

Questions autour de la culture informationnelle

Alexandre Serres

► **To cite this version:**

Alexandre Serres. Questions autour de la culture informationnelle. The Canadian Journal of Information and Library Science, La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie, 2007, vol. 31 (n°1), pp. 69-85. <sic_00363239>

HAL Id: sic_00363239

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00363239

Submitted on 20 Feb 2009

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.

Titre :
Questions autour de la culture informationnelle

Alexandre Serres,
Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication,
URFIST de Rennes,
CERSIC-ERELLIF, Université Rennes 2

Résumé en français :

La culture informationnelle est une notion nouvelle et complexe, généralement posée comme une réponse aux enjeux des technologies de l'information et des « sociétés du savoir ». Mais ses finalités restent souvent mal définies, ses contenus didactiques mal délimités et ses présupposés épistémologiques peu explicités. Ce texte s'organise autour de plusieurs questionnements imbriqués, cherchant à identifier les principales questions concernant les enjeux, les finalités, les contenus et les présupposés de la culture informationnelle. En conclusion sont décrits quatre niveaux possibles d'une formation globale à l'information, depuis le niveau pratique jusqu'à celui de la réflexivité critique.

Titre en anglais :

Questioning the Information Literacy concept

Résumé en anglais :

Information literacy is a new and complex concept, generally presented as an answer to the information technologies' stakes and the "knowledge societies". But its aims and educational contents are not well defined and its epistemological assumptions are not clearly stated. This paper presents several interwoven questions, and makes an attempt at identifying the main questions pertaining to the information literacy's aims, stakes, content and assumptions. In conclusion, four possible levels of global information's training are described, from the practical to the reflective level.

La notion de culture informationnelle reste encore difficile à définir, tant ses objectifs ou ses contenus peuvent varier selon les approches. Le plus souvent conçue comme une réponse éducative, issue du monde des bibliothèques et de la documentation et visant à former les jeunes usagers à la maîtrise des outils et des réseaux d'information, la culture informationnelle reste, selon nous, insuffisamment questionnée sur ses finalités, sur ses présupposés et sur les questions théoriques qu'elle peut poser.

C'est à un quadruple questionnement que voudrait s'attacher ce texte, en essayant d'identifier quelques problèmes insuffisamment pris en compte dans la réflexion collective. Il importe d'abord de partir des enjeux réels qui expliquent et légitiment la culture informationnelle, même si ces enjeux sont parfois masqués par les « discours d'accompagnement » de la révolution numérique, souvent idéologisés. Ensuite, la question des finalités sera évoquée et il s'agira de montrer les variations de la définition, des objectifs et des contenus, selon les finalités assignées à la culture informationnelle, et qui sont éminemment politiques : finalités d'adaptation ou de distance critique, d'utilisation des Technologies de l'information et de la communication (TIC) ou de réflexion sur elles ? Le troisième questionnement porte sur les contenus, les territoires : si l'inventaire et la définition des notions-clé de l'information-documentation commencent à faire l'objet de nombreux travaux en France, il reste un important travail de clarification à mener sur l'étendue du champ de la culture informationnelle. Et il faut également poser la question de la délimitation et de l'articulation avec d'autres domaines proches : éducation aux médias, formation à l'informatique, pour ne prendre que ces deux exemples. Enfin un dernier questionnement portera sur les présupposés, à travers trois questions théoriques. D'abord, la question de l'information : la réflexion sur la culture informationnelle ne peut faire l'impasse sur les fondements épistémiques et sur le caractère problématique du concept d'information. Ensuite la question théorique de la culture sera également évoquée : de quelle conception de la culture s'agit-il ? La conception anthropologique de la culture, comme ensemble de savoirs tacites, d'usages, de pratiques sociales de l'information ou bien celle de la culture comme ensemble de savoirs scientifiquement et socialement légitimés ? Enfin une question plus philosophique sera esquissée : s'il faut toujours distinguer l'information d'avec la connaissance et le savoir, que dire de ses rapports encore plus complexes et contradictoires avec la notion, certes problématique, de culture, au sens fort d'ensemble d'œuvres, de formes, d'auteurs traversant le temps ? « Culture informationnelle » ne serait-il pas un nouvel oxymoron ? Enfin, en conclusion seront décrits les quatre niveaux possibles d'une formation globale à l'information, depuis le niveau pratique jusqu'à celui d'une réflexivité critique.

Sous les discours, les enjeux

Les difficultés de traduction en français de l'expression *information literacy* sont bien connues (Chevillotte 2007), puisque plusieurs expressions sont souvent employées indifféremment : maîtrise de l'information, culture de l'information, culture informationnelle, intelligence informationnelle. Sans entrer ici dans ce débat terminologique, nous utiliserons pour notre part les deux termes suivants, selon deux acceptions différentes : maîtrise de l'information, que nous retiendrons comme la traduction, encore dominante, de *information literacy*, pour désigner les compétences informationnelles visant à élever les niveaux d'usage de l'information, et culture informationnelle comme l'ensemble plus large, et encore mal défini, de connaissances dans les différents champs de l'information.

Selon l'une des premières définitions de l'*information literacy*, celle des bibliothécaires américains en 1995, la maîtrise de l'information est définie comme une « série de compétences qui permettront à l'individu de survivre et d'avoir du succès dans la « société de l'information ». [...] C'est l'une des « cinq habiletés essentielles » pour pouvoir intégrer le marché du travail dans l'avenir. » (Information Literacy Committee 1995). Une rapide compilation des définitions, des proclamations et déclarations officielles sur l'*information literacy* montre une certaine dimension idéologique dans l'usage de l'expression, voire un aspect incantatoire de la maîtrise de l'information, comme nouveau passeport pour les sociétés du savoir. Ainsi, dans la plupart des discours gouvernementaux, des textes institutionnels, des programmes éducatifs officiels, la maîtrise de l'information est tour à tour considérée comme une condition de réussite scolaire, universitaire, professionnelle, la garantie d'une bonne insertion sociale, le meilleur viatique pour cette « société de l'information » et (au choix) du savoir, de la connaissance, de l'intelligence, de la pédagogie.

Deux critiques peuvent être adressées à ces discours. Tout d'abord, celle d'en rester au stade des déclarations d'intention, car le contraste est saisissant, notamment en France, entre les discours officiels affichant l'importance d'une maîtrise de l'information et la réalité des faits : en dépit de nombreux efforts ces dernières années, la maîtrise de l'information reste encore peu ou mal enseignée, et les acteurs sur le terrain (enseignants-documentalistes de l'enseignement secondaire, formateurs des bibliothèques de l'enseignement supérieur) constatent toujours une absence de politique claire des institutions, dans la définition des objectifs, des contenus et des moyens. L'autre critique consisterait à en pointer les présupposés : conception naïve de l'innovation jugée bonne en soi, croyance techniciste dans les vertus des technologies de l'information, illusions autour de la « société du savoir », impératif catégorique de « l'adaptation » au progrès, etc. A l'évidence, les discours sur la maîtrise de l'information restent imprégnés d'une idéologie passe-partout, sorte de nouvel avatar du positivisme et de la croyance dans les progrès de la science. Car le point commun de nombreux discours, proprement mirobolants, sur l'information, est que celle-ci et sa maîtrise y sont parées de toutes les vertus, puisque d'elles dépendent rien moins que « la survie et le succès » dans nos sociétés. Souvent tautologiques (il faut maîtriser l'information parce qu'il faut maîtriser la société de l'information), ces discours reposent sur un présupposé majeur, rarement questionné : celui de la nécessaire adaptation, conçue comme une sorte de course-poursuite sans fin derrière les innovations techniques.

Cependant, à l'instar des discours technicistes sur Internet (avec lesquels ils se confondent parfois), il convient de ne pas se laisser prendre au piège des discours sur la maîtrise de l'information, piège consistant, au prétexte de rejeter l'idéologie dont ils sont vecteurs, à ne plus voir les enjeux réels dont ils sont les témoins : autrement dit, le discours souvent idéologique sur la maîtrise de l'information ne doit pas masquer les enjeux réels de celle-ci.

Comment résumer les vrais enjeux de la maîtrise de l'information ? Inutile de développer ici les plus connus, comme les enjeux scolaires ou éducatifs : tous les enseignants, depuis Célestin Freinet et les méthodes actives dans l'enseignement primaire, le « travail autonome » dans l'enseignement secondaire, ou les travaux d'Alain Coulon sur « l'affiliation intellectuelle » dans l'enseignement supérieur (Coulon 1999), connaissent la fécondité heuristique de l'information-documentation et le rôle-clé de la maîtrise de compétences informationnelles dans la réussite des études. De même, les enjeux sociaux, comme celui de l'illettrisme informatique ou informationnel, sont bien cernés depuis longtemps. En bref, les raisons ne manquent pas pour former à l'information et ce dès le plus jeune âge.

L'un des enjeux les plus cruciaux de la culture informationnelle est sans doute lié à la nouvelle « fracture générationnelle », autrement dit à l'arrivée de la « génération Internet » (Duchamp 2006), la génération qui manie le « pouce et la souris » (Lardellier 2006), surfe sur le web et « googlise » à tout va. Outre l'usage massif des technologies de l'information dans la quasi-totalité de la génération des 12-18 ans (CLEMI 2006), le fait saillant, relevé par toutes les enquêtes, est le fossé entre l'école et les pratiques spontanées des jeunes, plus marqué en Europe qu'au Québec. Il ne s'agit pas seulement d'une coupure entre une institution, centrale entre toutes, et son public, autrement dit entre l'école et la jeunesse. Bien qu'à lui seul, cet écart entre le monde scolaire et le monde privé, sous l'angle des usages des technologies de l'information, soit peut-être l'une des raisons de la profonde crise de l'école. Mais l'éloignement des pratiques scolaires, des apprentissages traditionnels, leur remplacement par de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture, de recherche d'information, de nouvelles manières d'apprendre, modalités encore largement spontanées et peu maîtrisées, sont encore plus lourds de conséquences et d'enjeux : car c'est le rapport à l'apprentissage, à la connaissance, au savoir qui est ici en cause. Et peut-être la possibilité même d'une transmission du savoir est-elle déjà posée, sous l'effet d'une crise générale des médiations (notamment celle du livre) et des médiateurs traditionnels du savoir (enseignants, bibliothécaires).

La question de l'évaluation de l'information constitue sans doute le point nodal des contradictions, des enjeux et des risques de ce nouveau paysage des usages informationnels : laissés seuls sur Internet chez eux, du moins en France, pour leurs usages de prédilection (clavardage, blogues, téléchargement, jeux vidéos), les adolescents sont également souvent mal encadrés à l'école pour leurs recherches d'information (CLEMI 2006, 5). Un constat analogue peut être fait à l'université. Cette « autonomie » des usagers dans la recherche et l'évaluation de l'information est sans doute une bonne nouvelle, à l'échelle historique du moins, puisqu'elle témoigne d'une démocratisation sans précédent de l'accès à l'information. Mais depuis quand l'autonomie technique entraînerait-elle par miracle l'autonomie intellectuelle ? La question de la formation des élèves à pouvoir repérer, identifier, discerner, évaluer l'origine, la fiabilité, la qualité et la pertinence d'une information est ainsi devenue, en quelques années, l'un des défis les plus cruciaux de l'école, qui n'est malheureusement pas bien armée pour cette tâche. Et s'il ne fallait qu'une seule raison à la nécessité d'une culture informationnelle, elle pourrait être trouvée là, dans cette urgence (à la fois citoyenne, éducative et méthodologique) à devoir former les élèves et les étudiants à l'évaluation de l'information.

Mais *in fine*, les enjeux les plus profonds d'une culture informationnelle sont, sans conteste, politiques. Ils sont à relier à ce que Bernard Stiegler appelle une « politique des technologies de l'esprit » : « cette refondation politique, en tant qu'elle est basée sur la *resocialisation d'une technologie industrielle*, doit être aussi l'invention d'un *nouveau type d'entreprises économiques et de services*. Cette invention ne peut être l'oeuvre que des *citoyens entrepreneurs* – il y en a beaucoup, mais elle doit être *suscitée, soutenue et accompagnée par une politique publique de développement industriel des technologies de l'esprit*. » (souligné par l'auteur) (Stiegler 2005, 83). Même si le philosophe de la technique ne mentionne pas explicitement la culture informationnelle, celle-ci n'est pas très éloignée des interrogations fortes posées par Stiegler : quels usages des technologies de l'information et de la communication voulons-nous développer ? Comment utiliser Internet et les technologies numériques pour développer et augmenter la « valeur esprit », l'intelligence collective ? On ne peut séparer la question des choix politiques (pour le moment évanescents !) concernant Internet et les technologies de l'information et de la communication de celle de la culture informationnelle et de la formation à cette culture.

Autrement dit, il conviendrait de sortir des approches technicistes, consistant à développer les équipements matériels, fournir des ordinateurs aux étudiants ou aux collégiens, mettre en place des systèmes d'information, sans se préoccuper des usagers, de leur appropriation plus ou moins facile des technologies et de leur autonomie face à l'information. La formation aux TIC et surtout à l'information est devenue une question politique majeure.

La question première des finalités

Ainsi l'analyse, même sommaire, des enjeux informationnels débouche-t-elle immédiatement sur l'une des questions les plus vives, loin d'être tranchée aujourd'hui, celle des finalités, des objectifs politiques de la culture informationnelle, qui peut se résumer par l'alternative suivante : la culture informationnelle doit-elle viser « l'adaptation » des usagers à la nouvelle « société de l'information », ou doit-elle tenter de former des esprits libres, y compris contre cette société ? Vision utilitariste *versus* approche critique de l'éducation : le débat dépasse le seul cadre de la culture informationnelle et concerne le projet éducatif dans son ensemble, qui semble actuellement en panne d'inspiration et cède de plus en plus au seul discours utilitariste de l'adaptation au marché de l'emploi, à l'innovation et aux technologies. La question des finalités reste donc première, indépassable et mériterait de faire l'objet de davantage de débats, de questionnements, non seulement chez les acteurs de la maîtrise de l'information, mais surtout dans la société et dans la sphère politique. Car la question de savoir ce qu'il faut enseigner aux élèves sur la société et les technologies de l'information est une question politique, au sens le plus noble du terme. Or on ne peut être qu'inquiet devant les tendances dominantes dans le système éducatif français : approche procédurale des TIC dans le « socle des connaissances »¹, prédominance du modèle des compétences dans le Brevet informatique et internet (B2i) et le Certificat informatique et internet (C2i) (le B2i² concerne l'enseignement primaire et secondaire, le C2i³ l'enseignement supérieur), absence totale de la culture informationnelle dans la formation des enseignants, visions souvent technicistes de la « fracture numérique » chez les politiques, etc.

Par ailleurs, face au monopole écrasant de Google dans les pratiques informationnelles des jeunes (mais aussi des adultes !), omniprésence et monopole nullement contestés, qui vont de soi et qui sont lourds d'effets culturels et cognitifs, quelle réponse doit apporter la « maîtrise de l'information » (Serres 2005) ? Une formation seulement méthodologique, technique, visant par exemple les procédures d'interrogation avancée ? Ne faudrait-il pas aussi expliquer le fonctionnement de Google, du *PageRank*, des liens commerciaux, mettre en garde sur la question de la protection des données personnelles, pointer les dangers de la « vie et du monde selon Google », mettre en question l'idéologie pernicieuse véhiculée par Google (Cassin 2007) ? De même, ne faudrait-il pas faire réfléchir sur les nouveaux problèmes, les valeurs véhiculées par le web 2.0, les risques du culte de la « popularité », confondue avec l'autorité (Le Deuff 2006) ?

Un fil rouge relie toujours finalités, contenus, mais aussi modèles pédagogiques de référence. Ainsi, le modèle des formations à l'information (et surtout à l'informatique), dominant dans la plupart des pays (Virkus 2003, 7), est celui des compétences : définition des objectifs pédagogiques, traduction en objectifs opérationnels, déclinaison des savoirs, savoir-faire et savoir-être, évaluation. Le référentiel des compétences, aussi fécond et utile qu'il ait pu être, est devenu une sorte de paradigme, un nouvel « allant de soi ». La critique de ce modèle a été faite, notamment par Pascal Duplessis (Duplessis 2005), qui a démontré en quoi les référentiels de compétences valorisent à l'excès les savoir-faire, facilement observables, au détriment des savoirs abstraits, des concepts. Au-delà de la pertinence pédagogique de ce

modèle, la mise en avant des compétences et surtout des savoir-faire informationnels n'est pas étrangère à une approche plutôt « utilitariste » de la maîtrise de l'information, qui viserait à former des usagers adaptés aux technologies plutôt que des citoyens critiques.

Aujourd'hui, la double question des finalités et des contenus se repose donc avec une vigueur accrue : face aux nouveaux usages et « mésusages » d'internet des jeunes générations, aux défis de l'évaluation de l'information, la culture informationnelle ne devrait-elle pas donner la priorité, dans ses finalités, à la compréhension des environnements informationnels et à la distance critique face aux outils de recherche ?

La question didactique en cours

En une quarantaine d'années, un renversement complet de perspective s'est opéré, notamment en France, où nous sommes passés du document comme simple support d'enseignement à l'idée d'une éducation à l'information. L'expression, de plus en plus courante aujourd'hui, de culture informationnelle, traduit d'ailleurs cette évolution profonde du domaine. Elle marque notamment le passage d'une formation méthodologique, procédurale, à une formation plus théorique, fondée sur une véritable didactique de l'information.

Où en est le chantier didactique de l'information aujourd'hui, en France ? Plusieurs travaux ont été engagés depuis quelques années, plusieurs équipes et groupes de travail convergent autour de l'une des directions essentielles de ce chantier : l'inventaire, la définition, la didactisation, la cartographie des termes, notions et concepts constituant le corpus didactique de l'information-documentation. Pour pouvoir enseigner des notions informationnelles, recentrer la formation sur les savoirs, encore faut-il commencer par les recenser et les définir. Cette première étape est largement engagée dans l'enseignement secondaire autour de divers travaux, notamment ceux de Pascal Duplessis et Ivana Ballarini-Santonocito (Duplessis et Ballarini-Santonocito 2006). La publication récente du travail de la FADBEN (Fédération des Associations de Documentalistes-Bibliothécaires de l'Education Nationale) sur les « sept notions-organisatrices » (FADBEN 2007) constitue également un signe fort de la montée en puissance de la « question didactique » dans la communauté des enseignants-documentalistes. A partir de sept notions, jugées essentielles en information-documentation (information, document, source, recherche d'information, indexation, exploitation de l'information, espace informationnel), il s'agissait d'établir des définitions didactisées, selon différents niveaux, de dresser la liste des attributs essentiels et secondaires de chacune des notions, d'en recenser les notions spécifiques, de proposer des pistes d'exploitation pédagogique. Un embryon de corpus didactique, pouvant faire l'objet d'un enseignement de l'information-documentation, a ainsi été constitué.

Dans l'enseignement supérieur, la réflexion sur les contenus est moins avancée (Serres 2006) mais elle a commencé, comme en témoignent les travaux menés au cours des 6^e Rencontres Formist en 2006 sur les contenus de formation en Master et Doctorat (FORMIST 2006) et surtout les différents projets de recherche en cours, menés au sein de l'ERTé (Equipe de Recherche en Technologie éducative) « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* »⁴.

D'autres tâches attendent les chercheurs et acteurs de ce chantier didactique, comme la délimitation (épistémologique, thématique, didactique) avec les deux domaines voisins que sont l'éducation aux médias et la formation à l'informatique. Concernant la première, fait-elle partie de la culture informationnelle ou en est-elle une proche cousine ? A l'évidence, de nombreux points de couplage existent, notamment parce que les acteurs sont souvent les

mêmes (les enseignants-documentalistes des CDI). Mais l'articulation, épistémologique et didactique, des rapports entre les deux domaines, encore séparés, est aujourd'hui nécessaire et urgente, notamment sur la question commune de l'évaluation de l'information : évaluer et décoder l'information de presse recoupe en grande partie l'identification et l'évaluation de l'information en général. Eduquer aux médias et à l'information deviennent deux figures souvent indissociables, quand la réalité et la notion même de médias se dissolvent dans le grand melting-pot du web 2.0 : AgoraVox, Wikipedia, sont de nouveaux « médias » d'actualité et d'information, dont il faut faire le décodage critique comme le CLEMI le fait pour la presse écrite ou les journaux télévisés depuis des années. Ainsi, entre éducation à l'information et éducation aux médias, circulent de multiples enjeux, notions et thématiques, communes aux deux *littéracies* et qui demandent à être mieux explicités.

La délimitation avec la culture informatique est encore plus urgente : la culture informationnelle, même au sens étroit d'une culture de l'information-documentation, partage un très grand nombre de termes, de notions, de thématiques avec l'informatique. Pensons à la recherche et au traitement de l'information, également abordés en France dans le B2i et le C2i. Mais les perspectives ne sont pas les mêmes, les approches diffèrent radicalement, les acteurs s'ignorent le plus souvent et un immense travail, à la fois de rapprochement et de différenciation, reste à faire. Les nombreuses urgences, à la fois pédagogique (autour de la formation des élèves et des étudiants à la recherche d'information, assurée à la fois par les deux parties), didactique (la délimitation des contenus), professionnelle et institutionnelle (les relations et le partenariat entre enseignants d'informatique et professionnels de l'information) viennent contredire ici l'inévitable lenteur de la réflexion épistémologique sur les différences et les convergences entre les deux cultures, entre ces deux *littéracies* qu'il faudra bien un jour mieux articuler.

Tous ces problèmes de frontières, de relations externes ou bien internes, (re)posent inévitablement la question de la définition et des fondements de la culture informationnelle.

Trois questions théoriques, anciennes et à venir

Enfin trois questions, d'ordre théorique, doivent être posées sur la culture informationnelle, car elles prendront sans doute une acuité de plus en plus forte au fur et à mesure du développement de celle-ci, même s'il s'agit de questions très anciennes.

La première est d'ordre épistémique et concerne l'information : de quelle information s'agit-il dans l'expression de culture « informationnelle » ? La question de la définition de l'information, récurrente dans le champ des sciences de l'information et de la communication (SIC), se pose ici avec d'autant plus de force : sur quels fondements épistémiques peut-on fonder la culture d'une notion aussi polysémique et ambiguë que celle d'information ? En général, les tenants de la culture informationnelle considèrent celle-ci comme relevant du seul champ de l'information-documentation. En effet, la plupart des acteurs de l'*information literacy* viennent du monde des bibliothèques et les compétences informationnelles visées sont celles de la recherche documentaire. Les choses sont pourtant moins simples, dès que l'on rappelle trois grandes acceptions de l'information, à savoir l'*info-data* de l'informatique, l'*info-news* du journalisme, l'*info-knowledge* de la documentation, comme le rappelle Daniel Bounoux : « *Information* (...) est un caméléon intellectuel particulièrement vicieux puisque le même mot peut désigner tantôt les nouvelles (*news*), tantôt les données (*data*) et tantôt le savoir en général (*knowledge*). » (souligné par l'auteur) (Bounoux 1995, 7). Compte-tenu de la confusion fréquente régnant sur ces trois sens, souvent mélangés dans les discours et les représentations,

la culture informationnelle (même au sens étroit de l'information-documentation) ne doit-elle pas sans cesse clarifier le champ épistémique et terminologique de l'information (Baltz 1997) ? En montrant l'ambiguïté originelle, la polysémie que tout chercheur en SIC connaît bien ? Autrement dit, quand bien même la culture informationnelle ne devrait comprendre que les notions, savoirs et compétences propres à l'information spécialisée et au monde des bibliothèques, elle devrait toujours être appréhendée comme une acception, une certaine approche de l'information parmi d'autres. Les SIC ont un rôle majeur à jouer ici, non seulement pour rappeler aux formateurs et usagers de la culture informationnelle la complexité de ce mot-valise d'information, mais aussi pour renforcer les fondements épistémologiques de cette nouvelle « culture », qui pourrait, d'une certaine manière, être perçue comme la partie « vulgarisée », grand public, des mêmes SIC. De même que l'on parle de culture historique, juridique ou économique pour désigner un ensemble de savoirs, de connaissances, de compétences de ces différents champs, partagés par un nombre plus ou moins élevé de personnes.

Ce qui nous mène à la deuxième question théorique : celle de la culture. Quelle signification de ce terme, également complexe, est concernée ici ? La signification anthropologique de la culture comme ensemble de façons de sentir, de penser, d'agir propres à une collectivité ? Autrement dit, la culture informationnelle est-elle l'ensemble des savoirs tacites, des usages spontanés, des pratiques sociales, des représentations dominantes de l'information dans notre société ou dans un collectif déterminé (on parlera de la culture informationnelle des jeunes, des enseignants, etc.) ? Ou bien la culture est-elle à prendre au sens d'un ensemble de savoirs, de productions intellectuelles, artistiques, scientifiquement ou socialement légitimés ? La question du sens donné à cet autre mot-valise qu'est la culture n'est ni de pure forme, ni seulement théorique, car les diverses réponses apportées peuvent avoir des incidences pratiques également différentes, notamment dans les conceptions didactiques de la formation. Ainsi, l'approche anthropologique (ou sociologique) de la culture informationnelle nous paraît-elle en résonance avec l'observation privilégiée des usages informationnels, la priorité donnée à l'émergence des notions et savoirs de l'information mobilisés dans les pratiques quotidiennes de la recherche d'information. Dans ces approches, qui peuvent être qualifiées de « bottom-up », la conception sociologique de la culture informationnelle inciterait à refuser toute préconisation d'un enseignement de notions jugées indispensables *a priori*, et viserait surtout à améliorer les usages et limiter les « mésusages » informationnels chez les jeunes. Autrement dit, il nous semble qu'il court des fils plus ou moins invisibles, entre les recherches centrées sur les usages de l'information, une posture pédagogique marquée par le refus de tout enseignement didactique et l'approche anthropologique de la culture informationnelle. A l'inverse, considérer la culture informationnelle comme l'ensemble des connaissances, des concepts, des auteurs propres aux domaines de l'information implique une autre réponse au plan de la formation, davantage orientée vers la recherche d'un corpus didactique, la priorité donnée à un enseignement de notions et de savoirs et à la transmission de valeurs. Certes, l'opposition montrée ici est schématique et la diversité des approches didactiques viendra nuancer ce clivage. Mais ce débat, à la fois théorique, politique et éducatif, qui n'est d'ailleurs pas propre au champ de la culture informationnelle et qui traverse, avec une certaine acuité, le champ éducatif français, mériterait un questionnement approfondi et une explicitation des présupposés des formateurs de l'*information literacy*.

La troisième question théorique nous semble être une source de réflexion permanente, plutôt qu'un problème à résoudre : dans quelle mesure culture et information sont-elles des notions compatibles, complémentaires ? Leurs rapports ne seraient-ils pas plutôt contradictoires, voire antagonistes ? Si la réflexion doit impérativement porter sur les distinctions entre information

et connaissance, illustrées par la célèbre citation de T.S. Eliot : « *Where is the wisdom we have lost in knowledge ? Where is the knowledge we have lost in information ?* » (Eliot 1934), ne doit-elle pas également poser la question, plus difficile, des rapports entre culture et connaissance, culture et information ? Notamment au moment où les termes de « démocratie culturelle », « accès à la connaissance », « organisation mondiale de l'information » deviennent, non seulement les slogans publicitaires des grands outils de recherche, mais des notions interchangeable aux yeux de nombreux jeunes internautes. Une grande confusion règne aujourd'hui sur ces notions dans la nouvelle *doxa* d'internet où, à l'instar des informations elles-mêmes, les valeurs et les significations de ces mots-valises sont allègrement brassées et mélangées. Sans pouvoir approfondir ici cette question particulièrement complexe, contentons-nous d'affirmer que la culture, au sens traditionnel du terme de choix, de sélection parmi un ensemble d'œuvres, d'objets, d'auteurs, ne peut être réduite à une simple « information ». Comme le dit fort justement Barbara Cassin, en s'inspirant d'Hannah Arendt, « la culture ne se caractérise ni par la connaissance, ni par l'information, mais par les œuvres et par le goût. Tout revient finalement à la question du « choix » » (Cassin 2007, 121). Singularité de l'œuvre, prééminence de l'auteur, pérennité des « objets culturels » (Hannah Arendt dit, dans *La crise de la culture* (Arendt 1972, 260) : « Seul ce qui dure à travers les siècles peut finalement revendiquer d'être un objet culturel »), lutte contre les « philistins et le philistinisme », « cet état d'esprit qui juge de tout en termes d'utilité immédiate et de « valeurs matérielles » (Arendt 1972, 258), caractère « gratuit » des œuvres culturelles au sens où elles ne répondent à aucune fonction, à aucun besoin, fidélité à la nature originelle des objets culturels (« Quand livres ou reproductions sont jetés sur le marché à bas prix, et sont vendus en nombre considérable, cela n'atteint pas la nature des objets en question. Mais leur nature est atteinte quand ces objets sont eux-mêmes modifiés – réécrits, condensés, digérés, réduits à l'état de pacotilles pour la reproduction ou la mise en images » (Arendt 1972, 266)) : tout oppose la culture, au sens exigeant donné par Hannah Arendt, à l'information, qui repose sur de tout autres fondements. La conception radicale de Hannah Arendt, sans doute intenable aujourd'hui comme le remarque Barbara Cassin (Cassin 2007), a cependant le mérite de poser les véritables questions sur la culture et, pour ce qui nous concerne, de nourrir la réflexion critique, face aux dangereuses illusions sur la « démocratie culturelle », véhiculées aussi bien par l'« idéologie Google » que sur les plates-formes du web 2.0.

Il ne s'agit évidemment pas de trancher ici, dans un sens ou dans un autre, cette question aporétique des rapports complexes et contradictoires entre information et culture. Mais la réflexion sur la culture informationnelle ne doit-elle pas s'emparer de ces problèmes, même s'ils dépassent son cadre spécifique, de manière à pouvoir intégrer, dans la formation des étudiants et des lycéens, un questionnement, une mise à distance critique vis-à-vis des discours convenus sur la « démocratie culturelle » d'Internet et les illusions de l'accessibilité généralisée à la connaissance ?

Les quatre niveaux possibles de la culture informationnelle

Shapiro et Hughes, dans un texte fondateur de 1996, donnaient déjà à voir toute l'ampleur de la culture informationnelle, qu'ils comparaient aux arts libéraux du Moyen-Age : « La culture de l'information devrait être conçue plus largement comme de nouveaux arts libéraux qui iraient de la maîtrise de l'usage des ordinateurs et de l'accès à l'information à une réflexion critique sur la nature de l'information, son infrastructure technique et ses contextes et impacts culturels, sociaux, et même philosophiques. Aussi essentiel pour la formation intellectuelle de l'homme de la société de l'information qu'a pu l'être le trio grammaire, logique, rhétorique pour la personne éduquée de l'époque médiévale. » (Shapiro et Hughes 1996, trad. de

Chevillotte 2007, 17). Dans le prolongement de cette conception ambitieuse, il nous semble pour conclure que l'on peut distinguer quatre axes, quatre niveaux imbriqués d'une culture informationnelle globale, selon un étagement, une progression entre les savoir-faire, les savoirs, la réflexion critique et l'auto-réflexion.

Le premier niveau serait celui d'une maîtrise pratique de l'information et de ses outils et correspond à ce que Brigitte Juanals appelle la « maîtrise de l'accès à l'information » (Juanals 2003). Il englobe toutes les compétences, méthodologiques et techniques, de la recherche et du traitement de l'information (savoir chercher, trouver, évaluer, récupérer, traiter, utiliser l'information). La finalité de ce premier niveau serait l'utilisation, l'appropriation, la maîtrise technique de l'information, à des niveaux simples et avancés, cette appropriation des TIC et de l'information devant favoriser le perfectionnement, la créativité, l'inventivité des usages informationnels.

Le deuxième niveau concernerait la maîtrise intellectuelle de l'information ; il serait composé de l'ensemble des savoirs, des notions, de la terminologie, des principes et des problèmes de l'information, permettant d'appréhender celle-ci dans sa complexité, dans la totalité de son champ (formation à l'informatique, éducation aux médias et maîtrise de l'information), et dans la diversité de ses acceptions. Fondé sur une véritable didactique de l'information, sur des corpus de savoirs et de notions clairement identifiés, cet axe viserait la connaissance des environnements, des mécanismes, des processus, des acteurs et des problèmes informationnels. Deux difficultés se posent à ce niveau, que l'on peut qualifier de « didactique » : d'une part la distinction entre les connaissances communes de la culture informationnelle et celles plus spécialisées, destinées aux cursus en sciences de l'information et de la documentation, d'autre part la « délimitation territoriale » entre les différents domaines de l'information, entre les diverses *litteracies* (informatique et information notamment). La finalité de ce deuxième niveau serait la diffusion d'une véritable culture, au sens de connaissance, de compréhension de l'information.

A un troisième niveau interviendrait la réflexion critique, correspondant à ce que les chercheurs américains appellent parfois *critical literacy* (Shapiro et Hugues 1996). L'accent serait mis ici sur les dimensions critiques de l'information, qu'il s'agisse des infos-pollutions, des effets pervers des modes de classement des moteurs de recherche, de l'idéologie de Google et d'une approche cybernéticienne de l'information, de l'invasion publicitaire, des risques sur la vie privée, etc. L'objectif de ce troisième niveau de la culture informationnelle serait à l'évidence politique, avec la finalité de former des citoyens avertis et éclairés sur les risques de l'information, notamment à l'heure de la « googlisation » généralisée.

Enfin un quatrième niveau pourrait venir s'ajouter et englober les trois autres, sorte de méta-niveau fondé sur l'auto-réflexion critique. Ce niveau de la réflexivité viserait à susciter et développer, chez les usagers, au moins deux types d'interrogations : d'une part, la prise de distance vis-à-vis de l'information elle-même, de ses rapports complexes avec la connaissance et la culture, ainsi que la conscience des limites du tout-informationnel ; d'autre part, un regard lucide et auto-critique sur nos comportements et usages informationnels, sur nos représentations de la culture, mais aussi des technologies de l'information et sur les nouvelles dépendances qu'elles suscitent. La culture informationnelle étant de nature transversale, elle se prêterait particulièrement bien à cet exercice réflexif.

En résumé, une culture informationnelle globale aurait à parcourir ces quatre niveaux de la connaissance, depuis la maîtrise pratique et avancée des outils et des méthodologies

informationnelles, jusqu'à une attitude réflexive sur l'information et ses usages, en passant par la compréhension des phénomènes de l'information et la distance critique vis-à-vis des effets, pervers ou non, du tout informationnel. Un vaste programme sans doute, mais dont l'objectif est d'être plus à la hauteur des enjeux actuels que les seules formations méthodologiques ou techniques, de plus en plus inadaptées à la « génération Internet ».

Références

Arendt, H. 1972. *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Baltz, C. 1997. *Culture informationnelle : définition, effets, enjeux, appropriation*. Journée d'étude, Paris, Carré des sciences, 18 nov. 1997, ADBS. Disp. sur : http://www.adbs.fr/uploads/journees/608_fr.php.

Bougnoux, D. 1995. *La communication contre l'information*. Paris : Hachette.

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

Chevillotte, S. 2007. Maîtrise de l'information ? Education à l'information ? Culture informationnelle ? *Les Dossiers de l'ingénierie éducative* 57 : 16-19.

CLEMI. 2006. *Mediapro. Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*, Paris : CLEMI. Disp. sur : http://www.cleml.org/international/mediapro/Mediapro_b.pdf.

Coulon, A. 1999. Un instrument d'affiliation intellectuelle. L'enseignement de la méthodologie universitaire dans les premiers cycles universitaires. *BBF* 44 : 36-42.

Duchamp, C. et Vauthier, J. 2006. *Au secours ! La génération Internet arrive...* Paris : Eska.

Duplessis, P. 2005. L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education nationale. *Documentaliste-Sciences de l'information* 42 : 178-189.

Duplessis, P. et Balarini-Santonocito, I. 2006. *Petit dictionnaire didactique de l'information-documentation à l'usage des enseignants-documentalistes*. SavoirsCDI, CNDP. Disp. sur : <http://savoircdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm#auteur>.

Eliot, T.S. 1934. *Choruses from 'the Rock'*.

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

FORMIST. 2006. *Maîtrise de l'information des étudiants avancés (master et doctorat) : éléments pour une formation*. Lyon : ENSSIB. Disp. sur : <http://formist.enssib.fr/documents/vitrine.php#>.

Information Literacy Committee. 1995. Information Literacy. In *Ocotillo Report '94*. Arizona : Maricopa Center for Learning and Instruction (MCLI). Disp. sur :

<http://hakatai.mcli.dist.maricopa.edu/ocotillo/report94/rep7.html>. (trad. disponible sur <http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/culture.html>).

Juanals B. 2003. *La culture de l'information. Du livre au numérique*. Paris : Lavoisier.

Lardellier P. 2006. *Le pouce et la souris*. Paris : Fayard.

Le Deuff O. 2006. Folksonomies : Les usagers indexent le web. *BBF* 4 : 66-70.

Serres A. 2005. *Moteurs de recherche et maîtrise de l'information : faut-il former à Google et comment ?*. Workshop « Le monde selon Google », Bucarest (Roumanie), 2-4 juillet. Disp. sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001730/en/.

Serres A. 2006. Maîtrise de l'information à l'université : le chantier didactique. In *Colloques « Histoire et savoirs » 18-19-20 mai 2006, Colloque n° 1 : « Savoirs et acteurs de la formation », Atelier n° 5 : Savoirs et information-documentation*. Rouen : Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen. A paraître. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00177325/fr/.

Shapiro, J. et Hughes, S. 1996. Information Literacy as a Liberal Art : Enlightenment Proposals for a New Curriculum. In *Educom Review* 31, mars-avril. Disp. Sur : <http://www.educause.edu/apps/er/review/reviewArticles/31231.html>.

Stiegler, B. et Ars Industrialis. 2006. *Réenchanter le monde - La valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Flammarion.

Virkus, S. 2003. Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research* vol.8, n° 4. Disp. sur : <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>.

- ¹ « Le socle commun de connaissances et de compétences fixe les repères culturels et civiques qui constituent le contenu de l'enseignement obligatoire. Il définit les sept compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. ». Voir sur : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-connaissances-competences.html>
- ² « L'objectif de ce brevet est d'attester le niveau acquis par les élèves dans la maîtrise des outils multimédias et de l'internet. ». Voir sur <http://www2.educnet.education.fr/sections/formation/certification/b2i/>
- ³ « Ce certificat atteste de compétences dans la maîtrise des outils informatiques et réseaux. Il est institué dans le but de développer, de renforcer et de valider la maîtrise des technologies de l'information et de la communication par les étudiants en formation dans les établissements d'enseignement supérieur. » Voir sur : <http://www2.c2i.education.fr/sections/accueil/c2i7120/>
- ⁴ ERTé : Equipe de Recherche en Technologie éducative. Cette ERTé, créée en juillet 2006 à l'Université de Lille 3, regroupe plus d'une vingtaine d'enseignants-chercheurs, de formateurs et d'acteurs institutionnels (FADBEN, URFIST, FORMIST, CNDP...) ; elle encadre plusieurs travaux de recherche en cours, portant sur les usages informationnels de différents publics, la définition de la culture informationnelle, l'élaboration d'une didactique de l'information.