

Construction des compétences informationnelles dans l'Enseignement agricole : une mise en œuvre paradoxale

Isabelle Fabre

formatrice documentaliste, docteure en Sciences de l'information et de la communication

Cécile Gardiès

formatrice documentaliste, docteure en Sciences de l'information et de la communication

Unité de recherche Toulouse EducAgro : didactique des savoirs scientifiques, professionnels et sociaux émergents
Ecole nationale de formation agronomique de Toulouse
2 route de Narbonne BP 22687, 31326 CASTANET TOLOSAN Cedex, France
isabelle.fabre@educagri.fr
cecile.gardies@educagri.fr

Résumé

Dans l'enseignement secondaire en France, l'exercice du métier de documentaliste repose sur une bivalence fondamentale : gérer la documentation et former à l'information. Cette bivalence se retrouve dans l'accompagnement à l'accès à l'information mais de manière déséquilibrée entraînant une situation paradoxale où la mission de gestion semble se détacher de la question de l'assimilation des savoirs informationnels, alors que la mission pédagogique cherche à faciliter l'usage d'un espace professionnellement construit, en lieu et place de l'acquisition de ces savoirs. Le dispositif info-communicationnel, lieu de structuration des connaissances peut alors se penser comme lieu de réception et d'interprétation de l'information. Son organisation peut être une médiation, dans un partage de l'acte d'écrire et de lire ce dispositif, qui contribue à la construction d'une littératie informationnelle.

Mots clés : compétences informationnelles, littératie informationnelle, gestion de l'information, dispositif info-communicationnel

Abstract

In France's secondary education, the librarian's profession is based on a fundamental bivalence: managing documentation and teaching students how to use information. This bivalence is present in the monitoring of users throughout the process of accessing to information, but in an unbalanced way thus resulting in a paradoxical situation where the mission of management seems to move away from the question of assimilation of informative knowledge, whereas the pedagogical mission aims at facilitating the use of a professionally-designed space, instead of the acquisition of this knowledge. The info-communicational system, which is a place where structuralization of knowledge occurs, can then be considered as a place of reception and interpretation of information. Its organization can be a mediation contributing to the construction of an information literacy in a division of the act of writing and reading this system.

Keywords

Information skills, information literacy, management of information, info-communicational system

Introduction

Devant l'explosion de l'information disponible et la croissance du besoin d'information, à la fois dans la sphère privée, publique, professionnelle ou éducative, le système éducatif a choisi de traiter cette masse tout d'abord en mettant en place des « centres » où l'information est physiquement regroupée. Elle y est collectée, traitée et diffusée par des professionnels. Elle devient ainsi « centrale » dans la construction individuelle des connaissances des usagers. Puis, le stockage et la mise à disposition ne suffisant plus, c'est l'organisation d'un accès plus large qui a contribué au développement de l'information secondaire et à la structuration de véritables dispositifs info-communicationnels. Or, accéder à l'information, qu'elle soit stockée ou signalée, ne semble pas être un acte inné. Suivant les lieux, les contextes, les types d'usagers et d'usages, un accompagnement systématique a dû se mettre en place sous différentes formes.

Dans l'enseignement, l'exercice du métier de documentaliste repose sur une bivalence fondamentale : gérer la documentation et former à l'information. Cette bivalence se retrouve dans l'accompagnement à l'accès à l'information mais de manière déséquilibrée, les aspects pédagogiques formels étant prédominants par rapport à la médiation exercée par des dispositifs info-communicationnels. Si les années 1990 ont permis aux professeurs documentalistes une reconnaissance institutionnelle au travers du statut d'enseignant, on constate, encore aujourd'hui un problème récurrent de reconnaissance du métier que le statut n'a pas résolu. On est donc face à une situation paradoxale où la bivalence du métier tente d'établir des ponts entre gérer et faciliter l'accès à l'information. Or, la mission de gestion semble se détacher de la question de l'assimilation des savoirs info-communicationnels, alors que la mission pédagogique cherche à faciliter l'usage d'un espace professionnellement construit, en lieu et place des savoirs informationnels. Quelle est réellement la nature des constructions professionnelles des dispositifs et quel sens cherchent-ils à transmettre ? Qu'en est-il des contenus transmis au cœur de la mission pédagogique ? Des passerelles entre ces deux missions existent-elles et quelles en sont les conséquences en terme d'accès à l'information pour les usagers ?

Nous nous proposons donc ici d'analyser la manière dont les dispositifs sont structurés et dont ils facilitent l'accès à l'information d'une part et, d'autre part, d'analyser les différentes formes de formations telles qu'elles ont été conduites dans l'Enseignement agricole depuis les débuts de son installation (1984) jusqu'à nos jours. Cette analyse prendra appui sur des enquêtes menées auprès des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole.

Les résultats seront mis en rapport avec les contenus des programmes et avec des observations recueillies auprès des professionnels sur les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la formation. Ces différents éléments devraient nous permettre, en les confrontant au concept d'*Information Literacy* étudiée par les Sciences de l'information, de comprendre les enjeux éducatifs actuels liés à l'information.

1-CONTEXTE : L'INFORMATION ENTRE GESTION ET ENSEIGNEMENT

1-1 La gestion de l'information

Le livre « support matériel de lecture constitué par l'assemblage de feuilles manuscrites, dactylographiées ou imprimées en un volume relié ou broché. » (Lamizet, Silem, 1997) s'est formalisé, avec Gutenberg et la typographie, à la fin du XVe siècle, bien après l'invention de l'alphabet et l'écriture. C'est petit à petit que le pouvoir religieux va partager avec le pouvoir politique la formation des esprits. Les bibliothèques, gérées par l'Eglise, vont alors être relayées par des institutions ouvertes aux savants et philosophes. La Révolution française met à la disposition de l'Etat les biens du clergé, ceux des émigrés et des sociétés savantes : la bibliothèque du roi devient Bibliothèque Nationale et bénéficie de ces prélèvements.

Une organisation administrative se met en place, au XIXe siècle, en instaurant dans chaque pays une bibliothèque dépositaire du patrimoine national. Mais en France, la masse des collections accumulées n'a pas permis aux bibliothécaires de mener à bien une entreprise de l'ampleur d'un catalogue national. L'Etat est resté indifférent à cette situation, alors que se développe, au cours de cette même période dans les pays anglo-saxons, un réseau associatif en matière de lecture publique qui permet l'ouverture des bibliothèques publiques, rassemble les dons des anciens élèves pour développer les fonds des bibliothèques universitaires, par exemple. Dès 1876, aux Etats Unis, l'American Library Association organise les rapports entre établissements à partir desquels se créera la F.I.A.B. (Fédération des associations de bibliothécaires) à l'origine de normes encore en vigueur aujourd'hui. Melvil Dewey élabore à la même époque la classification qui porte son nom et que l'on trouve, encore aujourd'hui, dans toutes les bibliothèques de lecture publique.

L'accès direct aux rayonnages et le prêt public d'ouvrages aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne est mis en place dès le début du XXe siècle. Cependant la situation actuelle en Grande-Bretagne paraît beaucoup moins florissante et des restrictions importantes sont en cours (Mitev, 2006). En France, c'est la multiplication de bibliothèques aux statuts différents (municipales, universitaires) qui fait évoluer ces bibliothèques du rôle de « lieu de conservation du savoir » en « lieu de diffusion du savoir » (Estivals, 1993).

C'est ainsi que si la conservation a longtemps prévalu, aujourd'hui c'est l'accès à l'information qui importe. On est passé d'un système de conservation durable, préservant une information précieuse pour la civilisation, à un système de traitement dont les outils se veulent efficaces pour permettre à l'utilisateur de retrouver l'information. Différents organismes se sont peu à peu répartis les fonctions du savoir. Les archives conservent la mémoire de l'activité de l'homme, les bibliothèques conservent la mémoire du savoir, les centres de documentation gèrent les documents utiles dans l'activité de l'homme (Fondin, 1992). Cette dernière catégorie s'est généralisée dans l'entre-deux-guerres avec le développement de la recherche scientifique : elle a dû dynamiser sa démarche de traitement des documents et de diffusion de l'information. Selon M. Melot, ce qui différencie une bibliothèque d'un centre de documentation c'est le souci de conservation, le respect de l'unité bibliographique et l'accès généralisé grâce à des normes universelles de classification et de description bibliographique (Melot, 2001). Il relève la contradiction qui peut exister entre la fonction première de conservation et la fonction documentaire. Mais il reconnaît comme primordiale la dimension symbolique de la bibliothèque comme lieu de rencontre, reflet de l'identité d'une communauté au travers de l'architecture et de l'histoire de ses collections. Traditionnellement, c'est l'objet qui délimitait les trois catégories : l'archive pour le centre d'archives, le livre pour la bibliothèque, le « non-livre » pour le centre de documentation, reprenant ainsi la dénomination de J. Meyriat pour désigner périodiques, mélanges, communications, publications officielles, rapports et travaux de

recherche et les documents de « second niveau » : notices, fiches, résumés, comptes rendus résultant du traitement documentaire (Meyriat, 1981)

Grâce à ces « conserves du savoir », expression employée par H. Fondin (Fondin, 1992), l'homme établit, au départ, un moyen de contrôle puis s'est constituée une mémoire de son activité, mémoire à laquelle il doit pouvoir accéder. De façon plus générale, les centres de documentation, qui apparaissent après la deuxième guerre mondiale, sont liés au développement des entreprises qui, en cette période de croissance, ont des besoins importants en information tant au niveau de la recherche scientifique que de l'accès et de son accompagnement.

1-2 La notion d'accompagnement et de formation à l'accès à l'information

M. Dewey a énoncé très tôt la nécessité (1876) « *d'instruction à la bibliothèque* ». Cette notion apparaît donc dès, ce que l'on peut considérer comme le début de la création des bibliothèques publiques. L'apprentissage des compétences particulières nécessaires pour accéder aux informations dans l'organisation des connaissances mise en place est alors envisagé. Cette fonction était exercée par les bibliothécaires, qui sans avoir le statut d'enseignant, se voyaient confié un rôle de transmission d'une partie de leurs compétences professionnelles. Il s'agissait de rendre explicite l'organisation des connaissances et les techniques minimales de cette organisation, sans exploiter les notions et concepts sous-jacent liés à la bibliologie et à la bibliothéconomie qui relèvent eux de leurs connaissances propres. La fonction de cette instruction était donc utilitaire et l'on considérait que si l'accès aux documents était permis cela suffisait. Ce sont ensuite les notions de compétences informationnelles, de maîtrise de l'information traduites dans les pays anglo-saxons par « *Information Literacy* », qui sont apparues. Ces différentes approches formatives ont donc été qualifiées par les termes d'instruction, de formation, de compétences, de maîtrise de l'information.

La notion « *d'Information Literacy* », selon S.Chevillotte est définie ainsi : « *être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter* » (Chevillotte, 2005). Pour elle, la recherche actuelle autour de l'*Information Literacy* se centre notamment sur la collaboration enseignants / professionnels de l'information et son corollaire le contenu des programmes en compétences informationnelles en lien avec les disciplines, la reconnaissance institutionnelle et l'inclusion dans les cursus, avec des applications plus ou moins avancées suivant les pays. Les auteurs anglo saxons notent aussi, de manière récurrente, la nécessaire prise en compte de l'évolution constante du contexte informationnel, du problème de crédibilité de l'information et de la nécessaire formation à l'information tout au long de la vie. Ils pointent l'héritage de la formation des usagers usuellement dispensée en bibliothèque dans l'actuelle formation à l'information et son influence en termes de services, de techniques et de formation « bibliographique ».

C. Bruce rappelle qu'il y a eu plusieurs approches émanant de définitions différentes de cette notion et plusieurs modèles développés depuis les années 1970-1980. Tout d'abord dans les années 1980, les modèles des savoirs-faire informationnels (*the information skills models*) qui proposaient une série d'étapes dont avaient besoin les étudiants pour résoudre des problèmes d'information, le plus connu étant le modèle « *Big6 skills* ». Il s'agit d'une approche comportementale qui propose de décomposer la méthodologie de recherche d'information en six étapes, la définition de la tâche, les stratégies de recherche d'information, la localisation et l'accès, l'utilisation de l'information, la synthèse et enfin l'évaluation. Dans les années 1990, un modèle orienté processus lié

aux développements de l'utilisation des technologies est proposé. Il est basé sur la description de processus linéaires pour résoudre les problèmes d'information. Puis un modèle constructiviste a relié les idées d'information et d'apprentissage, au travers de la notion d'apprendre à apprendre et de la conception qu'une connaissance ne peut être transmise mais construite par l'apprenant. Dans les années 2000, un modèle de l'American Library Association a développé une déclinaison de *Information Literacy* standard pour l'école et l'enseignement supérieur qui passe par une collaboration étroite entre enseignants et professionnels de l'information, ces standards sont divisés en trois catégories : culture de l'information, apprentissage indépendant et responsabilité sociale. (Bruce, 2002).

Plusieurs auteurs, comme F. Chapron (1998), V. Couzinet (2000) ou M. Frisch (2003) ont retracé l'historique de la documentation scolaire en France et noté le rôle déterminant de la création en 1989 du CAPES¹ de documentation qui accompagne un statut de professeur documentaliste chargé de gérer le CDI et lui attribue un rôle pédagogique officiel. Cependant du côté des professionnels, la mission pédagogique semble se limiter à la mise en place de formations autour de la découverte des lieux, de l'organisation des documents dans l'espace, puis avec le développement des technologies, à des initiations à la recherche documentaire liées à l'outil informatique. Le terrain de l'EA du fait de la spécificité pédagogique permet de poser la question de manière plus cruciale des contenus transmis en lien ou non avec la construction des dispositifs et en même temps pourrait ainsi éclairer ces questions plus globalement. Comment cette formation à l'information s'est-elle mise en place et a été déclinée depuis vingt ans dans l'Enseignement agricole.

2- LE PARADOXE GESTION / PEDAGOGIE

2-1 La gestion de l'information dans l'enseignement secondaire

Dans l'Enseignement agricole, depuis 1984 la « documentation » est inscrite comme discipline dans les programmes de manière traditionnelle, c'est à dire avec une définition d'objectifs, de sous objectifs, de contenus et de recommandations pédagogiques. Depuis 1990, les professeurs documentalistes ont un statut reconnu d'enseignant qui s'est concrétisé par un recrutement via le Capes. Mais ils ont un rôle de documentaliste et à ce titre, sont en charge de la gestion de l'information dans l'établissement scolaire. Comment ces deux axes sont-ils déclinés ? Nous avons relevé quelques éléments dans deux enquêtes² qui peuvent nous permettre d'apporter un éclairage à cette question.

Si l'on regarde du côté de l'axe gestion de l'information, on peut noter que malgré une très faible proportion de cursus spécifique en documentation en formation initiale (Gardiès, 2006), les professeurs documentalistes ont organisé l'information au sein des CDI de manière structurée en s'appuyant sur les techniques documentaires. Ainsi on peut noter l'utilisation massive (dans 89,6% des CDI) d'une classification « normalisée » la Classification Décimale Universelle, mais également la mise en place de signalétique pour 89%, de documents secondaires pour 52% pour permettre aux usagers de se repérer au sein des systèmes d'information. Cependant on peut noter encore un faible pourcentage (11%) de mise en place de portail documentaire

¹ CAPES : Certificat d'aptitude professionnelles d'enseignement scolaire

² La première enquête a été menée sous forme quantitative en 2004 auprès des 218 établissements d'enseignement agricole avec un taux de réponses de 52%, la deuxième, également sous forme quantitative, a été menée en 2006 auprès des professeurs documentalistes de l'enseignement agricole avec un taux de réponse de 37%.

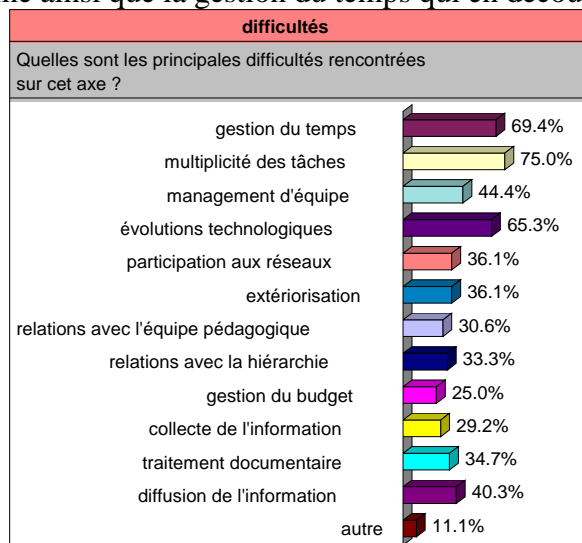
spécifique. Peut-on dire qu'il s'agit là d'un indice de non adaptation de la diffusion de l'information aux usages actuels ?

Cette gestion s'est par ailleurs spécialisée en fonction d'un public particulier : les élèves. Beaucoup de praticiens estiment ainsi qu'ils pratiquent une « gestion pédagogique », en ce sens qu'ils adaptent les outils classiques de la documentation, dans les modes de gestion, dans le fait de privilégier la relation individuelle, d'instaurer un travail de médiation, et de favoriser l'autonomie des usagers. Ils estiment avoir une fonction éducative et sociale. Ils précisent que « *notre rôle et notre fonction comportent des aspects éducatifs, relationnels qui n'y sont pas dans d'autres systèmes d'information, ça dépasse le relationnel normal* » ou encore un autre professeur-documentaliste « *on n'est pas uniquement prestataire de service, on est référent entre les matières* » ou « *tout au long de la journée on apporte une aide continue, on travaille avec les élèves (...) le fonds documentaire propose un éventail important qui permet de toucher tout le monde* », « *le système d'information doit être apprenant, transparent, ce qui le différencie d'un autre système d'information c'est la médiation importante du documentaliste* ». Comment cette médiation se concrétise-t-elle ?

Une modification est faite dans 57% des cas pour simplifier ou adapter l'utilisation et la compréhension de la classification, ici la CDU.

On peut se demander si il s'agit réellement ici d'une gestion pédagogique ou bien si ce n'est pas plutôt une simplification des techniques visant à aider les professionnels à assumer la multiplicité des tâches attribuées ?

En effet, si l'on observe comment les professeurs-documentalistes vivent les difficultés de leur mission de gestion de l'information on peut voir que la multiplicité des tâches semble poser problème ainsi que la gestion du temps qui en découle.



Ainsi si la gestion de l'information, pour laquelle ils revendiquent un aspect fortement pédagogique, présente des difficultés de mise en œuvre et d'adaptation, comment la pédagogie documentaire intègre-t-elle cette gestion de l'information dans les aspects formatifs ?

Dès 1996, Hubert Fondin, tout en défendant l'idée que toute technique s'appuie sur une science et toute pratique sur une théorie, remarque que « *les fondements scientifiques de la documentation n'apparaissent pas [...] en l'absence de bases théoriques, les documentalistes agissent généralement de façon totalement subjective [...] la tâche à accomplir se réduit à un ensemble de recettes* » (Fondin, 1996).

Retrouve-t-on cet aspect dans la déclinaison pédagogique de la documentation dans l'enseignement secondaire agricole ?

2-2 La pédagogie de l'information dans l'enseignement secondaire

Dans l'Enseignement agricole, les programmes en documentation s'adressent à trois niveaux différents : BTS, BEP, Bac pro. Hors programme, on note aussi des interventions très diverses comme les traditionnelles initiations au CDI qui se pratiquent dans 92% des cas, les interventions dans des projets pluridisciplinaires ou encore, pour 77% des documentalistes, des animations culturelles.

Les contenus décrits, eux, ne présentent pas de progressivité, se répètent souvent et il ne font pas référence à des savoirs savants (Gardiès, 2006). Par exemple, la visite des lieux ou la recherche documentaire sont présentes dans chaque niveau alors qu'on retrouve peu de référence aux concepts d'information, de document ou de système d'information. La CDU apparaît à chacun des niveaux (programme et hors programme y compris dans le primaire) et les documentalistes interrogés constatent que ce type de savoirs méthodologiques n'est pratiquement jamais acquis. Les élèves ont-ils besoin de connaître la classification pour retrouver un ouvrage ? D'autre part ne se trompe-t-on pas d'enseignement lorsqu'on enseigne principalement les méthodes de recherche d'information ? Comme le souligne Hubert Fondin « *le souci pédagogique sert alors de masque à une pauvreté théorique que la pratique ne peut jamais compenser* » (Fondin, 1996).

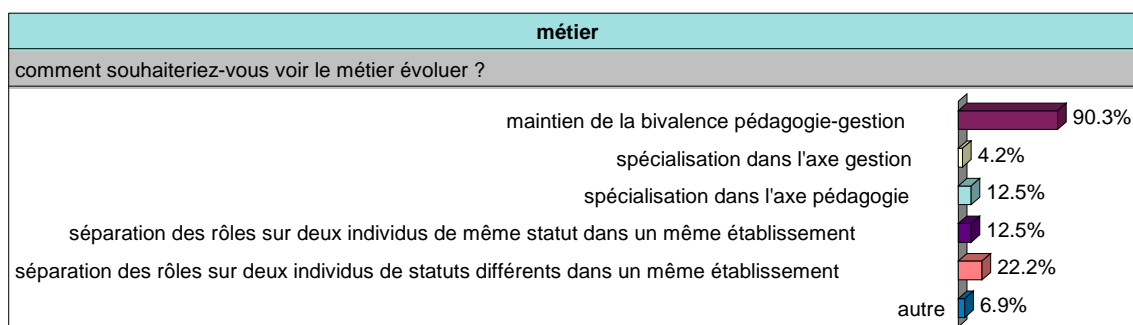
2-3 Un paradoxe à questionner

Dans notre enquête, les professeurs documentalistes expriment la nécessité d'une discipline « documentation » à part entière, avec une définition de savoirs à enseigner, qui apparaît tout aussi cruciale dans leur discours qu'une ré-affirmation d'une compétence pluridisciplinaire en appui aux autres disciplines.

Malgré le fait qu'une confusion entre « professeur de documentation » ou « professeur documentaliste » ou « professeur de méthodologie » entraînant un manque de reconnaissance (collègue, hiérarchie) et de moyens (nombre de postes) soit souligné, l'aspect pédagogique et pluridisciplinaire est ré-affirmé comme ayant donné son originalité à la documentation dans l'Enseignement agricole. Pourtant des difficultés sont avancées dans la définition des contenus à transmettre pour 59% des professionnels, 58,3% affirment rencontrer des obstacles dans la mise en œuvre de méthodes pédagogiques et 79,2% ont du mal à expliciter leur rôle auprès des équipes pédagogiques de l'établissement.

Tout se passe comme si nous étions en face d'un métier bicéphale, avec une mission de gestion qui se centrerait d'un côté sur de la mise à disposition de l'information sans se préoccuper de l'assimilation des contenus du savoir info-communicationnel. Et de l'autre côté la pédagogie telle qu'elle est pratiquée cherche à faciliter l'usage d'un lieu en se limitant à un ensemble de savoir-faire. De plus, les commentaires relevés sur la mission pédagogique insistent sur le problème d'absence de cursus global, de difficultés de définition des contenus à transmettre, renforcés par le manque d'interventions balisées dans toutes les classes qui apparaît comme un frein aux apprentissages.

D'une part, il semble donc que la gestion de l'information s'opacifie du fait de techniques documentaires approximatives. En cherchant à simplifier l'accès à l'information, le professionnel tend en fait à le complexifier en créant pour l'utilisateur un écran supplémentaire. D'autre part les liens entre gestion et pédagogie ne paraissent pas évidents bien qu'ils soient, de fait, rassemblés. Par ailleurs, ce métier souffre d'un problème de reconnaissance et de nombreux débats traversent la profession sans que cela remette en cause, pour une forte majorité de documentalistes, le maintien de la bivalence dans les souhaits d'évolution du métier.



Comment alors repenser ces liens ?

La documentation s'est d'emblée située comme une discipline au service des autres, notamment parce que P. Otlet parlait des professionnels de la documentation comme de « serviteur des serviteurs de la science » (Otlet, 1934). Ainsi, concernant la mission de gestion documentaire, ce qui est mis en avant ce sont les autres disciplines, en lien avec des techniques voire des pratiques auto alimentées ; au niveau de la mission pédagogique c'est la métadiscipline qui s'est imposée, comme la recherche documentaire sur un thème d'une autre discipline que la documentation et mettant en avant les habiletés. Dans un cas comme dans l'autre, c'est l'absence ou la faible référence conceptuelle qui construit une spécificité. Cette marque en creux appauvrit ainsi un métier pourtant primordial dans une société dite des connaissances. Il nous paraît important de repenser la documentation par un travail disciplinaire en terme de cognition et de concepts (connaissance de la discipline, des pères fondateurs, connaissance des sciences au travers des concepts) au niveau des techniques de gestion et de la pédagogie documentaire. Il s'agit ainsi de permettre de repenser les liens entre des axes du métier, trop éloignés les uns des autres, qui n'ont pas su empêcher une mouvance des savoirs, accentuant par-là même une non reconnaissance et une fragilité (Gardiès, Couzinet : 2006).

Face cette bivalence déséquilibrée du métier de professeur documentaliste, n'y aurait-il pas alors un changement de paradigme possible, un glissement vers un autre mode de pensée qui permettrait que la construction des ponts qu'exige la bivalence du métier ? Or, « *pour être constructibles, les ponts doivent disposer de rives équivalentes* » (Couzinet, 2002). Ne pourrait-on organiser une mutation dans la nature même de chacune des missions constituantes que l'on met en jeu pour repenser les fondements et les liens ?

3-VERS UNE DEFINITION DE LA LITTERATIE COMME ECRITURE – LECTURE CONCEPTUELLE DE DISPOSITIFS DOCUMENTAIRES

Le dénominateur commun aux deux missions repose sur la nécessaire acquisition de savoirs informationnels. Remettre les savoirs au centre des missions des professeurs documentalistes peut-il passer par l'étude du concept d'*Information Literacy* comme concept permettant d'englober les deux rives de ce même pont ?

3-1 La littératie comme écriture

Face à la multiplicité des termes utilisés pour cerner cette notion de formation visant à développer les compétences informationnelles, il nous paraît nécessaire de faire un choix terminologique pour marquer l'avancée des recherches convergentes sur ce thème. Mais dans l'attente de cette stabilisation, nous choisissons ici de partir de la notion d'*Information Literacy* qui regroupe la notion de compétences, entendue comme un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans une situation donnée, et de

culture informationnelle. En effet, si on peut définir la culture informationnelle comme étant « *la connaissance de ses propres intérêts et besoins en information, et la capacité de déterminer, trouver, évaluer, organiser, ainsi que créer, utiliser et communiquer efficacement l'information pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes* » (Déclaration de Prague, 2003), l'*Information Literacy* a pour objectif de « *donner à l'utilisateur les moyens d'acquérir une réelle maîtrise de l'information, au-delà d'un accès à la technologie* » (Chevillotte, 2005). Il nous semble donc possible d'inclure sous la notion de littératie informationnelle, à la fois les habiletés de base et les apprentissages plus complexes intégrant la compréhension, la pensée critique, l'analyse de l'information permettant ainsi d'appliquer des connaissances spécifiques dans différentes situations et différents contextes. Ainsi, la littératie (Goody, 1968) permet de représenter la créativité et la pensée rationnelle, et met l'individu en capacité de lecteur et de scripteur d'une organisation sociale utilisant un système de symbole et de technologie, et d'insertion dans la société de la connaissance.

Si nous reprenons cette notion en la déclinant dans les missions de gestion et d'enseignement, on peut avancer l'idée qu'un dispositif documentaire possède sa propre écriture. En effet, l'organisation du dispositif que représente le Centre de Documentation et d'Information peut être considérée comme un système d'écriture au sens où « *l'écriture [...] développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes* » (Goody, 1979). La notion de littératie peut être pensée en suivant la proposition de J. Derrida qui étend la notion d'écriture à toute trace graphique. Si une culture écrite a le pouvoir de cumuler et de conserver des informations, le système d'écriture pratiqué a son importance dans ce processus. Or, « *écrire ce n'est pas seulement enregistrer la parole, c'est aussi se donner le moyen d'en découper et d'en abstraire les éléments, de classer les mots en listes et combiner les listes en tableaux.* » (Goody, 1979)

L'écriture cumulée d'éléments visant à construire un dispositif documentaire et ses formes de médiation est fondamentale dans la construction individuelle de la littératie informationnelle. Ses composantes, à la fois pour les concepteurs et pour les usagers (Fabre, 2006), peuvent être envisagées plus particulièrement à réception.

Le dispositif documentaire est le territoire privilégié de l'organisation des connaissances. Au sein de celui-ci, l'espace documentaire apparaît comme son socle. Il est à la fois un ordre des connaissances, la résultante de la normalisation de systèmes classificatoires et une conception de la relation au public. Concrétisé par le Centre de documentation et d'information, il ne peut être conçu comme une juxtaposition d'objets car il distribue une information organisée, notamment selon des classifications universelles qui font se côtoyer les divers domaines de la connaissance. Toute opération de classification s'appuie sur une taxinomie et vise à repousser le désordre, à forcer les choses à entrer dans un ordre arbitraire. Les classifications, qui ne sont jamais neutres (Courbières, Couzinet, 2005) restent un des outils de la mise en espace du système d'information. Cet espace est lui-même une énonciation (Béguin, 2002), résultat de la projection d'une pensée : il s'y glisse une subjectivité collective qui bâtit cet espace du savoir. Par ailleurs, suivant une idéologie de la transparence, la mise en ordre des fonds documentaires est ce sur quoi l'utilisateur doit mettre en place son fonctionnement de recherche, alors que les professionnels ont tendance à poser comme universelles ces règles et contraintes de l'organisation des connaissances. Le traitement documentaire réalisé par les documentalistes pour le rendre lisible, semble ajouter un prisme à sa réception.

Avec le développement de l'imprimerie, il a fallu catégoriser les choses, classer les pensées et les objets, les mettre dans des cases – cette idée est à rapprocher de la

classification des connaissances - alors que l'oral amenait une pensée plus souple et évolutive. Ainsi, la forme du livre nécessite des classements et donc, nécessairement des oppositions pour trouver sa place au sein d'un savoir organisé. Alors que l'écrit impose la précision, et que le dispositif qui organise les connaissances inscrit une impression d'exhaustivité, la culture cesse d'être un ensemble de processus de création en mouvement et devient un corpus achevé et immuable. Or il y a une ambiguïté dans le fait d'organiser les connaissances : en orchestrant une information, en la construisant, n'induit-on pas une complexité qui n'était pas à la naissance de celle-ci (Bourdieu, 1980) ? Ou, au contraire, en ordonnant, classant ce qui est disparate, n'engendre-t-on pas une cohérence formelle parfaite, une écriture qui peut alors masquer la complexité dans sa lecture. Cette mouvance du dispositif documentaire dans son rapport écriture – lecture nous semble intéressante à intégrer dans la composante culturelle de la notion de littératie informationnelle.

3-2 La littératie comme lecture

Tous ces éléments nous permettent de repenser le dispositif et de le poser comme étant au cœur de la construction des connaissances. Or le sens d'un dispositif n'est pas immanent il se construit par les interprétants. Prendre en compte les lectures d'un dispositif documentaire, c'est observer les usagers en relevant les traces de leur activité, analyser les discours qu'ils portent sur cette activité et sur le dispositif qui les entoure afin que « *par leur comportement et sans en être conscients contribuer à des déplacements ou à des masquages [du] projet [intellectuel du scripteur]* » (Béguin-Verbrugge, 2002).

Dans une perspective sémiolinguistique, P. Charaudeau inscrit le sujet dans le discours en l'insérant dans une approche plus globale qui met en jeu d'autres phénomènes que sont l'action et l'influence, en traitant la construction du sens à travers l'intervention de ce sujet. Or, dans le cadre de la lecture - écriture du dispositif documentaire, on est en présence d'un acte de communication dans lequel le lecteur doit être pris en compte. P. Charaudeau propose de dédoubler les sujets de l'acte de communication que sont le JE et le TU. « *TU est cet interlocuteur fabriqué, destinataire idéal, adéquat à son acte d'énonciation* ». *Dans ce cas, le JE a une maîtrise totale puisqu'il le place en un lieu où il suppose que son intention de communication sera totalement transparente à ce TU* ». (Charaudeau, 1983) Entendant JE comme le documentaliste, et le TU comme usager, il s'agit de dépasser l'idée d'usager cible, auquel on attribue des besoins idéaux, ou du moins comme correspondant aux représentations de l'énonciateur. L'usager idéal se distingue de l'usager interprétant qui existe en dehors de l'acte d'énonciation produit par JE. Il est donc capable d'interpréter, c'est à dire de construire ses propres idées, une image du JE documentaliste que nous appellerons JE énonciateur. Ainsi, l'espace documentaire induit un acte de communication qui est un lieu de rencontre imaginaire entre deux univers : celui du discours du JE producteur et celui du discours du TU interprétant.

Le dispositif documentaire, lieu de structuration des connaissances, ne peut se penser sans qu'il soit conjointement lieu de réception de l'information. Il permet de « *rompre avec l'idée d'une chaîne, d'un parcours linéaire [...] en passant par une série d'intermédiaires (techniques, institutionnels, humains). [...] Il permet d'insister sur l'idée qu'il n'y a pas de passage sans transformation. L'acte même qui fait passer fait partie de la transmission.* » (Hennion, 2003). Ainsi, s'il n'y a pas appréhension sans interprétation, et si l'organisation du dispositif peut être une transmission, alors c'est ce partage de l'acte d'écrire et de lire de ce dispositif qui constitue une médiation pouvant contribuer à la construction d'une littératie informationnelle.

Conclusion

Si la médiation passe d'abord par la relation du sujet à autrui, il s'agit de construire des dispositifs qui dévoilent ou ajoutent du sens, et ce pour permettre aux lecteurs de prendre part activement à la construction de sens du dispositif documentaire. Il ne s'agit plus simplement de le concevoir sans en interroger les présupposés, mais de mettre en œuvre un processus de projet partagé et vécu en commun. Ainsi, « *s'intéresser aux démarches autant qu'aux objets et former aux langages de la médiation par l'étude des conditions d'énonciation et des dispositifs* » (Gellereau, 2006) nous semble permettre d'élaborer un curriculum autorisant la construction d'une littératie informationnelle personnelle.

La médiation remet en cause le modèle pédagogique classique, celui de la transparence et de la transmission, pour développer celui d'accompagnement. Il s'agit de restaurer les liens, d'établir des ponts et de créer des passages. Une rénovation³ du programme académique d'enseignement en documentation dans l'enseignement agricole pose la notion de médiation et introduit un enseignement de certains concepts en information documentation tels que information, document, système d'information, usage et usager. La particularité de ce remodelage étant de placer l'élève lui-même dans une situation de médiation, de tri et de reformulation d'une information à l'attention d'un public ou d'un usager. Ce changement évoqué ici de manière théorique, trouverait ainsi un terrain d'observations à analyser afin d'apporter une contribution qui nous semble significative au concept de littératie informationnelle.

Bibliographie

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002). Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In actes du XIII^e congrès national des sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille). Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode. Rennes : SFSIC. p. 329-335.

BOURDIEU, PIERRE. (1980). *Le sens pratique*. Paris : éditions de Minuit.

BRUCE, Christine Susan (2002). *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change : a Background Paper* [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'information. [Réf. du 5 mai 2007] . Format PDF. Disponible sur : <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>

CHAPRON, Françoise (1998). Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur-documentaliste. *INTERCDI*, septembre-octobre, n° 155, p. 6-11.

CHEVILLOTTE, Sylvie (2005). Bibliothèques et information literacy, un état de l'art. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n° 2, p. 42-49.

³ Au niveau BTSA (Brevet de technicien supérieur agricole), mis en place en septembre 2007

COURBIERES, Caroline et COUZINET, Viviane (2006). Du bleu à l'horizon documentaire : représentation des savoirs à l'aube de la construction européenne. In actes du colloque international (3-4 novembre 2005 ; Université de Lille III). Indice, index, indexation, sous la direction d'Ismaïl Timimi et Suzanne Kovacs. Paris : ADBS. p. 81-92

COUZINET, Viviane (2000). *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*. Paris : ADBS.

COUZINET, Viviane (2002 c). Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5th world conference on continuing professional education for the library and information professions (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen). Continuing professional education for the information society. Munich : Saur. P. 94-104.

ESTIVALS, Robert (dir.) (1993). *Les sciences de l'écrit*. Paris : Retz. (Encyclopédie du savoir moderne).

FABRE, Isabelle (2006). *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires collectifs*. Doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse 2 - le Mirail, 354 p.

FONDIN, Hubert (1992). *Rechercher et traiter l'information*. Paris : Hachette éducation.

FONDIN, Hubert (1996). La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document. *Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles- CEDEF / ULB, Bruxelles, 13-14 décembre 1996* [en ligne] . [Réf. du 2 février 2007] . Disponible sur : <http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/methcons1-LA-5.html>

FRISCH, Muriel (2003). *Evolutions de la documentation, naissance d'une discipline scolaire*. Paris : L'Harmattan. 107 p.

GARDIES, Cécile (2006). *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'enseignement agricole*. Université de Toulouse le Mirail, doctorat SIC.

GARDIES, Cécile et COUZINET, Viviane (2006). L'information documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou méta-discipline : pour quelle construction des savoirs ? Colloque international, Rouen, 17-18-19 mai : Savoirs et acteurs de la formation. <http://www.univ-rouen.fr/civiic/index.php?id=4>

GELLEREAU, Michèle (2006). Pratiques culturelles et médiation. *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*. Grenoble : PUG. p. 27-42

GOODY, JACK. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : éditions de Minuit.

GOODY Jack, WATT, Ian. (1968). Les conséquences de la littératie. Traduit par Lejosne, Jean-Claude in *Pratiques* n° 131-132, décembre 2006, p. 31-68.

HENNION, Antoine (2003). *MEI* n° 19, Médiation et médiateurs, sous la dir. de Marie Thonon, L'Harmattan.

Livre. *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication* / sous la dir. de Bernard Lamizet et Ahmed Silem. Paris : Ellipses Marketing, 1997. p. 343.

MELOT, Michel (2001). Bibliothèque. *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation* / sous la dir. de Serge Cacaly. Paris : ADBS ; Nathan. p. 81 - 83. (collection « réf. »).

MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et schématisation*, 2^{ème} trimestre, n° 14, p. 51-63.

MITEV, Nathalie (2006). Un tour d'horizon de la recherche anglophone sur les systèmes d'information dans les organisations. Colloque international, Tours, 6 et 7 avril : l'information dans les organisations, dynamique et complexité. (En cours de publication au Presses Universitaires de Tours).

OTLET, Paul (1934). *Traité de documentation : le livre sur le livre, théorie et pratique*. Liège : C.L.P.C.F.