



Une certaine vision de la culture informationnelle

Alexandre Serres

► To cite this version:

Alexandre Serres. Une certaine vision de la culture informationnelle. Skholê : cahiers de la recherche et du développement, 2009, <http://skhole.fr/une-certaine-vision-de-la-culture-informationnelle>. halshs-02389798

HAL Id: halshs-02389798

<https://shs.hal.science/halshs-02389798>

Submitted on 2 Dec 2019

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.

Alexandre Serres
Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication
Co-responsable de l'URFIST de Rennes,
Membre du PREFics-Equipe du CERSIC
Université Rennes 2
alexandre.serres@uhb.fr

Ce texte reprend et développe une intervention faite lors du séminaire « *Enseignement et médias* », organisé le 16 mai 2009 à Paris par [Ars Industrialis](#), le [CIEM](#) et la revue [Skhole.fr](#).

Une certaine vision de la culture informationnelle

Avant de présenter ma propre approche de la culture informationnelle, il convient peut-être de donner quelques repères sur cette expression ambiguë, qui connaît une certaine vogue actuellement et fait l'objet de débats et de recherches de plus en plus nombreuses.

Pendant plusieurs années, « culture informationnelle » pouvait être considérée comme l'une des traductions possibles en français de l'expression anglo-saxonne, presque intraduisible, d'*information literacy*. Certes, en France « maîtrise de l'information » a été longtemps préférée et reste la traduction la plus répandue, mais au Canada francophone, les Québécois utilisent « culture de l'information » comme équivalent de *information literacy*. Parler de culture informationnelle implique donc d'évoquer, au moins brièvement, cette notion matricielle d'*information literacy*, sur laquelle deux observations peuvent être faites, au regard de sa courte histoire un peu plus que trentenaire.

Si l'idée de « maîtriser l'information » est apparue en 1974 aux Etats-Unis dans le monde de l'entreprise, pour désigner les nouvelles compétences informationnelles nécessaires aux futurs travailleurs du savoir, elle a été immédiatement développée dans deux autres sphères : le monde des bibliothèques, devenu son principal terreau de croissance, et le monde politique, institutionnel, qui lui a conféré une dimension citoyenne. Trois origines peuvent donc être relevées, donnant à cette notion vague de « maîtrise de l'information », une triple dimension, à la fois économique, bibliothéconomique et citoyenne, qui la caractérise toujours aujourd'hui¹. La deuxième observation sur l'histoire de cette notion concerne son institutionnalisation progressive, à travers les nombreuses et diverses déclarations, textes, recommandations d'instances internationales et politiques (UNESCO, IFLA, Commission Européenne, ministères de l'éducation, etc.), allant souvent de pair avec une « idéologisation » croissante : au début simple ensemble de compétences méthodologiques et documentaires, la maîtrise de l'information est devenue rapidement « l'une des « cinq habiletés essentielles » pour pouvoir

¹ Sur les questions d'origine, de traduction et de sens de la notion d'*information literacy*, voir notamment les travaux d'Olivier Le Deuff, notamment : Le Deuff, Olivier. « La culture de l'information : Quelles « littératies » pour quelles conceptions de l'information ? », In *VI.ème Colloque ISKO-France'2007* 7 et 8 juin 2007, à Toulouse, IUT de l'Université Paul Sabatier : IUT. Disp. sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00286184/fr/

intégrer le marché du travail dans l'avenir »², puis rien moins que la « *condition de survie et de succès dans la société de l'information* »³, notamment par son assimilation à « la formation tout au long de la vie », et enfin elle a été considérée comme l'un des nouveaux « *droits humains de base dans un monde numérique* »⁴.

Autrement dit, ce qui caractérise aujourd'hui le discours dominant sur *l'information literacy* et sa version française de « maîtrise de l'information » est, entre autres, la dimension idéologique d'un discours *d'adaptation* à la société dite « de l'information », avec un inévitable effet de tautologie : « il faut former à l'information pour former à la société de l'information ». Il est intéressant de relever la convergence, voire la congruence, entre les deux expressions (de maîtrise et de société de l'information), dont il conviendrait de poursuivre la généalogie et la critique.

Aujourd'hui, l'émergence récente de la notion de culture informationnelle peut être appréhendée à travers les catégories de continuité et de rupture : continuité avec cette généalogie, puisque la culture informationnelle est issue de ce mouvement de *l'information literacy*, dont elle garde encore de nombreuses marques (notamment la dimension info-documentaire, majoritairement prégnante, la persistance du modèle des compétences, l'accent mis sur les compétences procédurales dans la maîtrise des TIC, etc.) ; mais aussi rupture avec cette origine, ou du moins évolution profonde, peut-être à terme changement de paradigme, avec le passage de la *maîtrise* à la *culture* de l'information.

Car au-delà des questions terminologiques encore en suspens, l'emploi désormais répandu de l'expression de « culture informationnelle » (ou de culture de l'information⁵) exprime plusieurs évolutions assez nettes :

- au plan éducatif, avec la remise en cause des approches purement procédurales des formations documentaires, longtemps dominantes et l'évolution vers une véritable éducation à l'information, mettant les savoirs, les connaissances, et le recul critique au premier plan⁶ ;
- au plan théorique, la culture informationnelle, notion infiniment plus complexe et plus riche que celle de maîtrise de l'information, n'en finit pas de susciter des tentatives de définition, des débats sur son périmètre, ses contenus, etc. ; après plusieurs travaux

² Information Literacy Committee, « *Information Literacy* », Ocotillo Report '94, Arizona, USA, Maricopa Center for Learning and Instruction (MCLI), 1995. Disp. sur : <http://hakatai.mcli.dist.maricopa.edu/ocotillo/report94/rep7.html>. (trad. disponible sur <http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/culture.html>).

³ Grand dictionnaire terminologique de l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF), 2002.

⁴ IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie*, novembre 2005. Disp. sur : <http://www.ifla.org/III/whsis/BeaconInfSoc-fr.html>.

⁵ Entre les deux expressions existent des nuances de sens, voire des conceptions différentes, qui font d'ailleurs aujourd'hui l'objet de réflexions chez les acteurs de ce champ de recherche, nuances ou différences qu'il serait trop long de développer ici.

⁶ Voir notamment : Ballarini-Santonocito, Ivana, Duplessis, Pascal. « *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes* ». SavoirsCDI, 2007 [en ligne]. Disp. sur : <http://savoirscdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm#auteur> ; Duplessis, Pascal, Serres, Alexandre. « Une nouvelle étape vers une didactique de l'information ? ». FADBEN. Les savoirs scolaires en information-documentation : 7 notions organisatrices, *Médiadoc*, mars 2007. p. 5-9 ; Duplessis, Pascal. « Les référentiels de compétences info-documentaires : enjeux, intérêts et limites. » In Devis-Duclos, Sylvie et al. *Le Livre bleu des professeurs documentalistes*. Scéren, CRDP d'Orléans-Tours, 2006. p. 133-146

pionniers dans les années 90 et au début des années 2000, elle donne lieu actuellement à l'émergence d'un nouveau champ de recherche, en voie de structuration, comme en témoignent par exemple les travaux de l'ERTé « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* »⁷. Parmi les différents signes de cette activité de recherche, signalons notamment la tenue à Lille, en octobre 2008, du premier colloque scientifique international sur « *L'Education à la culture informationnelle* », qui a rencontré un net succès⁸ et dont les actes sont en cours de publication⁹, la création et les travaux du GRCDI¹⁰, la floraison de nombreuses publications¹¹...

- enfin, aux plans idéologique ou axiologique, la culture informationnelle permet de sortir des « discours de l'adaptation » et de poser, dans toute sa complexité, la question des finalités éducatives.

La culture informationnelle peut être définie de plusieurs manières, notamment selon le sens donné au mot-valise de culture, et elle fait l'objet d'une grande multiplicité d'approches, de conceptions, de visions, actuellement en débat. Cette multiplicité d'approches peut être, selon nous, résumée de manière très schématique en deux grands « pôles » : d'une part, l'approche « sociologisante » de la culture informationnelle, appréhendée comme l'ensemble des usages, des pratiques, des représentations, des savoirs spontanés... d'une population donnée, concernant l'information (la culture informationnelle des étudiants, des lycéens, etc.) ; d'autre part, l'approche éducative, socio-politique, selon laquelle la culture informationnelle constitue un projet, un objectif à atteindre, mais aussi un ensemble de contenus, de savoirs, de notions. A l'évidence, ces deux approches, ces deux pôles (« sociologique et éducatif », pour dire vite) sont étroitement complémentaires, car pour bâtir un projet éducatif sur l'information, il est indispensable de partir de l'observation des usages et des représentations et de prendre en compte les nouvelles pratiques informationnelles des jeunes.

Précisons qu'en ce qui concerne le GRCDI, petit groupe de recherche fondé par l'URFIST de Rennes et regroupant une douzaine de personnes, nous nous situons plutôt dans le « pôle éducatif » de la culture informationnelle, du côté des savoirs, des fondements et des finalités, ce qui n'invalide nullement l'autre pôle, celui des usages, des pratiques et des représentations. Et dans ce pôle éducatif, trois grandes questions, selon moi, permettent de poser la problématique de la culture informationnelle dans toute sa complexité :

- tout d'abord, penser la culture informationnelle à partir de (et dans le cadre de) la question de la technique, des supports et des *hypomnémata* : le projet éducatif de la culture informationnelle ne peut s'élaborer que sur la base d'une véritable pensée des supports et des techniques de l'intelligence ;
- ensuite, développer une approche globale, ouverte, non exclusive, de cette culture informationnelle, une nouvelle culture qui engloberait toutes les facettes de l'information

⁷ Voir le site de l'ERTé : http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/

⁸ Voir le programme et les textes du colloque sur le blog créé à l'occasion : <http://ertecolloque.wordpress.com/>, ainsi que l'ensemble des communications des intervenants sur ArchiveSic : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/ERTE>

⁹ Ils seront publiés prochainement aux Presses de l'ENSSIB.

¹⁰ Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information ; voir le site <http://culturedel.info/grcdi/>

¹¹ Voir l'étude bibliométrique sur les travaux concernant la culture informationnelle que nous avons menée en janvier 2008 : Serres, Alexandre. « *Quelques observations bibliométriques sur la culture informationnelle* ». Pre-publication, février 2008. Disp. sur : http://www.uhb.fr/urfist/files/Etude_bibliometrie_culture_informationnelle.A%20Serres.doc

(depuis la recherche d'information sur internet jusqu'au décryptage des médias en passant par la maîtrise conceptuelle des notions et des savoir-faire informatiques de base) ; autrement dit, une culture trans-informationnelle (une *transliteracy*) réunissant les trois cultures longtemps séparées et bien distinctes : culture des médias, culture documentaire et culture informatique.

- enfin, poser et discuter sans cesse la question des finalités sociopolitiques de l'éducation à l'information : si l'on veut sortir du discours stérile, tautologique, de l'adaptation, si le projet de développer une culture informationnelle à l'école et à l'université, depuis l'école primaire jusqu'au doctorat, est bien un projet éducatif, au sens fort du terme, alors la question des finalités de ce projet ne peut être esquivée : à quoi veut-on former, et pour faire quoi ? La question des finalités peut sembler relever de l'évidence : tout le monde sera d'accord pour dire qu'il faut former des citoyens critiques, des esprits libres, etc., ou bien des salariés bien adaptés au marché de l'emploi de l'économie de la connaissance. Mais il s'agit souvent de fausses évidences et la conception de la formation à l'information est sous-tendue par un certain nombre de présupposés, de valeurs, vaguement partagées, qui sont autant « d'allants de soi » à questionner.

A ces grandes questions s'ajoute une quatrième, également essentielle à nos yeux : celle des contenus didactiques de cette culture informationnelle, sur laquelle travaillent plusieurs membres du GRCDI. Toutes ces questions sont étroitement reliées : en effet, la détermination et l'explicitation des finalités sociopolitiques, éducatives, d'une culture informationnelle dépendra en bonne part de l'approche préalable de la question technique et de la pensée des supports ; de même, de l'assignation de telle ou telle finalité dépendra le choix des contenus didactiques à promouvoir, ainsi que le périmètre, le territoire de cette culture informationnelle.

Je centrerai le propos ici sur la première de ces questions, celle de la technique, en développant ma propre approche personnelle. Donner la primauté, aux plans théorique et épistémique, aux relations entre la culture informationnelle et la question de la technique, celle-ci débordant celle-là de toutes parts, nécessite, selon moi, de réfléchir à trois types de questionnements imbriqués : penser les supports, penser le numérique, penser les contradictions entre l'école et le numérique.

Vouloir penser la culture informationnelle à partir de la « question de la technique » implique tout d'abord de prendre véritablement en compte le rôle des traces et des outils dans l'élaboration des savoirs. Dans la lignée des penseurs et des chercheurs de la technique, depuis Leroi-Gourhan, Gilbert Simondon jusqu'à Bernard Stiegler, en passant par Régis Debray, Bruno Latour, Pierre Lévy, Jean-Max Noyer, etc., il faut sortir de l'occultation, de l'impensé, de l'oubli, voire du mépris des techniques, dans lesquels trop de penseurs, d'enseignants, de responsables tiennent encore la *tekhne*. Vieille antienne, diront certains, tout ou presque ayant été écrit sur la question, notamment dans les années 90 qui ont vu fleurir de nombreux travaux fondamentaux sur la technique et les TIC. Pourtant, même si l'hybridation sociotechnique ne cesse de progresser dans nos sociétés « hyper-matérielles », même si nos prothèses les plus diverses (et notamment cognitives) ne cessent de brouiller les frontières du naturel et de l'artificiel, la prégnance des discours anti-, pro- ou tout simplement *a*-techniques (*i.e.* faisant l'impasse sur le rôle des supports et des outils) reste toujours assez forte, notamment dans le monde éducatif et universitaire. Et concernant plus précisément le champ de la culture informationnelle, de nombreux « *dragons entre la technique et nous* », pour reprendre l'expression de Régis Debray¹², sont toujours là : la vision idéelle des processus cognitifs, la

¹² R. Debray, *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard, 1994

conception instrumentale des techniques, la croyance en la prétendue neutralité de l'outil, voire l'occultation, la dénégation des techniques, etc.

Pour prendre l'exemple de l'université, cet « impensé de la technique » se manifeste, selon nous, à travers des phénomènes aussi différents que le mépris, diffus et persistant dans les filières de sciences humaines, pour les formations pratiques aux TIC, l'état souvent problématique des matériels (ou de l'accès à ceux-ci), le retard de l'université, pointé par le Rapport Isaac¹³, à intégrer réellement les TICE dans les pratiques pédagogiques, l'incapacité des universités à développer et mettre à la disposition de la communauté universitaire des outils aussi performants et intuitifs que ceux développés par les entreprises ou les communautés de « l'open source »¹⁴, mais aussi dans les « discours enchantés » et naïvement technophiles sur les TIC... Un fil invisible ne relie-t-il pas ces différents phénomènes, hétérogènes dans leur manifestation et leurs causes (un ensemble de facteurs que l'on pourrait mettre sur le compte du fameux « retard français » en matière de TIC) et la difficulté théorique, épistémologique, à penser les supports et les techniques, à prendre véritablement au sérieux la question des outils informationnels ? Nous ne parvenons toujours pas à penser les « hybrides sociotechniques », qui entrelacent discours, société et technique¹⁵ et nous préférons continuer d'opposer, dans des dichotomies stériles, culture et technique, discours et outils, social et nature. Pourtant, sur un autre plan, une partie de la crise de l'école ne vient-elle pas, comme le montre Bernard Stiegler¹⁶, de l'incapacité de celle-ci à penser ses propres supports de transmission, les plus anciens comme les plus nouveaux ?

L'une des conséquences majeures, au plan de la culture informationnelle et de l'éducation en général, de cette « pensée des supports » qu'il faut développer, concerne la formation initiale des enseignants. En attendant de rendre obligatoire, dans la préparation des CAPES, une formation à l'histoire des *hypomnemata*, comme le propose Bernard Stiegler dans son récent entretien pour Mediadoc¹⁷, l'école (au sens très large, incluant l'université) ne pourra réellement intégrer, et surtout *penser*, les TIC qu'à partir d'une formation théorique des enseignants sur ces questions, d'une véritable réflexion sur le rôle des supports et des outils dans la constitution et l'évolution de chaque discipline, sur les processus d'extériorisation de la mémoire collective, en bref d'une réhabilitation de la culture technique, que d'autres, ici même, appellent de leurs vœux¹⁸.

Car un autre axe de réflexion, induit par cette pensée des supports, concerne la culture technique des élèves (mais aussi des enseignants), notoirement insuffisante dans le domaine des outils

¹³ Henri Isaac, *L'Université numérique. Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, Paris, Université Paris Dauphine, 2007, p. 37 et 45-47. Disp. sur : http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_univ_num.pdf

¹⁴ Pourquoi, par exemple, les enseignants et les étudiants qui veulent créer un blog, utiliser un wiki, une plateforme de partage de signets, un agenda collaboratif, des outils bureautiques partagés, etc., utilisent-ils avant tout les plates-formes et outils du web 2.0, gérés par Google, Yahoo et d'autres entreprises ?

¹⁵ B. Latour, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte, 1994

¹⁶ Voir notamment B. Stiegler, *Prendre soin. 1. De la jeunesse et des générations*, Flammarion, 2008.

¹⁷ Stiegler, Bernard. Entretien avec... Bernard Stiegler (Philosophe, Directeur de l'IRI, Professeur à l'université de technologie de Compiègne). Interview par Serres, Alexandre et Ballarini-Santonocito, Ivana. Revue Mediadoc, 10 mai 2009. Disponible sur : <http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article78>

¹⁸ Voir sur Skhole.fr, le texte de Jean-Hugues Barthélémy, *Penser l'école avec Gilbert Simondon* : <http://skhole.fr/penser-l-%C3%A9cole-avec-gilbert-simondon-par-jean-hugues-barth%C3%A9l%C3%A9my>

informatiques, contrairement aux apparences de l'explosion des usages des TIC. Dans le souci de développer surtout l'utilisation, la maîtrise pratique des outils, les institutions éducatives ont laissé de côté toute la dimension cognitive, théorique, abstraite, des TIC. Or la culture technique repose avant tout sur la compréhension des *schèmes techniques*, comme l'a montré Gilbert Simondon¹⁹. Ainsi, pour prendre le seul domaine de la recherche d'information, nous ne cessons de plaider avec d'autres, pour développer, dans la formation documentaire et informatique des élèves et des étudiants, la compréhension d'internet et des outils de recherche, la « déconstruction » de Google par exemple, la maîtrise des notions de la recherche d'information mais aussi de l'informatique, maîtrise conceptuelle loin d'être assurée aujourd'hui chez les « digital natives ».²⁰

Penser le numérique, ensuite. Là encore, un vaste programme, qui déborde la culture informationnelle et qui est entrepris depuis longtemps dans différents champs. Mais il nous paraît évident que la problématique de l'éducation à l'information doit se fonder sur la compréhension et l'analyse de ce que l'on peut appeler, en faisant référence à la médiologie, la « logique d'outil » du numérique et de l'immense processus historique de numérisation des traces et des signes : à savoir les nouvelles conditions de production, de circulation, de diffusion et d'appropriation des énoncés, sous les conditions du numérique, les nouvelles modalités de la lecture, de l'apprentissage, de l'enseignement, permises par les supports et outils du numérique, etc. L'une des difficultés résiderait ici, me semble-t-il, dans la différenciation à faire, dans l'observation des usages du numérique, entre la part *contingente* des usages, autrement dit ce qui relèverait des modalités d'appropriation spontanée, des compétences enseignées, mais aussi des modes passagères, et la part *irréductible*, la logique interne, profonde, du numérique. Les deux nous paraissent souvent confondues dans de nombreuses analyses, comme en témoigne une certaine réification des usages d'internet chez les jeunes. Par exemple, si l'explosion de la pratique abusive du copier-coller chez les étudiants relève de l'usage, voire du « mésusage », qui peut être combattu et diminué, en revanche, la « manipulation » de la trame des textes et des images relève bien de la nature profonde, de la logique même du numérique, qui le différencie en cela radicalement de l'imprimé. Bruno Bachimont²¹ l'a très bien montré en ce qui concerne les images, et il nous semble que nous sommes loin d'avoir tiré toutes les leçons de cette *plasticité* du numérique, notamment dans le domaine éducatif. Là encore, la culture informationnelle devrait revisiter davantage les intuitions de la médiologie sur la logique des supports et des outils.

Enfin, cette pensée du numérique prend tout son sens avec le troisième questionnement, qui touche précisément à l'analyse des contradictions entre les TIC et les nouveaux médias d'une part, et l'école, le système éducatif d'autre part ; contradictions, oppositions, ruptures qui ont déjà été également analysées à maintes reprises et qui expliquent d'ailleurs une large part de la crise profonde des systèmes éducatifs et universitaires : crises des temporalités, de l'attention, de l'autorité, des modes de transmission et d'apprentissage, etc. Toute la question ici est peut-être de déterminer, comme pour les usages, la part irréductible de la part contingente de ces contradictions. Autrement dit, si l'école et l'université doivent s'appropriier, intégrer, utiliser, développer, etc., les TIC, elles ne peuvent le faire en masquant un certain nombre de

¹⁹ Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1989

²⁰ Voir sur ce point les travaux de Bruillard et Fluckiger, les textes de l'association EPI (par exemple un texte récent de Jacques Baudé : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0905d.htm>)...

²¹ Chercheur à l'INA

contradictions, dont certaines peuvent paraître parfois insolubles²² : comment, par exemple, combiner les nouveaux modes de lecture en vigueur chez les jeunes (la lecture zapping, l'hyper attention, etc.) et la lecture profonde, la *deep attention*, sans lesquelles il ne peut y avoir de transmission possible, voire d'auto-construction des sujets, d'individuation psychique et collective, pour reprendre l'expression de Simondon chère à Bernard Stiegler ? « *La lecture profonde, qui était auparavant naturelle, est devenue une lutte.* », dit Nicolas Carr, dans un article incisif, « *Est-ce que Google nous rend idiots ?* »²³

Une véritable éducation à l'information pourrait constituer ici l'une des pistes éducatives possibles, pour réconcilier les deux logiques disjointes de l'imprimé et du numérique, notamment autour de la formation des élèves à une meilleure évaluation des sites web, des documents et des images ; pour réhabiliter l'analyse, la lecture soutenue, une certaine rigueur intellectuelle, ne faudrait-il pas développer une nouvelle herméneutique et une nouvelle philologie, à partir de la redocumentarisation des traces, des images, des documents ? Pouvoir remonter la trace des diverses manipulations d'une image, établir les différentes versions d'un texte, mais aussi rendre visibles les réseaux d'acteurs, mobilisés dans les processus d'écriture, ou plus simplement pouvoir identifier un site web... : tous ces apprentissages informationnels permettraient peut-être de re-crée de la « *deep attention* » sur le web. L'éloge de la lenteur devient ici une urgence pédagogique.

Sur un autre plan et à une autre échelle, l'une des logiques profondes d'internet, et notamment du « web 2.0 », est constituée par cette démocratisation sans précédent de la production de l'information, ce modèle horizontal, non hiérarchique, des savoirs, cette distribution des expertises, dont Wikipedia est la figure emblématique. Comment ne pas voir à quel point ce modèle du savoir, d'une immanence radicale, heurte de plein fouet, non seulement le fonctionnement des institutions éducatives mais plus profondément peut-être tout système, tout projet éducatif, qui ne peut exister sans un point de référence transcendantal, une certaine « verticalité »²⁴ ? Une « *école 2.0* », au-delà de l'intérêt à court terme du slogan, est sans doute l'un des plus beaux oxymorons, qui ait fleuri récemment sur internet : car jusqu'à quel point une institution, dont la mission première reste, envers et contre tout, la transmission d'un héritage commun, peut-elle se dissoudre dans l'apprentissage en réseaux et ce nouvel égalitarisme entre élèves et enseignants ? Les propos de Hannah Arendt sur la crise de l'éducation prennent ici une nouvelle résonance, à l'heure des réseaux et de la crise de l'autorité : « *Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même, l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition.* »²⁵. Certes, ce n'est pas Internet ni Wikipedia qui sont à l'origine de la profonde crise de légitimité

²² Nous avons tenté de développer l'analyse de ces contradictions entre l'école et les TIC dans un texte récent : Serres, Alexandre. « L'école au défi de la culture informationnelle ». In Dinet, Jérôme (sous la dir. de). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^e siècle*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008. Chap. 2, pp. 41-70

²³ <http://www.internetactu.net/2009/01/23/nicolas-carr-est-ce-que-google-nous-rend-idiot/> « Lorsque nous lisons en ligne, nous avons tendance à devenir de « simples décodeurs de l'information ». Notre capacité à interpréter le texte, à réaliser les riches connexions mentales qui se produisent lorsque nous lisons profondément et sans distraction, reste largement inutilisée. »

²⁴ Nous renvoyons ici à un très beau texte de Philippe Meirieu, prononcé lors d'une conférence donnée à l'Université de Barcelone, en juillet 2008 : « *Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ?* ». Disp. sur : http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf

²⁵ Hannah Arendt - *L'éducation moderne*, disp. sur <http://skhole.fr/hannah-arendt-%C3%A9ducation-moderne>

et d'autorité qui frappe la plupart des systèmes éducatifs des pays développés. Mais les nouveaux « pharmakon » du web 2.0 aggravent incontestablement cette crise, en faisant exploser le monopole du savoir de l'école, en remettant en cause les expertises cognitives, et notamment celle des enseignants, en disqualifiant la notion même d'autorité, de plus en plus remplacée par la popularité... Comment refonder l'autorité cognitive des enseignants dans les nouveaux environnements numériques, est la grande question qui est devant nous. Si nous nous éloignons un peu de la culture informationnelle proprement dite, celle-ci, qui est souvent à l'avant-garde de l'introduction des TIC, ne peut faire l'impasse sur ces contradictions profondes, dont l'âpreté se constate tous les jours dans la difficulté du métier d'enseignant.

Ces questions de la technique, des supports, du numérique, de l'école devraient donc constituer, selon moi, le premier grand axe de réflexion pour le champ de la culture informationnelle, à l'intérieur du champ plus vaste de l'éducation. Les deux autres axes, la *transliteracy* et la question des finalités, seront abordés ici très brièvement.

La *transliteracy* est une expression forgée par des chercheurs américains pour désigner l'ensemble des compétences, des *literacies* mises en œuvre dans l'usage des TIC : compétences informatiques, documentaires, informationnelles, communicationnelles, médiatiques, etc. Il s'agit là de promouvoir une formation globale à l'ensemble de ces compétences et cultures, longtemps distinctes et dont le web a signé l'acte de mariage. S'informer sur internet fait appel aujourd'hui à différents savoirs et savoir faire, qui relèvent de champs autrefois séparés, par exemple la connaissance de l'ordinateur, de la recherche d'information, des médias, tous domaines aujourd'hui étroitement imbriqués sur les réseaux. La formation aux nouveaux médias ne doit-elle pas prendre acte de cette hybridation des pratiques et des cultures, tout en gardant bien au clair les différences épistémiques profondes et irréductibles, notamment entre les trois cultures : celles de l'information, des médias et de l'informatique ?²⁶

L'une des voies possibles de rapprochement et de convergence entre ces trois cultures serait le travail didactique sur les contenus d'enseignement, notamment sur les notions communes, les savoirs partagés ; ainsi la question, centrale entre toutes, de la formation des élèves et des étudiants à l'évaluation de l'information trouvée sur le web, thématique qui intéresse autant les acteurs de l'éducation aux médias que ceux de l'information-documentation (qui sont souvent les mêmes d'ailleurs) constitue-t-elle un territoire partagé, commun, sur lequel un grand travail didactique reste à mener. Pour résumer ce point, je dirai donc que la culture informationnelle, selon moi, devrait, sinon englober, du moins mieux articuler les trois cultures et les trois formations, info-documentaire, informatique et d'éducation aux médias.

Enfin la dernière grande question est celle des finalités, autrement dit de la réflexion collective, à la fois pédagogique et politique, sur la détermination des finalités et des objectifs de cette formation à l'information. Nous sommes de plus en plus nombreux à penser et à dire qu'il faut sortir résolument du discours « adaptationniste », *i.e.* du modèle d'une maîtrise de l'information visant seulement et avant tout l'employabilité des futurs travailleurs du savoir, l'adaptation des élèves et des étudiants aux TIC et à Internet. Mais une fois proclamé ce refus, tout reste à faire dans la réflexion sur les finalités de la culture informationnelle, réflexion qui s'inscrit dans le cadre plus vaste des finalités de l'enseignement.

²⁶ Serres Alexandre. « Educations aux médias, à l'information et aux TIC : « ce qui nous unit est ce qui nous sépare » », *Colloque international de l'ERTé, « L'éducation à la culture informationnelle »*, Lille, 16-17-18 octobre 2008. Intervention à la table ronde « Acteurs et territoires de l'éducation à l'information ».

Pour conclure, cette approche personnelle de la culture informationnelle peut être résumée par une formule que j'ai souvent employée : celle des trois R, Réaliser, Réfléchir et Résister, formule commode qui a le mérite de condenser une approche se voulant équilibrée.

Le premier R de Réaliser englobe toute la culture et la pratique concrète des outils et des techniques numériques : à l'université, les « fractures numériques » sont multiples, au regard des pratiques, et il existe encore une grande partie des étudiants qui maîtrisent mal Internet et les outils informatiques en général. Et quant à ceux qui les maîtrisent, ou qui les utilisent, ils manquent généralement d'une culture technique et informatique de base. Mais le défi, à l'école comme à l'université, n'est plus seulement d'utiliser les outils ou internet, ni de former les élèves à cette utilisation : le véritable enjeu consisterait plutôt à élever les niveaux d'usage, à développer la créativité, à stimuler les pratiques sophistiquées des outils au service des apprentissages, des savoirs et de la connaissance. Et sur ce plan, convenons que beaucoup reste à faire. Le développement de la « réalisation » pratique, de l'appropriation technique sous toutes ses formes, en s'emparant concrètement des outils, l'encouragement de l'inventivité pédagogique dans les usages du numérique, constitue, selon moi, un axe essentiel de la culture informationnelle

Dans le même temps, une éducation à la culture informationnelle se doit de viser la réflexion, autrement dit la compréhension, la connaissance, le savoir sur les outils et les réseaux de l'information. Ce deuxième R du triptyque ouvre sur un champ immense, celui des sciences et des savoirs de l'information, des médias, de la communication, des techniques informatiques et des supports. Pour nous en tenir au seul domaine de l'information-documentation, nous sommes plusieurs à penser, notamment au GRCDI, qu'il y a ici matière à transmission, à enseignement, à didactisation, peut-être demain à discipline. Sans entrer dans les détails de ce débat et de cette controverse d'une nouvelle discipline, disons simplement qu'il s'agit, partout où cela est possible, de mettre l'accent sur les savoirs et sur les notions fondamentales. Les formations aux nouveaux médias, à internet et à la recherche d'information sont confrontées, ici plus qu'ailleurs, au défi de l'innovation permanente, qui rend très vite caducs les compétences techniques et les savoirs acquis. D'où l'importance cruciale de développer l'enseignement de notions stables, pérennes, de longue durée : par exemple, si les modalités de l'indexation vont certainement encore changer dans les années à venir, la notion, essentielle, d'indexation ou de métadonnées n'a pratiquement pas changé depuis Callimaque. L'enjeu de ce deuxième R de la Réflexion concerne donc les contenus didactiques, les savoirs, les concepts fondamentaux de l'information, qu'il faut délimiter, définir, didactiser, transmettre et faire construire... C'est tout l'objet du chantier didactique de l'information-documentation, sur lequel sont activement mobilisés plusieurs membres du GRCDI²⁷.

Enfin avec le troisième R, celui de la résistance ou du recul, se profile toute la dimension citoyenne, critique de l'éducation à l'information, mais aussi auto-réflexive. Mais résister à quoi ? Aux outils, à l'information et au numérique.

Apprendre aux élèves à maîtriser les traces qu'ils laissent, à se méfier des techniques du profilage marketing, à être vigilants par rapport au *ranking* des moteurs de recherche, à ne pas se laisser entièrement « googliser », etc. : le champ d'une formation critique aux outils informationnels est très vaste.

²⁷ Voir par exemple les travaux de Pascal Duplessis (<http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/>) et Ivana Ballarini-Santonocito en Pays de la Loire (http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/64788248/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1159790386593), d'Agnès Montaigne à l'IUFM de Rouen (<http://documentaliste.ac-rouen.fr/spip/spip.php?article193>), de Nicole Clouet à l'IUFM de Caen... :

Former à l'information suppose aussi de former *contre* l'information, pas seulement contre ses infopollutions, mais aussi contre ses mythes, ses illusions, notamment celle de la confusion entre information et connaissance, qui fait des ravages dans les têtes. Enfin le recul face au numérique est une variante de la réflexion critique contre les mythes de la calculabilité généralisée, les risques du temps réel, les effets pervers du numérique, etc.

Il faudrait ajouter à tout cela la dimension auto-critique, auto-réflexive, sur ses propres comportements informationnels, sur les phénomènes d'addiction à la connexion permanente.

On le voit, le champ de ce troisième axe du recul critique est immense et demande bien entendu des éclaircissements, des approfondissements, que nous ne pouvons développer ici. Notons seulement que cette dimension critique (et auto-réflexive) de la culture informationnelle serait sans doute celle qui pourrait conférer un véritable sens à cette nouvelle formation, en incarnant fortement ces finalités éducatives et politiques à construire et permettant d'échapper aux discours de l'adaptation.

Appropriation des outils et inventivité des usages, réflexion théorique et acquisition de connaissances, recul critique sur les outils : pris séparément, chacun de ces trois axes suscite généralement l'adhésion, parfois des consensus locaux. Certains types de « discours » sur les TIC peuvent même se référer à l'un ou l'autre des trois axes : pensons par exemple au discours des « geeks », enthousiastes du web 2.0 et des outils numériques, ou, à un niveau plus modéré, aux discours officiels sur la « société de l'information », qui ne mettent généralement l'accent que sur le premier R de la réalisation pratique, de la prise en mains, de la formation technique, au mieux de l'inventivité. A l'inverse, de nombreux discours, d'intellectuels et d'enseignants notamment, sont frappés au coin d'une certaine méfiance, d'une critique parfois systématique d'internet, voire d'une position assumée de « technophobie », toutes positions pouvant se référer au dernier R de la résistance et du recul. Quant à l'axe de la réflexion, des savoirs et des notions à transmettre, notons qu'il correspond plutôt aux préoccupations d'un certain nombre d'enseignants-documentalistes, d'enseignants-chercheurs en Sciences de l'information et de la communication et de professionnels des bibliothèques et de l'information.

Pour nous, tout l'enjeu, mais aussi toute la difficulté, est de concevoir et de mettre en oeuvre un nouveau projet éducatif d'une formation à l'information, qui puisse combiner ces trois axes, à parts égales. Il faut, à la fois, former *à*, *par*, *sur* et *contre* l'information et ses nouvelles médiations...