



HAL
open science

D'une culture de l'information à une culture informationnelle : au-delà du “ penser, classer, catégoriser ”

Yolande Maury

► To cite this version:

Yolande Maury. D'une culture de l'information à une culture informationnelle : au-delà du “ penser, classer, catégoriser ”. Muriel Frisch. Didactiques et métiers de l'humain et de la relation. Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques “ en éclosion ”, L'Harmattan, pp.125-148, 2013, ID/Emergences, cheminements et constructions de savoirs. hal-01337273

HAL Id: hal-01337273

<https://hal.science/hal-01337273v1>

Submitted on 7 Jun 2018

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.

D'une culture de l'information à une culture informationnelle : au-delà du « penser, classer, catégoriser »...

Yolande Maury, Maître de conférences SIC,
Laboratoire GERiiCO, Université Lille 3
yolande.maury@univ-artois.fr

Référence :

Maury, Yolande (2013). De la culture de l'information à la culture informationnelle : au-delà du « penser, classer, catégoriser ». In : Frisch, Muriel (coord.). *Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en éclosion »*. Paris : L'Harmattan, p. 125-148 (Didactiques et Métiers de l'Humain et de la Relation)

« Jamais des configurations épistémologiques ne sont remplacées par l'apparition d'ordres nouveaux, elles se stratifient pour former le tuf d'un présent. »
(Michel de Certeau, 1990, p. 215)

Penser, classer, catégoriser... Trois opérations fondamentales à tout apprentissage intellectuel, selon Alain Coulon, au cœur de ce qu'il appelle la « méthodologie documentaire » et qui sont selon lui un outil intellectuel efficace d'affiliation à l'enseignement supérieur (Coulon, 1996). Penser, classer, catégoriser... c'était déjà le leitmotiv de grandes figures de la documentation reconnues pour leurs travaux visionnaires (Melvil Dewey, Paul Otlet, Suzanne Briet...), préoccupés de la transmission d'une culture, qui ont pensé le rôle et la place de l'information-documentation dans la gestion des connaissances, à la fois comme outil professionnel et comme objet d'enseignement (Fayet-Scribe, 2001, p. 223).

Qu'il s'agisse d'un méta-savoir décliné en terme de méthodologie et de savoir-faire, instrumentant document et information au service de l'action, ou d'une technique intellectuelle inscrite dans un projet plus large, technique, culturel et politique à la fois, orienté vers la construction d'une « culture informationnelle universelle », l'objectif est d'identifier les codes et les savoirs constitutifs des pratiques et d'apprendre à catégoriser le monde intellectuel, la visée finale étant dans le même temps de fédérer la connaissance et de permettre l'émancipation (*empowerment*) des acteurs.

A travers cette contribution, nous nous proposons d'interroger la place du « penser, classer, catégoriser » dans la construction des connaissances, en nous centrant sur les savoirs de l'information-documentation. Nous tenterons ainsi de mieux cerner l'objet « culture informationnelle » aujourd'hui, en interrogeant les évolutions dans la manière de penser cette culture. D'une culture de l'information à une culture informationnelle, il s'agira plus précisément de saisir les dynamiques en jeu, en étudiant comment se sont articulés différents ordres de savoirs pour constituer le « tuf » du présent de la culture informationnelle.

Dans un premier temps nous tenterons de caractériser ces deux cultures, en les situant et en identifiant leurs marqueurs (convergences, spécificités) ; dans un second temps nous rendrons compte de la dynamique intégrative à l'œuvre à l'heure du web 2 et des réseaux : au-delà du « penser, classer, catégoriser », « participer, confronter, partager, construire sa propre vision du monde », vers une culture informationnelle universelle ?

1. Culture de l'information, culture informationnelle, des concepts bien installés dans le paysage info-documentaire

Comme nous l'écrivions dans les Actes du colloque ERTé (A. Béguin, *dir.*), les mots apparaissent pour répondre à des interrogations : l'émergence du concept de culture informationnelle, à la suite de celui de « culture de l'information », à la fin des années 90, correspond à une reformulation de la problématique de la formation à l'information-documentation, avec la prise en compte, à côté des aspects techniques et instrumentaux, de la dimension sociale et culturelle des apprentissages informationnels (Maury, Serres, 2010).

Il ne s'agit pas ici de refaire la généalogie du concept et de ses associés (maîtrise de l'information, *information literacy*), mais d'apporter des éléments de compréhension précisant le sens et la portée des évolutions, en nous centrant sur quelques caractéristiques et/ou moments-clés qui constituent selon nous des marqueurs. Nous essaierons ainsi de démêler les fils d'une abondante littérature, scientifique et professionnelle, qui voit se croiser des définitions multiples, évolutives, parfois même équivoques, changeant en fonction des auteurs et des périodes et/ou selon les priorités affichées et/ou les enjeux privilégiés.

- Un contrepoint à l'*information literacy* (maîtrise de l'information), dans le sens premier de *literacy* (savoir lire-écrire)

Un des premiers marqueurs qui permet de situer et caractériser le concept de culture informationnelle est son émergence puis son affirmation en contrepoint de l'*information literacy*, concept de référence dans la sphère anglo-saxonne, sans véritable équivalent dans le contexte français, et traduit le plus souvent par maîtrise de l'information ou plus récemment – mais de manière peu suivie – par « littérisme » informationnel, selon les préconisations de la commission de terminologie¹. Il s'agit alors d'aller au-delà d'une alphabétisation fonctionnelle, centrée sur la démarche de recherche d'information et déclinée en termes de savoir-faire propres au savoir lire-écrire le document et l'information, selon la définition première de *literacy*.

Nous n'ignorons pas que le terme *literacy*, ainsi que le rappelle Milad Doueihi, n'a pas toujours la connotation rudimentaire d'un apprentissage de base mais qu'il désigne aussi un savoir lire-écrire raffiné (Douihi, 2011, note 1, p. 13) dans le sens de *to be literate*. L'*information literacy*, cependant, s'est vue déclinée à l'origine, dans la pratique, en termes de sensibilisation fonctionnelle à la recherche et l'usage de l'information, alors que la culture de l'information et la culture informationnelle sont davantage associées à l'acquisition de

¹ Vocabulaire de la culture. *JORF*, 30 août 2005, n° 201, page 14061, texte n° 121.

Disponible en ligne : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=CTNX0508668X>

« Littérisme » est proposé comme équivalent de *literacy* et antonyme d' « illettrisme ».

connaissances élaborées. La définition proposée par la commission de terminologie en 2005 consacre d'ailleurs cette approche de la *literacy*, celle d'un B-A-BA visant à décrypter et écrire un texte simple : « *Capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante* » (*op. cit.*).

Sylvie Chevillotte, auteur de nombreuses synthèses sur la question, regrette que le concept de *literacy* ne soit pas perçu dans toute sa dimension. Selon elle, *l'information literacy* vise à « *donner à l'utilisateur les moyens d'acquérir une réelle maîtrise de l'information, au-delà d'un accès à la technologie* ». Et elle souligne, à juste titre, que le débat terminologique sur la traduction française se double d'un débat théorique sur les conceptions sous-jacentes (Chevillotte, 2005, p. 42-48). En effet, retenir le terme de « maîtrise de l'information » (très utilisé dans l'enseignement supérieur mais aussi dans les publications des organisations internationales) comme possible traduction d'*information literacy*, c'est faire le choix d'une expression très nord-américaine, marquée par le terme de « maîtrise ». Cela amène à s'inscrire en référence à la pédagogie de la maîtrise (cf. la définition d'objectifs) qui garde, du contexte des recherches sur le comportement behavioriste dans lequel elle s'est développée, un côté mécaniste et rationalisant dont les référentiels de compétences info-documentaires offrent une illustration (Maury, 2006, p. 47-48).

C'est ainsi que les nombreux modèles élaborés à partir des années 80 à l'initiative de professionnels et de chercheurs en Sciences de l'information et en Sciences de l'éducation, tant dans le monde anglophone que francophone, proposent un schéma linéaire, simplifié du travail sur l'information, définissant des objectifs à atteindre en termes d'habiletés ou de compétences, dont le nombre varie en fonction des auteurs mais qui se succèdent dans un ordre toujours identique (de la définition d'un besoin à l'évaluation de l'information).

Cette approche du travail sur l'information a été dénoncée de manière convergente par de nombreux chercheurs qui, à l'instar d'Hubert Fondin, s'interrogent sur le bien fondé d'une telle conception, séquentielle et rigide, mettant l'accent sur les aspects techniques et manipulatoires ; elle ramène la recherche d'information « *à de la manipulation d'outils, à de la lecture de fiches, et à de la consultation de thésaurus* » (Fondin, 2005). Claire Denecker souligne la grande uniformité de ces modèles, qui se focalisent sur les résultats observables, selon un schéma traitement de l'information, comportementaliste et réducteur, sans considérer l'acte d'apprendre ; les nombreux va-et-vient que le sujet établit entre ses connaissances et les données rencontrées sont complètement ignorés (Denecker, 1999, p. 16-22). Même si ces propositions créent un effet de réalité, elles ne permettent pas de comprendre comment se construit le savoir, par ajustements successifs (Amigues, 1999) ; et surtout, en termes d'information-documentation, elles évacuent la question du document comme instrument de pensée, dans son épaisseur, dans ses dimensions historique, sociale, culturelle, alors qu'aucune réflexion ou action en matière d'information – et de culture (de l'information ; informationnelle) – ne peut faire abstraction d'une pensée du document (Jeanneret, 1998).

Il convient de souligner ici que le terme « culture » trouve un écho particulier en France, où l'idée d'une « culture de l'information » apparaît, selon les termes du rapport Sérieyx, liée à la volonté de développer, à côté de l'acquisition d'une culture générale large caractéristique du système éducatif français (la tradition anglo-saxonne privilégie « l'habileté » à accéder aux sources d'information), une culture davantage transdisciplinaire, valorisant l'action et la dimension information dans toutes les activités (enseignement, et au-delà, vie active)

(Sérieyx, 1993). Dès l'avant-propos, le décor est campé, le fond du problème est de nature culturelle « *et même plus, interculturelle* ». Apprendre aux utilisateurs « *comment interroger une base de données ou comment obtenir les meilleurs services d'une bibliothèque* » ne saurait suffire, le succès à long terme implique de poser correctement la question de la formation à l'information, en partant du besoin des usagers, et en oubliant « *provisoirement, le trop plein de quincaillerie professionnelle* ». Car, affirme Jean Michel, « *la vraie question est celle d'un état d'esprit, d'une culture, qui peut prédisposer à une bonne intégration des ressources en information et en documentation dans les processus de pensée et de travail* » (Michel, 1993).

- Une redéfinition progressive de la problématique de l'éducation à l'information, une convergence autour de l'entrée « culture »

Si le choix d'une entrée « culture » trouve un écho particulier en France, exprimé dans le choix des mots et les approches retenues, cette mise à contribution de la culture est aussi objet de réserve, surtout lorsque sont mis en avant un certain « caractère national » et une forme « d'héritage culturel » : notamment lorsque la culture de l'information est appelée en renfort comme « *une explication commode aux succès autant qu'aux échecs des processus, des systèmes et produits d'information* ». Michel Jean Menou, en 1997, souligne les ambiguïtés du concept et plaide pour une utilisation moins superficielle et une définition plus élaborée (Menou, 1997 ; Menou, 2004).

Il est à noter cependant que l'idée d'une (re)définition de la problématique de la formation à l'information, dans un sens plus culturel et holistique, n'est pas l'objet de la seule réflexion franco-française. Elle est très présente dans la littérature anglo-saxonne à l'heure du web 2 et des réseaux, préoccupée également d'une reconceptualisation de l'*information literacy* pour tenir compte des changements sociétaux et des mutations intervenues dans les moyens de communication. A l'occasion, est même posée la question de la pertinence du concept d'*information literacy* aujourd'hui (Doku, 2007 ; Julien, Williamson, 2010 ; Spiranec, 2012). La prise de conscience d'une nécessaire évolution semble toutefois assez récente dans le monde anglophone, tout comme dans les instances internationales militant pour une éducation à l'information et aux médias. La contribution de Christine Bruce dans *Seven faces of information literacy* peut être considérée comme un texte précurseur en ce sens : même si elle reste centrée sur la recherche d'information, elle y propose une nouvelle vision de l'*information literacy* en tant que pratique sociale, façonnée par la culture et le contexte dans lequel elle est incorporée, en rupture avec les standards classiques basés sur des compétences génériques, applicables de manière indépendante, quels que soient les contextes (Bruce, 1997).

La convergence autour d'une entrée « culture » constitue ainsi un deuxième marqueur. Dans un système éducatif français traditionnellement orienté vers l'acquisition d'une culture générale large (cf. le rapport Sérieyx), il ne s'agit pas toutefois de mettre en avant la mémorisation et l'abstraction, même si cette dimension est présente, l'action et le travail sur l'information prennent toute leur place ; il s'agit de considérer, au-delà de la dimension opératoire (littératie, méthodologie, compétences), l'ensemble des pratiques, des comportements, des savoirs implicites et explicites en jeu dans les processus de production symbolique au sein des groupes sociaux.

Rapporté à l'information-documentation, cette culture (de l'information ; informationnelle) correspond alors à tout ce qu'une personne doit savoir pour vivre et évoluer dans un monde d'information : des modèles sociaux partagés de comportements, de normes, de valeurs, qui participent à définir l'importance de l'information, et à en permettre une utilisation critique et raisonnée, que les activités soient d'information, d'expression ou de communication. Les composantes en sont plurielles et débordent de la simple recherche d'information : compétences, mais aussi valeurs, normes, savoirs, pratiques sociales, qui relèvent d'un « être au monde » de l'information.

Retenir une entrée « culture » plutôt qu'une approche par compétences (APC), c'est alors faire le choix d'une approche épistémologique, intégrant une réflexion sur les fondements de l'information-documentation, sur sa spécificité en tant qu'unité épistémologique. Du côté du projet éducatif, c'est mener une réflexion sur la construction des connaissances (ses méthodes, son objet) : étudier les connaissances telles qu'elles s'élaborent, identifier ce qui s'enseigne et comment cela s'enseigne, ce qui implique de faire le lien didactique-épistémologie. Au-delà d'une préoccupation de rationalisation des apprentissages informationnels, il s'agit de contribuer, à terme, à l'élaboration d'un curriculum info-documentaire.

Côté élève, et plus généralement côté acteurs, la recherche et l'évaluation de l'information ne sont qu'un élément, intégré dans un projet plus vaste et autrement ambitieux, l'objectif est d'établir son propre rapport à l'information. Brassier l'information n'est pas acquérir des savoirs, remarque Joël de Rosnay : « *L'important est d'intégrer ces informations dans des savoirs, et ces savoirs dans des cultures, c'est-à-dire dans des pratiques qui donnent du sens à ce que l'on fait dans sa vie et sa profession [...]. Sinon l'information n'est que zappable et donc inutile* » (Rosnay, 1998).

- Deux registres dans l'approche de l'information-documentation

Si l'évolution de la réflexion amène à une forme de consensus autour de l'entrée « culture », culture de l'information et culture informationnelle, qui se sont affirmées successivement, en léger décalage (1996 pour la première (Mollard, 1996) ; après 2003 pour la seconde), renvoient à deux registres dans l'approche de l'information-documentation. Le troisième marqueur est différenciateur : une différenciation restée longtemps en creux dans les réflexions mais en cours de théorisation aujourd'hui, dans l'orientation de l'article précurseur de Claude Baltz, en 1998, dont la contribution majeure à la réflexion garde toute sa pertinence aujourd'hui.

La culture informationnelle y est définie comme bien plus que la culture de l'information : au-delà d'un simple usage, connaissance et sensibilisation à l'importance de l'information, capacité à utiliser cette information, pour la culture de l'information, ce que Viviane Couzinet traduit par « culture de base des usagers » ; culture à visée plus large pour la culture informationnelle, avec abstraction plus forte, englobant connaissance des médias, culture générale, et considérations éthiques, dans une perspective d'intégration sociale (Baltz, 1998). Par les connaissances et les capacités de raisonnement développées, la culture informationnelle, véritable expérience sociale, vise le pouvoir de donner du sens aux situations et de construire son propre rapport au monde (Rey, 1995).

Le choix des mots paraît ici significatif : une analyse des deux expressions, construites selon deux modes différents, est intéressante à ce niveau. « Culture de l'information » apparaît comme un concept relatif, et même ambigu (on ne parle pas de « culture des Mathématiques » ou de « culture des Lettres », mais de culture mathématique et de culture littéraire). Le sens du « de » reste bien improbable, renvoyant plutôt au « relatif à... ». Car s'agissant de culture, l'information, comme les mathématiques et les lettres, ne sont pas des produits, des objets que l'on peut transporter, manipuler, comme ce peut être le cas d'objets matériels, ce sont des constructions culturelles et sociales. L'information doit être comprise ici dans son sens social (non dans son sens mathématique) : relation posée face à un objet, rendue possible par des objets documentaires, elle est ce qui informe l'esprit (ce qui fait la différence), transformant la relation au réel, et modifiant la perception du monde. Elle ne se transporte pas comme un objet, elle ne se transmet pas en tant que telle, elle existe par un regard posé sur elle, selon la définition empruntée à Yves Jeanneret, elle est un effet de l'appropriation par des sujets (Jeanneret, 2000). La culture de l'information est ainsi dans les pratiques, dans les usages de l'information et dans l'esprit des sujets, elle renvoie à l'acquisition de connaissances élaborées.

Quant à la « culture informationnelle », elle se distingue et peut se définir par la référence à « l'informationnel ». Le suffixe « -el » sert le plus souvent à former des dérivés référés à la psychanalyse, à la psychologie ou aux technologies, exprimant une appartenance, une relation, un moyen d'expression : à titre d'exemple, « télévisuel » signifie « qui se rapporte à la télévision, considérée comme moyen d'expression ou comme art ». Manuel Castells qui retient le terme de « société informationnelle » plutôt que celui de « société de l'information » explique son choix en faisant un rapprochement avec « société industrielle ». Le terme « informationnel », selon lui, caractérise une forme particulière d'organisation sociale « *dans laquelle la création, le traitement et la transmission de l'information deviennent les sources premières de la productivité et du pouvoir, en raison des nouvelles conditions technologiques apparaissant dans cette période historique-ci* ». Une société industrielle, ajoute-t-il, n'est pas simplement « *une société qui abrite de l'industrie, mais une société où les formes sociales et techniques de l'organisation industrielle imprègnent tous les domaines d'activité, depuis les activités dominantes, implantées dans le système économique et la technologie militaire, jusqu'aux objets et aux habitudes de la vie quotidienne* » (Castells, 1998, p. 42 ; 2002, p. 44-45).

A l'identique, nous pouvons dire que la culture informationnelle, avec ses formes sociales et techniques d'organisation, imprègne tous les domaines d'activités, depuis les activités dominantes et les pratiques très formelles jusqu'aux activités et pratiques les plus informelles de la vie quotidienne : l'informationnel allant au-delà de l'informatif (qui fait signe, informe l'esprit) et de l'information (interprétée, porteuse de savoirs, y compris référée à des théories), pour intégrer l'idée d'une organisation sociale et d'une d'introduction et appartenance à un monde (« initiation », au sens anthropologique). La qualification de l'information étant un enjeu de pouvoir, l'informationnel participe d'un processus de transformation (*empowerment*, renvoyant à la capacité à construire son monde).

La vraie question, pour reprendre les mots de Jean Michel, est « *celle d'un état d'esprit* » : car si l'homme est né « *au milieu du savoir et non le savoir au milieu de l'homme* » (Foucault, 1996), c'est en faisant du savoir « *un « Nous », un capital qui appartient au fond commun* », qu'il va s'autoriser à « *accéder aux lois cachées de l'organisation du monde* » (Lévine, 2003,

p. 82). La culture informationnelle, par sa référence à l'informationnel, met en avant le caractère symbolique et social de cette culture, elle contribue à cette introduction à un monde, en dévoilant les lois de l'organisation et de la catégorisation du monde, dans leur versant informationnel notamment. Un élément différenciateur de la culture informationnelle, comparée à la culture de l'information, relève ainsi selon nous de cet « *être au monde* » dans l'univers informationnel ; Claude Baltz, insistant sur le numérique et la dimension « cyber » (gouvernail), choisit alors de parler plutôt de cyberculture.

2. Une dynamique sur le mode inclusif, dans le nouvel écosystème informationnel, à l'heure du web 2 et des réseaux

Comme souligné en introduction, entre méta-savoir décliné en termes de méthodologie au service de l'action et outillage intellectuel à la fois concret et abstrait, relevant d'un projet plus vaste, technique, scientifique, culturel et politique, nous trouvons le même objectif de fédérer la connaissance et de permettre l'émancipation des acteurs. La culture informationnelle est ce langage commun qui permet, d'une part l'accès à la connaissance et la compréhension des médiations en jeu, et d'autre part la communication et l'expression, favorisant la participation, l'échange, la confrontation, le croisement des connaissances.

De la culture de l'information à la culture informationnelle, alors que les nouveaux médias s'affirment comme des espaces d'interaction, s'opère une reconfiguration des savoirs informationnels qui va dans le sens d'une expansion de ces savoirs plutôt que d'une substitution de nouveaux savoirs à d'anciens ; le mouvement est cumulatif, du « penser, classer, catégoriser » vécu sur le mode individuel, au « participer, confronter, partager, construire sa propre vision du monde », vécu sur un mode plus collectif et communicationnel.

- Au-delà du penser, classer, catégoriser...

Avec la culture de l'information, « *à une représentation instrumentale a succédé une représentation cognitive* » du fonctionnement et de l'utilisation des outils de médiations selon Sylvie Fayet-Scribe. L'ensemble des outils et des méthodes reconnus comme technologies intellectuelles et outils de médiation sont alors intégrés au processus de travail intellectuel. Sylvie Fayet-Scribe situe les prémices de cette culture dans l'action des militants du Bureau Bibliographique de France (BBF) puis de l'Union Française des Organismes de Documentation (UFOD), notamment Paul Otlet, qui se sont montrés très tôt attentifs aux processus de production du savoir au niveau mondial en lien avec les outils et méthodes d'accès à l'information. Même si la vision du réseau développée alors est plutôt instrumentale, l'objectif est bien d'identifier les fonctions informationnelles et les médiations intervenant dans la production du savoir (Fayet-Scribe, 2001, p. 224).

« Penser, classer, catégoriser », les trois opérations intellectuelles telles que définies par Alain Coulon s'inscrivent dans cette dynamique : la méthodologie documentaire est vue comme une entrée à l'apprentissage de la pensée et un outil intellectuel efficace d'affiliation à l'enseignement supérieur. Par l'identification, l'apprentissage puis la naturalisation des codes et des savoirs dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur, le sujet apprend à catégoriser le monde intellectuel en conformité avec les attentes de l'institution (Coulon, 1999). Certains chercheurs, comme Jean-Yves Rochex, voient là une version faible de l'activité intellectuelle et du processus d'affiliation (référé à l'ethnométhodologie), la

méthodologie apparaissant comme un « *suivi de consignes, explicites et implicites* » plutôt qu'une réelle activité cognitive (autonomisante, avec création de ses propres règles).

La logique ne semble cependant pas être une simple logique d'adaptation à l'institution, ni une logique uniquement informative (retrouver et prélever de l'information, dans une optique d'appui aux disciplines) : autant que l'apprentissage de codes et l'habileté à accéder à des sources d'information, la méthodologie documentaire vise à dégager les dimensions structurantes de l'information-documentation.

Cette question des dimensions informatives *versus* structurantes se pose avec une acuité nouvelle dans le contexte d'internet ainsi que le souligne Emmanuel Sander : « *L'essentiel n'est pas l'information apprise – de toute manière aisément disponible sur la Toile – mais ce qu'elle structure mentalement* ». L'extériorisation de la mémoire place même cette question de l'appropriation au centre du débat, selon lui : acquérir des connaissances dans ce contexte suppose d'avoir construit les structures cognitives adéquates, et d'avoir identifié les dimensions pertinentes de la recherche d'information (Sander, 2007).

Au-delà du local, du contingent, du spécifique et des acquisitions au coup par coup, alors que cette culture est au départ une culture de terrain, il s'agit de se donner des outils pour penser générique et global, de manière à faciliter les transferts. Par exemple, organiser l'information-documentation à partir de catégories (des outils pour « penser avec... », des concepts, plus malléables et plus ductiles ; Porcher, 1995) qui agiront comme des attracteurs sur lesquels viendront se greffer informations et connaissances nouvelles : connaissance des différents ordres de savoirs, compréhension des médiations en jeu et, plus généralement, mise au clair des principes d'intelligibilité de l'information-documentation. Le petit dictionnaire des concepts info-documentaires qui offre un premier repérage des concepts unificateurs de l'information-documentation, dans une perspective didactique, est un exemple de ce type d'outils (Duplessis, Ballarini, 2007).

Il n'est plus question alors d'isoler les étapes et les objets du travail intellectuel, mais de déborder d'une approche essentiellement individuelle et cognitive pour aborder les outils et objets dans un processus de production de la pensée à un niveau collectif, soucieux de culture épistémologique : savoir situer les concepts et les grandes figures de l'information dans une généalogie (Frisch, 2008), développer une curiosité matricielle favorisant l'articulation passé-présent-futur (Freire, 2001), intégrer une pensée des supports et des techniques de l'intelligence (Serres, 2009) ... C'est ici, selon nous, que s'opère le déplacement d'une culture de l'information à une culture informationnelle, sur le mode intégratif, avec une extension des savoirs considérés, de l'individuel vers le culturel et le social.

Dans un article récent et très éclairant, où il s'essaie à différencier culture numérique, culture informationnelle et cyberculture, Claude Baltz cible « *cette préoccupation constante de l'origine, du statut et des qualités de ce matériau de base que constitue l'information dans notre société* » comme une caractéristique-clé de la culture informationnelle. Et il intègre à sa réflexion la préoccupation pédagogique, la culture informationnelle se concevant, à la différence de la culture numérique, comme « *un corpus à enseigner* ». Ce qui permet d'après lui de mieux comprendre les principaux aspects évoqués dans sa définition : « *sensibilisation à la recherche des sources, distance critique, évaluation de la qualité...* » (Baltz, 2012). Quand la culture numérique se situerait dans « *l'espace du faire* », peu préoccupée du rapport

à l'information, conçue à un « *niveau de surface* », la culture informationnelle se situerait dans « *l'espace du savoir* », exprimant un souci constant de recul réflexif et de construction d'un regard sur l'information.

Dégager ainsi des figures de sens qui favorisent la mise à distance, donnant plus de prise sur l'information, et qui permettent de vivre l'information comme un moyen d'agir sur le monde et un instrument d'intégration et de pouvoir, suppose de s'affranchir d'anciens repères. Nous retiendrons trois éléments, essentiels à la compréhension des évolutions en cours :

- ne pas limiter les savoirs de l'information à leur dimension encyclopédique, considérer les usages et les pratiques dans leur inscription sociale, ce sur quoi insistent les tenants d'une re-conceptualisation de l'*information literacy* aujourd'hui ;
- ne pas limiter l'information-documentation à un méta-savoir (un outil transversal, au service de...), la considérer comme un objet d'étude en soi, un savoir spécifique, une discipline autonome référée à des théories (Liquète, 2010) ;
- et rendre problématique le rapport à l'information, c'est-à-dire aborder l'information-documentation comme une histoire de problèmes (Frisch *et al.*, 2010) : les médias, l'information sont une construction de la réalité qui obéit à des règles et des habitudes (non un simple enregistrement) ; ils renvoient à des valeurs, des intérêts, des rapports de force (avec leur épaisseur, leur opacité, à l'opposé de toute idée de neutralité des outils, de transparence des médias, et d'immédiateté de l'information).

Dans ce déplacement d'une culture de l'information à une culture informationnelle, l'information-documentation déborde du « penser, classer, catégoriser » dans son sens premier, associée à une version pauvre de « l'initiation », pour être intégrée dans une démarche plus englobante et autonomisante (*empowering*). Elle devient un instrument de pensée, un moyen de connaissance du monde et de soi, favorisant un « regard informationnel », mais aussi un « état d'esprit », un « être au monde ».

- Participer, confronter, partager, construire sa propre vision du monde...

A l'heure du web social et des réseaux, « participer, confronter, partager... » correspond à un deuxième temps de la culture informationnelle, marqué par la montée en puissance, à côté des dimensions sociale et culturelle, des dimensions participative et communicationnelle (Maury, Etévé, 2010). Certes, tout document, toute information, a une dimension communicationnelle (questionner les notions d'auteur, d'intention, de destinataire, relève de cette dimension ; interroger la mise en scène de l'information également...), l'information, abordée en tant que processus, ne peut être déconnectée de la communication ; mais avec le nouvel écosystème qui se met en place, c'est la culture informationnelle tout entière – dont l'évolution de l'individuel au collectif se trouve affirmée – qui peut être interprétée en termes de communication.

Les nouveaux modes de circulation de l'information amènent en effet une redéfinition des rôles et des pratiques, tandis que la dissémination des contenus s'accélère : logique de création et de communication des contenus, diffusion de l'information à l'échelle planétaire, circulation de la masse à la masse (Proulx, 2006) en appui sur « les médias de masse individuels » (produits massivement, reçus et ressentis individuellement, selon les mots de Manuel Castells), approche réseau avec des savoirs partagés sur la base du lien (*link*) et de la

fuite (*leak*), émergence de nouvelles hiérarchies qui mettent de l'horizontalité dans les pratiques...

Au centre de ces évolutions, se trouvent le phénomène de convergence numérique et l'hybridation des cultures qui l'accompagne (médiatique, numérique, informationnelle...). Porteurs d'une nouvelle relation aux médias et à l'information, ils sont à l'origine d'une culture participative et contributive (Jenkins, 2009), souvent présentée comme une possibilité d'augmenter la capacité d'agir (*empowerment*), en donnant plus de contrôle sur les contenus. Au centre de ces évolutions également, un principe d'horizontalité qui vient bousculer le modèle traditionnel et unidirectionnel de diffusion de l'information, promouvant un discours sur la pensée conjonctive et l'individu autonome, et encourageant les communautés de pratique et la capitalisation des savoirs informels.

Ainsi, tandis que les nouveaux médias s'affirment comme des espaces d'interaction, les nouvelles relations information-communication entraînent un renouvellement de la problématique de l'éducation à l'information. Les contenus ne peuvent plus être pensés dans une logique essentiellement informative et informationnelle, de nouvelles compétences, notamment communicationnelles, sont nécessaires qui constituent un nouveau territoire de savoir. Ici aussi, au-delà de l'action, il s'agit d'identifier les codes et les savoirs constitutifs des pratiques.

Acquérir un langage commun relatif à la communication, la participation, et au croisement des connaissances, en l'accompagnant d'une réflexion favorisant un regard et une distance critiques peut constituer un fil conducteur. Olivier Ertzscheid (2010), présentant le vocabulaire autour du consulter-contribuer-participer parle d'une « *nouvelle grammaire documentaire universelle* », en référence au web social. Ce qui revient à souligner la part d'universalité des outils et méthodes de l'information-documentation, dans l'esprit de Paul Otlet qui situe ces outils et méthodes au niveau du collectif, au service d'une « culture informationnelle universelle » (Mustafa El Hadi, 2012). Granularité des médias (réseaux sociaux, blogs, micro-blogs...), niveaux d'usage (consultation, activité de création, activité documentaire...), niveaux d'interaction sont quelques-unes des grandes catégories autour desquelles peut s'organiser ce vocabulaire.

Un parallèle intéressant est établi entre la typologie de Roland Barthes concernant les quatre fonctions distinctes autour du livre au Moyen-âge (*scriptor, compiler, commentator, auctor*) et les niveaux d'interaction au niveau des usages : *collectors* et *critics* pour le web participatif, *creators* et *conversationalists* pour le web contributif, quand le web consultatif regroupe *joiners* et *spectators* (Ertzscheid, 2010). Ce parallèle montre que ce vocabulaire en construction, qui participe du processus de catégorisation souligné précédemment, est un indicateur significatif des déplacements en cours et/ou des nouveaux habillages des savoirs du domaine ainsi que des processus de stratification en jeu entre différents ordres. Comme nous l'avons montré par ailleurs, si certains savoirs sont l'objet de reconfiguration dans le contexte du web 2.0 (document, information, média, indexation, auteur...), d'autres, qui paraissent émergents (identité numérique, éthique de l'information...), ne relèvent pas d'une apparition soudaine, ils s'inscrivent dans une généalogie, au sein de laquelle ils demandent à être (re)situés pour être compris. Dresser leur profil épistémologique, comprendre les métamorphoses qu'ils ont subies, suivre l'évolution des définitions, questionnées, nuancées,

sans être rendues définitivement caduques, est au cœur de la culture informationnelle (Maury, 2009).

Si l'étude de ce nouveau vocabulaire montre que le phénomène de la participation constitue un élément important quand il s'agit de définir la culture informationnelle, comprendre la nature du phénomène participatif n'est pas chose simple, tant il est révélateur de tensions, qu'il s'agisse de penser les enjeux liés à l'usage des nouveaux médias ou leurs modalités de fonctionnement. Derrière le « participer, confronter, partager », il s'agit d'identifier et de comprendre la (les) vision(s) du monde dont ces nouveaux médias sont porteurs, les systèmes de valeur qu'ils véhiculent en tant que dispositifs de communication. Sans chercher à déconstruire systématiquement l'imaginaire de la participation (Rebillard, 2011), l'objectif est de dépasser un discours d'adaptation tourné vers la consommation-production, pour prendre en compte l'incidence des choix effectués :

- la manière dont sont gérées les tensions, entre vision du monde traditionnelle préoccupée de déontologie, et vision d'utilité sociale qui, suivant les cas, peut être expressiviste, anti-hégémonique, ou citoyenne et participative... (Borde, 2012) ;
- la dynamique socio-technique et son impact sur l'organisation et la gestion des connaissances, les options retenues influant sur les rapports de place dans la communication : la mise en interaction texte-image-son, par exemple, est génératrice d'un flux complexe d'informations, susceptibles en retour d'influer sur les interactions ;
- les nouvelles configurations discursives dessinées par le réseau et leurs effets sur le processus de communication : avec une nouvelle rhétorique qui se met en place, alors que la culture écrite perd de sa prédominance au profit d'une oralité de l'écrit ; la montée en puissance des savoirs narratifs comme nouveaux modes de narration du monde (Peraya, 2011) ; et la permanence d'une tendance anthologique, aux formes renouvelées, remodelant la fonction auteur (Doueïhi, *op.cit.*, p. 66-72) ;
- l'incidence d'une circulation croissante des contenus sur les usages qui se multiplient et se diversifient, amenant un certain brouillage : l'émetteur est aussi récepteur, le destinataire, destinataire ; l'auteur peut cumuler les rôles de producteur, éditeur, contributeur et lecteur...

A ce stade de la réflexion, la question peut être posée de savoir si la culture informationnelle dans le contexte du web 2.0 peut être définie comme une culture participative ou contributive. La réponse est positive si l'idée de « culture participative » (renvoyant à un travail documentaire, compris dans un sens large) est retenue de préférence à culture contributive, plus restrictive (production de contenus, création) ; retenir l'idée de « contribution » réduirait le champ des possibles². Et si la culture participative est considérée comme un élément de la culture informationnelle, seulement un élément, même si cette dimension prend de plus en plus d'importance. Les dimensions participatives et contributives sont les marqueurs d'une évolution, elles ne remplacent pas les configurations existantes, pas plus qu'elles ne les rendent véritablement caduques. « *Participatory culture shifts the focus of literacy from individual expression to community involvement* ». Si nous remplaçons *literacy* par *culture*, la définition donnée par Henry Jenkins (*op.cit.*, p. 6) correspond au déplacement dans l'approche de l'information que nous avons notée, de l'individuel au collectif, du « penser, classer, catégoriser » au « participer, confronter, partager ».

² La culture contributive selon nous est une dimension de la culture participative, elle en fait partie.

Dans cette configuration, la culture informationnelle se situe à l'articulation entre l'espace du savoir et l'espace de l'être-au-monde. A travers l'échange, la confrontation et le partage, les pratiques participatives – ordinaires et plus formelles – à la fois favorisent l'engagement des acteurs et permettent l'enracinement des savoirs à travers une pluralité d'expériences qui, tout naturellement, rendent problématiques le rapport à l'information. « *La connaissance, toujours, se négocie* », selon Jacques Gonnet, qui centre sa réflexion sur la curiosité du monde et met en avant les bénéfices d'une curiosité et d'une expérience partagées : les médias, anciens et nouveaux (chats, forums, cafés philosophiques...), offrent selon lui des occasions de rompre la solitude émotionnelle et cognitive et de répondre aux besoins d'échange et partage (Gonnet, *op. cit.*, p. 136).

L'idée d'*empowerment* (tendance à augmenter la capacité d'agir, à autonomiser) – concept qui mérite d'être manié avec prudence (Maury, 2011) – se trouve ici revisitée, dans un sens plus social, si ce n'est citoyen. *Empowerment comes from making meaningful decisions within a real civic context: we learn the skills of citizenship by becoming political actors and gradually coming to understand the choices we make in political terms* » (Jenkins, *op. cit.*, p. 12). Les pratiques participatives du web fonctionnent alors à la manière des « *culture circles* », théorisés par le pédagogue brésilien Paulo Freire : des cercles culturels, partie prenante du processus d'émancipation, au sein desquels les sujets travaillent en collaboration et partagent des expériences. A l'opposé d'une approche bancaire (*banking*), selon laquelle le sujet reçoit le savoir, le mémorise et le répète, Paulo Freire défend une approche qui promeut la conscience critique du monde : le sujet acquiert plus de connaissance et plus de contrôle sur sa vie à travers des expériences par le dialogue et l'action collective au service de la communauté. L'*empowerment* vécu selon ce modèle est un processus social multidimensionnel, qui augmente le pouvoir dans la vie, dans la communauté et dans la société (Freire, 2004).

Un rapprochement peut être effectué avec « l'informationnel », tel que nous l'avons défini, comme une relation, une appartenance, une introduction à un monde. Abordée en tant qu'expérience sociale, et vécue sur un mode dialogique, dans les interactions et dans un va-et-vient entre pratiques formelles et non-formelles, la culture informationnelle participe d'un processus de transformation. Les acteurs se trouvent embarqués, introduits à un monde dont ils découvrent les codes et les règles par l'expérience. Ce qui leur permet de se construire un regard informationnel, et de comprendre, via les interactions avec les autres et les ressources, le statut informationnel de leur rapport au monde. La dynamique est intégrative, la culture informationnelle est à la fois un outil de connaissance de soi et du monde, un moyen d'agir dans/sur ce monde, et un instrument de pouvoir et d'intégration.

En guise de conclusion....

De la culture de l'information à la culture informationnelle, du « penser, classer, catégoriser » au « participer, confronter, partager, construire sa propre vision du monde », la citation de Michel de Certeau mise en exergue de cette contribution se trouve validée. Accéder au sens plein de la culture informationnelle aujourd'hui amène à prendre en compte les différents ordres de savoir qui se sont stratifiés pour faire le « tuf » du présent. A propos de la culture numérique, Milad Doueïhi (2011) parle de conversion plutôt que de révolution, pour rendre compte des continuités, des transformations et des ruptures à l'œuvre. Concernant la culture informationnelle, dans un contexte de convergence numérique et d'hybridation des cultures,

les pratiques sociales questionnent en permanence les configurations existantes. Nous assistons, de même, à une réinvention de certains savoirs informationnels et à un mouvement général d'expansion des savoirs de l'information-documentation, plutôt qu'à une invalidation de certains savoirs en regard de l'émergence de savoirs nouveaux.

La dimension communautaire et sociale du web intervient comme un catalyseur, questionnant et/ou ravivant d'anciennes problématiques, comme celle du projet encyclopédique de rassembler et de rendre accessibles les savoirs du monde, dans lequel Brigitte Juanals voit les racines de la culture informationnelle (Juanals, 2003). Ce projet souvent qualifié d'utopique, renouvelé dans sa forme dans le contexte du web, montre la permanence de la réflexion autour de l'idée d'un langage commun facilitant l'intercompréhension entre les hommes et d'une culture informationnelle universelle, porteuse de démocratie. Le « fond du problème », selon les mots de Jean Michel, et les réponses apportées, sont de nature interculturelle en même temps que culturelle. Ces problématiques qui, considérées plus globalement, renvoient à la place et au rôle de l'information-documentation dans l'organisation et la construction des connaissances, sont au cœur des questionnements des Sciences de l'information et de la communication aujourd'hui, en cette période dite de transition technologique et culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

Amigues, René. (1999). Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ? *Médiadoc FADBEN*, juin, p. 16-22.

Baltz, Claude. (2012). Cyber, informationnelle, numérique... à nouvelles économies, nouvelles cultures, *Les e-Dossiers de l'audiovisuel : l'Education aux cultures de l'information*, novembre, p. 49-64. <http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/cyber-informationnelle-numerique%E2%80%A6>

Baltz, Claude. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux, *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 35, n° 2. http://81.25.194.6/uploads/journees/608_fr.php

Borde, Thierry. (2012). Médias citoyens : un enjeu social et démocratique majeur, *Sens public*, 12 décembre 2012. <http://www.sens-public.org/spip.php?article1006>

Bruce, Christine Susan. (1997). *The seven faces of information literacy*, Adelaide, Auslib Press.

Castells, Manuel. (2002). *La galaxie internet*, Paris, Fayard.

Castells, Manuel. (1998). *L'ère de l'information*, Paris, Fayard.

Certeau, Michel de. (1990). *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

Chevillotte, Sylvie. (2007). Maîtrise de l'information ? Education à l'information ? Culture informationnelle ? *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 57, p.16-19.

Chevillotte, Sylvie. (2005). Bibliothèques et Information literacy : un état de l'art, *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 2, p. 42-48.

Coulon, Alain. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle, *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 44, n° 1, p. 36-42.

Coulon, Alain. (1996). Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université, *Espace universitaire*, oct. 1996, n° 15. <http://www.ext.upmc.fr/urfist/coulon.htm>

Duplessis, Pascal, Ballarini-Santonocito, Ivana. (2007). Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants-documentalistes, *In : Savoirs-CDI*, 2007. <http://savoirscdi.cndp.fr/CulturePro/actualisation/duplessis/dicoduplessis.htm>

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

Doku, Ismael. (2007). Reconsidering information literacy, *Academic Exchange Quarterly*, 22 mars.

Doueïhi, Milad. (2011). *La grande conversion numérique, suivi de Rêveries d'un promeneur numérique*, Paris, Seuil. (Points Essais ; 667).

Ertzscheid, Olivier. (2010). Accroche-toi au pinceau de la contribution, j'enlève l'échelle de la participation, *In : Affordance*, 5 octobre 2010. http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2010/10/accroche-toi-au-pinceau-enleve-echelle.html

Fayet-Scribe, Sylvie. (2001). *Histoire de la documentation en France : culture, science et technologie de l'information 1895-193*, Paris, CNRS Editions.

Fondin, Hubert. (2005). La formation à la recherche d'information : préoccupation citoyenne ou vision obsolète ? *Esquisse*, juillet-août-septembre, n 43, p. 19-25.

Formation à l'usage de l'information. Rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé Sérieyx et établi par Danièle Bretelle-Desmazières et Dominique Touzet. (1993), *In : Unesco, Former et apprendre à s'informer. Pour une culture de l'information*, Paris, ADBS, p. 1-12.

Freire, Paulo. (2004). *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*, New York, NY, Continuum International Publishing.

Freire, Paulo. (2001). *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, La Découverte.

Frisch, Muriel, Gossin, Pascale, Maury, Yolande, Syren, Christine. (2010). L'information-documentation et la formation professionnelle, *In : AREF. Congrès International d'Actualité*

de la recherche en Education et Formation (AREF 2010), Université de Genève, 13-16 sept. 2010, 9 p.

Frisch, Muriel. (2008). *Nouvelles figures de l'information-documentation*, Nancy, CRDP Lorraine, 90 p.

Gonnet, Jacques. (2003). *Les médias et la curiosité du monde*, Paris, PUF. (Politique d'aujourd'hui)

Jeanneret, Yves. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

Jeanneret, Yves. (1998). *Des compétences documentaires à une culture de l'information : quelles attentes sociales ?* Conférence au colloque Documentation, 17 mars, Poitiers, 9 p.

Julien, Heidi, Williamson, Kirsty. (2010). Discourse and practice in information literacy and information seeking: gaps and opportunities", *Information Research*, vol. 16, n° 1, paper 458. <http://InformationR.net/ir/16-1/paper458.html>

Jenkins, Henry. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, London, MIT Press.

Juanals, Brigitte. (2003). *La culture de l'information, du livre au numérique*, Paris, Hermès-Lavoisier.

Lévine, Jacques. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*, Paris, ESF Editeur.

Liquète, Vincent. (2010). *Quelles délimitations donner à la culture de l'information à l'école ?* Séminaire européen « Study visit », Toulon, mars. http://www.crdp-nice.net/espacedoc/dossiers_infodoc/ToulonVLQ2010online.pdf

Maury, Yolande. (2011). Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités : autour des mots autonomisation et *empowerment*, *Médiadoc*, décembre, n° 7, p. 11-14. (Apprendre l'info-doc : quelle médiation ?)

Maury, Yolande, Etévé Christiane. (2010). L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. Rapport Equipe de Paris, In : Béguin, Annette (dir.), *Rapport final ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire*, Lille 3, décembre, p. 76-90.

Maury, Yolande, Serres, Alexandre. (2010). Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux, In : Chapron, Françoise, Delamotte, Eric (Dir.), *L'Education à la culture informationnelle*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, p. 26-39.

Maury, Yolande. (2009). Information culture and web 2.0: new practices, new knowledge, *In: Lombello, D, Marquardt, L (coord.), School Libraries in the Picture: Preparing Pupils for the Future*. 38th IASL2009 International Conference and the Thirteenth International Forum on Research in School Librarianship, Abano Terme, Padua, Italy, 2-3-4 september 2009. International Association of School Librarianship (IASL), USA, 9 p.

Maury, Yolande. (2006). *L'éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé : dynamique de pratiques émergentes*, Lille, ANRT.

Menou, Michel Jean. (2004). Culture de l'information, *In : Cacaly, Serge et al. Dictionnaire de l'information*, Paris, Armand Colin, p. 54-56.

Menou, Michel Jean. (1997). Culture, information, and the education of information professionals in Africa, *In : Feather, J. (Ed.), Transforming libraries and educating librarians, Essays in memory of Peter Havard-Williams*, London, Taylor Graham, p. 25-40.

Michel, Jean. Avant-propos. (1993). *In : Unesco, Former et apprendre à s'informer. Pour une culture de l'information*, Paris, ADBS, p. 1-12.

Mollard, M. (1996). Pour une culture de l'information. Les centres de documentation à visée pédagogique : les CDI, un "cas d'école" ? *Documentaliste – Sciences de l'information*, vol. 33, n° 6, p. 275-279. Mustafa El Hadi, Widad. (2012). Culture informationnelle, cultures numériques et universalité dans l'organisation des connaissances, *Les Cahiers de la SFSIC*, hiver, n° 8 (Cultures de l'information numérique : dossier thématique).

Peraya, Daniel, Peltier, Claire. (2011). Mésusages informationnels et plagiat : réflexions autour de quelques effets secondaires du Web 2.0, *Cahiers de la documentation*, n° 2, p. 56-65.

Porcher, Louis. (1995). *Les médias, entre éducation et communication*, Paris, Vuibert.

Spiranec, Sonja. (2012). Literacy in social media environments: time to abandon or re-examine information literacy ? Unesco, 2012 (Thème 1 - Theoretical and conceptual aspects: Conceptualization within Knowledge Societies. Literacy within the context of Knowledge Societies).

Proulx, Serge. (2006). Qu'est-ce que le Web 2.0 ? Comment on fait la différence avec le Web 1.0 ? Entretien avec Corinne Fréchette-Lessard, *a-Brest*, 29 octobre.

Rebillard, Franck. (2011). Du web 2.0 au web² : fortunes et infortunes des discours d'accompagnement des réseaux socionumériques, *Hermès*, n° 59, p. 25-30.

Rey, Bernard. (1995). Un certain rapport au monde, *Cahiers pédagogiques*, mars avril, n° 332-333, p. 52-54. (La documentation, un outil pour toute une équipe).

Rosnay, Joël de. (1998). Pour une diététique de l'information, *Cahiers pédagogiques*, mars, n° 362 (Dossier Le numérique à l'école)

Sander, Emmanuel. (2007). Comment internet change notre façon de penser ? *Sciences humaines*, octobre, n° 186.

Serres, Alexandre. (2009). Une certaine vision de la culture informationnelle, *Revue Skole.fr*. (Séminaire Enseignement et médias) <http://skhole.fr/une-certaine-vision-de-la-culture-informationnelle>