



HAL
open science

Apprendre sur et de l'information pour les élèves : de la réception à la médiation de l'information numérique par les professeurs-documentalistes

Sylvie Marciset-Sognos

► To cite this version:

Sylvie Marciset-Sognos. Apprendre sur et de l'information pour les élèves : de la réception à la médiation de l'information numérique par les professeurs-documentalistes. *Distances et Médiations des Savoirs*, 2015, 3 (12), 10.4000/dms.1248 . hal-01634009

HAL Id: hal-01634009

<https://hal.science/hal-01634009>

Submitted on 13 Nov 2017

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.

Apprendre sur et de l'information pour les élèves : de la réception à la médiation de l'information numérique par les professeurs-documentalistes

*Learning about and from the information meant for pupils: from the reception to
the mediation of digital information by teacher-librarians*

Sylvie Marciset-Sognos



Édition électronique

URL : <http://dms.revues.org/1248>

DOI : 10.4000/dms.1248

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à
distance

Ce document vous est offert par Université
Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées



Référence électronique

Sylvie Marciset-Sognos, « Apprendre sur et de l'information pour les élèves : de la réception à la médiation de l'information numérique par les professeurs-documentalistes », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 12 | 2015, mis en ligne le 20 décembre 2015, consulté le 13 novembre 2017.
URL : <http://dms.revues.org/1248> ; DOI : 10.4000/dms.1248

Ce document a été généré automatiquement le 13 novembre 2017.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Apprendre sur et de l'information pour les élèves : de la réception à la médiation de l'information numérique par les professeurs-documentalistes

Learning about and from the information meant for pupils: from the reception to the mediation of digital information by teacher-librarians

Sylvie Marciset-Sognos

Introduction et problématique

- 1 Dans le contexte d'une société où l'information est abondante, médiatique et circule de façon exponentielle grâce à des technologies numériques performantes, l'accès à l'information est encouragé et soutenu par les politiques publiques¹, en particulier dans le domaine de l'éducation. De la loi de refondation de l'école (juillet 2013) à la nouvelle relance de l'éducation aux médias et à l'information (mars 2015), les textes du ministère de l'Éducation préconisent l'enseignement d'une pratique et le développement d'une compétence autour de l'information. Pratique citoyenne, elle est décrite comme une « lecture critique et distanciée de leurs contenus et une initiation aux langages, aux formes médiatiques pour pouvoir s'informer suffisamment, s'exprimer librement et produire soi-même de l'information »². Compétence à développer, elle vise à améliorer les capacités de « recherche, de sélection et d'interprétation de l'information, ainsi que d'évaluation des sources et des contenus ». L'éducation aux médias et à l'information (EMI) regroupe ainsi « la compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique »³.

- 2 Pour préparer à cette « compréhension » aux multiples dimensions, il est nécessaire d'aborder la question des usages, des transformations de l'information, de savoir ce que l'on entend par « *production autonome d'information* »⁴. Il faut être en mesure de proposer un enseignement dont les contenus seraient, pour reprendre les mots de V. Liquète, des « objets incitant à la compréhension des phénomènes humains complexes », c'est-à-dire une formation ouverte à une culture analytique de l'information non uniquement basée sur les techniques de traitement et de recherche de cette information (2004). Par ailleurs, la notion d'accès à l'information et aux médias prime souvent sur les notions de statut et de nature de l'information, C. Baltz parle en ce sens d'une « sorte de fascination sociétale de fait sur "le numérique" au détriment d'une réflexion minimale sur la nature et le rôle de l'information » (2013, p. 4). Mais alors, que doit-on entendre par « éduquer à l'information » ?
- 3 L'objet de cet article est de rendre compte d'une étude menée sur le contenu des textes officiels qui encadrent cette EMI sous l'angle d'une réflexion sur l'écart sémantique et épistémologique relevé entre la notion de mise à disposition de l'information via son accès encouragé par les politiques publiques (lesquelles prennent ancrage et légitimité dans la déclaration de Prague de 2003⁵ puis la proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie de 2005⁶) et la notion de réception de cette information via son appropriation par les élèves. Réception, du latin *recipere*, désigne l'action de recevoir quelqu'un ou quelque chose comme l'action d'accepter, d'accueillir ce qui est reçu. Laisser venir à soi, donner accès à, le verbe recevoir, et de façon plus précise le concept de réception, est mobilisé en sciences de l'information et de la communication lorsque l'on aborde les rapports entre information, connaissance et savoir. On parle de réception dès lors que l'on parle de processus de communication, car c'est le circuit énonciation-réception qui permet de créer du sens dans un échange. C'est en effet « l'activation du sens par le récepteur en fonction de son propre contexte, qui va permettre d'appréhender l'information pour se l'approprier en connaissance signifiante » (Fabre et al. 2008, p. 118).
- 4 En sciences de l'information et de la communication, l'emploi de ces expressions mais surtout les impacts sur les schémas de pensée et d'action qui en résultent font l'objet de nombreuses recherches notamment autour des notions de réseaux, de technologies de l'information ou de ce que l'on nomme par métonymie le « numérique ». Ce que Jeanneret dénonce de « la société de l'information » comme étant le passage d'un « effet de discours, dans le dire, à l'autoréalisation d'une idéologie, dans le faire » (Jeanneret, 2000, cité par Labelle, 2001 : 66) s'applique aujourd'hui au « numérique ». Autrement dit, il y aurait une illusion, du moins un écart de perception de la réalité induit par des façons de parler plus que par des façons d'agir.
- 5 Dans ce contexte, les processus d'apprentissage des jeunes font l'objet de larges questionnements qui, contrairement à ce qui est mis en exergue dans une idéologie de transparence, ne peuvent faire abstraction d'une nécessaire médiation, entendue au sens d'intermédiaire, de cette information numérique. Or, l'accès à l'information via des équipements toujours plus puissants en termes d'interopérabilité⁷, connectés dans des lieux consacrés à la recherche et à la formation documentaire de plus en plus ouverts, n'équivaut pas à une réception et une appropriation effective de cette masse d'information.
- 6 En effet, ce n'est pas parce qu'il existe de l'information à la portée d'un apprenant qu'il a les moyens d'acquérir et de construire des connaissances, d'agir, car l'« activation » de

cette information doit être réalisée par celui qui la reçoit (Meyriat, 1983). Cette activation peut se faire à travers un processus de reconnaissance (Couzinet, 1999) quand celle-ci est prise au sens d'identification d'une unité de sens (Ricoeur, 2004) qui nécessite une forme de médiation, ici numérique. Médiation, du latin *mediare*, qui signifie « être au milieu de », prend la signification en sciences de l'information et de la communication d'une articulation entre singulier et collectif. La « médiation numérique » est en ce sens un lien, une interaction entre l'apprenant et la forme numérique de l'information.

- 7 Comment ce passage entre information et connaissance, axé sur la différenciation des savoirs, est-il pris en compte par les prescriptions scolaires qui encadrent les apprentissages autour de l'information ? En suivant la conception de l'information définie depuis longtemps déjà par Meyriat comme « le contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible » (Meyriat, 1983), comment dans le cadre de l'éducation à l'information prescrite à l'école, la question de la réception et de l'appropriation de l'information est-elle abordée par les professeurs documentalistes en charge de cette formation ?
- 8 Il y a vingt ans, l'Unesco demandait une « éducation pour tous » à l'horizon 2015 encourageant l'accès « à l'information, aux idées et au savoir »⁸ à l'échelle mondiale. Le plus grand danger d'Internet était alors de ne pas y avoir accès. Aujourd'hui, la « fracture » semble s'être déplacée, et le risque relève des domaines culturel, cognitif et éducatif. La Loi d'orientation et de programmation sur la refondation de l'École de la République⁹ (9 juillet 2013) notamment, place le numérique au centre du débat, redessinant par là un cadre d'objectifs, autour d'un enseignement « au » et « par » le numérique. Mais comment la question de cet enseignement est-elle posée ?
- 9 Autrement dit, dans les textes institutionnels et recommandations pédagogiques des programmes scolaires, comment la question de la médiation de l'information numérique est-elle investie ? Est-ce que cette médiation, au sens de lien entre l'apprenant et les usages de l'information, s'incarne dans le passage information-connaissance ? Peut-on dire notamment que lorsque l'élève apprend « sur » l'information il peut apprendre plus facilement « de » l'information, au sens de « matière première » (Baltz, 2013) ?
- 10 Pour traiter ces questions, et après avoir précisé dans un premier temps sous l'angle théorique les liens entre les notions d'information, de connaissance et de savoir, nous analyserons la manière dont la réception est abordée dans les textes officiels qui encadrent la formation à l'information. Nous préciserons dans un deuxième temps la méthode d'observation et d'analyse du corpus sélectionné. C'est à partir des résultats obtenus et analysés que nous tâcherons de savoir si la réception de l'information est bien prise en charge par les professionnels de l'information et si elle constitue une forme de « médiation numérique » des savoirs.

1 – Approche théorique

1-1 Information, connaissance, savoir

- 11 Pour distinguer information, connaissance et savoir, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Meyriat, Legroux et Jeanneret. L'information se définit pour eux comme un contenu cognitif doté de sens qui peut faire l'objet d'un échange, la connaissance comme le travail productif du sujet sur lui-même pour s'approprier des idées ou des méthodes, alors que le savoir renvoie aux branches de la connaissance qui sont stabilisées, c'est-à-

dire scientifiquement reconnues par une société. Ainsi, « ces notions se conditionnent, mais n'équivalent pas l'une à l'autre » (Jeanneret, 2000). Étudier les liens qui unissent et définissent les concepts, identifier les interactions, mobiliser ainsi des « concepts interconnectés au sein de réseaux » (Quéré, 1999) permet de mieux comprendre les mécanismes de circulation des savoirs (Gardiès, 2012).

- 12 L'information est à la fois inscription, transmission et communication. Pourvue d'un sens, elle se présente comme une connaissance entrant dans un processus de communication. La « *charge signifiante* » (Leleu-Merviel *et al.*, 2008), notion centrale pour les sciences de l'information et de la communication, domine cette acceptation. Au-delà de la recherche et du stockage de l'information, les nouveaux modes de diffusion de l'information souvent regroupés sous le terme de « numérique » induisent un travail de mobilisation de la part de l'utilisateur. Ce travail de repérage et de sélection de l'information qui lui sera utile s'opère dans un « processus relationnel actif de construction du sens » (Leleu-Merviel *et al.*, 2008). Et c'est « cette part du travail conceptuel que tout usager effectue à partir de l'information qui évolue dans l'environnement numérique, qui se réorganise, en conservant des invariants, et qui nécessite une véritable culture de l'information » (Gardiès, 2012, p. 6), ce qui, démontrent les travaux de C. Gardiès, rend essentielle une formation.
- 13 Le changement que l'accès direct à l'information a entraîné avec l'émergence d'Internet, vu comme « espace informationnel global de production-diffusion où les modes de mise à disposition de l'information sont caractérisés par un fonctionnement en temps réel, où chaque utilisateur est désormais susceptible d'être tour à tour lecteur, producteur et diffuseur d'informations » (Juanals, 2003, p. 91) impacte tous les niveaux, lecteurs, producteurs, diffuseurs, mais également « récepteurs », usagers, apprenants. L'information numérique mise à disposition par les « fournisseurs d'accès » (Rey, 2010) induit de nouveaux modes de communication, dans lesquels la collecte et le traitement des ressources pour un usage efficace et instantané priment sur l'accompagnement à l'utilisation de ces ressources. Les internautes, les apprenants, se retrouvent livrés à eux-mêmes face à cette information.
- 14 Or, comme le soulève C. Gardiès, « cette immédiateté d'accès à l'information questionne d'autant plus l'appropriation de l'information, que le traitement documentaire effectué par le professionnel de l'information se minimalise ». Comment, dans ces conditions, « former à l'usage et à la maîtrise dans ce nouvel environnement, comment acquérir une culture de l'information » (Gardiès, 2011)? Lorsque l'on parle de connaissances et compétences liées à l'information, la question est souvent abordée du point de vue de l'accès à l'information. Or, si la notion de compétence informationnelle fait référence à l'accès à l'information par le travail de recherche et de traitement qu'elle implique, elle renvoie également aux savoirs nécessaires à cette recherche et à ce traitement. Il est question, pour l'utilisateur, pour l'apprenant, de « construire des connaissances à partir d'échanges d'informations par des procédés cognitifs et techniques [...] trouvant un lieu d'appropriation entre l'abondance informationnelle et l'ordre des connaissances » (Gardiès, Fabre et Dumas, 2012, p. 382). Prendre en compte le sens de l'information, son utilité pour un apprenant, ce qu'elle veut dire, incite à poser cette question du point de vue de sa réception.

1-2 Réception, appropriation de l'information

- 15 Pour questionner les liens entre information et connaissance, nous nous sommes basée sur les travaux de Paquelin sur l'appropriation et ceux de Jauss sur la réception. À l'image de la définition de l'histoire de la littérature, qui se nourrit de la réception du lecteur, puisque « seule la médiation du lecteur fait entrer l'œuvre dans l'horizon d'expérience mouvant d'une continuité » (Jauss, 1970, p. 169), la définition du concept d'information se nourrit et présuppose cette réception. Tout du moins, l'identification de séries de réception nous a aidé dans l'appréhension des liens entre information et connaissance, réception comme véhicule de perception des éléments révélateurs de la différenciation et de la circulation des savoirs.
- 16 Si la réception est un des éléments fondateurs de l'interaction entre le sujet et l'information, et cela, qu'il y ait processus d'activation de cette information ou non, elle fait partie de l'acte d'apprendre. Cette interaction, cette activité supposée par le passage de l'une à l'autre se nomme intégration, assimilation ou appropriation (Paquelin, 2004). C'est que le « processus de traitement et de diffusion de l'information nécessite, au-delà des gestes techniques, un accompagnement pour favoriser le processus de réception, de construction de sens et d'appropriation » (Gardiès, 2012, p. 74).
- 17 Poser la question de la réception de l'information renvoie donc à la question de la construction du sens. Cette question, ce « souci du sens » dont parle Deleuze, est cruciale dans le cadre de l'enseignement de l'information, car celle-ci est inscrite dans un rapport privilégié au savoir, et demande de préciser trois éléments de contexte.
- 18 Le premier élément est de s'entendre sur le terme d'information. Des trois principaux sens de l'information, information scientifique et technique, information médiatique dans le domaine de la presse, ou information de renseignement, nous nous plaçons principalement dans le premier sens. L'information en sciences de l'information et de la communication peut alors se définir comme « une connaissance communiquée ou communicable » (Meyriat, 1983).
- 19 La communication impliquant une attribution de sens, le rôle du sujet est essentiel. Il n'y a pas d'information en soi. Le lien étroit entre information et connaissance est perceptible à partir de l'activité de mise en forme que le passage de l'une à l'autre suppose, elle est « au cœur de toutes les activités humaines, toutes celles du moins dans lesquelles l'esprit est de quelque manière engagé » (Meyriat, 1983, p. 65-74). Elle est donc un contenu chargé de sens qui permet d'agir et d'augmenter sa connaissance lorsqu'elle est reçue dans un processus de communication. L. Quéré parle de « relativité de l'information à une situation » (Quéré, 2000) pour caractériser la forme, le médium qui permet au contenu de l'information une extériorisation, un transfert entre différentes personnes, car l'information est « tout à la fois du contenu et une relation intellectuelle » (Gardiès, 2012).
- 20 Le deuxième élément est que l'information fait l'objet d'un enseignement, qui va des méthodes de recherche et d'exploration de l'information à la constitution d'un savoir conceptuel minimal en sciences de l'information et de la communication, en référence à l'acquisition d'une certaine culture de l'information.
- 21 Le troisième élément est l'omniprésence et l'immédiateté de l'accès à l'information. Nous avons vu que la mise à disposition de l'information ne constitue pas le garant de son

assimilation, force de textes officiels alimentent la nécessaire éducation aux médias et à l'information. À partir de ces éléments, nous proposons d'entendre par réception de l'information la capacité d'un élève à s'approprier un contenu chargé de sens, dans une forme d'actualisation de ses connaissances (au sens de mise à jour, voire de reconnaissance selon Ricœur). Comme une nécessité, pour comprendre, d'insinuer une compréhension antérieure.

- 22 La « compréhension » de la notion de réception permet de comprendre les liens entre information, connaissance et savoir, cercle herméneutique dont la tâche est de penser la complémentarité des interprétations différentes, parfois antithétiques (Ricœur, 2004).
- 23 Or, selon Baltz, l'information est la « matière première du numérique », ce qui veut dire que celui-ci, dans sa fonction de support, n'impacte pas la relation sujet/information mais permet de mettre en évidence les « enjeux de la relation numérique/information » (Baltz, 2013). Si la réception est un élément structurant du processus de transformation de « données »¹⁰ en information et de l'information en connaissance au cœur de l'interaction sujet-information, et si l'on entend par « comprendre », alors la mise en relation de représentations, la compréhension de cette mise en relation rejoint la définition de la médiation en sciences de l'éducation, entendue comme accompagnement, mise en mouvement de l'autre. La médiation propose ainsi un « *espace symbolique entre l'apprenant et les savoirs* », qui permet « *le franchissement de cet espace par l'aménagement qu'elle construit* » (Rinaudo, 2013).

1-3 Médiation de l'information numérique

- 24 Dans ce type de médiation, c'est le sujet qui attribue le sens à l'objet, il n'y a pas de sens immanent aux choses, mais un sens en construction, par et à travers ce lien avec le sujet.
- 25 Ainsi, « quelle que soit la forme de l'information, du document ou du dispositif, les principes de la médiation ne changent pas. Les formes de médiation sont plus que jamais centrées sur l'accompagnement pour aider à la construction de connaissances ». D'où l'importance de « ne pas confondre accès à l'information facilité par les formes du numérique, et les processus de réception et d'appropriation de l'information qui permettent de construire une connaissance » (Gardiès, 2009).
- 26 Autrement dit, de par son rapport à l'information, c'est l'activité d'interprétation et d'appropriation de l'apprenant qui valide ou non, dans le processus de communication, la transformation de cette information en connaissance. Sa capacité à réceptionner cette information, c'est-à-dire à en retenir quelque chose, à apprendre d'elle, grâce à elle, doit être prise en compte dans les dispositifs de formation à l'information comme dans les dispositifs de médiation, de surcroît sous ses formes numériques, car l'information y est surabondante. Cette médiation est définie comme étant « la mise en jeu prioritairement de l'information dans des processus de construction de connaissances, et ce grâce à des dispositifs sociaux, techniques et humains » (Gardiès, 2011). Dans le cadre de l'enseignement (c'est-à-dire les textes, cadre au sens de limite, de contour), il est principalement question de formations axées « sur » l'information, ce qu'elle est, sa nature – bien que celle-ci ne soit pas « enseignée » de façon effective » (ce qui fait l'objet de nombreux travaux Liquète, Gardiès, Fabre, Couzinet, Amade Escot, Astolfi, etc.), son type, sa forme, son message, son auteur, sa date, son support, etc.

27 On peut supposer que ce que l'élève retiendra, ce qu'il s'appropriera de manière effective, sera ce qu'il apprendra « de » l'information, par l'information. L'activité de l'apprenant étant au cœur de l'interaction information-connaissance et surtout dépositaire, révélatrice de la qualité de sa réceptivité, au sens de faculté de réception, nous avons fait l'hypothèse de pouvoir approcher cette activité à travers l'observation de situations d'enseignement-apprentissage prescrites. C'est la raison pour laquelle, dans cette étude, nous avons souhaité faire une analyse sémantique de textes officiels, pour relever d'une part les conceptions sous-jacentes à la réception de l'information, d'autre part les situations préconisées aux professeurs documentalistes au regard de cette double articulation, de l'information à la connaissance, et du fait d'apprendre « sur » et « de » l'information. Cette observation s'appuie donc sur une méthode d'analyse de contenu. Elle gagnerait dans un deuxième temps à être mise en regard de données de l'activité d'enseignement scolaire précisément parce que l'on y observe « les relations entre l'apprentissage et le développement [...] présentées dans leur forme la plus développée, la plus élaborée, ce qui permet la plus complète des investigations » (Elkonine, 1966).

2– Méthodologie

2-1 Présentation du corpus de textes

- 28 Pour examiner la manière dont la réception est abordée dans les textes scolaires officiels, nous nous sommes appuyée, d'un point de vue méthodologique, sur un corpus dont nous allons préciser le choix et les méthodes d'analyse.
- 29 Notre corpus est constitué d'une sélection de textes prescrivant l'enseignement de l'information-documentation, textes choisis car émanant exclusivement de la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale ou de la direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture. Si leur ancienneté est à relever, ils n'en restent pas moins les derniers textes de références en date. Pour les textes officiels de l'Éducation nationale, nous avons fait une préanalyse de deux textes clés : la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 portant sur les missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information et le PACIFI, Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information¹¹. Ce texte traite de l'éducation, l'écrit, la communication, l'organisation, la cognition et la culture. Il est constitué de deux synthèses, d'une proposition de mise en œuvre et de dix fiches « Repères ». La première synthèse porte sur les activités informationnelles et documentaires autour de pratiques primordiales ciblées au cœur des apprentissages ; la seconde évoque la maîtrise de la lecture documentaire, entre processus cognitifs et savoirs-clés.
- 30 Pour les textes officiels de l'enseignement agricole, nous avons également fait une analyse de deux textes, le « Document d'accompagnement » du référentiel de formation du baccalauréat professionnel du module MG1 langue française, langage, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde (2010), c'est-à-dire les recommandations pédagogiques du programme scolaire en documentation pour cette classe et le « référentiel CDI » paru en 1997 qui définit les missions des professeurs-documentalistes.
- 31 Une fois ces quatre textes rassemblés, nous les avons préparés, traités et convertis au format adapté à une analyse automatisée menée avec le logiciel Tropes. Ce logiciel a permis de les découper en unités comparables de catégorisation pour l'analyse

thématique, par une phase de « décontextualisation ». Après la phase de problématisation, des indicateurs se sont imposés. La construction de ces indicateurs et des catégorisations a été élaborée dans notre partie théorique (il s'agit des éléments identifiables relatifs à une forme d'appropriation de l'information) et finalisée grâce à des indices identifiés dans notre corpus. La mise en relation d'éléments-clés issus de notre approche théorique des notions d'information, de connaissance, d'accès à l'information et de réception renvoyant à des indicateurs élaborés puis identifiés par l'analyse des textes, s'est imposée comme fil conducteur de notre démarche.

2-2 L'analyse de contenu

- 32 Nous avons choisi la méthode de l'analyse de contenu pour mener ce travail d'analyse du discours « prescrit », car nous analysons, dans le texte, comment les acteurs abordent la question de la réception. Nous n'avons pas cherché à savoir comment se réalise cette réception, c'est-à-dire comment les élèves reçoivent l'information, cela aurait été un travail sur un modèle cognitif qui aurait demandé que l'étude porte sur les processus cognitifs des élèves. En sciences de la communication, la réception s'appréhende de façon très technique. Par exemple, les « études de réception » s'appuient sur les « études culturelles » (Thompson, Williams, Hall) ou sur l'esthétique de la réception (Iser, Jauss). Nous évoquerons seulement le fait qu'il existe « deux méthodes d'études de la réception permettant de pister les processus de réception individuelle lors du contact avec les messages : la méthode des récits de réception rétrospectifs (RRR) et la méthode d'étude des cognitions verbalisées concomitantes en réception (ECER) » (Fourquet-Courbet, 2009). Nous n'avons pas non plus cherché à savoir si cette réception était volontairement prise en compte dans les séances pédagogiques ou non des enseignants. Pour cela, il nous aurait fallu questionner ces enseignants à travers des grilles d'entretien. Nous avons mené un travail sur le discours, sur ce qui est dit de la conception officielle.
- 33 L'analyse de contenu, parce qu'elle s'applique à « des discours à la fois contenus et contenant » (Bardin, 1977), et parce qu'elle est fondée sur les opérations de déduction et d'inférence, nous permet de traiter des écrits, en nous appuyant sur l'interprétation de ce qui est dit : de ce qu'il faut faire et de ce qui a été fait.

2-3 L'outil d'analyse utilisé

- 34 Nous avons utilisé le logiciel d'analyse automatique de contenus Tropes pour son analyse cognitivo-discursive, et en particulier sa fonction d'extraction des relations sémantiques. Tropes est un logiciel d'analyse de texte qui exploite l'analyse propositionnelle du discours et l'analyse cognitivo-discursive de R. Ghiglione. Nous avons fait le choix d'utiliser ce logiciel afin d'analyser le vocabulaire de nos textes, partant du constat que « le langage est à la fois sens, expression, et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, il est les trois à la fois » (Charaudeau, 1992). Notre travail d'analyse porte sur les relations entre les références utilisées et repérées dans les textes. Les relations indiquent quelles classes d'équivalents ou classes de mots, noms communs ou noms propres qui apparaissent fréquemment dans le texte et qui ont une signification voisine, sont fréquemment reliées c'est-à-dire rencontrées côte à côte à l'intérieur d'une même proposition. Une des fonctions du logiciel est d'identifier des relations, des couples de mots repérés et analysés comme des « références ». Ces relations sont le résultat de

statistiques de cooccurrences très fiables, puisqu'il n'est pas possible que deux mots se trouvent dans la même proposition grammaticale s'ils ne sont pas étroitement liés.

3– Résultats et analyse : la question de la réception dans la formation à l'information

3-1 La réception de l'information dans les prescriptions scolaires

3-1-1 Les indicateurs de la réception

- 35 Nous cherchons à savoir comment la question de la réception de l'information est abordée dans les textes officiels. Nous entendons par réception de l'information la capacité de l'élève à s'approprier un contenu chargé de sens, dans une forme d'actualisation de ses connaissances. Nous posons donc comme indicateurs de la réception le signe de l'activation d'une information en connaissance par le sujet, la reconnaissance de cette information en lien avec une construction d'une unité de sens, les indices d'une modification d'un état de connaissance, l'interaction du sujet avec l'information, que ce soit par une activité d'intégration, d'assimilation ou d'appropriation de l'information, les indices d'inscription dans une démarche de recherche d'information, appelée recherche documentaire. Toutefois, la réception ne peut être appréhendé qu'à partir du moment où il y a une volonté d'accéder à l'information, par un engagement dans un « processus de recherche d'information » (Fondin, 2007). Cet accès s'envisage dans le contexte d'une recherche et d'obtention d'information, recherche elle-même déterminée par la définition d'un besoin d'information. Dans ces conditions, nous avons cherché à savoir quels étaient les éléments identifiables relatifs à une forme d'appropriation de l'information, les indicateurs de présence de ces éléments dans les recommandations pédagogiques. Nous avons cherché à savoir, par exemple, s'il était dit dans les textes officiels, que l'enseignant doit s'assurer de la bonne réception de l'information par les élèves.

3-1-2 Identification de la réception dans les prescriptions de l'Éducation nationale

- 36 L'analyse du PACIFI fait ressortir à quatre reprises que le professeur documentaliste s'assure que l'ensemble des élèves sortira du système scolaire en maîtrisant les compétences informationnelles lui permettant de jouer leur rôle de citoyen, de s'insérer dans le monde professionnel. Le professeur accompagne l'élève dans l'acquisition et la maîtrise des compétences informationnelles. Cette charge est assez marquée, tandis que la part d'activité de l'élève dans cette construction d'une culture informationnelle est peu mise en évidence. L'interaction du sujet avec l'information est formulée tandis que les conditions d'appropriation de cette information sont peu évoquées.
- 37 L'analyse des fiches d'accompagnement de la mise en œuvre de ce parcours de formation à l'information précise les objectifs poursuivis : dix capacités et dix attitudes sont ciblées, toutes inscrites dans le socle commun de connaissances et de compétences. Ces fiches traitent les besoins d'information, la recherche et l'évaluation de cette information, l'organisation des connaissances ainsi que les sources organisées du savoir : ces éléments constituent des savoirs en information-documentation. Plus largement et en ce sens, B. Simonnot et N. Boubée (2010) rappellent, en préambule, que « les occasions de mettre en œuvre des projets contribuant aux apprentissages information-documentaires sont

multiples ». Elles portent également sur les centres de documentation et les bases de données, les moteurs de recherche, les médias d'actualité et l'utilisation éthique de l'information. Les relations identifiées par le logiciel, d'après leurs occurrences, entre les termes-clés (source > savoir) et (savoir > outil) mettent en relief le fait que « savoir maîtriser les outils linguistiques, utiliser les dictionnaires imprimés ou numériques (C1) est une compétence qui traverse l'intégralité des enseignements à tous les niveaux » (PACIFI, p 25). Maîtriser les outils est une compétence transversale dont le développement est fortement encouragé par les programmes scolaires. La question de la médiation numérique est en ce sens largement investie par les textes institutionnels.

- 38 L'analyse des deux textes définissant le métier et les missions des professeurs documentalistes au sein de l'Éducation nationale a mis en évidence d'une part la présence de liens forts entre information et connaissance, ces liens ayant été repérés dans des rapports de cause à effet : soit la connaissance d'un sujet permettant d'accéder à une information pertinente grâce à la définition préalable de son besoin d'information, soit l'information recueillie et analysée grâce à une démarche critique fondée sur la recherche de qualité, de fiabilité et de validité conduisant à l'élaboration d'une connaissance chez le sujet. D'autre part, l'observation effective de certains mécanismes appartenant au domaine de la réception de l'information, repérés grâce à nos indicateurs de recherche. Ces mécanismes sont liés à la stratégie de recherche de l'élève qui suppose une remise en cause de ses propres connaissances et croyances, l'application de différentes procédures et la mise en œuvre de différents niveaux de raisonnement. Le texte rappelle que « la découverte par hasard, parfois appelée sérendipité est la stratégie minimale ; fortement encouragée par les moteurs de recherche web, elle consiste à compter sur la chance pour découvrir l'information ». (PACIFI, p. 6)
- 39 Or, cette stratégie minimale ne suffit pas, elle ne permet pas de s'informer de façon pertinente. D'autres stratégies sont convoquées, de la navigation de source en source, au feuilletage, à la « cueillette » ça et là de bribes d'information, au chaînage (« procédure experte qui consiste à approfondir les citations trouvées dans un document pour élaborer un véritable contexte informationnel autour d'une notion », (PACIFI, p. 8), en passant par la construction d'équations de recherche ou par la veille. Les relations mises en évidence dans nos textes grâce à l'analyse sémantique et catégorielle se réfèrent pour beaucoup à cette stratégie de recherche. La définition de son besoin d'information place l'élève en position de réception face à l'information trouvée, pour l'appréhender.
- 40 Ces mécanismes sont par ailleurs également liés à l'action de l'enseignant, à ce qu'il va lui-même mettre en place pour favoriser, faciliter cette réceptivité chez l'élève. Cela se retrouve dans la part d'autonomie laissée à l'apprenant, la mise à disposition d'outils et de ressources l'encourageant à une utilisation responsable et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible, ainsi qu'à travers l'accompagnement qu'il offrira, plus ou moins axé vers le développement de son esprit critique. Le professeur documentaliste, rappelle le texte officiel, doit faire en sorte que l'élève acquiert « la conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre » (PACIFI, Capacités et attitudes, p. 13).

3-1-3 Identification de la réception dans les prescriptions de l'enseignement agricole

- 41 Pour l'enseignement agricole, notre analyse du document d'accompagnement du référentiel de formation du baccalauréat professionnel agricole¹² montre que la compétence attendue chez les élèves est de savoir « répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information-documentation ». Cette compétence s'inscrit dans l'objectif général du module qui est de « mobiliser des éléments d'une culture humaniste pour se situer et s'impliquer dans son environnement social et culturel ». Ainsi, « la réponse à un besoin d'information, et par conséquent, la recherche, le traitement et la restitution de l'information qui en découlent, doivent permettre à l'élève la connaissance des notions fondamentales et l'apprentissage des savoir-faire lui permettant d'atteindre progressivement l'autonomie dans ce domaine ». Le premier élément significatif est l'importance du terme « communication » avec 42 occurrences, contre 39 pour le terme « éducation », décomposée en « enseignement » et « information ». Le terme « besoin » est quasiment aussi présent que les termes « élève », « recherche » et « documentation ». La relation (besoin > information) s'articule autour de trois consignes : « répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information-documentation, identifier son besoin d'information » et « analyser ce besoin d'information (pour soi ou pour d'autres) ». C'est le fait de mobiliser la connaissance de l'information qui permet à l'élève d'identifier son besoin d'information, afin de l'analyser. Cette mobilisation renvoie non seulement à l'activation de l'information en connaissance par le sujet, mais aussi à l'activité d'intégration de celle-ci. Cette analyse précisée « pour soi ou pour d'autres » fait intervenir la notion de médiation au sens où son travail documentaire sur l'information aura pour effet de permettre la construction d'une connaissance, pour lui-même, mais également pour les autres. L'information conduit ici à une promesse de connaissance partagée.
- 42 Cette définition du besoin d'information, nommée « effort » dans le PACIFI, intervient *afin de favoriser la participation active des élèves et de permettre la compréhension de l'ensemble de la démarche de recherche, d'analyse et de traitement de l'information*, symbolisée par la relation (recherche documentaire > besoin). La référence à la « société de l'information » s'observe à plusieurs niveaux dans l'analyse : elle met en jeu la culture, indiquant que l'élève doit *traiter l'information pour un usage ciblé contribuant à la compréhension du relativisme culturel du monde contemporain*, ainsi que la relation (société > information) qui confirme que l'acquisition de connaissances informationnelles doit être *favorisée afin de permettre à l'élève de s'approprier progressivement une culture humaniste, y compris une culture de la société de l'information*.

3-2 De la réception de l'information à l'information numérique

- 43 La prise en compte du processus de compréhension par l'élève, dans l'ensemble de la démarche de recherche, d'analyse et de traitement de l'information rend effective la prise en compte de son appropriation d'outils et de méthodes par l'enseignant ; cette compréhension a lieu grâce à une appréhension de l'information, une analyse critique fondée sur l'évaluation de sa qualité, de sa pertinence, de sa fiabilité et de sa validité. La part des technologies dans l'enseignement de l'information-documentation est marquée

par la répétition des relations utilisées entre (information > Internet) lorsqu'il est question *d'aborder la recherche en mode expert dans le contexte précis de sa recherche sans traiter le sujet en totalité pour autant – caractéristiques de l'information sur le web et notamment de l'indexation libre sur le web, lecture (intégrale, sélective, écrémage) – et en particulier lorsque le texte souligne la nécessité de favoriser la compréhension de l'information recueillie (mots clés, idées principales et secondaires, mises en perspective et en relation, prise de notes)*. Dans le cas où il y a réception de l'information, celle-ci conduit par un rapport causal à une construction de connaissance.

- 44 Les résultats obtenus mettent peu en avant la notion de « numérique », et on constate que les prescriptions scolaires favorisent son aspect pratique d'outils technique au détriment de sa fonction de support médiateur d'informations. Néanmoins cet aspect est à tempérer au regard de la datation de nos textes.
- 45 En effet, l'omniprésence d'une information numérique n'épargne pas l'école, en pleine « refondation » à l'ère du numérique, mais cette question de l'information est prise en charge de manière « diluée » (par les informaticiens avec le B2i ou par les professeurs documentalistes de l'Éducation nationale notamment). En ce sens, la formation C2i2E fait réfléchir à cet aspect-là pour les nouveaux enseignants.

3-3 De l'information à la médiation de l'information numérique

- 46 Nous avons vu que l'immédiateté d'accès à l'information posait la question de sa réception et de son appropriation, car l'information ne conduit pas nécessairement à la construction d'une connaissance.
- 47 Nos résultats confirment la place de l'appropriation de l'information dans les prescriptions en documentation. Dans les textes de l'Éducation nationale, l'effectivité de cette appropriation est placée sous la responsabilité de l'enseignant, en charge de faire acquérir à l'élève une culture de l'information. Les situations d'enseignement-apprentissage prescrites montrent cependant qu'une part variable d'autonomie est laissée à l'élève par l'enseignant. Celui-ci doit faire en sorte que l'élève acquiert la « conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ». Il demeure néanmoins un primat de l'accès à l'information sur l'utilisation et la réception de l'information. En revanche, dans les textes de l'Enseignement agricole, la réception est de l'ordre d'une activation d'un processus d'appropriation de l'information par l'élève. La distinction entre accès à l'information et connaissance s'observe à travers la définition de la notion de besoin, la prise de conscience d'un manque nécessaire à la résolution d'une question ou d'un problème : l'élève est placé en position de réception pour appréhender l'information et parvenir à la construction d'une « culture informationnelle »¹³. En sciences de l'information et de la communication, la place de celui qui cherche, interprète et s'approprié l'information est primordiale.
- 48 L'élève reçoit donc l'information dans le cadre d'un échange (Meyriat, 1983). C'est bien qu'il faut « mettre totalement l'accent sur les aspects purement informationnels [significations], [car] avoir toujours plus d'informations ne signifie pas nécessairement avoir plus de connaissances » (Fondin, 2007). Elle est alors intégrée, assimilée et peut ensuite constituer un savoir construit et modélisé (Paquelin, 2004). Accéder à l'information n'est pas encore interagir, car, comme nous l'avons vu, « il ne suffit pas d'avoir accès à l'information pour engager un processus d'appropriation de

connaissances » (Juanals, 2003). Il y a bien nécessité d'un accompagnement, d'une médiation et celle-ci est de l'ordre d'une médiation des savoirs, en l'occurrence de savoirs liés à l'information-documentation.

Conclusion

- 49 Partant d'une analyse de textes prescripteurs sur le rôle de l'information dans une société qui la met au centre, nous avons interrogé le fait d'apprendre sur l'information en lien avec le fait d'apprendre de l'information. Cette appropriation ne va pas de soi et le fait que cette information soit en majorité numérique ne modifie pas ce constat. C'est parce que l'information et la connaissance se caractérisent par et à travers des processus cognitifs que leur différenciation est de l'ordre du partage des savoirs. Apprendre de l'information participe intrinsèquement de cette médiation des savoirs. Dans ce contexte, nous avons également constaté que l'illusion de transparence renforce le besoin de médiation, car le numérique, qu'il soit attribut de l'information ou qualificatif d'un système sociétal n'exclut pas cette médiation. La problématisation de la médiation des savoirs dans le domaine de l'information-documentation, que nous avons vue nécessaire, est devenue médiation numérique appréhendée d'un point de vue théorique. En d'autres termes, que l'activité de l'apprenant soit accompagnée, médiée, ou réalisée en autonomie, elle s'appuie sur une médiation qui fait lien avec l'acquisition de connaissances et compétences en information-documentation. Cette médiation recouvre à la fois le traitement de l'information, sa mise à disposition organisée pour des pratiques informationnelles, mais aussi les dispositifs, c'est-à-dire l'agencement des liens entre moyens humains, moyens matériels et information. Cette information est l'objet de cet agencement, de cette organisation, rappelant les travaux sur l'organicisme de Judith Schlanger pour qui « les équivalences minutieuses entre la vie biologique et la vie sociale [...], ces rapprochements terme à terme ne sont pas le support de l'analogie, mais son écume » (Schlanger, 1971).
- 50 Si l'élève arrive à se saisir des informations, qu'elles soient numériques ou non, pour élargir son propre champ de connaissances grâce aux outils et modes de communication qui l'entourent, alors on peut penser cette médiation numérique, du moins l'évaluer, l'apprécier, la réfléchir. Étudier les processus cognitifs des élèves en allant observer sur le terrain les stratégies de recherche qu'ils mettent en place aurait sans doute mieux permis d'appréhender cette « réception » chez les élèves, mais le cadre restreint de notre étude ne nous l'a pas rendu possible. Ces considérations seront développées dans un travail de recherche en cours qui s'articule autour d'une approche épistémologique et didactique du concept d'information dans les pratiques des professeurs-documentalistes, entre penser et enseigner l'information.
- 51 Un des défis de l'école est de permettre à l'élève ce saisissement, cette appropriation, cette réception, pour que la médiation, le lien entre information et connaissance, devienne efficiente. La première marche de ce défi en est la prise de conscience par l'institution. Nommées « autonomie de l'élève » ou « culture de l'information », les prescriptions qui encadrent la formation à l'information en classe d'information-documentation dans l'enseignement agricole, et de façon transversale dans l'Éducation nationale commencent à intégrer cette question de l'appropriation et de la réception de l'information. H. Fondin précise ainsi que « le plus difficile n'est pas de savoir, mais de comprendre en utilisant ce que l'on sait » (Fondin, 2007). La question de savoir si ce que

l'élève apprend sur l'information lui est utile pour apprendre de l'information dans ces conditions reste entière et c'est une piste de recherche que nous nous proposons d'explorer dans la suite de ces premiers travaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Baltz, C. (2013). Numérique : « Meurtre » de l'information ? Dans *Pratiques et usages du numérique* (pp. 3-12). Paris : Lavoisier-Hermès
- Bardin, L. (1993). *L'Analyse de contenu* (7^e éd.). Paris : PUF.
- Baron, G.-L. (2011). Préface. Dans F. Poyet et C. Delevotte, *L'Éducation à l'heure du numérique. État des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon : ENS-INRP. 208 p.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Schlangler, J. (1971). *Les Métaphores de l'organisme*. Paris : Vrin.
- Couzinet, V. (1999). Les connaissances au regard des Sciences de l'information et de la communication : sens et sujets de l'inter-discipline. Repéré (décembre 2015) à : http://medsci.free.fr/docsderef/Couzinet2006_Connaissances%E2%80%A6%20sciences%20de%20l%E2%80%99information%20et%20de%20la%20comm.pdf
- Couzinet, V., Regimbeau, G. et Courbieres, C. (2001). Sur le document ; notion, travaux et propositions. Dans V. Couzinet et J.-M. Rauzier, Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation (p. 467-509). Paris : ADBS
- Couzinet, V. et Senie-Demeurisse, J. (2011). Information. Dans C. Gardiès, *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs* (pp. 20-32). Toulouse : Cépaduès Éditions.
- Elkonine, D.B. (1966). Le problème de l'enseignement et du développement dans les travaux de L.S. Vygotsky. *Questions de psychologie*, 6, 33-41.
- Fabre, I. et Gardies, C. (2007). Construction des compétences informationnelles dans l'Enseignement agricole : une mise en œuvre paradoxale.
- Fabre, I. et al. (2008). Le processus de communication et la réception de l'information. Dans C. Gardiès (dir.), *Education à l'information : guide d'accompagnement à l'usage des professeurs documentalistes*. Dijon : Educagri éditions.
- Fabre, I. et Gardies, C. (2012). Définition et enjeux de la médiation numérique documentaire. Dans X. Galaup (dir.), *Développer la médiation documentaire numérique* (pp. 45-58). Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB (la boîte à outils, 25).
- Fondin, H. (2001). « La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 38, 112-122. Repéré à www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2001-2-page-112.htm
- Fondin, H. (2007). La formation à la recherche d'information : préoccupation citoyenne ou vision obsolète ? *Esquisse*, 50-51, 19-25.

- Fourquet-Courbet, M.-P. et Courbet, D. (2009). Analyse de la réception des messages médiatiques, Récits rétrospectifs et verbalisations concomitantes. *Communication et langages*, 161, 117-135.
- Galaup, X. (2010). La médiation documentaire numérique. Repéré le 23 avril 2014 à <http://mediationdoc.enssib.fr/lire-en-ligne/sommaire/mode-demploi>
- Gardies, C., Fabre, I. (2009). Communication scientifique et traitement documentaire de l'IST : quelles méthodes du travail intellectuel ? *Cahiers du numérique*, vol. 5, pp. 85-104
- Gardies, C. (dir.) (2011). *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cepaduès Éditions.
- Gardies, C., Fabre, I. et Dumas, M. (2012). Place de l'information professionnelle dans la construction de savoirs émergents : le cas des agriculteurs biologiques. Dans W. Mustafa El Hadi, *L'Organisation des connaissances : dynamisme et stabilité* (p. 381-389). Paris : Lavoisier-Hermès.
- Gardies, C. (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation* (Habilitation à diriger des recherches). Repéré à <http://oatao.univ-toulouse.fr/9862/>
- Gardies, C. (2012). L'information-documentation dans l'enseignement agricole : discipline en marge, marges de la discipline ? Dans Gardies C. et Hervé N. (dir.) *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires. Les disciplines en question*. Educagri éditions.
- Jauss, H.-R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Francfort (p. 169).
- Jeanneret, Y. (2005). La « société de l'information » comme figure imposée. Sur un usage particulier des mots en politique. Dans De M. Mathien, *La « Société de l'information », entre mythes et réalités* (p. 66-76). Bruxelles : Bruylant.
- Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Juanals, B. (2003). *La Culture de l'information, du livre au numérique*. Paris : Lavoisier-Hermès.
- Labelle, S. (2001). « La société de l'information » : à décrypter. *Communication et langages*, 128, 65-79.
- Legroux, J. (2008). *De l'information à la connaissance* (2^e éd.). Paris : L'Harmattan.
- Leleu-Merviel, S. et Useille, P. (2008). Quelques révisions du concept d'information. Dans F. Papy (dir.), *Problématiques émergentes dans les Sciences de l'information* (p. 25-56). Paris : Lavoisier-Hermès.
- Liquete, V. (2006) Eduquer à l'information-documentation ? : repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels. In « *Savoirs et acteurs de la formation* » : colloque 1 du colloque international en éducation du laboratoire CIVIIC (Mont-Saint-Aignan, 18-20 mai 2006). *Revue Penser l'éducation*, 2007, numéro Hors série, p. 271-280.
- Meyriat, J. (1983). Pour une classification des Sciences de l'information et de la communication. *Schéma et schématisation*, 19, 61-64.
- Meyriat, J. (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et schématisation*, 14, 51-63.
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, vol. 2 (2-3). 157-182.
- Quere, L. (2000). Au juste, qu'est-ce que l'information ? *Réseaux*, 100, 333-357.
- Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Éditions Stock.

Rinaudo, J.-L. (2013). Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions*, 100, 89-98.

Simonnot B., Boubée N., (2010) Les activités informationnelles et documentaires : des pratiques primordiales au cœur des apprentissages, pp 5-7 Dans J.-L. Durpaire et M. Lamouroux (coord.), *Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information*, Guide publié par le Ministère de l'Éducation Nationale [en ligne]

http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

Pour les textes officiels

<http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/baccalaureat-professionnel/cadr-gene.html#c3428>

http://www.acgrenoble.fr/disciplines/documentation/file/Annexe1CR1Gresivaudan10_11Referentiel_prof-docAgri.pdf

http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdfhttp://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

<http://www.education.gouv.fr/cid2801/les-textes-officiels.html>

NOTES

1. « Citoyens d'une société numérique – Accès, Littératie, Médiations, Pouvoir d'agir : pour une nouvelle politique d'inclusion », rapport à la ministre déléguée chargée des Petites et moyennes entreprises, de l'Innovation et de l'Économie numérique. Octobre 2013. [En ligne]. Disponible sur <http://www.cnnumerique.fr/inclusion/>. (Consulté le 17/04/14).
2. <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html>, (Consulté le 6/05/2015).
3. eduscol.education.fr
4. eduscol.education.fr
5. The Prague Declaration, "Towards an Information Literate Society" (Prague, Czech Republic, 20-23 September 2003).
6. *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie*, Adopté à Alexandrie (Égypte) à la Bibliotheca Alexandrina le 9 novembre 2005. [En ligne] Disponible sur <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-fr.html>
7. Capacité que possède un produit ou un système, dont les interfaces sont intégralement connues, à fonctionner avec d'autres produits ou systèmes existants ou futurs, et ce sans restriction d'accès ou de mise en œuvre. Disponible sur <http://definition-interoperabilite.info/> (Consulté le 17 avril 2014).
8. Sommet mondial sur la société de l'information, Genève 2003-Tunis 2005. Déclaration de principes : construire la société de l'information, un défi mondial pour le nouveau millénaire (principe n° 24).
9. www.education.gouv.f
10. de ce qui est reçu ou hérité par opposition à ce qui est construit, et en ne limitant pas le terme à sa charge sémantique héritée des mathématiques.

11. <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/?id=209>

12. Disponible sur : <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/baccalaureat-professionnel/cadr-gene.html#c3428>

13. Expression employée dans les textes officiels pour désigner une « culture de l'information » (V. Couzinet, 1999)

RÉSUMÉS

Information et connaissance ont des définitions, des perceptions et des usages différents. Cette différenciation est de l'ordre du partage des savoirs au sens où connaissance et information se caractérisent par et à travers des processus cognitifs. La question de la construction du sens intervient dès lors que l'on aborde l'information dans un rapport sujet/objet sous-tendu par des relations de réception, d'appropriation et de médiation. D'un point de vue théorique, les sciences de l'information et de la communication et plus précisément la branche information-documentation considèrent que l'information est notamment « une connaissance construite et circulante dans des processus de communication » (Fabre et Gardiès, 2011). Si ces processus incluent la notion d'accès à l'information, l'étude de la différenciation entre information, connaissance et savoir permet de la dépasser. D'un point de vue méthodologique, dans l'enseignement secondaire, l'information fait l'objet d'un enseignement-apprentissage visant à éclairer sa nature et son rôle dans une société où l'information omniprésente est souvent appréhendée du point de vue de son support ou de son usage. L'enjeu de cette communication est de préciser comment cette distinction entre accès à l'information et connaissance semble être prise en compte dans les prescriptions officielles et dans les pratiques professionnelles des professeurs documentalistes, en charge d'une certaine forme d'éducation à l'information.

Information and knowledge have different definitions, perceptions and practices. This distinction concerns the sharing of knowledge, as knowledge and information are characterized by and through cognitive processes. The question of the building of meaning is raised when information is approached via a subject/object relationship implying relations of reception, appropriation and mediation. From a theoretical point of view, information and communication sciences, and more precisely, the information-documentation branch, consider that information is notably « a knowledge built and circulating in communication processes » (Fabre, Gardiès, 2011). If these processes include the notion of access to information, the study of the distinction between information and knowledge enables us to transcend it. From a methodological point of view, in secondary schools, information is taught with the aim of explaining its nature and its role in a society where we often mostly focus on the medium or on the use of the omnipresent information. What is at stake in this paper is specifying how this distinction between access to information and knowledge is taken into account in the official instructions and in the professional practices of teacher-librarians, who are in charge of a certain kind of information training.

INDEX

Mots-clés : information, médiation, éducation à l'information, accès à l'information, savoir, réception

Keywords : information training, access to information, knowledge

AUTEUR

SYLVIE MARCISSET-SOGNOS

UMR EFTS

sylvie.sognos@educagri.fr