



**HAL**  
open science

## L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions

Yolande Maury, Christiane Etévé

► **To cite this version:**

Yolande Maury, Christiane Etévé. L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. [Rapport de recherche] Université Lille 3. 2010. hal-00986154

**HAL Id: hal-00986154**

**<https://hal.science/hal-00986154>**

Submitted on 8 May 2014

**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.

# « L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions »

## Mots-clés

Culture informationnelle / information-documentation / culture / information / médiation / pratique informationnelle / pratique documentaire / savoir info-documentaire / enseignement secondaire / CDI / enseignant-documentaliste /

## Responsables de l'équipe

Yolande Maury, MCF Sciences de l'information et de la communication, Université d'Artois/IUFM

[yolande.maury@lille.iufm.fr](mailto:yolande.maury@lille.iufm.fr), [yolande.maury@noos.fr](mailto:yolande.maury@noos.fr)

Christiane Etévé, MCF Sciences de l'éducation, INRP

[christiane.eteve@free.fr](mailto:christiane.eteve@free.fr)

## 1 Thématique

Ce travail de recherche s'inscrit principalement dans l'axe 2 de l'ERTé, à savoir l'étude des pratiques ordinaires d'information-documentation. Il s'agit de dégager « l'aire de pertinence » de la culture informationnelle, à partir du repérage des éléments structurants de cette culture, telle qu'elle est abordée, au quotidien, en contexte scolaire (élèves, enseignants-documentalistes, éventuellement enseignants ; en collège et lycée)

Les savoirs en information-documentation sont étudiés en tant qu'éléments d'un curriculum à construire, ce qui rattache également ce projet aux axes 3 et 5.

## 2 Composition de l'équipe

### Membres de l'équipe

Yolande Maury, MCF Sciences de l'information et de la communication, Université d'Artois/IUFM

[yolande.maury@lille.iufm.fr](mailto:yolande.maury@lille.iufm.fr)

Christiane Etévé, MCF Sciences de l'éducation, INRP

[christiane.eteve@free.fr](mailto:christiane.eteve@free.fr)

### Membres associés

Evelyne Cochet-Steichen, IUFM Paris, docteur en linguistique  
[evelyne.cochet@paris.iufm.fr](mailto:evelyne.cochet@paris.iufm.fr)

Sylvie Decroix, IUFM Paris, formatrice  
[sylvie.decroix@paris.iufm.fr](mailto:sylvie.decroix@paris.iufm.fr), [sylvie.decroix@free.fr](mailto:sylvie.decroix@free.fr)

### 3 Questions de recherche, examen du problème

#### ▪ La culture informationnelle, un objet de recherche « en mouvement »

Au départ de cette recherche, un constat : la culture informationnelle, un objet « en mouvement », tant comme champ de pratique que comme champ de recherche, manque d'une définition conceptuellement armée. Le statut des écrits, aujourd'hui nombreux qui traitent du sujet, n'est pas toujours clairement établi : entre récits d'expérience, textes réflexifs, commentaires enrichis d'exemples qui se veulent des références à la réalité empirique, et interprétations fondées sur des données de la recherche. Comme champ d'intervention, même s'il existe un consensus apparent sur les enjeux de la culture informationnelle (faire de l'élève un usager créatif et averti), la réflexion et les pratiques ne paraissent pas toujours à la hauteur des enjeux proclamés. La recherche, en 2006, n'apporte que des réponses parcellaires à ces questions : au-delà des écrits qui mènent une réflexion théorique sur les contenus et les enjeux de la formation documentaire (Béguin, 1996 ; Charbonnier, 1997 ; Etévé, 1999 ; Chapron, 2003) ou de la culture informationnelle (Mollard, 1996 ; Baltz, 1998 ; Maury, 1999 ; Serres, 2003 ; Juana, 2003), proposant parfois des pistes d'action, rares sont les travaux qui prennent appui sur des observations de terrain, pénétrant la boîte noire de la salle de classe ou du CDI pour observer les pratiques (et les savoirs étudiés) autour d'un travail sur l'information. En 2001, Yolla Polity, dans ses travaux sur les bibliothèques (incluant les CDI), de l'école à l'université<sup>1</sup>, remarque que l'on ne peut que s'étonner de la quasi-absence, dans le corpus constitué pour la période 1974-1999 toutes disciplines confondues, de recherches sur des problèmes qui agitent alors la profession et la société, notamment la formation des utilisateurs ou l'organisation des connaissances. Selon elle, cela traduit une absence de politique de recherche qui privilégierait le développement d'axes thématiques pourtant jugés prioritaires. Ceci, à la différence du monde anglo-saxon où des études, menées à grande échelle dans le primaire et le secondaire, malgré leurs limites, contribuent à nourrir la réflexion tout en donnant une visibilité aux pratiques existantes<sup>2</sup>. Aujourd'hui les travaux universitaires ayant pour objet l'information-documentation en contexte scolaire attestent d'une évolution sensible à ce niveau. Longtemps marqués par le problème identitaire et la quête d'une légitimité, ils se sont diversifiés, s'ouvrant à la thématique de la culture et de l'éducation informationnelle, en prenant en compte les différents acteurs, dans différents contextes : pratiques informationnelles dans le contexte des TIC (B. Chapelain, 1997 ; C. Duarte, 2000, Y. Maury, 2005), écosystème documentaire (V. Liguète, 2000), représentations des acteurs (M. Tastet, 2006), ancrage des savoirs (C. Gardiès, 2006), didactique et épistémologie de l'info-documentation (M. Kawafrisch, 2001, P. Duplessis, 2006). Mais si ces travaux questionnent l'information-

<sup>1</sup> Polity, Yolla. Les bibliothèques, objet de recherche universitaire. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 2001, t. 46, n° 4, p. 64-70. (Dossier : Bibliothèques et recherche). <http://bbf.enssib.fr>

<sup>2</sup> Parmi ces travaux, nous pouvons citer ceux de Keith C. Lance (jugés les plus convaincants par Paul Thirion) qui portent sur plusieurs centaines d'école et ont été répliqués dans huit états américains par Keith C. Lance lui-même et dans d'autres états par des chercheurs ayant repris sa méthodologie.

documentation sous différentes facettes, généralement, les approches retenues se centrent, soit sur le "comment" du processus, soit sur les contenus informationnels, sans mettre véritablement en perspective les deux dimensions, de manière à mieux saisir la complexité de l'objet étudié.

Partant de ce constat, et dans le prolongement de travaux antérieurs centrés sur le « comment », nous souhaitons soumettre la culture informationnelle à la question du terrain, en liant les deux dimensions : à savoir, le versant externe de la culture informationnelle, dans sa dimension anthropologique (relative aux conditions et possibilités de fonctionnement, aux façons de voir, de faire et de se penser soi-même), et le versant interne, dans sa dimension didactique (relative aux savoirs en information-documentation). Notre objectif étant de contribuer à une définition conceptuellement mieux armée de la culture informationnelle.

## ▪ Problématique

Dans cette orientation, la culture informationnelle est interrogée par l'idée de culture, comprise comme « un vaste ensemble symbolique, incluant des connaissances, des idées, des pensées, des règles, communes à une pluralité d'acteurs sociaux, considérés dans un espace donné à un moment donné »<sup>3</sup> (G. Rocher inspiré par les travaux de l'anthropologue britannique Edward B. Tylor).

Ainsi définie la culture est action, ce sont les groupes humains qui produisent de la culture pour répondre à des besoins qu'ils partagent, besoins qui peuvent être d'ordre physique, cognitif, affectif, conatif... Elle s'adresse à toute activité humaine, et elle est un comportement lié à l'appropriation (acquisition, apprentissage). Si les valeurs et symboles qui la composent correspondent à des "manières de vivre" (*ways of life*) dans une société donnée, elle est aussi "tout ce qu'un individu doit apprendre pour vivre dans une société particulière"<sup>4</sup>. Dans le même temps, la culture n'est pas figée (figer les pratiques aboutirait à une vision essentialiste de la culture), elle constitue un ensemble dynamique, bénéficiant d'une relative plasticité. Elle relève de plusieurs systèmes, comme l'a souligné Claude Lévi-Strauss<sup>5</sup>, ce qui implique, afin de comprendre où elle commence et où elle s'arrête, de la situer dans ses relations aux cultures environnantes : car bien qu'elle s'individualise, elle n'est pas individuelle par nature (les interactions se réalisent au sein de groupes sociaux), et même si elle a une dimension collective, elle ne s'applique pas pour autant qu'à une société globale.

Pour ce qui est de la culture informationnelle, il s'agit plus précisément d'étudier comment et en quoi elle peut, en proposant des outils théoriques, constituer un instrument pour penser, vivre, évoluer, se piloter (C. Baltz<sup>6</sup>), non seulement en contexte scolaire, mais dans un monde où l'information occupe une place essentielle. Ou en d'autres termes, pour « devenir membre » de la société dite d'information (enjeu anthropologique).

L'idée sous-jacente, centrale à notre étude, est donc d'en tracer les contours, en montrant comment elle s'élabore au quotidien, à travers les mises en scène de l'information-documentation, de repérer les éléments qui la définissent – ce que nous appelons ses "traits essentiels" -, ceux qui la situent par rapport aux autres cultures, ses éléments fondateurs qui

---

<sup>3</sup> Rocher, Guy. *Introduction à la sociologie générale 1. L'Action sociale*. Ed. HMH, 1968, p. 111-114.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>5</sup> Lévi-Strauss, Claude. *Anthropologie structurale*. Presses pocket, 1990, p. 325.

<sup>6</sup> Baltz, Claude. Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, n° 2, p. 75-82.

lui donnent une certaine cohérence et peuvent contribuer à la "distinguer" parmi les cultures établies.

Ce qui nous amène tout naturellement à poser la question de la vision du monde et de l'humain en jeu à travers cette culture, compte tenu de ses enjeux et de sa logique propre.

## ▪ Repères théoriques

Si notre recherche, par son objet, la culture informationnelle, s'inscrit dans le champ des sciences de l'information et de la communication, notre question de recherche est abordée de manière interdisciplinaire (cf. l'orientation de l'ERTé), en empruntant à différents champs, et plus particulièrement à l'anthropologie, dans ses dimensions, culturelle, sociale, cognitive, didactique, mais aussi aux sciences de l'éducation ou à la sociologie.

L'anthropologie nous intéresse particulièrement ici parce qu'elle centre ses études sur la culture qu'elle envisage comme un construit, et parce qu'elle s'attache à une connaissance globale de l'homme, embrassant son sujet dans toute son extension historique et géographique. Elle nous intéresse aussi pour son oscillation entre deux pôles, universalisant et particularisant, appartenance à un groupe et singularité, intégration d'un patrimoine et part de création, d'invention. Plusieurs notions paraissent ainsi très fécondes pour aider à penser la diversité de la culture, ses frontières et sa dynamique : celle de « continuité/discontinuité » (R. Bastide) ; celle, plus actuelle, de « métissage », un métissage présent dans la construction des savoirs par tissage, savoirs faits d'apports universels enrichis de cultures diverses ; et celle de « vision du monde », qui renvoie à des configurations d'idées, des modèles d'action prenant une infinité de significations pour les individus, mais donnant une orientation générale, un point de vue commun sur la réalité socio-culturelle (Clyde Kluckhohn).

L'anthropologie nous intéresse encore parce qu'elle peut contribuer à dépasser l'opposition entre instruction et éducation, en reliant les savoirs académiques, le champ de la cognition (en tant que compréhension et production de significations) et celui du social. Nous retiendrons notamment les notions de niche et d'habitat<sup>7</sup>, qui éclairent l'approche écologique, présentée par Yves Chevallard, et proposent des grilles de lecture permettant d'aller du local des situations vers le global de la formation (par mise en perspective des données recueillies, en les resituant dans un projet anthropologique plus vaste) ; ou encore la notion de contexte pensée en terme de « possibilités latentes » qui participent à déconstruire les conceptions essentialistes de la culture.

## Cheminement méthodologique

Notre approche est compréhensive, centrée sur les phénomènes d'"émergence du sens" au sens où l'entendent Pierre Paillé et Alex Mucchielli<sup>8</sup> : le monde de l'information-documentation est étudié en tant que monde interpersonnel et social, avec l'objectif de repérer les dynamiques qui émergent.

---

<sup>7</sup> Chevallard, Yves. Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In : *La Transposition Didactique à l'épreuve*. Grenoble : La pensée sauvage, 1994. « Pour le dire dans un langage anthropomorphe, l'habitat c'est en quelque sorte l'adresse, le lieu de résidence de l'organisme. La niche ce sont les fonctions que l'organisme y remplit ; c'est en quelque façon la profession qu'il y exerce » (Yves Chevallard)

<sup>8</sup> Paillé, Pierre, Mucchielli, Alex. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/VUEF, 2003, p. 13-16.

Notre démarche est résolument qualitative : nous avons procédé par immersion, au quotidien, dans les établissements scolaires, pour observer les situations socialement construites que sont les séances d'éducation à l'information. Par la description des situations, il s'agit de construire un savoir (anthropologie), à partir du voir et de l'écriture du voir (ethnographie)<sup>9</sup>.

Notre protocole d'observation a été présenté de manière détaillée dans le rapport d'étape. Nous rappellerons simplement que nous avons travaillé par triangulation des données (triangulation restreinte), en croisant observations (notre recueil de données principal), entretiens, écrits réflexifs, et documents divers :

- Les observations donnent le regard du chercheur : observations sans intervention ni participation, selon une démarche inductivo-hypothético-déductive, et une méthodologie *a postérioriste* (« ne rien déduire *a priori* : observer, ne rien conclure", cf. M. Mauss) ; descriptions riches, et lecture "en positif" des situations, à la recherche de leur logique propre (observation narrative) plutôt que de leurs manques ou lacunes ; travail par focus sur des extraits de séances, des noyaux appelés provisoirement « exempla », au sens de Foucault<sup>10</sup> ;

- Les entretiens et écrits réflexifs (portfolios) donnent le regard des enseignants-documentalistes sur leur propre pratique. Le guide d'entretien est organisé en deux temps : une partie « définition » de la culture informationnelle (définition, enjeux, évolutions) ; et une partie centrée sur la pratique effective (contexte, contenus, priorité(s), rapport enseignement documentaire- disciplinaire, approche de l'élève) ;

- Le recueil de documents (productions d'élèves, matériel d'enseignement, textes officiels, rapports...) renvoie au regard des différents acteurs ;

- Le journal de bord consigne le regard du chercheur, au jour le jour ;

- Les conversations informelles, consignées dans le journal de bord, donnent le regard des acteurs sur les séances : si pour les documentalistes et enseignants, elles permettent d'apporter des confirmations, des nuances ou des précisions sur leurs pratiques, pour les élèves, elles sont le principal outil donnant leur regard sur les séances.

De fait, le recueil des données s'est effectué en deux temps : une période exploratoire (2006-2007), pendant laquelle nous avons observé des documentalistes-stagiaires dans les académies de Lille et Paris (cf. rapport d'étape) ; puis une seconde période (2007-2009) avec des observations plus ciblées, sur la durée, pendant laquelle nous avons observé deux documentalistes-stagiaires et deux documentalistes chevronnées dans trois établissements parisiens (deux collèges, un lycée). Pour la première période, le regard des acteurs sur leur pratique est donné par les portfolios et les écrits réflexifs ; pour la deuxième période, nous avons procédé à des entretiens en fin de parcours.

Dans le cadre de ce travail, nous nous appuyons plus particulièrement sur les observations effectuées sur la durée, sans exclure pour autant les données recueillies pendant la période exploratoire, pour le regard varié sur les pratiques qu'elles apportent. Le processus de professionnalisation n'est pas retenu pour objet d'étude pour lui-même, nous nous centrons sur l'objet « culture informationnelle ».

---

<sup>9</sup> Laplantine, François. *La description ethnographique*. Nathan/VUEF, 2002, p. 7-8.

<sup>10</sup> Exempla au sens de M. Foucault quand il travaille sur les archives de police et recueil des récits dialogués dans les minutes

## 4 Résultats, Conclusions générales

### 4.1 La culture informationnelle au quotidien : du vécu des élèves aux pratiques formelles

#### ▪ Effet établissement et petits arrangements locaux

Nos observations ont mis en évidence un effet établissement sur les pratiques informationnelles, avec un effet positif mais aussi des limites :

Effet positif lorsque des configurations originales se mettent en place, la culture informationnelle s'inscrivant dans la culture de l'établissement, non dans une relation de "pelure d'oignon"<sup>11</sup> mais dans un véritable rapport de croisement, qui participe à la définition de cette culture. Nous pouvons citer notamment le cas du lycée professionnel de la photographie (Paris) où les questions de droit et d'image prennent une place importante ; ou encore celui d'un collège situé dans un EROA (Lille)<sup>12</sup> dans lequel les activités autour de l'information sont très marquées par la dimension artistique et culturelle, dans un esprit de rencontre avec l'œuvre d'art. De tels métissages rendent intelligibles les dynamiques à l'œuvre, donnant un sens social aux pratiques et aux représentations.

Limites, du fait de ces mêmes bricolages, fruit de tactiques, de rapports de force, donnant lieu à des constructions locales. Si les observations mettent en évidence les « niches » dans lesquelles les contenus informationnels vivent le mieux, ces résultats sont très souvent contextuels, alors que la culture informationnelle, dans la perspective d'un curriculum à construire, demande à être pensée de manière plus globale, progressive et raisonnée.

Enfin, ces arrangements locaux, pour les chercheurs, « autorisés » à observer au CDI, peuvent être source de difficultés méthodologiques en cas de délocalisation en salle de classe, « espace sacré », où les entrées sont plus filtrées, nécessitant de nouvelles transactions, alors que le documentaliste n'est plus sur son terrain ; les savoirs disciplinaires prennent alors beaucoup de place au détriment des savoirs documentaires, rendus parfois transparents.

#### ▪ Pratiques informationnelles et construction du sens

Pour qu'il y ait véritablement culture, il ne suffit pas d'être auteur de pratiques sociales, il faut que ces pratiques sociales aient une signification pour celui qui les effectue (Michel de Certeau<sup>13</sup>). Les élèves arrivent à l'école avec leur vécu de l'information-documentation. Mélange d'improvisation et d'adaptation, leurs « manières de faire » témoignent d'inventivité, et sont très marquées par l'empreinte familiale (références nombreuses à la famille et à ses pratiques) ou par les relations avec les pairs. Dans le même temps, elles sont « éparpillé[es] » (doc, Lycée Photo Paris), elles expriment des manques, des lacunes, des questionnements, mettant en évidence le besoin d'une conduite accompagnée pour favoriser la construction du

---

<sup>11</sup> Clanché, Pierre. Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique. In : *Colloque Marseille 2000*. Marseille, 14-16 février 2000.

<sup>12</sup> Les Espaces de Rencontres avec l'œuvre d'Art sont des dispositifs qui incitent à la découverte de manifestations, d'expositions, d'événements présentés par des équipes artistiques et professionnelles.

<sup>13</sup> Certeau, Michel de. *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Gallimard, 1990. (Folio essais ; 146).

sens (*sensemaking*, Brenda Dervin<sup>14</sup>), et permettre l'acquisition d'une culture informationnelle.

Dans ce contexte, les contenus informationnels interviennent comme des propositions de sens (*sensegiving*), dès lors qu'ils viennent en réponse à ces questionnements, permettant de dépasser la simple « pratique informationnelle » pour entrer dans la « culture de cette pratique » (Jacques Tardif<sup>15</sup>, Y. Maury<sup>16</sup>).

A titre d'exemple, nous pouvons citer des *séances construites autour du concept d'indexation*, décliné à travers différentes notions tant en collège qu'en lycée, et qui, au-delà des faits d'information, permettent de mener une réflexion sur les outils documentaires, replaçant théories et concepts dans une histoire de problèmes (pas seulement de résultats) :

. *qu'il s'agisse de la notion de mot-clé*, étudiée en collège mais toujours source de difficulté en lycée, alors qu'internet donne l'illusion que toute recherche d'information est facile. A travers cette notion, est traité le passage du langage naturel à un « terme d'interrogation », et abordée la question plus générale du sens sous le signe. L'observation d'élèves de lycée (TPE, ECJS), noyés sous la masse d'information lors d'une interrogation en ligne avec un terme polysémique, met bien en évidence la rupture entre le sens et le signe, lorsque la signification socialement partagée ne coïncide pas avec le sens propre au contexte étudié. Pour la documentaliste qui note un "*vide didactique*" à ce niveau, faire un travail sur la catégorie d'appartenance d'un sujet en prenant en compte le contexte est indispensable (Doc., lycée général Lille). Pour des élèves de 3<sup>ème</sup>, c'est la difficulté à penser, tantôt en terme de sémantique, tantôt en terme de chaîne de caractères (mot-clé informatique) qui est pointée. Le moteur Exalead, "*peu puissant*", remarque la documentaliste, qui "*permet de relancer une recherche à partir de mots-clés voisins et indexés*" convient bien mieux pour de tels exercices que le métamoteur Kartoo, pourtant conseillé (cf. Fernand Berten<sup>17</sup>) mais difficile d'accès avec son système de cartes (Doc., collège rural Lille). Ces difficultés amènent d'ailleurs à programmer des séances spécifiques, visant à développer la capacité à catégoriser, elles sont présentées comme une forme d'introduction au langage documentaire qu'est le thesaurus (Doc., LEGT Paris).

. *qu'il s'agisse de la notion de classification* dans sa double dimension de catégorisation d'un document (indexation, cotation) et d'organisation des connaissances (classement) : à l'aptitude à catégoriser et abstraire, s'ajoute alors la capacité de navigation du général au particulier (et l'inverse) pour situer la hiérarchie dans laquelle s'inscrit un concept. Il s'agit "*de quitter sa représentation des choses pour comprendre que telle classe, ou sous-classe, cache tels savoirs*", note la documentaliste après que certains élèves ont choisi de classer le mot "rose" (la fleur), non en 500, mais en 700 ("activité manuelle "faire une rose en papier"). Demander de renvoyer un sujet à la classe Dewey auquel il est associé permet de travailler sur la structuration des savoirs et de montrer que toute ambiguïté est levée lorsqu'un terme est considéré dans sa chaîne hiérarchique, précise-t-elle, reprenant à l'appui l'argumentation de

---

<sup>14</sup> Dervin, B. Sense-making theory and practice : An overview of user interests in knowledge seeking and use. *Journal of Knowledge Management*, 1998, 2 (2), p. 36-46.

<sup>15</sup> Tardif, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF, 1998.

<sup>16</sup> Maury, Yolande. *L'éducation à l'information dans un environnement d'apprentissage informatisé : dynamique de pratiques émergentes*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 8, 2005. (Dir : Geneviève Jacquinet-Delaunay).

<sup>17</sup> Berten, Fernand. *La notion de "mot-clé" et sa difficile application pédagogique*. Commission "Français et informatique", 2003. <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/motcle/motcle.html>



Marie-France Blanquet selon laquelle la classification oblige "à poser des repères par rapport à des catégories ou des savoirs établis"<sup>18</sup> (Doc., collège EROA).

Des exemples plus actuels peuvent être donnés, avec *les notions de droit de l'information et de l'image* : ainsi l'observation d'échanges animés entre documentaliste et élèves de Terminale dans le lycée professionnel de la photographie fait ressortir la nécessité de préciser ces notions tandis que les élèves, attentifs à la question de la propriété intellectuelle quand il s'agit d'autoriser la mise en ligne de leurs propres photos sur le site de l'établissement, sont beaucoup moins regardants lors de l'utilisation de travaux de photographes reconnus dans le cadre de leur travail. Les questions de propriété intellectuelle rejoignent alors les questions de déontologie et d'éthique (Doc., LP Photo), les élèves se trouvent interrogés dans leur propre posture, face à l'information et dans la société, et dans leur rapport au monde.

### ▪ La culture informationnelle, entre permanence et changement

Lister des "traits essentiels" de la culture informationnelle telle qu'elle s'élabore au quotidien implique d'identifier les éléments qui la définissent, apportant une coloration spécifique à la vision du réel, et participant d'une sensibilisation épistémologique de par leur statut d'hypothèses et de modèles approximatifs provisoires : les concepts "manquants"<sup>19</sup>, ceux qu'on ne trouve pas ailleurs, mais qui sont essentiels au point de ne pas les laisser au hasard (Denis Lawton, cité in Jean-Claude Forquin<sup>20</sup>) ; ceux qu'on peut trouver ailleurs mais qui sont abordés de manière furtive et méritent un approfondissement ; et enfin ceux qui sont "émergents" et valent la peine d'être étudiés puisqu'ils répondent à des questionnements actuels, nouveaux.

Nous remarquerons d'abord que l'éducation à l'information, comme toutes les « éducations à... », est porteuse de questions socialement et scolairement vives, renvoyant à des problématiques sociales, concrètes, actuelles (chaudes), qui posent la question épistémologique du renouvellement des savoirs (concepts émergents et/ou nomades, savoirs évolutifs, pluridimensionnels, relevant de plusieurs paradigmes)<sup>21</sup>.

Nos observations montrent ainsi que les pratiques informationnelles évoluent très vite sur le terrain, en lien avec l'introduction de nouvelles ressources (outils du web 2.0 notamment) ; la place centrale de l'information dans la société bouscule les savoirs établis, les situations ne sont pas figées ; de nouveaux besoins de formation apparaissent, des recompositions se produisent, qui inscrivent les pratiques - et la formation - dans une articulation permanence/changement.

Les éléments-clés de la culture informationnelle, telles qu'elles ressortent des observations, sont de trois types, correspondant aux catégories précédemment distinguées, elles illustrent ces recompositions, nous ne donnerons ici que quelques exemples, renvoyant à une communication qui traite de ces points :

---

<sup>18</sup> Blanquet, Marie-France. Intérêt pédagogique de l'apprentissage des langages documentaires. In *SavoirsCDI*, 2000 <http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/Reflexion/blanquet.htm>

<sup>19</sup> Jacquinot, Geneviève. Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication ou des relations entre l'institution éducative et les médias. In : Mattelart, Armand, Stourdzé, Yves. *Technologie culture et communication*, Rapport au Ministre de la Recherche et de l'Industrie. Paris : Documentation française, 1983.

<sup>20</sup> Forquin, Jean-Claude. *Savoirs scolaires, contraintes didactiques, contextes culturels*. INRP.

<sup>21</sup> Simonneaux, J. et al. Multiréférentialité et rationalité dans les "éducations à...". In : *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*. Arras, 2006.

. *des savoirs, valeurs sûres et plutôt stables*, parmi lesquels les connaissances relatives la « recherche d'information », ou aux espaces informationnels, qui sont une sorte de passage obligé de la culture informationnelle, au sens traditionnel ; ces savoirs, objet d'une attention particulière, notamment dans les classes commençantes (6<sup>ème</sup>, 2<sup>ème</sup>), constituent le cœur même de la formation.

Pour ce qui est de l'espace CDI, par exemple, notre étude confirme l'observation faite lors d'une recherche précédente (Y. Maury, *op. cit.*) : structure porteuse de sens, pensé à partir d'un ensemble de règles et de codes organisant le savoir (classification, espaces et sous-espaces...), il constitue une « forme silencieuse d'enseignement » (G. Mesmin<sup>22</sup>). Par l'ordre qui est donné à voir, il est aussi un espace de normalisation qui influe sur les relations quotidiennes entre utilisateurs (entre élèves, et entre adultes et élèves). L'apprentissage de ses règles et ses codes qui doivent être connus et acceptés par les élèves est un préalable pour penser l'articulation entre les différentes sources d'information, dans un rapport flexible aux espaces tel que le préconise Edward Hall<sup>23</sup>. Cette appréhension de l'espace qui passe aussi par le corps, par les sens, est une étape essentielle à l'entrée dans la culture informationnelle, du sensible vers l'intelligible : favorisant la connaissance des « grands blocs du savoir » et donnant les clés de compréhension de leur articulation, elle permet de resituer le travail intellectuel dans sa réalité concrète, autorisant les parcours personnels, à la fois physiques et intellectuels. Ces observations constituent d'une certaine manière une réponse à la remarque d'Hubert Fondin, critique envers une formation axée sur le CDI et son utilisation, selon l'idée qu'« une activité professionnelle est liée au service rendu et non au lieu où elle est exercé<sup>24</sup> ». Elles montrent à l'inverse que le savoir n'est pas désincarné et que l'espace CDI est « un lieu pratiqué ».

. *des savoirs à reconfigurer dans le contexte du web* : document, information, média, indexation, auteur et auctorialité, droit et éthique de l'information ; ces savoirs ont en commun, à l'aune des bouleversements du numérique, de connaître des métamorphoses, qui questionnent et nuancent les définitions existantes, sans pour autant les rendre définitivement caduques. Maîtriser le savoir revient alors à en connaître l'histoire, les fonctions qu'il a remplies, les significations qu'il a prises successivement, ou en d'autres termes cerner son profil épistémologique pour élucider son sens actuel et mieux en comprendre la portée aujourd'hui (Y. Maury, 2009<sup>25</sup>).

. *et des savoirs émergents*, tels veille informationnelle, ou identité numérique (et ses associés, traçabilité et e-réputation), qui ne relèvent pas d'une apparition subite, mais demandent pour être compris à être considérés à travers leur généalogie (continuité/discontinuité) (*Ibid.*).

Car la culture informationnelle est une culture mixte, métisse, dynamique, elle est travaillée par les forces qui la traversent et la (re)construisent en permanence, la débordant parfois, dans une logique qui semble cependant davantage de continuité que de rupture. Elle est à la fois stabilité et changement constant, ces deux éléments participant à sa définition et à son

---

<sup>22</sup> Mesmin, Georges. *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Paris : Casterman, 1973.

<sup>23</sup> Hall, Edward T. *La dimension cachée*. Paris : Seuil, 1971.

<sup>24</sup> Fondin, Hubert. Le professeur-documentaliste dans l'institution scolaire française : contribution pour un nouveau rôle. *Administration et éducation*, 4<sup>ème</sup> trimestre 1996, n° 72, p. 25.

<sup>25</sup> Maury, Yolande. Information culture and web 2.0 : new practices, new knowledge. In : *School Libraries in the Picture: Preparing Pupils for the Future*. 38<sup>th</sup> IASL 2009 International Conference. Padoue, 2-3-4 septembre 2009.

fondement, comme nous allons le développer ci-après. Ces deux éléments (stabilité et changements) doivent évoluer en permanence faute de quoi le champ de l'info et de son éducation se trouveraient affectés dans leur objet même : c'est toute la difficulté de cet enseignement, les médias relèvent à la fois de la mobilité et du contenu qui se modifie structurellement sur le moyen terme seulement, de la communication (Porcher, 2006, p. 197).

### ▪ La dimension médiation, fondatrice de la culture informationnelle

Lister les traits culturels de la culture informationnelle ne suffit pas à la définir. Dégager la dimension forte à laquelle se réfèrent ces "traits essentiels", ce qui leur donne cohérence, ce qui lie les éléments les uns aux autres en tant qu'objets de savoir, apparaît essentiel. L'objectif étant de dégager l'aire de pertinence de la culture informationnelle, avec ses limites et les limites de sa validité : par le repérage des questions et problématiques que l'information-documentation permet de poser, et des éléments de réponses qu'elle y apporte, au regard de son projet initial ; par l'identification des théories convoquées, notamment les places respectives de l'information, la documentation, la communication, dans cette dynamique.

Nos investigations confirment ce que nous avançons dans le rapport d'étape, à savoir que la dimension médiation est la dimension forte de la culture informationnelle, médiation comprise dans le double sens d'intermédiaire et de transformation (de travail), selon une définition partiellement empruntée à Yves Jeanneret<sup>26</sup> :

. *intermédiaire (matériel, symbolique, humain, social)*, pour signifier ce qui "s'entremet", qui relie, sépare, confronte à la fois ; et joue un rôle dans la mise en forme, la circulation, la communication, l'appropriation de l'information. Nous reprendrons ici, parmi d'autres, la définition de Jean Caune pour qui, avec la médiation, se développe un processus qui va au-delà de l'immédiateté et vise un projet (cf. Emmanuel Lévinas). La médiation s'inscrit alors en contrepoint de l'idéologie de la communication (ubiquité, instantanéité, transparence), elle introduit la visée d'un sens qui dépasse l'immédiateté et réintroduit « le sujet parlant à la place de l'individu réactif ». Elle est une relation entre des sujets, acteurs sociaux, impliqués dans un monde vécu en commun ; c'est un processus évolutif, médiatisé par des symboles, l'action du sujet étant mise en œuvre dans un cadre de contrainte et de référence<sup>27</sup>.

. *transformation*, parce que la culture procède de transformations. C'est l'enchaînement des outils, des ressources, des technologies, en tant que dispositifs signifiants, et non en tant que simples tuyaux, qui a permis la construction du monde d'aujourd'hui qui n'est pas « un état enchanté surgi brusquement, mais le résultat provisoire d'un long travail qui se transformera encore » (L. Porcher, 2006<sup>28</sup>) ; la notion d'historicité est essentielle dans cette perspective comme nous l'avons déjà souligné. Transformation également, avec le déplacement à faire pour l'élève grâce à l'exposition au document et à la subjectivation nécessaire pour construire un point de vue sur le monde ; un travail de transformation qui permet de devenir "membre", l'enjeu étant autant anthropologique que socio-cognitif. Renvoyant à la dialectique du singulier et du collectif, comme y insistent B. Lamizet et A. Silem, la mise en œuvre des médiations correspond à une évolution dans la vie personnelle marquée par l'apparition du social dans la conscience ; le sujet s'y construit une représentation du lien social et de sa propre appartenance, la sociabilité contribuant à l'appropriation des objets constitutifs de la

<sup>26</sup> Jeanneret, Yves. Médiation. In : *La société de l'information : glossaire critique*. La Documentation française, 2005

<sup>27</sup> Caune, Jean. *Pour une éthique de la médiation : le sens des pratiques culturelles*. PUG, 1999.

<sup>28</sup> Porcher, Louis. *Les médias, entre éducation et communication*. Paris : Vuibert, 2006.

culture<sup>29</sup>. Vision théorique idéale de la médiation pour certains, mais une vision intéressante parce qu'elle s'inscrit en opposition à la vision ingénieuriste, et qu'elle permet de considérer le rôle des pratiques dans la construction d'un « monde commun<sup>30</sup> ».

La médiation apparaît ainsi à la fois comme un moyen et une possibilité (un potentiel) en ce sens qu'elle transcende l'information-documentation, renvoyant à un ensemble de valeurs, d'histoires, de pratiques partagées, qui interviennent comme des propositions de sens par rapport aux situations vécues et contribuent à donner une épaisseur à la culture informationnelle, la situant dans une logique de continuité/discontinuité.

Dans le même temps, la dimension médiation paraît significative du rapport de l'information dans une société marquée par un désir d'immédiateté. Ceci d'autant plus que certaines représentations naïves véhiculent l'idée d'une immédiateté de l'information, d'une transparence de la technique et d'une neutralité des outils. La médiation ainsi comprise, vient questionner ces représentations, soulignant la force de l'héritage, de la culture, et montrant, dans une volonté de lutter contre les conformismes intellectuels, sociaux, culturels<sup>31</sup>, que tout rapport au monde est « médiaté » par l'information. Elle invite l'élève à penser l'impensé de l'information, et à dérouler, derrière l'information, le document dans son historicité et son épaisseur (culture documentaire), les médias qui les véhiculent (culture médiatique) et les outils qui en permettent l'accès (culture informatique, culture numérique).

Est dès lors interrogé lors des séances d'information-documentation le rôle des intermédiaires qui "médiatisent" le rapport à l'information : à savoir les espaces (environnements, physique et virtuel), les outils (techniques, outils documentaires), les ressources (médias, document), et les personnes (médiateurs, circuit du livre). Ceci à travers le questionnement des différentes formes de médiations, fortement tricotées dans la réalité, dont nous donnerons des exemples - médiations sémiocognitives, médiations technologiques, médiations culturelles, médiations relationnelles et sociales.... Des médiations qui avancent comme une construction sociale masquée, et constituent un enjeu de savoir, dans leur rôle médiateur entre savoirs quotidiens et savoirs savants, entre information et connaissance<sup>32</sup>.

Ainsi, en suivant notre lecture anthropologique de la culture informationnelle, à la recherche de réponses aux interrogations fondamentales des hommes, nous pouvons avancer que, de la même manière que l'EPS renvoie à la question du rapport entre l'homme et son corps, ou l'histoire au long fil qui rattache l'homme à l'aube de l'humanité (cf. M. Develay), l'information-documentation renvoie à la question de la médiation informationnelle dans le rapport entre l'homme et le monde, ou en d'autres termes au comment et en quoi le rapport de l'homme au monde est « médiaté » par l'information. La dimension médiation est fondatrice de la culture informationnelle car elle permet la compréhension de réalités d'ordres différents (matériel, technique, culturel, humain, social...) par leur mise en relation.

---

<sup>29</sup> Lamizet, Bernard, Silem, Ahmed. Médiation. In : *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Ellipses, 1997.

<sup>30</sup> Arendt Hannah. *Condition de l'homme moderne*. Paris : Pocket, 1994, p. 92 [Sous cette expression, Hannah Arendt entend « un vivre ensemble ouvert à la diversité de points de vue et contribuant à une socialisation en tant qu'assemblage des différences »]

<sup>31</sup> Alava, Séraphin, Etévé, Christiane. Médiation documentaire et éducation. *Revue française de pédagogie*, avril-juin 1999, n° 127, p. 119-164.

<sup>32</sup> *Ibid.*

## 4.2 La culture informationnelle : positionnement des acteurs, place du sujet

### ▪ Enjeux et approches de la culture informationnelle

A travers la dimension médiation, c'est donc une approche plutôt questionnante de la culture informationnelle qui ressort des pratiques. En effet, les savoirs informationnels, des savoirs à construire plutôt qu'à présenter ou transmettre, invitent à utiliser des approches privilégiant l'expérience, et des procédés didactiques favorisant la confrontation de points de vue (débat, questions ouvertes, problématisations, enquêtes...).

Le changement de paradigme en cours, marqué par le passage de la "recherche" à la culture informationnelle (B. Juanals<sup>33</sup>, C. Baltz<sup>34</sup>), semble ainsi conduire à une évolution des principes organisateurs des pratiques : de l'approche actionnelle, soucieuse d'efficacité de la "recherche", à une approche problématisante, préoccupée de donner aux élèves des moyens de se faire une opinion éclairée, en discernant les problèmes de sens et d'entrer ainsi dans la culture informationnelle. Il s'agit à la fois de partir du vécu de l'élève, de son état de connaissance, et de rendre problématique son rapport à l'information et au document pour l'amener à aller au-delà de l'information donnée.

Un premier exemple peut être donné avec la présentation d'un concept ou d'une notion, déclinée de différentes manières suivant les approches privilégiées. Pour introduire la notion de classification, par exemple, certains documentalistes utilisent le jeu de la métaphore : en 6<sup>ème</sup>, la métaphore de l'armoire que l'on range, les pulls avec les pulls, les pulls rouges avec les pulls rouges, les pulls rouges sans boutons, etc. D'autres l'intègrent dans un récit qui lui donne sens, en appui sur l'expérience ordinaire : en faisant le lien par ex. avec le classement des livres dans sa propre bibliothèque, par taille, par collection, par domaine... Le classement par domaine devenant nécessaire lorsque le nombre de livres commence à être important. Ce qui amène tout naturellement à la création de la CDD, conçue par Melvil Dewey selon ce même principe pour permettre la croissance d'une collection sans avoir à "renuméroter et reclassifier" en permanence (cf. localisation relative, basée sur le contenu, versus système à localisation fixe<sup>35</sup>) (Doc., collègue EROA). Ce qui amène également à considérer son évolution, au fil des éditions, pour gommer la place accordée aux pays occidentaux ou intégrer de nouveaux sujets, comme internet (21<sup>ème</sup> éd.), expliquant de ce fait certains flottements dans l'« ordre des livres » sur les rayonnages. L'approche pratique de l'élève mis en position d'indexeur, croise alors l'histoire d'un outil documentaire, et permet la prise de conscience du poids de la culture et de l'héritage, par mise en perspective au regard d'un environnement notionnel et civilisationnel.

La réalisation d'un dossier en 4<sup>ème</sup>, préparatoire à un exposé dans le cadre du cours d'éducation civique, en appui sur de vraies questions (A quoi sert un journaliste ? Quelles sont les limites au travail des paparazzi ?...) offre un autre type d'exemple. La qualité de la problématisation fonde alors l'efficacité de la recherche d'informations. Aidés par la consigne de départ et accompagnés par la documentaliste, les élèves sont placés dans une dynamique argumentative (objectif : présenter des idées argumentées, facilement compréhensibles par les camarades). Croisant déontologie, liberté d'expression, respect de la vie privée, droit « de » et

<sup>33</sup> Juanals, B. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Lavoisier, 2003.

<sup>34</sup> Baltz, Claude, *op. cit.*

<sup>35</sup> Dewey, Melvil. Decimal Classification Beginnings. *Library Journal*, février 1920, 14:51.

« à » l'information, ils mûrissent peu à peu leur réflexion et précisent leur pensée dans un objectif de communication (collège, Paris 13<sup>ème</sup>).

Au-delà du développement d'un ensemble de comportements relatifs à l'usage de l'information, existe alors une volonté d'éviter les réponses toutes prêtes, de développer une posture critique, la pensée critique étant mise au service de l'argumentation et de la prise de décision (tout autant que de la rationalité et la logique). Les données collectées, loin d'être un « simple réservoir d'informations » qu'il s'agirait de traiter, sont un outil au service de la construction de significations, se réalisant dans l'action tout au long d'un processus intersubjectif<sup>36</sup> alors que l'élève s'ouvre aux problèmes du monde.

Cette approche questionnante de la culture informationnelle trouve cependant sa limite dans l'utilisation de normes, de standards, de procédures (dont les référentiels sont un exemple), créés pour être des documents d'aide, mais qui peuvent favoriser une uniformisation, une conformisation, pourtant dénoncée de manière récurrente dans les discours.

### • L'élève, sujet épistémique et « penseur du monde »

Penser la culture informationnelle amène à considérer l'élève dans son rapport à l'information et au document. Dans un repérage d'éléments épistémologiques établi avec un souci de sortir de la seule maîtrise des outils pour tendre vers une posture réflexive et favoriser le questionnement, Vincent Liquète insiste sur une composante essentielle : « penser l'homme chercheur d'information ». Se référant au travail de modélisation effectué par Hubert Fondin<sup>37</sup> (2001), il liste sept domaines relatifs à la recherche d'information : du besoin d'information, à la rencontre entre le chercheur et l'auteur via le document, tout en prenant en compte la dimension sociale de la démarche d'information. Cette approche, en invitant à sortir d'une approche purement instrumentale, permet la délimitation d'intentions scolaires vis-à-vis de l'information-documentation à solliciter en écho à son épistémologie. L'élève est abordé surtout en tant que sujet épistémique. L'objet information-documentation est envisagé dans l'optique « des enseignements et des médiations professionnelles à l'usager/apprenant », et les savoirs en tant que « préoccupations transversales d'apprentissage », orientés vers l'autonomisation et le développement d'une démarche critique. La dimension culturelle n'est pas absente mais elle est contrainte par cette approche qui reste très centrée sur l'école, l'élève étant appréhendé essentiellement dans le domaine scolaire et dans son environnement proche.

Nos observations montrent que si cette approche est effectivement très présente dans les pratiques, une tendance se dégage, plus englobante, qui conduit à considérer l'élève dans sa pluralité, comme un être bio-psycho-socio-épistémique (J Lévine et M. Develay), reconnu à la fois dans son extériorité scolaire, et dans son intériorité y compris cognitive. Au-delà du simple chercheur d'information, l'élève est envisagé comme « penseur du monde »<sup>38</sup>, dans un monde d'information. Cette dimension semble centrale dès lors que les pratiques sont orientées vers une entrée dans la culture, culture elle-même porteuse d'une vision du monde, à partager pour en devenir « membre ».

---

<sup>36</sup> Bruner, Jerome Seymour. Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Eshel, 1991, p. 27-29.

<sup>37</sup> Fondin, H. La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 38, n° 2, 2001.

<sup>38</sup> Lévine, J, Develay, M. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*. ESF, 2003, p. 82 et svtes.

Par les activités proposées, il s'agit alors de mobiliser la curiosité de l'élève sur les grandes questions posées par l'information-documentation (rendre problématique le rapport à l'information) pour lui permettre de construire son propre rapport au monde de l'information, de construire « son monde », et contribuer ainsi à l'émergence d'une parole autonome et informée : en favorisant le passage d'une curiosité spontanée à une curiosité épistémologique, mais aussi en désenchantant « l'apprenti-penseur » amené à renoncer à ses croyances au profit d'une rationalité censée lui donner des armes pour l'action et augmenter son potentiel.

L'exemple d'élèves de 6<sup>ème</sup> au cours de recherche d'information sur le web pour un travail en SVT (collège Paris 19<sup>ème</sup>) met en évidence leurs difficultés à construire un parcours et à dépasser les interprétations spontanées, même en appui sur une fiche guide. Alors que les élèves sont confrontés à des sollicitations constantes, chaque information est menacée d'être délaissée ou oubliée au profit d'une information nouvelle, dans une dynamique de renouvellement permanent. Si la curiosité n'est pas absente, amener à dépasser cette « curiosité bougeotte », sorte de « fuite de soi » est un vrai challenge pour la documentaliste.

Nous n'avons pas observé de « séminaire de curiosité » (Paulo Freire), mais des moments forts d'interactions et d'échanges entre élèves et entre documentalistes et élèves, autour d'événements médiatiques, objets d'étonnement pour les élèves, et utilisés pour faire émerger de « vraies » questions. En rendant la curiosité plus critique (« *j'essaie de tirer les fils, pour qu'ils s'interrogent... sur ces fils-là* », entretien doc, collège 13<sup>ème</sup>), ce type d'exercice, la rend aussi « plus poursuivieuse de son objet ». Il permet de passer progressivement d'une curiosité spontanée à dimension égocentrique à une vision élargie de la question de départ, à l'opposé de tout lieu commun et sans prétention normative.

## ▪ La culture informationnelle, entre information, documentation et communication

Avec le développement des outils du web 2.0 (blogs, wikis...), la pratique invite à déborder du cadre scolaire. La dimension culturelle et sociale est très forte. Avec cette introduction de l'élève aux problèmes du monde, il semble y avoir déplacement du curseur, d'une logique d'information (recherche, production, usage efficace et raisonnée de l'information) à une logique de communication (communication dans l'échange d'informations, dans et hors école). « *La communication, c'est « la synthèse dans les apprentissages » et « la finalité »* remarque une documentaliste qui pourtant ne cite pas la « culture communicationnelle » comme constitutive de la culture informationnelle, alors qu'elle y englobe la culture informatique (de préférence à culture numérique) et la culture médiatique (Entretien Doc, lycée Photo Paris).

. Information et document sont abordés dans une logique d'expression et de communication, le web rendant possible une visibilité à l'extérieur ;

. Une approche réseau se développe, avec dimension communautaire et participative (échanges, partage des ressources, pratiques collaboratives), porteuse de plus-value, et favorable à un engagement culturel et citoyen ;

. Le savoir est ouvert, orienté vers une nouvelle communication.

## ▪ Conclusion

A l'issue de ce travail, le contrat initial de l'équipe de Paris, limité dans ses objectifs de départ et portant sur un corpus restreint, peut être considéré comme rempli. Etudier la culture informationnelle en action dans quelques établissements choisis, avec une approche compréhensive, a permis de mettre un effet de loupe sur les pratiques documentaires et informationnelles existantes et de contribuer à une meilleure définition de la culture informationnelle, entre permanence et changement, entre singulier et collectif, la situant dans une généalogie. Mais notre contribution reste modeste au regard d'un champ de recherche « en mouvement », et surtout au regard des objectifs initiaux de l'ERTé, visant à donner des éléments pour l'élaboration d'un curriculum documentaire.

Les données recueillies sont très riches, mais elles sont aussi très contextuelles, il est difficile d'en tirer des conclusions qui permettent de penser une progression de la 6<sup>ème</sup> à la Terminale. Des éléments sont donnés qui demandent à être croisés avec les résultats des autres équipes travaillant sur ces mêmes niveaux, pour repérer notamment les points de convergence.

Pour autant, ce travail apporte des éléments intéressants parce qu'il confirme tout d'abord certaines données recueillies lors de travaux précédents, dégagant des axes de force de la culture informationnelle. Autre élément, il met en évidence que les profonds bouleversements induits par le développement du numérique ont un effet catalyseur, obligeant à repenser les contenus alors que les pratiques évoluent en lien avec les enjeux de la culture informationnelle. Enfin il montre comment se construit la culture informationnelle, dans les interactions, au quotidien, et comment elle est rendue recevable par les élèves, lorsqu'elle est abordée de manière dialogique : en faisant le lien entre culture scolaire et culture d'appartenance des élèves, ce qui est une manière de rendre les savoirs informationnels « présents » pour eux ; mais aussi en faisant le lien passé-présent-futur, pour répondre aux questions fondatrices qu'ils se posent sur l'information, ou sur l'homme dans un monde d'information, ce qui est une manière de donner de l'épaisseur à ces mêmes savoirs.