



Françoise Chapron et Éric Delamotte (dir.)

L'éducation à la culture informationnelle

Presses de l'enssib

Conclusion. Culture(s) informationnelle(s) et/ou culture de l'information : des pratiques à la formation

Françoise Chapron et Éric Delamotte

DOI : 10.4000/books.pressesenssib.891
Éditeur : Presses de l'enssib
Lieu d'édition : Villeurbanne
Année d'édition : 2010
Date de mise en ligne : 4 avril 2017
Collection : Papiers
ISBN électronique : 9782375460429



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Référence électronique

CHAPRON, Françoise ; DELAMOTTE, Éric. *Conclusion. Culture(s) informationnelle(s) et/ou culture de l'information : des pratiques à la formation* In : *L'éducation à la culture informationnelle* [en ligne]. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010 (généré le 01 février 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pressesenssib/891>>. ISBN : 9782375460429. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.891>.

par Françoise Chapron et Éric Delamotte

 CONCLUSION
 CULTURE(S) INFORMATIONNELLE(S)
 ET/OU CULTURE DE L'INFORMATION :
 DES PRATIQUES À LA FORMATION

La lecture de cet ouvrage rend compte à la fois d'une dynamique et d'un consensus. Il y a d'abord, c'est normal, la trace de l'évolution d'un front de recherche, par nature toujours instable, dont les apports sont situés à mi-chemin dans le travail de l'ERTé.

L'important est le cheminement d'une réflexion qui, remettant en cause l'idée d'un déroulement homogène de l'acquisition de la maîtrise de l'information (*information literacy*), conduit à la reconnaissance de la variété des modalités de l'acquisition de cette culture informationnelle (ou culture de l'information ?), cheminement qui peut être retracé rapidement, à partir de quelques processus significatifs de l'activité cognitive que sont l'acquisition, l'apprentissage et l'appropriation.

Ensuite, le consensus. Au-delà des observations et analyses circonstanciées, l'approche déployée ici permet de renforcer et de préciser le projet d'une anthropologie du travail informationnel, attentive aux différentes formes d'échanges et d'« accommodements » [L. Thévenot, 2005] qui lient les acteurs sociaux aux savoirs « fondamentaux » ou aux « programmes d'action » des dispositifs documentaires. Le Web peut alors constituer un laboratoire social privilégié pour observer et analyser les ressorts qui entourent et façonnent les usages des technologies de l'information et de la communication et oblige à réexaminer les processus de traitement de l'information et les dispositifs de formation existant auparavant.

Dans cette conclusion, nous voudrions proposer une synthèse et deux pistes en devenir. L'exercice est périlleux dans la mesure où l'on souhaite, d'une part, « coiffer » l'ensemble des travaux en les mettant en ordre selon nos propres analyses, et, d'autre part, dépasser le consensus en allumant de nouveaux feux ou en évoquant des enjeux majeurs aujourd'hui.

ACQUISITION, APPRENTISSAGE, APPROPRIATION, SOCIALISATION

Différencier les processus

Les termes d'acquisition et d'apprentissage se définissent, dans l'usage courant, l'un par rapport à l'autre. C'est pourquoi on les associe très souvent pour parler du développement des compétences informationnelles et communicationnelles de l'élève, en parlant d'acquisition/apprentissage de la maîtrise de l'information.

L'acquisition désigne le développement de savoir-faire ou de connaissances en milieu naturel et de façon spontanée. Ce qui est généralement le cas de l'enfant dans sa famille et dans son environnement proche (voisins, quartier, amis), par le fait même de communiquer avec les personnes qu'il côtoie et qui vivent avec lui. Ces acquisitions s'incarnent dans des pratiques non formelles, souvent peu élaborées et quelquefois très partielles dans les usages et les compétences acquises, dont témoignent certaines communications et premiers résultats de recherche.

L'apprentissage désigne le développement de savoir-faire en milieu institutionnel, de façon guidée. Ce qui est le cas pour l'enfant dès qu'il entre à l'école, et plus encore au collège. Il a alors affaire à des personnes dont le métier est de lui apprendre à vivre et à communiquer avec les autres. Leur activité est orientée, dans les moments d'apprentissage, par des objectifs pour lesquels elles ont été professionnellement formées, et qui s'inscrivent dans des temporalités, des contraintes, des finalités différentes, et une recherche de formalisation et de mise à distance. D'où l'importance de l'éducation formelle, susceptible d'introduire de la cohérence dès les premiers apprentissages et la structuration progressive des actes informationnels et communicationnels. Un travail est donc à mener dès le niveau primaire sur l'articulation des pratiques informationnelles ordinaires et scolaires.

Face à ces deux termes, celui d'appropriation est intéressant et opératoire. D'une part, plus englobant, il couvre les deux types de comportement et évite de les isoler l'un de l'autre, alors qu'ils sont en permanence en jeu dans la vie d'un jeune, et articulés dans toutes les situations où des enfants sont en interaction avec des adultes (ou avec des dispositifs informationnels conçus pour des adultes). D'autre part, le terme d'appropriation souligne, plus que les termes d'acquisition et d'apprentissage, le fait que les enfants sont « actifs » dans leur développement et « s'appro-

prient » le fonctionnement de l'information et de la communication à leur manière, dans des contextes variés, et en construisant des représentations et des compétences singulières liées à leurs expériences propres. Enfin, le terme d'appropriation renvoie à la possibilité de transformer des informations présentes dans des environnements divers en connaissances incorporées. Ainsi peut-on faciliter la construction ultérieure de savoirs formalisés, stabilisés, susceptibles d'être mobilisés et/ou transférés dans des situations nouvelles pour lesquelles ils constituent des ressources cognitives à visée explicative et compréhensive.

Les socialisations à la communication et à l'information

 C'est la notion de socialisation informationnelle qui caractérise le mieux la façon dont l'ERTÉ envisage les problèmes d'acquisition. Cette notion est complexe, dans la mesure où elle désigne un ensemble d'inculcations qui concerne aussi bien les pratiques, les représentations et les attitudes communicationnelles. Quelques remarques sont à faire sur diverses formulations.

Le terme de socialisation : ce terme complète celui d'acquisition, qui est en soi réducteur, car il minore, dans sa formulation même, l'aspect technique et l'aspect socialisé de l'appropriation de la maîtrise de l'information ; il masque aussi le fait que l'enfant est en interaction avec d'autres, la plupart du temps.

L'élève acquiert des savoirs et des savoir-faire rationnels issus d'une tradition intellectuelle. Dans ces apprentissages, où comme toujours affectif et cognitif se mêlent, l'élève manipule (et accommode) un ensemble organisé, structuré et progressif d'objets d'apprentissage pensés dans leur spécificité vis-à-vis tant de « pratiques sociales de référence » qui ont cours aujourd'hui en matière d'information et de documentation, que des « savoirs de référence » [M. Develay, 1992] relevant prioritairement du champ des sciences de l'information et de la communication. En France, les professeurs-documentalistes, comme les autres acteurs de la formation en amont et en aval du second degré, tentent d'organiser une continuité, une progressivité des apprentissages qui invite à de perpétuels positionnements et repositionnements, notamment par la construction de notions et concepts permettant l'évolution et l'enrichissement des pratiques des élèves.

Quant à l'aspect socialisé, il est nécessaire de redire que tout individu (enfant ou adulte) rencontre la communication non seulement dans des

échanges avec autrui, mais aussi dans des instances de socialisation diversifiées, c'est-à-dire dans divers lieux où les réalités qu'il croise ne se valent pas strictement de la même façon. Qu'il se trouve chez ses parents, auprès d'amis, devant la télévision, devant l'ordinateur, dans un CDI, dans une entreprise en stage... le jeune fait à chaque fois l'expérience de réalités particulières, il mène des activités dans des contextes situés dont la nature a un impact sur ses apprentissages et le rapport à l'information qu'il construit. Dans tous ces lieux, il côtoie des personnes différentes, des manières de faire différentes, il y tient des rôles différents et y fait l'expérience d'enjeux différents. [D. Wolton, 1998].

DIVERGENCE ET CONVERGENCE

Les approches liées aux origines disciplinaires ou au point d'entrée des chercheurs de l'équipe impliquent des méthodologies ou des itinéraires qui semblent divergents, mais qui sont aussi autant de pistes fructueuses de confrontations d'idées.

Deux approches

En se donnant pour objet privilégié l'étude des socialisations informationnelles, l'ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire » et, dans sa suite, le colloque international « L'Éducation à la culture informationnelle » ont adopté deux façons symétriques d'envisager la culture informationnelle. L'une rapporte la pratique à une détermination sociale, voire anthropologique ; l'autre suppose une « réalité », pour montrer comment les jeux sociaux, économiques et politiques des acteurs l'infléchissent ou la contournent. La première voit la culture informationnelle dans les sujets, à travers leurs modes de saisie d'objets informationnels ; la seconde étudie la rationalité, le système cognitif qui organise ces pratiques. Se tracent ainsi deux chemins différents pour rapatrier dans le social l'activité individuelle, l'un par le cadre d'appréciation qu'on lui applique, l'autre par la structure culturelle qui en est la matrice. L'intérêt, porté soit au développement de la diversité des cultures (ou représentations et attitudes) dont sont porteurs les sujets, soit au déchiffrement problématique des savoirs de référence, caractérise le débat entre didactique et usages sociaux, et permet de positionner l'école dans ce processus de construction d'une nouvelle culture de l'information pour tous. Elle est aussi

précieuse aujourd'hui que le sont les cultures humaniste, scientifique et technique, autant qu'économique et sociale, qui ont progressivement piloté la définition des savoirs scolaires depuis un siècle, en rapport avec les évolutions de la société. Elle dépasse un paradigme technologique d'adaptation aux outils largement en œuvre, pour envisager un paradigme informationnel plus ambitieux, dont plusieurs niveaux d'approche ont été précisés par Brigitte Juanals dès 2003 et qui sont abordés dans les chapitres I et II.

La didactique de l'information-documentation, dont traite le chapitre V, donne au savoir le rôle central. La médiation s'appuie sur les pratiques du monde social pour en rechercher l'intelligibilité dont la variété est présentée au chapitre IV. Elle prend en compte aussi les interactions « hommes-dispositifs numériques » et l'analyse de formats d'organisation des connaissances significatifs de conceptions de l'apprentissage et de modèles économiques évoqués dans le chapitre III.

Le processus de dévoilement, lui, met à distance les croyances et la mécanique sociale souterraine.

Une fausse ligne de partage ?

L'étude des pratiques s'ouvre à une intelligence plus interne des usagers lorsqu'elle se donne pour objet l'organisation collective (générationnelle, par niveau ou par discipline) des manières de faire. Elle gagne à être éclairée par une analyse historique de ses modalités, et en prenant en compte le rôle des professionnels et des institutions.

L'étude didactique, elle, s'attaque plutôt aux conditions épistémiques de la culture informationnelle. L'effort vise notamment à montrer les limites de la pratique non formelle, en dressant le travail d'encadrement des dispositifs et des objets, qui part de la modélisation de l'information pour s'appliquer au fonctionnement logique des systèmes d'information.

La démarche didactique n'est pas à même d'intégrer la culture informationnelle issue des pratiques ordinaires sans une conversion. Ou elle nie cette foisonnante culture informationnelle pour initier aux véritables principes de l'information, et elle risque d'être inefficace ; ou, dans une version plus positive, elle choisit une démarche de médiation partant des acquis ou des obstacles repérés pour transformer l'action en compréhension, en gage de pratiques plus efficaces à terme. Le leurre est devenu un biais. La culture informationnelle n'est pas seulement le levier d'un dévoil-

lement, elle est un décalage perpétuel entre pratiques spontanées et pratiques formalisées, que le professeur-documentaliste ou les divers acteurs de la formation font apparaître au cours des activités scolaires et prennent en compte dans les situations de formation.

Les situations obstacles

La cristallisation trouve son point d'appui dans les idées de Jean-Pierre Astolfi (1997). À l'école, le statut des représentations, et donc d'une partie de la culture informationnelle des élèves, est double. C'est celui d'un écart au savoir savant : l'enseignant s'y intéresse parce qu'elles empêchent d'atteindre les savoirs scientifiques. Mais, aussi fausses qu'elles soient, les représentations ne sont pas de simples erreurs sans signification. Ce sont des explications qui pour l'élève « marchent ». Il s'agit en sollicitant, de la part des élèves, des réponses orales ou écrites, des dessins, de « faire avec pour aller contre ». On pourrait dire que le travail de l'école consiste à enlever de la tête des élèves les éléments qui les empêchent (comme nous tous) de penser spontanément de manière juste, difficulté déjà pointée par Annette Béguin-Verbrugge dans sa préface. Les travaux scolaires ne suppriment pas instantanément les représentations, mais ils contribuent à les déstabiliser : il convient d'en suivre l'évolution dans le moyen terme. En résumé, l'apprentissage de la rationalité passe à la fois par la reconnaissance de nos savoirs plus ou moins cachés et par une mise en question de la perception immédiate. Du coup, l'enseignement apparaît comme un effort constant de « rectification » d'ajustement et de conceptualisation, favorisant la structuration de savoirs durables et de pratiques transférables.

D'autre part, contrairement à ce que l'on pense souvent, la transmission pédagogique ne consiste pas à aller du simple au complexe, mais à faire l'inverse. En effet, le premier travail pédagogique consiste à conduire l'élève à sortir du touffu des représentations, à s'organiser face à la complexité des situations, à voir clair. L'école doit doter l'élève d'une capacité à faire des tris et à mettre en œuvre des compétences de jugement critique. Précisément, l'école doit permettre d'acquérir une capacité à faire des différences, c'est-à-dire à ne pas confondre, ne pas mélanger, ne pas amalgamer. Car la distinction, comme aptitude, constitue le fondement de toute culture, de tout savoir, de tout apprentissage.

Enfin, la compétence de classement s'organise par la réalisation d'activités dans le cadre de scénarios pédagogiques [N. Clouet et A. Montaigne,

2009]. Ces moments doivent être pensés comme une mise en activité intellectuelle des apprenants selon des modalités identifiées (mise en mots, mise en place de comportements éprouvés, reformulation réflexive), le formateur devant adopter des postures diverses et progressives (exposition, médiation, accompagnement, analyse de procédures et de stratégies, aide à la formalisation). En effet, le rôle de l'école n'est pas d'incorporer les pratiques ordinaires, mais de les travailler pour les enrichir, les conceptualiser et les rendre explicites, donc efficaces, en alliant rigueur didactique et variété de mises en œuvre pédagogiques...

Il apparaît ainsi qu'une articulation est nécessaire entre les espaces d'expériences sociales ordinaires et les finalités visées par le passage dans un cadre d'éducation formelle structurant. Car les acquisitions sont très souvent de l'ordre d'une « culture mosaïque » favorisée par le foisonnement des formes, outils d'accès ou de production d'information dans la société du numérique ; elles doivent tendre vers une « culture intégrée », visant des pratiques raisonnées, qui font sens comme les différenciaient en son temps Abraham Moles (1973). Ce constat rend toute sa place à l'éducation formelle et à ses acteurs, dont on prédisait l'inutilité face au développement des réseaux mis à disposition de tout un chacun dans la vie quotidienne. Or, il est de plus en plus certain qu'au contraire, la médiation humaine et l'apprentissage sont nécessaires pour que cette socialisation informationnelle soit efficace et critique.

L'EXPÉRIMENTATION INFORMATIONNELLE ET LA VALEUR DE L'INFORMATION

 La culture informationnelle n'organise pas seulement la signification, mais aussi l'implication. Au cours d'une activité documentaire, les participants ne se contentent pas d'acquiescer un sens de ce qui se passe mais, normalement, se retrouvent aussi spontanément, à des degrés divers, absorbés, pris, captivés, d'autant plus que la mise en œuvre didactique aura été pensée en amont pour permettre cet investissement dans les activités proposées et les problèmes à résoudre.

L'expérimentation

 C'est le mode privilégié de perception de l'information. Celle-ci se présente essentiellement comme un processus, qui engage les modalités de

son exploration et de sa réalisation. La brève durée de chaque expérience et sa répétition au cours du temps font de ces activités informationnelles des productions nouvelles, qui se prêtent à une infinité d'interprétations autant que de vécus qui dépassent les objectifs pragmatiques initiaux [J. Le Marec et I. Babou, 2003]. La compétence se transmue alors en une « interprétation par expérimentation » qui revêt aussi des aspects ludiques, des tentatives, des percées et des retours. La participation se fait donc bel et bien au cœur du processus informationnel ; elle n'est plus simple variation d'interprétation, mais se veut au contraire une mise en forme. Il ne s'agit plus de recevoir, mais bien d'agencer l'information, pour parfois même déjouer les manipulations potentielles.

Souvent, les informations récoltées sont le fruit de chances et de malchances, schématiquement, on peut décrire au moins trois routes pour être informé : trouver ce que l'on cherche ; trouver ce que l'on cherche, mais par un processus imprévu ; trouver, de manière imprévue, ce qui n'est pas cherché (concept de sérendipité). Plus encore, lors d'une même recherche, en fonction des séquences et de l'appréciation qu'on en a, les routes peuvent coexister, se recouvrir et s'opposer. Cette vérité donne ainsi une dimension « aventureuse » aux processus mis en œuvre.

À l'issue de ce parcours, on mesure mieux comment la culture informationnelle devient désormais un « travail » sur le matériau qu'est l'information. Travail ni véritablement intériorisé ni tout à fait extérieur, l'apprenant étant celui par qui les opérations d'appropriation permettent la définition de la « valeur de l'information ».

Enfin, l'« interprétation par expérimentation », qui est d'abord une expérience subjective, est inséparable de la narration qu'on en donne. Celle-ci en reconstruit la genèse ou l'explication pour soi et pour les autres.

La valeur de l'information et le sens

+++++

L'information n'a pas de valeur initiale en soi. C'est tout ce travail intellectuel et procédural qui permet à l'apprenant de percevoir et de donner une valeur à l'information. Celle-ci n'est pas simplement trouvée, elle est travaillée et *in fine* validée. Il convient, pour rendre compte de la « qualité » des informations, saisies au fil de leurs appropriations et transformations successives, de montrer dans les classes ce travail actif pour faire sens, et d'en analyser les traces.

Ce travail de *modelage* progressif de l'information est un domaine peu abordé par la recherche : il constitue souvent la part d'ombre, la « boîte

noire » de nombreuses études du fait informationnel. Or, cet oubli contribue à réifier l'approche de la production de l'information en tant que donnée « de fait », ce que laisse à penser ne serait-ce que l'usage fréquent de l'expression « accès à l'information », qui ne rend compte que d'une part de l'activité intellectuelle de traitement de l'information. Les travaux engagés par les chercheurs en psychologie cognitive comme Jean-François Rouet, André Tricot, Jérôme Dinet et ceux présentés dans le chapitre IV méritent d'être complétés avec une intention didactique.

ENJEUX ET PROLONGEMENTS

 Au total, il semble qu'avec le concept de *culture de l'information* que nous déclinons aussi en *cultures de l'information*, en référence aux réflexions proposées à la fois dans les chapitres I et IV, nous contournons en partie, et en partie seulement, la distinction historiquement construite d'émetteur et de récepteur. La perspective de l'information en actes et de socialisations informationnelles permet de spécifier le travail d'organisation, les schémas d'action et les logiques de réception spécifiques à l'information. Cette réflexion peut contribuer ainsi à une approche des cadres et régimes de l'activité de réception aux prises avec les technologies anciennes et nouvelles de l'information et de la communication, en n'oubliant pas non plus la dimension technique de la culture érudite (et académique) du scripteur et du lecteur. On pourrait aussi distinguer le concept de « culture informationnelle » – au sens des pratiques de la société de l'information – du concept de « culture de l'information » pensé comme une finalité et en termes d'objectif d'apprentissage. Le débat n'est pas tranché.

On mesure la complexité des analyses à mener, les problématiques nouvelles ou à revisiter, qui affectent les rapports de l'information documentation et de la construction des savoirs divers pour la plupart légitimés dans des disciplines existantes, auxquels contribuent les activités informationnelles. La question de l'autonomie épistémique du champ de la culture informationnelle et de sa didactisation est plus que jamais posée. On l'a « rangée » commodément dans le camp des « éducation à », comme une des composantes de ces nouveaux objets d'apprentissage liés aux besoins d'une société aux évolutions techniques permanentes, et ancrés dans l'expérience sociale des individus. L'éducation à l'information cherche à définir son périmètre, ses frontières face à d'autres « littéracies » mais ne dispose pas encore d'un curriculum et d'horaires dédiés, gages d'un

enseignement régulier et durable dans le système éducatif actuel. Cette exigence affirmée par Yves-François Le Coadic depuis les années 90 et réaffirmée encore par Gérard Losfeld à l'issue des Assises de 2003, se concrétise peu à peu. Le temps de la maturité est venu.

Les recherches engagées contribuent à une meilleure visibilité et crédibilité de ce projet, l'esquisse d'outils, de démarches posant progressivement les bases d'un curriculum. Elles livrent des parcelles de compréhension des pratiques réelles et formelles, qui éclairent la réflexion didactique et pédagogique à mener. Elles dégagent un certain nombre de savoirs centraux et incontournables à travailler [Médiadoc, 2008]. Mais le cheminement est loin d'être achevé, malgré les demandes pressantes émanant des professionnels et des enseignants.

En effet, il ne s'agit pas d'élaborer un programme traditionnel, énumératif et cumulatif ou une suite de compétences organisées en référentiel (démarche dont Pascal Duplessis a montré les limites en 2005) mais d'élaborer un ensemble structuré définissant aussi bien les fins et objectifs des apprentissages visés, leur objet (les contenus), les activités, ressources et matériaux d'appui, les temporalités et progressions, les lieux, les formes et postures de médiation et d'enseignement ou d'accompagnement, et les modalités d'évaluation. Encore faut-il le concevoir dans une visée d'usage souple, pour que les responsables de la formation des jeunes sachent s'en saisir pour en faire un outil commun mais en l'adaptant constamment à leurs besoins et à leurs publics. Ceci exige créativité, rigueur et persévérance pour ce chantier qui ne peut être mené que collectivement, et partagé entre tous, chercheurs et praticiens.

Les différentes réformes engagées, les dispositifs divers mis en place : socle commun de compétences et connaissances, réforme du lycée, certificats divers « Informatique et Internet », Plan réussite licence etc. sont à interroger et à prendre en compte dans ce travail, autant que l'évolution rapide des outils, qui débordent la temporalité de l'apprentissage et s'inscrivent dans des enjeux économiques, juridiques et civiques de plus en plus prégnants.

Pour autant, diverses expérimentations se font jour, dont témoignent notamment les sites institutionnels du système éducatif et des universités (où les Urfist jouent un rôle de catalyseur essentiel). Il importe de favoriser le dialogue entre les chercheurs, les praticiens de terrain, les associations professionnelles, pour expérimenter, réfléchir en commun, mutualiser sans attendre qu'un outil parfait surgisse. La question de la formation des enseignants, et en premier lieu des professeurs-documentalistes et des

professionnels de l'information et des bibliothèques, est un enjeu majeur. Les recherches menées en formation d'enseignants ou les réflexions menées autour de Formist montrent que la culture de l'information est déjà à construire et à maîtriser par les acteurs intervenant auprès des élèves, des étudiants et des autres enseignants. Quel que soit l'avenir de la formation des enseignants, remise en cause actuellement, les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner ne sauraient être pensés séparément.

Les décisions institutionnelles se font attendre et sont très en retrait, en France comme dans d'autres pays, par rapport aux programmes ou recommandations impulsés par des organismes comme l'Unesco ou les instances européennes. L'analyse effectuée par Divina Frau-Meigs dans le chapitre II incite à rechercher des synergies et des « projets engageants », pour concrétiser cette éducation aux médias et à l'information traitée trop souvent à la marge par les états. Certes, quelques initiatives existent, des rapports ont été publiés ou sont en cours de rédaction, mais cela ne fait pas une politique volontariste telle qu'on pourrait la souhaiter.

Les travaux de l'ERTé seront nécessairement prolongés sous des configurations diverses rassemblant des acteurs engagés actuellement ou nouvellement impliqués dans cette thématique émergente. Les associations professionnelles ont un rôle spécifique à jouer dans le soutien et l'impulsion de la réflexion des professionnels de tous niveaux concernés par l'éducation à l'information (voir page 281).

Plus que jamais, il est nécessaire de continuer à agir, chercher, réfléchir, innover pour que l'éducation à la culture informationnelle soit prise en compte dans les cursus d'études. Elle doit être perçue par les décideurs qui restent à convaincre, certes en termes de connaissances et compétences utiles à l'employabilité dans une société prônant la formation tout au long de la vie, mais surtout comme contribution à la construction d'une autonomie intellectuelle et culturelle essentielle au devenir de nos sociétés démocratiques, qui nécessitent plus que jamais l'exercice d'une citoyenneté active, lucide et critique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Astolfi J.-P. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF, 1997.

Clouet Nicole, Montaigne Agnès. « Explorer le champ des savoirs info documentaires en formation PLC2 Documentation ». In : Fadben. Culture

de l'information : des pratiques... aux savoirs : 8^e congrès de la Fadben, 28-30 mars 2008, Lyon. Paris, Nathan, 2009.

Develay Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, ESF, 1992.

Duplessis Pascal. L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'éducation nationale. In : *Documentaliste-Sciences de l'information*, juin 2005, volume 42, n° 3.

Fadben. *Médiadoc*. Mars 2007 : les savoirs scolaires en information documentation. Fadben, janvier 2008. [En ligne] < <http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article22> > (consulté le 28 juin 2009).

Juanals Brigitte. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, 2003.

Le Marec Joëlle, Babou Igor. « De l'étude des usages à une théorie des composites : objets, relations et normes en bibliothèque ». In : Jeanneret Yves (dir). *Lire, écrire, réécrire*. Paris, Éditions de la Bpi, 2003.

Moles Abraham. *Sociodynamique de la culture*. Paris, Mouton, 1973.

Thévenot Laurent. *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris, La Découverte, 2005.

Wolton Dominique. *Penser la communication*. Paris, Flammarion, 1998.