



HAL
open science

Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux

Yolande Maury, Alexandre Serres

► **To cite this version:**

Yolande Maury, Alexandre Serres. Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux. Françoise Chapron; Eric Delamotte. L'éducation à la culture informationnelle, ENSSIB, pp.26-39, 2010, Série Culture de l'information, 978 2 910227 75 3. 10.4000/books.pressesensib.827 . hal-01096680v2

HAL Id: hal-01096680

<https://hal.science/hal-01096680v2>

Submitted on 6 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux

Présentation

Yolande Maury, IUFM/Université d'Artois
Laboratoire GERiCO, Lille 3

Alexandre Serres, URFIST de Rennes-Université Rennes 2
Laboratoire PREFICS

Maury, Yolande, Serres, Alexandre. Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux. Présentation *In* : Chapron, Françoise, Delamotte, Eric (Dir.). *L'Éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010, p. 26-39. <http://books.openedition.org/pressesenssib/827>

Pluralité des acceptions : le débat terminologique

Les notions de culture et d'information sont caractérisées par leur polysémie : notions-carrefour, elles couvrent un large spectre, renvoyant à des réalités très diverses. Retracer leur généalogie permet, derrière les débats sémantiques, d'éclairer les débats sociaux qu'elles expriment et les interrogations auxquelles leurs définitions tentent de répondre.

Culture

En 1952, Alfred Louis Kroeber et Clyde Kluckhohn recensent plus de 200 définitions du mot *culture*. D'un point de vue scientifique, les définitions diffèrent selon que l'on se place du point de vue linguistique, sociologique, anthropologique, philosophique, psychologique, ou encore selon que la culture est abordée sur le plan macro (système de valeurs, de droits, d'échanges) ou micro (influence d'un système sur un individu). Nombreux sont les chercheurs qui ont tenté d'organiser cette diversité [G. Rocher, D. Cuhe, J.-C. Forquin, G. Vinsonneau]. Dans *École et culture*, Jean-Claude Forquin propose un classement autour de cinq entrées :

- la culture dans son sens philosophique, définie par opposition à la nature (la culture n'est pas un donné, elle se découvre et se transmet) ;
- la culture dans son sens traditionnel et individuel, définie comme un éventail de connaissances et de compétences (la culture de l'homme cultivé) ;

- la culture dans son sens objectif, descriptif, considérée comme l'ensemble des traits caractéristiques d'une société ou d'un groupe, y compris dans ses aspects les plus quotidiens (point de vue sociologique) ;
- la culture dans son acception patrimoniale, différentialiste et identitaire, définie comme l'ensemble de connaissances et de compétences propre à une communauté humaine (caractérisée par une volonté de distinguer sa culture d'appartenance des cultures proches) ;
- la culture dans son sens universaliste et unitaire, recherchant ce qui unit davantage que ce qui sépare (avec dépassement des particularismes).

Si chaque définition peut servir à la compréhension de l'autre, le plus souvent ces conceptions sont placées en tension, entre individuel et collectif, entre universalisme et différentialisme, entre normatif et descriptif ; elles sont aussi parfois réduites à l'opposition entre les deux derniers pôles, normatif, perfectif et individuel d'une part, descriptif, objectif et collectif d'autre part.

Catherine De Lavergne et Alain Chante questionnent le terme de culture à partir de cette opposition ; ils y ajoutent une approche que nous qualifierons de « psychologique », en faisant le lien, via ce qu'ils nomment « état d'esprit », entre dimension culturelle et comportements (la dimension « méta » de la culture informationnelle inscrivant l'élève dans un processus dynamique et évolutif).

D'autres chercheurs – parmi lesquels nous nous situons – cherchent à dépasser cette opposition, en abordant la culture comme un outil autant qu'un contenu, avec ses usages, ses pratiques, sa *praxis*, au service du développement de la personne, dans un rapport dialogique entre « culture cultivée » et « manières de faire » [C. Etévé, 2007]. Cette approche intégrante peut s'avérer très heuristique pour étudier les réalités profondes qui unissent des logiques différentes, apparemment contradictoires, sans pour autant que ces logiques ne se perdent au cours du rapprochement (cette dialectique demande à être traitée pour elle-même).

Se plaçant d'un point de vue philosophique, Olivier Dhilly aborde la relation nature-culture à partir d'une réflexion sur les rapports entre technique et éducation aux médias. « *C'est en ne pensant qu'à l'adaptation à l'objet technique qu'on nourrit le discours de la perte du sens* », remarque-t-il ; l'adaptation est un concept biologique, elle réduit l'individu à sa naturalité mais ne construit pas une culture.

Information

Notion opératoire, au caractère multiforme et mouvant, l'information semble difficile à cerner d'un point de vue scientifique. Daniel Bougnoux parle de caméléon intellectuel pour signifier que le même terme peut désigner des données (*data*), des nouvelles (*news*) ou le savoir en général (*knowledge*) [D. Bougnoux, 1995]. Pour autant, l'information n'existe pas en soi, mais seulement dans le cadre d'un processus : sélectionnée, appropriée et réajustée à sa propre mesure par le sujet, elle est subjective et relative. En d'autres termes, elle « *n'est pas un objet mais une relation posée face à un objet* » [Y. Jeanneret, 2000]. Ce qui pose de fait la question du rapport entre information et communication : l'information-*data* pouvant être reliée à la communication à travers la signification. Il est alors possible de la catégoriser

selon différents registres (utilité, fiabilité, rareté...) en prenant en compte la double série de médiations (matérialité des textes, activités de production) qui lui donnent son épaisseur historique et sociale.

La dimension médiation paraît ainsi essentielle, dès lors que sont prises en compte pour la définir, les pratiques en même temps que le canal et le contenu, c'est-à-dire les interventions humaines ou sociales autour des transmissions et des contenus. Le concept de réseau peut alors être intégré, les objets de l'information n'étant plus considérés de manière isolée, mais dans leurs milieux, avec leurs trajectoires [C. Baltz, 1994].

Enfin, dans la chaîne du document au savoir, l'information est première : un regard porté sur le document suffit à la produire, mais elle ne devient connaissance que lorsqu'elle est activée, dans un travail d'appropriation, par intériorisation. En ce sens, l'information peut s'accommoder de la discontinuité tandis que la connaissance relève d'un processus continu [P. Breton, 1997]. Le savoir, quant à lui, correspond à un ensemble organisé de connaissances cumulées et durables [J. Meyriat, 1981], reconnues dans une société [Y. Jeanneret, *op. cit.*].

Dans leur interrogation du concept d'information, Catherine De Lavergne et Alain Chante retiennent ici l'idée d'un processus orienté vers la construction de connaissances et l'élaboration sociale de savoirs ; ils insistent tout particulièrement sur le rôle du document et du système documentaire dans ce processus, prenant leur distance envers toute approche de l'information qui évacuerait la question du document en tant qu'instrument de pensée [R. Amigues, 1999] et proposition d'interaction.

Cette approche semble partagée par la plupart des équipes engagées dans l'ERTÉ qui, tout en considérant l'information dans son sens social, restent attentives à la matérialité du texte et aux effets topologiques des nouveaux médias, qui posent de manière renouvelée la question documentaire dans l'espace éducatif.

La culture informationnelle : l'émergence d'un concept

En associant les deux termes, culture et information, le concept de culture informationnelle joue de la polysémie de ces termes, ce qui peut expliquer pour partie que la définition du concept soit objet de nombreux débats, tant au niveau national qu'international.

Si l'apparition du concept est relativement récente (années 1980 pour *l'information literacy* dans les pays anglo-saxons, année 1995 pour la culture informationnelle en France) [M. Mollard, 1996], elle traduit surtout un changement d'approche dans l'histoire de la formation à l'information. Comme Paulette Bernhard l'a montré, *l'information literacy* et la maîtrise de l'information sont issues de la « formation aux habiletés d'information », qui elle-même élargit la notion antérieure de « recherche en bibliothèque » [P. Bernhard, 1998]. Plusieurs études rendent compte de cette émergence, présentée tantôt en terme d'étapes [S. L. Behrens, 1994 ; P. Bernhard, 1998 ; M. Mollard, 1996 ; B. Pochet, 1996], tantôt en terme de niveaux [R. E. Bopp et L. C. Smith, 1995 ; B. Juanals, 2003].

Le concept d'*information literacy* est ainsi un concept pluriel, forgé à la rencontre des sciences de l'information et de la communication, de l'informatique et des sciences de l'éducation notamment. La définition de l'American Library Association (ALA), qui lui a donné une forme de consécration en 1989, est plus opératoire que conceptuelle [ALA, 1989]. Listant les savoirs nécessaires à une personne info-lettrée (*information literate person*), elle fait le lien entre apprentissage (*learning process*) et information et met en avant l'importance de « l'apprendre à apprendre » dans la « société de l'information et de la connaissance ».

Beaucoup d'autres termes sont utilisés, soit comme équivalent d'*information literacy* (*information competency, information literacy competency, culture of information, information culture, mediacy, literacy for an information age*), soit comme déclinaison d'une dimension particulière (*library, media, mediatic, computer, digital, network, internet, hyper, multimedia... literacy*), soit comme notion-aimant fédérant toutes ces literacies (*transliteracy*). Parmi ces diverses déclinaisons cependant, *information literacy* reste, malgré ses origines « commerciales », l'expression sur laquelle l'accord est le plus grand dans les pays anglo-saxons [L. Snaveley et N. Cooper, 1997 ; D. Bawden, 2001].

La même pluralité de sens caractérise les traductions françaises (maîtrise de l'information, culture de l'information, infoculture, culture de l'information et des médias, culture informationnelle, cyberculture...) qui se sont développées plus tardivement (années quatre-vingt-dix). Comme nous l'avons mis en évidence, la « maîtrise de l'information », expression très nord-américaine, reste marquée par le terme de « maîtrise » (la pédagogie de la maîtrise garde du contexte behavioriste dans lequel elle s'est développée un côté mécaniste, rationalisant), elle semble moins utilisée en France, à l'exception de l'enseignement supérieur, que « culture de l'information » et « culture informationnelle » ; à l'inverse, le terme « culture » trouve un écho particulier dans le contexte français où l'idée d'une culture de l'information est dès l'origine liée à la volonté de développer, à côté de l'acquisition d'une « culture générale » large, caractéristique du système éducatif français, une culture transdisciplinaire, valorisant la dimension information et l'action dans toutes les activités [H. Sérieyx, 1993].

La communication d'Olivier Le Deuff apporte une contribution à ce débat. À partir d'une étude bibliométrique mesurant la présence de « culture de l'information » dans d'autres langues (anglais, espagnol, italien, portugais notamment), il montre que le concept n'est pas spécifiquement européen mais international. Au niveau européen cependant, il semble que le choix du concept corresponde à la prise en compte du caractère social et culturel de l'information, exprimant une volonté d'enrichissement conceptuel, par opposition à l'uniformité des modèles américains de *information literacy* (vision procédurale, référentiels). Les travaux d'Alan Liu sur la *transliteracy* offrent, selon lui, des pistes de rapprochement intéressantes à ce niveau.

Conceptions de la culture informationnelle

Les mots apparaissent pour répondre à des interrogations : dans le cas du concept de culture informationnelle, son émergence semble correspondre à une reformulation de la problématique de la formation à l'information, marquée par la prise en compte, à côté des

aspects techniques et instrumentaux, de la dimension sociale et culturelle des apprentissages informationnels.

Les débats autour de la culture informationnelle, initiés dans le cadre de l'ERTé et poursuivis au cours du colloque, conduisent à émettre l'hypothèse d'un changement de paradigme, dans un contexte de renouvellement des savoirs et des connaissances, alors que la place centrale de l'information dans la société bouscule les codes établis et amène des recompositions.

L'objectif n'est surtout pas ici d'arriver à une définition qui serait englobante des différentes conceptions émanant des échanges, mais d'analyser, derrière ces conceptions, les transformations, les déplacements, les oppositions, les rapprochements à l'œuvre, et de dégager quelques lignes de force, permettant de pointer les traits significatifs de ce qui définit aujourd'hui la culture informationnelle.

Un premier constat concerne la permanence de deux types de définitions, opératoire et conceptuelle. Les définitions opératoires restent les plus nombreuses, elles listent les savoirs et compétences à acquérir, généralement en termes de niveaux (un terme spécifique est parfois associé à chaque niveau). Les travaux anglo-saxons et la typologie établie par Brigitte Juanals servent alors de référence ; les définitions conceptuelles, en nombre plus réduit, sont construites autour des différentes conceptions de la culture (cf. *supra* culture cultivée, culture au sens sociologique, culture opposée à la nature), tantôt sur le mode de l'opposition, tantôt sur le mode dialogique comme nous l'avons vu, les références étant alors essentiellement sociologiques, anthropologiques, philosophiques, psychologiques. Il est à noter que ces définitions sont généralement abordées de manière générique (dans et hors contexte éducatif), considérant tous les acteurs impliqués. La culture informationnelle est en cela différenciée de l'éducation à l'information.

La différenciation culture de l'information/culture informationnelle n'est pas abordée directement dans les propositions : des préférences sont parfois exprimées, sans être véritablement théorisées. On peut remarquer toutefois que les définitions, quel que soit le terme utilisé, expriment une évolution orientée vers une vision large de cette culture, chaque chercheur mettant l'accent sur une ou plusieurs dimension(s), en fonction de sa sensibilité propre (culture partagée, culture analytico-synthétique, culture critique et réflexive, culture humaniste, mémoire culturelle collective...).

La culture informationnelle est parfois définie, entre pratiques normatives (relatives aux prescriptions socio-institutionnelles et aux savoirs experts, ou induites par les dispositifs) et pratiques individuelles, pensées en termes de capacités à répondre à des besoins documentaires et informationnels. Une thématization de la relation normes-pratiques (pratiques individuelles d'appropriation et d'usage notamment) est alors nécessaire pour éviter tout glissement vers des interprétations idéologiques.

Un autre constat porte sur les places respectives de l'information, de la documentation et de la communication dans les définitions. La centration sur l'objet information semble correspondre à l'approche traitement de l'information, et à l'entrée par la littératie, le sujet étant considéré essentiellement comme sujet épistémique ; l'ouverture aux problématiques de la communication va plutôt de pair avec une approche problématisante, attentive à

l'utilisation des nouveaux médias, considérant le sujet dans sa pluridimensionnalité. Quant à la documentation, la plupart des définitions semblent mettre à distance l'idée de passage d'une ère de la documentation à une ère de l'information, l'activité de documentation est même présentée [M. Frisch, 2007] comme centrale, avec ses communautés sociales, « sa société coutumière », tant dans le champ scolaire que dans le champ social extérieur à l'école.

Les différents domaines d'études de l'objet information constituent un autre axe de questionnement de la culture informationnelle, renvoyant chacun à une « culture » : l'information-documentation dans son acception traditionnelle (documentation, système d'information, accès à l'information) à la culture documentaire et informationnelle ; les technologies de l'information et de la communication à la culture numérique ; les médias de masse à la culture médiatique ; et les questions de communication à la culture communicationnelle. Dans le contexte du numérique, des rapprochements sont déjà perceptibles, pour la « culture de l'information et des médias » notamment [D. Oberg, 1993 ; G. Jacquinet-Delaunay, 2008 ; Y. Maury, 2006]. Le balisage des frontières, qui est en cours, [A. Serres, 2008] devrait permettre de mieux cerner le territoire propre de la culture informationnelle. Cette question est au cœur des échanges de la table ronde.

Dans le domaine éducatif, le débat autour de la culture de l'information, socle de méta-connaissances ou levier d'une discipline, initié par Yves Le Coadic, développé par Céline Duarte, Muriel Frisch, Vincent Liquète, est repris ici par Catherine De Lavergne et Alain Chante, en référence aux travaux de Philippe Carré : la culture informationnelle est-elle une culture de l'apprenance au sens où l'entend ce dernier, culture qui interpelle les trois registres de la vie psychique (affectif, cognitif et conatif), les représentations de l'apprendre favorisant le déploiement de modes efficaces de traitement de l'information ?

Pluralité des enjeux

Parmi les nombreux enjeux de diverses natures dont est porteuse la culture informationnelle, nous soulignerons ici les seuls enjeux théoriques, dont l'un des plus fondamentaux est, selon nous, celui de la pensée des techniques, ou plutôt l'explicitation des présupposés des conceptions de la culture informationnelle face à la question de la technique. Comment penser le rôle des outils et des supports de mémoire, les rapports entre médias et techniques, les conditionnements de la culture informationnelle par les outils ? Quelle vision – plus ou moins implicite – des techniques s'exprime dans les différentes approches de la culture informationnelle ?

Celle-ci est confrontée, dès son origine même, à cette question de la pensée des traces, des supports et des outils de la mémoire, qui sont au cœur de l'information-documentation. Or, là comme ailleurs, règne souvent ce que l'on peut appeler « l'impensé des techniques », autrement dit l'oubli, l'occultation, ou la dénégation, du rôle des traces et des outils dans les processus de constitution, d'apprentissage et de transmission des savoirs.

Cet « impensé de la technique », cette occultation du processus d'extériorisation des mémoires collectives, a été notamment théorisé par Régis Debray et surtout par Bernard Stiegler, qui fait même de « *l'ignorance profonde de la question (des) substrats et (des)*

hypomnémata dans la constitution et la circulation des savoirs » [B. Stiegler, 2005], l'un des « *grands maux* » dont souffre l'école, longtemps incapable de penser ses propres supports historiques de transmission des savoirs.

Si l'on observe les discours dominants de la maîtrise de l'information, il est frappant de constater, par exemple, que la question de la formation aux TIC est généralement posée en termes d'adaptation, ou d'utilisation d'outils, présumés « neutres ». Illusion de la neutralité des techniques, visions technophobes du déterminisme technique, ou au contraire approches technophiles, conceptions souvent idéelles des processus socio-cognitifs, dichotomie récurrente entre l'homme et ses artefacts, entre la culture et la technique, approche purement instrumentale de la culture technique et des outils... La liste est longue des « dragons entre la technique et nous », pour reprendre l'expression de Régis Debray [R. Debray, 1991], qui empêchent de poser et de penser, dans toute sa complexité, cette « question de la technique ».

Concernant la culture informationnelle, il importe donc, selon nous, de replacer celle-ci dans une pensée plus globale des outils et des supports, en l'irriguant de toute l'immense réflexion menée sur ces questions depuis de longues années, par des penseurs aussi divers que Leroi-Gourhan, Simondon, ou plus près de nous, Régis Debray et la médiologie, Pierre Lévy et surtout Bernard Stiegler.

L'enjeu, pour les acteurs et chercheurs de la culture informationnelle, n'est pas mince. Il s'agit de chercher à mieux comprendre, penser, pratiquer, expliquer et, *in fine*, orienter les TIC et leurs usages et ce, à différents niveaux d'échelle, depuis l'approche « macro » sur la place des techniques et des innovations, par exemple dans les transformations du système éducatif, jusqu'aux approches « micro », comme la compréhension fine du fonctionnement d'un moteur de recherche et son utilisation avancée, en passant par le niveau « méso », des nouvelles modalités d'apprentissage par les TIC, les nouveaux usages induits, etc.

Le texte d'Olivier Dhilly, de ce point de vue, a le mérite d'ouvrir, ou de ré-ouvrir, ce débat et de chercher à penser les liens entre pensée des techniques et pensée des médias. En se référant à Heidegger, l'École de Francfort et Hannah Arendt, il s'inscrit dans la tradition critique des médias de masse, de la dénonciation de la perte du sens sous l'effet des industries culturelles, et de la crise de la culture, en toile de fond de tout projet éducatif.

Si certaines de ses critiques rejoignent celles de Bernard Stiegler sur le populisme industriel et la crise de l'individuation, elles s'en distinguent néanmoins sur un point capital : la conception « première » du phénomène technique. Là où Bernard Stiegler, après Leroi-Gourhan, pose la technique comme « processus d'extériorisation », notamment de la mémoire dans les supports et artefacts (les *hypomnémata*), Olivier Dhilly semble se référer plutôt au courant « déterministe », qui fait de « la » technique (l'emploi du singulier est ici essentiel) une puissance aveugle, foncièrement dangereuse ou mauvaise. Vieux débat que celui-là, qui déborde de toute part le petit champ de la culture informationnelle, mais dont celle-ci ne saurait s'extraire ou se dispenser. Sans développer ici nos propres conceptions des techniques, on se félicitera qu'un colloque consacré à la culture informationnelle puisse faire place à ces débats théoriques, qui demandent à être poursuivis et approfondis.

Plus ou moins lié à cette question de l'approche théorique du phénomène technique, le deuxième enjeu sur lequel nous voulons insister est celui des finalités assignées à la culture informationnelle. Quelles valeurs (morales, politiques, philosophiques...) sous-tendent les finalités d'une formation à l'information ? De quelle manière ces finalités se traduisent-elles dans les objectifs pédagogiques plus précis ? Quelle part attribuer, par exemple, à la dimension critique, citoyenne, de la formation, par rapport à la dimension instrumentale ?

Cette dimension citoyenne de l'éducation à l'information a été plusieurs fois affirmée, et elle l'est encore ici dans les textes de Dhilly et de Chante-De Lavergne. Comme le soulignent ces auteurs, il importe de mettre à jour les choix politiques, plus ou moins implicites, qui guident la détermination des objectifs pédagogiques de la maîtrise de l'information. Différentes visions de la société s'expriment, selon que l'on parle d'adaptabilité et d'employabilité, de « culture de l'apprenance » [A. Chante, C. De Lavergne], de formation critique face aux médias de masse et aux technologies [O. Dhilly], etc.

Quelles que soient ces visions socio-politiques et leur légitimité, l'enjeu aujourd'hui ne serait-il pas de mieux les expliciter, de mieux les *assumer*, afin de rendre les projets sur la culture informationnelle plus cohérents ? Deux grandes orientations, deux grands « discours », dont l'opposition est parfois inutilement durcie, semblent s'offrir au champ de la culture informationnelle : soit le discours de « l'adaptation » à la société de l'information et aux nouvelles compétences du marché de l'emploi, soit le discours de la « résistance » à ce modèle de la performance généralisée. C'est précisément ici que le détour par la question de la technique et la pensée des outils peut s'avérer précieux et aider à sortir la question des finalités de la culture informationnelle du piège des dichotomies.

Ainsi, quelle que soit la réponse apportée à ces difficiles questions, une urgence théorique s'impose aujourd'hui au champ de la culture informationnelle : la double explicitation, à la fois des présupposés épistémologiques concernant « la question de la technique » et des finalités socio-politiques d'une éducation à l'information.

Pluralité des pistes de recherche

La culture informationnelle est devenue, *de facto*, une thématique en émergence, à l'intersection de plusieurs disciplines et champs de recherche. Si le colloque international de Lille d'octobre 2008 a constitué, de ce point de vue, une étape essentielle dans le processus de légitimation scientifique, beaucoup reste à faire pour en faire une véritable problématique de recherche, « un objet scientifique donnant lieu à une diversité de regards, de "points de vue" épistémologiquement et théoriquement fondés » [A. Serres, 2008].

Sans exhaustivité, nous indiquons ici au moins quatre grandes pistes de recherche, qui devraient continuer à mobiliser les efforts des chercheurs de ce champ.

Tout d'abord, l'approfondissement de la réflexion sur la définition, la délimitation et le contenu de cette notion de culture informationnelle, dont nous avons vu toute la complexité et la polysémie. Si cette piste de recherche est déjà largement ouverte, elle demande toujours un approfondissement permanent, tenant compte des évolutions du contexte informationnel et sociétal et de la complexité des concepts en jeu.

Nous avons déjà évoqué plus haut une deuxième piste : celle de la nécessaire réflexion sur la question de la technique et ses liens avec la culture informationnelle. Comment enrichir celle-ci des apports de la pensée des techniques et des médiations, quelle articulation peut-on établir, par exemple, avec la pensée stimulante de Bernard Stiegler et ses analyses de la crise de l'école ? Comment intégrer à l'éducation à l'information la prise de conscience du « mode d'existence des objets techniques » [G. Simondon, 1989], ainsi que la compréhension des « logiques d'outils » dont sont porteurs les outils du numérique ?

La troisième piste de recherche est celle de la « dimension axiologique » de la culture informationnelle, i. e. de la réflexion et de la détermination des finalités éducatives de cette culture, encore loin d'être clairement établies.

Enfin, sur un autre plan, celui des « territoires », comment penser les relations entre culture informationnelle, culture des médias et culture informatique, en évitant les habituels clivages et en plaçant ces trois cultures à égalité de considération et de traitement ? Là encore, l'œuvre et la pensée d'un autre philosophe des techniques, Georges Simondon, peuvent être d'un grand secours pour refonder en profondeur la relation entre culture technique et culture informationnelle.

D'autres pistes de recherche existent, qui ne sauraient être oubliées : l'observation et la compréhension des nouveaux usages informationnels chez les jeunes générations, la réflexion didactique sur les contenus, la recherche-action pédagogique sur les modalités d'apprentissage et d'enseignement de la culture informationnelle, la réflexion sur les rôles spécifiques des différents acteurs, etc.

En tant qu'objet complexe, la culture informationnelle invite de fait à une réflexion sur les référents théoriques et les méthodes utilisées pour son étude. Les premiers résultats de l'ERTé montrent qu'on ne peut se limiter à un seul champ pour étudier la rencontre avec le document et l'information ; la question est posée des passerelles entre SIC, sciences de l'éducation, philosophie, anthropologie, psychologie, notamment. Il s'agit d'éviter que le trop plein de références n'amène un brouillage du sens, et de faire en sorte que la confrontation des points de vue permette de jeter des ponts épistémologiques, chaque champ trouvant là un moyen d'approfondir son épistémologie.

Bibliographie

American Library Association. *Presidential committee on Information Literacy : Final Report*. Chicago, American Library Association, 1989. [En ligne] < <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm> > (consulté le 28 juin 2009).

Amigues René. Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ? *Médiadoc*, Fadben, juin 1999, p. 16-22.

Baltz Claude. « Le concept d'information : essai de définition ». In : Information et pratiques d'information : quelle recherche ? 3^e congrès des documentalistes de lycées et collèges, Marseille 1993, Fadben-Nathan, 1994.

Bawden David. Information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of Documentation*, March 2001, vol. 57, n° 2, p. 218-259.

Behrens Shirley L. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, 1994, vol. 55, n° 4.

Bernhard Paulette. Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société des savoirs ». *Éducation et francophonie*, automne-hiver 1998, vol. XXVI, n° 1.

Bopp Richard E., Smith Linda C. *Reference and Information Services : An Introduction*. Englewood, CO, Libraries Unlimited, 1995.

Bougnoux Daniel. *La communication contre l'information*. Paris, Hachette, 1995, p. 5.

Breton Philippe. *L'utopie de la communication*. Paris, La Découverte, 1997.

Cuche Denys. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, La Découverte, 2004 (Repères ; 205).

Debray Régis. *Cours de médiologie générale*. Paris, Gallimard, 1991.

Etévé Christiane, Maury Yolande. *Les savoirs en information-documentation et leur mise en scène au quotidien : la culture de l'information en questions*. Rapport d'étape pour l'ERTÉ « Culture informationnelle et curriculum documentaire », Lille 3, 2007.

Forquin Jean-Claude. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

Frisch Muriel. *Définition de la culture informationnelle : contribution*. ERTÉ, 2007.

Frisch Muriel. « Entrer dans des savoirs documentaires et informationnels, en situation d'apprentissage et de formation ». *Penser l'éducation. Hors-série « Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation : colloque international en éducation »* 2007, p. 281-290.

Jacquinet-Delaunay Geneviève et al. « Empowerment through media education : an intercultural approach ». In : *Empowerment through media education : an intercultural dialogue*. Göteborg, Nordicom, Göteborg University, 2008.

Jeanneret Yves. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 80.

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

Kroeber Alfred Louis, Kluckhohn Clyde. *Culture : A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York, Vintage Books, 1952.

Maury Yolande. « Éducation “a” et “par” l’information et savoirs en information-documentation : de l’importance de l’intention éducative ». In : Colloque « Savoirs et histoires », Rouen 18-20 mai 2006, p. 263-270.

Menou Michel J. « La culture de l’information ». In : Cacaly Serge (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l’information et de la documentation*. Paris, Nathan, 1997, p. 167-169.

Meyriat Jean. Document, documentation, documentologie. *Schéma et schématisation*, 1981, n° 14, p. 51-63.

Mollard Michèle. *Les CDI à l’heure du management*. Villeurbanne, ensib ; Paris, Fadben, 1996.

Mollard Michèle. Pour une culture de l’information. Les centres de documentation à visée pédagogique : les CDI, un « cas d’école » ? *Documentaliste-Sciences de l’information*, 1996, vol. 33, n° 6, p. 275-279.

Oberg Dianne. Another Literacy for the 21st century : Media and Information Literacy. *Ira Connections*, 1993, 8 (1).

Pochet Bernard. « Favoriser l’accessibilité à la documentation scolaire ». In : Méthodologie de la consultation de références pour la formation des formateurs, actes du séminaire organisé à l’occasion de l’Année européenne de l’éducation et de la formation tout au long de la vie, 13-14 décembre 1996, Bruxelles. Bruxelles, Centre européen de l’Éducation-Université Libre de Bruxelles, 1996. [En ligne] < <http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/Methcons1-FAVORISE.html> > (consulté le 28 juin 2009).

Rocher Guy. *Introduction à la sociologie générale 1. L’Action sociale*. Paris, Seuil, 1969 (Points Essais).

Sérieyx Hervé. « Formation à l’usage de l’information ». In : *Former et apprendre à s’informer : pour une culture de l’information*. Paris, ADBS-Unesco, 1993.

Serres Alexandre. « La culture informationnelle ». In : Papy, Fabrice (dir.). *Problématiques émergentes dans les sciences de l’information*. Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, 2008, p. 137-160.

Simondon Georges. *Du mode d’existence des objets techniques*. Paris, Aubier, 1989.

Snavely Loanne, Cooper Natacha. The Information Literacy Debate, *Journal of Academic Librarianship*, January 1997, vol. 23, n° 1, p. 9-14. DOI : [10.1016/S0099-1333\(97\)90066-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066-5)

Stiegler Bernard. *Constituer l’Europe. 2. Le motif européen*. Paris, Galilée, 2005, p. 120.

Vinsonneau Geneviève. *Culture et comportement*. Paris, Armand Colin, 2000.