

## **Permanence et changement dans la culture informationnelle : Ce que dit le terrain**

**Yolande Maury**

*In* FADBEN (Fédération des Associations de Documentalistes Bibliothécaires de l'Education Nationale). *Objets documentaires numériques : nouvel enseignement ? Congrès national (9<sup>ème</sup> : 22-24 mars 2012 : Paris)*, Nathan, 2012, p. 127-133.

Le développement des technologies du numérique, l'enrichissement de l'offre documentaire qui l'accompagne, et les changements dans les modes d'organisation et de circulation de l'information amènent une reconfiguration du savoir qui prend des formes et des formats nouveaux, en même temps qu'ils questionnent les méthodes pour l'acquérir et le transmettre (Doueihy, 2008). En tant que partie de cet univers informationnel mouvant, la culture informationnelle se trouve prise dans une dynamique que nous souhaitons interroger dans cette communication : Que disent les acteurs et les pratiques des évolutions en cours et des savoirs nécessaires pour être à l'aise dans un monde où le numérique est omniprésent, et où l'information occupe une place importante ? Quels sont les éléments-clés de la culture informationnelle aujourd'hui ?

Pour répondre à ces questions, nous appuierons notre réflexion sur les résultats d'observations menées en contexte scolaire (2 collèges, 1 lycée de Paris ; 4 documentalistes) dans le cadre de l'ERTÉ *Culture informationnelle et curriculum documentaire* (2006-2010, Annette Béguin dir.).

### **1. Des observations ethnographiques, une lecture anthropologique des données**

Pour rendre compte des pratiques, nous avons opté pour des observations et une description ethnographiques (une écriture des cultures) dont le propre est d'inscrire le regard dans un contexte et dans une histoire (Laplantine, 1996) : comprendre l'intelligibilité du phénomène « culture informationnelle », établir des relations entre les faits pour appréhender ses différentes dimensions et accéder à son sens. Selon une approche compréhensive, l'attention s'est focalisée, lors d'observations en immersion dans le quotidien de la classe et/ou du CDI, sur les négociations entre acteurs (enseignants et élèves) autour de l'objet information-documentation, selon l'idée que les conduites individuelles sont révélatrices de la spécificité d'une culture en train de se construire. Le focus est mis sur l'expérience des acteurs, qu'il s'agisse des observations de séances (documentalistes seuls ou en collaboration avec des enseignants de discipline, de la 6<sup>ème</sup> aux classes post-baccalauréat) ou des entretiens avec les documentalistes qui viennent compléter le recueil des données, en fin de parcours. La parole des acteurs, dépositaires d'un savoir, est mise au service de la compréhension du social : à travers les retours d'expérience, leur appréciation du contexte et l'expression de leur système de valeurs, les documentalistes exposent leur pensée informationnelle, interrogent la relation au document et à l'information, et font état des évolutions en cours en termes de contenus pour mettre les élèves « en chemin ».

Au-delà de cette entrée par la culture, il s'agit, par une lecture anthropologique, de comprendre la nature des processus d'acquisition et de transmission en jeu dans ce processus initiatique « informé » par l'expérience, et d'identifier les traits distinctifs de la culture informationnelle : une culture appréhendée entre normes et pratiques, entre singularité et appartenance à un groupe, entre intégration d'un patrimoine et part de création, d'invention...

## 2. Un contexte informationnel mouvant, des attentes et enjeux questionnés

« *Quand on entend culture informationnelle, cette culture-là, elle s'entend aussi au-delà de la sphère scolaire...* » (coll 20<sup>ème</sup>). Penser la culture informationnelle dans un univers informationnel mouvant suppose selon les documentalistes observées de ne pas faire l'impasse sur le contexte socio-technique, et de faire le lien pratiques non formelles-pratiques formelles :

« *le rôle de l'école est de préparer les jeunes citoyens au monde réel* » (lyc1 15<sup>ème</sup>)  
« *l'école n'est pas fermée au monde... il y a circulation entre ce qui se passe à l'intérieur et l'extérieur de l'école, les murs ne sont pas étanches* » [...] « *c'est plutôt enrichissant de partir de ce bagage là* » (coll 20<sup>ème</sup>).

« *On dit toujours que l'extérieur doit venir à l'école, moi je me dis est-ce que l'école ne devrait pas aller à l'extérieur (rires) ? c'est être perméable ça* », « *En fait ce qui est plus facile pour un être humain, c'est de rentrer dans ce qu'il vit... dans sa vie [...] avec tout ce qui vient de l'extérieur* » « *moi, j'ai toujours été choquée... on dit toujours aux élèves de prendre les dictionnaires... les dictionnaires c'est ce qu'il y a de plus ordonné et de difficile en fait, pour rentrer dans la connaissance, et aujourd'hui ça perdure, avec d'autres voies (rires)...* » (lyc2 15<sup>ème</sup>)

Formes de représentation du monde, les nouveaux outils numériques offrent des manières renouvelées de s'informer et de communiquer. Si certaines documentalistes expriment des réserves face à l'introduction à l'école d'innovations qui viennent bousculer les routines et questionner les savoirs, elles en autorisent cependant des usages différenciés « *je fais vraiment la frontière... pour me protéger aussi [...] je leur laisse quand même une plage au moment du déjeuner... j'ai besoin de savoir l'air du temps [...] les élèves sont intuitifs, ils ne vivent pas la même idéologie que nous* » (coll 13<sup>ème</sup>).

Pour d'autres ce débat n'a pas lieu d'être, ce qui peut conduire à des « arrangements » avec les règlements intérieurs : « *L'utilisation ou non des tablettes en CDI... franchement, la question n'est pas pertinente... il faut surtout savoir quoi en faire* », « *après si dans cette question là, on doit évoquer l'usage du téléphone mobile... quand il y a une situation d'urgence [...] c'est quelque chose que je ne peux pas interdire (rires) puisqu'il répond à un besoin* » (coll 20<sup>ème</sup>)

Pour autant, il ne s'agit pas de courir après l'innovation, en réponse à ce que Dominique Lecourt appellerait une « injonction technologique », l'introduction de nouvelles ressources mérite d'être pensée de manière raisonnée, et accompagnée : « *construire à partir de...* » plutôt que « *faire avec...* », dans une logique de déconstruction-(re)construction dépassant la simple adaptation, pour permettre d'enrichir une utilisation ordinaire somme toute « *assez pauvre... [...] un outil utilisé dans le relationnel* » (coll 13<sup>ème</sup>) (registre d'usage limité ; connaissances mal assurées et « *éparpillées* ») :

*« Les outils passent, d'autres arrivent [...] il peut y avoir à certains moments des pointages [...] des choses qui sont révélées par l'usage du web 2 [...] mais il y a une permanence des objectifs (coll 20<sup>ème</sup>) ;*

*« Pour moi c'est une perte d'énergie d'être toujours à la recherche de l'outil qu'il faut choisir... cet outil là il sera toujours en évolution... puisque c'est le but des marchands... »  
« On reproche aux enseignants-documentalistes de faire des élèves des singes-documentalistes pour comprendre... On les fait passer par des positions... A travers la technique, je trouve que c'est encore pire... parce que ça va être très, très simplifié, vide de sens [...] On a vidé le sens, ce qui fait que l'élève n'est pas capable de comprendre le sens caché qu'il va y avoir... Pour lui ça paraît simple» (lyc2 15<sup>ème</sup>).*

En réponse aux besoins et attentes des élèves, c'est en tant qu'objets culturels quelles nouvelles ressources gagnent à être abordées, plutôt qu'en simples objets techniques :  
*« l'outil va fossiliser... enfin l'outil induit des comportements, des procédures, des usages... » (Lyc2 15<sup>ème</sup>).*

Il s'agit de développer une approche compréhensive et critique des outils et de l'information, plus que fonctionnelle et instrumentale :

*« On va de plus en plus dans l'utilitaire, dans l'utilitarisme en tout cas, [...] mais moi non (rires) » « d'accord tu utilises l'outil, mais pour quoi ? c'est la question du sens [...] le rapporter à un background culturel. [...] Un flux RSS, c'est un flux... si c'est ramené à rien, ça n'a pas de sens, c'est pas construit, c'est masqué » (doc 13<sup>ème</sup>) ;*

*« La face visible de l'objet, c'est une partie de l'objet, une partie est ailleurs » « si on veut former, sur le web, on sera obligé d'aller vers cette [...] culture approfondie pour montrer que oui, il y a des référencements, oui, il y a des classifications, des tris qui sont faits à d'autres niveaux, au niveau marchand... au niveau culturel, intellectuel [...] la culture numérique elle a le même besoin d'approfondissement [...] pouvoir comprendre pour pouvoir agir dessus » (lyc2 15<sup>ème</sup>)*

L'objectif est d'offrir un outillage intellectuel, un « corpus de connaissances », susceptible d'engager l'élève dans une dynamique favorisant la créativité de l'agir (Joas, 1999), à l'opposé de tout déterminisme, qu'il relève de l'utilitarisme ou de l'application de normes :

*« Est-ce qu'il faut tout expliquer... ou juste rendre compte de la complexité ? je crois que c'est surtout ça, apporter des outils intellectuels, mais on ne peut plus tout décrire » (doc 13<sup>ème</sup>) ;*

*« L'enseignant, il devrait que révéler... les pistes, les différents points de vue qui existent sur les choses [...] C'est à eux [les élèves] de mettre de l'ordre [...] c'est là où on retrouve cette possibilité de création qui ne doit pas être tuée... or souvent on va apprendre aux élèves des attendus [...] du fait qu'on a pas assez de temps, on va court-circuiter le syndrome de la page blanche, en posant des questions... on va fossiliser » (lyc2 15<sup>ème</sup>) ;*

*« Je vais pas non plus me cantonner à Madame Super médias... [...] j'ai envie de faire plaisir aux élèves... [...] trouver des formes qui leur fassent plaisir, des formes de créativité »  
« faire des pauses, plus lentes et plus précises, pour recentrer, mais aussi des pauses culturelles [...] enfin des choses signifiantes dans la société » (coll 13<sup>ème</sup>)*

### **3. Des savoirs dynamiques, à dimension culturelle et sociale forte, inscrits dans une logique de continuité-discontinuité**

Non réduite à la recherche d'information, et mise au service de la construction de connaissances relatives à l'information, aux médias (nouveaux et anciens), à la communication, la culture informationnelle implique des formes changeantes de savoir-faire et de savoirs qui vont bien au-delà de l'*information literacy* :

« La capacité d'analyser, de mettre en perspective, ça renvoie à quelque chose qui est aussi la culture » (doc 13<sup>ème</sup>) ;

« Trouver les bases de sa propre création, de sa propre originalité pour avancer » (lyc2 15<sup>ème</sup>).

Les documentalistes observées insistent sur les dimensions « *compréhension du monde* », « *catégorisation* », « *organisation des savoirs* », d'autant plus que les élèves sont jeunes :

« avoir un métalangage, une capacité à le séquencer, à l'analyser » (coll 13<sup>ème</sup>) ;

« organiser tous ces savoirs, cette information qui est abondante effectivement, et qui arrive vers l'élève, lui donner des outils d'organisation, ce qui passe par ces concepts-là » (coll 20<sup>ème</sup>).

On retrouve alors les concepts relatifs à l'organisation de l'espace documentaire, première approche de l'organisation des savoirs, avec une déclinaison à la fois fonctionnelle et conceptuelle de la classification, de l'indexation ou de l'architecture de l'information (structuration des sites, systèmes de recherche, schémas de navigation, conventions)...

Cependant, c'est moins dans le sens d'une naturalisation de codes (cf. affiliation, Coulon, 1999) que dans le sens d'une appréhension du réel sur le mode questionnant, attentif aux dimensions « hiérarchisation », « qualification » des objets de savoir, et orientée vers la démarche autonome, la capacité à penser par soi-même, dans une démarche de développement personnel et citoyen (Liquète, Maury, 2007) :

« Rentrer dans ce qu'il [l'élève] vit... B-A-BA ça fera peut-être BA mais ça fera pas cotylédon (rires)... ça fera pas les mots pointus chez lui s'il n'a pas un bain qui lui permette de savoir déjà que ces mots existent, et puis après c'est de partir du niveau qu'il a... en tout cas par moment [...] C'est mieux d'aller au théâtre avant d'étudier une pièce de théâtre (rires) [...] « les notions, les concepts viennent à la rencontre du besoin » (lyc2 15<sup>ème</sup>) ;

« Permettre à l'élève la compréhension de l'infinité des facteurs culturels qui l'entourent dans l'analyse des processus informationnels » (coll 20<sup>ème</sup>).

La visée est la construction d'une représentation du monde à partir de l'expérience, en privilégiant le sens humain des pratiques, dans une société fortement marquée par l'empreinte de la technique (Quéau, 2002). Le rapport à l'information et au document est problématisé, l'information-documentation intervenant comme un outil pour penser, en réponse aux besoins et/ou questions des élèves :

« Avec les nouveaux outils, on éparpille, avec du copier-coller, du plagiat... qui leur permet pas justement de faire émerger leur propre point de vue et de se faire une idée », « Casser les certitudes pour élargir les connaissances, c'est-à-dire pour aller plus loin » (lyc2 15<sup>ème</sup>) ;

« Percevoir le discours derrière le discours, l'image derrière l'image, [...] être capable d'avoir un regard critique [...] c'est moins centré sur la capacité de recherche, c'est moins en terme de capacités, mais c'est mêler les deux bien sûr en fait » (coll 13<sup>ème</sup>) ;

« Je vais partir d'une définition anthropologique, on ne peut pas réduire la culture informationnelle à un ensemble de compétences localisées [...], c'est également une

*démarche intellectuelle qui va se nourrir de toutes les représentations, de tout un environnement informationnel lié à un contexte précis, un lieu précis, dans le monde... à un moment donné » (coll 20<sup>ème</sup>).*

Dans cet univers dynamique, paradoxalement, c'est l'inscription « *dans une histoire* », la stabilité dans le changement qui sont mises en avant pour caractériser les savoirs et dévoiler les processus de médiation en jeu : « *Les outils ont évolué... [...] aujourd'hui on a des outils assez extraordinaires pour faire des mises en ligne en interne, mais on a toujours la même façon de travailler cette mise en forme de l'information [...] Ce sont les mêmes notions, les mêmes concepts, et puis après ça revient à ce que j'ai dit, à se méfier de son environnement de travail, se méfier de certaines éditions [...] de plus en plus occultes* » (lyc2 15<sup>ème</sup>).

Une étude du vocabulaire de l'information-documentation, tel que développé en formation, est significative à cet égard : la culture informationnelle y apparaît à la fois conservatrice, référée à un patrimoine culturel et des valeurs, objets de transmission, et émancipatrice, potentiellement ouverte aux changements, rendant possible le changement pour ceux qui en disposent. Si le mouvement général est à une expansion des connaissances plutôt qu'à une substitution de nouveaux savoirs à des savoirs plus anciens, il est aussi marqué par un saut qualitatif, avec montée en puissance de savoirs sociaux, engageant une réflexion sur les manières d'interagir dans le nouvel environnement informationnel.

#### **4. Des savoirs complexes, production sociale historique, objet de (re)définition dans le contexte du web**

Nombreux sont les concepts qui, parmi les « catégories » les plus naturalisées de la culture écrite (Jeanneret, 2007), se trouvent questionnés par les évolutions du web, et qui demandent à être reconfigurés, tels document, information, auteur, médias ou encore indexation... D'autres constituent des émergences, renvoyant à des savoirs nouveaux, même s'ils ne relèvent pas d'une apparition soudaine, tels veille informationnelle, identité numérique, éthique de l'information... Comme le montrent les négociations élèves-enseignants, maîtriser ces savoirs suppose pour l'élève, au-delà de leur dimension opératoire, de connaître leur histoire, les significations qu'ils ont pu prendre au cours du temps, les fonctions qu'ils ont remplies, de manière à accéder à leur sens actuel et être pleinement acteur de la culture.

Le document et l'information en sont un exemple, qui paraissent moins stables, plus plastiques dans le contexte d'internet. « *Tout est document en fait... le fossile (rires), l'être humain [...] ça élargit le concept* » (lyc2 15<sup>ème</sup>), l'information circule dans des objets nomades, il y a brouillage entre donnée sociale et donnée machine, la question de la limite entre information et non-information est posée. Il en résulte une grande difficulté pour les élèves à en élaborer des définitions construites, à identifier leurs attributs, à dire ce qui est document ou information et ce qui ne l'est pas. C'est à travers des manipulations que ces concepts sont généralement abordés, ils sont ensuite repris et progressivement précisés, en appui sur des situations d'apprentissage, interrogatrices des pratiques du web et des métamorphoses du document qui en font ressortir les fonctions sociales : processus de personnalisation, mais aussi de partage et d'échange ; opérations de transformation (copié-

collé, enrichissement, redocumentarisation ...), renouvellement dans la mise en forme (affichage, modalités d'énonciation, articulation des contenus...).

*« Information comme mise en forme... Mise en forme, ça veut tout dire, il y a une construction, cette construction, ça veut dire que les élèves ont le temps de la voir »* (Lyc2 15<sup>ème</sup>). Car même si l'ordre documentaire se trouve questionné, il y a permanence d'un certain ordre, à l'opposé de l'idée très présente dans les conceptions des élèves d'une transparence du document et d'une immédiateté de l'information. Déterminer leur vraie valeur dans la nouvelle économie documentaire s'avère plutôt complexe : entre mise en texte et mise en forme, intervient un processus de sélection, d'agencement, de construction, de « re-présentation ». Rendre problématique ces « allants de soi » pour mettre en évidence le principe de non-transparence représente alors un challenge pour les enseignantes-documentalistes : *« j'ai remarqué que la fluidité, l'information fluide, plus elle nous capte, moins le cerveau s'arrête »* (coll 13<sup>ème</sup>). Il s'agit de prendre le temps de la prise de distance et de la maturation, de manière à permettre – idéalement - à l'élève d'opérer un déplacement, des indicateurs de surface liés au contexte (avec centration sur le contenu) aux indicateurs de structure qui opèrent comme un métalangage et rendent compte de l'épaisseur de ces objets culturels (document à la fois objet, contenu intellectuel, structure ; information : donnée, nouvelle, connaissance...). Les observations montrent cependant que l'appel à la pensée critique trouve souvent sa limite dans le cadrage disciplinaire, lorsque ce dernier laisse peu de place à la mise en problème du savoir de l'information. Le risque étant alors de figer trop vite les définitions, dans une approximation, peu attentive à la dimension heuristique et au caractère évolutif des concepts, ce qui peut devenir source de malentendu pour les élèves, par manque d'explicitation.

Un autre exemple peut être donné avec le concept d'auteur qui se trouve interrogé tandis que l'utilisateur-élève, de lecteur-consommateur, devient producteur-diffuseur et même prescripteur d'information. Alors que les nouveaux modes de construction et de circulation de l'information bousculent le modèle hiérarchique, le monopole du savoir par les médiateurs traditionnels (experts du domaine, journalistes, enseignants, documentalistes...) est remis en cause : *« Avant [...] la liste des ressources était donnée par le professeur [...] je ne me suis jamais posé la question de l'auteur en fait... il y avait une grande confiance... [...] mais ça fait dix ans ça a énormément changé [...] internet a évolué... il faut rester toujours vigilant »* (coll 13<sup>ème</sup>). Si la crise de l'autorité est antérieure à internet (Arendt, 1994), le web joue un rôle de révélateur. Les nouvelles formes de légitimité qui se développent valorisent l'auteur collectif, l'autorité distribuée (partage de favoris, encyclopédies ou annuaires collaboratifs...), et amènent un déplacement sinon une réinvention de la fonction auteur (Doueïhi, 2008) : *« La notion d'autorité, l'auteur, on en a toujours parlé [...] mais aujourd'hui [...] on va l'aborder de manière plus développée avec les écrits numériques [...] On revoit les définitions, mais on les révisé toujours en les contextualisant »* (doc 20<sup>ème</sup>).

Le concept d'auteur est généralement abordé « de front », à la différence d'autres concepts, tant ses implications sont nombreuses et très en prise avec le quotidien scolaire, qu'il s'agisse de découverte de l'objet livre, de recherche documentaire, de validation de l'information, de propriété intellectuelle ou même d'éthique de l'information. En appui sur l'expérience ordinaire, les questions sont en effet diverses qui interrogent l'élève dans sa propre posture, et face à l'information : Suffit-il d'être scripteur dans un blog ou un wiki pour se proclamer auteur ? La popularité de l'auteur est-elle une garantie de validité de l'information ? A qui appartiennent les idées, dans le cas d'une œuvre collaborative ?

Suivant le niveau, un détour par le circuit du livre ou la validation d'un article scientifique, permet le plus souvent à l'enseignant-documentaliste d'introduire le concept. Eclairer la différence entre autorité et autoritativité (Broudoux *et al*, 2005) se révèle ensuite plus complexe : lister les sources écrites « *dont on connaît l'auteur (dictionnaires spécialisés, encyclopédies, revues scientifiques)* » et celles « *dont les informations sont peu sûres : pages internet à caractère personnel (forums, blogs, sites perso)* » peut alors constituer une entrée (Séance Doc-SVT 3<sup>ème</sup>). De la même manière, l'encyclopédie Wikipedia offre un cas d'école pour réfléchir à la construction de l'autorité et de la valeur en contexte collaboratif : combinant un anonymat revendiqué par ses contributeurs dans une conception altruiste des connaissances ; et un ensemble complexe de règles encadrant rédaction et validation, selon le principe d'une régulation partagée censée garantir cohérence, neutralité et validité des contenus. Des règles qui peinent à remplir ce rôle, l'encyclopédie étant objet de réserves, et l'élève invité à croiser les informations avec d'autres sources, « *plus sûres* », dans un souci de vérification et validation (Séance Doc-SVT 3<sup>ème</sup>). Ces premiers détours ne suffisent pas à répondre à des questions complexes exigeant un approfondissement, comme nous avons pu l'observer en Education civique : comment situer un journaliste ou un auteur institué qui joue des deux modèles, s'exprimant dans son blog à titre personnel, et trouvant là un support à son auto-promotion ; quel statut alors pour ces écrits ? (Education civique 4<sup>ème</sup>). Ils permettent cependant de « *tirer les fils pour qu'ils [les élèves] s'interrogent... sur ces fils-là* » (coll 13<sup>ème</sup>) : l'évolution des modes d'écriture apportant un autre regard sur l'auteur, remis en cause dans l'image de l'auteur romantique, créateur d'une œuvre singulière, mais valorisé en tant qu'auteur collectif, tandis que la différence auteur-lecteur est atténuée ; une évolution engageant l'élève, au-delà de la nouvelle grammaire de la légitimité qui s'élabore, dans une réflexion plus générale, interrogatrice à la fois de la construction des savoirs et de leur dynamique (entre savoirs sociaux, savoirs savants, vulgarisation), et des manières d'interagir en tant que lecteur-scripteur, également producteur et diffuseur de contenus.

Pour terminer, nous ferons un focus sur le concept d'éthique de l'information, considéré ici comme émergent, en raison du changement d'échelle qu'il implique à l'heure de l'information participative. Au-delà de l'appropriation des nouveaux médias, du décryptage des valeurs qu'ils véhiculent et de leur impact dans la société, le défi à relever est d'entamer une réflexion sur ce que peut être un usage éthique des nouveaux médias, alors que les élèves sont concernés non seulement en tant qu'utilisateurs d'information (respect de la propriété intellectuelle, citation des sources) mais aussi en tant que rédacteurs, participant aux communautés en ligne et plus largement au web social.

Les élèves ont tendance à penser le web à partir de leurs propres usages : très attentifs par exemple à la question de la propriété intellectuelle quand il s'agit d'autoriser la mise en ligne de leurs propres travaux sur le site de l'établissement, mais beaucoup moins respectueux du travail d'autrui lors de l'utilisation d'œuvres de photographes reconnus, dans le cadre de leurs productions (Séance image, Bac Pro).

Dans le contexte d'une communication décontextualisée, le souci des autres peut se trouver affaibli, certains chercheurs pointent le risque d'une « dilution du sens moral », la mise à distance et la multiplication des médiations contribuant à dissoudre les responsabilités (Chardel et Reber, 2011).

« *C'est la première année où j'ai vu émerger à travers Facebook le fait de créer des groupes de classe, des amis autour de la classe pour faire ... des groupes rivaux en fait... et construire des choses peu positives au niveau de l'ambiance de classe qui n'a pas été relayé*

*quand j'en ai parlé aux professeurs... en revanche on a fait quelque chose que je demanderai de lever l'année prochaine, on a demandé à court-circuiter Facebook... » (lyc2 15<sup>ème</sup>).*

Le choix d'une « mise en sécurité » limitant les accès ne peut être qu'une solution temporaire, remarque la documentaliste, développer une vigilance éthique suppose l'acquisition de compétences sociales et culturelles. Bien plus que la netiquette, les questions de propriété intellectuelle, le droit à l'image, la priorité est alors d'engager une réflexion sur les manières d'interagir : apprendre à gérer les flux d'information, en même temps que sa propre temporalité ; être attentif à la qualité des échanges, dans un monde où tout est accessible à tous, en refusant notamment la tyrannie de l'instantanéité ; réfléchir aux choix éthiques qui sous-tendent ses actions (approche déontologique vs conséquentialisme) et à l'impact que ces choix peuvent avoir sur les autres.

C'est une expansion des savoirs plutôt qu'une reconfiguration que met en évidence le concept d'éthique de l'information (participative), dans un mouvement qui va de l'individuel vers le social, avec des savoirs sociaux en train de se construire, portés par une culture de la participation et du réseautage.

## **5. Pour conclure**

Le terrain donne ainsi à voir un paysage info-documentaire dynamique, avec un renouvellement dans les modes d'organisation et de circulation de l'information qui interroge les pratiques et les savoirs info-documentaires, et qui ouvre des perspectives intéressantes pour la recherche, en termes de culture informationnelle.

Observations et entretiens convergent pour montrer à la fois une approche distanciée de l'« idéologie de la nouveauté » véhiculée par certains discours et une attitude ouverte face à l'entrée des nouveaux médias à l'école. Et elles mettent en évidence le besoin d'une conduite accompagnée pour les élèves, afin d'enrichir des usages ordinaires souvent pauvres et très centrés sur le relationnel.

Pour le reste, dynamisme, complexité paraissent les éléments fondateurs de la culture informationnelle qui, à défaut, se verrait affectée dans son objet. Un cheminement dans le champ sémantique de l'information-documentation fait ressortir, comme caractéristique de cette dynamique, un déplacement du curseur d'une logique d'information vers une logique de « communication » : la dimension communicationnelle, déjà présente dans les activités de production et de communication documentaire, prend un sens nouveau à l'heure du tournant communautaire et participatif, alors que les nouveaux médias, reflet de la nature socialement construite du savoir (Tredinnick, 2008) amènent à repenser les contenus informationnels.

Pour terminer, nous soulignerons le pouvoir de la nomination, mis en évidence par les observations : la mise en mots de ce qui est vécu sur le mode expérientiel par les élèves opère comme un élément de distanciation, et permet le passage d'un traitement fonctionnel et opératoire à un traitement culturel des contenus informationnels. Mais cette mise en mots, essentielle au processus de conceptualisation, est exigeante, elle demande du temps pour mettre les élèves « en chemin », une documentaliste parle de « *culture de la lenteur* » (coll 13<sup>ème</sup>). Dans ce processus initiatique, surtout lorsqu'il est informé par l'expérience, les observations font ressortir la nécessité de « pauses informationnelles », des moments spécifiques orientés vers un recentrage sur les savoirs de l'information, attentifs à la compréhension des registres de connaissance à l'œuvre et non des seuls mécanismes



informationnels (Maury, 2007). Les acquisitions au coup par coup à l'inverse, déclinées en fonction des opportunités, montrent leur limite lorsque l'objectif n'est pas seulement d'obtenir plus d'informations, mais de donner plus de sens à l'information-documentation en tant qu'objet culturel, et de permettre aux élèves de se construire un regard info-documentaire, leur donnant plus de prise sur l'information.

## Références bibliographiques

- Arendt, Hannah. *La crise de la culture*. Gallimard, 1994 (Folio Essais)
- Broudoux Evelyne, Grésillaud, Sylvie, Le Crosnier, Hervé, Lux-Pogodalla, Veronika. Construction de l'auteur autour de ses modes d'écriture et de publication. In : Saleh I. et Clément J. (dir.). *Créer, jouer, échanger : expériences de réseaux*. H2PTM'05. Hermès-Lavoisier, 2005, p. 123-142.
- Chardel Pierre-Antoine, Reber, Bernard. Risques éthiques. *Communications*, 2011, n° 88, p. 149-157.
- Coulon, Alain. Un instrument d'affiliation intellectuelle. *BBF*, 1999, n° 1, p. 36-42
- Doueïhi, Milad. *La grande conversion numérique*. Paris : Seuil, 2008.
- Joas, Hanz. *La créativité de l'agir*. Edition du Cerf, 1999.
- Jeanneret, Yves. Préface. In : Augé, Véronique et al. *Politique documentaire et établissement scolaire*. ADBS, 2007, p. 5-7.
- Laplantine, François. *La description ethnographique*. Nathan/VUEFF, 2002.
- Liquète, Vincent, Maury, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armand Colin, 2007. 221 p. (Coll. E ; n° 4).
- Maury, Yolande. Education "à" et "par" l'information et savoirs en information-documentation : de l'importance de l'intention éducative. *Penser l'Education*, 2007, n° hors série, p. 263-270. (*Savoirs et histoires : Colloque international : Savoirs et acteurs de la formation*, Rouen, 18-19-20 mai 2006).
- Quéau, Philippe. La formation à l'information : un bien public mondial, juillet 2002. In : *Livre blanc préparé par l'UNESCO, la US National Commission on Libraries and Information Science et le National Forum on Information Literacy pour la rencontre d'experts sur la notion de compétence informationnelle*, Prague, République tchèque
- Tredinnick, Luke. *Digital information culture: the individual and society in the digital age*. Chandos Publishing, 2008.