
Modes d'appréhension et de dissémination des cultures de l'information dans l'École

Les conditions de la reliance

*Information cultures apprehension and dissemination modes within School:
Conditions for reliance*

Anne Cordier et Angèle Stalder



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/5533>

DOI : [10.4000/communicationorganisation.5533](https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.5533)

ISBN : 979-10-300-0146-4

ISSN : 1775-3546

Éditeur

Presses universitaires de Bordeaux

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2017

Pagination : 67-76

ISBN : 979-10-300-0162-4

ISSN : 1168-5549

Référence électronique

Anne Cordier et Angèle Stalder, « Modes d'appréhension et de dissémination des cultures de l'information dans l'École », *Communication et organisation* [En ligne], 51 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 01 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/5533> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.5533>

© Presses universitaires de Bordeaux

Modes d'appréhension et de dissémination des cultures de l'information dans l'École : Les conditions de la reliance

Anne Cordier¹, Angèle Stalder²

Introduction

Les discours institutionnels soutenant les politiques publiques à l'œuvre notamment depuis la Loi de Refondation 2013 autour de « l'entrée de l'École dans l'ère du numérique » promeuvent de façon constante le lien entre l'École et les demandes sociétales en termes d'employabilité, d'adaptation au monde professionnel et à la formation tout au long de la vie. Une préoccupation qui fait écho à une conception des cultures de l'information fortement appuyée par les organismes internationaux tels que l'UNESCO qui dès 2005 appelle à penser l'entrée dans « la société des savoirs », en lien avec une vision émancipatrice de l'information literacy (Lehmans 2017). Une préoccupation qui conduit aujourd'hui nombre de spécialistes de l'éducation à prôner de nouvelles formes pédagogiques et conceptions du savoir (Taddéi 2015), interrogeant en conséquence les postures et fonctions des acteurs de l'organisation scolaire. Une préoccupation d'autant plus prégnante au vu d'études mettant en lumière les pratiques sociales d'information, appelées également pratiques non formelles, se développant en dehors de prescriptions académiques, mais venant interroger de plein fouet ces dernières (Cordier 2015).

Nous défendons en effet la considération de l'École non seulement comme organisation, mais plus encore comme une organisation apprenante,

1 Anne Cordier est maîtresse de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à Rouen – Normandie Université. Chercheuse à l'UMR 6590 ESO, elle développe une approche sociale et compréhensive des pratiques informationnelles, en lien avec les représentations et imaginaires de l'information, des dispositifs sociotechniques et des espaces d'action ; anne.cordier@univ-rouen.fr

2 Angèle Stalder est doctorante en Sciences de l'information et de la Communication sous la direction d'Eric Delamotte. Ses travaux portent sur les pratiques informationnelles avec et autour du document technique dans une communauté de professionnels du domaine du bâtiment. ATER en 71^e section à l'Université de Tours, EA GRHIS. elle est associée au laboratoire Prim, Pratiques et ressources de l'information et des médiations, depuis septembre 2016 ; angele.stalder@univ-tours.fr

comparable à une entreprise « innovante », amenée à pointer les pratiques et dispositions qu'elle peut mettre en œuvre pour évoluer avec son écosystème informationnel (Argyris, Schön 2001, Senge 2012) et tenter de repérer les dimensions organisationnelles de l'apprentissage. Nous avons nous-mêmes été chercheuses observatrices de changements de postures au sein de l'organisation à travers l'investigation de dispositifs info-communicationnels engageant les acteurs dans une démarche de co-construction de savoirs à travers la compréhension et l'appropriation de notions et compétences informationnels (Cordier, Lehmans 2015 ; Stalder 2015).

Nous souhaitons poursuivre plus avant notre réflexion à ce sujet à travers ce numéro, en cherchant précisément à identifier les conditions de la reliance – reprenant ici le concept développé par Edgar Morin (1986 ; 2004) –, autrement dit : comment l'organisation apprenante qu'est l'École peut-elle favoriser de manière effective la culture des liens entre des univers différents, dépassant les cloisonnements disciplinaires, pour atteindre une véritable dissémination des cultures de l'information ?

Après avoir justifié le croisement conceptuel au cœur de cette contribution – cultures de l'information et reliance –, nous nous attacherons à proposer des pistes pour que les cultures de l'information soient au sein de l'École effectivement mises en lien.

Cultures de l'information et reliance: pertinence d'un croisement conceptuel

Indiquer au pluriel le concept de culture de l'information, c'est d'ores et déjà reconnaître l'émiettement des activités informationnelles entre pratiques formelles et moins formelles, ainsi que la diversité des sphères de déploiement des pratiques, et partant des compétences informationnelles convoquées par les acteurs en fonction des situations vécues et des statuts endossés (Liquète 2014). Notre propos vise à penser ici le lien entre la considération des cultures de l'information dans l'organisation – scolaire et professionnelle, particulièrement – et la reliance, dont nous allons situer le cadre définitionnel au sein des travaux d'Edgar Morin (1986 ; 2004).

Des cultures de l'information

Les pratiques informationnelles supposent d'abord et avant tout des compétences sociales, qui permettent d'entrer en interaction avec l'Autre, que ce soit directement ou par le biais de médias/contenus médiatisés, et de se positionner dans le monde. Elles circonscrivent donc non seulement des compétences dans la manipulation d'outils, mais avant tout la faculté de l'individu de devenir acteur au sein des systèmes informationnels. C'est pour cette raison que la notion de culture est privilégiée dans nos approches. Elle permet, comme l'a démontré Claude Blatz dans un texte fondateur pour les

sciences de l'information et de la communication, de considérer conjointement un volet de connaissances, une vision du monde mais aussi une façon d'agir pour soi et dans l'organisation (Baltz 2008). La culture est un processus et non un état, chaque nouvelle activité informationnelle générant de nouvelles expériences, enrichissant un répertoire de ressources mobilisables, réparties en registres d'habiletés et de compétences, du plus expert au plus ordinaire. Enfin, considérer cette culture au pluriel, c'est reconnaître que l'acteur développe ces ressources dans des contextes variés, personnels, corporatifs et sociaux. Se pose alors avec force la question de la garantie du continuum entre ces cultures et les conditions favorables au transfert d'acquisitions d'une sphère à une autre.

De la reliance entre les cultures de l'information

La notion de reliance nous semble tout à fait pertinente pour penser les cultures de l'information dans leurs dimensions plurielles, selon des contextes de déploiement de pratiques et d'apprentissages situés. La reliance désigne en effet le processus selon lequel des connaissances et des cultures sont activement mises en lien, de même que les individus, fédérés par le souci de mener à bien une action collective (Morin 1986). Pour favoriser la reliance, un système médiateur est nécessaire, qui peut être une institution sociale modelant les rapports de reliance, et/ou un ensemble de signes et de représentations collectives, partagé par des acteurs (Morin 2004). Penser les conditions de la reliance pour les cultures de l'information dans l'organisation scolaire, c'est donc éviter l'aspect mosaïque trop souvent revêtu par les analyses des pratiques informationnelles, réalisées selon un système de couches (d'individus isolés selon les statuts, par exemple, ou encore de types d'activités observées), et tenter de saisir les niches de création du sens individuel et social de l'activité. Qui plus est, ce concept de reliance permet de répondre aux enjeux posés par un environnement informationnel désormais complexe et en évolution permanente dans lequel il devient nécessaire de penser l'ensemble des cultures de l'information dans une approche transdisciplinaire, la seule capable de doter l'acteur d'un véritable pouvoir d'agir informationnel. Émerge alors un nouveau paradigme pour penser les cultures de l'information, désigné par le terme de transculture, englobant plusieurs finalités : former à l'utilisation de l'information, garantir l'épanouissement du citoyen et développer sa capacité à apprendre tout au long de la vie, former à la prise de décision organisationnelle (Mallowan 2014).

L'observation des pratiques informationnelles comme révélateur des enjeux de la reliance

Nous proposons d'aborder de façon originale ce questionnement sur les conditions de la reliance pour la dissémination des cultures de l'information dans l'école en croisant deux terrains investigués séparément :

- D'une part, l'une d'entre nous enquête actuellement auprès de 12 jeunes adultes, 8 scolarisés en études post-bac (à des niveaux extrêmement différents) et 4 salariés ou en recherche d'emploi. Ces enquêtés, déjà suivis lors de leur scolarité au lycée dans le cadre de précédentes recherches, sont invités à porter un regard réflexif sur leurs pratiques informationnelles, et leur parcours informationnel qu'ils sont amenés, lors du protocole de recherche, à mettre en perspective en lien avec leur parcours actuel et leurs inscriptions et/ou perspectives professionnelles (Cordier, en cours).

- D'autre part, l'autre d'entre nous effectue une thèse de Doctorat ayant pour terrain d'étude la communauté professionnelle des conducteurs de travaux, acteurs choisis pour leur rôle de marginal sécant au sein de l'organisation. Il s'agit d'étudier les activités informationnelles de professionnels autour d'un document prescripteur produit par le monde du bureau pour le monde du chantier. Plus précisément c'est par le biais d'une focalisation sur les pratiques informationnelles mobilisées avec et autour du document technique que trois acteurs livrent discours, attitudes et productions littéraciques (Stalder, 2015).

Il s'agit ainsi de relire les données recueillies au cours de ces investigations plaçant en leur cœur de cible la question des cultures de l'information et de questionner les modes d'appréhension, d'organisation et de dissémination des cultures de l'information au sein de l'École, et plus particulièrement le lycée, général et professionnel.

Appréhension et dissémination des cultures de l'information dans l'organisation scolaire

Révéler des cultures de l'information en activité et en situation suppose à notre avis de considérer avec attention la méthodologie avec laquelle il est possible de saisir les temps forts, les modes relationnels de gouvernance au sein des organisations étudiées, ce – c'est notre parti pris – en partant des acteurs eux-mêmes. Ainsi avons-nous mené, dans le cadre de nos investigations respectives, des entretiens confrontant les acteurs aux productions littéraciques captées lors des observations, ainsi que des échanges basés sur des objets apportés par les enquêtés eux-mêmes (à partir de consignes données par la chercheuse ; exemple : « éléments marquants qui ont joué un rôle important dans la construction de ton rapport à l'information, ta façon de t'informer, de rechercher de l'information. Depuis ton plus jeune âge, et dans tous les domaines [école, famille, amis, loisirs...] »).

(Re)penser temporalités et modalités d'apprentissage

L'identification des épreuves (Martuccelli 2006) racontées par les acteurs nous amène à penser les temporalités et les modalités d'apprentissage où les répertoires de pratiques et les cultures de l'information sont finement conscientisés dans la perspective d'un continuum.

Notre travail sur la (re)constitution des biographies informationnelles des jeunes adultes permet d'identifier de véritables épreuves, socialement partagées, intégrant une « problématique historique » – pour reprendre les termes de Martuccelli (2006 : 20), et qui correspondent à des défis partagés par les acteurs pour agir avec et par l'information. Ainsi en est-il des Travaux Personnels Encadrés (TPE), travaux de recherche interdisciplinaires, menés sur 18 semaines, par les lycéens en classe de 1^{re}. Sur les 12 enquêtés, 10 ont cité, parmi les cinq éléments marquants dans la construction de leur rapport à l'information, les TPE au lycée. Un dispositif info-communicationnel qui leur demande un grand investissement, à la fois temporel et cognitif (nombreux apprentissages nouveaux au cours de ces semaines de projet, allant de la réalisation d'une recherche informationnelle multi-supports sur le long terme à la planification des tâches de l'activité en groupe) (Cordier 2016 ; Soumagnac, Lehmans, Liquète 2016).

Le fait que la très grande majorité des enquêtés identifie les TPE comme une épreuve informationnelle au sein de leur parcours est à notre sens révélateur du caractère extrêmement ponctuel des phases de mise en activité réflexive informationnelle dans leur scolarité passée. Les élèves ont finalement peu affaire à des défis d'ordre informationnel au cours de leur parcours académique. Cela pose la question du transfert et du réinvestissement potentiels des compétences et connaissances informationnelles éprouvées lors de cette épreuve informationnelle, vécue comme telle, et isolée au sein d'un curriculum de formation.

La question du transfert se pose avec une plus grande acuité encore pour l'enseignement professionnel. Une étude conduite chez de jeunes apprenants montre qu'après une première période de stage en entreprise, leur perception du document évolue : de norme inamovible, il devient un guide pour l'action pour la plupart des élèves interrogés (Stalder, Delamotte 2014). Toute l'activité informationnelle qui s'est déroulée au sein des chantiers a permis de développer des pratiques situées du document technique qui ont générées des savoirs afférents au fait technique lui-même. Pourtant, de ce changement l'École ne se saisit pas, n'exploitant pas les apprentissages liés au document technique et sa pratique corporative, voire reléguant ces pratiques au statut de « façons de faire » localisées qui ne peuvent servir de modèle. Or ces pratiques ont contribué à une praticalité du document technique qui ne cesse de s'accroître au fil des chantiers, que nous avons perçue chez des professionnels sous la forme d'une littéracie, des pratiques historiquement et localement

situées de lecture et d'écriture mais aussi d'interprétation du fait technique, véritable grammaire mobilisable par les acteurs, constituée de ressources pour faire et faire avec les autres grâce à des règles et conventions co-construites (Stalder 2015).

Ainsi, les répertoires de pratiques – ensemble de pratiques convoquées, de manière partielle et ciblée en fonction de la situation vécue, des personnes rencontrées ou encore des contextes et lieux d'action – s'installent dans le temps, long, et nécessitent une reconnaissance que les organisations n'accordent pas toujours, les considérant comme relevant de pratiques efficaces puisque développées localement.

Conscientiser des impensés dans le curriculum de formation à l'école

Plus encore, nos observations en situations, tant de professionnels confrontés à la nécessité d'appréhender ensemble un document technique que de jeunes adultes, sortant de l'enseignement secondaire, en butte à des attentes relativement nouvelles en matière informationnelle, font émerger des compétences et des connaissances qui semblent tout à fait impensées par l'organisation scolaire, au point de mettre en difficulté les étudiants comme les professionnels du BTP (Bâtiment Travaux Publics) et jeunes salariés de nos études, révélant des phénomènes de « distinction » que l'idéal républicain ne saurait tolérer.

Nous pensons notamment à la dimension communicationnelle de l'information et du document, ainsi qu'à la diversification des registres symboliques et répertoires de pratiques.

Considéré seulement comme un moyen de transmettre un message, celui du fait technique à réaliser selon les règles de l'art, le document technique est enseigné comme une norme à la forme très codifiée dont l'application des informations inscrites est la seule condition. Il n'est jamais enseigné comme un document d'activité qui permet aux acteurs sur le chantier de coordonner leurs actions, ce qui nuit à son appropriation et peut générer un risque pour la réalisation du chantier. Les conducteurs de travaux de notre étude regrettent n'avoir jamais eu d'enseignement sur cette dimension communicationnelle du document technique à l'École. C'est au contact d'autres conducteurs de travaux qu'ils ont pu gagner en praticité du document technique au sein de leur communauté restreinte de pratiques, mais aussi au contact d'une communauté de pratique élargie constituée de l'ensemble des acteurs avec lesquels ils ont travaillé (Stalder 2015). Nos trois informateurs disent désormais le considérer davantage comme un moyen de communiquer que comme une prescription à suivre à tout prix. Le document technique est ainsi perçu comme un espace de dialogue entre ces différentes cultures : celle du bureau et celle du chantier ; celle formatée par l'injonction des règles de l'art et celle née sur le chantier ; celle développée individuellement et celle développée collectivement. Chaque

dialogue générant des significations partagées et enrichissant le répertoire de pratiques informationnelles qui ne sont pas toujours conscientes chez les acteurs.

Disséminer les cultures de l'information dans l'École

Enfin, les pratiques sociales d'information questionnent les modes de formalisation des cultures de l'information en milieu scolaire, et les rôles de chacun et principes de gouvernance qui y sont en vigueur. C'est tout le rapport aux objets info-communicationnels au sein du système académique des savoirs qui est invité à être repensé dans et par l'organisation apprenante. Constituées de connaissances, de représentations et significations partagées acquises en divers lieux, ces cultures de l'information doivent pouvoir circuler et dialoguer entre elles. Mais pour cela elles doivent être explicites. Or bien souvent, les éléments de ces cultures sont implicites pour l'acteur qui les a acquises de façon individuelle. Les éprouver socialement permet de les conscientiser, de les ajuster et de les faire évoluer. Au-delà du dialogue entre les cultures, il s'agit aussi de favoriser le transfert de ces éléments d'une situation à une autre et garantir leur durabilité. Par ailleurs cette dissémination pousse à repenser la structure-même de l'organisation très fortement marquée par le triptyque une heure, une classe, une matière qui constitue un frein à la reliance. Autrement dit, à l'heure où plus que jamais l'information est une modalité de l'expérience de la connaissance et où « s'informer devient un organisateur majeur des situations d'enseignement-apprentissage » (Morandi 2007), l'apprentissage info-communicationnel ne peut être que partagé, pris en charge par tou-te-s au sein de l'école, ce dont témoigne d'ailleurs le cadre institutionnel de l'éducation aux médias et à l'information instaurée par la Loi de Refondation de 2013. De l'injonction institutionnelle à l'appropriation par les acteurs, en particulier les enseignants de toutes les disciplines au sein de l'établissement scolaire, il y a cependant un important hiatus. Nous avons en effet pu constater les difficultés de positionnement des enseignants vis-à-vis de cette responsabilité partagée, qui questionne leur expertise et leur conception disciplinaire (Cordier 2017). En outre, la tentation du « paradigme de simplification » (Morin 1990) qui consiste à cloisonner et contextualiser à outrance, au détriment de l'appréhension de la complexité, n'échappe pas au domaine des cultures de l'information (Cordier 2012).

Par ailleurs, nos observations des pratiques pédagogiques en information-documentation et notre approche longitudinale des pratiques informationnelles juvéniles témoignent d'un rapport pragmatique à l'information et au document développé dans le cadre scolaire, négligeant partiellement la dimension culturelle de l'information. Prenons pour exemple l'appréhension de la notion d'évaluation de l'information, dont l'apprentissage se fait, dès l'école primaire et jusqu'au lycée, par une grille appliquée de manière systématique mais non

réflexive et sans transfert effectif, cantonnant la pratique de l'évaluation de l'information au cadre prescriptif académique, privée d'un sens social.

Conclusion

L'ensemble de notre propos vise à envisager concrètement des « potentialités d'évolution organisationnelle » (Vacher 2009) de l'École pour que les cultures de l'information favorisent en son sein les conditions de la reliance « à soi, aux autres, au monde » (Morin 2004). Pour y parvenir elle doit tout d'abord selon nous accepter la variété des pratiques informationnelles et cesser tout jugement sur celles issues de la sphère domestique les considérant soit comme déviantes soit comme peu efficaces. En revanche, l'acteur n'a pas forcément conscience de la variété des ressources informationnelles à sa disposition et l'apprentissage doit consister à saisir les enjeux et les conséquences de ses choix informationnels en contexte singulier en favorisant la dimension réflexive des activités au cours desquelles il les mobilise.

Pour que l'organisation apprenante puisse par l'effet de la « double boucle » apprendre de ses erreurs et connaître une reconfiguration efficiente, il nous semble que les acteurs prenant en charge l'enseignement au sein de cette organisation doivent aussi modifier leur propre posture. Pour cela la formation des enseignants évolue, depuis 2013, dans le sens d'une plus grande conscience des enjeux de l'interdisciplinarité et encourageant à la mise en projet pédagogique dans les classes. Il nous semble impératif que les cultures de l'information fassent l'objet d'une sensibilisation particulière des enseignants, notamment en formation initiale, les amenant à prendre conscience de leur richesse mais aussi de leur complexité, et les rendant dépositaires de leur prise en charge dans des contextes d'enseignement-apprentissage variés, favorisant des situations de mobilisation du document et de l'information au plus près des exigences sociétales auxquelles les apprenants seront ensuite confrontés.



BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald, 2001, *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*, Bruxelles, De Boeck Université.

BALTZ Claude, 1998, « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 35, 2, p. 75-82.

CORDIER Anne, 2015, *Grandir connectés: Les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C & F Éditions.

CORDIER Anne, 2016, « Saisir l'environnement numérique des individus par l'historicité de l'expérience informationnelle », in PAGANELLI Cécile, CHAUDIRON Stéphane, ZREIK Khaldoun (dir.), *Documents et dispositifs à l'ère post-numérique*, Paris, Europia, p. 243-252.

CORDIER Anne, 2017, « Les enseignants, des êtres sociaux pris dans des injonctions paradoxales », *Hermès. À paraître*.

CORDIER Anne, LEHMANS Anne, 2015, « Organisation apprenante et durabilité : Pour un management dynamique d'accompagnement de circulation des savoirs », *Colloque international Spécialisé en Sciences de l'Information*. Disponible en ligne : <http://www.revue-cossi.info/index.php/numeros/1-2015-communication-information-et-savoir-quel-management-pour-une-organisation-durable/472-2015-revue-cordier-lehmans> 404 – Composant introuvable

LEHMANS Anne, 2007, « Information literacy : un lien entre information, éducation et démocratie », *Esquisse*, 50-51, p. 25-40.

LIQUÈTE Vincent (dir.), 2014, *Cultures de l'information*, Paris, Hermès-Les Essentiels.

MALLOWAN Monica , 2014, « La transculture de l'information : vers une posture multiculturelle de l'information », in LIQUÈTE Vincent (dir.), *Cultures de l'information*, Paris, Hermès-Les Essentiels, p. 159-175.

MARTUCELLI Danilo, 2006, *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin.

MORANDI Franc, 2007, « Rapport à l'information et connaissance partagée », *Esquisse*, 50-51, p. 09-23.

MORIN Edgar, 1986, *La Méthode*, tome 3 : La connaissance de la Connaissance, Paris, Seuil.

MORIN Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

MORIN Edgar, 2004, *La Méthode*, tome 6 : Éthique, Paris, Seuil.

SENGE Peter, 2012, *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, First Editions.

SOUMAGNAC Karel, LEHMANS Anne, LIQUÈTE Vincent, 2016, « Usages et représentations des dispositifs numériques d'information au lycée : le cas des TPE », in PAGANELLI Cécile, CHAUDIRON Stéphane, ZREIK Khaldoun (dir.), *Documents et dispositifs à l'ère post-numérique*, Paris, Europa, p. 253-263.

STALDER Angèle, 2015, « Quelle durabilité de la littéracie du document technique en organisation ? », *Colloque International Spécialisé en Sciences de l'Information*. Disponible en ligne : <http://www.revue-cossi.info/numeros/1-2016-communication-information-et-savoir-quel-management-pour-une-organisation-durable/473-2016-revue-stalder>

STALDER Angèle, DELAMOTTE Éric, 2014, « Informer, s'informer en contextes professionnels : une approche par le document technique », in LIQUÈTE Vincent (dir.), *Cultures de l'information*, Paris, Hermès-Les Essentiels, p. 91-113.

TADDEI François, 2015, « Les pratiques collaboratives dans l'éducation », *Paris Tech Review*. Disponible sur : <http://www.paristechreview.com/2015/03/12/education-collaborative/>

UNESCO, 2005, *Vers les Sociétés du Savoir : Rapport mondial, Unesco*. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>

VACHER Béatrice, 2009, « Articulation entre information, communication et organisation en SIC », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 1, p. 119-143.

Résumé : À partir d'études de terrain, portant sur les pratiques informationnelles d'acteurs différenciés, jeunes adultes et conducteurs de travaux, nous cherchons à saisir comment l'École peut favoriser de manière effective la culture des liens entre des univers différents, dépassant les cloisonnements disciplinaires, pour atteindre une véritable dissémination des cultures de l'information. Après avoir présenté le croisement conceptuel au cœur de cette contribution – cultures de l'information et reliance – nous nous attacherons à proposer des pistes pour que les cultures de l'information soient mises en lien au sein de l'École.

Mots-clés : culture de l'information, pratiques informationnelles, reliance, école.

Abstract: *From field researches about informative practices of various actors, young adults and foremen, we try to grasp how school can promote in an effective way the culture of links between different universes, beyond disciplinary partitioning, to reach a real scattering of the information cultures. This paper states the conceptual crossing of cultures of information and "reliance" [eng. rebinding]. Then, it proposes ways to create links at school between information cultures.*

Keywords: *information literacy, information practices, "reliance" (eng. rebinding), school.*