

La culture informationnelle: un enjeu de formation au croisement des sciences du langage, des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication

Eric DELAMOTTE

Université Charles de Gaulle, Lille 3

Institut des Sciences de la Communication du CNRS

Des premières préconisations pour un usage pédagogique des documents dit authentiques dans l'enseignement secondaire au concept actuel de *culture informationnelle*, qui se diffuse dans le milieu professionnel et dans celui de la recherche, un demi-siècle s'est écoulé.

La communication comprend deux points: une mise en perspective historique et un panorama des ancrages théoriques actuels ainsi que la transformation des savoirs de références dans ce domaine. L'enjeu de ce texte est de considérer une possible évolution, une diversification, du métier de formateur de professeurs de français. Celle-ci est envisageable au regard de la réputation de sérieux des études en français, du statut du français comme langue internationale et de la généralisation d'une demande de formation aux méthodes de travail et à la culture informationnelle.

1. Une mise en perspective historique

Parmi ses préoccupations majeures, l'institution scolaire, dans sa globalité (de la maternelle à l'université) a introduit depuis un demi-siècle, timidement, marginalement, l'idée d'une formation aux bibliothèques (formation documentaire), aux médias puis aux NTIC pour favoriser l'autonomie des élèves et la réussite scolaire.

Après la vague des méthodes dites communicationnelles, la littérature professionnelle des professeurs de langue, les revues des mouvements pédagogiques et, plus récemment, les travaux de recherche, ont mis en avant l'urgente nécessité d'une formation des élèves et des étudiants à un usage raisonné et critique des ressources informationnelles et médiatiques, devenues plus accessibles au fur et à mesure des évolutions de la société, des technologies et du système éducatif.

Plusieurs modèles marquent cette histoire.

1.1 Le modèle de l'autonomie et de la pédagogie active ou le paradigme méthodologique 1945-1970

En France, les pionniers du mouvement issu des « Classes nouvelles » d'après 1945 et le souhait de la rénovation du second degré dont témoigne la circulaire de 1952, préconisent l'usage des documents dans l'enseignement.

Promouvoir une pédagogie plus active rompant avec le cours magistral traditionnel, c'est le vœu des premiers Inspecteurs généraux Marcel Sire, puis Georges Tallon, qui

mettent en place les premiers services pour rationaliser l'usage des documents pédagogiques offerts aux enseignants.

Donner aux élèves une bonne méthodologie documentaire pour réussir le travail effectué dans les bibliothèques ou au Centre de Documentation et d'Information (CDI) est l'objectif central des documentalistes, la compréhension des contenus restant du ressort des professeurs de disciplines. Le modèle visé est celui de l'usager efficace de la bibliothèque.

Rendre plus autonomes les élèves dans leurs apprentissages, c'est la tâche que se donnent des chercheurs de l'INRP comme Jean Hassenforder, auteur d'une thèse sur « La bibliothèque, institution éducative » qui se réfère aux bibliothèques publiques anglo-saxonnes et aux travaux de John Dewey¹. On y retrouve les grands modèles de formation anglo-saxons dont Paulette Bernhard², au Canada, a tracé une analyse comparative. Ils constituent la base des « formations à la maîtrise de l'information » qui se structurent à la fin des années quatre vingt dans les pays industrialisés.

En France, cette approche est officialisée par la circulaire du 13 mars 1986 qui régit encore aujourd'hui la mission pédagogique des professeurs documentalistes du secondaire.

1.2 L'école parallèle, la pédagogie du document authentique et la modernisation des systèmes scolaires

Le second modèle correspond à l'émergence de la télévision comme grand média de masse. Comprendre les médias, ces écoles parallèles, c'est comprendre la société dans laquelle nous vivons puisqu'ils la reflètent en même temps qu'ils la façonnent. Sur un premier registre, comme le souligne Geneviève Jacquinet, « à l'heure où les nouvelles technologies multiplient les occasions de recevoir des images et des sons pour s'informer et pour s'instruire, à une époque où les parcs de loisirs éduquent tandis que les musées amusent, il est devenu urgent de s'interroger sur le rôle spécifique de l'école »³. A travers des expériences audio-visuelles aussi différentes que le Collège audiovisuel expérimental de Marly-le-Roi en région parisienne, la télévision scolaire et extrascolaire en France et en Côte d'Ivoire, l'Université ouverte en Grande Bretagne, on tente de moderniser les systèmes éducatifs.

Après avoir constaté l'importance des moyens de communication dans la société, l'école envisage les effets des médias. On ne rappellera pas ici les puissantes thèses de Mac Luhan relatives au village global qui eurent une grande portée. Pour Louis Porcher, ce qui fit date le plus probablement c'est l'omniprésence de l'actualité, comme une inondation sur laquelle les individus se contenteraient de flotter, jetés ça et là par le courant, et sans qu'on leur propose le moindre repère où s'accrocher, où se fixer⁴. L'idée d'une éducation aux médias et de l'entrée de l'actualité dans l'école se font jour au moment où la société remet en cause l'ordre social (1968). Pour Jacques Gonnet, fondateur et

¹ Hassenforder J., 1972, *La bibliothèque, institution éducative*. Paris: Editions de l'enfance,

² <http://www.ebsi.montreal.ca/formanet/maitrise.htm#Modeles>

³ Jacquinet G., 1985, *L'école devant les écrans*, Paris: ESF, p. 13.

⁴ Porcher L., 2006, *Les médias entre éducation et communication*, Paris: Clémi-Vuibert.

directeur du CLEMI⁵, les arguments sont nombreux, à commencer par le plus évident: « le monde dans lequel nous vivons ne permet plus d'échapper à l'actualité et, par conséquent, l'école doit se saisir de ce quotidien pour apprendre à l'élève à le mettre à distance »⁶.

Mais, d'autres arguments, tout aussi forts, existaient. Il s'agissait d'examiner ce que pouvaient être les effets pédagogiques des médias. Si l'on envisage de manière diachronique la problématique du « document authentique », on constate que durant les années 70-80, le recours aux médias dans l'apprentissage du FLE, présente au moins deux grandes caractéristiques⁷. D'une part, les trois grands médias de l'époque (presse, radio, télévision) étaient approchés le plus souvent à travers des documents, des extraits, des « ponctions », selon la formule de Thierry Lancien, faites dans le flux médiatique plutôt que comme des ensembles ayant des logiques globales de communication qui auraient été prises en compte, notamment en termes de réception (d'appropriation différenciée) par l'apprenant. D'autre part, ces documents médiatiques avaient à cohabiter avec des médias dits didactiques. Certains méthodologues pensaient que des messages médiatiques « encodés » pédagogiquement avaient un rôle essentiel à jouer dans l'apprentissage⁸.

1.3. Le modèle de la compétence 1989-200...

« La capacité à donner du sens à l'information pléthorique, éparsée et hétérogène qui compose notre environnement à la fois personnel, culturel, social et professionnel représente un enjeu majeur pour réaliser la transition nécessaire de la société de l'information (Unesco, 2006). S'ajoutent désormais aux compétences de base telles que le « lire-écrire-compter » l'apprendre à apprendre et tout particulièrement la compétence à chercher, à évaluer et à utiliser l'information: c'est ce que recouvre la notion d'« *information literacy* », le plus souvent traduite par « maîtrise de l'information »⁹.

En effet, les années quatre vingt dix sont celles de l'explosion des supports et ressources d'information et l'essor de l'informatisation de la société ; les compétences documentaires deviennent, surtout aux Etats Unis et en Australie, un atout pour l'employabilité (Rapport Scans aux USA en 1992). En France, ces nouvelles technologies valorisent le rôle des professeurs documentalistes, (les CDI étant souvent les premiers lieux équipés).

C'est le temps des référentiels de compétences qui « fleurissent » autour de la nécessaire *Maîtrise de l'information*. L'information livresque, les médias et Internet font l'objet d'une place spécifique dans brochure européenne « les compétences clés pour la formation tout au long de la vie »¹⁰. Au Québec, on privilégie un apprentissage basé sur le développement de compétences essentielles pour le parcours scolaire et pour la vie

⁵ Centre de Liaison Education et Moyens d'Information, Ministère de l'éducation nationale

⁶ Gonnet J., 1999, *Education et médias*, Paris: PUF, collection Que-sais je ? n° 3242, p. 5

⁷ Lancien Th. 1994, « Médias. Faits et effets », *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 192 p.

⁸ Margerie de C., Porcher L., 1981, *Des médias dans les cours de langues*, Paris: Clé International, 112 p.

⁹ Serres A., *La culture informationnelle*, Archives ouvertes en sciences de l'information et de la communication, sic_00267115, version 1, <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr>, 2008

¹⁰ Commission européenne. Direction générale « éducation et culture » *Compétences clés pour l'éducation et la formation toute au long de la vie: un cadre de référence européen*
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/pub/

sociale, dont des compétences méthodologiques: trouver des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication. Ces référentiels dont Pascal Duplessis a montré les limites¹¹, distinguent peu savoir faire techniques et procédures intellectuelles générales.

La conscience d'une nécessaire didactisation des apprentissages se renforce et les textes et travaux se multiplient pour en montrer la nécessité, notamment en matière d'évaluation de l'information et de stratégies de recherche¹². Dans l'Enseignement supérieur français, des responsables de services documentaires développent des formations dans les écoles d'ingénieurs et contribuent à faire émerger le concept de culture de l'information¹³. Le mouvement est plus lent à se mettre en place dans les universités malgré la réforme de 1984 et les dispositions en 1994 favorisant les modules de MTU (méthodologie du travail universitaire). Là aussi, les initiatives sont liées aux bonnes volontés locales malgré un travail continu notamment des Unités Régionales de Formation et de promotion à l'Information Scientifique et Technique (URFIST) et le développement des formations au sein des Licences.

Plus de dix ans plus tard des diplômes spécifiques apparaissent. Les institutions scolaires et universitaires françaises intègrent quelques principes de méthodologie du travail universitaire et de *Maîtrise de l'information* dans les formations, notamment avec la généralisation récente des B2i (Brevet informatique et internet) dans l'enseignement primaire et secondaire et des C2i (certificat informatique et internet) niveau 1 et 2 dans l'enseignement supérieur¹⁴.

2. L'évolution des théories et des savoirs de références

La promotion d'une pédagogie plus active rompant avec le cours magistral traditionnel, le vœu de rendre plus autonomes les élèves dans leurs apprentissages et l'usage des NTIC ont modifié les rapports aux savoirs de références. A partir de savoirs théoriques liés à leurs pratiques, les enseignants de langue accordent une signification croissante aux sciences de l'information et de la communication comme cadre de référence à leur action inspirée au départ par des modèles éducatifs issus des sciences du langage et des sciences de l'éducation.

Au niveau théorique, le concept de *literacy* est un véritable pont entre les sciences du langage, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la

¹¹ Duplessis P., 2007, L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'éducation nationale. *Documentaliste Science de l'information* vol42 n°3 P.178-189 et aussi son site *Les trois couronnes* <http://www.esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/blog>

¹² Colloque international patronné par l'UNESCO *L'Education à la culture informationnelle*, 16 -17-18 octobre 2008, Lille 3 ; ERTé: *Culture informationnelle et curriculum documentaire* ; Chapron F., Delamotte E., (Coord.), 2010, *La culture informationnelle*, Editions ENSSIB, en préparation

¹³ *Former et apprendre à s'informer: pour une culture de l'information*. ADBS, 1993. (Recherches et documents) et Manifeste ABCD pour la culture de l'information *Documentaliste- Science de l'information* juillet 1996 vol33n°4-5, p 222-223

¹⁴ On peut noter que le B2I (Brevet informatique et internet) n'a vraiment trouvé de caractère contraignant que lorsqu'il a été décidé de tenir compte des résultats du B2i collège pour l'obtention du brevet des études. Quant au C2i (certificat informatique et internet) niveau 1, il garde son caractère facultatif à l'heure actuelle à l'université, même si la plupart d'entre elles l'ont intégré aux maquettes de leurs diplômes de licence. Par rapport à leurs cousins européens, ces brevets et certificats intègrent non seulement les savoir-faire manipulateurs mais abordent aussi les dimensions éthique et critique des activités informationnelles et communicationnelles médiatisées par l'ordinateur et les réseaux.

communication. Ce concept concerne très fortement les professeurs de langues, car il permet de construire une didactique du rapport aux écrits

En lien avec les différents supports et les différentes modalités de circulation de l'information, la définition de l'*Information literacy* de l'American Library Association, est plus opératoire que conceptuelle (ALA, 1989). Listant les savoirs nécessaires à une personne info-lettrée (*information literate person*), elle fait le lien entre apprentissage (*learning process*) et information et met en avant l'importance de « l'apprendre à apprendre » dans la « société de l'information et de la connaissance. ».

Nous trouvons beaucoup d'autres termes équivalents d'information literacy comme information competency, information literacy competency, culture of information, literacy for an information age. Avec les NTIC, on connaît « *new literacies* » ou « *multiliteracies* » ou bien encore « *21st century literacies* » aux États-Unis. De même, la notion englobante d'éducation aux médias, « *media literacy* », bénéficie désormais d'une certaine audience dans la communauté scientifique, au Royaume Uni en particulier, alors que d'autres plaident pour un concept hybride associant « *media & information literacy* ». Pourtant, information literacy reste le plus utilisé dans les pays anglo-saxons (Snaveley et Cooper, 1997 ; Bawden, 2001).¹⁵

Au niveau des Universités, ces savoirs théoriques sont intégrés de manière variable dans différents dispositifs de formation méthodologique (Méthodes de Travail Universitaire, Ecoles doctorales) et le rôle des bibliothèques est mis en valeur. Cela se traduit par les « *learning resource centre* » (LRC) ou « *open learning centre* » (OLC) et « *LRC, OLC manager* » au Royaume Uni, « *learning media center* » et « *learning media specialist* » aux États-Unis, « *school library* » et « *teacher-librarian* » au Canada.

3. Conclusion: un monde universitaire mobilisé ou à mobiliser

Au niveau institutionnel, la « Déclaration de Prague » de septembre 2003 de l'UNESCO affirmait: « La compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent ; elle est préalable à une pleine participation à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie »¹⁶. Deux ans après, la « Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information », adoptée en novembre 2005 par l'IFLA et l'UNESCO, enfonçait encore plus le clou de l'information literacy comme nouveau droit de l'homme: « La maîtrise de l'information est au coeur de la formation tout au long de la vie. Elle permet aux gens, dans tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels,

¹⁵ Snaveley L., Cooper N., 1997., The Information Literacy Debate, *Journal of Academic Librarianship*, vol. 23 n° 1, p. 9-14. ; Bawden D. 2001., « Information and digital literacies; a review of concepts », *Journal of Documentation*, vol. 57, n° 2, p. 218-259.

¹⁶ La Déclaration de Prague, « *Vers une société compétente dans l'usage de l'information* », a été élaborée lors d'une conférence d'experts, provenant de 23 pays, sur la notion de compétence informationnelle, conférence organisée par la National Commission on Library and Information Science et le National Forum on Information Literacy à Prague, du 20 au 23 septembre 2003, avec le soutien de l'UNESCO ; la traduction en français du texte de la déclaration est disponible sur: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration-Francaise.pdf>

sociaux, professionnels et éducationnels. C'est un droit humain de base dans un monde numérique qui apporte l'intégration de tous les peuples. »¹⁷.

Dans ce mouvement, les études se multiplient, comme si un certain nombre de changements significatifs dans le monde de l'enseignement supérieur attirait de façon inédite l'attention de la communauté scientifique sur des problématiques telles que le gouvernement des universités, les relations entre les universités et leurs territoires, la sociologie des nouveaux étudiants puis, un peu plus tard, la question pédagogique dans les premiers cycles universitaires.

Alors que le rapport des étudiants au travail universitaire fait l'objet à l'étranger de diverses recherches, il reste, à de rares exceptions, un continent largement inexploré en France jusqu'à la fin des années 1990. Aux Etats-Unis, une tradition de recherches-action se développe autour de deux domaines: *Academic Research Methodology*, *Academic Research Work*. Dans le monde anglo-saxon, des travaux parfois aussi rassemblés sous l'appellation de « student learning » (Richardson et al., 1985), se sont intéressés depuis plus de vingt ans à la façon dont les étudiants apprennent (Alava et Romainville, 2000)¹⁸.

La mise en place en Amérique du nord de séminaires pour faciliter l'adaptation à l'enseignement supérieur (« freshman year experience ») a fait l'objet de nombreuses études (Upcraft, Gardner, 2000). Au Canada, par exemple, Boulet et al. (1993) accordent une place centrale aux stratégies d'apprentissage des étudiants, dans les cadres conceptuels de la psychologie cognitive. Il s'agit de savoir comment les étudiants encodent, traitent et utilisent l'information et les connaissances, qu'il s'agisse de savoirs, de savoir-faire, ou de connaissances conditionnelles (comment, quand et pourquoi utiliser savoirs et savoir-faire).

De façon générale, les auteurs attribuent une place centrale au rapport aux études dans la définition de l'identité étudiante. Les institutions et les disciplines se distinguent par leurs niveaux d'exigence, leur degré de structuration des emplois du temps, leur tolérance ou leur intolérance à l'égard de tout ce qui peut distraire d'une mobilisation studieuse.

Sur cette base, il semble que pour la communauté des formateurs universitaires, le français comme langue d'enseignement, mais aussi comme tradition d'excellence du point de vue intellectuel, a devant lui un enjeu.

¹⁷ UNESCO (2006) *L'éducation aux médias, un kit à l'attention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, Paris: Unesco ; UNESCO (2007) « Introducing media education in the school curriculum: need, obstacles and advances ? », International meeting, 21-22 Juin 2007 à International Conferences Center, Paris

¹⁸ Richardson J., Eysenck M.W., Piper W.D, (1985), *Student Learning: research in education and cognitive psychology*, London, Open University Press; Alava S., Romainville M. (2001), « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n° 136