

Perspectives de la formation à l'information

Anne Lehmans

▶ **To cite this version:**

Anne Lehmans. Perspectives de la formation à l'information. Les Cahiers d'Esquisse, 2010, 1, pp.89-104. hal-00983916

HAL Id: hal-00983916
https://hal.science/hal-00983916

Submitted on 26 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PERSPECTIVES DE LA FORMATION A L'INFORMATION

Résumé

L'ensemble des interventions de la journée d'étude témoigne de la convergence des identités professionnelles et des préoccupations des professeurs documentalistes du second degré et des bibliothécaires de l'enseignement supérieur. Cette convergence ouvre plusieurs perspectives pour l'évolution de l'éducation à l'information. Sur le plan institutionnel, les professions évoluent à la fois vers une spécialisation technique et une exigence de compétence pédagogique sans que le contenu scientifique des savoirs professionnels soit clairement défini. Sur le plan axiologique, elles partagent les principaux objectifs de la formation à l'information : la recherche de l'autonomie des usagers, le développement de leur conscience critique du système socio-technique dans lequel ils évoluent et la prise en compte de la dimension curriculaire. Enfin, sur le plan praxéologique, les modèles de l'accompagnement et de la médiation constituent un horizon commun.

Mots clés

Culture de l'information, éducation à l'information, identité professionnelle, curriculum, médiation

De l'ensemble des réflexions sur la formation des usagers à l'information ressort une convergence évidente des diagnostics, des objectifs et des types de réponses apportées par les acteurs de la formation à l'information des enseignements secondaire et supérieur. On propose, dans cette dernière contribution, de dessiner quelques perspectives en guise d'ouverture. La convergence des interrogations entre professionnels des bibliothèques et de la documentation scolaire n'est pas véritablement nouvelle[i]. Elle accompagne un sensible glissement lexical partagé de la documentation vers l'information, notion plus vaste qui permet d'abolir les frontières du papier d'une part, de l'espace documentaire physique, d'autre part. Et si, à la fin du vingtième siècle, c'était la question de l'accès à la construction

des connaissances à partir de l'information qui retenait l'attention de tous les acteurs impliqués dans la formation à l'information, c'est celle de la sélection dans une masse gigantesque d'informations protéiformes qui préoccupe les formateurs du vingt-et-unième siècle dans les pays développés, celle d'une généralisation de l'accès à l'information pour la construction d'une « société du savoir » (UNESCO)[ii] équitable dans le reste du monde. Les réponses aux besoins de formation à l'information des usagers n'ont pourtant pas considérablement évolué, elles restent centrées sur le paradigme documentaire et sur la maîtrise de compétences informationnelles instrumentales.

Au-delà des oppositions, c'est finalement l'accès à la culture par et de l'information qui préoccupe tous les professionnels, dans un environnement informationnel mouvant qui fait émerger toujours plus de besoins, dans le cadre d'un système éducatif qui se voudrait, au moins formellement, égalitaire et démocratique jusqu'à l'université. Quelles perspectives peut-on alors espérer de la convergence des identités et des logiques professionnelles ? On propose d'ouvrir, à partir des travaux de tous les intervenants, à la lumière des recherches en sociologie de l'éducation, en science de l'information et en cognition, une réflexion vers plusieurs horizons : l'horizon institutionnel permet de cadrer les représentations professionnelles, l'horizon axiologique de s'interroger sur les objectifs déclarés et/ou implicites des politiques de formation à l'information, enfin, l'horizon praxéologique de proposer quelques perspectives de pratiques professionnelles communes.

1 VERS UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE COMMUNE : L'EXIGENCE PARTAGEE DE FORMATION À L'INFORMATION

Sur le plan de l'identité professionnelle, on observe, à travers l'ensemble des interventions, un rapprochement des discours et des pratiques, des points de vue et du vocabulaire. Ceux qui se considéraient avant tout comme des formateurs (des professeurs) voient la part de gestion, voire de management de l'information, augmenter, et ceux qui se considéraient d'abord comme des gestionnaires de collections, dans le cadre de politiques documentaires concertées, voient la part pédagogique de leur mission prendre une place grandissante. Ces évolutions ne se font pas sans résistances, qui ont beaucoup à voir avec les modes de recrutement professionnel, de rémunération et de représentation, très hermétiques, alors qu'un mode de fonctionnement équivalent des systèmes d'information et de formation fondé sur l'évaluation se généralise.

Outre l'utilisation d'outils professionnels (SIGB, bases de données, sites, portails, outils du

Web 2.0) communs, bibliothécaires et documentalistes tendent à se rejoindre dans une modification sensible de leurs activités professionnelles et des exigences institutionnelles qui les encadrent : les documentalistes voient la part de la bibliothéconomie augmenter dans leur formation et dans les attentes institutionnelles, tandis que les bibliothécaires, dans les services communs de documentation, se voient confier une mission généralisée de formation des usagers dans une perspective de lutte contre l'échec des étudiants. Ainsi, depuis 2004 notamment et le rapport de l'IGEN sur « les politiques documentaires des établissements scolaires »[iii], la généralisation des pratiques de formalisation et d'évaluation de l'activité documentaire rapproche les établissements du second degré des bibliothèques universitaires. Le protocole d'inspection des professeurs documentalistes, établi par l'Inspection générale de l'éducation nationale (groupe Etablissements et vie scolaire) en 2007, place la compétence de « conception et mise en oeuvre d'une politique documentaire pour l'établissement » au tout premier plan, et fait au management de l'information une part beaucoup plus importante de la fonction du professeur documentaliste qu'à la « contribution à former les élèves à la maîtrise de l'information »[iv]. Dans le rapport le plus récent de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, rédigé conjointement avec l'Inspection Générale des Bibliothèques[v], datant du mois de mars 2009 (mais curieusement non publié à ce jour), qui recommande la mise en place d'une nouvelle circulaire de mission pour les professeurs documentalistes, il n'est pas question de formation à l'information mais de formation à la documentation. Les programmes et les dispositifs les plus récents, pour ce qui concerne les professeurs documentalistes, les associent à l'accompagnement et au soutien scolaire, les transformant en spécialistes des méthodes de travail scolaire. Il en va de même pour les bibliothécaires pour le travail universitaire.

Du côté du monde des bibliothèques universitaires, c'est la réforme de 1997 qui a institutionnalisé la formation documentaire dans le cadre des unités d'enseignement de méthodologie du travail universitaire, cadre précisé par un rapport publié en 1999, « Former les étudiants à la maîtrise de l'information ». Le « plan réussite licence » de 2007 ouvre également des perspectives pour la formation à l'information dans le cadre du « renforcement des compétences » en première année. Si certaines universités proposent des formations vraiment alternatives, comme on a pu le constater lors de la journée d'étude, « rien n'est acquis », selon Mireille Lamouroux, notamment à cause de la culture professionnelle des enseignants à l'université, essentiellement basée sur la transmission[vi].

La culture professionnelle des bibliothécaires est également en cours d'évolution. La formation des professionnels des bibliothèques, si l'on analyse par exemple les plans de

formation de l'ENSSIB, propose des contenus liés aux sciences de l'information (12 ECTS) et à la médiation documentaire (12 ECTS), mais pas à la formation à l'information, dans le cadre du master Sciences de l'information et des bibliothèques. La formation des conservateurs propose un module « accès au savoir » avec un axe « Savoir renseigner et savoir former, donner une culture de l'information » parmi les 17 modules de formation proposés. La formation initiale des bibliothécaires d'état ne propose pas a priori de module sur la formation des usagers. Pourtant, dans la bibliothèque numérique de l'ENSSIB, sur 363 ressources consacrées aux services et publics, 150 le sont à la formation des usagers. Parmi les mémoires de fin d'études des conservateurs, le nombre de ceux qui sont consacrés à la formation des usagers est en nette augmentation ces dernières années, même s'il reste limité. Cette évolution dénote la nécessité pour les bibliothécaires de répondre à une demande institutionnelle de formation des usagers.

Par ailleurs, il y a une convergence, à tous les niveaux du système éducatif, vers des systèmes d'information centrés sur la formation (ENT, portails), qui pourraient devenir des « écosystèmes de travail de l'élève » (et de l'étudiant), dans l'idéal[vii]. Mais la représentation du contenu de la formation à l'information nécessaire pour évoluer dans ces systèmes comme dans l'environnement informationnel global reste étroite du côté des enseignants documentalistes comme de celui des bibliothécaires. Vincent Liquète[viii] souligne que les formations des enseignants documentalistes en France sont sous-tendues par des finalités « pratiques et opératoires » plutôt que de finalités scientifiques, créatives et critiques. À défaut de dimension épistémologique, elles aboutissent à des représentations stéréotypées du métier qui n'interrogent pas véritablement ses fondements. Analysant les composantes de la formation professionnelle des candidats au CAPES de documentation, Vincent Liquète montre bien que celle-ci reste dominée par les sciences de l'éducation, et, du côté des sciences de l'information, par des savoirs pratiques liés à la recherche d'information plus que par une « culture analytique de l'information ». Cécile Gardiès, pour l'enseignement agricole, montre également la difficulté que rencontrent les enseignants documentalistes à cerner le corpus des savoirs auxquels ils sont censés former les élèves, ainsi qu'à faire le lien entre leurs tâches de gestionnaires d'un centre d'information et celles de formateurs[ix]. Du côté des bibliothécaires, la formation proposée par l'ENSSIB est centrée sur la recherche d'information ou la méthodologie du travail universitaire, alors que le « cœur du métier » de bibliothécaire réside toujours dans la gestion de l'espace documentaire[x]. Les formations proposées aux étudiants dans les bibliothèques universitaires telles qu'elles apparaissent dans les maquettes de formation évoluent depuis les simples formations aux espaces et aux ressources

documentaires, qui restent encore les seules formations proposées dans de nombreuses universités à travers des visites commentées, les présentations de ressources ou la mise à disposition de didacticiels, vers des formations à la recherche et à l'évaluation de l'information intégrées aux enseignements. Des deux côtés, on observe une certaine schizophrénie dans l'identité professionnelle entre des compétences techniques et des compétences pédagogiques.

La reconnaissance d'une nécessaire formation de tous les usagers, élèves et étudiants, à l'information, intégrée au cursus, est partagée par les documentalistes et les bibliothécaires, comme la difficulté à cerner ses objectifs.

2 VERS DES OBJECTIFS CONVERGENTS : DES POLITIQUES DOCUMENTAIRES AU SERVICE D'UNE CULTURE INFORMATIONNELLE

Le questionnement des chercheurs et des professionnels sur les objectifs des formations à l'information, sur les finalités de l'éducation à l'information, est à la fois sous-jacent à tous les développements des politiques de formation et peu explicité, comme le souligne Alexandre Serres[xi]. Ce questionnement est « l'une des principales priorités de la problématique de la culture informationnelle ». Françoise Chapron et Eric Delamotte[xii] montrent également la complémentarité des approches de la culture informationnelle en termes d'analyse des usages des apprenants et de pratiques didactiques des enseignants, et en termes de finalités. Cette culture informationnelle est au coeur des recherches menées actuellement par les chercheurs de l'Erté « Culture informationnelle et curriculum documentaire » conduite par Annette Béguin et qui regroupe plusieurs équipes de recherche. Elle doit se définir sur un territoire qui reste au carrefour de l'éducation aux médias, de l'éducation aux technologies et de l'éducation à l'information, dans une position liminaire aux disciplines. La délimitation de ce territoire comporte des dimensions politiques à l'échelon macrosocial (l'importance de l'accès et de la maîtrise de l'information pour le fonctionnement de la démocratie) et au niveau microsocial (la légitimité de l'éducation à l'information dans le monde de l'enseignement, l'identification des acteurs centraux de l'éducation à l'information). L'éducation à l'information comporte des enjeux politiques, idéologiques, économiques et sociaux qui ne peuvent se réduire aux tentatives d'autolégitimation concurrentielle des professionnels de l'information et de la documentation. Sur le plan des principes, les politiques éducatives et les positionnements institutionnels restent peu explicites, entre une approche cognitive orientée vers les usagers et leurs comportements de

chercheurs d'information, une approche critique orientée vers les systèmes de production de l'information, et une approche théorique orientée vers la définition de contenus scientifiques transposables dans le cadre d'un curriculum informationnel.

2-1 L'approche orientée vers les usagers : l'exemple de l'*information literacy*

La France a développé le concept de culture informationnelle en réponse au pragmatisme de l'*information literacy*. Dans les pays anglo-saxons, c'est cette notion *d'information literacy* qui est privilégiée pour expliciter les buts de l'éducation à l'information : développer la capacité à trouver et à utiliser l'information disponible dont on a besoin pour une activité, quel que soit le statut de cette information, de celui qui la cherche et du lieu où il la cherche, école, université, vie quotidienne. Dans les documents de l'UNESCO issus de la Déclaration d'Alexandrie de 2005, *l'information literacy* est traduite en français par le terme « maîtrise de l'information », et repose sur cinq compétences : reconnaître les besoins d'information, localiser et évaluer l'information, la stocker et l'extraire, en faire un usage efficace et éthique, et enfin l'appliquer pour créer et communiquer des savoirs[xiii]. Cette approche est d'inspiration béhavioraliste, puisqu'elle est orientée vers les usages et s'appuie sur un étayage des comportements. Elle cherche à construire des modèles et des dispositifs de formation à partir des pratiques réelles des usagers, en prenant en compte de façon centrale les éléments de la psychologie de la connaissance (rôle des pratiques, de l'affectif dans la gestion de l'incertitude, des interactions entre les individus, de l'expertise dans un domaine de connaissance ou dans les systèmes d'information…). En France, certains travaux sur les pratiques de recherche des élèves rejoignent cette approche. Nicole Boubée, par exemple, consacre ses travaux à l'analyse des activités de recherche d'informations des élèves dans le cadre d'un « paradigme de l'activité »[xiv].

Le modèle de l'*Information Literacy (IL)* a donné naissance à des standards : celui de l'*American Association of School Librarians* en 1994, de l'*Association of College and Research Libraries* en 2000, SAILS : *Standardized Assessment of Information Literacy Skills, de l'Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* en 2001, le modèle des « 7 piliers » par la *Society of College, National and University Libraries*, SCONUL en 2001. L'orientation de l'IL vers une standardisation des pratiques de formation n'exclut pas l'existence de recherches intéressantes. Les travaux de Carol Kulthau, par exemple, sont emblématiques d'une tentative de modélisation dans une perspective constructiviste inspirée de John Dewey et Jerome Bruner. Dans son dernier ouvrage, elle propose une méthodologie

de la recherche guidée (*guided inquiry*). Comme pour la plupart des recherches sur les pratiques de formation des bibliothécaires scolaires, Carol Kulthau[xv] insiste sur la nécessité d'ancrer toute formation à l'information dans une recherche de connaissance située, un véritable besoin lié au curriculum ou au cursus du formé, et de ne pas en faire un objet de connaissance en soi, qui viendrait perturber l'objectif véritable de toute formation : permettre à l'usager de trouver l'information dont il a besoin pour la construction de ses connaissances académiques, pour sa formation tout au long de la vie, pour sa capacité à devenir un être pensant autonome. Après avoir proposé une modélisation du processus de recherche d'information (ISP) en six étapes dans les années 1980, elle dessine dans ses dernières publications les six grands principes de la recherche guidée : l'ancrage de la formation dans l'expérience réelle de l'apprenant, dans ce qui est déjà connu, l'existence de moments critiques dans le processus d'apprentissage qui doivent être accompagnés, la diversité des modalités d'apprentissage, l'importance des interactions avec les autres, le respect du développement cognitif.

La recherche issue de l'*Information Literacy* est donc résolument ancrée dans les besoins et les pratiques réels de recherche d'information, plutôt tournée vers le développement de compétences pratiques que vers des connaissances théoriques en sciences de l'information, pas uniquement dans une visée purement utilitaire de construction de compétences professionnelles adaptées au monde du travail mais aussi dans un objectif de construction de citoyens éclairés et autonomes par rapport à leurs besoins d'information. Ces perspectives restent intéressantes, parce qu'elles sont axées sur les besoins individuels des formés, à tous les âges de la vie, plus que sur l'identité professionnelle des formateurs. Leur pragmatisme et leur ancrage béhavioraliste ne les conduit pas à questionner les structures du système dans lequel les individus agissent.

2-2 La question de l'autonomie des usagers dans le système technicien

Si l'objectif partagé des formations à l'information, à tous les âges de la vie, est l'autonomie, celle-ci ne peut se concevoir en dehors de la relation de l'individu à son milieu. Et l'autonomie elle-même, dans la « société de la connaissance »[xvi], reste à questionner. Jacques Ellul[xvii], dès les années 1970, posait le problème de la domination de la technique sur les idées et de sa constitution en système, le système technicien, qui fait de la conscience individuelle le reflet du milieu technique tout en lui donnant une illusion de libération. Cette lecture du monde par la domination de la technique reste intéressante aujourd'hui, lorsque par exemple,

les recherches en cognition montrent que les modalités d'accès à l'information ont profondément changé le rapport au savoir et à la mémoire chez les générations habituées à travailler avec l'informatique, en diminuant le besoin de mémoriser les informations toujours disponibles mais en imposant le développement d'une capacité à naviguer entre les idées, à les relier. Ces glissements dans les modalités de la constitution de la mémoire et du savoir intéressent évidemment la recherche scientifique qui a besoin de moyens d'accès à l'information toujours plus importants et de l'accompagnement de spécialistes de l'information que sont amenés à devenir les bibliothécaires.

Bernard Stiegler[xviii] a précisé ces formes de changements liées à la technique en interrogeant les modalités de fonctionnement du système technique comme Jean Baudrillard l'avait fait pour le système des objets : il parle d'une fusion entre le système technique mondial de production et le système mnémotechnique dans la technoscience, constituant un changement profond dans l'histoire puisque, jusqu'au vingtième siècle, système technique et système mnémotechnique étaient séparés. Et il entrevoit la nécessité d'une « assistance à l'orientation » dans ce monde où les repères calendaires et cardinaux ont disparu. Cette orientation doit, bien entendu, se faire dans les circuits économiques, sociaux, idéologiques et politiques de production de l'information. Il estime également que le système éducatif, basé sur un dispositif rétentionnel, tourne à vide, dans une crise généralisée des savoirs qui disparaissent au profit des savoir-faire dans un monde d'hyper-reproductibilité dont on peut ajouter qu'il est susceptible de conserver toutes les traces des individus. Les institutions éducatives sont ainsi conduites à répondre à de nouveaux défis qui s'inscrivent dans les curricula, formes institutionnalisées, structurées et programmées de contenus d'enseignement qui traduisent ce que chaque société sélectionne dans sa culture comme devant faire l'objet d'une transmission[xix], au-delà d'un simple accompagnement des usages dénoncé par Bernard Stiegler comme interdisant la construction d'un véritable sens des responsabilités[xx].

2-3 La centralité du curriculum

Le curriculum, qui correspond à ce qui doit être enseigné (curriculum formel) plus qu'à ce qui l'est réellement (curriculum réel), répond à des contraintes de transposition didactique de l'état de la science. Transposition, mais aussi création autonome, lorsque les institutions éducatives produisent à partir de pratiques sociales de référence des « formes typiques d'activité intellectuelle » qui sont parfois débordées par les pratiques extrascolaires. L'intégration des pratiques et des contenus dans le curriculum est fondamentale pour leur

donner une légitimité scolaire et universitaire telle que recherchée par les professeurs documentalistes depuis quelques années, et de façon plus lente par les services de documentation des universités. L'intégration de la formation des usagers aux cursus universitaires est devenue une préoccupation importante pour ceux-ci, ainsi que l'atteste la proposition de l'Association des directeurs de bibliothèques universitaires, par exemple, qui demande le « développement d'une véritable formation à la recherche documentaire obligatoire, intégrée aux maquettes d'enseignement et articulée au C2i, donnant lieu à une évaluation réelle des acquis et à l'obtention d'ECTS » dans un texte publié en 2008, « Refonder la politique documentaire de l'enseignement supérieur et de la recherche : 10 propositions de l'ADBU ».

Cette construction curriculaire correspond à la recherche d'une « culture commune » (le fameux socle commun pour l'enseignement secondaire), dont les fondements peuvent être, d'après Jean-Claude Forquin[xxi], « logico-encyclopédiques », « pratiques » ou « patrimoniaux ». Les recherches et les incitations institutionnelles actuelles pour l'enseignement secondaire oscillent entre l'approche logico-encyclopédique présente dans les recherches sur le « curriculum info-documentaire » autour de la définition de notions organisatrices construites sur des problématiques scientifiques, et l'approche pratique ou instrumentale, largement présente dans les pratiques professionnelles et dans les instructions ministérielles centrées plutôt sur les compétences à travers des outillages certificatifs comme le B2I et le C2I, dont l'intérêt pédagogique reste très limité. Si l'appel curriculaire semble avoir été entendu, les résultats sur le terrain n'apportent rien de nouveau par rapport aux traditionnels référentiels de compétences auxquels sont associées des pratiques évaluatives renforcées, qui témoignent de la centralité de la culture de l'évaluation dans le système éducatif actuel. Et cette exigence d'évaluation, qui lie savoir et pouvoir, puisqu'il s'agit au fond d'instaurer une discipline dans des pratiques de travail intellectuel, risque d'engendrer des comportements orthodoxes ou pour le moins normés et automatisés, qui n'ont plus beaucoup de lien avec la recherche d'une véritable autonomie cognitive et sociale des individus[xxii]. Le rapport conjoint IGEN-IGB sur l'accès et la formation à la documentation recommande ainsi, entre autres, la création d'un « cursus continu de formation à la maîtrise de l'information, organisé de la seconde à la terminale, et au-delà, incluant notamment la préparation à l'usage de tous les types de bibliothèques », l'évaluation à travers le B2I, l'élaboration d'un guide de situations pédagogiques[xxiii]., tout en proposant une vraie réflexion sur les objectifs de la formation à l'information comme formation intellectuelle critique.

L'approche curriculaire repose sur des « territoires didactiques institutionnalisés », les

disciplines, territoires aux frontières desquels s'installe la formation à l'information. Dans le système techno-scientifique actuel, où la maîtrise de l'accès, du traitement et de la communication de l'information constitue un enjeu culturel, mais surtout politique et économique majeur, les pratiques de formation peinent à se transformer en pratiques d'enseignement et à s'institutionnaliser au sein d'un système curriculaire. Cette transformation curriculaire est un enjeu important des années à venir dans le système scolaire et universitaire, mais elle ne constitue que le cadrage institutionnel et formel d'une éducation à l'information. Ce cadrage contient des pratiques de formation.

3 VERS DES PRATIQUES PARTAGEES : L'EMERGENCE DU MODELE DE L'ACCOMPAGNEMENT

La massification et la démocratisation de l'enseignement secondaire d'abord, puis de l'enseignement supérieur, ont entraîné une modification profonde des origines sociales des étudiants[xxiv], qui ne sont plus majoritairement des « héritiers ». Leurs pratiques d'apprentissage sont hétérogènes, comme la façon dont ils abordent leur « métier d'étudiants »[xxv], métier dont la réussite dépend de facteurs complexes et de parcours individuels non linéaires[xxvi.] Peu d'analyses scientifiques existent sur les performances cognitives des étudiants en recherche d'information. Une étude menée en Belgique et au Québec[xxvii] montre que, parmi les facteurs favorisant les compétences des étudiants, l'origine socio-professionnelle des parents, et surtout la fréquentation d'une bibliothèque pendant les études secondaires sont des facteurs déterminants. Pourtant, comme l'ont souligné plusieurs intervenants de la journée d'étude, les bibliothécaires universitaires ont souvent l'impression que les étudiants arrivent sans aucune compétence à l'université, et qu'il faut tout leur apprendre. Les formateurs peuvent agir dans trois dimensions :

- la dimension culturelle
- la dimension cognitive
- la dimension temporelle

3-1 La dimension culturelle de la formation à l'information : La *net generation* est–elle éducable ?

La question de la formation des usagers se complexifie avec le sentiment des enseignants et des professionnels de l'information que la génération des *digital natives* n'est plus

« éducable ». Cette génération aurait « naturellement » acquis des compétences technologiques qui donneraient à la grande majorité des élèves et des étudiants les moyens de naviguer aisément sur le web et d'utiliser une grande palette d'outils d'information, de communication ou de jeu. Elle ne ressentirait plus le besoin d'en savoir plus, puisque l'information lui semble à portée de main, partout et à tout moment, et qu'elle sait la trouver souvent plus vite que les enseignants. C'est la thèse des *digital natives*, dont Sylvie Octobre rappelle que les pratiques culturelles ont profondément changé, comme le rapport aux instances de transmission que sont les institutions familiales, culturelles ou éducatives. Pour Sylvie Octobre, qui s'appuie sur les analyses statistiques issues de l'enquête d'Olivier Donnat[xxviii], il est nécessaire de modifier profondément les modalités d'accès aux contenus culturels à travers la médiation par exemple[xxix]. Cependant, l'enquête d'Olivier Donnat, tout en montrant que la principale rupture entre les pratiques culturelles est aujourd'hui générationnelle, avec l'usage généralisé des ordinateurs et de l'internet, rappelle que les inégalités sociales restent profondes : les usages de l'internet pour des pratiques de recherche documentaire, par exemple, augmentent considérablement avec le niveau d'étude et la catégorie socio-professionnelle.

La thèse même de l'existence d'une génération de *digital natives* (selon l'expression créée par Marc Prensky en 2001 après Don Tapscott en 1998) homogène n'est évidemment pas scientifique. C'est ce que montre par exemple Barbara Combes[xxx] qui a identifié les caractéristiques couramment attribuées à la *net generation* : l'apprentissage autonome, la capacité à se forger facilement une opinion personnelle, l'aisance dans l'utilisation des technologies de l'internet et l'intuition visuelle, le sens de l'expérimentation et l'habitude de faire plusieurs tâches en même temps, des compétences informationnelles sophistiquées, notamment dans la capacité à évaluer l'information, un ancrage dans une intense vie sociale à travers les réseaux. Cette thèse est largement répandue dans les discours institutionnels et technocratiques, alors que les recherches scientifiques sur les usages des jeunes réfutent la plus grande partie de ces attributs. Le fait de mettre à disposition des élèves ou des étudiants des outils TIC en misant sur leurs compétences de *digital natives* est nettement insuffisant pour améliorer leurs performances. Il peut même avoir des effets négatifs, comme le montrent certains travaux : l'effet positif des TIC sur les performances aux examens n'apparaît que pour certains types d'outils (les encyclopédies, l'accès aux travaux des étudiants des années précédentes…), et lorsque leur usage est accompagné et complémentaire des enseignements présentiels[xxxi]. Au niveau national des politiques éducatives, jusqu'au niveau des établissements d'enseignement, les décideurs confondent souvent équipement et usage. Les

enseignants eux-mêmes, comme l'attestent de nombreuses études, utilisent les technologies qui sont mises à leur disposition sans changements méthodologiques dans la prise en compte du modèle cognitif et pédagogique induit par les outils[xxxii].

Pour Barbara Combes, on ne peut pas parler de génération « techno-savante » mais seulement « orientée technologies ». Elle en conclut que les professionnels de l'information et les bibliothécaires gardent un rôle central dans l'éducation à l'information, mais qu'ils doivent s'adapter à un environnement informationnel profondément modifié et abandonner leurs outils traditionnels pour s'emparer des outils utilisés par les jeunes eux-mêmes, Web 2.0 et réseaux sociaux, jeux notamment. Ce point de vue est partagé par la plupart des chercheurs en éducation et en information dans le monde anglo-saxon, où les bibliothécaires scolaires utilisent largement les réseaux sociaux, où les éducateurs fondent une partie de l'ingénierie éducative sur les jeux, et plus largement sur l'interaction entre élèves ou étudiants, enseignants et bibliothécaires. Certains chercheurs en sciences de l'information, comme Pascal Lardellier[xxxiii], insistent sur la centralité de cette question du lien pour comprendre et mobiliser les usages des technologies de l'information, des « dispositifs socio-techniques » utilisés par les adolescents. Les recherches en sciences de l'information et en cognition font évoluer les pratiques de formation et permettent d'en évaluer les effets réels. Les modèles informationnels, par exemple, comme le montrent Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene, permettent d'améliorer les dispositifs de formation[xxxiv].

Il apparaît ainsi que la formation est inséparable d'une réflexion sur la culture des apprenants, culture disciplinaire (voire matrice scolaire, pour reprendre l'expression de Bernard Lahire[xxxv] qui montre les effets des cursus scolaires sur les pratiques de lecture peu légitimes) qui implique une perception variable du besoin d'information et de sa valeur aussi bien dans les CDI que dans les bibliothèques universitaires, culture générationnelle, qui suppose un recadrage de la formation vers une réflexion sur l'efficacité réelle et le fondement de pratiques spontanées, sans parler des systèmes linguistiques. Pour Brigitte Simonnot, il ne s'agit pas de transmettre de nouvelles compétences, mais des compétences « cruciales » qui permettent de critiquer l'information et de repérer l'absence d'information.[xxxvi] Dominique Wolton[xxxvii] incite à réfléchir à la question de l'information pour la communication dans le triangle information (notamment produite par les médias), connaissance (notamment produite par les enseignants), action, cette action étant inscrite dans des cadres culturels (liés aux industries culturelles et à la diversité culturelle des sociétés) et idéologiques (notamment à l'idéologie technique) qui sont incontournables. Les liens entre les cultures nécessitent des médiations qui sont au cœur de la problématique de la formation à l'information.

3-2 La dimension cognitive : médiation et accompagnement dans la culture de l'information

Alors que les identités professionnelles se rejoignent sur le terrain de la formation des usagers à l'information, il semble que le modèle de la médiation et de l'accompagnement soit celui qui offre le plus d'ouverture et de possibilités de dialogue entre les professionnels de l'information et de la formation avec les formés, élèves, étudiants, enseignants, celui qui permette « la prise en compte de l'écologie complexe de la connaissance »[xxxviii]. Isabelle Fabre[xxxix] précise le concept d'accompagnement, en proposant, comme le fait Dominique Lahary pour les bibliothèques publiques[xl], de construire un dispositif documentaire en fonction de l'usager plutôt que de former l'usager à un espace qui lui est étranger. Elle insiste sur la nécessité de la médiation comme démarche individualisée, sur l'importance de la créativité dans un système de lecture/écriture. La médiation suppose l'utilisation d'outils de communication adaptés et partagés, et la prise en compte réciproque des cultures. Cette utilisation est encore aujourd'hui bloquée en partie par la réticence de certaines professeurs documentalistes qui semblent repousser l'échéance de l'usage des technologies numériques en classe de peur d'être dépassés par leurs élèves, comme le montre Annie Cordier[xli].

La première condition de la médiation est l'utilisation de moyens de communication partagés. Sur ce terrain, les effets générationnels peuvent être importants. Documentalistes et bibliothécaires se retrouvent dans des outils qui s'imposent à eux et tendent à modifier plus ou moins rapidement et profondément leurs pratiques professionnelles. Le cas du Web 2.0 n'est plus à citer[xlii], puisque les professionnels des bibliothèques s'en sont emparés, comme les enseignants et les professeurs documentalistes, dont les mémoires professionnels, par exemple, témoignent d'un intérêt généralisé pour ces outils, qui soulèvent en même temps des interrogations majeures. La consultation des listes de diffusion ou des sources d'information professionnelle comme SavoirsCDI ou InterCDI, du côté de l'enseignement secondaire, montre que l'irruption de l'individu dans ces espaces virtuels qui sont en même temps collaboratifs ou pour le moins communicationnels que sont les blogs, les réseaux sociaux, les sites de partage de tags, de photos, de veille, provoquent des questionnements voire des blocages institutionnels majeurs dans les institutions éducatives, en même temps que les espoirs les plus grands d'un savoir universellement partageable. Le travail collaboratif semble rester efficace pour améliorer les performances des élèves et des étudiants quand il est accompagné.

La seconde condition est la réciprocité de l'échange culturel. Si la définition très claire des fondamentaux de la culture de l'information, des savoirs de base des sciences de l'information[xliii], reste essentielle, les dispositifs de formation à l'information ne peuvent s'envisager que dans l'interaction avec les enseignements disciplinaires pour plusieurs raisons dont on ne citera que deux principales. La première raison, comme le souligne Jean-François Courtecuisse[xliv], est liée au fait que les habiletés et même les savoirs en matière d'information se développent concomitamment à l'expertise disciplinaire et de façon inextricablement imbriquée. L'exemple des langages documentaires et de la capacité à comprendre les agencements documentaires à travers l'indexation et les classements est très clair : la langage naturel, la folksonomie, permettent d'entrer dans des sphères informationnelles vastes et sont utilisables avec un faible niveau de formation, mais les langages contrôlés et leurs structures logiques rigides permettent de cibler des sphères beaucoup plus précises qui correspondent à des besoins documentaires spécialisés tels que les étudiants sont amenés à en rencontrer au fil de leur cursus. La seconde raison, très souvent soulignée dans la littérature anglo-saxonne, est celle de la motivation à la maîtrise de l'information, motivation qui ne peut s'ancrer que dans des besoins réels liés au parcours scolaire et universitaire : le curriculum, les programmes, les travaux demandés par les enseignants. Ces besoins évoluent au fil du temps, ce qui conduit à envisager l'éducation à l'information dans la diachronie.

3-3 La dimension temporelle : la continuité des parcours de formation

La difficulté pour les étudiants qui débutent leur parcours universitaire de construire de façon autonome leurs connaissances à partir de multiples sources d'information sans l'appui d'un cours autosuffisant est une des premières causes des échecs dans les premières années de formation. L'accompagnement des élèves dans un parcours de formation continu (de l'école à l'université et même au-delà, dans le cadre de la formation « tout au long de la vie ») apparaît donc en filigrane dans toutes les réflexions, et rejoint une préoccupation internationale.

La convergence des préoccupations de formation à l'information entre le monde scolaire et le monde universitaire se traduit par le thématique de la continuité entre lycée et université pour l'éducation à l'information, thématique qui est abordée par le rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGB [xlv] et par les inspections pédagogiques au niveau local, qui incitent les professionnels à travailler dans le sens d'un rapprochement entre lycée et université[xlvi]. Il n'existe cependant aujourd'hui que très peu d'expériences et de travaux sur cette question, qui reste traitée comme un problème de « liaison » entre deux mondes différents. Le rapport cite les exemples

des universités d'Evry, d'Artois et de Bretagne Sud. Il évoque l'intérêt de mêler les cultures professionnelles, y compris sur le plan du personnel grâce aux PRCE en documentation parfois présents dans les SCD, et sur le plan pédagogique dans un travail de collaboration avec les enseignants disciplinaires. Dans d'autres pays européens comme l'Allemagne, la question a également été abordée et traitée, dans des contextes éducatifs différents, puisque les lycées en Allemagne ne disposent pas de l'équivalent des CDI français. L'université de Würzburg, par exemple, a mis en place un accueil des lycéens qui préparent d'équivalent des TPE, pour leur permettre de trouver et d'utiliser de façon autonome les livres et les articles dont ils peuvent avoir besoin dans les rayonnages, les bases de données et les accès internet de la bibliothèque universitaire. L'objectif est de les rendre autonomes (sur la base des deux principes selon lesquels on n'apprend qu'en agissant et les connaissances doivent rester simples, à la portée des apprenants) à partir de séances d'initiation qui durent 90 minutes, puis d'un accompagnement spécifique offert aux lycéens qui viennent seuls sur un créneau horaire de deux heures chaque semaine, en plus de l'accueil « normal » de tous les usagers, et de la mise en place d'une page dédiée sur le site web de la bibliothèque[xlvii]. Le projet personnel ou en groupe semble constituer un cadre qui permet de mettre en place des dispositifs pédagogiques contextualisés dans lesquels tous les acteurs ont leur place.

CONCLUSION

Au terme de cette rapide mise en perspective, on voit que les axes de réflexion, les espaces de dialogue, les questionnements restent nombreux. La réflexion se heurte parfois à la réalité du terrain, et il est certain qu'aujourd'hui, plus se dévoile la nécessité de la médiation comme démarche individualisée d'accompagnement de projets dans la construction de savoirs sur l'information intégrés à des savoirs disciplinaires, d'ancrage dans des dispositifs basés sur la créativité et le respect de la diversité des parcours cognitifs, moins les moyens institutionnels semblent suffisants. La perspective d'une diminution radicale du temps de formation, de professionnalisation et d'accompagnement des professeurs laisse entrevoir une difficulté majeure pour les jeunes en formation de construire des connaissances réfléchies sur l'information et des compétences en ingénierie pédagogique et documentaires solides. Il reste aux professionnels des bibliothèques et de la documentation scolaire à imaginer des dispositifs documentaires pour et avec les usagers, étudiants, élèves, enseignants.

Anne LEHMANS

IUFM d'Aquitaine

Notes

[i]Voir par exemple BRUNEL-BACOT, S. (1997*). Un passeport documentaire de l'école à l'université : de la BCD au CDI et à la BU*. CRDP du Languedoc-Roussillon

[ii] Programme Information pour tous de l'UNESCO, dans le cadre du plan stratégique 2008-2013

[iii] DURPAIRE, J-L. (2004). *Les politiques documentaires des établissements scolaires*, Rapport n°2004 037
Disponible à : ftp://trf.education.gouv.fr/.../**rapport**s/politiques_documentaires.pdf

[iv] IGEN groupe EVS, *Protocole d'inspection du professeur documentaliste*, 19/02/2007. Disponible à :
http://pedagogie.ac-montpellier.fr:8080/disciplines/cdi/file/ipr/protocole_inspection.pdf

[v] IGEN-IGB (2009). *L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*. Rapport n° 2009-024. Non disponible.

[vi] LAMOUROUX, M. (2009), *Bilan et perspectives de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'Université de Paris 8*, Contribution au Colloque international : L'éducation à la culture informationnelle, Lille, 16-17-18 octobre 2008. Disponible à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00352378/fr/

[vii] Expression de MORANDI, F. (2007). Rapport à l'information et connaissance partagée. *Esquisse*, n°50-51, janvier, p. 9-24

[viii] LIQUETE, V. (2007). *La place des sciences de l'information dans le domaine de la formation initiale des professeurs documentalistes : l'introduction d'une culture professionnelle de l'information auprès d'étudiants***.** In Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs : colloque international du chapitre français de l'International Society for Knowledge Organization (Toulouse, 7 et 8 juin 2007, 6)

[ix] FABRE, I, GARDIES, C. (2007). *Construction des compétences informationnelles dans l'Enseignement agricole : une mise en œuvre paradoxale.* In: Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs : colloque international du chapitre français de l'International Society for Knowledge Organization (Toulouse, 7 et 8 juin 2007, 6)

[x] LEMESLE, A. (2009). *Accueil des étudiants de premier cycle nouveaux services, nouvelles méthodes, nouveaux espaces*. Diplôme de conservateur des bibliothèques. Sous la direction de Michèle GASC. Disponible à : http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-2061

[xi] SERRES, A. (2008). *La culture informationnelle* in PAPY, F. (dir.) Problématiques émergentes dans les sciences de l'information. Paris : Hermès, pp. 137-160

[xii] CHAPRON, F. et DELAMOTTE, E (2009). Vers une éducation à la culture informationnelle : jalons et perspectives. *Documentaliste-Sciences de l'information*, n°1, Vol. 46, pp. 4-11

[xiii]UNESCO (2008). *Les indicateurs sur la maîtrise de l'information*. Disponible à : http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=7188_201&ID2=DO_TOPIC

[xiv] BOUBEE, N. (2007). *Des pratiques documentaires ordinaires. Analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*, Thèse de doctorat, Toulouse, 2007

[xv] KUHLTHAU, C., CASPARI, A., MANIOTES, L. (2007). *Guided inquiry: learning in the*

21st century, Weston, CT : Libraries Unlimited

[xvi] Voir LIQUETE, V., MAURY, Y. (2007). *Le travail autonome*, Paris : Armand-Colin

[xvii] ELLUL, J. (2004). *Le système technicien*. Paris : Le Cherche-Midi

[xviii] STIEGLER, B. (2001). *La technique et le temps,* Tome 3, Le temps du cinéma et la question du mal-être. Paris : Galilée

[xix] FORQUIN, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*, Rennes : Presses universitaires de Rennes

[xx] STIEGLER, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris : Flammarion

[xxi] FORQUIN, J-C. (2008), op.cit.

[xxii] Sur ce point voir ZARKA, Y. (2009), L'évaluation : un pouvoir supposé savoir, *Cités,* vol. 1, n°37, p. 113-123

[xxiii] IGEN-IGB (2009). *Op.cit.*, p. 60

[xxiv] Voir par exemple la *Revue française de pédagogie*, Entrer, étudier, réussir à l'université, n°136, juillet-août-septembre 2001

[xxv] COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant*, Paris : PUF

[xxvi] LAHIRE, B. (1997)*, Les manières d'étudier*, Paris : La Documentation française.

[xxvii] POCHET, B., THIRION, P. (2008). ., *Quels enseignements retenir de l'évaluation des compétences documentaires des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique?* 74ème congrès de l'IFLA, Québec, 2008. Disponible à : http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Pochet-Thirion-fr.pdf

[xxviii] DONNAT, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris : La Découverte / Ministère de la Culture et de la Communication. Synthèse de l'enquête disponible à :
http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/

[xxix] OCTOBRE, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?. *Culture Prospective*. N°1. Disponible à : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf

[xxx] COMBES, B. (2006). *Techno savvy or techno oriented: Who are the net generation?* In Khoo, Singh, D., Chaudhry , A.S. (Ed.), Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice 2006 (A-LIEP 2006), Singapore, 3-6 April 2006 (pp. 401-408). Singapore : School of Communication & Information, Nanyang Technological University.

[xxxi] DAHMANI, M., RAGNI, L. (2009). L'impact des technologies de l'information et de la communication sur les performances des étudiants. *Réseaux*, n°155, pp. 82-110

[xxxii] BEN YOUSSEF , A., HADHRI, W. (2009). Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires : le cas de la France, *Réseaux*, n°155, pp. 23-54

[xxxiii] LARDELLIER P. (2008), Des souris et des jeunes. Les usages relationnels des TIC par les adolescents. *Les cahiers de la SFSIC*, n°2, mars

[xxxiv] IHADJADENE, M., CHAUDIRON, S. (2008), *Approche cognitive et apport des recherches sur les dispositifs d'accès à l'information*, in PAPY, F. (dir.) Problématiques émergentes dans les sciences de l'information. Paris : Hermès. p. 183

[xxxv] LAHIRE, B . (2002). Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral. *Sociétés contemporaines*. n°42. pp. 87-107

[xxxvi] SIMONNOT, B. (2007). Être usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences ? », *in :* DINET, J. (dir.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*, Paris : Hermès-Lavoisier, pp. 21-39

[xxxvii] WOLTON, D. (2009). Informer n'est pas communiquer. Pris : CNRS Editions

[xxxviii] MORANDI, F. (2008), *Rapport à l'information et savoirs du numérique : vers une expertise pédagogique*, Contribution au Colloque international : L'éducation à la culture informationnelle, Lille, 16-17-18 octobre 2008. Disponible à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/49/24/PDF/2008_MORANDI_RAPPORT_A_L_INFORMATION_ET_SAVOIRS_DU_NUMERIQUES.pdf

[xxxix] FABRE, I. (2008). Un dispositif d'apprentissage pratiqué, révélateur de savoirs disciplinaires en information-documentation. *Rencontres Toulouse EducAgro : Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?* (ENFA, Toulouse ; 26-27 mai 2008). Toulouse : Cépadues. pp.123-143

[xl] LAHARY, D. (2009). Missions, fonctions, politiques publiques : pour une bibliothèque non unidimensionnelle. Disponible à : http://lahary.wordpress.com/2009/01/06/missions-fonctions-politiques-publiques-pour-une-bibliotheque-non-unidimensionnelle/

[xli] CORDIER, A (2009). Profs docs et Internet, « je t'aime, moi non plus, *InterCDI*, juillet/août - 2009 N° Spécial - Internet... même pas peur, p. 52-56

[xlii] SALAUN, J-M, LIZIARD, D., MERCIER, S et al., (2009) Fondamentaux et usages. *Documentaliste-Sciences de l'information*, n°1, pp. 32-43

[xliii] Voir le travail actuellement mené par l'Erté Culture informationnelle et curriculum documentaire qui propose de conduire la formation à l'information jusqu'au niveau de la réflexivité critique en définissant notamment le contenu des savoirs qui constituent la culture de l'information et les moyens de les intégrer dans l'enseignement à travers le curriculum info-documentaire (voir en particulier les travaux de Pascal Duplessis)

[xliv] COURTECUISSE, J-F. (2007). *Les recherches documentaires des étudiants : apprentissage d'une raison classificatrice*. In: Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs : colloque international du chapitre français de l'International Society for Knowledge Organization (Toulouse, 7 et 8 juin 2007, 6)

[xlv] Rapport IGEN /IGB, op.cit.

[xlvi] Voir par exemple la Réunion des interlocuteurs académiques de documentation, Paris, les 26 et 27 janvier 2009,
Disponible à : http://www.educnet.education.fr/cdi/anim/interlocuteurs/reunions/reunion-2009/ateliers/lycee-universite

[xlvii] HAMMER, V. (2009). *Bridging the Gap between School and University How Würzburg University Library supports Information Literacy in Secondary Schools*. Disponible à : www.bibsent.no/.../Hammer_Viola_Keynote_PP_090904.pdf

BIBLIOGRAPHIE

Arabesques (2007). La formation des usagers à la maîtrise de l'information, n° 45

BERTRAND, A-M (2002). Travail universitaire et maîtrise de l'information : de la stratégie aux méthodes pédagogiques. *BBF*, t. 47, n° 5, p. 88-89

BOUBEE, N., TRICOT, A., COUZINET, V. (2005). L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'usagers dits « novices » *In Actes du colloque international Enjeux et usages des TIC. Aspects sociaux et culturels* 22 -24 septembre 2005, Bordeaux, pp. 215-224

CHAPRON, F., DELAMOTTE, E. (2009). Vers une éducation à la culture informationnelle : jalons et perspectives. *Documentaliste-Sciences de l'information*, n°1, Vol. 46, pp. 4-11

CHEVILLOTTE, S. (2007), La position française en matière de maîtrise de l'information dans un environnement international. *Arabesques*, n°45

DINET, J. (dir.) (2008), *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Paris : Hermès-Lavoisier

L'éducation à la culture informationnelle, Colloque international de l'ERTé, 16-17-18 octobre 2008, Lille, Textes disponibles à :
http://ertecolloque.wordpress.com/textes-et-traces-du-colloque/

ENDRIZZI, L. (2006). L'éducation à l'information. *Lettre de la VST*, n° 17. Institut national de recherche pédagogique (INRP) : Lyon.
Disponible à : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/avril2006.htm

Esquisse (2007). Eduquer à / par l'information, n° 50-51, janvier. En ligne : <http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/>

FORQUIN, J-C (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

FOREST, W.-H. (2008), *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris, Unesco

GARDIES, C. (coord.) (2008). *L'éducation à l'information*. Dijon : Educagri Editions

KUHLTHAU, C., CASPARI, A., MANIOTES, L (2007). *Guided inquiry: learning in the 21st century*. Westport, CT : Libraries Unlimited

LIQUETE, V., MAURY, Y (2007). *Le travail autonome*. Paris : Armand-Colin

LIQUETE, V. (2007). « Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels », *Penser l'éducation*, 2007, n° hors série, Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, colloque international en éducation, Rouen, 18 au 20 mai 2006

PAPY, F. (dir.). (2008) Problématiques émergentes dans les sciences de l'information. Paris : Hermès

Rencontres Toulouse EducAgro : Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ? ENFA, Toulouse, 26-27 mai 2008. Toulouse : Cépadues

SERRES, A., « Trois dimensions de l'éducation à l'information », *In* Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. *Actes du séminaire national "De l'information à la connaissance", 28-30 août 2006, ESEN Poitiers*. Paris : EDUSCOL, 2007. Communication à la table ronde « La maîtrise de l'information en question », 29 août 2006, pp. 37-44. Disponible à :
http://eduscol.education.fr/D0217/actes_information_connaissance.pdf

STIEGLER, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion

STIEGLER, B. (2009). *Entretien* publié dans Médiadoc, n°2, avril, http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article78