui se passe dans les collèges et lycées, et ce dans la lignée des Assises Nationales pour l'Education à l'Information de 2003. Mais force est de constater que, si les préoccupations sont souvent similaires et convergentes, il n'existe pas encore d'espace commun pour une véritable réflexion collective, commune aux acteurs du secondaire et du supérieur. Or l'élaboration d'un curriculum informationnel ne peut, à l'évidence, être envisagée sur un seul niveau, sans poser la continuité, en amont ou en aval, avec l'autre.

3.4 Un problème récurrent : le flou épistémique sur la maîtrise de l'information

Enfin, sans l'approfondir, nous évoquerons le problème épistémique, avec la persistance du flou conceptuel, terminologique et didactique sur la formation à la maîtrise de l'information, qui continue à peser aussi bien sur la délimitation du domaine, la conception même des objectifs de la maîtrise de l'information que sur la définition de la culture informationnelle. Au-delà de ses dimensions théoriques, cette question épistémique se pose au quotidien, dans la difficulté des formateurs, d'origines et de formations différentes, à s'entendre parfois sur les termes et les notions de l'information-documentation²⁰.

4. Démarches et questions autour du corpus didactique

On le voit : les enjeux d'un tel chantier didactique ne sont pas seulement scientifiques ou théoriques, mais très concrets. Comment se mettre d'accord sur la définition des termes de la recherche de l'information à enseigner aux usagers ? Quelles sont les notions spécifiques du domaine de « l'information literacy », leurs relations sémantiques, logiques ? Comment assurer leur enseignement progressif, de la 1^{ère} année du cursus Licence au Doctorat, et réaliser une articulation cohérente avec les enseignements documentaires du secondaire ? Il s'agit donc de constituer un corpus de notions, susceptible de représenter l'ensemble du domaine de la

¹⁷ Le thème du curriculum informationnel dans le secondaire a fait l'objet d'une partie des débats du dernier Congrès de la FADBEN, celui des contenus a également été discuté lors du dernier Congrès de l'ANDEP, et ces deux questions ne cessent de susciter de nombreuses publications, groupes de travail, formations, discussions, etc.

¹⁸ Voir les nombreux débats autour du « Rapport Durpaire » et du projet de circulaire, toujours en attente, qui doit redéfinir les missions des enseignants-documentalistes.

¹⁹ Voir l'idée, déjà ancienne, du « Passeport documentaire », les débats lors des Assises Nationales pour l'Education à l'information...

²⁰ Il suffit de demander à un groupe de formateurs de donner leur conception ou leur définition de quelques notions-clé (source, information, base de données, etc.), pour mesurer l'absence ou la difficulté d'une vision partagée du domaine.

maîtrise de l'information et sur lequel chaque formateur pourrait s'appuyer, pouvant constituer également un langage commun entre les différents acteurs de la formation (enseignants, bibliothécaires...). Un tel corpus ne signifierait nullement l'élimination des interprétations multiples et légitimes d'un certain nombre de notions, ou de la richesse sémantique, de la polysémie, des concepts info-documentaires. Autre doute à lever : il ne s'agit nullement de réduire la formation des étudiants à des cours théoriques, de type CM. Il faut distinguer nettement la question des contenus didactiques de celle des modalités pédagogiques, qui doivent rester multiples.

Mais selon quelle conception didactique ce corpus peut-il être appréhendé ? A partir de quels postulats ?

On peut relever ici deux grandes approches, fondées sur des postulats de base différents :

- l'approche « disciplinaire » : en partant des deux domaines, le scientifique (celui des Sciences de l'Information et de la Documentation) et le professionnel (les techniques de bibliothéconomie), il s'agirait d'en extraire les éléments fondamentaux, indispensables à transmettre pour la culture informationnelle des étudiants. Cette démarche de transposition didactique, somme toute assez classique, est celle qui est à l'œuvre dans le projet d'ontologie des URFIST.

- l'approche psycho-cognitive, fondée sur l'observation de l'activité des usagers et le recensement des concepts « mobilisés dans les activités de recherche d'information » (Duplessis). Ici le point de départ du corpus n'est pas le champ scientifique mais l'utilisateur, les pratiques de recherche d'information pour lesquelles il faut identifier les notions indispensables.

Mais que l'on parte des sciences de l'information ou des pratiques des usagers, l'objectif reste le même : délimiter le domaine de la maîtrise de l'information et lui assurer une véritable cohérence, à la fois scientifique et pédagogique. Un tel corpus didactique ne signifierait nullement le déclassement des référentiels de compétences, qui en constituent déjà une sorte de préfiguration et une précieuse base de travail. Il faut repenser les rapports didactiques entre référentiels et curriculum, que l'on ne saurait confondre ni opposer artificiellement : ils correspondent chacun à des objectifs différents et la véritable question est celle de leur place respective, dans une conception globale de la formation à l'information.

Au plan méthodologique, ce chantier didactique comprend au moins trois grandes directions de travail, qui peuvent (ou non) constituer autant d'étapes différentes :

- tout d'abord la délimitation du corpus et la définition des termes : dans un premier temps, il importe de dresser l'inventaire, de faire le recensement quasi-exhaustif des notions et des termes à enseigner, autrement dit de s'entendre sur les frontières de la maîtrise de l'information (ou d'une partie de ce vaste domaine), et sur les définitions des termes retenus.

- ensuite la représentation : comme dans tout travail sur les connaissances, le recensement débouche inévitablement sur la question de la forme de la représentation du corpus constitué. Ici les outils, manuels aussi bien qu'informatiques, ne manquent pas : thésaurus, terminogramme, réseau sémantique, ontologie, cartographie, tableaux, clusters..., tous outils permettant d'établir des relations entre les termes et notions, de faire émerger des ensembles cohérents, etc.

Le choix de l'outil dépend à la fois des objectifs du corpus, de l'approche adoptée, du public visé, etc. Le travail mené par Pascal Duplessis et une équipe

d'enseignants-documentalistes²¹ de l'Académie de Nantes constitue une première illustration, à la fois pionnière et intéressante, de ces deux étapes du chantier didactique, puisque l'on y trouve recensés et représentés, sous formes de terminogramme, environ 80 « concepts info-documentaires ».

- enfin la progressivité, la didactisation des notions : une fois recensées, définies, représentées sous diverses formes, reliées entre elles par différents types de relations, les notions de ce futur corpus de la maîtrise de l'information devront être déclinées par niveaux, pour jeter les bases de ce curriculum informationnel. Une même notion pourrait ainsi donner lieu à différentes définitions, de niveau croissant de difficulté et de complexité.

5. Un embryon à développer : le projet d'ontologie des URFIST

C'est pour tenter de répondre, entre autres, à ces différents besoins que le réseau des URFIST s'est engagé, en 2004, dans la réalisation d'un outil particulier : une ontologie²² de la maîtrise de l'information.

Une ontologie présente des points communs avec d'autres outils de représentation des connaissances (terminologies et surtout thésaurus), notamment le mode de structuration : comme un thésaurus, une ontologie est un ensemble de concepts et de relations entre ces concepts, dont la principale est la relation « *is-a* » (*est-un*), analogue à la relation « générique/spécifique » (un rapace « est un » oiseau, oiseau est un générique de rapace). Parmi les différences, on peut relever le caractère à la fois empirique et « constructiviste » des ontologies :

- contrairement aux thésaurus, il n'y a pas de règles méthodologiques bien établies et normalisées pour la construction des ontologies. Plusieurs méthodes sont possibles, notamment selon le mode d'élaboration, « manuel » ou automatisé, de l'ontologie.

- surtout, une ontologie ne prétend pas donner une vision stable et définitive d'un domaine du savoir ; elle résulte d'un accord entre différents acteurs d'un domaine, autour d'un certain « point de vue » sur ce domaine (n'importe quel objet, ou n'importe quel concept, peut susciter de multiples points de vue, selon le contexte...). C'est un outil toujours spécifique, adapté à une application, un domaine, un corpus particuliers. Elle ne prétend pas « dire le vrai » mais traduire une vision commune et pertinente, à un moment donné, pour une communauté et/ou un usage donné. Cette caractéristique n'est pas neutre, ni purement théorique : elle explique en partie certaines des difficultés rencontrées lors du projet.

En effet, faute d'une vision et d'une définition assez claires des objectifs, nous avons commencé ce travail selon une approche implicitement inspirée par la notion de thésaurus, plus familière, *i.e.* une vision hiérarchisée, universelle et fondée sur une vision *a priori* de la documentation (tel mot signifiant telle chose, et rattaché à telle catégorie). Or une ontologie répond à une autre démarche, à un autre type de processus de construction, que l'on peut résumer ainsi : quels sont les termes, les concepts et leurs relations, les plus pertinents en fonction des objectifs assignés à l'ontologie, et non pas : quels sont les termes, les concepts et leurs relations les plus « objectivement » justes en fonction du domaine de connaissance représenté. La

²¹ Voir Pascal Duplessis, Ivana Ballarini-Santonocito (et alii.) (2005), *Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne*. Disp. sur : <http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/jrl49-4.pdf>

²² Sans entrer dans les débats de spécialistes, on définira une ontologie informatique comme « *une vue partagée sur un domaine de connaissance* », un outil de représentation des notions et de leurs relations dans un domaine quelconque du savoir, « *une conceptualisation des objets du domaine selon un certain point de vue, imposé par l'application* » (N. Aussenac-Gilles)

nuance est importante et a des conséquences majeures sur la méthodologie d'élaboration. Les objectifs assignés à ce travail étaient les suivants :

- proposer une délimitation du domaine de connaissance de la maîtrise de l'information, du point de vue de la formation des usagers (et non des professionnels) ;
- recenser et proposer une liste des termes et des concepts, à faire acquérir aux étudiants ;
- organiser cet ensemble de concepts et de termes sous forme d'ontologie (relations, attributs, hiérarchisation...) ;
- proposer des définitions et des descriptions, cohérentes et collectivement validées, des différents concepts recensés.

Après plusieurs discussions au sein du Groupe de travail, le « squelette » de l'ontologie a été construit autour de sept grandes classes de concepts, correspondant à sept grands domaines de la recherche et de la gestion de l'information : *Notions et aspects de l'information, Supports, Lieux et espaces informationnels, Sources et outils de recherche d'information, Procédures, langages et analyse, Organisation et traitement de contenus, Scénarios et exploitation d'usages*. Une fois ces classes définies, il a fallu les remplir et déterminer les rubriques, les sous-rubriques, les concepts « pères/fils », etc. ; grâce à un petit éditeur XML (*XMLNotepad*), un peu de « chair » a commencé à garnir ce squelette, par la définition et le classement de plusieurs termes dans les rubriques, notamment dans les classes *Supports* et *Lieux et Outils*, presque terminées.

Mais pour diverses raisons, ce travail collectif n'a pu être mené jusqu'à son terme et ce projet d'ontologie de la maîtrise de l'information est resté à l'état embryonnaire.

En conclusion : une vision élargie de la maîtrise de l'information

Projet d'ontologie des URFIST, inventaire des concepts info-documentaires par le Groupe de travail de Pascal Duplessis, travail en cours au sein de la FADBEN en vue d'un nouveau référentiel de notions pour l'enseignement secondaire, réflexions au sein de l'ANDEP, projets en cours de FORMIST, préoccupation de nombreux formateurs pour cette question des contenus... : le chantier didactique de la maîtrise de l'information se cherche encore mais commence à avancer. Il reste à définir une approche, une méthodologie sinon unique, du moins commune ou compatible avec différents outils, capable d'assurer notamment la transition entre le secondaire et le supérieur. Un immense travail de longue haleine se présente donc à la communauté des formateurs : la définition collective du corpus des notions fondamentales de la maîtrise de l'information.

Au-delà de ses innombrables difficultés méthodologiques, ce chantier didactique pourrait constituer l'une des pièces maîtresses de cette future culture de l'information, telle que l'évoquent Shapiro et Hughes :

« Il faudrait en fait concevoir la maîtrise de l'information dans un sens plus large, comme une nouvelle branche des sciences humaines qui irait de l'utilisation avérée des ordinateurs et de l'accès à l'information à une réflexion critique sur la nature de l'information en tant que telle, ses infrastructures techniques, son contexte et ses effets sociaux, culturels, voire philosophiques, car elle est aussi essentielle pour la structure mentale des intellectuels de l'ère de l'information que l'était le trivium des arts libéraux (grammaire, logique et rhétorique) pour les érudits du Moyen âge. »²³

²³ Shapiro, J., Hughes, S. (1996). Information Literacy as a Liberal Art : Enlightenment Proposals for a

BIBLIOGRAPHIE

Aussenac-Gilles. N., Bourigault. D. (2003). *Construction d'ontologies à partir de textes*, TALN 2003, Batz-sur-Mer 11-14 juin 2003.

Bernhard. P. (2003). « Perspectives sur l'éducation à l'information ». *Esquisse*. juin-juillet 2003. Disp. sur : <http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/pdf/esquisse28art2.pdf>

Bosman. C., Gerard. F.M., Roegiers. X. (éditeurs). (2000). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.

Charbonnier. J.L. (1997). « Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. ». *Spirale : revue de recherches en éducation*. n° 17. Disp. sur : <http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Apprentissages.pdf>

Charbonnier. J.L. (2003). *Place du curriculum en information-documentation dans la formation des élèves, des étudiants et des enseignants. Assises Nationales pour l'éducation à l'information, Paris, 11-12 mars 2003*. Paris : URFIST de Paris. Disp. sur : <http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Ass-Charbonnier.htm>

Denecker. C. (2002). *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Dujol. A. (1999). « Pour en finir avec le bricolage ». *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 44, n° 1.

Duplessis. P., Dubois. M., Lenoir-Donzeau. A., Thiebaut. A. (2000). *Les Savoirs documentaires. Amorce d'une réflexion sur les savoirs documentaires et leur didactisation au collège*. Nantes : IUFM. Disp. sur : <http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi/peda/duplessis/savdoc1.htm>

Duplessis. P. (2004). *Construction d'un référentiel de compétences info-documentaires. Apports didactiques et enjeux professionnels. Communication lors d'une Journée d'étude de l'ARDEP 69 (Association régionale des documentalistes de l'enseignement privé), le 28 janvier 2004*. Disp. sur : <http://www.ardep-bretagne.levillage.org/IMG/doc/duplessis19-02-04.doc>

Duplessis. P. (2005). « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education nationale ». *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 42, n° 3

Duplessis. P., Ballarini-Santonocito, I. Corriette-Paquier. C. (et alii.) (2005). *Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne*. Nantes : Académie. Disp. sur : <http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/jrl49-4.pdf>

Fondin. H. (2005). *La formation à la maîtrise de l'information. Quels contenus enseignables ? Congrès de l'ANDEP, Strasbourg, 22-24 octobre 2005.* (à paraître)

Fondin. H. (2005). « La formation à la recherche d'information : préoccupation citoyenne ou vision obsolète ? ». *Esquisse*, n° 43. Disponible sur : <http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/pdf/esquisse43.pdf>

Frisch. M. (2003). *Evolutions de la documentation. Naissance d'une discipline scolaire.* Paris : L'Harmattan.

Hinchliffe. L. J. (2005). « Nouveaux développements en maîtrise de l'information ». *BBF*. n° 6.

Jonnaert. P. (2001). La question de la référence en didactique. La posture épistémologique du chercheur et ses implications. In Terrisse. A. (éd.). *Didactique des disciplines.* Bruxelles : De Boeck Université

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

Le Coadic. Y.F. (1999). « Maîtrise de l'information et métasavoir ». *Médiadoc-FADBEN.*

Le Coadic. Y.F. (2002). « L'information, discipline scolaire. Entretien avec Yves Le Coadic ». *Savoircsdi.* http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/SavCDlle_coadic.pdf

Le Coadic. Y.F. (2002). « Manifeste pour l'enseignement de l'information ». *Savoircsdi.* Disp. sur : <http://savoirsdi.cndp.fr/metier/metier/Lecoadic/manifeste.htm>

Lehmans. A. (2005). « Information literacy : un lien entre information, éducation et démocratie ». *Esquisse*, n° 43. <http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/pdf/esquisse43.pdf>

Link-Pezet. J., Lacombe. E. (1999). « Former des formateurs. L'expérience de l'URFIST de Toulouse ». *BBF*. t. 44.

Link-Pezet. J., Ertzscheid. O. (2000). *Indexation et ingénierie des connaissances : l'exemple du champ de la recherche documentaire.* Toulouse : URFIST. <http://www.urfist.cict.fr/forsic/Document%20Numerique.doc>

Marcillet. F. (2000). *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information.* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Morandi. F. (2005). « Rapport à l'information et savoir s'informer : postures épistémologiques, pratiques et usages ». *Esquisse*. n° 43. <http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/pdf/esquisse43.pdf>

Noël. E., Cazaux. M.A. (2005). Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire. *BBF*, t. 50, n° 6

Riondet. O. (1999). « Formation à la recherche d'information : les contenus et les méthodes en question ». *BBF*, t. 44, n° 4.

Serres. A. (2003). *La triple dialectique des contenus de formation à la maîtrise de l'information. Assises Nationales pour l'éducation à l'information. Paris, 11, 12 mars 2003.* Paris : URFIST. <<http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-Serres.htm>>

Serres. A. (2005). Evaluation de l'information sur Internet : le défi de la formation. *BBF*, t. 50, n° 6

Shapiro, J., Hughes, S. (1996). Information Literacy as a Liberal Art : Enlightenment Proposals for a New Curriculum. In *Educom Review* [en ligne], n° 31, mars-avril. Disp. Sur : <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArtic...> >

Simondon. G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques.* Paris : Aubier

Stoll. M., Blin. F. (2005). « La formation des usagers dans l'enseignement supérieur : État des lieux et perspectives ». *BBF*, n° 6.

Unesco (2005). *Rapport mondial de l'UNESCO. Vers les sociétés du savoir.* Paris : Unesco. Disp. sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843f.pdf>

Urfist de Toulouse. (1997) « Un programme de formation pour la mise en place d'un enseignement de l'IST ». *La Lettre de l'Urfist*, n° 11