

enssib

**Ecole Nationale Supérieure des Sciences
de l'Information et des Bibliothèques**

DEA

**en Sciences de
l'Information et de la
Communication**

Option :

**Economie et management des
services d'information.**

Note de Synthèse bibliographique

**SE FORMER A L'USAGE DE
L'INFORMATION DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Michèle PLUCHET

Sous la direction de : Anne MAYERE

1997-1998

**Université Lumière
Lyon 2**

**Ecole Nationale supérieure
des Sciences de l'Information
et des Bibliothèques**

**Université Jean Moulin
Lyon 3**

Introduction

Une réalité de terrain

Depuis les années 70 à titre expérimental, et durant les années 90 avec beaucoup plus d'ampleur, l'usage de l'information est devenu l'objet de formations spécifiques dans l'enseignement supérieur. Ce thème nous renvoie à une réalité de terrain difficile à cerner, ensemble de formations dont les intitulés variés révèlent la pluralité des démarches : "méthodologie du travail universitaire", "formation à l'IST", "méthodologie de l'information", "formation à l'usage de la bibliothèque", "cours avancé de recherche d'information", etc... Ces expériences obéissent à des logiques parfois fort éloignées : ici il s'agit de tentatives visant à donner quelques repères méthodologiques à des étudiants en difficulté à l'heure de l'Université de masse, tandis que là, dans des établissements prestigieux, se mettent en place des formations hautement spécialisées, finalisées et utilisant des technologies de pointe. Parfois l'accent est mis sur l'utilisation optimum d'un "outil" documentaire, dans une logique de transmission d'un savoir-faire technique précis, ou bien c'est la maîtrise globale des processus d'information qui est au coeur des préoccupations, cette approche finalisée d'une information à visée professionnelle s'accompagnant d'un questionnement d'ordre pédagogique. Ailleurs enfin, il s'agit d'apprendre aux étudiants à repérer leurs propres stratégies d'apprentissage par une démarche métacognitive au service de la réussite dans les études.

Toutes ces particularités, nous ont conduit à adopter une conception large de notre sujet, de manière à ne pas exclure *a priori* tel ou tel type de démarche. La littérature sur le thème est abondante et riche : documents officiels, compte-rendus d'expériences de formation, résultats d'enquêtes, bilans de l'existant, synthèses, évaluations ponctuelles ou générales, etc... Nous insisterons sur la spécificité des différentes démarches, en essayant de comparer objectifs, méthodes, et contenus de formations. Nous tenterons de déceler d'éventuels décalages entre intentions et faits, de dégager des tendances. Mais avant d'aborder cette question des formations à l'information proprement dite (chapitre 3) nous chercherons par un chemin détourné à prendre quelque recul par rapport à notre sujet (chapitres 1. et 2.).

Place et rôle de l'information... Le regard du politique

Le thème de *la maîtrise de l'information* dépasse aujourd'hui très largement le cadre de l'enseignement supérieur. L'information est reconnue comme un facteur décisif de transformation globale de la société. Ce processus s'impose avec force accompagné d'une large

médiatisation. Pour rendre compte de cette notion difficile à cerner, et plutôt que d'en proposer une définition rapide, nous avons choisi de suivre **l'évolution de l'information**, de sa place, son rôle dans la société, à travers deux décennies de rapports officiels sur le sujet. Mélange particulier d'interrogations et d'affirmations politiques fortes autour d'enjeux stratégiques qui ne cessent de se déplacer, ce corpus de taille raisonnable pour notre étude, restitué dans sa dynamique ce qui a fait sens à un moment donné, lorsque l'on s'est interrogé sur l'information. Cette lecture historique où l'on voit naître et se cristalliser les divers éléments de cette thématique, permet de redéfinir à grands traits ce qui constitue pour nous l'information aujourd'hui (Chapitre 1.). Puis, quittant ce premier "cadrage", nous nous recentrerons sur l'enseignement supérieur, en cherchant à y repérer comment la montée du thème d'une nécessaire formation à *l'usage de l'information* s'est trouvée entièrement "traversée", réinvestie par les grandes orientations actuelles de l'enseignement supérieur (massification et professionnalisation). Nous y observerons de quelle manière les politiques publiques d'enseignement, durant les vingt dernières années, ont pris en compte cette nécessité nouvelle d'un apprentissage de l'information, à travers différents textes officiels, divers rapports ou études, etc...(Chapitre 3.1.)

Ce qui est en jeu...

Le corpus que nous venons de délimiter est constitué de textes en prise directe avec la réalité de notre sujet, textes "engagés" dans l'action ou la décision. A mi-chemin entre affirmations politiques fortes et expériences sur le terrain, nous avons recherché une autre voie, pour rendre compte **de ce qui est en jeu** dans la maîtrise de l'information. Confronter des éléments issus de recherches spécialisées dans différents domaines, et qui éclairent notre sujet : Sociologie de la lecture, psychologie cognitive, sciences de l'éducation, sciences de l'information, etc.. Tenter de mettre ces lectures en perspective pour questionner des notions proches et qui pourtant ne coïncident pas (par exemple **lecture étudiante** et **maîtrise de l'information**), observer des convergences (voire des redondances) percevoir des contradictions ou luttes entre courants opposés. En bref, nous avons balayé large, pour ensuite croiser différentes approches, et ainsi alimenter de nouvelles interrogations... Nous nous sommes naturellement trouvés confrontés à une masse d'écrits, parmi lesquels des choix s'imposaient : s'en tenir d'abord aux textes les plus récents, et parmi eux, aux plus représentatifs d'un courant, ou qui permettaient le mieux de questionner notre sujet.

1. Place et rôle de l'information... Le regard du politique

1.1. Affirmations politiques fortes autour des enjeux de l'information... à travers deux décennies de rapports officiels

Depuis les années 50, la nature de l'information, les publics concernés par sa production, son traitement ou son usage, les supports permettant de la produire, de la traiter, de la conserver, de la faire circuler, la façon dont elle est appréhendée, son rôle et sa place dans la société ont fortement évolués. Durant toute cette période l'information est cependant restée intimement liée aux grands enjeux stratégiques ou vitaux de la Nation, et de ce fait, a été l'objet d'attentions particulières et son évolution placée sous le regard vigilant de l'Etat. Témoins de ces efforts politiques pour comprendre et maîtriser une dynamique qui dépasse de loin le cadre national, les différents rapports officiels parus sur le sujet depuis deux décennies ont, du fait d'une rapide évolution du contexte, déjà acquis une épaisseur historique. Ils nous permettent ainsi de repérer ce qui "faisait sens" il y a 20 ans (ou 10 ans) lorsqu'on "pensait" l'information, de suivre le mouvement complexe de cette évolution et de saisir les différentes approches qui se sont peu à peu mêlées les unes aux autres, pour constituer la "problématique" de notre présent.

1.2. De l'information "scientifique"... à l'IST (Information Scientifique et Technique)

Après la dernière guerre, alors que se créaient de très nombreux centres de recherches dans les secteurs stratégiques ou vitaux des différentes nations, on assiste à une véritable explosion documentaire. Durant une période que l'on pourrait situer entre 1945 et 1975, deux grandes thématiques contradictoires vont sous-tendre les principales actions concernant l'information : la coopération et l'indépendance nationale. Pour la première, il importe avant tout d'améliorer la gestion et la circulation des résultats de recherches par des efforts de **rationalisation** nationales ou internationales, afin de faciliter la **coopération** entre les chercheurs⁽¹⁾. C'est précisément à cette époque que naît en France une nouvelle profession, spécialisée dans la gestion de ces "masses" documentaires en voie de constitution : les **documentalistes** ⁽²⁾ qui s'investissent dans la description et l'analyse de la littérature grise, la diffusant dans des bulletins signalétiques. Cette thématique de la coopération, répond à un modèle **humaniste** de l'information, hérité des sociétés savantes (SALAÜN, 1991). Ce modèle est encore très présent aujourd'hui. Ainsi, la rubrique "**documentation**" de **l'Encyclopaedia universalis** (1996) précise : "*Le progrès de la science étant oeuvre collective, les informations doivent*

¹ J.M. Salaün, "La fin de l'IST", in *Journée ADBS-ENSB "La recherche en sciences de l'information 2, les réseaux"*. Villeurbanne. : Novembre 1991.

circuler entre les chercheurs d'une manière aussi rapide et complète que possible".

Parallèlement, à cette approche coopérative de l'information, il existe depuis longtemps une autre thématique (déjà présente dans l'imaginaire des romans d'espionnage), celle d'une **information scientifique** hautement **stratégique**, synonyme de puissance, de pouvoir, de domination, d'un pays sur l'autre (ou d'un homme contre l'humanité toute entière). Dans les années 60, alors que l'informatique s'impose peu à peu comme la solution pertinente pour résoudre les problèmes de stockage ou d'accès à l'information scientifique, cette thématique va rebondir sur le thème de **l'indépendance nationale** dans un climat de guerre froide. En France, la politique Gaulliste d'indépendance vis à vis des deux blocs, va dans une même logique, s'orienter d'une part vers la maîtrise de l'arme nucléaire, et parallèlement se lancer en 1967 dans le "plan calcul" *qui vise à doter la France d'une indépendance informatique.* (SALAÛN, 1991). Durant toute cette période, l'information comme "dopée" par l'informatique, son prestigieux support, et désormais baptisée "IST" (Information Scientifique et Technique) bénéficie d'une attention particulière. Mais il faudra vraiment attendre la décennie suivante, pour voir se concrétiser le soutien à l'IST par les politiques publiques (1975-1985).

Cet enjeu d'indépendance nationale va encore se renforcer à l'aube des années 70, alors que l'avance américaine dans le domaine informatique devient manifeste⁽³⁾. Face au danger d'un monopole américain sur l'information, l'Europe et le Japon se lancent dans une politique volontariste de soutien aux banques de données, qui se concrétise en France, par la création du serveur QUESTEL (1979) et par la mise en place de **Transpac**, réseau national de télécommunication.

Avec l'IST, une information moderne est née. Elle doit sa modernité à la conjonction de deux phénomènes : d'abord au brusque développement d'une recherche scientifique, stratégique quant à son contenu et mise au service d'une innovation technique liée à la grande industrie, mais également au *prestige techniciste* de son support *informatique*, lequel permet de gérer efficacement d'énormes gisements documentaires. Pour le reste, la réalité de l'information à la fin des années 70 est encore assez éloignée dans sa conception de la nôtre. Certes, il existe de nouvelles potentialités d'accès, ou de circulation de l'information, mais cela reste avant tout une affaire de spécialistes. De plus le traitement informatisé sur de grosses machines répond à un type d'organisation centralisée et pyramidale. Enfin avec ses flux modestes, majoritairement produite par des organismes publics et donc largement subventionnée par l'état, l'information échappe encore aux contraintes du marché. Dans l'enseignement supérieur qui l'a (en partie)

³ En 1965 création de DIALOG, serveur américain chargé de diffuser les premières banques de données. En 1972 mise en service de **Tymnet** et **Telnet** Réseaux de télécommunication américains qui permettent la consultation à distance des banques de données. C'est également à cette époque que la suprématie d'IBM devient manifeste.

vue naître, l'IST est une information encore très "élitiste" et spécialisée, destinée principalement à la recherche dans les domaines scientifiques et techniques.

1.3. La dynamique des réseaux... ou l'émergence de la société de l'information

"L'informatique explose. Une infinité de petites machines apparaissent, efficaces et peu coûteuses : elles pourraient être synonymes de liberté. A une technique élitiste succède une activité de masse.

Dans le même temps, la télématique naît du mariage entre les ordinateurs et les réseaux de transmissions. Cette convergence va demain culminer avec l'avènement des satellites universels qui achemineront images, données et son."⁽⁴⁾

En deux phrases synthétiques, la pièce maîtresse du constat est dressée : la convergence de deux innovations technologiques (apparition des mini-ordinateurs, et de la télématique) va en favorisant l'accès du plus grand nombre à l'information, permettre d'entrevoir une profonde transformation de l'organisation économique, sociale de notre mode de vie. Le rapport Nora-Minc tente d'analyser les conséquences du développement de l'informatique, outil neutre en quête de configuration, et dont les potentialités peuvent être exploitées pour le meilleur et pour le pire. L'informatique, située au cœur des jeux de pouvoir peut modifier les rapports entre l'Etat et les collectivités locales, les conditions de travail, la hiérarchie, etc... Certes, l'informatique offre plus d'autonomie, de liberté, de décentralisation, de transparence. Ainsi la loi du 17 juillet 1978 donne la liberté d'accès aux documents administratifs et notamment aux grandes banques de données dont se dote l'administration. Celle du 3 janvier 1979 donne accès aux archives. Mais on s'inquiète par ailleurs que ces nouvelles potentialités technologiques ne comportent des risques, notamment celui d'atteindre à la vie privée des individus, par une véritable "mise en fiche" des citoyens. La loi du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés instaure une Commission nationale de l'informatique et des libertés pour défendre la vie privée des citoyens contre d'éventuelles atteintes de ce type.

En fait, avec le rapport Nora-Minc, c'est toute la thématique des **réseaux** qui apparaît avec force, induisant de nouveaux modes d'organisation. Cet aspect novateur d'une organisation en réseau est parfaitement décrite dans l'article : "*Réseaux (philosophie de l'organisation)*" de **l'Encyclopaedia universalis. 1996** : le réseau s'oppose à deux autres types d'organisation : d'abord à l'**atomisation** parce que le réseau fait émerger de l'anonymat, ne serait-ce que de

façon éphémère, des individus qui ont entre eux certaines affinités, mais il s'oppose également à la **structure** (organigramme, arbre, pyramide, etc...). Par rapport à ces formes d'organisation traditionnelle, le réseau apparaît comme un mode d'organisation coopératif, adaptatif et évolutif impliquant de nouveaux rapports collectifs entre acteurs, de nouveaux rapports à l'espace et au temps. Nous voilà bien au coeur de toute la problématique du changement soulevée par le rapport Nora-Minc, et qui reste encore aujourd'hui, une question d'actualité.

Un an seulement après que le rapport Nora-Minc ait esquissé les conséquences de l'introduction de la télématique sur l'organisation de la société, paraît le rapport Lenoir-Prot⁽⁵⁾ qui centre son attention sur une analyse fine du rôle et la nature de l'information utile à la vie d'une société moderne : l'information économique et sociale :

"L'information économique et sociale est au coeur des problèmes de société; elle est la clé de la prospérité comme elle est la clé du dialogue social".

Un vaste processus de démocratisation de l'accès à l'information peut se mettre en place. L'information circulant par les réseaux, tel un fluide irrigant le tissu social, introduit une dynamique de changement. L'élargissement des publics potentiellement touchés entraîne une diversification de la demande qui modifie la nature même de l'information offerte. Nous sommes à deux ans des débuts du Minitel en France (1981), la modernisation est alors au coeur des préoccupations... l'IES (Information Economique et Sociale) constitue un formidable élargissement par rapport à l'IST. Clé de la prospérité, l'information permet à l'entreprise de bien se situer par rapport à son environnement, d'innover grâce à une bonne connaissance des acquis de la science, de l'évolution technologique ou de celle des marchés. Au coeur de l'innovation sociale, elle contribue à la bonne santé de la société par une connaissance éclairée des besoins, des comportements. Ainsi définie, l'information ne se réduit plus à un domaine spécialisé comme l'IST, elle intervient dans tous les secteurs de la vie sociale, juridique, économique. Elle ne se limite pas non plus dans sa forme aux seules descriptions bibliographiques de répertoires ou de banques de données scientifiques. Elle peut se présenter sous des formes variées : données chiffrées (statistiques), procédures administratives, éléments sociologiques, etc... Tout cela contribue à ouvrir très largement l'IES vers le grand public. C'est ce que souligne le rapport Lenoir-Prot, qui décline avec une certaine solennité le thème de **l'accès à l'information pour tous** : *"La première génération des droits de l'homme est celle de 1789 (droits politiques), la seconde de 1946(sic) (droits sociaux), la troisième (droit de savoir) s'ouvre..."*

Avec le Rapport Nora-Minc et avec l'IES, nous assistons à l'émergence du concept de **société de l'information**. Les réseaux, en introduisant la circulation fluide d'une information qui

⁵ R. LENOIR, B. PROT. "L'information économique et sociale". Paris : La Documentation Française, 1979

irrigue le tissu social, ouvrent la voie à un type d'organisation moins centralisé, moins hiérarchisé, plus coopératif, favorisant le changement dans une société française perçue comme rigide et cloisonnée. L'information est reconnue "stratégique" en ce qu'elle intervient comme facteur d'innovation sociale et économique.

Les conséquences de ces mutations pour l'enseignement sont brièvement envisagées dans le Rapport Nora-Minc qui prévoit une adaptation difficile aux nouvelles "*modalités d'appropriation du savoir*" ainsi que certaines résistances au changement dans le milieu éducatif du fait de traditions culturelles reposant sur la mémoire... En bref, "*assumer cette transformation serait une révolution copernicienne pour la pédagogie.*"

1.4. L'information au coeur des stratégies économiques

Dix années se sont écoulées lorsque paraît le rapport Mayer⁽⁶⁾ "**Information et compétitivité**" qui s'est fixé comme objectif, d'aider à une large prise de conscience de la part des différents acteurs de la vie économique française, sur le rôle *décisif* joué par l'information, comme *facteur, le plus discriminant de tous* pour contribuer au développement économique. Ce rapport propose une définition très riche de l'information d'un point de vue économique :

Produit industriel (bien matériel) fabriqué en série, l'information est aussi *service* destiné à répondre aux besoins spécifiques d'un individu ou d'une collectivité.

Outil de production, permettant la réalisation d'autres biens, l'information est également *facteur d'organisation*, indispensable à la coordination interne des services ou à une connaissance de l'environnement. Située au coeur même des *décisions* où elle devient *action*, l'information est liée à l'innovation. Elle peut aussi être douée "d'intelligence" dans des systèmes de gestion sophistiqués (systèmes experts).

Pour rendre compte de cette notion complexe, il faut sortir de schémas d'analyse trop linéaires, de type transmission télégraphique de messages, et envisager plus globalement un processus dans lequel le receveur devient actif, identifie puis intègre l'information reçue (notion de co-production), dialogue (avec un homme ou une machine), reçoit des réponses ; ce qui l'amène à progresser dans sa problématique et à poser de nouvelles questions (notion de feed-back).

Comparé aux deux précédents rapports, l'attention s'est fortement recentrée sur l'importance

stratégique de l'information d'un point de vue **économique**. Dix années se sont écoulées, précisément ces années 80 où l'on assiste parallèlement à la montée en puissance au plan international et national de la compétition économique sous la poussée du miracle japonais et à la fin des grands antagonismes est-ouest. Le rapport Mayer, propose une définition de l'information dans laquelle apparaît avec précision le processus par lequel un sujet s'informe. Avec les notions de co-production et de feedback, développées par Anne Mayère, nous nous approchons d'analyses proches des problématiques de l'apprentissage, et de questionnements traditionnellement réservés aux métiers de la formation ou de l'enseignement. Parallèlement, ce rapport affirme avec force la nécessité d'une formation à l'usage de l'information dès l'adolescence : *"Deux impératifs se dégagent : a) apprendre à apprendre, c'est à dire être capable de renouveler ses connaissances, voire de modifier ses systèmes de références; être capable d'être sélectif pour ne pas encombrer sa mémoire mais, en revanche, améliorer son aptitude à former son propre jugement et à prendre une vue synthétique d'un système complexe. b) apprendre à communiquer et à travailler en équipe : ne pas compter uniquement sur ses propres connaissances mais rechercher, dans les échanges au sein d'un groupe ou d'un réseau, les complémentarités qualitatives et quantitatives."*

Ce recentrage du côté de l'apprenant (celui qui s'informe) est accompagné d'un état des lieux concernant le système éducatif français dans sa difficulté à *"intégrer la nouvelle dimension de l'information dans [ses] méthodes" (...)"problème culturel (...) tradition latine qui fixe à l'enfant et à l'adolescent des objectifs définis et ambitieux de connaissances mémorisées et d'acquisition de modèles abstraits de raisonnement. Cette tradition tend, par ailleurs à séparer le monde de l'enseignement du monde des entreprises."*

Ce rapport insiste sur un nécessaire dépassement du clivage traditionnel (culturel) entre deux mondes : celui des études, de l'écrit, du savoir, de l'enseignement et celui de l'action, de la décision, du travail, de l'entreprise, question centrale, dès que l'on s'interroge en terme de changement pour l'avenir.

Le Groupe de travail "**Intelligence économique et stratégie des entreprises**", présidé par Henri Martre⁽⁷⁾, situe ses travaux dans la continuité des précédents rapports, notamment de ceux du Groupe "**Information et compétitivité**" publiés quatre années auparavant. Ce rapport insiste sur la nécessité d'adopter une vision globale et cohérente de l'information (à des fins de stratégie économique nationale). Le concept d'intelligence économique repose sur l'idée d'une maîtrise collective de l'information nécessitant la participation active de l'ensemble des acteurs économiques d'une nation qui développent leur capacité à faire remonter l'information

⁷ Henri MARTRE, président du Groupe : "Intelligence économique et stratégie des entreprises", Paris : La Documentation Française, 1994

stratégique vers les centres de décision. Il s'agit d'une mobilisation collective de compétences pluridisciplinaires. Le rapport souligne l'aspect réducteur d'une vision économique qui s'appuierait uniquement sur la simple notion de compétitivité, car au-delà de la compétition il convient d'ajouter une dimension temporelle, celle des mouvements profonds, de la pérennité. *"Il ne s'agit plus de modéliser, mais d'ouvrir les yeux, d'écouter, d'élargir son champ de conscience, de s'informer et de comprendre"*. **L'Encyclopaedia Universalis**(1996) définit **l'intelligence économique** comme un *"outil à part entière d'interprétation permanente de la réalité des marchés, des techniques et des modes de pensée des concurrents et des partenaires, de leur culture, de leurs intentions et de leurs capacités à mettre celle-ci en oeuvre"*. Ce processus s'applique *"à des réalités fugaces, mouvantes (...) qui ne se prêtent ni à la mesure précise ni au raisonnement rigoureux"*. Cette notion *"d'intelligence économique"* nous renvoie à un modèle d'apprenant ayant intégré un processus d'appropriation global et "culturel" de l'information. Proche de la notion de *"culture de l'information"* présentée dans le rapport Serieyx (voir chapitre 3.1.), elle se construit autour d'une maîtrise individuelle et globale de l'information, visant à interpréter (à donner sens) à une réalité mouvante, au service des besoins vitaux de la collectivité.

Depuis l'après-guerre, des déplacements successifs sont intervenus dans la manière d'appréhender l'information : partant de l'IST, information spécialisée, portée par une technologie de pointe, nécessitant la médiation d'un spécialiste, la fin des années 70 voit, avec l'arrivée des réseaux, l'information devenir stratégique en ce qu'elle permet d'introduire le changement, l'innovation sociale ou économique, dans une société française centralisée et cloisonnée... L'âpre compétition économique internationale des années 80, et le rôle stratégique joué par l'information induisent de nouvelles analyses beaucoup plus fines, notamment des processus permettant d'acquérir cette information. L'intérêt se porte alors sur le sujet qui participe de façon active à construire le sens de cette information (co-production) l'intègre et par là même se transforme (processus de feedback). Cette vision se renforcera dans le courant des années 90, lorsque se mettent en place des analyses plus **globales** de l'information à travers de nouveaux thèmes tels que *"culture de l'information"* ou *"intelligence économique"*.

Dans sa logique d'efficacité, l'analyse économique ne pouvait rester indifférente au rôle déterminant joué par le facteur humain dans cette *chaîne informative*, où il apparaît comme le maillon faible, celui dont l'évolution, beaucoup plus lente que celle des autres éléments, devient de ce fait l'objet de vigilantes attentions.

A suivre le fil de cette évolution on voit également se dessiner un nouveau modèle d'acteur social. Modernité née du rapprochement paradoxal, entre une forte *individualisation* (celle d'un sujet apprenant actif, confronté à un avenir incertain et qui construit lui-même sa propre

compréhension du monde) et une intense *socialisation* (du fait de l'implication de ce sujet au sein d'un large réseau de communication, dans lequel il s'agit pour lui de comprendre l'autre et de se faire comprendre pour pouvoir échanger).

A noter enfin le formidable retournement en 30 ans dans la façon dont les politiques publiques vont appréhender le rapport homme/machine dans le processus d'information. Partant d'une quasi fascination pour la technique (jusqu'au rapport Nora/Minc compris, la distinction entre *informatique* et *information* est mal définie), le regard s'est peu à peu détaché de ces "machines à informer". Ce faisant, vont apparaître dans des milieux pour lesquels ces préoccupations n'étaient pas *traditionnelles*, un intérêt d'ordre pédagogique. L'importance des enjeux liés à l'apprentissage de ces nouvelles compétences par tous les acteurs économiques et sociaux, sera perçue en premier lieu au plus haut niveau des instances politiques et économiques, du fait d'un regard prospectif porté sur les grandes mutations en cours. Nous voilà donc au terme de ce détour, singulièrement rapproché de notre sujet... Il nous reste à observer comment les exigences de ce nouveau modèle pédagogique sont appréhendées aujourd'hui dans l'enseignement supérieur, à nous interroger sur la façon dont cette "culture de l'information" a réussi composer avec les modèles culturels en place et comment l'enseignement supérieur en crise, s'est trouvé "concerné" par cette *nécessité* nouvelle de maîtriser l'information (voir chapitre 3.1).

2. Les questions en jeu dans la maîtrise de l'information

2.1. Nouvelles pratiques étudiantes... Nouveau regard sur ces pratiques...

A la fin des années 80 on assiste à un élargissement du champ des études sociologiques sur la lecture, en direction des bons lecteurs. Alors que jusqu'à cette date, l'intérêt se portait plutôt sur les faibles lecteurs voire sur les non-lecteurs⁽⁸⁾, à cette époque apparaissent les premières études sociologiques sur la lecture étudiante. Les derniers résultats des enquêtes nationales sur les pratiques culturelles des français⁽⁹⁾ venaient tout juste de révéler l'évolution de la lecture

⁹ INSEE "Les pratiques de loisirs, enquête 1987-1988", *INSEE-Résultats* : consommation et mode de vie , 1989 n°1 ; "Les pratiques de loisirs vingt ans après : 1967/1987-1988", INSEE-Résultats : consommation et modes de vie, 1989 n°3 .

O. DONNAT, D. COGNEAU "Les pratiques culturelles des français 1973-1989. La Découverte / La Documentation Française. 1990

étudiante dans le sens d'une progressive diminution ⁽¹⁰⁾ et notamment le recul du noyau des "gros lecteurs" chez les jeunes. Cette baisse de la lecture appliquée à un public traditionnellement reconnu comme *imprégné* de culture savante et aux loisirs culturels privilégiés suscita beaucoup d'émotion, particulièrement chez certains intellectuels relayés par la grande presse, qui interprétèrent immédiatement ces faits, *comme l'expression d'une crise généralisée*⁽¹¹⁾.

Les années 90 vont confirmer l'intérêt grandissant de la sociologie vis à vis d'un public étudiant de plus en plus nombreux, et dont le taux d'échec en DEUG ne cesse d'augmenter. Les éditeurs et les Ministères concernés par ce phénomène (Culture et Recherche) financeront durant les années 90, plusieurs enquêtes sur les pratiques de lecture étudiante. *"C'est ainsi qu'une étude sur les possibilités de création de librairie sur les campus a été diligentée en 1989 par le Ministère de la Recherche et de la Technologie..."*, conseillant la plus grande prudence en la matière étant donné la fragilité des librairies universitaires, liée à la modestie des achats étudiants. (E. FRAISSE.1993).

En 1991, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, met en place une **"Mission lecture étudiante"**⁽¹²⁾ dirigée par E. Fraisse, qui a pour vocation *"de mieux connaître et d'aider la lecture étudiante"*. Cette "Mission" suscitera une étude générale sur le rapport des étudiants à la lecture réalisée en collaboration avec **Le Monde** (résultats publiés dans **Le Monde** du 28 janvier 1993)⁽¹³⁾, et éditera en 1993 **"Les étudiants et la lecture"** ouvrage qui regroupe l'ensemble des comptes-rendus de travaux présentés lors des **"Journées nationales sur la lecture étudiante"** (Royaumont, 7-10 juillet 1992) "Journées" organisées par le Ministère de l'Education Nationale. *"Pour la première fois enseignants, bibliothécaires, étudiants, responsables de l'administration, éditeurs et libraires ont pu être réunis pour débattre du rôle du livre et de l'écrit dans la vie étudiante."*(E. FRAISSE. 1993).

Mais plus largement que la seule lecture, c'est l'ensemble des pratiques étudiantes qui intéresse aujourd'hui la sociologie. Ainsi **"l'Observatoire de la vie étudiante"** publie-t-il depuis 1994, les résultats d'enquêtes menées auprès de ce public, dans la nouvelle collection que lui consacre la Documentation française **"Les Cahiers de l'OVE"** ⁽¹⁴⁾. Un public étudiant placé en quelque sorte sous haute surveillance...

¹¹ E. FRAISSE "Lecture étudiante émergence d'une question" in *Les étudiants et la lecture*, PUF 1993, pp. 3-16

¹³ Sondage SCP Communication pour le compte du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture et du journal *Le Monde : Les étudiants et la lecture, signalétique, filières, comportements*, Maison-Alfort (94700), SCP/Communication, 1992, 3 vol., 210 p. Voir *Le Monde* du 28 janvier 1993.

2.1.1. *Nouvelles pratiques étudiantes ?*

L'enquête sur "**la lecture étudiante en sciences humaines et sociales à l'Université**" de F. Kleltz⁽¹⁵⁾, analyse l'évolution des pratiques de lecture des étudiants en sciences humaines, public traditionnellement grand lecteur, et les compare à celles des étudiants des années 1968-1975. Cette enquête révèle qu'aujourd'hui, dans leur grande majorité, les étudiants lisent principalement en fonction des examens, et que toute déviation par rapport à ce que l'enseignant est censé attendre d'eux est perçue comme un risque, et constate le renforcement considérable des enseignants dans leur rôle de prescripteur. Ce nouveau rapport des étudiants à la lecture, inversé si on le compare à celui des étudiants des années 70 (pour lesquels lire permettait justement de placer une *distance critique* vis à vis du discours enseignant) trouve son origine dans l'évolution conjointe de plusieurs facteurs : moins de temps disponible pour la lecture (parce que plus d'heures de cours et plus d'étudiants salariés) augmentation générale du nombre des contrôles et examens, en même temps renforcement des craintes face au peu de débouchés. Tout cela entraîne une finalisation à très court terme des lectures, ce que les enseignants déplorent. Paradoxalement, cette attitude pour les étudiants fonctionne comme une réponse à ce qu'ils perçoivent de l'attente des enseignants à leur égard, lesquels en tant que prescripteurs semblent d'abord perçus comme évaluateurs.

Cette enquête nous révèle également qu'un grand nombre d'étudiants a du mal à se repérer dans la multiplicité des ouvrages existants, ainsi qu'à l'intérieur même de ces ouvrages, répugnant (principalement en 1er ou 2ème cycle) à lire en diagonale, lecture jugée "désinvolté", et qui les amène parfois à renoncer à un livre trop difficile. Ce sont tous ces *implicites* du travail universitaire, qui semblent mal intégrés par un certain nombre d'étudiants.

Pour F. Kleltz, la conjonction d'éléments très positifs en eux mêmes, augmentation du nombre d'étudiants, du nombre d'heures de cours et du nombre des livres, est à l'origine des difficultés constatées.

Dans une autre enquête, menée dans le cadre de la "Mission lecture étudiante", "**La bibliographie à l'Université de Toulouse-le-Mirail**"⁽¹⁶⁾, il apparaît dans les déclarations des enseignants, que les "étudiants exploitent mal leurs lectures, et sont peu nombreux à en tirer réellement bénéfice sur le plan de la réussite aux UV". (Unités de valeurs). Quant au problème de la coordination triangulaire entre étudiants, professeurs et bibliothèques, la question reste entière et non-éclaircie. A la fin de cette enquête une seule certitude apparaît : *"étudiants et enseignants s'accordent sur les difficultés rencontrées par les étudiants pour se*

¹⁵ F. KLELTZ; La lecture des étudiants en sciences humaines & sociales à l'Université in *Cahiers de l'économie du livre*, n° 7. 1992 pp. 5-57.

procurer les ouvrages de la bibliographie".

L'étude menée par A. M. Chartier, J. Debayle et M.-P. Jachimowicz : "**Lectures pratiquées, lectures déclarées**"⁽¹⁷⁾, en mettant en doute le postulat selon lequel les pratiques de lecture déclarées dans les enquêtes sont l'image fidèle des lectures réellement effectuées, débouchera sur un constat un peu en "décalage" par rapport aux résultats des précédentes enquêtes : les lectures "découvertes" ou "braconnées" sont quantitativement beaucoup plus importantes qu'il n'y paraît (en moyenne quatre livres sur dix n'ont été ni prescrits par les professeurs, ni conseillés par les amis ou par les médias), vision qui semble assez éloignée de celle de nombreux universitaires concernant les pratiques de lecture de leurs étudiants.

2.1.2. Un nouveau regard sur la lecture

Parallèlement à ces interrogations portant sur de nouvelles pratiques de lecture étudiante, les sociologues se sont interrogés sur leur propre définition de la lecture. Certaines études sociologiques des années 90 laissent apparaître un élargissement de la notion de "lecture", par rapport à celle retenue dans différentes enquêtes générales sur la lecture. Dans ces enquêtes, les indices traditionnellement retenus (nombre de livres possédés, achetés, et/ou lus, genre de livres : romans, ouvrages historiques... lecture de quotidiens, hebdomadaires, revues, fréquentation de bibliothèques) permettaient surtout de relever une inégale relation dans le rapport au livre selon les groupes sociaux⁽¹⁸⁾. Pour F. de SINGLY *"toute appropriation d'un support écrit sera nommée lecture. La perspective sociologique n'a pas à reprendre la définition dominante de la "lecture" qui renvoie de manière privilégiée au livre (le "je ne lis pas" signifie le plus souvent "je ne lis pas de livres" (...)"l'acte de lecture qualifie au contraire, la "consommation" des textes, y compris ceux qui sont sur un support informatique, y compris ceux qui n'ont aucune légitimité culturelle."*⁽¹⁹⁾.

Une telle démarche dans laquelle la lecture est entendue au sens anthropologique (liée à l'observation de pratiques) et non comme une approche normative (attachée à un système de valeurs) est également présente dans d'autres enquêtes, comme : "**lectures pratiquées et lectures déclarées**" (A.M. CHARTIER.1996) qui en s'interrogeant sur les processus à l'oeuvre dans les déclarations de lectures telles qu'elles sont faites lors des enquêtes sociologiques, constate un décalage du fait d'un processus sélectif de la mémoire, où *"l'on déclare les livres dont on se souvient et on se souvient des livres déclarables"* éliminant de fait

¹⁷ A. M. CHARTIER Jocelyne, DEBAYLE et Marie-Paul JACHIMOWICZ "Lectures pratiquées lectures déclarées" in *Les étudiants et la lecture* sous la Dir. d'E. Fraisse , PUF, 1993, pp. 73-100

¹⁹ SINGLY F. de . "Les Jeunes et la lecture" (*Les Dossiers éducation & formations*, n° 24, janvier 1993). Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1993.

toute autre pratique de lecture. Sont ainsi éliminés certains aspects de la lecture informative : lecture rapide, de butinage, lecture en diagonale, recherche d'informations et autres formes de lectures n'appartenant pas aux visions traditionnelles du "lire".

B. Lahire dans "**Les manières d'étudier**"⁽²⁰⁾ constate que seulement 15% des étudiants scientifiques déclarent lire *in extenso* les livres. Il se demande "*si l'on n'a pas ici un indice de l'existence de modes de lecture spécifiques -plus documentaires que littéraires- qui impliquent notamment la recherche d'informations précises*". Il remarque également que "*La lecture hachée, discontinue, informative, rapide, technique documentaire, etc., apparaît aux yeux de la plupart des commentateurs (et souvent aussi aux yeux de ceux qui ont de telles pratiques de lecture) comme une "sous-lecture" ou une "dégradation de la vraie lecture"*".

Pour la sociologie de la lecture, **Lire pour s'informer**, ne représente pas une catégorie du "lire" bien définie, stabilisée, repérable parmi un ensemble d'autres pratiques de lectures clairement identifiées. Si la maîtrise de l'information est devenue un enjeu clair et nettement affirmé par les responsables des politiques publiques d'enseignement, il semble que l'acte de lecture directement lié à cette activité, la lecture informative, n'ait à ce jour été l'objet exclusif d'aucune étude de sociologie sur les pratiques de lecture. L'éventuelle évolution des pratiques de lecture étudiantes vers un **lire pour s'informer** n'apparaît qu'en "creux", en négatif dans les enquêtes générales, noyée quelque part dans ce constat que "*si les français sont plus nombreux à lire aujourd'hui, ils lisent moins*" (la lecture étant toujours mesurée par le nombre de livres lus). Ainsi "*l'attention portée aux livres, symboles de culture, a fait négliger ou sous-estimer l'importance de la lecture de revues qui elle, s'accroît entre 1981 et 1988 (...)* Implicitement le livre est soit sacralisé, considéré comme une entité unique, soit envisagé comme un bien de consommation interchangeable (...) indépendamment de son contenu."⁽²¹⁾. On peut cependant relever l'indice d'une évolution, dans le fait que ces enquêtes générales sur la lecture, sont aujourd'hui l'objet de nombreuses critiques, précisément à cause de leur impuissance à rendre compte de cette multiplicité des pratiques, phénomène qui aujourd'hui commence à être étudié par les sociologues.

La sociologie de la lecture semble confrontée, à travers de multiples questionnements, à une redéfinition de son objet d'étude : la lecture. Elle se devra d'en rendre compte, non plus comme une notion simple, aisément mesurable et quantifiable, mais, sauf à y perdre tout son sens, comme une réalité complexe, difficile à saisir, multiple.

Cette situation de crise autour d'une redéfinition de la lecture n'est pas sans rappeler certains

²¹ C. HORELLOU-LAFARGE et M. SEGRE, "Regards sur la lecture en France : bilan des recherches sociologiques", Paris : L'Harmattan, 1996

"discours sur la lecture" relevés par A.M. Chartier et J. Hébrard⁽²²⁾ au fil des pages de la revue **L'Education**, quand au détour des années 60, le système éducatif en état de choc (il venait de découvrir l'échec scolaire à travers cette maladie au nom barbare de "dyslexie") verra s'écrouler en moins de dix ans toutes *"les certitudes consensuelles sur lesquelles avaient pu se développer tous les efforts d'acculturation à l'écrit depuis Jules Ferry (...) Entre 1965 et 1975, c'est la définition même de la lecture qui semble s'être effondrée dans l'école, provoquant une sorte de course en avant vers de nouvelles définitions sans cesse ressenties comme inopérantes et ruinées avant d'avoir pu être vraiment construites (...) Interrogation qui sert de titre à de nombreux articles (Qu'est-ce que lire ? Qu'est-ce que savoir lire ? Qu'est-ce que lire aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'apprendre à lire ? Qu'est-ce que la littérature ?)".*

Parallèlement les auteurs des **Discours sur la lecture** constatent que depuis les années 70, on assiste à *"une extension sans limite de l'ensemble des objets qualifiables de "textes" (mots, images mais aussi dispositifs, événements, réalités sociales). On inventorie et travaille tous les "supports" de lecture, c'est à dire la variété du médium, plus qu'on ne s'interroge sur la valeur des messages".*⁽²³⁾

L'actuelle redéfinition de la lecture par la sociologie s'opère dans le sens d'une prise en compte de la multiplicité des façons d'appréhender les textes. Ainsi Martine Poulain remarque que *"ce qui caractérise certaines recherches sociologiques récentes, c'est peut-être cette tentative, à laquelle Roger Chartier convie l'histoire de la lecture, de passer "du livre au lire"*⁽²⁴⁾. Elle s'accompagne d'un déplacement de l'intérêt, de l'unité interne des textes vers la diversité et la multiplicité des modes de réception. Cette attention nouvelle aux multiples manières de lire, concerne bien sûr, *aussi*, la lecture scolaire. Ainsi, depuis les années 70, tandis qu'un public de plus en plus hétérogène partage l'espace commun d'une même classe, la multiplicité des pratiques de lecture va sonner le glas de cette *communauté consensuelle de lecture* autour d'un corpus restreint de textes de référence. Cet ensemble de textes patiemment constitué par les fondateurs de l'école républicaine, ferment d'unité et d'identité nationales, source inépuisable de sens à partager, de valeurs à transmettre, s'inscrivait dans l'esprit des Instructions officielles dès 1890 : *"Les grands écrivains français figurent à présent dans tous les programmes... N'offrent-ils pas ainsi le lien que l'on cherchait pour unir entre eux, sur quelques points du moins, des enseignements si dispersés ? Du Lycée à la plus modeste école de village, ne peut-il ainsi s'établir une sorte de concert entre tous les enfants de la même patrie ?"*⁽²⁵⁾. Cette belle

²³ Cette remarque, issue de l'ouvrage de F. de Singly "Les jeunes et la lecture" (1993) porte sur le livre de A.M. Chartier et J. Hébrard "Discours sur la lecture"(1989)

²⁵ Extr. des "Instructions officielles de 1890" in A.M. Chartier et J. Hébrard. *Discours sur la lecture*. 1989

unité semble aujourd'hui définitivement brisée, la surproduction du vingtième siècle finissant ne pouvait que précipiter encore davantage l'émiettement en cours. *"Lectures et lecteurs différents, tous deux de plus en plus nombreux, mais se confrontant peut-être à des écrits de moins en moins partagés, de moins en moins communs."* (M. POULAIN . 1991). Pourtant ces nouveaux partages autour du "lire", ne s'opèrent pas dans l'indifférence générale. La lecture scolaire (au sens large, y compris la lecture étudiante) devenant le lieu de conflits ouverts, relayés par les médias, et dont les protagonistes aussi symbolique que soit leur lutte, n'en sont pas moins les représentants de groupes identifiables aux intérêts tangibles.

2.2. Les luttes autour de la lecture enseignée

Multiplicité, diversité, tel est également le constat dressé par B. Lahire, dans **"Les manières d'étudier"** (1997) ouvrage qui nous rappelle que sous le vocable unique "d'étudiant" se cachent de très grandes disparités quant aux façons dont on peut vivre sous ce statut aujourd'hui. Ces différences préfigurent *de futures manières de travailler et de vivre* qui sont autant de facettes de cette réalité étudiante que l'auteur s'attache à mettre à jour, en une série d'oppositions pertinentes :

- Etudes courtes et professionnalisantes (*vs*) Etudes longues et (ou) plus généralistes.
- Etudes "séculières" et professionnalisantes (*vs*) Etudes régulières à enjeux purement scolaires.
- Etudes très encadrées, dirigées et à faible effectif étudiant (*vs*) Etudes de masse, avec faible encadrement nécessitant beaucoup de travail personnel.
- Ascétisme scolaire (*vs*) Etudes à faible degré de renoncement.
- Etudes scientifiques et techniques à prédominance masculine avec faible usage des bibliothèques, faible légitimité des lectures et des pratiques culturelles, fréquent usage des salles informatiques (*vs*) Etudes littéraires (au sens large) majoritairement féminines avec fréquent usage des bibliothèques, faible usage des salles informatiques, et à forte légitimité des lectures et pratiques culturelles.

Mais ne s'agit-il là vraiment que de différences ? Ne sommes-nous pas en présence d'oppositions *"et même de rapports de force entre différentes définitions de la culture ou de l'homme cultivé"* (...) *"la montée de la culture scientifico-technique, à la fois en légitimité scolaire et culturelle (...) et en nombre d'étudiants attirés par des études scientifiques et techniques, ne pouvait que modifier le rapport à la culture légitime et, du même coup, la valeur de la lecture, notamment la lecture de livres, et plus précisément encore la lecture des textes littéraires..."*. (B. LAHIRE.1997).

La lecture n'est donc pas le lieu de pratiques sociales *neutres*, et ce décalage entre différentes conceptions du *lire* laisse poindre certains grands débats ou *luttes symboliques* autour de la

lecture *scolaire* (y compris étudiante) dans la France contemporaine. (F. de SINGLY.1993) Ainsi, tandis que F. Kleltz (1992) s'interroge dans son enquête pour savoir s'il ne s'agit là que d'une simple évolution du rapport des étudiants à la lecture ou bien d'une crise de la lecture, la réponse pour F. de SINGLY dépendra de l'engagement de celui qui y répond, parmi les trois positions symboliques en lutte aujourd'hui autour de la lecture "scolaire". La première est celle de la ***culture littéraire "valeur suprême"*** qui souhaite préserver les classiques [les vrais] pour ouvrir l'esprit des jeunes : les tenants de cette position sont convaincus de la réalité d'une profonde crise actuelle de la lecture étudiante. La seconde, celle ***du soutien à l'égalité des chances*** prône le droit pour les jeunes de s'approprier une culture contemporaine. Pour ceux qui défendent cette position une évolution des lectures dans le sens d'un abandon des "anciens" classiques et la constitution d'un nouveau corpus avec des auteurs plus *faciles* ("Q'importe les lectures pourvu qu'ils lisent"), est dans l'ordre des choses... Enfin, la troisième est celle des défenseurs ***du plaisir de lire***, pour lesquels les enquêtes, en constatant une baisse de la lecture étudiante, ne font que confirmer la nécessaire "déscolarisation" la lecture littéraire. Il s'agit de sortir de ces incontournables discours sur les textes et des laborieux apprentissages qui les accompagnent... et de sauver le plaisir du texte. Cette position est notamment défendue par D. Pennac⁽²⁶⁾.

2.3. Culture littéraire et culture de l'information

Notons toutefois qu'il s'agit là d'un débat *interne* au *clan* de défenseurs inconditionnels de la lecture littéraire, caractérisé par la certitude que c'est au contact de la littérature que la jeunesse peut développer "*intelligence et esprit critique*"⁽²⁷⁾, cette voie étant la "*seule voie qui puisse conduire les jeunes à la liberté de l'esprit : celle des humanités, qui est aussi celle de l'humanité.*"⁽²⁸⁾

A.M. Chartier et J. Hébrard notent qu'au détour des années 60, l'émergence de deux nouveaux modèles (culture scientifique et culture de masse), dans un contexte démographique difficile (l'explosion scolaire), va défaire "*la liaison entre culture littéraire et culture générale, liaison construite non sans mal au début de l'école républicaine, mais qui était devenue si naturelle qu'on la pensait (au moins en France) consubstantielle au fait scolaire*". (A.M. CHARTIER. 1989). Les anciens consensus autour de la lecture scolaire ne fonctionnent plus, cette dernière devenant le lieu de tensions qui visent à redéfinir de nouveaux territoires culturels. Aujourd'hui ces tensions sont toujours perceptibles : "*ceux qui expriment leur inquiétude au sujet de la*

²⁷ Voir à ce sujet les "Instructions officielles du Collège." 1990.

situation de la lecture en France [sont] souvent des intellectuels attachés plutôt à l'ancienne définition de l'intellectuel-lettré (philosophe, littéraire...) et prouvent par l'expression de leur émotion publique qu'il est bien question de luttes entre des détenteurs de capitaux culturels de nature très différente (intellectuels-bureaucrates, intellectuels experts, intellectuels-ingénieur, intellectuels-philosophes, etc.). Toutefois, ces transformations n'impliquent pas que l'on soit passé de l'intellectuel-"lecteur" à l'intellectuel-"non-lecteur", mais supposent en fait une modification des types et des modes de lecture qui parviennent sans doute plus difficilement à être objectivés et comptabilisés par les enquêtes". (B. LAHIRE.1997).

F. de Singly s'étonne du rôle réservé aujourd'hui à la littérature dans les programmes officiels de "seconde". La lecture littéraire y étant reconnue comme un facteur favorisant la lecture de toute autre forme d'écrit "*Le texte littéraire plus que tout autre, se prête, par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. En s'exerçant à déchiffrer les textes littéraires, les élèves apprennent à mieux lire tous les textes*". Position contestée par un psychologue comme M. Fayol pour qui, le transfert entre compétences littéraires et compétences scientifiques en matière de lecture est difficile. Il n'est pas évident par exemple pour un non-scientifique, d'extraire les idées principales d'un article de "**La Recherche**" texte pourtant jugé très facile pour un spécialiste du domaine.⁽²⁹⁾

A l'inverse, H. Mitterand (1992) considère que la "*didactisation à outrance*" accompagnant certains textes officiels (programmes et instructions concernant l'enseignement du français des Lycées, 1989) masque mal les intentions de leurs auteurs, à savoir "*le refoulement du littéraire*", le choix d'une prédominance de la lecture utilitaire sur la lecture du goût, de plaisir et de culture.

Mais les auteurs du "**Discours sur la lecture**" nous rappellent que le débat entre les partisans d'une culture basée sur la lecture des "Humanités classiques" et les tenants d'un "humanisme scientifique" était déjà ouvert en 1965 lorsqu'apparaissent dans les colonnes de **l'Education nationale** des façons inédites de lire et de s'appropriier les textes, avec la mise en place d'enseignement destinés notamment aux futurs ingénieurs où l'on suggère de nouvelles méthodes empruntées aux techniques d'animation pour adultes. C'est à cette époque que se forment les prémisses de cette nouvelle modernité culturelle, portée par des groupes sociaux en pleine expansion, issues du monde pionnier des cadres d'entreprise, démarqués culturellement des anciennes couches moyennes de l'entre-deux guerre. Cette élite sortant des Grandes Ecoles saura, à travers de nouvelles techniques, se construire une "culture" efficace et fonctionnelle dans laquelle précisent A.M. Chartier et J. Hébrard "*il s'agit de lire pour agir et non pour*

²⁹ FAYOL M. "Lecture psychologie cognitive" in BUTLEN M., HEBRARD J. (dir.) *La culture de l'écrit et les réseaux de formation* Créteil, Argos-CRDP, 1992

aboutir à des dissertations et à de nouveaux livres.(...) L'orientation intellectuelle des générations formées aux mathématiques semble les prédisposer à trouver plus d'informations et d'occasion de réfléchir dans les essais de sociologie que dans les constructions romanesques (...) On sent, qu'un transfert de territoire s'esquisse (...) Les "grands maîtres" classiques nourrissent moins qu'on l'aurait voulu, ou moins aisément qu'on l'aurait cru, le regard porté sur le monde. Les sciences humaines sont en train de prendre le relais de la littérature. Au lieu du récit fictionnel, les analyses fonctionnelles, apportent leur moisson de données et une interprétation que le lecteur peut adopter ou contester. Il n'est plus question d'admirer la pensée dans la langue. Il est question de former des cadres à responsabilité socio-économiques, qui sont aussi des individus à responsabilité éthique". (A.M. CHARTIER, J. HEBRARD. 1989). Nous voilà déjà très proches de l'esprit de la "culture d'information", telle qu'elle apparaît dans le rapport Serieyx, ou les écrits de J. Michel (voir chapitre 3.1.).

Ces discours, amorce d'un mouvement en direction de la culture informative trouveront un écho du côté des bibliothèques, prêtes à se saisir de cette opportunité pour faire entrer dans l'école des thèses que certains précurseurs (comme Coyecque dès 1914) avaient importé de l'expérience des bibliothèques américaines. (A.M. CHARTIER J. HEBRARD. 1989). Aussi pouvons nous lire dès 1963 dans **L'Éducation nationale** : "*Demain nos élèves auront besoin de consulter des revues, des traités, des répertoires, des annuaires, des bibliographies (...) Habitons-les dès maintenant à se servir (seuls évidemment) des dictionnaires, des tableaux de conjugaison, brochures de documentation, atlas, index, tables des matières (...) Il n'est pas de discipline d'enseignement qui ne se prête à cet entraînement, osons même l'écrire à cette ascèse. A tous les niveaux d'enseignement, il importe d'apprendre aux élèves à lire (...) Le livre -disons plus largement la chose imprimée- doit donc devenir selon nous, la source principale des connaissances ; supplanter la parole du maître et cela à tous les niveaux d'enseignement, à partir des premières classes élémentaires". (**Éducation Nationale**, 21 février 1963)*

Redéfinition de la lecture, mais aussi redéfinition de la place et du rôle de la bibliothèque dans l'école, liée elle-même à une évolution de la pédagogie : "*Le travail documentaire devient une part importante de l'emploi du temps de l'élève moyen (...) Dans cette perspective, une révision de la pédagogie scolaire est nécessaire. En effet, il ne suffit pas de créer des centres documentaires dans l'enseignement. L'ensemble des méthodes doit évoluer en conséquence.*"⁽³⁰⁾. Ce mouvement aboutira à la création des CDI, en 1973. Il est intéressant de constater à quel point toutes ces questions restent proches de nos préoccupations actuelles, y compris dans l'enseignement supérieur, notamment quand on se rapproche de notions comme "culture de l'information".

En France, la lecture, clef de tous les apprentissages et placée de ce fait au centre du projet éducatif national, s'est trouvée liée par la tradition et par les Instructions Officielles à l'enseignement du français-littérature. Au détour des années 60, cette liaison va se défaire progressivement, tandis que s'abolit *"l'opposition entre "apprendre à lire" et "lire pour se former"*. *Apprentissage et formation sont devenus une seule et même chose. La formation n'est plus l'acquisition d'une culture particulière, mais le travail scolaire lui-même*". C'est pour A.M. Chartier et J. Hébrard la raison du succès de la formule de Bertrand SCHWARTZ *"Il faut maintenant apprendre à apprendre"*⁽³¹⁾. Aujourd'hui, à n'importe quel niveau d'étude envisagé, une bonne lecture étant une lecture *efficace*, un texte peut devenir difficile à lire pour les raisons les plus diverses (support inédit, complexité du message, domaine de référence inconnu, etc...). C'est ce que nous enseigne les travaux de psychologie cognitive. Dans ces conditions, l'apprentissage devient alors impossible à achever : *"On n'en finit donc plus d'apprendre à lire, tout simplement parce qu'on n'en finit plus d'apprendre"*. (A.M. CHARTIER. 1989).

2.4. La question des apprentissages et de la construction des savoirs

2.4.1. Origines des courants pédagogiques contemporains

Les courants pédagogiques actuels ont placé la question des apprentissages au cœur de leurs préoccupations, en partie sous l'influence des conceptions humanistes des "pionniers" de **l'éducation nouvelle** ou **école active**. Pour ces pédagogies, l'élève était reconnu comme une personne. Ces courants aspiraient à former un individu dans sa totalité et centraient leurs actions sur le besoin d'activité propre à l'enfant, sur ses motivations naturelles et spontanées (Claparède, Dewey, Montessori, Freinet, Decroly, etc...). Les pédagogies actuelles ont intégré sous le nom de "méthodes actives", un certain nombre de pratiques issues de ces pédagogies : *"toutes méthodes qui impliquent réellement l'apprenant et qui tentent de lui faire construire son savoir à partir d'études de cas, de jeux de rôle, de situations proposées par les apprenants ou par le formateur, et dans lesquelles la part d'implication de l'apprenant est particulièrement forte"*⁽³²⁾. Ces démarches s'opposent aux courants pédagogiques dits classiques, pour lesquels la transmission d'un savoir constitué est la finalité première de tout enseignement, savoir structuré, transmis et communiqué par l'enseignant à un élève qui écoute et reçoit ce savoir distribué de manière indifférenciée à tous les élèves.

Parallèlement à cette influence, les courants pédagogiques modernes, suivant les grandes

³¹ B. SCHWARTZ et al. "Où va l'Université". Paris : Gallimard, 1987.

orientations de la psychologie contemporaine, évoluent de la théorie behavioriste de l'apprentissage développée par Skinner⁽³³⁾, aux théories cognitivistes.

Partant des "**techniques du conditionnement opérant**", pratiquée par Skinner sur des animaux, desquels il obtient des apprentissages étonnants (il apprend ainsi à des pigeons à jouer au ping-pong), il imagine une méthode d'enseignement, **l'enseignement programmé**, qui appliquerait à l'humain les mêmes méthodes. Cet enseignement vise un contrôle total des mécanismes d'apprentissage en situation scolaire. C'est une pédagogie centrée sur l'apprentissage par la rationalisation de l'acte éducatif. Cette approche qui se veut rigoureuse, scientifique, est l'application d'une démarche technologique à l'éducation. Elle propose de rendre actif l'élève à travers un savoir programmé, que l'élève doit découvrir ou reconstruire. La matière à enseigner, est découpée en petites unités selon une organisation logique, rigoureuse ; l'élève est *amené* à produire une réponse, puis est immédiatement informé de l'exactitude de cette réponse (renforcement). Cette méthode a été largement rejetée depuis, même si certaines applications d'EAO⁽³⁴⁾ restent proches de ce modèle. La démarche qui soutient la **pédagogie par objectifs** définie par B Bloom et V. De Landsheere⁽³⁵⁾ présente également certaines similitudes avec "l'enseignement programmé" : pour atteindre un objectif fixé, elle analyse finement les étapes permettant d'acquérir un ensemble de connaissances. Cette logique est entièrement construite par l'enseignant (ou l'expert) qui articule objectifs opérationnels et objectifs intermédiaires pour *conduire* l'élève vers un objectif final ⁽³⁶⁾.

La psychologie cognitive, en se référant aux théories du traitement de l'information, va placer la problématique de l'apprentissage du côté du fonctionnement cognitif et affectif de l'apprenant (*comment apprend-on ?*) plutôt que du côté des produits et résultats de l'apprentissage (*cela est-il juste ou faux ?*). La psychologie cognitive née aux Etats-Unis dans les années 60, en réaction au modèle dominant de l'époque, le behaviorisme de Skinner, acceptera de faire un certain nombre d'hypothèses sur ce qui se passe dans "*la boîte noire*", essayant de comprendre *comment* fonctionne le système mental, moteur essentiel des comportements, qu'elle cherchera à étudier scientifiquement éclairant de manière nouvelle les conceptions de l'apprentissage : travaux sur la mémoire, la résolution de problèmes, la métacognition, la perception, les émotions, etc... ⁽³⁷⁾.

2.4.2. Les courants récents des pédagogies de l'apprentissage

³³ B.F. SKINNER "La révolution scientifique de l'enseignement" Mardaga. 1969.

³⁵ G. et V. De LANDSHEERE "Définir les objectifs de l'éducation" PUF. 1976.

³⁷ Daniel GONNAC'H, Caroline GOLDBER "Profession enseignant : manuel de psychologie pour l'enseignant". Paris : Hachette, 1995.

Les pédagogies actuelles, influencées par ces différents travaux vont, en se recentrant sur l'activité de l'apprenant et sur les particularités des processus d'apprentissages, opérer un véritable renversement de perspective : *"Ces pédagogies sont axées sur l'apprenant, acteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre, sur la prise en compte de sa logique et de ses démarches d'apprentissage et proposent des moyens pour lui permettre "d'apprendre à apprendre". la finalité de ces pédagogies est directement la réussite du processus d'apprentissage (...) Le rôle de l'enseignant devient celui d'une personne-ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves (...) L'enseignant leur fournit des outils, met en place des projets, des contrats ; il anime des situations d'apprentissage (...) Il organise, choisit des situations d'apprentissage susceptibles de faire émerger des problèmes, d'entraîner une transformation des représentations, d'aider l'apprenant à identifier ses stratégies, à développer ses capacités de métacognition, de le guider dans sa structuration du savoir. La communication s'appuie sur des relations de médiation (...) Le savoir est co-construit par l'apprenant avec la médiation du maître. (M. ALTET. 1997).*

En France, cette orientation nouvelle de la pédagogie sera institutionnalisée par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui place l'élève, l'étudiant, au centre d'un système éducatif qui a pour mission de contribuer à l'égalité des chances : *"Les établissements d'enseignement sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissance et méthode de travail"*. Cette loi se met en place dans le contexte d'une scolarisation "de masse", conséquence directe de la démocratisation de l'enseignement (notamment avec la Réforme Haby qui institue le collège unique en 1975). Depuis cette date, réduire l'échec scolaire devient la préoccupation majeure, celle qui sous-tend toutes innovations pédagogiques et institutionnelles.

3.4.1.1. La pédagogie de projet⁽³⁸⁾ : Il s'agit d'une prise en compte de l'activité de l'élève (ou de l'étudiant), de sa motivation, dans une action planifiée, qui a "du sens" pour lui, parce qu'elle est construite autour d'une démarche de projet. Elle vise l'acquisition de compétences à long terme, et non l'atteinte d'objectifs émiettés, ou hiérarchisés *a priori* par l'enseignant (comme dans la pédagogie par objectifs). Autonomie, responsabilité, initiative, exercices motivants suscitant l'intérêt, cette pédagogie propose un savoir global, un savoir en acte, un savoir significatif, conçu autour d'un engagement personnel de l'étudiant. L'idée de projet sera utilisée à tous les niveaux du système éducatif dans le but d'adapter ce système aux grandes évolutions actuelles et de le redynamiser (projet d'élève, d'école, d'établissement, de formation).

3.4.1.2 La pédagogie différenciée a été introduite sous l'impulsion de Louis Legrand

dans le cadre de la rénovation des collèges en 1984, dans un collège "unique" où co-existent dans une même classe des élèves aux profils pédagogiques totalement différents. Nouvelle forme de pédagogie individualisée, la **pédagogie différenciée** sera poursuivie et développée par P. Meirieu. Elle vise à diversifier la gestion des apprentissages, de façon à s'adapter à la forte hétérogénéité des classes. La différenciation peut-être menée en faisant varier les outils (écriture, parole, image, geste, informatique) ou bien les situations (exposé collectif, travail individualisé, monitorat, travaux de groupes), elle peut porter sur une partie du programme (exercices d'entraînement, ou d'enrichissement) ou viser l'acquisition de capacités transdisciplinaires (réalisation d'un exposé, d'une affiche, d'une fiche de lecture, d'une analyse, d'une synthèse, d'un dossier documentaire)⁽³⁹⁾. Cette différenciation qui s'appuie sur une grande diversité de situations, permet de mettre en oeuvre un certain nombre de techniques pédagogiques, mais doit rester avant tout centrée sur les besoins d'un individu apprenant.

3.4.1.3. Stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant :

La métacognition est "*l'analyse de son propre fonctionnement intellectuel*"⁽⁴⁰⁾. Partant du constat que chaque individu possède ses propres stratégies d'apprentissage, cette pédagogie formule l'hypothèse que la prise de conscience de ses propres stratégies mentales doit améliorer de façon significative les méthodes de travail et techniques d'études. Elle s'appuie donc sur l'idée qu'une des causes d'échec réside dans la pauvreté métacognitive des étudiants (difficulté à expliciter leurs démarches), et que l'apprenant efficace est celui qui est capable d'exercer réflexions et jugement sur ses propres manières d'apprendre. "*Plusieurs sources théoriques alimentent ce courant de recherches. Le premier cadre conceptuel est sans doute celui qui fait du **contrôle** et de la **régulation** la clé de voute de tout système vivant [voir la **cybernétique**] (...) Le second cadre conceptuel est celui du **cognitivism** et des théories du traitement de l'information, qui postulent une analogie cerveau/ordinateur. Les concepts de stratégies cognitives, procédures de mémorisation, perception sélective, encodage, traitement inductif, déductif..., associés à la prise de conscience font partie intégrante des processus métacognitifs. Connaître ses propres processus de traitement de l'information revient à faire de la métacognition (...) En France les travaux de Pierre Vermersch sur **l'entretien d'explicitation**⁽⁴¹⁾, qui vise à "**mettre en mots des savoirs implicites**" ou ceux de Georgette Nunziati sur **l'évaluation formatrice**⁽⁴²⁾ témoignent de la fécondité du concept de métacognition"* (RAYNAL. 1997).

Mais, nous rappelle Marc Romainville, l'apprentissage ne se réduit pas uniquement à mettre

³⁹ Philippe MEIRIEU "La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page" in *Les Cahiers pédagogiques, numéro spécial "Différencier la pédagogie"* 1988

⁴¹ Pierre Vermersch "L'entretien d'explicitation" Paris : ESF, 1994

en place des stratégies. Apprendre, c'est aussi avoir de l'intérêt pour la matière étudiée, être motivé, être incité, être invité à exploiter ses connaissances⁽⁴³⁾. Pour Britt-Mari Barth⁽⁴⁴⁾ l'apprenant doit prendre conscience de sa motivation, de la culture de l'autre, de son rapport au savoir et de sa disposition à l'apprentissage pour pouvoir les faire évoluer. *"Dans cette optique, apprendre veut donc essentiellement dire pouvoir donner du sens à une situation complexe. Le sens dépend du contexte, de la façon dont nous interprétons la situation en question. Un même phénomène peut prendre des significations très différentes selon la perspective adoptée. C'est à travers notre histoire cognitive, affective et sociale que nous donnons du sens à la réalité, que celle-ci soit existentielle, mathématique, littéraire ou autre. Ce n'est donc pas l'information exposée qui nous informe d'abord, mais le sens que nous pouvons donner à cette information dans une situation donnée. La situation elle-même (...) n'exerce pas simplement une influence sur la cognition, elle en fait plutôt partie. Son importance est donc immense"*. (BRITT-MARI BARTH. 1996).

Nous verrons dans le prochain chapitre comment certaines expériences de formation à l'usage de l'information vont venir puiser dans ces concepts les fondements de leurs propres démarches.

Analyser la place particulière réservée à un "apprendre à s'informer" ou à une "méthodologie documentaire" dans les pédagogies actuelles de l'apprentissage, c'est se trouver confronté à un effet de *résonance* tout à fait caractéristique de notre sujet. Ne sommes-nous pas avec "l'apprentissage de l'information" confronté à un discours qui semble se *fondre* le discours pédagogique global actuel, discours lui-même "héritier" des travaux de psychologie cognitive, discipline qui partage avec quelques autres, les mêmes référents conceptuels issus de la cybernétique, du cognitivisme, du connexionnisme, du constructivisme... Ne sommes-nous pas là, devant une sorte de *mise en écho* des différents *concepts-coeur* autour desquels semble s'organiser notre compréhension actuelle du monde. Spécifier l'apprentissage de l'information par rapport à toute autre forme d'apprentissage, s'est peut-être envisager une sorte de "méta" situation d'apprentissage". Seule une analyse fine des situations de terrain peut permettre d'éclairer les particularités de cet apprentissage.

3. La formation des étudiants à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur

⁴³ Marc ROMAINVILLE "Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'Université". Bruxelles : De Boeck, 1993.

3.1. : le rôle des politiques publiques

3.1.1. Années 70... La phase d'émergence

Les "bonnes raisons" généralement invoquées pour justifier la mise en place d'un apprentissage à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur : explosion de l'information, nécessité de s'y retrouver parmi la masse d'écrits (obsolescence des connaissances, utilité d'une continuelle mise à jour, etc...) n'auraient sans doute pas été suffisantes pour expliquer ce phénomène. Trois conditions favorables ont joué un rôle de "catalyseur"⁽⁴⁵⁾. La première est relative au développement d'une **politique nationale de l'information scientifique**. Elle constitue le thème du présent chapitre. Nous venons d'aborder la seconde concernant *"la recherche de nouvelles formes de transmission des connaissances dans l'enseignement"* au chapitre précédent, portant sur **"la question des apprentissages et de la construction des savoirs"**, enfin la dernière de ces conditions concerne *"la prise de conscience dans certains milieux professionnels (médecins, ingénieurs, etc...) du rôle primordial de l'information dans l'exercice des métiers"* (elle est évoquée plusieurs fois au cours de cette note de synthèse).

"L'étude sur la formation initiale des ingénieurs et des cadres à la maîtrise de l'information" ⁽⁴⁶⁾ met aussi en évidence, le rôle déterminant joué par les politiques publiques dans cette prise de conscience d'une nécessaire formation des étudiants à la maîtrise de l'information. Parmi treize références citées dans cet ouvrage, comme ayant marqué les débuts de ce thème en France (entre 1970 et 1990), six émanent directement de recommandations (ou de réflexions) issues de groupes de travail liés à un Ministère ou au Commissariat général au plan ⁽⁴⁷⁾.

Dès 1971, que la nécessité de former les étudiants à l'IST s'inscrit clairement dans le cadre des travaux préparatoires au VIème plan⁽⁴⁸⁾ : *"L'efficacité des actions documentaires exige une initiation des usagers (...) cette initiation (...) devra être intensifiée dans l'enseignement supérieur pour permettre aux étudiants et notamment aux futurs professeurs de connaître et de mieux utiliser les mécanismes et éléments de traitement de l'information"*.

⁴⁵ LEFORT Geneviève "Apprendre à s'informer" in *S'informer pour se former et pour agir* La Documentation française 1987 pp. 21-37

⁴⁷ "Information scientifique et technique" in *DGRST, Commissariat Général au Plan Préparation du VIe plan. Tome 2, Ch 11, Gr. 5*. Paris : La Documentation Française, 1971, pp. 315-332*** Ministère de l'Industrie et de la Recherche, BNIST : Rapport du groupe "Formation des utilisateurs ..." Paris : BNIST, 1974*** "Propositions pour la mise en valeur de l'offre française de biens et de services et le développement d'un secteur de l'information industrielle et commerciale : Rapport au Premier ministre de M. le Député Claude Germon " Paris : Assemblée nationale, 1985*** "Modernisation, mode d'emploi": Rapport au Premier ministre de M. Antoine Riboud. Paris : UGE, 1987*** Commissariat général au plan "information et compétitivité" Rapport du groupe présidé par M. René Mayer. Paris : La Documentation Française, 1990.

En 1973, le BNIST⁽⁴⁹⁾ tout juste créé, comporte un groupe de réflexion "formation" qui recommande la mise en oeuvre d'actions d'incitation en faveur des utilisateurs. Ce qui se concrétisera en 1977 par un appel d'offre concernant "le financement d'opérations dites de "germination" pour une trentaine d'établissements afin "d'encourager la formation à l'utilisation de l'information au sein des Universités et des Grandes Ecoles". Une vingtaine d'établissements [ont été] sélectionnés d'après le programme de formation proposé, qui [devait] obligatoirement [être réalisé] sous la responsabilité d'enseignants, et avec l'appui de la direction."⁽⁵⁰⁾

3.1.2 La formation des étudiants à l'usage de l'information : une histoire à deux "voies"...

Il est très difficile, étant donnée de la diversité des situations locales, de dresser un bilan global de la situation concernant les formations à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur. Selon les auteurs de "**L'étude sur la formation initiale des ingénieurs...**" (1992) aucune étude exhaustive n'a été à ce jour réalisée sur le sujet. Partant d'un recueil d'éléments divers (documents publiés par des formateurs, colloques, presse professionnelle, documents officiels, etc...) ces auteurs observent que "dans l'Enseignement supérieur, deux approches différentes ont présidé à la mise en place de formations des étudiants à l'usage de l'information : une approche expérimentale, impulsée par le Ministère de la Recherche, en particulier dans les Grandes Ecoles d'ingénieurs et de gestion, et une approche institutionnelle, développée par le Ministère de l'Education Nationale surtout dans les Universités". Nous aborderons successivement l'histoire des politiques publiques concernant ces deux approches.

3.1.2.1. Du côté des Grandes Ecoles

A l'exception de quelques initiatives individuelles antérieures, tout semble démarrer dans les Grandes Ecoles, en 1976 dans le cadre de l'appel d'offre du BNIST, et de ses opérations dites de "germination". Les résultats de ces actions étant jugés encourageants, cinq autres conventions interviendront de 1981 à 1990, entre le Ministère de la Recherche et la Conférence des Grandes Ecoles⁽⁵¹⁾. Cette association qui fédère environ 150 établissements se chargera "de la mise en oeuvre d'un programme visant à intégrer progressivement la formation à l'usage de l'information dans l'enseignement des Grandes Ecoles" ("Etude sur la formation initiale des ingénieurs...1992). On peut noter le rôle déterminant joué depuis 1977 par cette association,

⁴⁹ BNIST : Bureau national de l'information scientifique et technique

⁵¹ C'est la MIDIST (Mission interministérielle de l'information scientifique et technique) qui succédant au BNIST confiera à partir de 1980 à la Conférence des Grandes Ecoles cette mission.

instance coordinatrice, qui, en liaison étroite avec le Ministère chargé de la Recherche, a permis d'impulser une politique dynamique, assurant notamment le suivi, la lisibilité et l'évaluation des actions de formation entreprises. Dotée d'un groupe de recherche pédagogique (actuellement nommé "Groupe Formation à l'usage de l'information"), cette association a favorisé la mise en place d'actions à caractère innovant, "tirant" peu à peu ces formations vers des approches moins technicistes ou instrumentales de l'information et favorisant au contraire des démarches actives de la part des étudiants, visant une prise en compte globale du processus d'information ("Etude sur la formation initiale des ingénieurs...1992).

En 1990, le Ministère chargé de la Recherche nomme un groupe de travail interministériel présidé par Hervé Serieyx, dont le rapport "**Formation à l'usage de l'information**" publié par L'ADBS⁽⁵²⁾ en 1993⁽⁵³⁾ prônera cette nécessité d'une approche globale du processus d'information. Il s'agit pour l'étudiant d'apprendre non seulement à maîtriser des accès, mais aussi de comprendre les enjeux liés à la maîtrise de l'information, de savoir l'exploiter et d'être à même d'en protéger les résultats (brevets). Les réflexions de ce groupe serviront de base de travail, pour le lancement de deux nouveaux appels d'offres émanant du Ministère (l'un en 1992 et l'autre en 1995) tous deux "*destinés à soutenir et à encourager des actions de formations à l'usage de l'information scientifique et technique dans les cursus de l'enseignement supérieur*", nous révèle B. DIZAMBOURG, Directeur de la DISTNB⁽⁵⁴⁾ qui poursuit en ces termes : "*A ce jour, [nous sommes en 1997] près de quatre vingts formations ont reçu un soutien du Ministère, soutien qui a permis de sensibiliser plus de 20 000 étudiants pour un budget global de près de 6MF*".⁽⁵⁵⁾

3.1.2.2. Du côté des Universités

Tout semble beaucoup plus difficile du côté des Universités. "*Il s'est creusé ces dernières années, un véritable "fossé" entre les Grandes Ecoles et les Universités en matière d'IST*", déclare F. Hinard, Directeur de la DISTB⁽⁶⁶⁾ : "*Autrefois la bibliographie était partie intégrante de tout enseignement universitaire, parce que celui-ci était par nature articulé sur la recherche. Autrement dit chaque enseignant livrait au début de son cours un tableau des sources sur lesquelles il s'était appuyé pour l'élaborer, ce qui était une façon de relativiser la portée générale de l'enseignement dispensé en incitant les auditeurs à aller vérifier ou compléter le propos magistral. En sens inverse, l'enseignement dispensé dans les Grandes Ecoles avait*

⁵³ "Formation à l'usage de l'information : Rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé SERIEYX in *Former et apprendre à s'informer*. Paris : ADBS. 1993.

⁵⁵ Bernard DIZAMBOURG "Former les étudiants et les enseignants à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles : avant-propos" in *Répertoire des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles française*. Paris : Conférence des Grandes Ecoles. 1997.

davantage un aspect dogmatique et par conséquent se dispensait souvent de se référer à des sources. Il se trouve que pour des causes simples à identifier (nombre d'étudiants, moyens financiers des établissements) le rapport est en train de s'inverser : les universitaires se dispensent de plus en plus de cette référence à leurs sources et ont donc tendance à "dogmatiser" leur enseignement, alors que dans le même temps les Ecoles qui disposent de moyens informatiques très supérieurs amplifient pour leurs étudiants les moyens d'accès à l'information électronique (et par contre coup à l'information traditionnelle). ⁽⁵⁷⁾ En 1994, la DISTB place donc au premier rang des actions à entreprendre, l'intégration de la formation à l'IST dans les cursus des Universités comme dans ceux des Grandes Ecoles, "intégration qui ne se fera sans doute qu'à moyen terme" précise F. Hinard .

Contrairement aux Grandes Ecoles qui dépendent de tutelles diversifiées (ce qui rend difficile une approche règlementaire), les Universités ont, du fait de leur appartenance à la seule Education Nationale, été l'objet d'un certain nombre de mesures institutionnelles destinées à favoriser la formation de leurs étudiants à l'usage de l'information ("Etude sur la formation initiale des ingénieurs...1992). Cette orientation "institutionnelle" de l'action des pouvoirs publics à leur égard n'est pas nouvelle :

Ainsi, en 1982, la DBMIST⁽⁵⁸⁾ concrétise sa politique de soutien à l'IST par la création d'URFIST⁽⁵⁹⁾ dont la mission principale est de promouvoir au niveau régional, la diffusion de l'IST dans le milieu universitaire et de former à l'interrogation en ligne des utilisateurs de toutes catégories (professionnels de l'information, mais aussi chercheurs, enseignants, étudiants).

La loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, rénovant les premiers cycles universitaires donne mission à l'enseignement supérieur de diffuser "la culture et l'information scientifique et technique" notamment à travers l'inscription de l'IST dans les nouveaux enseignements des "langages fondamentaux". L'objectif visé par cette réforme est d'améliorer le taux de réussite dans les premières années d'étude post-baccalauréat, "en introduisant une période d'orientation et de repérage pour les nouveaux étudiants dès leur entrée à l'Université, afin de leur permettre d'acquérir la maîtrise des méthodes de travail propres à leur nouvel environnement" ⁽⁶⁰⁾.

Plusieurs autres mesures d'incitation peuvent être citées à l'actif du Ministère : actions ponctuelles de formations à l'utilisation des banques de données (1985-86), tarifs préférentiels pour l'interrogation de banques de données (à partir de 1986), mise en place de bourses

⁵⁷ François HINARD "Introduction" in *Formation scientifique et technique : bilan et perspectives* Synthèse du séminaire du 23 septembre 1994. Paris : DISTB, 1994

⁵⁹ URFIST : Unités régionales de formation et de promotion de l'information scientifique et technique, structures composées d'un enseignant et d'un conservateur des bibliothèques, il en existe aujourd'hui 7 en France.

d'information scientifique et technique (1982-92). La formation des utilisateurs se développe dans les Bibliothèques universitaires, où désormais les conservateurs, se voient confier une mission de formation, après modification de leur statut. (Décret n° 92-26 du 9 janvier 1992) ("Etude sur la formation initiale des ingénieurs..." 1992).

Les deux derniers appels d'offres du Ministère chargé de la Recherche, destinés à soutenir les formations à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur s'adressaient indifféremment aux Grandes Ecoles et aux Universités. Trois critères ont permis de sélectionner les dossiers : *l'intégration et la validation* de l'enseignement au cursus et dans les diplômes, la *collaboration active* entre les parties intéressées (chef d'établissement, enseignants, responsables de bibliothèques), la *durée*