



**HAL**  
open science

# Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI

Vincent Liquète

## ► To cite this version:

Vincent Liquète. Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI. Sciences de l'information et de la communication. Université de Rouen, 2011. tel-00670700

**HAL Id: tel-00670700**

**<https://theses.hal.science/tel-00670700v1>**

Submitted on 15 Feb 2012

**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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

Ecole Doctorale Savoirs Critique Expertises (ED 350 SHS)

Année Universitaire 2011-2012

**Des pratiques d'information  
à la construction de connaissances  
en contexte :**

**de l'analyse à la modélisation**

**SEPICRI (Systèmes, Environnement, Pratiques**

**Individuelles-Collectives et Représentations de l'Information)**

Note de synthèse des travaux en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger  
des Recherches en Sciences de l'Information et de la Communication  
présentée par Vincent LIQUÈTE

***Sous la direction du Professeur Eric DELAMOTTE (Université de Rouen)***

**Habilitation soutenue le 30 novembre 2011**

**Composition du jury :**

Eric DELAMOTTE, Professeur en sciences de l'information et de la communication,  
Université de Rouen

Brigitte GUYOT, Maître de Conférences HDR en sciences de l'information et de la  
communication, CNAM Paris

Madjid IHADJADENE, Professeur en sciences de l'information et de la  
communication, Université de Paris VIII

Jacques PERRIAULT, Professeur émérite en sciences de l'information et de la  
communication, Université de Paris X

Brigitte SIMONNOT, Professeur en sciences de l'information et de la communication,  
Université de Nancy II

Thierry de SMEDT, Professeur en Communication, Université Catholique de  
Louvain-la-Neuve (Belgique)

UNIVERSITÉ DE ROUEN

Ecole Doctorale Savoirs Critique Expertises (ED 350 SHS)

Année Universitaire 2011-2012

**Des pratiques d'information  
à la construction de connaissances  
en contexte :**

**de l'analyse à la modélisation**

**SEPICRI (Systèmes, Environnement, Pratiques  
Individuelles-Collectives et Représentations de l'Information)**

par Vincent LIQUÈTE, Maître de Conférences à  
l'Université de Bordeaux IV, IMS-CNRS-Equipe CIH, UMR 5218

**Résumé-**

Présentation, sous forme d'un document de synthèse scientifique, d'une modélisation prenant en considération les dimensions épistémologiques, théoriques et méthodologiques de l'articulation et du passage, chez un individu en situation d'étude et/ou professionnelle, des pratiques d'information-documentation à la construction de connaissances. Cette modélisation baptisée SEPICRI (pour « Systèmes, Environnement, Pratiques Individuelles-Collectives et Représentations de l'Information ») repose principalement sur six objets d'étude à savoir, les pratiques informationnelles, l'information professionnelle, la culture professionnelle de l'information, l'autonomie informationnelle, la médiation et la relation aux environnements. Elle vise à enrichir la délimitation de ce qui compose la culture professionnelle de l'information. Cette synthèse retrace également notre cheminement de chercheur de 1995 à aujourd'hui à travers notamment la présentation de notre parcours d'écriture ainsi qu'un ensemble de projets et de suggestions pour encadrer à l'avenir des sujets de recherche dans le domaine.

**Mots clés :** Pratique informationnelle / Construction de connaissances / Information-documentation / Système d'information / Culture professionnelle de l'information

## Remerciements

à Eric Delamotte pour son impeccable soutien, pour son implication dans l'écriture de cette note et ses nombreux conseils tout au long de ce projet d'écriture. Au delà de sa précieuse aide scientifique, Eric m'a montré à travers son expérience, ses projets, son dynamisme, son dévouement et sa solidarité les plus beaux versants de l'activité scientifique. Qu'il en soit chaleureusement remercié.

Merci aux membres du jury pour le travail que cette note leur a demandé : Brigitte Guyot, Brigitte Simonnot, Madjid Ihadjadène, Jacques Perriault et Thierry de Smedt.

Une pensée particulière à ma femme Valérie qui a su m'encourager, me soutenir, me rappeler les échéances sans jamais me faire remarquer ma faible disponibilité de ces derniers mois entre activités de recherche, d'enseignement et d'écriture. A Suzanne et Michel, pour leur inébranlable attention.

Merci à mes collègues chercheurs et enseignants-formateurs avec qui je travaille au quotidien et qui directement ou indirectement m'ont encouragé à présenter cette habilitation : mes collègues du master professionnel spécialité DSI, Anne Lehmans, Elise Chomienne, Julie Pascau, Karel Soumagnac, Franc Morandi, à mes collègues de CIH, Nathalie Pinède, Véronique Lespinet-Najib, Benoît le Blanc, Bernard Claverie, Christian Bélio, Jean-Marc André.

A l'équipe du CRD du siège de l'IUFM d'Aquitaine pour les prêts de documents.

Plus largement, à mes collègues chercheurs que je vois régulièrement, mais moins fréquemment que voulu et qui sont associés avec moi à des projets scientifiques et des expériences humaines :

- le pôle toulousain, avec Viviane Couzinet, Isabelle Fabre, Cécile Gardiès et Patrick Fraysse ;
- le projet LIMIN-R, avec Divina Frau-Meigs, Françoise Chapron, Eric Bruillard, Alexandre Serres notamment ;
- les membres de 2006 à 2010 de l'Erté « Curriculum documentaire et culture de l'information » qui se reconnaîtront, avec un remerciement tout particulier à Annette Béguin-Verbrugge de m'avoir fait confiance ;
- à mes compagnons d'écriture, Yolande Maury, Cécile et Isabelle, Anne, Franc
- à mes compagnons de projets, Véronique, Eric et Stéphane

à ma fille, Ségolène, qui a accepté pendant les quelques mois de rédaction ma faible disponibilité du soir, des fins de semaine, notamment en ne prenant plus le temps le samedi après-midi d'aller sur les hauts de Garonne la regarder monter et progresser sur Jaffar, Washington, ou Obélix.

Enfin, à la mémoire de mon collègue et ami René La Borderie.

*La science ne connaît qu'une loi :  
la contribution scientifique*

Bertolt Brecht dans  
« *La vie de Galilée* » (1938)

## Sommaire

Introduction générale .....	7
-----------------------------	---

**Première partie : PARCOURS PERSONNEL DE RECHERCHE : caractérisation de notre chemin d'écritures : éléments d'analyse bibliographique en guise de repérage scientifique de nos travaux :**

1- L'analyse des pratiques documentaires et informationnelles .....	14
2- L'analyse de la formation des enseignants-documentalistes français (2003-2008) .....	18
3- La question de la construction professionnelle de connaissances...	23
4- En conclusion .....	35

**Deuxième partie : LES OBJETS SCIENTIFIQUES FONDAMENTALEMENT INTERROGÉS : démarche scientifique, positionnement théorique, méthodologie et tendances :**

1- Les pratiques informationnelles des professionnels de divers secteurs d'activités .....	37
2- Concevoir un écosystème documentaire-informationnel .....	69
3- La culture professionnelle de l'information en construction .....	99
4- Vers de nouvelles formes de médiations documentaires.....	121
5- Culture de l'autonomie et culture de l'information : à la croisée des chemins .....	139
6- Construction et organisation de la connaissance au sein de communautés (pré)-professionnelles .....	156

**Troisième partie : QUAND LES PRATIQUES INFORMATIONNELLES PARTICIPENT A LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES... Pour une tentative de modélisation : SEPICRI : pour « Systèmes, Environnement, Pratiques Individuelles-Collectives et Représentations de l'Information » :**

1- L'intérêt d'une modélisation pour appréhender les pratiques informationnelles dans une situation de construction de connaissances .....	191
2- Premier volet : le niveau individuel des pratiques informationnelles en contexte professionnel .....	194
3- Second volet : le niveau interactionnel .....	201

4-	Troisième volet : le niveau éco-systémique .....	207
5-	Le paradigme de référence du modèle SEPICRI .....	211
6-	Présentation visuelle synthétique du modèle SEPICRI .....	212
7-	La modélisation comme colonne vertébrale d'un dispositif de recherche.....	214
8-	Des obstacles à la démarche de modélisation .....	214
9-	L'articulation de ce positionnement avec d'autres voies de recherche sur les cultures de l'information .....	215

**Quatrième partie : PERSPECTIVES ET ENGAGEMENTS SCIENTIFIQUES :**

1-	Les perspectives de recherche à engager .....	218
2-	Les activités de valorisation de la recherche .....	232
3-	Nos activités d'encadrement et de pilotage de recherches à envisager .....	237

	<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>242</b>
--	----------------------------------	------------

	<b>BIBLIOGRAPHIE GENERALE .....</b>	<b>248</b>
--	-------------------------------------	------------

	<b>ANNEXES .....</b>	<b>274</b>
--	----------------------	------------

# **INTRODUCTION GENERALE**



Entre les deux possibilités offertes par la 71<sup>ème</sup> section (sciences de l'information et de la communication [SIC]) du Comité National des Universités pour présenter une Habilitation à Diriger des Recherches, notre choix s'est porté sur l'élaboration d'un document de synthèse. En effet, nous souhaitons profiter de l'opportunité scientifique de cette habilitation pour faire le point sur nos travaux de recherche, tenter de les situer épistémologiquement et théoriquement, de les enrichir respectivement dans leur délimitation et définition, pour ensuite aborder la question des choix méthodologiques et des résultats ou tendances obtenus dans la durée. L'intérêt, que nous avons perçu très tôt, du document de synthèse est de permettre d'aborder la question de la progressivité de la recherche. Les évolutions des travaux de recherche font que l'objet initial interrogé se modifie progressivement et mérite alors d'être de nouveau questionné par le même ou d'autres chercheurs.

Nous tenterons aussi au cours de ces quelques pages, de montrer comment à l'échelle locale, nous avons essayé de contribuer à l'édification d'un champ de recherche, non seulement par le biais de travaux de recherche, mais encore en constituant peu à peu une équipe qui est également appelée à prendre en charge une offre de formation de l'enseignement supérieur, notamment depuis septembre 2011, avec la constitution d'une spécialité d'un master professionnel, spécialité baptisée « Documentation et systèmes d'information », sous notre responsabilité scientifique et pédagogique. La structuration d'une filière « Documentation », et à l'échelle de notre laboratoire, une branche spécifique composée de chercheurs et de docteurs (qualifiés en 71<sup>ème</sup> section) en sciences de l'information et de la communication a également vu le jour. Force est de constater, que la devise que nous avons choisie de Berthold Brecht soulignant que « *La science ne connaît qu'une loi : la contribution scientifique* » a été notre fil rouge au cours de cette décennie : renforcer le lien de notre équipe avec les communautés scientifiques nationales et internationales en sciences de l'information et de la communication, étoffer, structurer les SIC à l'échelle de notre équipe de recherche pluridisciplinaire, enfin et surtout, construire un programme de recherche et contribuer à des projets associant plusieurs équipes afin notamment de croiser nos approches pour dégager au fil du temps des analyses de tendances sociales fortes.

Le point de départ de notre propos, et certainement notre préoccupation principale, sera de réfléchir, en les questionnant, aux pratiques documentaires. Ces dernières s'inscrivent dans un ensemble plus vaste que sont les pratiques informationnelles ou d'information, objets de nombreux travaux et réflexions épistémologiques robustes qui en ont structuré le champ. Le domaine des pratiques documentaires a été mis particulièrement à contribution ces quinze dernières années avec l'arrivée et la diffusion sociale de l'Internet, tant comme réseau d'informations que comme espace de structuration des données et donc d'un certain côté, structuration des pratiques sociales dont celles liées à l'information et à la documentation. Plus précisément, comme nous le montrerons, nous nous sommes très tôt intéressé aux pratiques documentaires des enseignants ; ces derniers ayant comme particularité de remplir une fonction sociale forte puisqu'ils assurent un rôle

de « passeur », « d'intermédiaire » entre des savoirs scientifiques en tant que pensée complexe, et des récepteurs que sont les élèves qui construisent progressivement une pensée complexe, une culture scolaire et un rapport élargi aux savoirs et à des attitudes qualifiées de citoyennes. Notre démarche nous a poussé très tôt à nous interroger sur les rôles et les fonctions du professeur documentaliste en tant qu'agent actif des pratiques documentaires en situation, au Centre de Documentation et d'Information (CDI), dans l'établissement scolaire, dans les réseaux professionnels de savoir, ainsi qu'à questionner le positionnement et la vocation des espaces et services documentaires à/de l'école.

Cependant, au fil de notre cheminement de chercheur, au gré des opportunités scientifiques et des interactions entre pairs, nous avons souhaité interroger le sens des activités info-documentaires engagées. A nos yeux, les pratiques informationnelles, notamment documentaires, s'inscrivent dans une intention plus large, qu'est la construction (individuelle et collective) de connaissances. En se référant au principe des homologues structurales, nous tenterons, au cours de cette synthèse, d'occulter les caractéristiques ou les effets spécifiques à un terrain ou un environnement, pour tenter d'identifier des principes forces, récurrents qui relèvent vraisemblablement de logiques collectives et de rapports humains contemporains à l'égard de la connaissance. Nos terrains d'observation et d'analyse seront alors plus nombreux et surtout plus variés que le seul terrain scolaire.

Edgar Morin nous rappelle mainte fois dans ces travaux sur le socioconstructivisme ou sur l'identification et la définition des savoirs que le chercheur contemporain peut difficilement tenter de comprendre une situation complexe par le biais d'une seule discipline aussi scientifique et méthodologiquement rigoureuse soit elle. Notre courte et modeste expérience de chercheur ne peut que le rejoindre sur ce point. Tenter de comprendre le processus de construction de connaissances revient à considérer une constellation de niveaux et d'objets pour laquelle la cognition, les sciences de l'éducation, la sociologie, l'histoire et bien d'autres sciences humaines et sociales peuvent être convoquées et interrogées pour enrichir l'analyse portée par le chercheur. Mais notre propos tentera au fil des pages de considérer ponctuellement d'autres points de vue, d'autres grilles de lecture scientifiques des sciences humaines et sociales, tout en se centrant quasi exclusivement sur le sujet, acteur de ses prises d'information et de sa construction de connaissances dans des contextes à visée d'étude ou professionnels. Nous dégagerons progressivement des logiques centrées sur le rapport entretenu par les acteurs à l'information, tout en tentant de caractériser des composantes qui induisent et agissent sur ces logiques collectives. La question des choix et des préférences méthodologiques viendra nourrir notre propos, et ceci d'autant plus que celle-ci détermine en partie les résultats recueillis et donc les logiques explicatives qui en découlent.

Nous pouvons dès lors présenter un ensemble de questions ainsi que les résultats et réflexions susceptibles d'y répondre. En effet, face à des besoins d'information, des besoins d'acquisition de connaissances voire de réactualisation de savoirs, quelle place occupent les pratiques info-documentaires ? Au delà, peut-on tenter de délimiter le périmètre des pratiques informationnelles dans le registre de la construction des connaissances, notamment en articulant trois niveaux d'analyse que sont l'individu (acteur social), les interactions entre celui-ci et le(s) collectifs(s) ou groupe(s), enfin, l'influence des environnements informationnels sur ces mêmes pratiques et démarches de construction de connaissances ? Quelles sont les composantes actives, influençant les actions de chacun de ces niveaux ? De plus, comment peut-on formaliser et modéliser ces trois niveaux d'analyse combinés, tout en considérant une approche dynamique centrée sur les processus des pratiques info-documentaires ? Enfin, quelles démarches et activités peut-on engager pour espérer structurer ce champ de la recherche scientifique en sciences de l'information et de la communication ?

Dès lors, nous avons organisé notre propos autour de quatre parties en cherchant progressivement à montrer au lecteur quelques résultats significatifs de nos travaux, puis à les organiser autour d'une modélisation. Cette dernière présente l'avantage de considérer la question de la construction de connaissances dans toute sa complexité, en l'associant aux pratiques informationnelles. La construction de connaissances de groupes d'acteurs prend généralement appui sur un projet initial commun (projet d'étude, projet de réalisation, projet de mise à disposition de savoirs, etc.), en débutant en amont, par un ensemble de pratiques informationnelles partagées puis débattues entre pairs évoluant dans un même champ d'activité et/ou de travail commun. Les pratiques informationnelles quant à elles resteront constantes au fur et à mesure que cette construction de connaissances s'élabore, se formalise et se diffuse.

La première partie de ce document, baptisée « *Parcours personnel de recherche : caractérisation de notre chemin d'écritures* », présente comme particularité d'être à l'articulation des deux documents composant notre habilitation, faisant le lien entre d'un côté, notre curriculum vitae et notre parcours autobiographique, de l'autre, notre dossier de synthèse scientifique. Cette vingtaine de pages repose sur une triple intention. D'une part, indiquer au lecteur une sélection d'écrits scientifiques personnels illustrant significativement les thématiques et travaux de chercheur que nous avons engagés au cours de ces dix dernières années, démontrant s'il fallait le prouver que nos choix de recherche ne sont pas le fruit du hasard, et que les dimensions retenues puis traitées par nos soins au cours de ces années, émanent fondamentalement d'observations et de questionnements scientifiques liés à nos expériences de chercheur, mais également d'ancien professionnel de l'enseignement et de la documentation. D'autre part, nous traiterons au cours de cette partie, la question de notre parcours de chercheur depuis la fin des années 90 dans le domaine des sciences de l'information et de la communication et

du lien permanent de cette discipline avec d'autres sciences du champ des sciences humaines et sociales. Enfin, cette première partie s'achèvera par la présentation des dernières thématiques et des sujets pour lesquels nous sommes actuellement engagé pour les mois et les années à venir. Ce que nous nommons notre « chemin d'écriture » permettra par regroupements thématiques de couvrir les principales situations sociales que nous avons été appelées à interroger par le biais de questionnements info-documentaires. Les productions présentées s'inscrivent pour chacune d'elle dans une dimension que nous essayons de travailler progressivement en appui avec des réflexions épistémologiques et/ou des protocoles d'enquête de terrain, que nous souhaitons à l'avenir renforcer, partager voire impulser auprès de jeunes chercheurs.

La seconde partie, nommée « Les objets scientifiques fondamentalement interrogés », tente de montrer l'avancée de nos travaux, les principaux résultats obtenus, en questionnant en permanence les référents théoriques et épistémologiques mis à contribution, ainsi que les choix méthodologiques engagés et les limites de ceux-ci. Pour traiter cette partie, nous avons retenu six objets scientifiques qui ont constitué, ces quinze dernières années, l'ossature de notre programme de recherche à savoir : les pratiques informationnelles (notamment celles des enseignants), la conception et la délimitation d'un écosystème informationnel, la culture professionnelle de l'information, les formes de médiations documentaires engagées, la culture de l'autonomie en matière d'information enfin, la construction de connaissances dans des communautés de savoirs (émergents).

La troisième partie, de transition, relativement synthétique, devrait permettre de modéliser ce glissement progressif des acteurs (étudiants ou professionnels en activité), des pratiques informationnelles vers la construction de connaissances, tant à un niveau individuel qu'à un niveau collectif et partagé. Cette modalisation sera progressivement assortie de représentations graphiques afin de décomposer les choix méthodologiques ainsi que les périmètres et domaines à considérer pour tenter de conserver une approche complexe et multidimensionnelle de la construction de connaissances par l'acteur social. La modélisation baptisée SEPICRI, pour « Systèmes, Environnement, Pratiques individuelles et Collectives, et Représentations de l'Information », servira de cadre à notre suggestion d'accompagnement de recherches sur le sujet. Modélisation générique qui se veut être adaptable à des configurations d'observation extrêmement variées.

Enfin, la quatrième et dernière partie de cette habilitation vise à dégager quelques perspectives et engagements scientifiques de notre part, notamment en présentant notre actuel projet personnel de recherche, ainsi qu'à une échelle collective à travers l'exposé de recherches financées que nous pilotons et qui engagent un ensemble d'enseignants-chercheurs des sciences de l'information et de la communication et d'autres disciplines. Nous exposerons également quelques possibilités que peuvent offrir notre perspective pour l'encadrement de travaux de

recherche à l'avenir, enfin, les apports de ces travaux à la communauté scientifique de notre domaine. Nous terminerons cette quatrième et dernière partie par une présentation des orientations que nous souhaitons donner à nos travaux ces prochaines années.

*Première partie*

**PARCOURS PERSONNEL  
DE RECHERCHE :  
caractérisation de notre  
chemin d'écritures :  
éléments d'analyse bibliographique  
en guise de repérage scientifique  
de nos travaux :**

Nous souhaitons en quelques pages, avant de nous centrer sur nos objets scientifiques, mettre l'accent sur les éléments forces de nos écrits, en rappelant quelques principales communications scientifiques qui ont pris la forme d'ouvrages, d'articles, d'extraits et de contributions publiés chez divers éditeurs et selon des contextes d'édition/de communication extrêmement variables. La centration autour de ces éléments d'édition sélectionnés par nos soins, aidera le lecteur à se représenter une part de notre parcours d'enseignant-chercheur, ayant cherché sur une dizaine d'années, une certaine reconnaissance dans les communautés scientifiques en SIC, et plus largement dans des contextes d'édition en lien avec des sciences humaines connexes. Nous mettrons principalement l'accent, à l'occasion de cette première partie, sur trois volets liés à des domaines de recherche qui sont devenues des thématiques de communications et de publications scientifiques. Nous tenterons par la même occasion, d'indiquer les liens associés à des communautés de savoir, qu'il s'agisse d'associations, de fédérations ou de sociétés savantes.

## **1- L'analyse des pratiques documentaires et informationnelles :**

Le premier volet de nos publications scientifiques reposait sur l'analyse des pratiques documentaires et informationnelles des enseignants. Quels que soient les terrains de pratiques professionnelles, ou leurs niveaux de spécialités (premier degré, disciplinaire dans le second degré,...), le fil conducteur de nos travaux puis publications d'alors, consistait à répondre à un double questionnement : comment peut-on fondamentalement caractériser les besoins et les pratiques documentaires, et plus largement informationnelles, des enseignants et comment se situent les offres organisationnelles ayant vocation théoriquement de répondre à ceux-ci ? A travers ce champ de questionnement, l'enjeu était de donner à l'instant « T », une photographie la plus précise possible des pratiques enseignantes, mais également de situer l'offre, en montrant les lignes de cohérence, mais également les dysfonctionnements constatés voire révélés. Cette approche tentait *en sus* de modéliser une partie des comportements et des pratiques professionnellement dominants, sous la forme de systèmes info-documentaires et de typologies informationnelles en lien avec les recherches d'information engagées par les acteurs.

### **1.1-L'usage d'une structure de référence : l'exemple du CDDP de la Gironde (1991-1993) :**

Issu de notre travail mené en Institut Universitaire de Technologie, centré sur l'analyse des pratiques d'information et de documentation des instituteurs girondins, nous avons fait le choix, de nous centrer sur les pratiques en limitant le périmètre d'observation à deux types d'organisation : le Centre départemental de Documentation pédagogique de la Gironde (y compris les quelques antennes constituant l'entité CDDP) et le Centre de documentation girondin de l'IUFM d'Aquitaine, fonds documentaire prioritairement destiné aux étudiants et enseignants en formation professionnelle, mais dont les modes d'accès et d'offres documentaires

étaient suffisamment souples pour permettre à des instituteurs praticiens d'accéder voire d'emprunter quelques ressources, selon leurs projets et nécessités d'information. Sans dévoiler les principaux résultats, qui seront présentés ultérieurement dans la seconde partie de ce travail, cette recherche fit l'objet de deux publications principales d'une part, dans la revue *Documentaliste-Sciences de l'Information*, de l'ADBS<sup>1</sup>, d'autre part, dans la revue professionnelle *Inter-CDI*<sup>2</sup> de l'association professionnelle CEDIS. D'ailleurs, cette dernière écriture fut mise en confrontation avec les résultats d'une autre enquête menée par Séraphin Alava de l'université de Toulouse, l'éditeur souhaitant ouvrir le débat dans la communauté professionnelle des enseignants-documentalistes suite aux résultats indiqués dans nos études respectives. Ces deux contributions, nous ouvrirent également les portes de nos premières invitations à communiquer principalement dans des contextes professionnels, et dans le Sud-ouest de la France.

## **1.2-Les pratiques documentaires et informationnelles des enseignants de collège (2000-2003) :**

Même si parallèlement à nos années en thèse doctorale, nous avons été appelé à participer à quelques publications et à donner des communications<sup>3</sup>, l'obtention de celle-ci en décembre 2000, amorça conséquemment un cycle d'écritures et de communications scientifiques. Dans un premier temps, notre thèse doctorale fut publiée aux Presses Universitaires du Septentrion, début 2002, dans sa version intégrale, à savoir en deux volumes avec l'ensemble des éléments statistiques utilisés. Directement lié à la thématique des pratiques d'information documentaire quelques contributions à des périodiques furent engagées, notamment un article intitulé « *Les documents multimédia au Centre de Documentation et d'Information : état des lieux, perspectives documentaires et pédagogiques* » dans un numéro de la revue lilloise *Spirale* (Lille 3), coordonné par la professeure Annette Béguin-Verbrugge, intitulé « *Nouveaux outils, nouvelles lectures, nouvelles écritures* »<sup>4</sup>. Nous cherchions alors à démontrer, à travers une partie des entretiens d'enseignants-documentaires menés dans l'académie de Basse-Normandie au cours de notre thèse, la place occupée par les productions multimédia dans les C.D.I., à l'aide de la constitution d'une typologie des productions en écho aux pratiques

---

<sup>1</sup> LIQUETE, Vincent. Le C.D.D.P. de la Gironde et l'information des instituteurs. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, juillet-octobre 1991, vol. 28, n°4-5, p. 210-213.

<sup>2</sup> LIQUETE, Vincent, ALAVA, Séraphin. Diffusion et utilisation de l'information éducative : deux perceptions de ces problèmes dans les C.D.D.P. de Haute-Garonne et de Gironde. *Inter-CDI*, janvier 1992, n°116, p. 47-52.

<sup>3</sup> Cf. le parcours autobiographique et le curriculum vitae dans le second volume de cette HDR, notamment les mentions de communication et de publication pour la période 1993 à 1999. On notera quelques contributions comme des écrits publiés dans divers périodiques comme *Vers l'éducation nouvelle*, *Inter-CDI* ou *Médiadoc*, des communications dans des congrès (Fadben, CD Inter-IUFM, diverses journées académiques...) ou des recherches nationales (CNRCE, INRP...).

<sup>4</sup> LIQUETE, Vincent. Les documents multimédia au Centre de documentation et d'Information (C.D.I.) : état des lieux, perspectives documentaires et pédagogiques. *Spirale*, octobre 2001, n°28, p. 275-299.



informationnelles déclarées par les professionnels de la documentation. L'étude révéla un ensemble de difficultés (cognitives, de lecture...) auxquelles devaient faire face les documentalistes ayant une incidence même sur leurs pratiques engagées et leurs missions professionnelles eu égard la communauté enseignante. D'autres articles furent édités sur la période. D'autre part, ce travail doctoral nous ouvrit les portes de la communication scientifique ou professionnelle, à l'échelle nationale, mais également internationale, faisant dans la majeure partie des cas l'objet de publications sous forme d'actes. Pour illustrer notre propos, nous en mentionnerons deux d'entre elles. Nous participâmes à la première édition des «*Journées de Savoirsdi-France*», intitulées «*Culture professionnelle*» tenues à Rennes en octobre 2001, comme enseignant-chercheur invité, avec Jean-Claude Guédon de l'université de Montréal, pour présenter et caractériser la notion de «*besoin d'information de l'enseignant*». Outre l'étude des pratiques informationnelles des enseignants français, nous tentions alors de montrer la place occupée par les listes de diffusion en matière de réactualisation des savoirs professionnels. Parallèlement, nous fûmes retenu pour écrire et communiquer à l'International Federation of Library associations (IFLA), en 2001 à l'université (M.I.T.) de Boston, pour une intervention intitulée : «*Observation des pratiques informationnelles des professeurs de collège français : contribution pour appréhender la multidimensionnalité de la recherche enseignante*», dans laquelle nous exposons quelques éléments forces des pratiques informationnelles des professeurs de collège français, en proposant une première typologie informationnelle en lien avec les pratiques observées et où nous interrogeons dans un dernier temps, les perspectives professionnelles des enseignants-documentalistes face à ces pratiques.

Cette première expérience nord-américaine, nous permit d'obtenir une bourse pour quatre années consécutives, du comité français IFLA (CFIFLA), de siéger dans les sections internationales des bibliothèques scolaires puis celle de l'information literacy en tant que membre élu. Nous fûmes invité sur la lancée à quelques manifestations scientifiques internationales, comme celle de l'ABGRA en Argentine (2002) ou de l'ACFAS à Montréal (2004).

### **1.3-Un retour sur l'analyse des pratiques : les pratiques non formelles d'information (2007-) :**

Après une coupure de quelques années, orientée principalement autour des problématiques de professionnalisation des enseignants-documentalistes (cf. ci-après), nous nous sommes de nouveau recentré sur des travaux réflexifs autour des pratiques d'information, notamment celles non formelles en info-documentation. Au fur et à mesure de nos recherches, nous avons rapidement eu le sentiment qu'un écart parfois conséquent existait entre les pratiques informationnelles déclarées au cours d'entretien, et la part de «*réalité*» cachée ou peu visible des pratiques en situation que nous avons tentées d'approcher. C'est ainsi que nous avons été appelé à travailler les notions de pratiques informelles, puis non formelles d'information,

ayant fait l'objet de quelques publications. Au printemps 2008, nous avons été invité à communiquer à l'université de Metz sur le thème des Pratiques Non Formelles d'Information (lire PNFI) et à tenter de les délimiter dans le champ complexe des activités notamment scolaires. Nous rappelons dans un texte issu puis complété de cette invitation scientifique, qui sortira ces prochaines semaines comme contribution à un ouvrage<sup>5</sup>, dont la coordination est assurée par Muriel Frisch (université de Lorraine-IUFM) que les PNFI peuvent être appréhendées comme un ensemble de pratiques sociales ordinaires (ou en passe de l'être), non prescrites ou régulées par une quelconque autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien et structurantes en matière de sociabilité. Par conséquent, l'école face aux PNFI a un rôle fondamental à tenir, consistant à permettre à tous les élèves d'apprendre progressivement à distinguer de leurs diverses pratiques, celles qui relèvent du « savoir » de celles qui relèvent du « croire » voire même de « croyances collectives ». Enfin, toute activité intellectuelle en construction a une partie de « savoirs cachés » qui s'appuie sur des modes de circulation et d'appropriation affiliée (entre les pairs notamment) sur lesquels les institutions n'ont pas vraiment de regard. L'école doit proposer des formes de rationalités de ces pratiques en extirpant les apprenants de coutumes (« *on a toujours fait comme cela* »), de formes personnelles de bricolage (de Certeau (1994), « *on fait comme l'on peut* »), voire, de ruses envers l'institution (« *on fait ce que l'institution attend de nous au moindre coût* »). Cette considération des PNFI a également été un souci régulier dans nos travaux et publications portant sur la construction de connaissances dans un groupe d'étudiants ou de professionnels de la documentation scolaire. Précédemment, nous avons tenté dans un numéro de la revue *Esquisse* (Université de Bordeaux 4) que nous coordonnions, intitulé « *Education à/par l'information* »<sup>6</sup>, avec Nathalie Guilhermond, de caractériser au travers des pratiques informationnelles des adolescents avec l'Internet, leurs recherches d'informations. Cette contribution mettait notamment l'accent sur un émiettement des pratiques, rendant toute tentative de généralisation périlleuse, et montrer également qu'un grand nombre et une grande variété de démarches de recherche d'information à l'école se nourrissent de pratiques non formelles adoptées au sein des familles ou dans leur réseaux personnel de sociabilité.

---

<sup>5</sup> LIQUETE, Vincent. Considérer les pratiques non formelles informationnelles de l'élève dans le processus de professionnalisation des enseignants-(documentalistes) stagiaires. In *Journée de l'université et de l'IUFM de Lorraine*. Actes sous la direction scientifique de Muriel Frisch. A paraître. 20 p. environ.

<sup>6</sup> GUILHERMOND, Nathalie, LIQUETE, Vincent. Approche des pratiques informelles des jeunes avec Internet en matière de recherche d'information. *Esquisse*, n°50-51, janvier 2007, p. 107-124. Coordination scientifique du numéro, Vincent Liquète. Numéro intitulé « *Eduquer à/par l'information* » (cf. sommaire en annexe n°14).

## **2- L'analyse de la formation des enseignants-documentalistes français (2003-2008) :**

Après avoir interrogé pendant quelques années les besoins et les pratiques déclarées des acteurs de l'éducation, instituteurs et enseignants de collège, nous avons été progressivement appelé à nous positionner vis-à-vis de l'enseignant-documentaliste, en tentant notamment de comprendre sa participation professionnelle dans sa relation à l'utilisateur. A l'exception d'une partie de nos résultats d'observation lors de la mise en place des Travaux Personnels Encadrés (TPE) au lycée d'enseignement général, qui étaient centrés sur l'analyse et la compréhension des interactions enseignant-documentaliste/élève(s), nous nous sommes principalement orientés autour de deux dimensions, à savoir d'une part, les parcours d'étude pour devenir enseignant-documentaliste et s'appropriier les éléments centraux constituant cette culture professionnelle info-documentaire, d'autre part, les composantes clefs sur lesquelles s'appuient la définition et délimitation du métier eu égard les éléments épistémologiques des SIC en circulation dans le champ de la formation, ceci pour en révéler des éventuelles contradictions, manquements ou dérives. Ces divers niveaux énoncés firent l'objet de publications.

### **2.1-Etat des lieux des offres de formation des enseignants-documentalistes français :**

A l'issue des premières années d'enseignement supérieur et de recherche, nous avons été appelé progressivement à nous centrer sur les cycles de (pré)-professionnalisation. En effet, en faisant de nombreuses revues de littérature de l'époque et en lisant un ensemble de publications centrées intégralement ou en partie sur les problématiques de documentation scolaire<sup>7</sup>, il nous avait alors paru nécessaire de focaliser une partie de nos recherches sur la question centrale de la formation initiale des étudiants, s'appêtant à devenir enseignant-documentaliste, voire la formation continue menée en cours de carrière. Nos premiers travaux de communication scientifique sur le sujet ont été publiés autour de l'année 2003, même si nous avons eu l'occasion de poser les prémices de nos questionnements dès 1997<sup>8</sup>. Parmi les publications sur le sujet, nous en mentionnerons principalement trois, présentées par ordre chronologique.

La première, de 2006, dans le cadre du congrès de la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication (SFSIC), intitulée « *L'incidence des enseignements en SIC sur les pratiques professionnelles de l'enseignant-*

---

<sup>7</sup> Nous citerons pour illustration les publications de Françoise Chapron, de Claude Morizio, de Céline Duarte, de Muriel Frisch, plus récemment celles de Cécile Gardiès, Viviane Couzinet, Marie-France Blanquet ou Yolande Maury notamment.

<sup>8</sup> Cf. LIQUETE, Vincent. *La formation des professeurs stagiaires en IUFM et des enseignants à la maîtrise de l'information selon une approche transversale et globale*. Communication lors d'un Plan national de Formation du ministère de l'éducation nationale, dont une partie de notre propos fut reprise dans un numéro de Médiadoc de juin 1999.

*documentaliste du système éducatif français* »<sup>9</sup>, s'essayait à mettre en lien les contenus des formations en SIC avec l'évolution de l'agir professionnel de l'enseignant-documentaliste. Cette publication outre la question de l'agir professionnel, mettait l'accent sur les contenus dispensés à l'époque et les nécessités professionnelles justifiées par les pratiques quotidiennes. Nous mettions alors l'accent sur les écarts entre discours sociaux et discours de la profession, et les politiques de qualification professionnelle qui étaient dispensées.

La seconde, datant de mai 2007 intitulée « *L'évolution de l'agir professionnel de l'enseignant-documentaliste français* »<sup>10</sup> tentait de mettre l'accent sur les principales perspectives qui semblaient se dessiner dans les établissements scolaires français, notamment en matière de médiations à l'usager et de politiques de productions de ressources. En effet, nous tentions de caractériser l'évolution des pratiques professionnelles de l'enseignant-documentaliste français face à l'émergence et au renforcement des réseaux d'informations. La situation de l'époque présentée, ressemblait étonnement à celle des québécois qui voyaient dans leur système d'éducation une réorganisation profonde du rôle de la documentation face à la croissance des gisements et des services en ligne. Cette communication, outre sa publication en ligne sur le site de la Corporation des Bibliothèques de la Province du Québec (CBPQ) donna lieu à la publication d'un article courant 2009<sup>11</sup>, dans la revue *Argus*.

Enfin, la plus récente, datant de février 2009, intitulée « *Savoirs informationnels : se préparer au Capes ... et au métier* », publiée dans les Cahiers pédagogiques (coordination de Cécile Gardiès, Isabelle Fabre et Jean-François Marcel)<sup>12</sup>, tentait de caractériser les points d'ancrage clef sur lesquels une formation professionnelle pouvait prendre appui, en se centrant sur les principaux points de dysfonctionnements observés. De ce dernier article d'ailleurs, nous venons de finaliser, avec Anne Lehmans, un chapitre de monographie sur ce sujet, en étudiant le trait d'union absent entre « professeur » et « documentaliste », révélant un

---

<sup>9</sup> LIQUETE, Vincent. L'incidence des enseignements en SIC sur les pratiques professionnelles de l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. In *Questionner les pratiques d'information et de communication : agir professionnel et agir social* : actes du 15<sup>ème</sup> congrès de la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication (SFSIC). Université de Bordeaux, 10-12 mai 2006. SFSIC, 2006. 12 p.

<sup>10</sup> LIQUETE, Vincent. L'évolution de l'agir professionnel de l'enseignant-documentaliste français. In *Perspectives d'avenir : fonctions, réseaux et relations* : actes du 38<sup>ème</sup> congrès annuel de la Corporation des Bibliothécaires Professionnels du Québec (CBPQ) (Gatineau, 16-18 mai 2007). [En ligne], <http://www.cbpg.qc.ca/congres2007/Actes/VincentLiquete.pdf>

<sup>11</sup> LIQUETE, Vincent. La formation des élèves à l'info-documentation en France. *Argus*, volume 37, n°3, hiver 2008-2009, p.32-36.

<sup>12</sup> LIQUETE, Vincent. *Savoirs informationnels : se préparer au Capes ... et au métier. Les cahiers pédagogiques*, n°470, février 2009, numéro intitulé « *Les élèves et la documentation* », p. 52-54. Numéro coordonné par Cécile Gardiès, Isabelle Fabre et Jean-François Marcel (ENFA).

ensemble de contradictions épistémologiques de ce métier, chapitre paru en septembre dernier, dans un ouvrage sous la direction d'Isabelle Fabre, et introduit par Yves Jeanneret.

## **2.2- Considérer les manquements des formations observées :**

Suite à ce travail engagé d'analyse générale des offres de formation pour apprendre le métier d'enseignant-documentaliste, nous avons décidé de faire porter nos études principalement autour de deux dimensions qui avaient été jusqu'alors assez faiblement interrogées. Les principales alertes sur le domaine avaient été proposées d'une part, dans certaines publications de Viviane Couzinet, d'autre part, dans les travaux de Marie-France Blanquet. En effet, même si les méthodes et les référents théoriques diffèrent, l'une et l'autre finissent par constater qu'un des problèmes centraux de la construction de ce métier est sa faible assise scientifique, notamment la connaissance épistémologique des savoirs et des notions documentaires, que ces acteurs sont par contre appelés à utiliser et à transférer dans diverses situations d'apprentissage. Nous pensons entre autres au travail comparatif de 2009<sup>13</sup>, mené par Viviane Couzinet et Cécile Gardiès, entre éducation nationale et enseignement agricole, mettant notamment l'accent sur les territoires scientifiques des professeurs(-)documentalistes<sup>14</sup>, la construction de leur identité disciplinaire face aux SIC et à leur dimension théorique.

### **2.2.1- L'épistémologie scientifique de l'information en jeu :**

Interroger les plans de formation ainsi que les objets enseignés, nous a conduit progressivement à nous tourner vers les fondements épistémologiques des SIC et ceux abordés (ou non) dans les périmètres de la formation des professeurs-documentalistes français, dans le cadre des préparations aux divers concours (niveau Master 1). Parmi nos publications centrées sur les questions épistémologiques, nous en retiendrons principalement trois, que nous allons synthétiquement présenter, par ordre chronologique de publication.

C'est ainsi que nous fûmes retenu en 2006 pour une communication, suivie d'actes, dans le colloque international organisé par le Centre Interdisciplinaire de recherches sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en éducation et en formation (CIVIIC) de l'université de Rouen, qui avait comme particularité de croiser les approches de chercheurs en SIC et en sciences de l'éducation, notamment sur le volet des « éducations à », « éducation par » et « culture de » l'information. Dans notre contribution intitulée « *Eduquer à l'information-*

---

<sup>13</sup> COUZINET, Viviane, GARDIES, Cécile. L'ancrage des savoirs des professeurs-documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste-Sciences de l'information*, volume 46, n°2, p. 4-12.

<sup>14</sup> Le trait d'union est volontairement entre parenthèses car il n'existe pas dans la dénomination officielle de l'éducation nationale, alors même qu'il est utilisé dans l'enseignement agricole.

*documentation ? : repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels* »<sup>15</sup>, nous tentions alors d'observer les contenus dispensés et les orientations en jeu, afin de permettre aux étudiants des préparations du Capes de documentation d'atteindre une première forme de culture de l'information, associant des questions techniques et de savoirs informationnels de référence. Nous avons alors montré les dimensions épistémologiques étonnement absentes de ces formations.

L'année suivante, en 2007, nous poursuivîmes notre recherche, en communiquant au 6<sup>ème</sup> colloque international du chapitre français de l'ISKO, tenu à l'université Paul Sabatier de Toulouse. Dans cet exposé<sup>16</sup>, nous présentions alors la question de la place des SIC dans la formation initiale des professeurs-documentalistes, en posant alors la question de l'introduction d'une culture et des savoirs info-documentaires auprès d'étudiants, dont une majorité n'avaient pas suivi préalablement à la préparation au Capes, un cursus en information-communication-documentation. Deux éléments forces se dégagent : d'une part, les étudiants observés cherchaient avant tout à identifier un ensemble de thématiques, informationnelles à leurs yeux, pour ensuite organiser une grande partie de leur temps de travail autour de celles-ci. Plus que scientifiques ou fondamentales, il s'avéra que les thèmes retenus étaient essentiellement liés à l'actualité de la profession ou à l'émergence de nouvelles préoccupations de l'institution scolaire<sup>17</sup>. D'autre part, nous observions une très faible part allouée aux paradigmes et théories de l'information, où les questionnements proposés, reposés directement sur des objets techniques ou des pratiques liées à ceux-ci. Nous émettions l'hypothèse de l'extrême difficulté de ces jeunes professeurs à transférer dans leur pratique pédagogique des notions et concepts faiblement maîtrisés par eux-mêmes, rejoignant un propos de Marie-France Blanquet qui rappelait que les professeurs-documentalistes n'avaient « *pas conscience de l'existence d'un champ de savoir documentaire* »<sup>18</sup>.

Enfin, la troisième contribution retenue, centrée sur les épistémologies non convoquées, fut proposée au colloque international de l'AFIRSE, en 2008, au travers

---

<sup>15</sup> LIQUETE, Vincent. Eduquer à l'information-documentation ? : repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels. In *Savoirs et acteurs de la formation : colloque 1 du colloque international en éducation du laboratoire CIVIIC (Mont-Saint-Aignan, 18-20 mai 2006)*. *Revue penser l'éducation*, 2007, numéro Hors série, p. 271-281.

Atelier 4 intitulé : « Savoirs et information-documentation »

<sup>16</sup> LIQUETE, Vincent. La place des sciences de l'information dans la formation initiale des professeurs-documentalistes : l'introduction d'une culture professionnelle de l'information auprès d'étudiants. In *Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs : actes du 6<sup>ème</sup> colloque international du chapitre français de l'ISKO, (Toulouse, 7-8 juin 2007)*. Universitaire Paul Sabatier, 2007, p. 151-169.

<sup>17</sup> A savoir, la politique documentaire, les pédagogies autour/sur le document, le système d'information de l'EPL, les missions officielles de la documentation scolaire, les environnements numériques de travail et les méthodologies de recherche d'information sur Internet.

<sup>18</sup> BLANQUET, Marie-France. Quels savoirs documentaires pour l'enseignant-documentaliste ? In *Identité, compétences et savoirs spécifiques de l'enseignant-documentaliste aujourd'hui*. Journée d'étude organisée à l'IUFM de Lorraine, le 1<sup>er</sup> juin 2006.

d'un texte intitulé « *L'approche par didactisation de l'information-documentation dans l'enseignement secondaire français : état de la situation et obstacles actuels* »<sup>19</sup>. Nous tentions alors de montrer les obstacles qui se dressaient face aux approches didacticiennes, consistant à travailler et construire des parcours d'enseignements autour de notions info-documentaires qui n'étaient ni stabilisés, ni forcément centrales dans la double visée citoyenne et scientifique. Ce texte fut d'ailleurs mis en discussion depuis, par plusieurs spécialistes se revendiquant de l'approche didacticienne de l'info-documentation. De cet ensemble de travaux, nous fûmes appelés à tenter une modélisation sous forme de graphique afin de délimiter les champs épistémologiques et les notions scientifiques liées à ceux-ci, que nous publiâmes en 2007 dans la revue « *Penser l'éducation* »<sup>20</sup>. Ces premiers travaux sur les épistémologies en information-documentation et les techniques méthodologiques utilisées, nous permirent entre autres d'asseoir notre participation dans l'Erté « *Curriculum documentaire et culture de l'information* », dirigée par la professeure Annette Béguin-Verbrugge (GERIICO-Lille 3), puis de piloter un groupe de recherche en Aquitaine dans ce dispositif Erté, dont nous ferons ultérieurement référence dans la seconde partie de cette habilitation.

### **2.2.2- Les questions émergentes en SIC non prises en considération :**

L'autre dimension que nous avons souhaité travailler puis communiquer, concernait précisément l'intégration de questions émergentes en SIC et qui très rarement étaient prises en considération dans les parcours d'étude proposés aux étudiants des préparations observées. En comparant les contenus identifiés comme appartenant aux SIC, quatre dimensions principales se dégagèrent de l'ensemble des préparations analysées telles que par ordre volumétrique décroissant :

- la recherche d'information, centrée sur leurs aspects méthodologiques, les principaux outils sur le web et les modalités de classement pour le « retrouvage des documents » ;
- le traitement et l'analyse documentaire, axés sur les méthodologies de la condensation, les indexations analytique et systématique, ainsi que les bases du catalogage ;
- l'histoire et l'analyse des systèmes d'information, notamment celle des CDI et bibliothèques du réseau de lecture publique ;
- enfin, la caractérisation et la compréhension des pratiques informationnelles, essentiellement en CDI.

---

<sup>19</sup> LIQUETE, Vincent. L'approche par didactisation de l'information-documentation dans l'enseignement secondaire français : état de la situation et obstacles actuels. In *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?* Colloque international AFIRSE, Universités Bordeaux 2 et 4-IUFM (Bordeaux ; 18-20 septembre 2008). Actes sur cédérom, 15 p.

<sup>20</sup> Cf. Annexe n°5, intitulée : « *Approche cartographique d'objets d'enseignement à l'information-documentation* ».

De ce constat, nous démontrions alors quelques résistances à l'intégration de problématiques émergentes au moins pour les quatre registres énoncés ci-avant et les difficultés à transférer ces nouveaux objets d'étude dans un contexte formatif. Par exemple, les nouvelles formes d'indexation partagées (folksonomie, tagging,...), les thématiques autour du traitement automatique des données et des documents, les pratiques et usages sociaux, communautaires, non formels de l'Internet et plus largement des technologies de l'information, ou les nouvelles formes d'appropriation collective des connaissances. Nous mettions alors l'accent sur les décalages entre les cultures professionnelles construites en préparation et les contextes socio-techniques en situation. Parmi nos productions écrites, deux nous semblent caractéristiques de ce volet de nos recherches. D'une part, un article co-écrit avec Anne Cordier, présenté au colloque international de l'Association pour la Recherche Cognitive (Arco) en décembre 2009 intitulé « *Apprenants, formateurs et environnement informationnel : à la croisée des sens* »<sup>21</sup>, où nous montrions notamment ces décalages entre l'imaginaire des stagiaires, la construction sociale et les réalités des contextes de formation. D'autre part, un texte publié à la suite de notre participation au colloque international de l'Association francophone pour le Savoir (ACFAS), tenu à Montréal au printemps 2004, intitulé « *Positionnement et activités des acteurs dans les dispositifs pédagogiques multi-disciplinaires du système scolaire secondaire français* »<sup>22</sup>.

Considérant à partir de ces travaux et des réactions suscitées qu'il était utile qu'un chercheur s'engage socialement, nous décidâmes à partir de 2006, jusqu'aujourd'hui, en partenariat avec l'IUFM d'Aquitaine et l'Inspection pédagogique régionale, de mettre en œuvre un ensemble de stages de formation continue en Aquitaine, destinés aux professeurs-documentalistes en activité professionnelle, stages intitulés « *Actualité des SIC, questions scientifiques émergentes et pratiques professionnelles* » où notre principal objectif est de faire semestriellement le point auprès de groupes de praticiens sur des questions scientifiques émergentes en SIC et d'en voir l'intérêt à l'échelle de l'organisation du métier et des actions engagées en établissement scolaire.

### **3- La question de la construction professionnelle de connaissances :**

Bien que légèrement abordé déjà lors d'une communication publiée dans les actes du congrès 2002 de la Fédération des Associations des Documentalistes et

---

<sup>21</sup> CORDIER, Anne, LIQUETE, Vincent. Apprenants, formateurs et environnement informationnel : à la croisée des sens. In *Interprétation et problématiques du sens* : colloque international ARCO décembre 2009, Université de Rouen, 8 p.

<sup>22</sup> LIQUETE, Vincent. Positionnement et activités des acteurs dans les dispositifs pédagogiques multi-disciplinaires du système scolaire secondaire français. In *Congrès international de l'ACFAS « De nouvelles orientations axées sur la multidisciplinarité et la relève »* / Acfas (72 ; Montréal (Canada) ; mai 2004), 15 p.



Bibliothécaires de l'Education Nationale (FADBEN), tenu à Dijon<sup>23</sup>, où nous entendions à l'époque que l'évolution et le développement des réseaux professionnels nous obligeaient à les repenser en tenant compte beaucoup plus fortement de l'analyse des pratiques et des usages des enseignants et des enseignants chercheurs, ceci afin d'obtenir à terme une conception précise des actions engagées par les acteurs, ce n'est principalement qu'à partir de 2006, et le démarrage de l'Erté « *Curriculum documentaire et culture de l'information* » que nous avons véritablement engagé des dispositifs d'observation, un travail sur les constructions et approches théoriques, ainsi qu'un ensemble de questionnements sur les choix et orientations professionnelles de la documentation, notamment scolaire. Notre premier angle d'attaque a été d'observer des communautés d'étudiants en cours de professionnalisation pour devenir à terme professeur-documentaliste, en tentant de caractériser, leurs modes d'organisation, de recherche, de sélection et de réécriture des informations en circulation dans leur environnement, tout en menant des entretiens d'explicitation, sur plusieurs mois, afin d'apprécier la construction progressive d'une culture professionnelle de l'information. Outre le réseau national de l'ERTE pilotée par Annette Béguin-Verbrugge, ce fut pour nous l'occasion de travailler et de rencontrer d'autres collègues enseignants-chercheurs en SIC, notamment Eric Delamotte (GERIICO-Lille 3, puis Institut des Sciences de la Communication du CNRS (ISCC)), Alexandre Serres (Urfist de Rennes et fondateur du Groupe de recherche sur les CDI (GRCDI)), Suzanne Kovacs, Marie Desprès - Lonnet (GERIICO-Lille 3), etc. Parmi les publications ayant trait à ce champ de recherche personnel et collectif, nous citerons pour illustration notre communication publiée dans les actes du chapitre français d'Isko 2009, intitulée « *Parcours d'étude et construction collective de connaissances dans un ENT* »<sup>24</sup>. Nous tentions alors, d'analyser les principales formes spontanées d'organisation, de travail et de productions informationnelles, mises en œuvre par les étudiants en documentation dans un environnement numérique de travail dédié. Un de nos postulats était que l'on ne pouvait appréhender une culture professionnelle de l'information qu'en fonction des objets à enseigner, des épistémologies scientifiques de références, des notions et objets reconnus par les communautés scientifiques et professionnelles, mais qu'il était également nécessaire d'observer les usages et les pratiques informationnelles en situation, en dehors de toute prescription, où une part des apprentissages mutuels s'élaborait.

---

<sup>23</sup> LIQUETE, Vincent. Imaginer l'évolution d'un réseau informationnel dans le cadre d'une culture (pré)-professionnelle : le cas des IUFM. In *Temps des réseaux Partage des savoirs/ Congrès des enseignants documentalistes de l'Education nationale (FADBEN)* (Dijon ; 2002 ; 6). Nathan, 2003, p.88-92.

<sup>24</sup> LIQUETE, Vincent. Parcours d'étude et construction collective de connaissances dans un ENT. In *Pratiques collaboratives dans l'apprentissage distribué ; colloque international « Intelligence collective et organisation des connaissances »* : actes du 7<sup>ème</sup> colloque international du chapitre français de l'ISKO, (Lyon, 24-26 juin 2009). Université Lyon 3 et ENSSIB, 2009. p. 267-277.

Ce n'est que beaucoup plus récemment que nous avons décidé de sortir des communautés documentaires et estudiantines, pour tenter de se rapprocher des groupes ayant des intérêts émergents, et tentant de s'organiser dans les pratiques professionnelles informationnelles sans médiation d'un professionnel de l'infodocumentation. Nous avons alors décidé fin 2008 de créer une équipe de recherche multi-laboratoires du grand Sud-Ouest, en recueillant l'accord de nos équipes de recherche respectives. Nous avons tenté un premier financement du CNRS-Sciences Humaines et Sociales en candidatant pour un PEP's. Non retenu, nous avons cependant lancé un programme de recherche et d'observation en le faisant financer sur les fonds propres de nos laboratoires. Ce projet baptisé ROSaCE, pour Représentation et Organisation des Savoirs dans des Communautés d'intérêts Emergents, est co-financé par l'équipe « Cognitique et Ingénierie Humaine (CIH) » du laboratoire IMS – CNRS- UMR 5218, l'École nationale supérieure de Cognitique (ENSC) et l'Université Bordeaux IV-IUFM d'Aquitaine pour le volet bordelais, puis l'ENFA-unité de recherche EducAGro et le LERASS, équipe MICS, des universités et école nationale de Toulouse. Neuf enseignants-chercheurs ou docteurs/doctorants sont associés à ce projet<sup>25</sup>. Notre première production écrite a été présentée au colloque du GRESEC-Université Stendhal de Grenoble intitulé « *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents* », en décembre 2009 dont l'intitulé était « *Pratiques informationnelles et construction des savoirs dans une communauté professionnelle* »<sup>26</sup>. Cette première communication tente, après une délimitation théorique des notions de communauté émergente et de pratiques informationnelles, de caractériser les modes de sélection, d'organisation et de diffusion de l'information dans des communautés agricoles biologiques, et rend compte des premières tendances de ce premier terrain d'observation. Nous avons élaboré un même protocole de recherche que nous partageons entre chercheurs et selon des terrains d'observations différenciés (communautés agricoles, d'architecture environnementale notamment). D'autres textes et communications ont suivi en 2010 et 2011, notamment dans le cadre des colloques internationaux de l'ISKO-chapitre français 2011 (tenu à Lille 3) et des 3<sup>ème</sup> rencontres du réseau MUSSI (tenues à l'Université de Toulouse 3 en juin 2011).

### **3.1- La place des représentations professionnelles :**

Un autre volet étudié dans nos recherches fut l'articulation entre usages documentaires et système de représentations sociales des acteurs observés. En effet, nous sommes très vite convenu qu'appréhender les pratiques informationnelles

---

<sup>25</sup> Par ordre alphabétique, l'équipe ROSaCE est composée de neuf personnes à savoir : Viviane Couzinet (71<sup>ème</sup>), Michel Dumas, (documentaliste, doctorant en SIC), Isabelle Fabre (71<sup>ème</sup>), Patrick Fraysse (71<sup>ème</sup>), Cécile Gardiès (71<sup>ème</sup>), Anne Lehmans (Docteure qualifiée en 71<sup>ème</sup>), Maryem Marouki (doctorante en SIC), Nicolas Sembel (19<sup>ème</sup>) et nous-même.

<sup>26</sup> FABRE, Isabelle, LIQUETE, Vincent, GARDIES, Cécile. Pratiques informationnelles et construction des savoirs dans une communauté professionnelle. In *Actes du Gresec « Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents »*/ coordination scientifique Cécile Paganelli. Grenoble : Université Stendhal, décembre 2009. 13 p.

ne pouvait se limiter aux dires des acteurs interrogés ou à l'analyse des contenus et des corpus constitués par ces mêmes personnes. Une troisième dimension méritait et mérite encore d'être interrogée, à savoir les systèmes de représentations sociales partagés entre acteurs appartenant à la même communauté de savoir. Nous entendons par système de représentations sociales, la définition suggérée par Gustave-Nicolas Fischer en 2010<sup>27</sup> indiquant : « *La représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales* ». Comme nous le détaillerons ultérieurement en seconde partie de cette habilitation, nous avons dès lors tenté de modéliser les systèmes de représentations sociales des professionnels et étudiants observés, pour ensuite les inclure dans une modélisation plus complexe que nous aurons l'occasion de présenter en 3<sup>ème</sup> partie de cette synthèse. Nous avons également pu démontrer l'émergence de sous-systèmes convergents et divergents entre les acteurs renforçant progressivement la participation ou non à une culture professionnelle de l'information. Deux travaux illustrent cette dimension de recherche : d'une part, un article intitulé « *Représentations et pratiques informationnelles dans le champ de la documentation scolaire* » publié dans la revue Spirale en 2006<sup>28</sup>, d'autre part, la coordination scientifique d'un numéro de la revue de l'Université de Bordeaux IV, Esquisse, dont le titre générique était « *Représentations et éducation à l'information-documentation* », ou outre l'introduction générale, nous proposons un article intitulé « *Système de représentations et usages documentaires* »<sup>29</sup>. Dans cette production, nous posons alors la question de la place accordée aux représentations pour mieux analyser et comprendre les usages actuels de l'information à l'école et plus largement en éducation et en formation. Ce numéro réunissait un ensemble de contributeurs, dont Hubert Fondin, Christel Candalot dit Casaurang ou Yolande Maury.

### **3.2- Culture de l'information / culture de l'autonomie :**

Au cours de nos diverses enquêtes, notamment lors d'entretiens exploratoires ou au moment de la recherche, autant du côté des étudiants que de celui des élèves de lycée lors de l'observation des Travaux personnels encadrés (TPE), ou plus tard auprès de professeurs documentalistes en activité, le principe de renforcer ou rendre

---

<sup>27</sup> FISCHER, Gustave-Nicolas. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod, 2010. 318 p.

<sup>28</sup> LIQUETE, Vincent. Représentations et pratiques informationnelles dans le champ de la documentation scolaire. In *Les représentations en formation (2)*/sous la direction de Jean-Claude Sallaberry et Franc Morandi. *Spirale*, 2005-2006, Hors-série n°4, p. 147-163.

<sup>29</sup> *Esquisse*, n°43-44-45, juillet-août-septembre 2005/ coordination scientifique Vincent Liquète. Numéro intitulé "*Représentations et éducation à l'information-documentation*", 76 p.

Version en ligne à [www.aquitaine.iufm.fr](http://www.aquitaine.iufm.fr)

Article intitulé : *Système de représentations et usages documentaires*, 10 p.

« autonomes » les apprenants, de tendre vers une supposée « autonomie vis-à-vis de l'information », d'élaborer une autonomie groupale, etc. était récurrent. Nous avons alors décidé, dès 2005, avec Yolande Maury de l'Université de l'Artois en 71<sup>ème</sup> section CNU, de caractériser cette « culture de l'autonomie » notamment ces articulations possibles avec la culture de l'information. Ce travail nous a obligé à interroger les théories de l'apprentissage, mais également les diverses modélisations et définitions de la culture de l'information, pour tenter ultérieurement de tuiler ces deux approches tout en montrant les non considérations réciproques de ces deux domaines. Afin de caractériser notre ligne éditoriale, trois de nos écrits semblent principalement couvrir ces dernières années d'écriture et de recherche sur la question de l'autonomie vis-à-vis de l'information. Par ordre chronologique, fin 2007 nous éditâmes un ouvrage intitulé « *Le travail autonome* », qui fût notre travail le plus achevé autour de la question de l'autonomie, notamment celle vis-à-vis des documents, de l'information et des environnements socio-techniques<sup>30</sup>. Nous avons tenté au cours de ce travail de caractériser les activités scolaires et éducatives autour du travail autonome, en cherchant à délimiter la question de l'autonomie vis-à-vis des environnements documentaires et informationnels des établissements d'enseignement. Nous eûmes les mois suivants de nombreuses sollicitations, bien au-delà des seuls professionnels de l'éducation, mais également en information et communication, par les spécialistes du monde du travail, de la psychologie sociale du travail... Notre seconde écriture, s'est centrée fortement sur les liens possibles à envisager entre culture de l'information et « culture de l'autonomie », en tentant d'imaginer des formes d'articulations possibles pour tout individu en situation d'apprentissage et d'appropriation face à de l'info-documentation<sup>31</sup>. Enfin, nous continuâmes cette piste de travail en tentant de dégager des lignes forces de cette construction de l'autonomie vis-à-vis de l'information, lors d'une publication proposée à la revue québécoise *Argus* durant l'hiver 2008-2009<sup>32</sup>. Nous tentions alors au-delà du panorama de la situation française, de considérer la dimension critique de l'autonomie, permettant de mettre à distance les objets informationnels, les techniques d'accès et d'affichage de l'information, repositionnant à terme les actions « médiées » du professeur-documentaliste. Ce thème de travail nous a valu également d'être invité à nous exprimer dans quelques manifestations scientifiques et professionnelles.

---

<sup>30</sup> LIQUETE, Vincent, MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armand Colin, 2007, 224 p.

<sup>31</sup> LIQUETE, Vincent, MAURY, Yolande. Culture de l'information, culture de l'autonomie. In *Culture de l'information : des pratiques ... aux savoirs* : 8<sup>ème</sup> congrès de la Fadben (Lyon-ENS Sciences ; 28-30 mars 2008). Nathan, 2009. p. 60-70.

<sup>32</sup> LIQUETE, Vincent. La formation des élèves à l'info-documentation en France. *Argus*, volume 37, n°3, hiver 2008-2009, p.32-36.

### 3.3- La question de l'auto-socio-construction des connaissances :

Nos travaux de recherche ont progressivement évolué d'une approche systémique vers l'analyse socio-constructiviste, où nous avons pris en considération un ensemble d'éléments interrogeant le processus de construction partagée de savoirs au sein d'une communauté de praticiens, quelle soit professionnelle, d'enseignement, de centres d'intérêts communs, etc. Cette approche considère que les formats d'information élaborés et mis en circulation entre les pairs sont des éléments d'illustration d'une culture professionnelle de l'information en construction. Les connaissances analysées seront alors considérées comme des éléments du réel socialement construit par les membres de la communauté, à travers leur propre expérience. Le premier contexte que nous avons décidé d'observer dès 2003, concerné l'enseignement secondaire, en lycée d'enseignement général, à savoir les Travaux Personnels Encadrés (TPE). Effectivement, très rapidement après leur mise en place dans le système éducatif français, nous fûmes retenu par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), suite à un appel à projet, pour rejoindre un groupe de chercheurs, piloté par Christiane Etévé. Le projet générique national de recherche baptisé « *L'information pédagogique et scientifique des enseignants dans le domaine de l'aide documentaire aux élèves* » (programme de recherche étalé d'octobre 1999 à juin 2002) était réparti en plusieurs pôles de recherche, notamment celui de l'Aquitaine, que nous avons été appelé à coordonner sur l'ensemble de la période. L'équipe aquitaine multi-catégorielle, était composée d'une dizaine de personnes, enseignants-chercheurs, formateurs et praticiens de la documentation scolaire, prenant appui sur l'équipe de recherche interne à l'IUFM d'Aquitaine baptisée EFCS (Education Formation Cognition Société). L'axe aquitain avait choisi d'intituler sa recherche « *La formation et l'information des enseignants dans le domaine de l'aide documentaire apportée aux élèves* », en mettant en œuvre une enquête auprès de 65 professeurs-documentalistes de lycée, à peu près autant du côté des enseignants de discipline interrogés, en délimitant le cadre d'analyse à l'émergence d'un « nouveau dispositif » inter-disciplinaire qu'étaient les TPE. Nous cherchions principalement à caractériser les modes de construction de connaissances opérés par les groupes de lycéens appelés à proposer une production documentaire pour valider leur TPE, mais également à voir le rôle du professeur documentaliste dans cette nouvelle configuration collective obligatoire<sup>33</sup> de transmission de la connaissance, notamment eu égard les disciplines traditionnelles d'enseignement. Ce pilotage de projet mené sur deux années et demie nous permit notamment de nous apprendre à organiser, administrer, impulser un travail collectif de recherche. De cette période, nous avons publié un ensemble de textes, dont notamment trois d'entre eux qui ont joué un rôle important pour mettre en lien nos travaux et notre expertise scientifique du domaine avec la communauté

---

<sup>33</sup> Obligatoire car effectivement, la première génération de TPE avait été rendue obligatoire par l'institution scolaire, pour tous les lycéens de classe de première, ce qui n'est plus le cas depuis déjà quelques années. Bien que les TPE existent encore, ceux-ci sont proposés en classe terminale et ont un caractère optionnel.

scientifique des SIC. Notre première communication sur les résultats obtenus au cours de la période 2000-2002 l'a été à l'occasion des Assises nationales de l'éducation à l'information, tenues en mars 2003 à Paris. Cette manifestation scientifique, outre le fait qu'elle eut un très fort succès et un grand écho dans les communautés professionnelles et scientifiques de l'époque, nous permit également de nous rapprocher d'Annette Béguin-Verbrugge, que nous allions rejoindre quelques mois suivants dans le cadre de l'Erté « *Curriculum documentaire et culture de l'information* ». Lors des Assises, Christiane Etévé et nous-même allions présenter la synthèse de la recherche INRP sous le titre « *Analyse du dispositif des Travaux Personnels Encadrés (TPE) vu/vécu par les professeurs documentalistes* »<sup>34</sup>. Nous mîmes l'accent sur les difficultés de positionnement du documentaliste, la réduction de son champ d'expérience et de savoirs à la seule technique de recherche et de traitement documentaire, où la question des savoirs info-documentaires ne jouait qu'un rôle mineur.

La seconde publication principale de cette recherche, le fut dans le cadre du colloque international de l'IASL<sup>35</sup>, International Associations of School libraries, tenu à Durban (Afrique du Sud) à l'été 2003, où nous communiquions sur la question du dépassement des barrières techniques pour tendre progressivement vers une culture de l'information des élèves. Cette manifestation nous permit d'échanger avec des collègues de l'hémisphère sud, divers spécialistes de l'information literacy (notamment Sheila Webber, Todd Ross, James Henry, Lourense Daas, Donatella Lombello ...). Ce fut par le biais de cette communication, que nous fûmes les mois suivants appelé à travailler pour le réseau ENSIL<sup>36</sup> et de nous rapprocher de l'université de Padoue avec Donatella Lombello, où nous avons alors construit un partenariat entre l'université italienne et la nôtre, pour permettre notamment l'échange de professeurs documentalistes stagiaires français et d'étudiants italiens (en Master 1 et 2 professionnel)<sup>37</sup>, également des mobilités pour les enseignants-chercheurs des deux structures.

---

<sup>34</sup> LIQUETE, Vincent. Analyse du dispositif des Travaux Personnels Encadrés (TPE) vu/vécu par les professeurs documentalistes. In *Assises nationales de l'éducation à l'information* (Paris ; mars 2003 ; 1). 2003. 12 p.

<sup>35</sup> LIQUETE, Vincent. Presentation and analysis of Supervised Personal Work in France (TPE): from technician barriers (or "walling up") to an Opening up to Pedagogy and Education for Information. In *Breaking down barriers/ International forum on research in school librarianship and IASL* (Durban (Afrique du Sud) ; juillet 2003 ; 7). Actes sous la direction de Sandra Zinn, Geneviève Hart et Eleanor Howe. 2003, p. 99-110.

<sup>36</sup> ENSIL pour *European Network for School Libraries and Information Literacy*. Nous avons notamment fait parti du comité d'expertise des communications proposées pour les colloques IASL, pour la zone Europe et été sollicité pour quelques communications (Rome notamment en octobre 2003 à ENSIL 2 ; cf. curriculum vitae en fin de document). Site : [www.ensil.eu/](http://www.ensil.eu/)

<sup>37</sup> L'Université de Padoue propose un master professionnel intitulé « *Bibliotecario nei servizi scolastici, educativi e museali* », sous la direction du professeur Donatella Lombello Soffiato. Università degli studi di Padova. Facoltà di scienze della formazione. Remarque : nous y assurons un enseignement annuel depuis 2004, à hauteur de 12 h de conférence/année universitaire, aux étudiants de la deuxième année (M2 professionnel).

Enfin, la troisième publication fut une contribution dans un ouvrage coordonné par Jean-François Marcel, de l'Université de Toulouse 2 centré sur les pratiques enseignantes hors de la classe (2004)<sup>38</sup>. Notre propos analysait les besoins et les pratiques informationnelles et pédagogiques des enseignants de discipline, ainsi que les formes d'interaction engagées entre ces derniers et les professeurs documentalistes en matière documentaire, dans le contexte de la mise en place des TPE. Ce travail nous permit également de tisser des liens avec des collègues chercheurs toulousains, notamment le pôle éducation et information de l'École nationale de Formation Agricole (ENFA), par le biais de Jean-François Marcel.

Nous avons poursuivi notre travail autour des questions d'auto-socio-construction des connaissances à l'occasion de notre intégration dans l'Erté « *Curriculum documentaire et culture de l'information* » (Université Lille 3). Bien que nous reviendrons ultérieurement sur cette recherche collective, la coordination du chapitre 3 avec Marie Després-Lonnet des actes du colloque international tenu en octobre 2008, colloque où nous fûmes membre du comité scientifique, nous permit d'exposer synthétiquement la problématique de la construction de connaissances entre enseignants novices et notamment de présenter la question de l'influence des formats de connaissance, en circulation dans le monde éditorial en ligne et les communautés de savoir du domaine, sur les formes d'appropriation du savoir<sup>39</sup>. Ce chapitre introduisit également trois contributions : celle de Dominique Wolton (ISCC) sur la triple alliance entre trois métiers de l'information que sont celui de journaliste, celui de documentaliste et celui d'enseignant-chercheur, étudiant notamment la question de la transmission et des médiations humaines en jeu dans la construction de connaissances ; celle tentant de délimiter de nouvelles formes de savoirs, baptisés « *savoirs numériques* » par Franc Morandi (Université de Bordeaux 4), enfin, celle d'Hervé Le Men (Université de Brest) sous forme d'un plaidoyer appelant à changer de paradigme informationnel, consistant à quitter celui de l'information validée, paradigme régulièrement revendiqué par les enseignants pour tendre vers celui de l'information située, notamment en positionnement l'information appropriée dans son contexte social. Hervé Le Men prend alors appui pour définir l'approche située de l'information à travers l'exemple des controverses scientifiques. Un dernier autre projet vit le jour sur la période 2008-2009 par le biais de notre participation au comité scientifique de lecture du numéro 3 de 2009 des Cahiers du numérique intitulé « *Penser la culture informationnelle* »<sup>40</sup>. Dans ce numéro, les auteurs

---

<sup>38</sup> ETEVE, Christiane, LIQUETE, Vincent. Raisonnement professionnel et collégialité des enseignants du secondaire dans les Travaux Personnels Encadrés (TPE). In *Les pratiques enseignantes hors de la classe* sous la direction de Jean-François Marcel (GPE CREFI Université de Toulouse 2 le Mirail). L'Harmattan, 2004, p. 131-146.

<sup>39</sup> LIQUETE, Vincent, DESPRES-LONNET, Marie. Information et formats de connaissances mobilisés par les apprenants et les professionnels de l'information : introduction du chapitre 3. In *Culture de l'information et curriculum documentaire : à partir du colloque international Erté (Lille ; octobre 2008)* / Eric Delamotte et Françoise Chapron (coord.). Presses de l'ENSSIB, 2010. p. 142-151.

<sup>40</sup> SERRES, Alexandre (coord.). Penser la culture informationnelle. *Les cahiers du numérique*, volume 5, n°3, 2009.

sélectionnés tentent de montrer que la culture informationnelle dépasse le seul cadre des compétences info-documentaires et comprend un ensemble de savoirs, de savoir faire, de comportements, de connaissances, de valeurs... sur l'information, ses objets et ses outils. Toutefois, en adjoignant ces deux termes parmi les plus complexes qui soient, la culture et l'information, le syntagme ainsi constitué se révèle un objet conceptuel particulièrement redoutable, contenant d'innombrables pièges, ambiguïtés et controverses. Comme nous serons appelé à l'exposer au cours de cette synthèse d'habilitation, nos derniers terrains de recherche centrés sur le monde de la micro-entreprise et de l'architecture éco-constructive interrogent tout autant que le monde scolaire, les modes d'appropriation de la culture professionnelle de l'information par la gestion des activités de la part des acteurs. D'ailleurs, en cette seconde partie d'année 2011, nous coordonnons avec Eric Delamotte et Françoise Chapron, un des prochains numéros de la revue *Etudes de communication*, numéro 38 (sortie prévue en 2012), qui tentera de rapprocher les activités et les intentions des acteurs de l'éducation aux médias, de l'éducation à l'informatique (computation) et de l'éducation à l'information documentaire notamment à travers une réflexion sur le concept de « translittéracie informationnelle ».

### **3.4- Les formes de médiation professionnelle de l'enseignant-documentaliste :**

Le dernier volet de nos publications que nous souhaitons caractériser, concerne la question de la médiation documentaire et celle également de l'évolution progressive du positionnement du professeur documentaliste dans l'institution scolaire et plus particulièrement dans les nouveaux contextes socio-techniques et les dispositifs centrés autour de l'info-documentation. Si médiations il y a, celles-ci revêtent de nouvelles formes et se centrent sur des actions jusqu'alors peu considérées. Depuis 2008, nous travaillons à partir de l'observation de communautés d'apprentissage ou/et de savoirs faisant appel à des actions de médiation documentaire ou, *a contrario*, tendant à être « *non médiées* ». L'articulation réflexive des notions de médiation et d'appropriation des connaissances a fait l'objet pour nous, notamment, de deux publications via la mise en œuvre du Réseau franco-brésilien MUSSI<sup>41</sup>, ayant vu le jour en 2008, notamment par le biais de Viviane Couzinet, d'Yves Jeanneret et de Caroline Courbières pour le volet français et Régina Maria Marteleto et Icléia Thiesen pour le versant brésilien. Notre participation au réseau fondateur MUSSI s'est soldé par un premier article scientifique présenté à Rio-de-Janeiro en novembre 2008, intitulé « *Médiations et appropriations des connaissances dans le cadre de la professionnalisation des enseignants-documentalistes français* »<sup>42</sup>. Nous tentions alors dans cette production, de

---

Membre du Comité de lecture notamment composé de Claude Baltz, Brigitte Juanals, Eric Delamotte, Odile Riondet, *et al.*

<sup>41</sup> MUSSI pour Médiations et Usages des SavoirS et de l'Information, réseau fondé en 2008.

<sup>42</sup> LIQUETE, Vincent. Médiations et appropriations de(s) connaissances dans le cadre de la professionnalisation des enseignants-documentalistes français. In *Organizacao dos conhecimentos*



caractériser de nouvelles formes émergentes de médiations chez le professeur documentaliste français. Ce travail de publication a été ensuite enrichi et complété par un second article publié en décembre 2009 dans la revue brésilienne « *Perspectivas em Ciência da Informação* »<sup>43</sup> intitulé « *Construção da prática profissional e das mediações documentais do professor documentalista francês* »<sup>44</sup>. Au cours de cet écrit, nous présentons, outre notre positionnement théorique et notre protocole d'observation, quatre formes de médiation émergentes à savoir, la médiation informationnelle pro-active, la médiation culturelle, la médiation notionnelle, la médiation par la redocumentarisation. Ces formes d'engagement des acteurs de la documentation seront abordées dans la seconde partie de cette habilitation. Nous soulignerons que l'intégration à ce réseau de chercheurs franco-brésilien a renforcé notre proximité de recherche avec le pôle toulousain des SIC, et notamment l'organisation de ROSaCE que nous avons signalé précédemment. Dans la dynamique de ce réseau, nous proposons en mars 2010, à la journée de recherche internationale du réseau MUSSI à Avignon, une contribution publiée et intitulée d'ailleurs : « *Quelle « délimitation culturelle » à la culture de l'information ? L'exemple du domaine de l'éducation.* »<sup>45</sup> ; nous abordons là la nécessité de penser la culture de l'information au travers de la question centrale de la culture et de chercher à caractériser des domaines pluri-culturels que l'on ne peut négliger.

Nous avons tenté progressivement également d'interroger la question de la « *médiation documentaire inter-structurelle* », en faisant se rapprocher et s'interroger au regard de la recherche et des pratiques professionnelles innovantes, la question du transfert de méthodes et d'actions entre la documentaire scolaire du second degré d'enseignement et l'enseignement supérieur, notamment dans les bibliothèques universitaires. Nous avons milité ces derniers mois en Aquitaine au rapprochement de deux structures, l'organisme de formation Médiaquitaine et l'école interne IUFM, toutes deux appartenantes à l'Université de Bordeaux IV, notamment en mettant en œuvre une politique commune de formation continue des professionnels des deux secteurs par l'offre de stages, mais également en proposant une journée d'étude tous les 18 mois. La première organisée au printemps 2009, intitulée « *Du CDI à la bibliothèque universitaire : former les usagers à l'information* »

---

*face aos novos usos e usuarios da informação*. Colloque international « *Médiations et usages des savoirs et de l'information : un dialogue France-Brésil (réseau MUSSI)* : actes du 1<sup>er</sup> colloque réseau MUSSI (Rio de Janeiro, 4-7 novembre 2008). Brésil : ICICT/FIOCRUZ, 2008. p.522-536.

<sup>43</sup> Revue publiée par l'Escola de Ciência da Informação da UFMG. En ligne : <http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/about>

<sup>44</sup> LIQUETE, Vincent. *Construção da prática profissional e das mediações documentais do professor documentalista francês*. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Brasil : Sao-Paulo : Escola de Ciência da Informação da UFMG. 12 p.

<sup>45</sup> LIQUETE, Vincent. *Quelle « délimitation culturelle » à la culture de l'information ? L'exemple du domaine de l'éducation*. In *Médiations documentaires : entre réalités et imaginaires* : journée scientifique internationale du réseau MUSSI, volume 1, 15 mars 2010 à Avignon. Presses Universitaires d'Avignon, p. 115-125.

a permis d'éditer des actes<sup>46</sup> et de mettre en ligne, sous forme de podcasts, l'ensemble des communications et des supports diffusés. Cette journée permit notamment d'interroger les formes de médiations engagées sur ces terrains respectifs et de rendre compte de la problématique d'instiller des éléments de la culture de l'information reposant sur une progressivité des apprentissages et intégrant les modes d'organisation extrêmement variables de ces deux types d'organisation. Parmi les communicants, avaient participé notamment Alexandra Saemmer, Maître de Conférences en SIC à Paris VIII, Isabelle Fructus (Paris I) ou Anne Cordier (doctorante en SIC à Lille III). La seconde journée s'est tenue en novembre 2010 sur le thème des pratiques non formelles et informelles d'information convoquant alors les regards de la sociologie des usages (avec les contributions de Laurence Le Douarin (Lille 3), Sylvie Détrez (ENS), Francis Jaureguiberry (UPPA)...) et de spécialistes des SIC, notamment autour des problématiques de recherche d'information spontanée ou encadrée avec la participation de Nicole Boubée, Maître de Conférences à l'Université de Toulouse 2. Le format et les modes de communication de cette journée scientifique ont été maintenus, s'appuyant de l'expérience de l'année 2009.

Suite à nos échanges avec de nombreux chercheurs ayant travaillé la question de la médiation, notamment dans le champ de l'information et de la documentation, mais également à notre constat de la difficulté des étudiants à s'approprier et à comprendre cette notion multidimensionnelle et polysémique, nous avons eu l'opportunité après échange avec Eric Delamotte (Lille 3, en délégation à l'ISCC à l'époque), de commencer à travailler sur les archives des contributions éditées par la revue *Hermès* de l'Institut Supérieur des Sciences de la Communication (ISCC) du CNRS dirigé par Dominique Wolton et sous la présidence scientifique d'Edgar Morin. Nous avons alors cherché à repérer l'ensemble des textes qui posaient la question de la médiation dans leur propos, autant pour les textes qui interrogeaient explicitement cette question, que ceux qui posaient la question médiée de manière plus cachée, diffuse et implicite. Nous avons déposé en toute fin d'année 2009, un projet de coordination d'ouvrage de la collection « Les Essentiels » à Eric Dacheux, directeur scientifique de la collection. Ayant reçu un avis scientifique favorable, nous avons au cours du premier semestre 2010 coordonné un ouvrage intitulé *in fine* « Médiations » rassemblant les contributions de Philippe Breton, Daniel Peraya, Michèle Gellereau et Bernadette Dufrêne, Jean Caune, Michel Grossetti, Cécile Gardiès et Isabelle Fabre, enfin, Dominique Wolton, ouvrage disponible depuis septembre 2010. Outre la coordination des intérêts scientifiques, l'articulation des propos et argumentaires des contributeurs et la rédaction de l'introduction générale et de l'appareillage éditorial (index, bibliographie finale, glossaire...), nous nous étions fixé trois objectifs en pilotant ce projet à savoir :

---

<sup>46</sup> LIQUETE, Vincent (coord.). *Du CDI à la bibliothèque universitaire : former les usagers à l'information*. Actes de la journée d'étude du 8 avril 2009 Université Bordeaux 4. Université Bordeaux 4, janvier 2010. (Les cahiers d'Esquisse). 102 p.

- repérer des textes majeurs édités tout au long des vingt années de la revue Hermès en cherchant ensuite à convaincre les auteurs de réécrire et réactualiser leur travail intellectuel : ce fût notamment le cas pour les textes de Philippe Breton ou Jean Caune ;
- combiner des approches centrées sur l'information et la communication, de divers spécialistes issus des sciences humaines et sociales : ce travail éditorial a ainsi vu les participations de représentants de la sociologie, du domaine des arts et de la culture, de la documentation ou des technologies de l'information-communication appliquées à l'éducation et à la formation ;
- enfin, permettre à des étudiants de niveau L3 ou M1 de se familiariser avec la notion, en tentant de repérer les principales dimensions et problématiques info-communicationnelles liées à la question de la médiation. Nous avons notamment travaillé les notions de médiation politique, médiations artistique et culturelle, ressources de médiation, dispositif de médiation, médiation versus médiatisation, etc.

Cette dernière expérience de coordination scientifique, outre l'intérêt de travailler avec des collègues issus de champs extrêmement variés des SIC, nous a permis de nous familiariser avec la question du maintien de la rigueur scientifique dans la démonstration et l'écriture tout en visant l'explicitation et l'aide à la compréhension de cette notion scientifique extrêmement complexe et multidimensionnelle, difficile à appréhender pour un étudiant tentant d'approprier celle-ci. Sur ce dernier point, avec le recul, on peut dire que l'intention de cet ouvrage est finalement assez proche de celle sur le travail autonome et la culture de l'information, où l'objectif était de revisiter précisément les écrits majeurs autour de la notion, pour tenter ensuite d'apporter une délimitation à la compréhension de la notion en cherchant à stabiliser celle-ci pour ensuite en montrer les formes de déclinaisons dans des situations et des contextes parfois extrêmement variables les uns des autres.

Dans la dynamique de ce travail, nous avons engagé une co-écriture sur la question de l'évolution et des nouveaux paradoxes de la médiation documentaire avec Isabelle Fabre et Cécile Gardies de l'ENFA-Toulouse. Cette réflexion s'est soldée par la production d'un article publié dans la revue « Les enjeux de l'information et de la communication » en 2010<sup>47</sup>. Nous avons cherché alors à démontrer que depuis les années 1980, le concept de médiation a été particulièrement analysé dans les travaux inscrits dans le champ de l'information-

---

<sup>47</sup> LIQUETE, Vincent, FABRE, Isabelle, GARDIES, Cécile. Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? In La (les) médiation(s) en SIC / Jean Caune (coord.), *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, Dossier 2010, mis en ligne le 21 décembre 2010, consulté le [15 septembre 2011]. URL : [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/pageshtml/art2010-dossier.php](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/pageshtml/art2010-dossier.php)

documentation, en se centrant notamment sur les activités des professionnels de la documentation. Cette contribution cherchait à examiner, à travers des orientations théoriques et l'analyse de diverses données recueillies dans les secteurs de la documentation scolaire, par nos soins, les nouvelles formes de médiation qui semblent être engagées par les professionnels de la documentation. Ce questionnement interrogeait fondamentalement, nous semblait-il, le positionnement épistémologique des SIC. Depuis la mise en ligne de ce texte, nous avons été sollicités pour quelques contributions scientifiques et professionnelles sur le sujet : notre prochaine participation sera une communication aux 5<sup>ème</sup> rencontres nationales de SavoirsCDI qui se tiendront à Rennes en octobre 2011<sup>48</sup>, où nous chercherons à montrer les écarts entre la notion même de « médiation » et le champ d'activités mis en œuvre par les professionnels de la documentation scolaire.

#### **4- En conclusion :**

Pour conclure ce parcours d'écriture, nous tenons à souligner qu'il ne s'agit là que d'une sélection de textes, et comme toute sélection celle-ci repose sur une grande interprétation et subjectivité personnelles. Cependant, force est de constater que ces objets et situations professionnelles et d'apprentissages analysés, aussi différents soient ils, reposent à nos yeux sur un matériau de recherche délimité principalement autour de six objets scientifiques que nous allons présenter puis analyser à l'occasion de la seconde partie de cette habilitation. Avant même d'aborder dans les détails, l'analyse de nos six objets, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur un certain déséquilibre dans la présentation de résultats ou de tendances que nous proposerons. En effet, notre parcours scientifique est principalement organisé autour de l'analyse de deux domaines d'activités professionnelles observés, sans véritable lien, du moins en apparence, que nous analysons depuis quelques années mais sur une durée bien différente.

Le premier domaine est celui du monde scolaire et universitaire autour du périmètre de l'information-documentation. Comme l'indiquent notre chemin d'écriture ainsi que des points de notre autobiographie, nous avons mis en œuvre des enquêtes, des études et des analyses de documents de ce domaine depuis une bonne quinzaine d'années. Le second domaine est celui de l'entreprise, plus précisément de la micro-entreprise, dans des contextes professionnels où la prise en charge de l'information et de la documentation n'est pas assurée par des professionnels du secteur, mais par les acteurs eux-mêmes. Nous observons ces terrains professionnels depuis début 2009, soit trois années seulement. L'écart de temps passé respectivement sur ces deux terrains explique au moins en partie certains déséquilibres dans les exemples donnés voire les différences dans les niveaux de traitement et d'analyse des situations.

---

<sup>48</sup> Programme en ligne : <http://www.cndp.fr/savoirscdi/rencontres-2011.html>

## *Deuxième partie*

**LES OBJETS SCIENTIFIQUES  
FONDAMENTALEMENT INTERROGÉS :  
démarche scientifique, positionnement  
théorique, méthodologie et tendances :**

## 1- Les pratiques informationnelles des professionnels de divers secteurs d'activités :

« *That are learned, shaped, and performed individually and together* »  
(Bishop, Van House and Puttenfield, 2003)

### 1.1- Positionnements épistémologique et théorique :

Depuis les années 90, le paradigme de l'approche orientée usagers (AOU) a prédéterminé un ensemble d'analyses dans le domaine de l'information documentaire et de l'accès à celle-ci. Comme nous tenterons de le démontrer, ce paradigme semble émoussé, car il mésestime les processus informationnels en jeu entre les acteurs. Nos travaux personnels des années 2000 avaient pour objectif de surmonter ce paradigme, en accordant à la fois plus de place à l'analyse des pratiques et aux logiques des acteurs, tout en considérant les environnements informationnels et les divers systèmes de contrainte affrontés par les individus observés. En effet, comme le souligne Anne Cordier (2011) dans le cadre de sa thèse doctorale, « *l'individu manipule l'objet dans un système de relations sociales qui oriente son appréhension de l'outil* ». Cette remarque liminaire rejoint les propos de Viviane Couzinet (2008)<sup>49</sup> qui nous invite à dépasser l'AOU pour adopter ce qu'elle baptise l'approche orientée-initié, qui considère alors l'élève, l'étudiant, plus largement l'acteur non plus comme un simple « usager de l'information », mais bien comme un « *initié à la culture de l'information* » et, rajouterons-nous, comme un acteur ayant intégré des méthodes, des démarches, des manières de faire plus ou moins tacites et plus ou moins conscientes.

#### 1.1.1- Des usages aux pratiques informationnelles :

On ne peut qu'insister sur les multiples débats et positionnements épistémologiques visant ces vingt dernières années à définir et à classer les diverses recherches en sciences de l'information et de la communication soit dans le cadre des « études des usages », soit dans celui « d'étude des pratiques » en matière d'information. De notre point de vue, le positionnement épistémologique reste fondamental et doit être questionné avant toute démarche d'enquête de terrain. Etymologiquement, le mot « usage » dérivé du latin « *usus* » ou « *us* », désigne une pratique habituelle, « usuelle », considérée comme normale dans une société donnée, normale par le fait qu'elle fixe un seuil de normativité faisant que les diverses habitudes des acteurs s'organisent autour de cette « norme d'usage » tacite et partagée de tous. Julien Mahoudeau (2006) rappelle que l'usage « *peut être défini comme ce que font réellement les utilisateurs des outils de médiation qu'ils manipulent* ». A nos yeux, l'usage est fondamentalement lié à une activité sociale

---

<sup>49</sup> COUZINET, Viviane. De l'usager à l'initié : vers une culture informationnelle partagée. In *Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?* Cepaduès, 2008, p. 185.

partagée, un art de faire, plus globalement une manière de faire<sup>50</sup>. L'usage a donc valeur de « loi », même s'il peut être légèrement différent d'un individu à l'autre ; il remplit par conséquent une fonction sociale fédérative voire, par certains côtés, unificatrice. De plus, la notion d'usage a un sens bien plus large que celle d'« utilisation » ; cette dernière étant souvent ramenée aux seules compétences opératoires d'une technique, d'un dispositif, d'une technologie... Le méta-niveau de l'usage induit un degré d'analyse générique où des lieux, des objets en circulation, des flux d'information, des productions peu visibles finissent par être identifiés et extraits de leur réalité sociale puis mis en lien les uns les autres. Yves Jeanneret (2008)<sup>51</sup> souligne l'articulation de l'usage entre deux niveaux : « *fonctionnel (comment on s'en sert ?) et [...] symbolique (qu'est-ce qui se joue ?), ambiguïté nécessaire à la survie du projet sociologique en contexte industriel* ». A ce stade générique, l'étude englobe également l'analyse des discours et les systèmes de valeurs en jeu au niveau sociétal. Ce niveau macro-analytique, relevé par Jacques Perriault, en 1989, lie la question de l'usage à celle de culture ; en effet chercher à comprendre les usages oblige le chercheur à repérer les composantes culturelles qui ont une incidence sur ceux-ci dans le sens où les conduites des individus qu'elles soient « *individuelles ou collectives, figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour* » sont porteuses de cette culture en action. Toutefois, l'usage, bien que socialement partagé, n'implique pas forcément qu'il y ait habitude, au sens de répétition « mécanique » d'une même action qui conduise à développer un comportement systématique aux apparences « naturelles » ou « spontanées ». En ce sens, Lucien Sfez souligne que l'usage peut être beaucoup plus superficiel en soi que ne l'est la pratique, car il peut viser l'atteinte d'une conformité sociale plus qu'une intégration personnelle d'un savoir ou d'un savoir faire par exemple. L'usager, au sens de l'individu porteur d'un usage, notamment en matière de système d'information, ou de produit d'information, concerne toute personne qui emploie un ensemble de pratiques informationnelles afin d'obtenir la satisfaction d'un besoin d'information, que l'objet d'étude subsiste (utilisation), se modifie (usure) ou disparaisse (consommation) (Le Coadic, 1997). Yves Jeanneret (2008)<sup>52</sup>, à ce propos, rappelle que l'idée d'usage entretient « *un lien historique avec les études de réception des médias réalisées dans la sociologie « administrative » américaine. Les usages et bénéfiques (use and gratifications) ont joué un rôle dans l'affirmation de la liberté du « récepteur » face aux médias* ».

De plus en plus, les usagers des services de fourniture d'information manifestent des besoins, des exigences, dénoncent des problèmes et proposent

<sup>50</sup> On soulignera que le vocable d'usage est fortement disséminé dans les modes d'expression populaires : il est de « bon usage », « se conformer à l'usage », « c'est l'usage »...

<sup>51</sup> JEANNERET, Yves. La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication. In *Médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France-Brésil*. ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 43.

<sup>52</sup> *Ibid.* p.42.

des solutions, qui sont collégialement partagés. Philippe Breton et Serge Proulx (2006), inscrivent l'usage dans une perspective sociologique servant à décrire le cadre social large qui englobe les interactions entre les humains et les machines. Le simple utilisateur généralement souvent en accord avec le mode d'emploi du dispositif, se distingue de l'usager qui est souvent en décalage. Il peut par conséquent arriver que l'usager ne soit pas systématiquement en conformité avec le dispositif ou la structure sollicités, car de part son expérience, il peut se démarquer, résister, contourner ceux-ci. On pourrait considérer alors que l'utilisateur est un usager en devenir.

Partant de ce constat, nous avons essayé au cours de nos divers travaux de recherche de généraliser l'analyse des pratiques, mais tout en considérant des logiques collectives liées aux usages de l'information et de la documentation, notamment chez les enseignants exerçant en collège. Dans cette lignée, Serge Proulx (2001) indique que l'usage n'est pas un processus mental résidant exclusivement à l'intérieur du cerveau et du corps de l'usager, mais bien au contraire se développe au sein d'un contexte social et culturel plus large ; cette dimension est essentielle, car elle rappelle le caractère social de l'usage informationnel. Ce qui veut dire que l'on ne peut appréhender l'usage en empilant seulement des données résultant d'individus épars, tout comme il est nécessaire de concevoir l'usage comme une utilisation en contexte, c'est-à-dire que les acteurs se servent de l'objet (un document, un dispositif ...) pour en faire quelque chose dans une situation donnée. L'inscription d'une recherche dans le champ de l'usage revient alors à capter un niveau social générique avec des règles partagées socialement.

Lors de nos travaux, nous avons cherché à nous extraire du seul niveau social générique pour tenter de comprendre plus précisément les logiques des acteurs étudiés. Pour se faire, nous avons alors choisi de considérer plutôt la notion de pratique, plus précise et restrictive que celle d'usage, car elle prend en compte non seulement l'utilisation des techniques, mais également les comportements, les attitudes, les représentations de ceux qui y ont recours (Jouët, 1993). Dans la lignée des travaux de Robert Taylor, nous avons tenté de considérer trois types d'environnements de pratiques d'information, à savoir l'environnement au sens géographique, l'environnement au sens organisationnel (la structure observée comme une entreprise, une administration, un établissement scolaire), enfin l'environnement social/intellectuel/culturel, représenté par des groupes de personnes partageant des valeurs et des intérêts communs<sup>53</sup>. L'apport de Taylor, est notamment de nous inviter à comprendre les niveaux de complexité des pratiques informationnelles, en décrivant précisément l'environnement observé, la position que l'acteur occupe au sein de ce champ, l'ensemble des compétences qu'il mobilise et les mécanismes d'interprétation de l'information. Ce terme de pratique considère alors autant les comportements des individus, que leurs systèmes de représentations, leurs attitudes individuelles et collectives associées à ces situations

---

<sup>53</sup> Ce troisième et dernier niveau tend alors à rapprocher la pratique des usages.



choisies (Ihadjadène et Chaudiron, 2008). L'approche par les pratiques occulte l'individu comme pré-déterminé dans un collectif humain en lui accordant un rôle actif dans la production, le classement, l'organisation et l'évaluation de l'information. Cécile Gardiès, Isabelle Fabre et Viviane Couzinet, en 2010, soulignent que le concept de « pratique informationnelle » semble de plus en plus employé dans le domaine scientifique de l'information-communication, que ce soit pour désigner le but de la recherche d'information – qu'elle soit professionnelle, scientifique, culturelle – ou pour observer la manière dont les acteurs utilisent les dispositifs techniques intermédiaires. Etymologiquement, « pratique » provient du verbe grec « prattein » signifiant « agir » qui donne par élargissement les vocables « praxis » ou « action ». Ce centrage autour des pratiques vise ainsi à rapprocher la réflexion théorique tout en donnant sa place de choix aux activités et aux démarches des acteurs observés. La « pratique » peut être définie comme une manière concrète d'exercer une activité (Rey, 2005), en recherchant également des résultats probants qui peuvent être associés à l'expérience, à l'action et à une posture analytique du sujet vis-à-vis de sa propre activité. Ce qui veut dire alors que l'acteur n'est pas considéré comme soumis et aveuglé par son champ d'actions, mais bien responsable et capable de situer et d'interroger sa propre pratique, et d'avoir une forme d'expertise sur son propre registre d'activités, d'autant plus que dans la plupart des situations interrogées, l'acteur par son analyse, cherche à améliorer son action et à être plus efficace. Bernard Latour (1996) voit dans les pratiques une totalité qui couvre toutes les activités humaines, aussi variées et multiples que les lieux, les procédures, les textes, les documents, les dispositifs, qui constituent des marqueurs de pratiques pour le chercheur. *In fine*, l'étude des pratiques, notamment informationnelles, revient à identifier des phénomènes de signification, tout en se centrant sur les préoccupations des individus.

### **1.1.2- Des pratiques informationnelles aux pratiques documentaires :**

Dès la fin des années 90, nous avons résolument opté pour une inscription de nos travaux dans le domaine des pratiques documentaires et informationnelles professionnelles, principalement dans le secteur de l'enseignement scolaire, considérant que celles-ci révélaient les façons concrètes de se préparer voire d'exercer le métier d'enseignant, pour obtenir des résultats tangibles sans intention d'expliquer pragmatiquement comment les résultats étaient atteints. Se pencher sur les pratiques informationnelles, tenter de rendre visible « l'invisible de la pratique informationnelle » (Tough, 1999) et par extension, questionner les modes de partage, les conditions de réactualisation des savoirs, les domaines de la formation professionnelle, nous semblait une entrée possible pour comprendre le métier d'enseignant et celui de professeur documentaliste. Nous avons centré nos travaux sur les comportements, les représentations et les modes d'appropriation des contenus identifiés, en tentant de considérer la multi-dimensionnalité des pratiques informationnelles telle que le suggère Madijd Ihadjadène (2009) à savoir « *l'ensemble de dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives sont*

*effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, de traitement de l'information* ». Il est nécessaire de souligner que notre première génération de travaux fut orientée exclusivement sur les pratiques documentaires, sans y intégrer la composante informationnelle ; pour nous, les pratiques documentaires regroupaient des ensembles d'habitudes établies, c'est-à-dire des procédés, des méthodes, des manières concrètes de faire et d'intégrer la documentation dans une classe d'individus clairement identifiée du secteur éducatif. Un de nos postulats était que les fonctions d'un système documentaire devaient par l'apport d'informations et de documents pédagogiques et professionnels modifier progressivement la conduite des activités du professeur, en lui permettant notamment d'accumuler du savoir et de nouveaux savoir-faire, puis de les confronter et de les échanger entre pairs. Dans ces travaux de 1997 à 2001, la logique de la recherche et de l'appropriation du document était encore plus prégnante chez les acteurs que celle des flux et des accès aux informations réticulaires. Nous considérons les espaces documentaires et, plus largement, les structures documentaires comme des médias, en tant que dispositifs sociaux gérant activement la circulation et la communication des informations à visée professionnelle (dans les lignées notamment des travaux de Joëlle Le Marec (1997)). Assez rapidement, les enquêtes menées sur les pratiques documentaires nous avaient permis de caractériser un ensemble de démarches stratégiques en fonction des lieux qui s'offraient à l'enseignant, ainsi que des actions tactiques vis-à-vis des autres collègues enseignants, des professeurs documentalistes et des équipes pédagogiques (de Certeau, 1990). L'approche et l'intention ethnométhodologiques nous éclairent dans le sens où, comme le souligne Harold Garfinkel (2001), la recherche (et de la discipline qui y correspond) « est orientée vers la tâche d'apprendre de quelle façon les activités ordinaires réelles des membres consistent en des méthodes pour rendre les actions pratiques, les circonstances pratiques, la connaissance de sens commun des structures sociales et les raisonnements sociologiques pratiques, analysables ». On s'intéressera alors de l'intérieur à la manière dont se fabriquent les principales caractéristiques observables d'un phénomène, d'une situation, d'un cadre d'activités.

### **1.1.3- Les pratiques considérées par l'analyse des actions :**

Les travaux en sociologie, notamment de celle du travail, s'inscrivent dans deux approches voire deux conceptions de l'action. D'un côté, l'approche déterministe, qui définira l'action comme, un ensemble de conduites individuelles qui ont pour particularité d'être des attitudes précédées d'une détermination sociale forte, laissant à penser que les actions observées sont des éléments illustratifs de logiques sociales dominantes. La part d'initiative et d'ajustement des individus est finalement assez peu considérée. De l'autre côté, l'approche de l'action comme processus dynamique et complexe, porteur de logiques et de cultures d'acteurs dont l'issue n'est pas connue *a priori*. Durant les années 40, l'approche de C. Wright Mills,

dans le courant de « *l'action située* », va donner toute sa place au repérage et à l'analyse des actions des individus, puisque l'acteur ne va plus être seulement un agent de reproduction sociale, porteur de déterminismes sociaux forts, simple exécutant de stratégies et actions construites à l'avance, mais comme une progression graduelle, et interactionnelle, laissant aux acteurs un degré élevé de liberté, d'interprétation et de représentation les rendant responsables en partie de leur action. A notre sens, l'approche par « l'action située » bien qu'essentielle, ne peut occulter l'interaction avec les offres et les possibles proposés par l'environnement humain et technique de l'acteur. Au cours de ces actions, aussi inintéressantes qu'elles puissent paraître, les membres d'un groupe doivent résoudre des situations dans lesquelles les autres membres sont également impliqués. Pour parvenir à mener à bien ces actions, ils doivent partager des façons de faire et des représentations communes. Cette dimension est essentielle dans le champ de l'information-documentation, puisqu'une démarche de recherche compréhensive ne peut faire l'impasse sur une analyse rigoureuse et précise des offres et des existants documentaires tant au niveau de l'individu considéré qu'au niveau des offres sociales, professionnelles, culturelles. Comme le rappelle Anne Cordier (2011)<sup>54</sup>, « *l'environnement joue un rôle décisif dans l'effectuation de l'action, laquelle s'organise véritablement par le moyen de cet environnement constitué de ressources et de contraintes* » ; d'où notre volonté de pointer puis de référencer les ressources info-documentaires à la disposition des acteurs, tout en cherchant à caractériser leurs « systèmes de contraintes » (Liquète, 2011). Ainsi, le binôme « connaissance-action » s'en trouve revisité puisque le désir de connaissances reste tributaire de l'environnement dans lequel évolue l'acteur et des possibilités d'actions. En retour, un ensemble identifié d'actions n'est pas toujours en lien direct avec des visées de connaissances pourtant énoncées par les acteurs eux-mêmes. Cette complexe relation entre connaissance(s) et action(s) nous a progressivement obligé à modifier nos méthodes et démarches d'enquête pour appréhender les logiques des acteurs confrontés à leurs systèmes de contraintes. Nous avons considéré principalement que l'action pouvait « se raconter », d'où notre démarche d'interrogation systématique des acteurs, tout en tentant de confronter « le dire » (le déclaratif) au « faire » (l'action en situation). La matrice de Paul Ricoeur (1997) pour caractériser le « langage de l'action », étagé sur trois niveaux nous aide à comprendre les logiques explicatives des acteurs interrogés à savoir : un système dit « conceptuel » visant à identifier le motif, les intentions, les souhaits et les désirs de l'individu. Une organisation réticulaire permettant de configurer l'action en fonction d'un questionnement spécifique au sujet ; enfin, des attributions, des explications et des descriptions permettant de s'approprier l'action et la rendre compréhensive à celui qui l'étudie.

---

<sup>54</sup> CORDIER, Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur interne : thèse de doctorat*. Université Lille 3, 2011, p. 53.

L'autre niveau de complexité rencontré pour identifier les pratiques infodocumentaires en action, est de considérer que celles-ci évoluent, se redéfinissent, s'ajustent et donc se modifient tout au long du parcours d'activité. Louis Quéré, par exemple, insiste sur le fait qu' « *une action n'est pas réellement déterminée tant qu'elle n'a pas été accomplie* » (Quéré, 1998<sup>55</sup>). Il rappelle que l'accomplissement d'une action se reconnaît à ses trois caractéristiques qu'il propose en les déclinant :

- la praxis, qui a sa propre fin en soi, fondée sur la « phronesis » c'est-à-dire « *la capacité à juger ce qui convient à la bonne conduite ou au bien-être de l'agent à un moment donné* » (Quéré, 1998<sup>56</sup>) ;

- la capacité de l'agent à saisir les opportunités du moment, à s'appuyer sur « l'indexicalité » des événements et des situations. Ce niveau peut notamment entraîner un fort réajustement des actions initialement visées ;

- enfin, l'auto-organisation de l'action caractérisée par un type de contrôle réflexif des mouvements, l'action est accomplie sans avoir donné lieu à une formulation mentale ou discursive. A ce niveau, le chercheur ne peut utiliser l'entretien, il choisira plutôt le repérage de nouvelles « manières de faire » correspondant au souci de l'acteur de réajuster son action. Il visera également la description la plus précise possible des actions engagées. Jacques Perriault<sup>57</sup> souligne la nécessité de « *travailler sur des situations locales en essayant de les décrire le plus fidèlement possible. Mon projet [dit-il] fut très voisin de celui de l'ethnométhodologie définie comme « l'étude de la façon dont des participants à une activité lui confèrent une intelligibilité propre », en « créant leurs propres cases pour ranger les activités du monde social* » (Wikipédia) ».

Cette dimension « auto-organisatrice » est fortement influencée par la régulation et l'apport des actions d'autrui, puisque la plupart des actions observées s'inscrivent dans le cadre d'actions sociales (Max Weber) donc partagées dans les grandes lignes par les pairs et les acteurs d'un même secteur.

Pour terminer notre propos sur la meilleure façon d'aborder la pratique documentaire en tant qu'action, force est de constater que la plupart du temps, les travaux sur le sujet ne captent pas la dimension dynamique à savoir le processus de l'action, mais plutôt les résultats obtenus. L'apport d'Alfred Schütz nous permet de distinguer l'action de l'acte. A son sens, l'action désigne « *le processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui se base sur un projet préconçu* » (Schütz, 1998)<sup>58</sup>. L'acte quant à lui représente l'action accomplie, achevée. Dans cette approche, l'acteur endosse une forte part de responsabilité dans l'exécution de ses actions, mais le chercheur ne doit pas omettre que ce niveau mixte de l'activité effective et des projections d'actions supposées, et donc une part de ce niveau

---

<sup>55</sup> QUERE, Louis. La cognition comme action incarnée. In *Sociologie et connaissance : nouvelles approches cognitives* / A. Borzeix, A. Bouvier, P. Pharo (coord.). CNRS, 1998, p. 153.

<sup>56</sup> *Ibid.* p. 157.

<sup>57</sup> PERRIAULT, Jacques. Ethnométhodologie, machines à communiquer et logique de l'usage. In *Nouvelles orientations de l'ethnométhodologie* / Alain Coulon (éd.). Actes de colloque. Université Paris 8, (à paraître), p.1.

<sup>58</sup> SCHUTZ, Alfred. *Eléments de sociologie phénoménologique*. L'Harmattan, 1998, p.53.

déclaré ne sera vraisemblablement pas réalisée *in fine* ; d'où la nécessité d'inclure le projet de recherche dans le temps, en longitudinal, d'autant plus que le processus d'actions est tributaire d'interactions sociales, d'offres matérielles, de projets collectifs, de cadres normatifs et prescriptifs qu'il ne faut pas négliger.

Lors de notre travail de thèse, par exemple, les demandes et sollicitations des enseignants ne furent pas considérées comme de simples feed-back, sortes de réactions volontaires et calculées en fonction des offres faites par les documentalistes et les structures documentaires. Tout laissait à penser qu'il s'agissait plutôt de relations interactionnelles à savoir que si, effectivement, les demandes et les pratiques pouvaient découler de l'offre documentaire institutionnelle, elles n'en restaient pas moins « libérées » dans la mesure où elles évoluaient en fonction des préoccupations du moment de l'utilisateur, de ses nouveaux centres d'intérêt ou des opportunités liées directement à des situations imprévues à l'échelle notamment des établissements scolaires. Nous avons pu constater qu'un professeur documentaliste responsable de CDI qui ne développait pas de services ou de stratégies pour les professeurs, cherchait malgré tout en parallèle de l'information, voire portait un regard critique et argumenté sur les services proposés, absents, tout en mettant en œuvre individuellement et/ou collectivement une batterie d'actions pour compenser certaines déficiences.

#### **1.1.4- Les pratiques informationnelles et la question du « sens » :**

Les travaux inscrits dans le courant du «*sense making individuel*», notamment porté par Brenda Dervin adoptent une position épistémologique constructiviste qui met l'accent sur la manière progressive dont les connaissances sont empiriquement acquises par l'individu. Comme le souligne les travaux de Sanna Talja (Talja *et al.*, 2005) ou ceux encore plus récents de Thomas H. Davenport (2010), cette approche avoisine la posture constructiviste adoptée par les sciences humaines, irradiant également les sciences de l'information, de la communication et dès lors, de la documentation. La conception même du «*sense making*» intègre le postulat selon lequel dans une situation initiale de recherche personnelle, de questionnement, de pointage d'informations, etc. l'individu observé doit inclure et percevoir le plus subtilement possible les influences de l'environnement et du contexte sur ses propres démarches voire ses besoins d'information. Dominique Maurel (2010) rappelle à ce propos que cette approche permet «*[...] ainsi d'établir des patterns représentatifs de la manière dont les individus construisent le sens à des moments précis dans le temps et l'espace et, ainsi, d'améliorer les produits et services offerts aux utilisateurs des bibliothèques et autres services d'information* [reprenant les citations de Brenda Dervin de 1983 puis 1992] ». Ainsi, afin d'engager une démarche qui fait «*sens*», les acteurs peuvent être appelés à prendre appui sur des idéaux, des croyances, un ensemble d'habitudes et de routines, leur permettant d'improviser, d'anticiper une démarche, voire de tenter de créer de nouvelles façons de procéder notamment pour repérer, chercher et

trouver l'information-documentation. Dès lors, la posture du chercheur doit être suffisamment ouverte à l'autre et au sens qu'il accorde à ces démarches, afin de les considérer et de tenter de les comprendre, même si celles-ci sont assez éloignées des registres d'actions stabilisés. La réflexivité du chercheur se mêle à celle de l'acteur : l'ethnométhodologie, notamment, nous rappelle qu'elle ne s'intéresse pas à des catégories issues de la simple réflexivité du chercheur. En effet, s'il était le seul capable de « voir » les phénomènes qu'il étudie, ses observations resteraient du domaine de l'expression de sa propre réflexivité. Dès lors qu'on s'intéresse au sens en train de se construire, ce dernier doit exister pour ceux qui le vivent. D'où nos approches consistant à confronter les données et les logiques d'acteurs avec des tendances collectives repérées à l'occasion d'enquêtes quantitatives.

Dans cette approche également, l'individu observé n'est pas considéré comme esseulé, mais bien en interrelation avec l'environnement et des collectifs d'acteurs. Dominique Maurel (2010) souligne que l'acteur « *absorbe les courants dominants de son environnement tout comme les courants de sous-culture* ».

Dès lors, le positionnement réflexif info-documentaire s'en trouve redéfini, puisqu'il tend à trouver des « solutions » en matière d'amélioration voire d'optimisation des produits d'information, des services offerts, des outils et dispositifs mis à disposition, en associant les acteurs en quête d'informations. La plasticité du modèle « sense making » permet ainsi d'envisager des formes de participation au management et à l'amélioration des systèmes d'informations documentaires et des services qui leur sont joints, sans pour autant basculer vers la prescription ou des formes de certitude.

#### **1.1.5- La place de la rationalité chez les acteurs :**

Les travaux, dans la lignée de l'approche orientée usager, soulignent qu'un grand nombre d'activités en matière de recherche d'information est lié à un principe d'utilité et de ce fait, mobilise un ensemble de stratégies et de démarches reposant sur la rationalité. Ainsi celle du « calcul des coûts » est relativement ancienne puisque dès 1947, par exemple, Herbert Simon, dans « *Administrative Behavior* » cherchait à appréhender à travers des typologies de rationalités les démarches engagées par les individus, notamment dans leur contexte professionnel, pour se fournir au « moindre coût » l'information dont ils avaient personnellement besoin. Simon en distingue deux types : la rationalité substantive et la rationalité procédurale. La rationalité substantive conditionnerait que l'individu ait à sa disposition une information parfaite afin de prendre les décisions les plus rationnelles possible. Sauf que, bien souvent, l'information est opaque, imparfaite, en décalage avec ce qu'en attend le sujet, et par conséquent les décisions prises par les individus ne sont pas forcément les meilleures. Les individus se contentent alors d'une « satisfaction minimale », baptisée rationalité procédurale. Même si l'individu n'est pas toujours en mesure d'explicitier sa démarche, il est souvent porteur d'une

intention rationnelle, visant à retrouver les informations supposées nécessaires à un moindre coût qu'il soit financier, temporel, énergétique. Nous avons remarqué au cours de nos travaux sur les pratiques documentaires des enseignants de collège de Basse-Normandie que les stratégies rationnelles croissaient lorsque les acteurs recherchaient une information considérée comme à forte utilité pour eux notamment pour exercer le métier de professeur et en particulier leur permettant de « préparer la classe ». C'est selon nous, une des dimensions faisant basculer l'information vers la connaissance. Cette notion d'utilité de l'information, couplée à celle de durabilité et de transfert à la pratique professionnelle<sup>59</sup>, assimile progressivement l'information en connaissance. Pour se faire, l'acteur emploie un ensemble élaboré de stratégies, plus ou moins anticipées et réfléchies, lui permettant de se soustraire aux règles, aux « modes d'emploi », aux habitudes, afin de s'approprier voire de contourner les systèmes pour parvenir à l'obtention d'informations, renvoyant à des démarches très personnelles (Perriault, 1989). Comme le démontre Jacques Perriault, ces démarches informationnelles répondent à des logiques, parfois très personnelles, reposant sur des rationalités (en tout cas vécues comme telles par les impétrants), accumulant des essais, des erreurs, des prises de conscience progressives. Nous soulignerons que pour mettre en œuvre de manière rationnelle de telles actions, l'acteur doit être en mesure de repérer, de décrypter et de se familiariser avec les systèmes, notamment d'information, pour mieux les intégrer (voire les contourner) : par exemple, nous pensons aux stratégies d'emprunts décalés en bibliothèque, ou de réappropriations d'outils comme les langages documentaires pour indexer des ressources/productions personnelles... Nous avons cherché dans les récits et expériences énoncés par les acteurs, à considérer l'idée selon laquelle le sens de toute chose est attaché à son contexte voire à son micro-contexte. Par certains côtés, l'intention de l'indexabilité en ethnométhodologie nous a permis de montrer des contournements forts des acteurs notamment en matière de fourniture d'information où ceux-ci notamment usent de diverses stratégies afin d'accéder à l'information auprès même de structures qui n'ont pas cette vocation première à la fournir.

Pour terminer ce point, il nous semble essentiel de bien distinguer sous la dimension « rationalité », la distinction que suggère Michel de Certeau (1990). La rationalité de l'acteur, nous dit-il, porte à la fois sur sa dimension stratégique, notamment dans le choix des lieux, et sa dimension tactique, dans le choix des personnes. Au cours de nos travaux, ce double volet a souvent été identifié tant en matière de choix de structures (réseau de lecture publique, réseau CNDP-CRDP, réseau des librairies...avec des articulations parfois complexes) que de constitution d'alliances avec les pairs, les professionnels de l'information ou d'autres acteurs exerçant des formes d'autorité dans le domaine. Nous reviendrons sur ces tendances un peu plus tard dans cette partie. De plus, nous ne cherchons pas à juger, à qualifier les choix et pratiques des acteurs, ni à énoncer un quelconque ordre moral ou un niveau de professionnalisme à atteindre à travers nos données

---

<sup>59</sup> Nous pourrions parler du passage d'une information migratoire à une information sédentarisée.

recueillies. Sur ce point, nous rejoignons l'intention ethnométhodologique d'Harold Garfinkel. S'appuyant notamment sur l'interactionnisme symbolique et le courant pragmatique, l'auteur montre que loin d'être des « idiots culturels » agissant selon des alternatives préétablies, les individus ont des compétences pour interpréter la situation dans laquelle il se trouve et agir convenablement sur elle. Nous revendiquons donc des capacités d'analyse, de stratégies, de rationalité qui organisent les pratiques individuelles et collectives d'information des acteurs rencontrés. Les activités observées ont comme particularité de s'organiser autour de procédures et de stock d'informations voire de connaissances qu'utilisent systématiquement les acteurs en situation de partage.

## **1.2. Les considérations méthodologiques :**

En tentant en quelques pages de resituer le courant des usages, des pratiques et des actions autour de l'information, on devine la complexité à laquelle doit faire face le chercheur entre les démarches explicites, les stratégies plus ou moins conscientes, les actions souterraines, les faits anecdotiques, ponctuels et ceux plus ancrés dans une pratique professionnelle. La connaissance puis l'analyse des pratiques documentaires et informationnelles décrites sont incontestablement hypothétiques et fragiles à interpréter. En effet, l'enquêteur capte-t-il vraiment les intentionnalités des acteurs qu'il interroge ? Arrive-t-il fondamentalement à considérer l'ensemble des pratiques mises en œuvre, leurs articulations et dans quelles mesures n'accorde-t-il pas plus d'importance à des épiphénomènes au détriment de l'essentiel ? Parvient-il à s'extraire de ses propres représentations ? Howard S. Becker dans « *Les ficelles du métier* » (2002) explique que tout chercheur, notamment en sciences sociales, avant même de débiter la recherche empirique, construit une représentation, une image mentale de la « sphère de vie » qu'il envisage d'étudier. C'est notamment autour de ses représentations, qu'il va élaborer son champ d'hypothèses supposé pouvoir répondre à une part du questionnement du chercheur. Howard S. Becker reconforte le chercheur en expliquant que l'essentiel est de vérifier la pertinence de l'image mentale construite par rapport à la réalité observée, tout en accordant une place de choix à cette dernière. D'autres questions viennent également s'ajouter à la compréhension des pratiques d'information par le chercheur comme : peut-il capter véritablement la chronologie des pratiques engagées en repérant les phases originelles jusqu'aux phases terminales des actions menées ? Comment peut-il repérer les transferts assurés d'un domaine de pratique à un autre ? Partant de ces considérations, nous avons tenté au cours de ces dernières années de construire un cadre méthodologique croisé et progressivement enrichi pour tenter de capter les logiques individuelles et collectives des acteurs engagés autour des pratiques documentaires et de l'élaboration collégiale de connaissances à visée professionnelle.

De cette difficulté d'appréhender les pratiques d'information, mentionnons que la constitution de nos terrains d'investigation a été guidée par la volonté de s'appuyer



sur des échantillons raisonnés de population à défaut d'être totalement représentatif des populations mères étudiées.

### **1.2.1- Les logiques collectives par les approches quantitatives :**

Certainement fortement influencé par les travaux du moment (années 1997-2000) et par l'intention de capter des tendances professionnelles ancrées, nous avons débuté nos premières recherches des pratiques d'information, celles des enseignants du premier degré puis celles des professeurs de collège, par le biais de grandes enquêtes quantitatives reposant sur le recueil puis l'analyse d'éléments statistiques. Nous assistions également à l'époque à des représentations professionnelles marquées à l'égard des pratiques informationnelles enseignantes et nous voulions les mettre à l'épreuve d'une réalité sociale captée à partir d'un échantillon quantitativement important pour comprendre les logiques collectives en jeu. Nous travaillions alors avec la méthode des quotas en cherchant *a minima* à interroger 8 à 10% des populations mères soit des échantillons de quelques centaines d'enseignants (200 instituteurs, puis près de 400 enseignants de collège). Ceci en respectant divers équilibres comme notamment : le genre, la tranche d'âge, le niveau de diplôme acquis, les zones géographiques d'exercice et/ou de résidence, les types et spécificités d'établissements scolaires, etc.

Pour cerner les pratiques informationnelles et documentaires, l'ossature de nos questionnaires était organisée autour de rubriques pérennes, déclinées en un ensemble d'items, régulièrement revus et ajustés. Cinq rubriques principales nous ont alors servi de bases d'analyse des pratiques info-documentaires à savoir :

- l'identité et le profil professionnel de l'enseignant : âge, genre, formation initiale, disciplines enseignées, ancienneté dans l'établissement ... ;
- les pratiques documentaires personnelles : fréquentation du CDI, pratiques des structures documentaires parallèles (CRDP, Bibliothèques ...), description des activités avec les fonds documentaires personnels... ;
- leurs attentes en matière de fourniture d'informations tant au niveau de leur établissement que dans l'absolu, ainsi que leur évaluation et appréciation des dispositifs d'information et de documentation disponibles ;
- la place et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour la recherche et le traitement de leurs informations, dans et hors situations pédagogiques ;
- enfin, leurs réseaux de sociabilité au sein et hors de l'établissement, leur relai en terme de fourniture d'information, les pairs avec qui ils travaillent prioritairement, les personnes d'autorité et de référence en matière info-documentaire, etc.

Toutefois, les méthodes quantitatives nous ont progressivement montré des faiblesses. Trois nous semblent majeures. D'une part, on peut considérer un « écart de réalité » entre les déclarations des acteurs et l'état effectif des pratiques engagées en contexte. Le stade déclaratif et synthétique des réponses dans un questionnaire limite cependant la compréhension des logiques et des stratégies de

chaque acteur questionné. Parfois même, ces pratiques sont inconscientes et donc tues. D'autre part, le questionnaire n'intègre pas la variable temporelle et donc la dimension progressive et longitudinale de la construction des pratiques d'information et de la connaissance. Enfin, la perception des interactions reste très superficielle et ne permet pas d'en mesurer les divers degrés ni les modes d'organisation.

Nous verrons un peu plus tard, cependant, que ces enquêtes massives nous ont permis de positionner les pratiques documentaires dans le champ pédagogique professionnel et d'en dégager des lignes maîtresses, sur lesquelles nous nous sommes appuyé ultérieurement pour révéler les logiques en présence.

### **1.2.2- Les entretiens d'explicitation :**

Se présenta assez rapidement à nous le besoin d'envisager les pratiques d'information dans toutes leurs complexités, en prenant appui sur l'interactionnisme. Autant le courant de la psychosociologie à la tête duquel se trouve George H. Mead ne nous a pas paru convaincant pour appréhender les logiques des pratiques, autant les travaux sociologiques de l'école de Chicago nous ont permis d'enrichir notre approche méthodologique, car ce courant tenta notamment de briser la causalité linéaire et l'approche positiviste des faits sociaux. La démarche interactionniste s'accompagne d'une méthodologie qualitative qui privilégie l'observation de terrain et la collecte des dires des acteurs (Koenig, 2006). Effectivement par la capture des propos, nous arrivons progressivement à comprendre les logiques et les contraintes des acteurs. De la même manière, il nous a semblé plus aisé ainsi d'identifier les relations entre les acteurs interrogés et de faire le lien entre ces individus et leurs environnements techniques et documentaires. De plus, lorsque nous avons travaillé auprès des étudiants en documentation scolaire (PLC2 puis étudiants de master professionnel), nous avons tenté de donner de la profondeur aux analyses initiales en intégrant le facteur « temps », c'est-à-dire en réinterrogeant à deux voire trois reprises, les mêmes individus afin notamment de repérer les pratiques info-documentaires inscrites, stables, les habitudes, des facteurs d'instabilité, les formes de négociation avec les pairs. Parfois même, pour clore une enquête, nous avons ajouté à notre démarche qualitative un entretien de confrontation afin de faire réagir ultérieurement chaque interrogé sur ses propos et argumentaires antérieurs, en vue de confirmer ce que nous avons cru repérer et comprendre voire nuancer après coup. Plus qu'une technique particulière, la démarche qualitative vise des postures épistémologiques centrées sur l'expérience, le point de vue et l'expertise des acteurs sociaux interrogés. Bien que parfois encore mal considérée dans certains champs scientifiques, car paraissant plus aléatoire, cette démarche compréhensive permet de nous rapprocher des intentions des individus et d'identifier l'ensemble des difficultés rencontrées pour s'informer dans les sphères professionnelles, personnelles... En effet, toute recherche qualitative cherche à atteindre un degré de compréhension par le biais de la précision des données recueillies. Cependant, le phénomène étudié n'existe pas en soi pour l'enquêté ; il existe seulement pour

l'enquêteur en tant qu'inscrit et identifié au sein d'un contexte de recherche qui sera délimité, caractérisé, expliqué par le chercheur à l'interviewé. Ces méthodes qualitatives par entretien, obligent le scientifique à expliquer sa démarche et son intention.

Peut-on parler dès lors d'une sorte de contrat « moral » entre le chercheur et l'enquêté ? Nous le pensons effectivement ; outre les phases d'observation et de questions, le chercheur a la nécessité de « négocier » avec les acteurs sociaux des conditions de réalisation de l'enquête et d'utilisation des résultats, « *pour les rassurer et les impliquer* » nous dit Jean Massonnat (2000). L'avantage des entretiens est également de permettre d'accéder à un certain niveau de finesse et de profondeur des contenus recueillis et permet de capter plus précisément les logiques, les argumentaires et les intentions communicationnelles des acteurs, trois dimensions primordiales pour appréhender la complexité des pratiques informationnelles. Par cette volonté (voire cette obsession) du chercheur à rendre explicite l'implicite des pratiques d'information, un contrat de confiance doit s'établir pour que l'enquêté se révèle, et expose à travers ses propos et ses attitudes la conception qu'il se fait des outils, des environnements de travail, des ressources, ou des services et des médiations qui lui sont dédiés en matière documentaire. Le chercheur, tout à l'écoute de l'interviewé, doit s'extraire de ses propres « croyances, valeurs, modèles d'appréhension du monde » (Cordier, 2011) pour accéder aux schèmes de pensée et aux logiques des individus qu'il tente de comprendre. Denise Jodelet (2003) souligne que ceci suppose un « *important travail sur soi et la mise en œuvre de qualités fondamentales telles que l'empathie, qui correspond à une immersion dans le monde des significations subjectives de l'autre* ».

Nos enquêtes sur la période se sont appuyées sur deux types d'entretiens : d'une part, pour chaque interviewé, un ou deux entretiens semi-directifs, suivi ultérieurement d'un entretien d'explicitation. La nécessité pour nous de greffer un entretien compréhensif, par exemple, auprès des professeurs documentalistes gestionnaires des CDI d'établissements scolaires, nous a permis ainsi d'interroger les acteurs et les logiques aux « deux extrémités de la chaîne de l'information-documentation ». Cependant, la base de nos méthodologies qualitatives reposa sur l'entretien semi-directif. Technique d'interview très fréquente en sciences sociales, elle permet une approche élastique de l'enquête puisque le chercheur réalise son entretien à partir d'un recueil de questions non ordonnées, permettant d'introduire les questions sans ordre préétabli au fur et à mesure que se déroule l'échange. Toute la place est accordée à la conversation, aux remarques, aux thèmes abordés, en posant petit à petit les questions chaque fois que l'instant paraît le plus opportun au chercheur.

Toutefois, comme pour la démarche quantitative, cette option méthodologique présente des limites et un certain nombre de difficultés. Nous en percevons principalement trois de natures différentes. Le premier type d'écueils concerne les

diverses interférences au cours des entretiens menés : perturbations sonores, intervention d'une tierce personne, sonneries de téléphone,... cassant la dynamique de discussion entre enquêteur et enquêté.

D'autre part, la maîtrise du cadre discursif par le chercheur. La technique d'entretien oblige à rechercher en permanence l'équilibre entre liberté de l'expression de l'enquêté et la nécessité de maîtriser la situation de dialogue par le biais des questions à poser obligatoirement.

Enfin, le risque de ne pas permettre à l'enquêté d'entrer en profondeur dans son raisonnement, ses logiques et ses argumentaires. Jean-Claude Kaufmann (2007) va jusqu'à parler de recueil « d'opinions de surface ». L'enjeu est de taille, car le risque est de ne pas pointer les questions profondes et les véritables intentions de l'individu interrogé. D'où la nécessité pour le chercheur de suivre au plus près sa feuille de route qu'est la grille d'entretien.

### **1.2.3- L'analyse de la matière produite par les acteurs :**

Plus récemment, depuis 2008, nous intégrons, pour analyser les pratiques info-documentaires, à nos méthodes indiquées ci-avant l'analyse de contenu de corpus de documents produits par les acteurs eux-mêmes en dehors de toute obligation ou prescription. Deux scientifiques ont été déterminants par leur approche, pour nous convaincre de poursuivre sur cette voie. D'une part, Michel de Certeau qui rappelle la « créativité cachée » des acteurs et montre comment chacun s'invente une manière propre et personnelle de cheminer à travers la forêt des produits imposés : nous nous sommes autorisé alors à supposer que dans les environnements numériques de travail, des formes d'écritures et de documents devaient être stockés par les acteurs et pourraient être des formes matérialisées de la « réflexion en action », « de la pratique partagée » entre les pairs. D'autre part, la réflexion de Marta Anadon (2006) qui souligne, dans la lignée de l'école de Chicago, que l'analyse des documents personnels constitue des recueils de données sur les communautés sociales en situation, au même titre que l'observation participante ou des entretiens menés auprès d'acteurs. De plus, ces informations produites révèlent également divers procédés cognitifs comme : la catégorisation, la classification,... que vont utiliser les acteurs pour s'orienter dans des situations professionnelles concrètes et pour interpréter la structure sociale à laquelle ils appartiennent. Analyser la matière produite par les acteurs consiste à faire apparaître le phénomène social que le texte décrit, sorte de recherche de conformité de l'action aux textes produits et à la matière produite entre les pairs. Une telle approche permet de dépasser l'analyse formelle à travers l'analyse des seuls textes « officiels » ou celle des écrits professionnels de référence qui définiraient le métier.

Nous avons alors constitué progressivement un ensemble de grilles critériées permettant d'analyser les contenus et de déceler le lien de ceux-ci avec les

gisements, les documents et les sites de référence constituant pour les professionnels des « formats informationnels d'autorité ».

### **1.3. Quelques principes fondamentaux des pratiques documentaires des enseignants :**

Comme nous l'avons souligné plus en détail dans le volume autobiographique de cette habilitation à diriger des recherches, nous avons mené parallèlement à nos premiers travaux de recherche une activité d'enseignant puis de formateur. Au cours de ces diverses expériences, nous étions régulièrement étonné de constater les stéréotypes, notamment de la part des professeurs documentalistes, sur les supposées « non ou faibles » pratiques informationnelles des enseignants. Combien de fois, n'entendîmes-nous pas dire « *ils ne lisent pas* », « *malgré tous les efforts que je mène en matière d'acquisitions de documents, les enseignants ne viennent pas plus au CDI (...)* », « *on ne les voit jamais emprunter de documents* », etc. ? Rares en plus étaient les études et enquêtes scientifiques menées dans le domaine. Sans exagérer la situation, nous avons le sentiment que les pratiques informationnelles et documentaires, dans le champ de l'éducation et particulièrement celui de l'enseignement, intéressaient finalement peu les sciences de l'information et de la communication, alors même que les enseignants constituaient encore un vecteur clé de la diffusion de l'information, des connaissances et de savoirs académiques d'autorité à l'échelle d'un pays, puisque constituant un des principaux prescripteurs notamment auprès des plus jeunes et des adolescents. D'autre part, nous étions surpris de constater qu'au-delà de ces préjugés et appréciations radicales, les tentatives d'explication semblaient ne reposer sur rien de véritablement fondé, étayé, vérifié. D'où notre décision de nous intéresser aux pratiques documentaires des enseignants dès le milieu des années 90, en commençant par les instituteurs et leur rapport à la documentation pédagogique fournie par le réseau des Centres Départementaux de Documentation Pédagogique.

La seconde raison de choisir cet objet d'étude était notre volonté de mettre en œuvre une enquête lourde à l'échelle d'un territoire administratif complet, une académie rectorale en l'occurrence, afin notamment d'apprécier les logiques et incidences collectives des pratiques documentaires, au-delà du simple effet « établissement scolaire » ou « commune ». Cherchant à suivre le conseil du philosophe Jean-Jacques Rousseau disant « *Nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux* » (1762), nous choisîmes alors la difficulté en parcourant de longs mois l'ensemble de l'académie de Basse-Normandie afin de recueillir auprès de 34 collèges, les avis et analyses des enseignants de discipline et des professeurs documentalistes, en tentant pour chacun d'eux de révéler les logiques et les arguments spécifiques à chaque lieu, à chaque acteur. Nous ne donnerons pas au cours de cette habilitation, l'ensemble des résultats et tendances observés à l'époque, mais allons tenter en quelques lignes, de mettre en éclairage quelques points forces qui se sont dégagés de nos diverses enquêtes, en prenant

également appui, sur des études complémentaires que nous avons été appelé à mener sur la lancée de la thèse notamment auprès de micro-échantillons d'enseignants et de professeurs documentalistes.

### **1.3.1- L'incidence des facteurs identitaires et individuels sur les pratiques documentaires :**

Outre les dimensions et stratégies collectives que nous aborderons ci-après, nous avons cherché à caractériser également, le « *réseau personnel d'information* » (Berbain *et al.*, 1991) de l'enseignant, en tentant de dégager quelques facteurs exerçant une forte influence sur les choix personnels en matière de pratiques documentaires.

#### 1.3.1.1- La place de choix de la valise documentaire personnelle :

Hubert Fondin définit la valise documentaire en expliquant qu'« *elle est établie par celui qui la possède en fonction de ses besoins. Elle contient les documents nécessaires à l'accomplissement quotidien de sa fonction dans l'institution* » (Fondin, 1992)<sup>60</sup>. Nous avons noté au cours de nos enquêtes, que la valise documentaire personnelle jouait un rôle « compensatoire » face aux obstacles documentaires environnementaux liés principalement à la distance des structures documentaires, à la lourdeur des procédures de réservation et des acquisitions de littérature spécialisée. La valise, alors, sert avant tout à préparer les cours dispensés aux élèves, tout en permettant diverses lectures et prises de connaissance professionnelle afin de réactualiser les savoirs pédagogiques et disciplinaires. La quasi-totalité des enseignants interrogés possédait une valise, en moyenne composée de plus de 200 documents acquis exclusivement à titre personnel, sur leurs propres deniers. Seuls 5,7% de nos échantillons déclaraient avoir moins de 50 références, enseignants issus exclusivement des mathématiques et de l'EPS. Ces valises documentaires proposent des références spécifiques puisque 80% des enseignants de nos échantillons déclarent que la plupart des références de leur valise ne sont pas disponibles à l'échelle de leur établissement et au CDI. La plupart des documents détenus ne sont ni liés à l'actualité de la recherche ni à des ressources directement exploitables en classe. Ce sont essentiellement des titres de références stables et « pérennes » connues et reconnues de la plupart des acteurs du domaine. Cette valise documentaire remplit deux fonctions fondamentales : d'une part, l'aide à la constitution pour l'enseignant d'une culture professionnelle à dominante disciplinaire, d'autre part, le recueil d'un ensemble de conseils méthodologiques pour développer de nouvelles activités souvent liées à des modifications institutionnelles des enseignements<sup>61</sup>. Trois critères d'exclusion des références de la valise documentaire sont mis en avant : premièrement, le fait que

---

<sup>60</sup> FONDIN, Hubert. *Rechercher et traiter l'information*. Hachette éducation, 1992, p. 126.

<sup>61</sup> On notera là un certain manquement de la part des CDI qui devraient être en mesure de fournir l'essentiel de ces documents puisqu'ils sont partagés et connus de la communauté pédagogique.

l'enseignant avoue connaître parfaitement les documents qu'il a été appelé à consulter et à intégrer aux fils de ses années d'enseignement et de pratique ; deuxièmement, lorsque le document qui s'appuyait exclusivement sur les programmes ne trouve plus aucun ancrage avec de nouvelles préconisations publiées à l'occasion de la sortie de nouveaux programmes d'enseignement ; troisièmement, lorsque matériellement, l'enseignant manque d'espace et de lieux de stockage à son domicile, il se doit d'opérer alors une sélection quantitative par désherbage. Nous apprécions là à partir du rappel de ces grandes tendances, la place de choix qu'occupent ces fonds documentaires dans les pratiques documentaires des enseignants.

#### 1.3.1.2- La place et fonction des périodiques :

Près de 60% des enseignants interrogés possèdent à titre personnel un abonnement à un périodique. Pour certaines disciplines, notamment en histoire-géographie et en sciences (SVT et Physique-Chimie), le taux personnel d'abonnement avoisine les 2,5 titres/années/enseignant. Soulignons que ceux qui sont les plus abonnés aux périodiques sont également les possesseurs des valises documentaires les plus conséquentes en nombre de titres. Les périodiques répondent à deux fonctions principales : d'une part, la recherche et le prélèvement succinct d'information, d'autre part, la lecture de comptes rendus de documents. Les modes de lecture privilégiés reposent sur deux principales combinaisons à savoir :

- lecture de périodiques et lecture d'ouvrages fondamentaux fournis par les structures documentaires ;
- lecture de périodiques et lecture de comptes rendus de recherche action et d'expérimentation en ligne.

La première combinaison est centrée sur l'acquisition de connaissances stables, la seconde combinaison est davantage orientée vers le suivi de l'actualité éditoriale du domaine.

Ces stratégies de lecture sont appuyées également par le soutien et les conseils de deux catégories d'acteurs pour les trois quarts des enseignants interrogés : les libraires et les documentalistes de l'établissement scolaire où ils exercent.

#### 1.3.1.3- L'impact des fonds documentaires des cabinets disciplinaires :

31% des enseignants interrogés déclarent participer activement à la gestion et au suivi des références détenues dans le cabinet de leur discipline d'enseignement. Le cabinet constitue, pour la plupart d'entre eux, la seconde source de fourniture d'information, aussitôt après leur valise documentaire personnelle. Ces fonds documentaires de laboratoire ou cabinet remplissent principalement trois grandes fonctions : une aide pratique à la préparation de la classe, la conservation systématique des manuels scolaires disciplinaires, enfin, la fourniture de quelques

documents de théorisation générale sur la pédagogie, l'enseignement et les apprentissages. Nous avons eu beaucoup de difficultés au cours de nos enquêtes à caractériser ces fonds documentaires disciplinaires. Nous avons même parlé « d'opacité de ces fonds », pour qualifier le refus des enseignants de dévoiler leurs pratiques documentaires et informationnelles *in situ*. Ces fonds documentaires, bien que souvent riches, sont des « fonds documentaires morts » pour les autres acteurs de l'établissement, puisque non indexés, non référencés dans le catalogue et l'ENT, sans aucune possibilité de prêt.

#### 1.3.1.4- Les indicateurs personnels influençant les pratiques documentaires :

Sans entrer dans les détails, nos travaux ont permis de discriminer un ensemble d'indicateurs, sur les acteurs, qui ont des incidences plus ou moins favorables sur la pratique documentaire. Nous en exposons quelques uns, de manière synthétique, pour rendre compte des facteurs d'influence :

- l'expérience professionnelle : Plus l'enseignant est expérimenté, plus il consulte les différentes offres documentaires des diverses structures et plus il est « sur-actif » en matière de pratiques d'information engagées. La suractivité signifiant des taux de prêt, de consultation et des temps de lecture du double de la moyenne type.
- la jeunesse dans le métier : les plus jeunes enseignants sont ceux qui répondent le plus souvent par l'affirmative aux diverses initiations et sollicitations proposées par le documentaliste de l'établissement, y compris dans un périmètre élargi à la pratique documentaire comme la présentation du logiciel documentaire ou des principaux logiciels à la disposition sur l'ENT. Par conséquent, le critère de la jeunesse est un critère de sur-sollicitation et de sur-réactivité quant aux offres proposées. Toutefois, la sollicitation de structures documentaires environnementales, extérieures à l'établissement scolaire, reste occasionnelle, faisant partie d'une démarche non prioritaire pour eux face à l'urgence de devoir gérer la classe au quotidien.
- le fait d'être natif de l'académie d'exercice n'aurait pas véritablement d'effet sur les types et les taux de pratiques documentaires. Même si dans notre étude en Basse-Normandie, l'appartenance naturelle à cette région agirait plutôt défavorablement sur les pratiques documentaires.
- plus le niveau de qualification par le cursus croît et plus le rapport à la pratique documentaire devient un acte « individuel » et donc non partagé au sein d'une équipe (pédagogique dans notre cas). On notera que le degré de diplôme charnière était, à l'époque, la possession de la licence universitaire. En effet, les enseignants licenciés ont une pratique documentaire et un usage du CDI équivalent aux enseignants sous-diplômés (PEGC par exemple ou contractuel licencié). Ceux de niveau master et plus, ont tendance à avoir une pratique informationnelle foncièrement différente, très fortement orientée vers la quête de résultats de recherches scientifiques et plus généralement, la recherche d'informations émanant de l'édition réflexive et scientifique.
- le fait d'avoir suivi tout ou partie de sa formation initiale dans la même académie, en Basse-Normandie dans notre cas, influe sur la connaissance des divers



gisements de l'environnement documentaire. Proportionnellement, les enseignants ayant accompli leur cursus dans la région de Caen, utilisaient davantage les divers centres du réseau CNDP ou les structures documentaires liées aux centres de recherche et de la formation professionnelle.

- les appartenances disciplinaires influent sur la relation entretenue avec le professionnel de la documentation, gestionnaire du CDI. Deux disciplines d'enseignement font quasiment systématiquement appel au professeur documentaliste du CDI pour les aider à repérer et trouver de l'information : l'Histoire-Géographie et les Lettres. De plus, les enseignants de Lettres possèdent l'écosystème documentaire le plus ouvert à une pluralité de structures, notamment celles issues du réseau de lecture publique, à la différence des disciplines de sciences dures. Les enseignants de Langues vivantes recherchent avant tout des documents dits « authentiques » produits par des éditeurs et webmestres de la civilisation mère. La culture des périodiques la plus forte se retrouve plutôt chez les professeurs d'Histoire-Géographie : périodiques issus du réseau CRDP et dans leurs valises personnelles. Les enseignants de Sciences et de Mathématiques accordent également une place de choix et prioritaire aux périodiques avant les autres types de littératures.

- le fait d'être formateur, en plus d'enseigner en collège, aurait un effet favorable sur les taux de fréquentation et d'usages du CDI, bien que ce dernier ne constitue pas leur lieu principal de fourniture des documents : pour eux, le CDI reste avant tout un outil à solliciter pour les besoins informationnels consacrés aux élèves. Le phénomène constaté de participation active des professeurs formateurs à la vie et aux projets du CDI est particulièrement vrai, les cinq premières années de participation à des missions de formation. En effet, très vite au-delà de la 5<sup>ème</sup> année, les enseignants formateurs auraient tendance à retrouver un comportement et des pratiques proches des non formateurs : phénomène de repliement sur les offres documentaires personnelles et des cabinets disciplinaires. Les pratiques d'information découlent souvent, pour eux, d'un besoin individuel urgent d'information et de documents et ne sont donc pas forcément liées à un projet constructif inscrit dans le temps et dans la durée, ni dans un projet collectif de l'équipe pédagogique.

- la participation personnelle à des équipes et des projets de recherche : elle renforcerait le fait de fonctionner à partir de références personnelles et à faire croître le taux de fréquentation du CDI et de sollicitations du documentaliste. Chez les enseignants adhérents/militants d'association professionnelle et/ou disciplinaire, on assiste à un plus grand intérêt de leur part, à suivre l'actualité de la recherche en pédagogie, notamment celle centrée sur l'enseignement et les questions de transposition didactique dans le cadre de leur discipline d'enseignement.

- le fait d'assurer des tâches de professeur principal agirait également favorablement sur la croissance des besoins d'information. La plupart des acteurs interrogés se vivaient comme relai des politiques documentaires et des offres d'acquisition au niveau de l'établissement scolaire. Pour les classes de niveau inférieur, dont ils avaient la charge de professorat principal, les pratiques

d'information étaient principalement centrées sur des informations pédagogiques générales et liées à l'actualité de l'éducation. Pour ceux spécialisés dans les classes de 3<sup>ème</sup>, les pratiques informationnelles portaient plutôt sur les littératures spécialisées et les informations permettant de réactualiser les cours.

- le niveau d'enseignement : plus un enseignant gère des classes d'un même niveau d'enseignement, moins il cherche de l'information réactualisée ou variée et plus il désire obtenir de l'information directement mise en pratique en classe ; approche qui se veut moins réflexive et plus pragmatique. De même, en se spécialisant davantage, leur exigence augmente sur la qualité du fonds documentaire et l'offre des périodiques et littératures spécialisées à consulter.

On devine là, à travers ces quelques tendances, l'émiettement auquel doit faire face le chercheur qui tente de comprendre et de repérer les facteurs agissant sur des écarts de pratiques documentaires. Pour le professionnel de la documentation scolaire cet émiettement des logiques et des pratiques pose tout autant difficulté.

Le professeur documentaliste souvent acculé à gérer au plus près le quotidien, est parfois en « décalage » voire en « déséquilibre » par rapport aux enjeux principaux du traitement de l'information : la rapidité, le respect de la cible, et la mise à jour de l'information. La plupart des enseignants de collège interrogés privilégient les activités documentaires et de recherches d'informations centrées sur leurs nouvelles thématiques de l'année scolaire, et désirent dès lors des sélections d'information leur permettant d'aller à l'essentiel sur le sujet retenu. Ils souhaitent également être tenus au courant des dernières publications liées à leurs priorités thématiques du moment. Ils s'inscrivent donc dans des logiques d'hyper réactivité informationnelle et de flux, se désintéressant plutôt de l'aide à la constitution de fonds documentaire du CDI et du stock documentaire du cabinet disciplinaire. Deux logiques de management de l'information se font face pour lesquelles une tentative de rapprochement reste très complexe à envisager. Parmi les logiques possibles, deux s'affrontent : d'un côté, la constitution et l'utilisation de la valise documentaire à un niveau strictement personnel ; de l'autre, la participation à un réseau documentaire entre pairs donc à un niveau collectif. Ce que nous montre le schéma conclusif ci-dessous pour clore ce paragraphe.

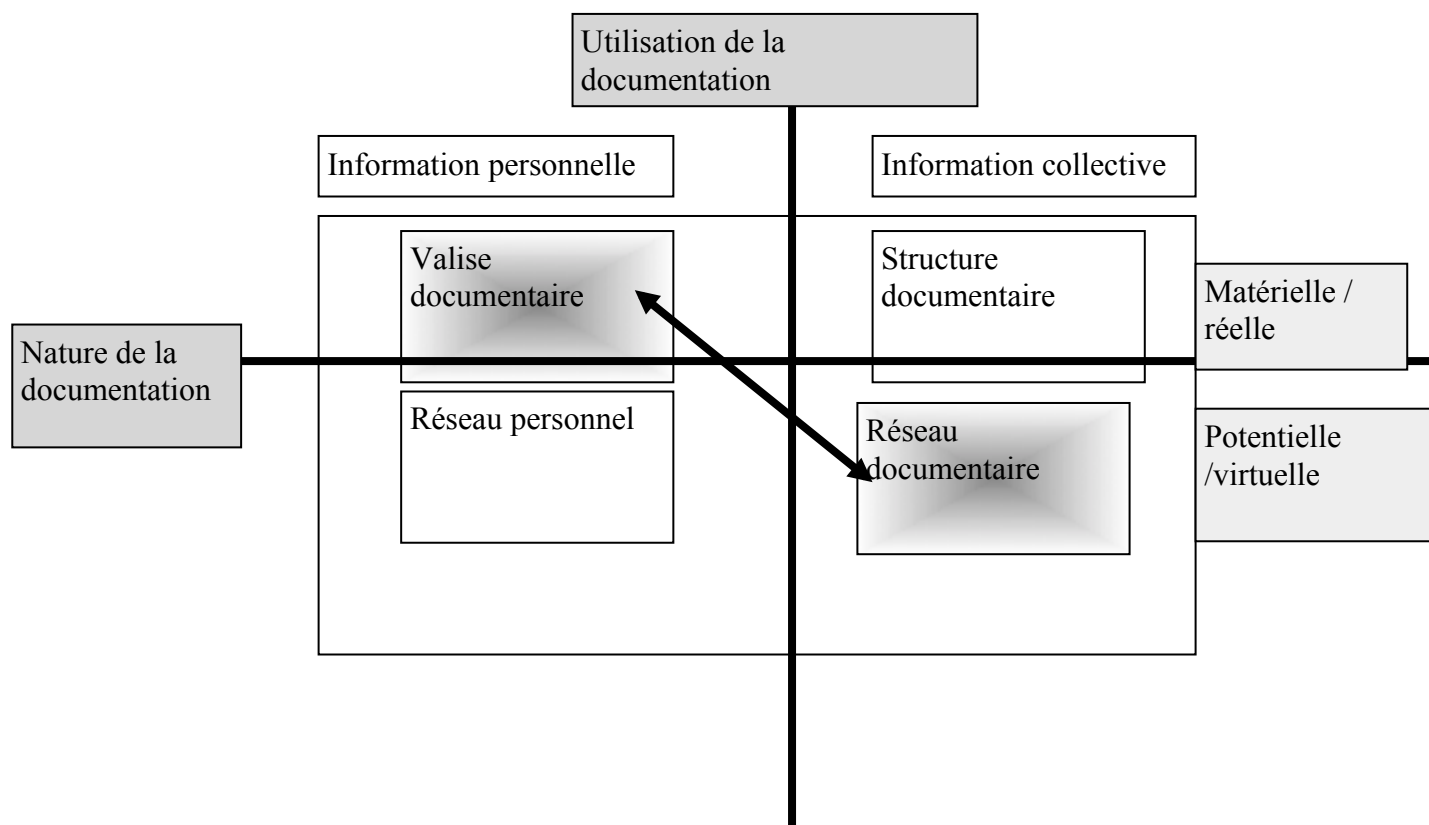


Figure 1 : Utilisation et nature de la documentation

### 1.3.2- Les pratiques informationnelles partagées entre les pairs : vers des logiques collectives :

Déjà en 1991, Christiane Etévé, Odile Lambert-Chesnot et Jean Hassenforder soulignaient que les enseignants avaient tendance à se regrouper et à constituer des sortes de réseaux organisés autour, nous disaient-ils, de « *préoccupations, d'actions ou de thèmes précis* ». Trois phénomènes ont particulièrement attiré notre attention et révélé ces formes collectives négociées entre les enseignants pour accéder à l'information puis la faire circuler entre eux.

#### 1.3.2.1- Les affiliations professionnelles à l'échelle des établissements scolaires :

Le principe d'affiliation revient à associer quelqu'un dans une situation donnée, tout en le faisant « adhérer » progressivement aux règles, valeurs et modes de fonctionnement du groupe et/ou de l'environnement. L'affiliation professionnelle

permet d'accompagner et d'aider un nouveau professionnel et/ou un professionnel intégrant une structure, par l'intermédiaire du cadre de travail et des documents mis à sa disposition dans le cas qui nous intéresse. Cette fonction socialisante de la documentation a été révélée par plusieurs chercheurs, notamment Mohamed Dendani et Pascal Reysset (2001) dans le secteur de l'enseignement supérieur ou Mickael Huberman durant les années 80. Nous avons pu constater, à l'occasion de nos enquêtes, que les pratiques informationnelles et documentaires constituaient un point d'entrée d'affiliation des collègues novices ou nouvellement nommés dans l'établissement scolaire. Le périmètre de cette affiliation s'effectue au sein de la discipline d'enseignement, jamais au-delà, et dans les espaces physiques dédiés à la discipline : laboratoires, espace commun de travail, cabinet de discipline. Ce qui rend invisibles, hors périmètre disciplinaire, ces formes d'accompagnement du sujet. Cette affiliation s'appuie sur deux principes : la mise à disposition d'un ensemble de documents physiques et numériques, ainsi que la diffusion d'un ensemble de documents centrés sur la méthodologie et la présentation de projets pédagogiques en cours. Nous noterons un dépassement d'intention puisqu'au-delà de la pratique informationnelle sont suggérés à la personne les modes d'organisation et les règles de fonctionnement de l'équipe disciplinaire.

#### 1.3.2.2- Les pratiques informationnelles suggérées par les « leaders » :

Nous avons également repéré des personnes endossant le rôle de leader au sein des établissements. « *Leader* » dans le sens où leurs conseils, voire prescriptions, valaient comme règle et semblaient engager un plan de lecture et de travail à l'échelle collective, sans remise en question des pairs. Les leaders repérés assuraient tout un ensemble de responsabilités au sein et en dehors de l'établissement scolaire : professeur principal, coordinateur de discipline, formateur associé en IUFM et/ou université, etc. Nous avons pu révéler que dans certains cas, ces prescriptions occultaient totalement l'actualité éditoriale ou les documents méthodologiques récents suggérant d'autres approches que celles véhiculées par le leader<sup>62</sup>.

#### 1.3.2.3- La fonction de relai au sein des équipes pédagogiques :

Les documents empruntés et consultés par les enseignants revêtent des formes extrêmement variables : documents sur support papier, documents sur supports optiques, valises d'accompagnement pédagogique proposant plusieurs types de documents en plusieurs exemplaires, panneaux d'exposition... Face à la difficulté de se fournir en documents, et face aux distances d'implantation des

---

<sup>62</sup> ILVAY, Serafin. Nuevos escenarios y tecnologías de la comunicación en el umbral del tercer milenio. *Razon y palabra*, 2000, n°18, 10 p.

S. Ilvay voit dans le « leader » un individu qui agit intentionnellement sur l'information diffusée aux pairs. Il indique par exemple à propos d'eux : « *Por lo que el conocimiento (la información procesada) en sí es poder, por su capacidad de influir, controlar y en última instancia dominar espacios, públicos, situaciones, etc..* ».

structures de prêt, nous avons pu identifier aux cours de nos travaux des modes rationnels d'organisation au sein des communautés d'enseignants.

Premièrement, le principe de « *l'emprunt décalé* », que l'on retrouve d'ailleurs dans certaines études de Claude Poissenot ou Christophe Evans dans le réseau de lecture publique notamment. Face à la difficulté engendrée pour récupérer et se fournir en ressources, des démarches rationnelles ont vu le jour, montrant s'il fallait, des formes d'échange, de concertation et d'organisation collective au sein des établissements d'enseignement. Parmi nos échantillons, nous avons pu identifier des enseignants jouant auprès des CDDP et des bibliothèques universitaires, le rôle de collecteur pour un collectif d'utilisateurs, en récupérant notamment plusieurs cartes de prêt. Les enseignants en charge de ces prêts collectifs étaient pour la plupart domiciliés à proximité de ces structures ou inscrits en université et donc appelés à se rendre régulièrement dans une des bibliothèques universitaires concernées.

Deuxièmement, la fonction de « *tête de pont* », pour les enseignants inscrits à des préparations de concours, notamment ceux de l'enseignement par voie interne, à savoir Capes, Capet et Agrégation. Cette fonction consiste à prendre puis organiser la prise de note, récupérer les documents diffusés lors des formations puis à structurer l'ensemble pour en faire bénéficier d'autres collègues inscrits à ces mêmes concours ou souhaitant tout simplement réactualiser une partie de leurs connaissances du métier et de la pratique pédagogique. Dans certains cas, nous avons même pu constater que des formes de réunion, de petits séminaires se mettaient en place afin d'échanger sur les contenus, les démarches et les méthodes de travail. Cependant, dans la même veine, nous avons constaté que lorsque le travail d'équipe se résumait à des démarches fortes au sein des seules équipes disciplinaires, le choix inconscient consistait à se substituer aux missions et offres du CDI local, puisque la visée des pairs était la constitution d'un fonds documentaire, spécialisé, mais en marge de toute politique documentaire impulsée et gérée par le documentaliste. Se développait alors progressivement une logique de pratiques documentaires parallèles, centrées sur des fonds disciplinaires invisibles en dehors du cadre disciplinaire et non gérées par le professeur documentaliste.

Troisièmement, le rôle « *d'interface* » au sein des équipes disciplinaires à l'issue de stages de formation continue ou de journées académiques (séminaires, manifestations professionnelles...). Le contexte de formation continue entre spécialistes d'un domaine est une situation clef que l'on retrouve fréquemment mentionnée lors d'enquête sur le partage des pratiques et des prises d'information stratégiques ; c'est actuellement également le cas pour les architectes en éco-construction que nous observons. L'intention pour ceux qui participent ponctuellement et volontairement à ce type de rencontres est, d'une part, de récupérer le maximum de ressources, de liens et d'informations dans le domaine d'activité, puis de les organiser pour les rendre accessibles et compréhensibles pour tous, enfin de les diffuser et les stocker dans les environnements numériques de

travail pour en garder trace et constituer ainsi une base de documents de référence. En analysant de plus près ces ressources, on notera qu'elles remplissent principalement deux fonctions : d'une part, la constitution d'une base de documents délimitant la thématique (par exemple, les réformes de l'orientation professionnelle en collège, ou la construction en paille, pour les architectes) ; d'autre part, le recueil de méthodes pour mettre en œuvre les thématiques, centrées sur la constitution de budgets, l'évaluation, le montage de projets, etc. On soulignera que chaque fois que nous avons pu identifier ce type de pratique, une dynamique humaine a vu le jour, et chaque membre s'est alors senti responsable de l'administration du système documentaire élaboré, et a été appelé ensuite, comme l'indique Cécile Gardiès (Gardiès *et al.*, 2010) à veiller, rechercher, organiser des compléments d'information afin d'enrichir les thématiques et sujets. L'impact des stages de formation nous avait été confirmé en collège (Liquète, 2002)<sup>63</sup> puisque 96,97% des enseignants interrogés à l'époque déclaraient solliciter le documentaliste pour la recherche d'informations utiles suite à un stage personnel de formation continue<sup>64</sup>.

#### 1.3.2.4- D'autres tendances collectives autour des pratiques documentaires :

Lors de nos enquêtes en Basse-Normandie, nous avons remarqué une très grande disparité des pratiques documentaires entre les enseignants exerçant en zone urbaine et ceux de zones géographiques intermédiaires et rurales. Le principal comportement des professeurs de zones urbaines consistait à consulter les fonds documentaires en libre accès, tant dans le réseau CRDP que celui de la lecture publique. Pour ceux exerçant en zone rurale et excentrée, les pratiques documentaires se résumaient surtout à l'achat à titre personnel de références en librairie, avec très peu de consultations de références en prêt. Parallèlement, le CDI de collège est plutôt attractif pour des enseignants de zones excentrées ; ce fut notamment le cas pour les établissements scolaires du département de la Manche. Pour les centres de documentation implantés en zone urbaine, les fonds de CDI sont plutôt destinés alors à la fourniture de documents pour l'élève.

En conclusion, on peut dire que les pratiques documentaires des enseignants finalement s'organisent principalement autour de trois types de ressources quelle que soient leur accessibilité, soit provenant de fonds documentaires personnels, soit issus des prêts documentaires, ou enfin récupérés sur le Web. Par ordre d'importance se dégagent, dans les citations que nous avons relevées : les littératures sous forme de comptes rendus et de synthèses de recherches publiés par des organismes en lien avec la pédagogie et la recherche (INRP, IREM, associations de praticiens...), puis les ouvrages et articles caractérisés comme disciplinaires et spécialisés produits par quelques éditeurs du secteur, enfin, les manuels et dossiers

---

<sup>63</sup> LIQUETE, Vincent. *Etude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Presses universitaires du Septentrion, 2002, p. 186.

<sup>64</sup> Nous tenons à souligner qu'en l'état actuel encore, les stagiaires de formation continue participent volontairement à ces activités, sur pré-inscription.

en ligne publiés par des spécialistes disciplinaires via les réseaux d'édition professionnelle que sont les CRDP, les structures affiliées au réseau INRP, le CRAPP, etc.

### **1.3.3- L'adaptation aux configurations et contraintes environnementales :**

Nos enquêtes révèlent également qu'il semble difficilement envisageable de traiter les pratiques info-documentaires en occultant la capacité des acteurs à interpréter les contraintes environnementales et à échafauder un ensemble de stratégies et de démarches d'adaptation. Nous disposons d'un important matériau révélant les stratégies développées par les acteurs pour contourner, détourner ou amplifier les offres et services d'une structure documentaire, afin de la rapprocher de leurs propres besoins d'information. Nous allons à présent exposer quelques points forts.

Plus un enseignant en activité professionnelle se spécialise sur un seul niveau d'enseignement, plus il aura tendance à solliciter plusieurs structures et un ensemble élargi de services de documentation afin de couvrir son besoin de spécialisation. Sa logique de pratiques n'est plus de recueillir une information de base, suffisamment généraliste, mais bien de capter un niveau spécifique d'information pour répondre à ses besoins de spécialisation sur un niveau d'enseignement. Ce phénomène de spécialisation des besoins s'amplifie au fur et à mesure que l'on progresse dans les parcours d'enseignement et les cursus initiaux. Les pratiques d'information évoluent progressivement d'une attitude et de besoins sectoriels généralistes à des besoins spécialisés.

Un ensemble de structures, bien que n'ayant pas pour mission de répondre à certains acteurs et professionnels, jouent cependant un rôle de « *contre poids structurel* » (Liquète, 2002)<sup>65</sup> venant pallier une absence de stratégies individuelles de recherche d'information auprès des structures documentaires spécialisées. C'est le cas pour les structures appartenant au réseau de lecture publique, notamment avec les bibliothèques municipales localisées sur la commune de résidence de l'enseignant, qui jouent le rôle de contre poids, face à des besoins d'information et d'appropriation de l'information par certains enseignants, particulièrement avec des services comme le prêt interbibliothèques, les réservations à distance de documents attractifs, etc.

Pour les acteurs des secteurs géographiques ruraux et enclavés, donc éloignés des structures de référence, la tendance générale observée révèle qu'ils utilisent d'autres gisements de proximité disponibles au CDI ou dans les cabinets disciplinaires, en essayant de les réadapter, et compensent leurs déficiences en renforçant leurs pratiques de navigation du web afin de trouver des ressources

---

<sup>65</sup> *Op. cit.* LIQUETE, p. 192.

d'autorité. Ils tentent alors pour la majorité d'entre eux (70% de notre échantillon) de s'organiser entre pairs et de partager la surveillance du web. Se dessine alors une approche de type veille partagée et collaborative. La plupart des pratiques des services des centres de documentation du réseau CRDP sont fortement induites par une logique de recherche d'information « locale », à l'exception du siège du CRDP qui draine à lui seul une grosse part des demandes, sur l'ensemble des littératures. Deux services sont mis en avant en terme de sollicitation : la librairie avec la vente et donc l'achat des publications du réseau (44% des personnes interrogées se déclarent acquéreur régulier, soit 3 fois par année scolaire) puis la consultation sur place des fonds documentaires (couvrant 33,5% des déclarations de demandes de service auprès des documentalistes du réseau CRDP), puis de leur côté, les CDI fournissent prioritairement des documents « maison » produits exclusivement par le documentaliste donc indisponibles ailleurs, car non édités, s'appuyant sur la palette la plus exhaustive possible des produits documentaires de type revue de presse, synthèses de thématiques et dossiers documentaires. Il y a dans cette articulation des pratiques un « effet d'amplification » à savoir que plus le CDI propose des produits documentaires physiques et/ou en ligne, plus la tendance générale va à la sollicitation régulière des structures documentaires de l'environnement (3 passages par trimestre en moyenne par structure contre 1,3 pour les autres cas observés). On assiste donc bien à un effet cumulatif des pratiques informationnelles et non pas à une logique substitutive, au moins pour l'ensemble des données recueillies.

En zone rurale et éloignée des principaux centres de documentation, les enseignants ont plutôt tendance à faire appel au plus grand nombre possible de structures, dont les IUFM. Leurs stratégies semblent beaucoup plus diversifiées que celles des enseignants des zones urbaines ; en effet, ils n'hésitent pas à mettre à contribution tous les services documentaires et d'information y compris ceux qui ne sont pas appelés à répondre officiellement à leurs besoins d'information : c'est une stratégie de « compensation ». Cette posture se retrouve également auprès des réseaux de bibliothèques municipales, de musée ou spécialisées. Les enseignants sollicitent divers services pour d'autres finalités que celles affichées officiellement par la structure concernée. Par exemple, demande de documentation et de conseils en matière d'orientation professionnelle à un service emploi d'une bibliothèque municipale de préfecture ; ou bien, demande de prêt de documents en histoire de l'art à une université par le biais de la bibliothèque universitaire, à des fins non pas d'étude, mais d'élaboration d'un projet pédagogique.

D'où l'intérêt, à l'heure actuelle, au moment où l'on présente une nouvelle orientation politique de mise en oeuvre de « learning center »<sup>66</sup>, de mettre à disposition un espace de travail et d'information sur les divers services en ligne et sur site pour répondre et accompagner les besoins d'information et de documents des

---

<sup>66</sup> Les learning center s'inspirent fortement des « idea stores » mis en oeuvre en Grande-Bretagne depuis déjà quelques années. Par exemple, <http://www.ideastore.co.uk/>



enseignants : une sorte de centre d'orientation à l'information pédagogique et professionnelle. Même si encore bon nombre de professeurs documentalistes interrogés ne jugent pas utile de développer ce type d'approche à l'échelle de l'établissement scolaire, considérant que leurs homologues enseignants sont suffisamment spécialistes des questions d'enseignement pour avoir constitué par eux-mêmes leur propre cheminement de pratiques documentaires et leurs propres fonds professionnels d'information... Pour le chercheur, la question mérite cependant d'être posée.

#### **1.3.4- L'autonomie des pratiques face aux cadres de prescriptions :**

Plus un usager est autonome dans ses pratiques d'info-documentation, moins il aura tendance à solliciter les professionnels de la documentation. Il s'appuie alors de préférence sur ses méthodes de travail, sa valise documentaire et son réseau social d'information via les pairs notamment. La tendance actuelle via l'implantation des ENT, est d'observer les individus les plus actifs dans les démarches collectives de pratiques d'information. Qui ? Fait quoi ? Sur quelles thématiques ? Sous quelles formes ? A destination de qui ? Il s'agit alors d'établir une démarche d'identification et de caractérisation des pratiques informationnelles en situation, pour être en mesure dans un second temps de positionner l'offre documentaire physique de proximité, via un ensemble de ressources.

L'autonomie des pratiques d'information des pairs peut se démarquer très fortement des priorités et des champs de prescriptions des autorités de tutelle, car l'acteur organise sa pratique informationnelle en fonction de sa praxis et de ses visées personnelles au lieu de se contenter de remettre à niveau par rapport aux demandes du système. On retrouve là la question du « sens » qui surplombe les obligations dans le cadre de l'exercice professionnel. Nous pourrions parler « du travail sur l'information malgré les exigences et priorités fixées par l'employeur ». Au cours de nos enquêtes, mainte fois, des acteurs nous ont expliqué leur mise à distance des prescriptions par rapport à leurs pratiques d'information personnelles centrées sur des priorités à court et moyen terme que se fixe l'individu en vue de modifier sa pratique, d'engager plus tard de nouveaux enseignements ou de réactualiser les savoirs de référence dans son domaine d'enseignement. Cette posture auto-analytique et ce choix de positionnement vis-à-vis des institutions révèlent une part d'autonomie et de distance à l'égard des champs de prescription, amplifiés avec l'Internet. On remarque là l'écart qu'il y a entre une démarche qui consiste à solliciter une structure documentaire pour obtenir de l'information et des services pour « alimenter » la pratique de base, et la demande de ressources afin d'enrichir et de compléter les besoins personnels et fondamentaux d'information en vue de la construction ou de la réactualisation des connaissances. On assiste donc souvent pour les acteurs rencontrés à un cloisonnement des pratiques informationnelles.

#### 1.4. Vers un dépassement de paradigme :

Il est une considération indéniable : l'approche orientée « usager » a favorisé une nouvelle grille de lecture en positionnant ce dernier, au centre des systèmes d'information et des structures documentaires. Il n'est plus seulement un consommateur ou un récepteur passif d'offres et de services mis à sa disposition, mais il devient un acteur avec des besoins, des pratiques, des conceptions de l'information, et un certain degré d'expertise des situations lui permettant d'évaluer et d'émettre des propositions pouvant servir d'assise et d'aide au management pour le professionnel et les médiateurs de l'information. Grâce à cette approche, des principes communs ont progressivement vu le jour dans les diverses structures bibliothéconomiques et documentaires, en tentant de faire des usagers des alliés, des gestionnaires et non pas des « ennemis<sup>67</sup> ». Toutefois, en inscrivant cette approche dans l'histoire des paradigmes de l'information-documentation, force est de constater qu'il est devenu nécessaire de dépasser celui-ci. Nous rejoignons en cela l'argumentaire de Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadène, rappelant dans leur introduction générale du numéro 35 d'*Etudes de Communication*<sup>68</sup>, la nécessité d'atteindre un nouveau paradigme « interactionniste » appréhendant différemment les pratiques d'information. Les deux contributeurs mentionnent que les pratiques d'information ont été analysées très longtemps à partir de deux entrées de référence que furent d'une part, l'approche orientée « système » puis plus récemment l'approche orientée « usager ». Ces deux orientations successives ont été particulièrement performantes pour comprendre les logiques d'actions des acteurs face aux systèmes et structures, malgré la tendance à trop externaliser les approches des individus et à « artificialiser » les registres d'activités dans la première approche et les risques de sur-interpréter l'acteur, tout en réduisant trop l'analyse de l'usager à la seule recherche de l'efficacité « système-dispositif-acteur » dans la seconde approche. Semble venir le temps d'un troisième paradigme accordant toute sa place aux interactions entre les acteurs inscrits dans un même système d'information. Pendant très longtemps, certainement en raison de la séparation marquée entre information et communication, les phénomènes de communication interpersonnelle et d'échanges entre acteur(s) et système, étaient sous-considérés (Fondin, 2006). Tenter de comprendre les pratiques d'information et de documentation ne peut se limiter aux travaux d'analyse des accès, des recherches et des utilisations des environnements techniques et informationnels. En effet, comment les groupes d'acteurs partageant des objectifs en commun, échangent-ils, s'influencent-ils, confrontent-ils les résultats de leur recherche et de leur démarche ? Quelles sont les zones d'influence et d'incidence de leurs pratiques d'information sur l'activité professionnelle en construction ? *In fine*, comment progressivement se

---

<sup>67</sup> Nous reprenons volontairement le vocable d' « ennemi » en référence à un numéro du Bulletin des Bibliothèques de France (BBF) intitulé « *Les ennemis de la bibliothèque* », tome 50, n°1, 2005. En ligne : <http://bbf.enssib.fr/sommaire/2005/1>

<sup>68</sup> CHAUDIRON, Stéphane, IHADJADENE, Madjid (coord.). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Etudes de Communication*, 2010, n°35, p.13-29. Numéro intitulé : « Pratiques informationnelles : questions de modèles et de méthodes ».

développe et se construit un écosystème informationnel par/pour les acteurs ? L'approche « interactionniste » nous permet par la combinaison des données recueillies de capter les zones d'échange entre les individus et d'observer comment progressivement se construisent les pratiques d'information qui ne sont pas des états ou des buts à atteindre, mais des processus actifs engageant la dimension professionnelle dans sa totalité.

### **1.5. Des pratiques informationnelles à la construction de connaissances :**

Au fur et à mesure des croisements de nos résultats de recherche entre diverses populations (pré)-professionnelles, les enseignants du premier degré, ceux du second degré, les professeurs documentalistes, les étudiants de parcours en documentation, les agriculteurs biologiques ou les architectes plus récemment, nous avons progressivement senti le besoin de dépasser le périmètre des pratiques documentaires pour tendre vers le suivi et la compréhension des phénomènes de co-construction de la connaissance au sein de communautés professionnelles identifiées. Parmi nos diverses conclusions, trois domaines nous ont incités à dépasser les seules analyses en termes de pratiques info-documentaires.

#### **1.5.1- Pour une approche orientée construction de connaissances <sup>69</sup>:**

Nos recherches issues de divers terrains démontrent que les pratiques d'information ne portent plus pour les acteurs seulement sur des questionnements en matière de recherche d'informations, mais atteignent également un degré de compréhension, de questionnement sur la manière de procéder et d'optimiser les « manières de faire ». Cécile Gardiès (Gardiès *et al.*, 2010) indique que ce « *souci de compréhension [...] s'apparente alors à une méthode de travail intellectuel et n'exclue pas la pensée, mais qui, au contraire, la mobilise* ». Or, s'interroger sur les démarches et méthodes mobilisées à titre personnel lors de ces pratiques d'information revient à questionner le processus même de construction de connaissances en considérant l'apport des autres et la force des membres d'un groupe, des pairs, des collègues. Au-delà des méthodes en jeu, ces organisations collectives de la pratique participent également à la dissémination de la culture scolaire, scientifique et professionnelle. En effet, nombre d'acteurs interrogés soulignent que ces démarches d'échange et de confrontation des pratiques d'information les invitent à partager et à réorienter leurs propres modes de travail, de recherche, de sélection et de conservation des ressources, allant jusqu'à modifier leur rapport personnel à la connaissance notamment au niveau méthodologique. Même dans les contextes professionnels à forte prescription, comme celui du monde scolaire, on notera qu'il y a toujours une part d'ajustement et un travail d'interprétation effectué par l'acteur, ce qui donne lieu à la confrontation entre les

---

<sup>69</sup> Cf. également chapitre 6 de cette présente partie sur la construction et l'organisation des connaissances.

actes prescrits et les actions engagées par les individus. Les interactions « acteurs/système de prescriptions » méritent d'être observées dans les recherches inscrites dans le champ des sciences de l'information et de la communication.

### **1.5.2- L'appropriation des offres conventionnelles :**

Le premier niveau d'appropriation, « acteur/environnement de travail », davantage centré sur les outils et les techniques, désigne les modalités d'utilisation effective de ceux-ci par l'acteur<sup>70</sup>. Ce dernier teste et expérimente à sa manière les diverses possibilités d'usage qui s'offrent à lui, sélectionne quelques unes d'entre elles, en écarte d'autres pour progressivement élaborer son propre cadre de travail inscrit dans la durée et dans le registre de la réactualisation personnelle des savoirs.

Pour le second niveau d'appropriation, « acteur/système(s) de prescription », l'analyse de la matière produite et des contenus structurés par les acteurs, notamment dans les environnements numériques de travail, sans forme de médiation et de prescription de la part des professionnels, nous a montré qu'une grande part des écrits prenait appui sur des documents et produits documentaires connus des pairs et en circulation dans le domaine concerné. Ces formes de récupération et de réécriture se rapprochent du concept de « métaphorisation » (de Certeau, 2004) selon lequel l'utilisateur fait fonctionner l'outil, mais sur un tout autre registre que celui envisagé initialement par le concepteur. Michel de Certeau explique que l'utilisateur détourne ainsi le système sans le quitter pour autant. On note là, la part d'autonomie et d'initiative de l'acteur, capable de détourner une technique, glissant d'utilisations envisagées vers des utilisations appropriées.

Ainsi, au-delà de l'interaction « acteurs/système de prescriptions », une autre interaction doit être considérée : celle articulant l' « acteur aux ressources et aux environnements de travail ».

### **1.5.3- L'élaboration de dispositifs négociés entre les acteurs :**

Dès 1998, Yves Clot dissociait la tâche de l'activité : la première désigne ce qu'il y a à faire effectivement, selon un cadre prescrit, la seconde résultant de ce qui se fait réellement par l'individu. L'auteur suggère alors de considérer dans l'analyse des activités, les « tâches effectives » qu'il définit comme l'activité correspondant à « la réalité de l'action », sachant qu'il est appelé à prendre en considération les buts, les objectifs et les conditions existantes lui permettant de réaliser celle-ci. Cependant, l'approche d' Y. Clot semble omettre le fait que les tâches effectives peuvent être également négociées, et que chacune d'elle est située vis-à-vis d'un collectif où l'on peut constater des modes de partage relativement élaborés et précis ; particulièrement dans les groupes à fort échange sur leurs pratiques

---

<sup>70</sup> Ce que Patrice Flichy (2004) nomme la « *technologie en usage* ».

professionnelles et d'information. Cécile Gardiès, Isabelle Fabre et Viviane Couzinet (2010) soulignent que les « *pratiques informationnelles professionnelles participent à la socialisation de l'information entre pairs ainsi qu'au partage des savoirs* ». Les trois auteures relèvent quatre phases récurrentes dans les pratiques informationnelles des divers groupes observés : la veille, la recherche, le traitement et la diffusion de l'information. Nous ajouterons à cela, issues de nos travaux, les stratégies de partage des pratiques entre les acteurs, reposant sur une intention communicationnelle négociée.

Pour clore cette partie, au-delà des interactions « acteurs/système de prescriptions », et « acteur/ ressources et environnements de travail », une troisième forme d'interaction nous semble devoir être prise en considération pour tout travail de recherche sur les pratiques informationnelles, à savoir : les négociations « entre acteurs du même système », qui questionnera notamment les modes communicationnels fondés sur les échanges et les négociations entre pairs.

## **2. Concevoir un écosystème documentaire-informationnel :**

La conception d'un écosystème, certes s'enracine dans les approches systémiques, notamment celle des organisations et celle des communications, mais tente de mettre la lumière sur les interactions effectives entre ce système et les environnements humains, techniques et organisationnels à sa disposition. Nous débuterons notre propos en rappelant quelques points théoriques cruciaux pour concevoir et délimiter le système que le chercheur souhaite observer avant même de poser la question des interactions aux environnements sollicités. Nous tenterons ensuite de dégager quelques résultats qui ressortent de nos enquêtes, avant de s'interroger sur l'impact de ces tendances pour les travaux en sciences de l'information et de la communication.

### **2.1- Les éléments théoriques mobilisés :**

L'appréhension d'un système repose principalement sur trois volets à savoir l'humain, le technique et le matériel, puis l'organisationnel. Nous souhaitons faire ressortir sept dimensions principales de la théorie pour délimiter le système et en faire alors un objet d'analyse.

#### **2.1.1- La relation du système à l'environnement :**

En 1980, Jean-Yvon Birnien rappelait l'étymologie du mot système : « Systéma », dérivé de « sysnestanai », qui signifie « *placer ensemble, réunir dans un tout organisé* ». Ainsi, toute perspective systémique renvoie à un espace délimité (le système comme un « tout »), plus ou moins structuré, ordonné, organisé. Le niveau de structuration plus ou moins abouti peut faire douter le chercheur et lui rendre la tâche de délimitation du système hasardeuse. Le système, concept initial de la démarche systémique, renvoie à un espace délimité (le système) constitué d'un ensemble d'éléments (ou sous-systèmes) liés les uns aux autres de façon plus ou moins cohérente. Les systèmes observés, particulièrement dans le champ de l'information, sont suffisamment complexes, car ouverts, à savoir en interrelation permanente avec l'environnement plus vaste, influant ou sous influence tour à tour, voire interdépendants (Le Moigne, 1974)<sup>71</sup>. Pour envisager une relation système-environnement puis l'analyser encore faut-il être en mesure de délimiter le système lui-même. Cette démarche difficile est obligatoire à mener pour rendre celui-ci concevable, définissable, puis « enquêtable », où l'on s'intéresse alors à son fonctionnement présent, tout en considérant son épaisseur historique, sociale et politique. A notre sens, l'approche systémique tente également dans certains cas, d'instiller une démarche prospective, notamment afin de faire évoluer le système en écho aux diverses mutations environnementales, même si ce dernier registre est

---

<sup>71</sup> LE MOIGNE, Jean-Louis. *Les systèmes d'information dans les organisations*. Presses Universitaires de France, 1974, p. 9.

parfois plus celui du professionnel que du scientifique. L'environnement quant à lui serait l'ensemble des éléments n'appartenant pas au système, mais susceptibles de l'affecter ou *a contrario* de le subir. Tout système observé regroupe par conséquent un espace physique avec des frontières extérieures, associant des composantes structurelles, organisationnelles et humaines et des relations à l'environnement de type entrant ou sortant. Jean-Claude Lugan (1993)<sup>72</sup> rappelle que le système est un « *ensemble d'éléments identifiables interdépendants, c'est-à-dire liés entre eux par des relations telles que si l'une d'elles est modifiée, les autres le sont aussi et par conséquent tout l'ensemble du système est modifié, transformé, [(ajusté)]. C'est également un ensemble borné, dont on définit les limites en fonction des objectifs (buts, projets, finalités) que l'on souhaite privilégier* ».

Donc, lorsque nous parlons d'environnement, nous entendons l'ensemble des éléments extérieurs à un système avec lequel celui-ci échange des informations, de la matière, des éléments d'expériences, des valeurs. Environnement et système sont donc étroitement imbriqués et interdépendants. La réalité de microsystèmes comme un espace documentaire, un environnement numérique de travail, un service d'une institution, pourra varier selon la nature des sollicitations humaines, structurelles ou techniques de son environnement. Ces variations pourront être par conséquent fonction du degré d'ouverture du système à l'environnement ; plus il sera ouvert et plus il sera exposé, donc davantage tenté d'innover pour s'adapter aux sollicitations environnementales. Un système voire un microsystème (d'information) replié sur lui-même sera alors à l'opposé peu enclin à évoluer et à innover. Cependant, reconnaître la variété des situations d'un système observé à un autre, ne doit pas dissuader le chercheur de dégager des principes homologiques d'une situation systémique à une autre, en essayant de caractériser des phénomènes transposables d'une situation à une autre au-delà des spécificités des cas étudiés.

### **2.1.2- Le système d'information-documentaire de l'enseignant comme entité :**

Un système d'information documentaire d'une organisation (établissement scolaire, administration, entreprise ...) peut être analysé comme un microsystème, influencé par son environnement de proximité (l'entreprise elle-même) et l'extérieur. Mais tout système est également tributaire des diverses stratégies mises en place et développées par les acteurs composant et intervenant dans son organisation. Ludwig Von Bertalanffy (1973)<sup>73</sup> souligne que tout système est « *un ensemble d'unités en interrelations mutuelles* ». Nous visons donc dans une approche systémique d'un écosystème à tenter d'interroger l'ensemble des potentialités et des composantes du système à savoir les éléments (traces, documents, productions ...), les actions et activités engagées et les divers profils d'individus composant le système. Il sera important d'outrepasser certains discours sans pour autant se figer

---

<sup>72</sup>LUGAN, Jean-Claude. *La systématique sociale*. Presses Universitaires de France, 1993, p. 26.

<sup>73</sup>VON BERTALANFFY, Ludwig. *Théorie générale des systèmes*. Dunod, 1973, p. 138.

ou se cantonner à certains profils ou composantes du système au risque de biaiser une réalité sociale complexe à appréhender voire même de sur-interpréter des données recueillies. En considérant prioritairement les pratiques informationnelles au travers des acteurs, nous scrutons alors le parcours et les stratégies des individus et cherchons à déterminer les composantes du système auxquels ils font appel dans leurs démarches de recherche d'information, plutôt que d'aborder le système sous l'angle frileux des discours des institutions ou des professionnels pilotant celui-ci. Envisager un système, notamment d'information, doit se garder de « *l'effet d'Holon* » dont parlait Arthur Koestler (1980) à savoir que tout système sera plus que la simple somme des parties (ou des composantes), car il implique la perception de qualités émergentes que ne possèdent pas les parties étudiées séparément : cette dernière remarque nous oblige alors à apprivoiser certaines dimensions de l'approche systémique des communications. Toute approche cartésienne consistant à dissocier chacune des composantes d'un problème ou d'un objet de recherche pour mieux l'appréhender ne peut en fait qu'en accroître la difficulté tant au niveau de l'approche que de sa compréhension. Les objets scientifiques étudiés seront alors plutôt considérés comme les parties d'un tout plus complexe et plus difficilement atteignable.

Plus spécifiquement, les systèmes d'information documentaire de l'enseignant et du professeur documentaliste que nous observons depuis quelques années, à divers niveaux d'enseignement ou sur divers secteurs géographiques est tributaire du contexte spécifique d'observation qu'est l'établissement scolaire d'enseignement dans un environnement institutionnel fort dépendant d'un cadre général de fonctionnement fixé par les politiques de l'éducation. Comme le rappelle Dominique Cotte (2007), la thématique du système d'information est indissociable de la notion d'organisation et au sein de celle-ci, plus précisément du monde de l'entreprise. Cette historicité du système a pour première incidence de proposer une représentation relativement figée des relations entre les diverses composantes du système d'information, plutôt que de donner toute sa place à la circulation des objets, des documents et des représentations et intentions des acteurs. En entrant par la porte des acteurs animant, produisant et/ou sollicitant le système d'information documentaire, outre la révélation de son dynamisme, le système va aussi nous apparaître comme outrepassant les seules intentions documentaires et occupe une fonction de média, d'organisation partagée de la connaissance, etc. Le croisement des approches par la description des composantes et celle par l'identification et la caractérisation des activités et des pratiques, voire leur mise en tension (entre l'agir professionnel du professeur documentaliste et l'agir intentionnel de l'enseignant), nous amène à envisager le système d'information documentaire comme un espace collectant des outils techniques et documentaires servant au récepteur non seulement à exercer son activité professionnelle, mais également à communiquer aux autres, à partager et gérer lui-même de l'information, à piloter des formes d'écritures mutuelles. Le croisement des niveaux composant le système nous permet progressivement de caractériser non seulement des logiques d'acteurs apparentes,



mais également des modes d'organisation et de gestion de l'information plus cachés articulant depuis le système d'information documentaire un ensemble de services et d'offres allant bien au-delà de celui du seul établissement dans lequel ils exercent. De plus, les pratiques d'information et de documentation dans le cadre du système technique observé et de l'établissement, articulent également des démarches personnelles d'information auprès de structures extrêmement variées et complémentaires les uns des autres et répondant à des stratégies informationnelles complexes. Dans notre schéma d'analyse, nous n'avons également pris en considération que deux profils d'utilisateurs parmi au moins quatre possibles à savoir : les utilisateurs du système d'information documentaire, principalement les enseignants, et les producteurs-organiseurs de l'information-documentaire que sont les professeurs documentalistes. Par contre, ni les architectes fonctionnels, ni les chargés de la gestion informatique des établissements n'ont été considérés, ce qui indéniablement occulte une part des logiques et actions en jeu.

### **2.1.3- Les interrelations au sein du système :**

Cette notion d'interrelation dans l'analyse systémique détermine le regard que l'on porte sur les acteurs ciblés, à savoir dans notre cas, le couple « professeur documentaliste / professeurs de discipline ». Nos travaux ont permis de dégager quatre principaux types d'interrelations à savoir :

- l'effet « feed-back » au sens « *d'information en retour fournie par les sorties d'un système et susceptible d'en modifier ses entrées* » (Durand, 1983)<sup>74</sup> ;
- les relations directes de type relation « immédiate » de cause à effets, par laquelle le récepteur élabore une réaction en fonction de l'intention d'un émetteur. Il va sans dire que la réaction peut être décalée de celle initialement envisagée par l'émetteur ;
- la relation asynchrone dite « temporelle » faisant que face à une première action ou démarche en T0 de l'émetteur, la réaction se fera dans un laps de temps plus long (en T1) reposant sur une stratégie ou une démarche réflexive du récepteur entraînant la réaction à la sollicitation initiale ;
- enfin, l'interrelation « indirecte » réalisée par une tierce personne, pouvant parfois donner lieu à un tiers « caché » (Charaudeau, 2004), comme dans notre étude par un professeur coordinateur, un formateur relais, etc.

Force est de constater que les interrelations décrites entre individus, peuvent également se dérouler entre structures, voire entre un acteur et une structure. Lorsqu'un type d'interrelation est identifié, il est intéressant alors de mesurer l'impact et le poids des variables pré-établies en agissant sur un double niveau à savoir : d'une part, des variables individuelles (cursus, diplôme, responsabilité professionnelle individuelle...) et/ou collectives (caractéristiques établissement scolaire, architecture du réseau, projet documentaire...), d'autre part, la considération d'éléments endogènes (projet pédagogique, spécificités éducatives...)

---

<sup>74</sup> DURAND, Daniel. *La systémique*, Presses Universitaires de France, 1983, p.21.

ou exogènes (programmes officiels, niveaux d'études, budget alloué...) à l'environnement observé. Par conséquent, la dimension systémique de nos travaux ne pouvait faire l'économie de données empiriques recueillies à partir d'enquêtes de terrain. Face à l'accumulation de données difficilement hiérarchisables, nous avons travaillé invariablement sur les tendances fortes et partagées à l'échelle du système d'information documentaire observé, au regard également des buts fixés par les professionnels de la documentation scolaire. Car comme l'indique Joël de Rosnay (1981), le système observé est « *un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but* ».

#### **2.1.4- Les systèmes d'information documentaire comme microsystemes d'entrées et de sorties d'informations :**

En considérant le niveau générique de l'organisation, on retiendra que tout système est à la fois ouvert et fermé sur lui, dans le sens où il n'est jamais totalement isolé des autres environnements, car il établit toujours un ensemble de contacts, plus ou moins nombreux, variés et/ou suivis. Nous appellerons « environnement de prédilection » celui avec lequel il établit toujours des échanges. Un système délimité reçoit différentes entrées comme des demandes, des suggestions, des incitations, des consignes, et produit en retour des sorties comme des productions (documentaires), des actions, des dispositifs, des préconisations, etc. Dans la situation pratique, un système d'information peut réagir plus ou moins difficilement aux conditions de changement et aux réactions de certains éléments internes. Par contre, un certain degré de fermeture en son sein doit être maintenu pour conserver un ensemble cohérent, une entité, une spécificité, sans toutefois tendre vers un immobilisme et une incapacité d'adaptation à l'évolution des demandes, des comportements voire des exigences de l'environnement. Or, malgré les divergences constatées, Daniel Durand nous rappelle que « *la poursuite d'objectifs divergents se situe dans le cadre contraignant de la survie nécessaire de l'entreprise* », mais qu'il « *doit y avoir un minimum d'objectifs communs pour que ce même système n'éclate pas* » (Bériot, 1992)<sup>75</sup>. Pour nous, l'intérêt de l'approche systémique réside dans l'observation des convergences et des divergences entre les sollicitations et la capacité en retour du système documentaire à y répondre tout en révélant un certain nombre de demandes des usagers (les professeurs dans nos études). Le déploiement d'un système (d'information documentaire) repose sur un ensemble de stratégies élaborées par les professionnels de l'information, en matière de traitement et de diffusion de celle-ci comme établir une mise en cohérence entre les processus et les objectifs, en s'appuyant sur quelques membres clefs du système, en recherchant des éléments d'innovation, tout en imaginant des process contournant les réticences ou les résistances, en quête permanente d'amélioration des dispositifs de diffusion d'informations par le système lui-même.

---

<sup>75</sup> BERIOT, Dominique, ROSNAY, Joël de. *Du microscope au macroscopie : l'approche systémique du changement dans l'entreprise*. ESF, 1992, p. 227.

Le (micro)-système à lui seul, fonctionne avec ses propres finalités et une spécificité d'actions et de fonctions qui lui permettent à la fois d'évoluer dans un champ plus vaste que celui de sa seule structure, tout en conservant une spécificité lui permettant de revendiquer des spécialités. On constate par conséquent, que tout (micro-)système peut être envisagé comme un ensemble d'activités entrantes et extrantes (entrées/sorties) organisé selon des modalités de réactivités par les actions et projets en réponse à des entrants décryptés par le système lui-même. Les sorties du système d'information documentaire sont de l'ordre de la documentation certes, mais également de la communication, de l'échange, de la mutualisation : ce qui fait que le système d'information documentaire devient progressivement un média à part entière, comme le suggère Dominique Cotte (2009).

### **2.1.5- Actions, usages, pratiques comme indicateurs de la pensée systémique :**

La pensée systémique offre un intérêt non négligeable, celui de placer dans le dispositif, l'acteur tout en lui accordant une capacité d'action. Nous définirons l'action au sens de Talcott Parsons (1937) rappelant que « *toute action est une conduite humaine, collective, individuelle, consciente et inconsciente* ». Cette position vis-à-vis de l'action nous semble fondamentale puisque, en nous intéressant aux pratiques informationnelles et documentaires des enseignants de discipline du second degré, nous avons également traité à la fois la question de la capacité des systèmes d'information à s'y adapter et celle des professeurs-documentalistes à imaginer puis à mettre en œuvre des offres informationnelles, des services et des modes d'organisation visant à la fois la pérennité du système d'information documentaire C.D.I., ainsi que les capacités à s'adapter et à anticiper d'éventuels besoins d'information à venir. Notre approche tente également de démontrer au moins un des postulats de la théorie constructiviste, au sens où l'indique Jean-Louis Le Moigne dans l'œuvre « *Le constructivisme* » (1994)<sup>76</sup>, à savoir que « *le chemin se construit en marchant* ». En effet, c'est prioritairement par l'observation des actions des individus que le système réagit, évolue voire se construit et que se déterminent progressivement l'étendu et la portée de celui-ci dans l'écosystème informationnel. L'observation scientifique la plus fine possible des actions prend alors tout son sens, à condition également de considérer les principales représentations des acteurs. Autant représentations et actions ne peuvent être amalgamées, autant faut-il les considérer toutes les deux dans l'élaboration collective d'un écosystème d'informations documentaires. Un dernier point doit être mentionné également : les actions prioritaires des individus en matière d'information sont tributaires des offres d'information proposées par le système observé et l'environnement considéré ; en effet, autant les stratégies développées que les passages à l'action ou les représentations évoluent selon l'état des offres notamment celles de proximité. Ce qui nous amène à suggérer que l'action pourra dès lors être considérée comme une

---

<sup>76</sup> LE MOIGNE, Jean-Louis. *Le constructivisme*. Tome 1. ESF, 1994, p. 233.

résonance aux politiques (Chandler, 1962) et aux priorités des microsystèmes d'information observés. Trois types de matière auront été recueillis au cours de nos enquêtes pour appréhender l'action des individus de nos échantillons à savoir : les discours des acteurs sur leurs propres actions, des situations professionnelles révélatrices d'actions info-documentaires menées précédemment, enfin, des relevés d'actions sous forme de documents de travail, de comptes rendus d'activités, de synthèses de groupes de travail au sein des établissements d'enseignement/de formation retenus.

### **2.1.6- Les systèmes d'information documentaire face au changement :**

Comme tout système ordinaire, un système d'information documentaire recherche l'équilibre et la régulation face notamment aux divers changements structurels. Le propre de l'approche systémique est d'ailleurs de réfuter toute analyse qui supposerait un système statique et figé tant dans ses modes de gestion au quotidien que de ses offres informationnelles par rétroactions. Inspirée des organismes vivants et des écosystèmes ambiants, trois dimensions centrales définissant le changement doivent être considérées par le chercheur à savoir :

- le principe homéostatique : tout système ouvert aux autres a tendance « naturellement » à se maintenir en son état initial par le biais de mécanismes et de stratégies d'autorégulation permanent que nous nommerons « *homéostasie* » et que Dominique Bériot (1992)<sup>77</sup> définit comme la « *propension d'un système à rester dans sa norme, c'est-à-dire à maintenir un équilibre tendant vers le statu quo, malgré les pressions de l'environnement* ». Ce principe est déterminant, car il nous oblige à nous méfier du « changement spectaculaire », voire de la gestion de certaines crises, pour nous tourner plutôt vers la recherche de stabilité ou d'une certaine constance dans les modifications du système observé, des démarches négociées entre les acteurs malgré les résistances des uns et des autres et de repérer enfin, des invariants structuraux et des éléments pérennes à chaque (sous)-système analysé. Ainsi, cet « équilibre dynamique » (the steady state), nous permet de sortir de situations ponctuellement dysfonctionnelles pour chercher les éléments stables constituant la clef de voûte du système observé.

- les marges d'adaptation du système : face aux nombreux changements auxquels s'expose un système d'information documentaire, comme les changements techniques, les nouvelles orientations de gestion et de politique, les entrées et sorties de nouveaux profils et compétences professionnelles,... celui-ci peut être alors appréhendé comme une entité, une sorte de système à lui seul (d'où le vocable de microsystème) répondant à des spécificités, à une histoire, à des savoirs et savoir-faire de référence, lui permettant ainsi de se constituer un réservoir de ressources et de méthodes constituant ce que l'on nomme des « marges d'adaptation » face aux tendances générales. Ces marges mobilisent tout un ensemble de stratégies et d'activités, aussi variées les unes que les autres

---

<sup>77</sup> Op. cit, BERIOT, p. 227.

permettant à chaque microsysteme d'apporter des solutions ajustées, de s'adapter à des changements sans crise, révélant des démarches et des capacités d'innovation plus ou moins informelles, répondant à des formes de rationalité et des capacités adaptatives, notamment de la part des acteurs composant celui-ci.

- le changement lui-même : force est de constater que depuis l'origine des espaces documentaires au sein des établissements scolaires, les missions, les priorités, et le positionnement même du service documentaire a été profondément modifié (Chapron, 1999). Le changement, en systémique, consiste en la capacité de tout système à évoluer pour s'adapter aux modifications et exigences de l'environnement, ainsi que face aux évolutions des demandes de la part des usagers. Les ajustements face au changement s'opèrent principalement sur les objectifs du système et moins sur les processus ou les structures elles-mêmes. Dans nos travaux, nous avons retenu principalement trois types de transformations des systèmes :

- d'une part, la modification du service observé ou la réorganisation en profondeur de la stratégie globale visant une meilleure fonctionnalité du système ;

- d'autre part, la création de nouveaux services et/ou produits inexistantes jusqu'alors dans le système observé ;

- enfin, l'accroissement quantitatif et/ou qualitatif de services ou de produits par ailleurs déjà existants : il s'agit alors d'un changement par ajustements.

Le premier type découle d'un changement de prescription ou d'attente de l'institution de référence : il est donc exogène au microsysteme considéré. Alors que pour les deux suivants émanent plutôt de propositions des usagers ou des changements souhaités par le professionnel lui-même.

### **2.1.7- Deux principes de la théorie systémique des communications :**

La théorie systémique a trouvé en la communication une de ses ramifications possibles. Son principal postulat étant que la communication est organisée en système de communications (au pluriel, afin d'en souligner la diversité et la multiplicité) à savoir « *un ensemble récurrent, régulier et repérable de formes d'échanges existant, dans une certaine temporalité, entre des acteurs participants d'un cadre d'action pertinent, ensemble qui entraîne les acteurs dans sa dynamique propre* » (Mucchielli, 1999)<sup>78</sup>. Ainsi les situations de communication que l'on peut repérer lors de recherches reposent à la fois sur des règles de fonctionnements, et des logiques entre les acteurs. Ces deux composantes constituent les valeurs fondamentales du système de communications considéré. Parmi les principes communicationnels, lors de nos travaux, nous avons principalement considéré deux d'entre eux.

---

<sup>78</sup> MUCCHIELLI, Alex. *Théorie systémique des communications*. Armand Colin, 1999, p.19.

### 2.1.7.1- Les boucles d'interaction :

L'approche systémique appliquée à la communication semble nous montrer que le principe de la causalité directe artificialise des situations humaines interpersonnelles bien plus complexes à repérer et analyser. Le principe retenu est celui de la « causalité circulaire », à savoir que la mise en acte d'une action, d'une décision... ne se solde pas par la réaction immédiate de celui qui la reçoit. Bien qu'appliquée à la communication, cette règle nous semble être transférable au contexte d'information- documentation. Les activités et priorités mises en œuvre par le professionnel n'aboutissent pas immédiatement à l'adhésion et la réception de celles-ci par les usagers, les clients, les publics du système d'information documentaire. Comme le suggère l'approche interactionniste d'Erving Goffman (1974), l'interaction au sens d'activité conjointe et réciproque des acteurs, n'induit pas des réactions immédiates dans le cadre de la situation observée. A notre avis, cette grille de lecture oblige le chercheur à accorder lors de ces enquêtes, une temporalité pour appréhender les effets et les causalités circulaires, d'une action d'information et/ou de communication mise en œuvre par les professionnels dans le système observé. Dès lors, on peut dire que dans un système d'information et/ou de communications, les éléments composants le système observé interagissent avec les autres composantes du système, notamment dans la durée. Ces multiples interactions constituent un ensemble de boucles rétroactives, générant une multiplicité d'implications circulaires, à savoir que chaque action ou démarche mise en action au sein du système agit sur les autres sous-systèmes et sur lui-même. Dès lors, dans le contexte spécifiquement documentaire, pour un établissement scolaire par exemple, les interactions ne peuvent se limiter aux seuls face-à-face professeur-documentaliste/enseignants de discipline, mais également aux capacités réactives des enseignants entre eux, sans notamment association directe du documentaliste, même si ultérieurement ce dernier sera appelé à se positionner et à envisager de nouvelles actions en fonction des sollicitations des enseignants.

### 2.1.7.2- Les phénomènes paradoxaux de situations dans le système observé :

La communication humaine est inhérente à de nombreuses situations paradoxales, notamment entre le discours énoncé et les attitudes effectives, ou entre le déclaratif et les activités réellement engagées. Ces situations paradoxales sont par essence perturbatrices au point parfois d'entraîner des dysfonctionnements à l'échelle du système. Il nous a semblé nécessaire lors de nos travaux dans les contextes scolaires et professionnels de dépasser les seules situations communicationnelles pour observer des pratiques informationnelles effectives dans les systèmes d'information documentaire sélectionnés (CDI, espace numérique de travail ...). Nous avons, comme nous le détaillerons ultérieurement, débusqué quelques paradoxes dans les diverses logiques d'acteurs, notamment en matière de demandes documentaires, et celui de la recherche et de la fourniture de documents : les logiques enseignantes, par exemple, sont confrontées aux logiques

documentaires du professeur documentaliste et de ses missions, sans qu'il y ait entre ces deux catégories d'acteurs des relations hiérarchiques (Watzlawick, 1975) ou un quelconque intérêt direct.

## 2.2- Définition de l'écosystème info-documentaire :

Nous entendons par écosystème info-documentaire, le système personnel et partagé de recherche et de fourniture d'informations (de l'enseignant/du professeur-documentaliste, dans notre cas), lorsque celui-ci est considéré dans sa totalité ; l'écosystème est donc protéiforme, multidimensionnel, et spécifique à chaque acteur observé/interrogé. Il comportera des frontières communes à l'ensemble des populations observées, avec toutefois des délimitations très personnelles selon les pratiques et stratégies de chaque individu. Nous suggèrerons alors de penser le système d'information personnel de l'enseignant et du professeur documentaliste (ou d'autre type d'acteurs selon le terrain considéré) comme un ensemble de microsystèmes plus ou moins liés les uns aux autres, organisés entre eux selon des principes parfois paradoxaux, répondant à des logiques personnelles pouvant être éloignées d'autres acteurs ayant pourtant les mêmes intentions, besoins et système d'information. Dès lors, l'écosystème info-documentaire est en interrelation avec un environnement informationnel très élargi, où la recherche, l'accès aux informations peut revêtir des formes et des moyens extrêmement variables selon les sujets.

L'écosystème réunit des hommes, des techniques, des canaux, des gisements d'information, des documents d'édition ou des matières produites et des structures concourant mutuellement à la construction de savoirs pédagogiques et professionnels, afin de permettre ultérieurement à chaque individu d'organiser ses propres connaissances et également de diffuser celles-ci auprès des pairs ou d'acteurs d'autres systèmes. Chacun sera alors considéré comme un agent actif de transmission voire de transformation de l'information recueillie ; ces modes de transmission et de partage vont de paire avec des stratégies de communication<sup>79</sup>. Le positionnement écosystémique tentera d'observer des systèmes dans leur globalité, tout en considérant l'homme comme élément clef participant à la définition du cadre sociotechnique de l'écosystème. Comme l'indique Jacques Perriault à propos de la Technique, *« l'être humain y est partie prenante [...], contrairement trop souvent au cas des TIC où il est externalisé »*.

L'écosystème est en perpétuelle action, où chacun donne et reçoit des informations reposant sur des stratégies de sens et la recherche de formes de rationalité. La plupart d'entre eux ne sont pas uniquement des dépôts de gestion et de stockage de l'information, mais des espaces d'aide à la construction de savoirs partagés, à la réactualisation des savoirs professionnels, d'appropriation de méthodes de travail, se développant selon des rythmes et des stratégies

---

<sup>79</sup> Parmi les stratégies de communication, nous retiendrons, la transmission, la traduction, le conseil, la prescription, l'interprétation partagée.

extrêmement variables. Les logiques écosystémiques d'info-documentation ne sont pas de reproduire à l'identique des démarches produites au sein d'autres systèmes, ni d'accumuler l'ensemble des savoirs du domaine professionnel, mais bien de venir compléter les besoins d'information spécifiques tout en tenant compte des potentialités informationnelles de l'environnement de plus ou moins grande proximité. Chaque acteur compose théoriquement sa propre délimitation de l'écosystème, selon ses représentations, ses besoins et ses usages info-documentaires. L'écosystème détient toutefois des logiques d'usages partagées par les pairs. Chaque individu à travers son propre parcours scolaire, professionnel ..., délimite l'environnement et s'appuie en priorité sur certaines structures de référence, au détriment d'autres délaissées qui pourtant peuvent être en mesure de satisfaire une part du besoin d'information. Enfin des critères personnels, collectifs, environnementaux induisent des stratégies de recherche et d'appropriation de l'information spécifiques au sujet observé parmi l'ensemble des offres de l'écosystème considéré. Ce dernier dépasse donc la seule définition de l'environnement documentaire dans le sens où doivent être considérés de concert un ensemble de structures et de réseaux susceptibles de fournir de l'information, avec des méthodes et des actions souhaitées et produites par les acteurs, ainsi qu'un ensemble complexe de représentations sociales et individuelles (Bateson, 1980).

### **2.3- Méthodes et techniques d'appui : positionnement du chercheur :**

Nous avons au cours de nos divers travaux à ancrage systémique principalement mobilisé quatre méthodes, pour lesquelles les résultats furent comparés.

Le premier niveau consistait à recueillir principalement les discours des acteurs qui rendirent compte non seulement de leurs points de vue et d'appréciation, mais également faisaient ressortir leurs représentations des questions abordées. Nous tentions alors de faire ressortir les éléments clefs qui à leurs yeux correspondaient à l'état de leurs pratiques d'information. Nous avons pour ce registre-là mobilisé essentiellement deux techniques d'enquête à savoir l'entretien semi-directif enregistré puis transcrit ou la diffusion de questionnaires anonymes suivi de l'exploitation et du croisement de variables afin de dégager des facteurs d'explication à des comportements informationnels et documentaires de référence.

Le second niveau choisi de type ethnographique correspondait à l'observation puis l'analyse de situations en contexte à l'aide de grilles critériées élaborées préalablement. Lors de ces observations, nous cherchions alors à identifier des postures professionnelles types ainsi qu'à positionner la place des ressources dans les activités professionnelles engagées. Diverses situations ont été passées au crible comme des réunions d'équipes pédagogiques en collège, des rencontres institutionnelles lors de la mise en œuvre et de la généralisation du dispositif des Travaux Personnels Encadrés en lycée, enfin des situations d'enseignement afin de



repérer les modes d'utilisation des ressources documentaires et plus largement informationnelles. Des situations aussi variées que des séances inscrites dans l'éducation aux médias, des séances de travail au C.D.I., d'autres en classe ont ainsi été enregistrées en divers moments pour être ensuite décryptées puis analysées. La plupart de ces observations n'ont jamais été soumises à l'explicitation voire la réaction de l'acteur, mais ont toujours été considérées comme des éléments d'illustration de la pratique professionnelle en situation.

Au troisième niveau, il s'est agi de récupérer, d'analyser et de catégoriser un ensemble de documents et de ressources que nous appellerons « matière », qui devenaient pour nous des fragments formalisés de pratiques et d'activités professionnelles. Ces documents, outre le fait qu'ils mettent en lumière des activités engagées ou font le récit d'activités professionnelles menées, sont des objets montrant les formes d'appropriation, de validation et d'organisation de l'information au sein d'un établissement scolaire ou d'une équipe pédagogique notamment. Pour ces « documents propres », produits par les enseignants et les professeurs documentalistes observés, comme le suggère Laurent Thévenot (1986), ces documents sont considérés alors comme des « *investissements de forme* », à savoir des éléments d'information qui ont justifié un coût, un sacrifice immédiats pour accroître la capacité à assurer la validité d'une relation professionnelle. Nous reviendrons plus tard au cours de cette seconde partie sur ce type de ressources comme éléments révélant des pratiques professionnelles en construction. Pour constituer ce type de corpus de ressources, nous avons récupéré principalement des documents d'organisation du travail (comptes rendus, relevés de conclusion, synthèse de formation...), des documents formalisés faisant un point sur des questions de cours, des thématiques, des projets pédagogiques, enfin, des documents non stabilisés en cours d'élaboration par un collectif d'acteurs sous forme d'écritures partagées et mutuelles.

Le quatrième et dernier niveau est celui de la schématisation sous forme de cartographie, des écosystèmes d'information et de documentation. Ces représentations graphiques visuelles ont ensuite été progressivement confrontées aux retours d'exploitation d'entretiens, de questionnaires, etc. cités ci-avant pour tenter d'ajuster cette première construction « idéale » aux réalités, représentations, stratégies et actions des professionnels interrogés. L'annexe n°10 que nous proposons dans cette synthèse, reprend en niveau générique une modélisation sous forme cartographique de l'écosystème documentaire de l'enseignant de collège. Pour d'autres travaux, notamment sur les systèmes de représentation des acteurs de la notion de réseau professionnel, nous avons été appelé à récupérer, au tout début de notre recherche, l'organigramme fonctionnel pour ensuite, au fur et à mesure des entretiens menés avec des professionnels et des chefs de service édifier un sociogramme que nous opposons ultérieurement à l'organigramme afin notamment d'apprécier les superpositions fonctionnelles et également les écarts entre les deux modélisations (Guyot, 2011).

## **2.4- Quelques éléments forces pour appréhender l'écosystème info-documentaire de l'enseignant :**

### **2.4.1- Des logiques personnelles dépassant les missions des structures info-documentaires :**

L'écosystème informationnel se démarque davantage par ses logiques d'actions que par les missions énoncées officiellement par les organismes. Au travers de nos enquêtes, nous avons noté que les enseignants de discipline contournent fréquemment les offres et missions des principales structures bibliothéconomiques et documentaires, afin d'avoir accès à des informations indispensables. Avant l'essor de l'Internet, et une fois les pratiques de navigation établies, le socle de l'accès à l'information pédagogique ou/et scientifique demeure les périodiques, en collection papier, en archives ouvertes voire en accès via des bouquets proposés par les institutions. La culture du périodique est particulièrement développée dans le champ de l'enseignement. Pour une majorité de chacune de nos populations enquêtées, l'accès aux savoirs pédagogiques, professionnels et disciplinaires s'acquiert par ce type de littérature. Autant le périodique occupe une place cruciale dans la vie professionnelle de l'enseignant, autant le CDI n'a que très peu développé de collections destinées au monde adulte et il ne s'agit dès lors que de quelques rares titres généralistes. De telle manière que le CDI n'est pas considéré comme un espace clef de « culture professionnelle autour du périodique ». Plus largement, la sollicitation des centres et des services de l'écosystème documentaire est essentiellement un comportement d'enseignant exerçant en centre urbain et dans les grandes structures scolaires. Plus sa zone d'exercice est rurale et enclavée, plus l'enseignant centre sa pratique d'information sur ses propres fonds documentaires voire l'offre du CDI, sollicitant alors très peu l'environnement info-documentaire, quelle que soit la qualité de l'offre. Dès lors, la cartographie des pratiques d'information et de documentation est fortement étirée entre les enseignants des zones urbaines et ceux des zones rurales et distantes des principales zones d'activité.

La seule entité institutionnelle qui se démarque est le réseau Scéren-CNDP qui, lui, reste le principal fournisseur de documents à l'enseignant et, indirectement, fournit des ressources et des services dépassant ces propres missions initiales. Notamment ces structures fournissent les fonds documentaires et les services liés aux transferts didactiques des connaissances et à la prise d'information à caractère expérimental voire scientifique. La sollicitation de structures plus spécialisées, comme celles dépendantes du monde universitaire notamment, se retrouve chez les usagers les plus engagés professionnellement ou ceux ayant une certaine maturité et un questionnement sur leurs pratiques d'enseignement, au-delà de la seule démarche consumériste de recherche d'information directement exploitable en classe en situation d'enseignement. Les sollicitations de structures spécialisées restent ponctuelles et rarissimes et sont pour la plupart liées à des projets très

personnels de recherche d'information, comme la préparation puis la passation d'un concours par voie interne, ou la reprise d'un cycle d'études universitaires. Il arrive que les bibliothèques du réseau de lecture publique, pour les secteurs enclavés, offrent en plus de l'accès aux documents de loisir et de lecture, un soutien à la recherche personnelle de documents à caractère professionnel.

Pour terminer, parmi les enseignants les plus emprunteurs et sollicitant diverses structures info-documentaires, on notera une forte capacité à accumuler les démarches de prêt et de sollicitation de services, au-delà de la seule logique de substitution par manquement d'information. D'ailleurs, pour les plus actifs, les pratiques de repérage et de lecture sur l'Internet ne viennent que renforcer cette tendance à exploiter une multiplicité de structures.

#### **2.4.2- Usages du CDI par les enseignants : des attentes très séculières et limitées :**

Bien que le CDI constitue régulièrement une interface entre les enseignants et les élèves, selon les déclarations des professeurs documentalistes, il est rarement perçu comme tel par les professeurs que nous avons interrogés. Ce principe-là d'interface est plutôt présent dans les équipes pédagogiques rurales, à la différence des secteurs urbains ou des établissements expérimentaux où le CDI et l'enseignant-documentaliste joueraient quasi exclusivement un rôle d'aide à l'analyse et à l'expertise de l'information et du document. De plus, dans l'esprit d'une majorité d'enseignants, le CDI est envisagé comme un chaînon indispensable à la politique de soutien scolaire apporté par la communauté enseignante de l'établissement, et non comme un espace de pédagogie spécifique, proposant des aides à la transmission de contenus validés, de savoirs méthodologiques, de soutien au travail personnel de l'élève,... Pour la plupart de nos populations d'enquête, l'espace documentaire CDI est déconnecté des réseaux institutionnels et des ressources extérieures en circulation sociale et vient finalement soutenir ponctuellement des démarches pédagogiques portées par l'enseignant de discipline. L'espace CDI est un complément à la pédagogie de l'enseignant, s'inscrivant dans des actions ponctuelles, mais pas sur un plan programmatique à long terme, s'appuyant sur des coparticipations et des coresponsabilités pédagogiques.

#### **2.4.3- Des stratégies d'acteurs fortement marquées : amorce d'une typologie des pratiques info-documentaires de l'écosystème :**

Le suivi des cohortes d'enseignants de nos divers échantillons a révélé un ensemble de pratiques info-documentaires prédominantes et privilégiées par les acteurs. Le risque de toute typologie est de « naturaliser » des pratiques informationnelles dynamiques, complexes, parfois enchevêtrées les unes aux autres. A partir de six critères de références, nous avons pu dégager de nos travaux six types de comportements documentaires et informationnels de la part des

enseignants de collège. Cette contribution typologique repose donc sur le croisement et l'articulation de six critères à savoir : l'usage déclaré du CDI, les usages énoncés des structures de l'écosystème documentaire environnant, la relation puis l'appropriation des TIC en matière de pratiques informationnelles, les types d'activités menées par l'enseignant avec et sur les documents, les fonctions et les stratégies professionnelles engagées par les acteurs, enfin, les savoirs de référence mentionnés, notamment ceux faisant l'objet de thématiques de travail nécessitant régulièrement la réactualisation de connaissances. Il nous faut souligner que ces pratiques info-documentaires déclarées révèlent également des conceptions spécifiques de l'enseignement et de la place occupée par les savoirs.

### **Type 1 : les innovants conventionnels :**

Bien que minoritaires au sein des établissements scolaires, ces professeurs véhiculent une image de pionnier des TIC auprès de leur entourage professionnel et exercent une forme d'autorité en matière de prescription technologique. Leurs pratiques info-documentaires se révèlent être conventionnelles, en décalage avec leurs discours généralistes sur l'information, ils attendent en effet un certain temps avant d'intégrer la nouveauté dans leurs pratiques informationnelles et plus largement pédagogiques. Ils pratiquent la recherche d'information en ligne de manière systématique et régulière. Ils tentent de varier également les supports et les formes documentaires dans leurs enseignements, principalement chez ceux issus des disciplines scientifiques et s'en remettent aux structures du réseau Scéren-CNDP et aux musées de culture scientifique et technique pour enrichir leurs offres documentaires en cours et en amont lors des phases de préparation des enseignements.

### **Type 2 : les cumulants :**

Généralement expérimentés dans le métier, puisqu'ils exercent en moyenne depuis plus d'une dizaine d'années, les « cumulants » ont tissé sur la période un véritable maillage de ressources documentaires tant dans le réseau de lecture publique que celui de la documentation professionnelle (Scéren CNDP essentiellement) voire plus spécialisés (comme les associations, la maison des enseignants, le réseau bibliothéconomique universitaire ...). Pour eux, la vocation principale du CDI est d'assurer une aide au repérage de la littérature officielle d'actualité, de fourniture des documents et ressources destinées aux élèves, et de mise à disposition de manuels scolaires, de manuels numériques, de ressources *via* les environnements numériques de travail... La plupart possèdent à titre personnel des ressources et déclarent établir une gestion organisée et rationnelle des ressources documentaires, notamment *via* leur organisation personnelle de leurs signets. Ils voient le professeur documentaliste comme une vigie, un poisson pilote, les mettant régulièrement en alerte sur des parutions, des nouveautés éditoriales, etc. Ils attendent principalement de ce dernier, d'assurer une activité de surveillance

et de veille particulièrement actives et régulières de l'environnement info-documentaire. En observant plus finement, nous avons repéré également chez eux, les plus forts taux d'emprunt au CDI, ainsi que des prêts régulièrement déclarés de ressources externes, principalement issus du CDDP de proximité et de la bibliothèque municipale de leur zone d'habitation. Ils n'envisagent pas les actions pédagogiques sans intégration et confrontation avec les ressources info-documentaires mises à disposition en ligne et au sein de l'EPL par le biais principalement du CDI et de leurs homologues de discipline.

### **Type 3 : les dilletants :**

Cette catégorie d'acteurs se démarque des autres, dans le sens où la recherche et l'organisation de l'information ne font pas partie selon eux de leurs activités d'enseignant. Ils ont une très forte propension à ne pas collaborer ni solliciter le professeur documentaliste de l'établissement scolaire d'exercice et encore moins les professionnels de l'information des autres structures de leur environnement. Que ce soit pour animer la classe, faire travailler les élèves ou réactualiser leurs propres savoirs, ils s'appuient sur des références souvent anciennes ou celles glanées à l'occasion du suivi de journées de formation (continue) dispensées dans leur établissement ou lors de demandes de stage individuel. La formation continue est leur premier contexte de prise d'informations réutilisables en situation d'enseignement. Cette catégorie d'acteurs constate que les informations réutilisées en classe sont des références qui sont venues à eux, via la formation, les courriels et alertes des documentalistes, et ne reposent pas sur des démarches actives de leur propre initiative.

### **Type 4 : les investissants :**

Pour les acteurs de cette catégorie, les taux de consultation, d'emprunts, les fréquences de recherche d'informations sont très importants, mais centrés sur des temps très concentrés. Ces temps majeurs de recherche et de fourniture d'informations se portent sur une grande variété de structures documentaires, CDI, CDDP parfois BU voire BM, ceci afin de prendre appui sur les structures de l'écosystème pour répondre le plus exhaustivement possible à leurs besoins d'information déclarés. Leurs recherches et organisation personnelle en matière documentaire reposent sur des références et gisements bien délimités, notamment en matière scientifique et didactique. Nous les nommons « investissants » dans le sens où leurs démarches s'inscrivent sur des temps très courts, à des moments particuliers de leur vie professionnelle en lien avec des participations personnelles à des projets de recherche ou des stratégies de mobilité par la préparation voire l'obtention d'un concours interne (agrégation, concours de chef d'établissement ...). Le cœur de l'information recherchée est donc composé de textes officiels, de programmes et de thématiques inscrites dans les épreuves de concours et qu'au-delà de ce temps préparatoire, leurs recherches redeviennent anecdotiques et dans

la moyenne des pratiques d'information des autres catégories d'utilisateurs. L'acte documentaire est directement lié à la rentabilité et l'efficacité immédiates. Sans échéancier fixé par un concours ou un travail à opérer, la recherche et la gestion de l'information ne font pas partie de leurs préoccupations immédiates et de leur définition même du métier d'enseignant.

### **Type 5 : les (logiques) disciplinaires :**

Quels que soient les supports, les sources, les sites, les références sur lesquels nous les avons interrogés, les « disciplinaires » sont des enseignants qui se concentrent sur des références en lien avec les contenus scientifiques et didactisables de leur discipline d'enseignement. Ils n'empruntent, ne lisent, ne consultent que les informations en lien direct avec l'enseignement de contenus de leur discipline. Leurs pratiques info-documentaires sont fortement orientées par la recherche d'une mise en conformité avec les pratiques déclarées des pairs : la recherche d'une sociabilité forte *via* le document nous a régulièrement été déclarée. Les remises en question, les expertises critiques de l'information sont rarement énoncées et évoquées par les acteurs interrogés au cours de nos enquêtes. Leurs activités de préparation et d'échange d'informations se font essentiellement entre pairs, dans leurs espaces professionnels de rencontre : cabinets de discipline, laboratoire, espace de travail disciplinaire... Leurs démarches de surveillance du web et des productions d'éditeur reposent exclusivement sur la discipline d'enseignement. Ils ont enfin, tendance à résister à de nouvelles formes de publication ou de documents émergents dans le périmètre de l'édition scolaire et para-scolaire.

### **Type 6 : les « mobilisés » :**

Le dernier type de pratiques repéré est nettement plus élargi que les catégories précédentes, car les pratiques info-documentaires concernent pour ces enseignants non seulement les savoirs disciplinaires et pédagogiques, mais également le champ de l'innovation et du militantisme de leur métier et de leur discipline d'appartenance. Ils situent alors les activités info-documentaires, de recherche et de travail avec le document et l'information comme une démarche informationnelle et également une capacité dynamique à revendiquer une appartenance à une école de pensée et à un courant pédagogique fort : par exemple, l'approche de Freinet, ou le courant de la didactique disciplinaire ... Leurs pratiques info-documentaires sont de type hyper-pragmatique et ils envisagent le professeur documentaliste comme un relais stratégique d'aide au repérage et à la fourniture de l'information dont ils auraient besoin. De toutes les catégories énoncées, les mobilisés sont les seuls à déclarer accepter de contribuer à des actions collectives d'animation au sein de l'EPL, notamment en participant aux inventaires des fonds documentaires, aux conseils d'acquisition, à la politique documentaire du CDI, ou à l'expertise collégiale de sites web. Une fois identifiés au

sein de l'établissement d'enseignement, ils représentent des compétences dynamiques au sein de l'EPLE, souvent dans l'esprit d'une volonté d'amélioration du travail d'équipe et ils acceptent de donner de leur temps et de leur savoir-faire afin de renforcer la place de leur discipline dans l'établissement : principe de type hédonistique. Les interactions et sollicitations sont assez fortes entre ces enseignants « mobilisés » et les professeurs documentalistes.

#### **2.4.4- La confrontation des logiques d'acteurs à l'égard des environnements documentaires :**

##### **2.4.4.1- L'utilisateur enseignant face aux professionnels de l'information :**

L'angle que nous avons choisi lors de nos recherches sur les structures documentaires en lien avec l'éducation et plus largement, la formation, en tentant compte des interactions et des interrelations entre les enseignants de disciplines et les professionnels de la documentation d'un même écosystème info-documentaire, nous a permis outre de dégager des usages types, de montrer aussi dans quelles mesures les logiques des uns ne recoupaient pas forcément celles des autres. Il ressort que les enseignants de discipline, usagers de structures de l'écosystème info-documentaire éducatif et pédagogique, attendaient avant tout une logique de flux au sein de ces mêmes structures. En effet, les enseignants interrogés espéraient des espaces documentaires avant tout qu'ils leur proposent des productions documentaires et des services leur permettant rapidement d'accéder à de l'information récente, réécrite, sélectionnée selon leurs besoins d'information et leurs profils professionnels. Alors même qu'en retour, les logiques dominantes des professionnels exerçant en CDI, CDDP, s'appuyaient sur des registres différents centrés sur la recherche permanente d'accumulation de ressources et de documents, de croissance des fonds et visant à atteindre une majoration des indicateurs dynamiques des espaces documentaires, comme toujours plus de prêts, d'emprunts, de fréquentation, etc. Les logiques de recherche de qualité et de spécificité des réponses documentaires étaient assez peu abordées par les professionnels interrogés, autant lors de nos enquêtes sur les pratiques documentaires des enseignants, que lorsque nous nous centrons sur les activités documentaires lors de la mise en œuvre de « nouveaux » dispositifs, de type travaux Personnels Encadrés (TPE). De plus, nos résultats firent ressortir le fait que rarement les professionnels de la documentation scolaire considéraient les logiques des autres structures, leurs politiques d'acquisition, leur démarche qualité, comme si leur espace documentaire constituait l'unique source d'information et de fourniture de documents. La dimension éco-systémique dans le pilotage et la gestion de leur structure documentaire était peu considérée. Aux dires des enseignants interrogés, le CDI, quant à lui, jouait un rôle d'espace de stockage et d'archivage de documents, plutôt que de mise à disposition de ressources pertinentes.

Nos travaux ont également mis l'accent sur six relations dominantes entre les enseignants et les professeurs documentalistes :

- la première concerne la relation ambivalente entre enseignants et documentalistes en matière d'usages des TIC. Le développement massif des techniques dans les CDI, accompagné de l'informatisation des fonds documentaires, de la mise à disposition de ressources internes et externes à l'EPL, la mise en œuvre et la généralisation des environnements numériques de travail (effective à la rentrée 2011) ont développé l'image d'un documentaliste expert en TIC, en mesure d'accompagner le changement dans l'établissement et de répondre ponctuellement à un ensemble de conseils opératoires, notamment pour les diverses offres logicielles de l'établissement, tout en dépassant largement les problématiques liées aux questions de recherche d'information ou d'expertise des résultats obtenus.

- la relation ambiguë du documentaliste avec la question des services. Pour beaucoup de professeurs interrogés lors de nos enquêtes, le documentaliste est une personne qualifiée, en charge de la mise en œuvre d'un ensemble de services, notamment ceux orientés vers la sollicitation des structures environnantes de l'EPL, comme le prêt entre structures, la sélection de références bibliographiques depuis les OPAC des structures environnantes... La marge reste bien étroite entre le rôle de conseil et le rôle de prestataire de services pour les enseignants demandeurs de documents et de références.

- une relation encore très distante avec le document. En effet, la plupart des documentalistes interrogés définissent davantage leurs activités à destination des enseignants comme consistant à fournir des documents et des informations plutôt que de contribuer ou d'aider à analyser les contenus et les situer dans un contexte de production, d'économie de l'information et de logiques éditoriales. Cette dernière fonction n'est que très peu considérée encore de nos jours.

- le gap entre les politiques d'acquisition engagées par les documentalistes et la capacité à mettre en discussion et en décision ces choix auprès des enseignants de discipline. Force est de constater que peu d'enseignants voient dans le documentaliste un fournisseur expert et un conseiller en matière d'information disciplinaire, pédagogique et didactique. La plupart des politiques d'acquisition engagées à l'échelle des EPL ne se solde pas par une campagne de communication et d'explicitation au sein des murs de l'EPL et encore moins à l'extérieur de celui-ci. Une fois les documents acquis, les documentalistes développent assez peu de productions et mettent peu de situations spécifiques de communication et d'échange pour tenir informés les enseignants de leurs choix ; quant à la communication externe, à l'échelle d'une commune, d'un bassin de formation,... ceci reste encore des actions exceptionnelles. Les quelques expériences repérées à ce jour, concernent la mise à disposition d'un catalogue mutualisé de ressources à l'échelle locale (la municipalité notamment) sous forme expérimentale.

- la faible articulation du tryptique documentaire « acquisition, besoin d'information et articulation à l'environnement info-documentaire ». La principale dominante est que les documentalistes acquièrent un ensemble de ressources en prenant appui sur



quelques demandes (d'enseignants) ou quelques préconisations (institutionnelles), mais sans articuler ces acquisitions à l'existant des fonds ni aux offres environnementales proposées par les structures du réseau de lecture publique ou les structures en lien avec les questions de pédagogie et d'éducation (CLDP, CDDP, maison des enseignants ...). Aux dires des acteurs, les offres documentaires et informationnelles environnantes sont rarement évaluées et considérées dans les plans de politique d'acquisition élaborés au CDI par le professeur documentaliste.

- enfin, la mise en relation du fonds du CDI avec les professeurs repose sur de nombreux préjugés et imaginaires, des représentations très personnelles de la demande et de diverses influences liées à l'établissement, aux réseaux d'affinités, à la discipline d'appartenance du documentaliste... laissant une grande place à la subjectivité et à l'interprétation des besoins d'information des collègues enseignants de discipline. Nous avons d'ailleurs noté la faible part occupée par les enquêtes et les méthodes d'appréhension des besoins d'information de l'enseignant : les offres de documents reposant encore fortement sur des intuitions plus que sur l'analyse de données d'expressions des besoins info-documentaires.

Ces éléments repérés, nous avons constaté que le point de départ de la délimitation de l'écosystème info-documentaire de l'enseignant repose sur les relations privilégiées entre les pairs d'une même discipline d'enseignement. L'écosystème s'élabore en fonction de ces premiers échanges entre pairs, selon des stratégies et des découpages de l'espace informationnel relatif à la capacité du groupe à fournir par leurs propres moyens l'information et son repérage. Parallèlement au service de proximité que constituerait le CDI de l'EPL, chaque professeur a développé une palette d'actions auprès d'autres structures documentaires et services en ligne, sans passer par l'intermédiaire du professeur documentaliste.

2.4.4.2- Les représentations des enseignants du CDI et de l'écosystème informationnel face à celles des professionnels de l'information :

Cette distension des logiques des uns et des autres nous a incité à analyser les systèmes de représentation des acteurs afin de dépasser les seules approches centrées sur les pratiques. Nous avons ainsi pu repérer deux sous-systèmes de représentation, l'un dit convergent, l'autre dit divergent entre enseignants de discipline et professeur documentaliste, vis-à-vis de l'organisation du système d'information de proximité qu'est le CDI et de son environnement informationnel.

La représentation du système d'information est étroitement liée à celle du besoin personnel d'information. En effet, tout acteur ressentant un besoin d'information, espère que l'environnement documentaire est en mesure de lui fournir, information qu'il ne connaît pourtant pas encore. Nous appréhendons seulement un niveau socio-catégoriel de la représentation type (Le Ny, 1985) de l'information (celle des enseignants du second degré), à savoir un système de prise de conscience pratique, collectif, partagé plus qu'un système construit d'explications rationnelles de

la situation. Le professeur documentaliste ou l'enseignant, au niveau personnel, ne sera pas retenu dans notre analyse, même si la dimension individuelle reste incontournable lorsqu'on s'interroge sur la représentation (Sallaberry, 1996)<sup>80</sup>.

Les deux principales difficultés d'une étude sur les représentations du système d'information sont d'une part, d'avoir à considérer une mosaïque de schémas partiels pour expliquer voire définir celui-ci ; d'autre part, d'avoir à analyser deux processus, deux situations en perpétuelle dynamique. Nous avons tenté, par conséquent, de nous dégager de l'instant « T » de l'observation temporelle, pour aborder un ensemble complexe de représentations (Piaget, 1968 ; Lerbet, 1986) du système d'information et de son environnement en tant qu'objet évolutif, palpable à l'occasion d'enquêtes longitudinales, menées auprès de divers établissements et de diverses populations en combinant des critères endogènes et exogènes. Ainsi, pour appréhender la représentation de l'écosystème informationnel de l'enseignant, est-il nécessaire d'adopter une logique conjonctive (Morin, 1990 ; Le Moigne, 1990) c'est-à-dire un positionnement qui permette de penser les objets comme étant à multifacettes, certaines étant contradictoires aux autres ou en fort décalage avec leurs missions institutionnelles et officielles.

Enfin, à travers l'étude de la représentation de l'écosystème informationnel, on peut supposer atteindre ce que comprennent les sujets ainsi que leur capacité à « se vivre » au sein du paysage éducatif et de l'établissement scolaire où ils évoluent quotidiennement (La Borderie, 1997).

Trop souvent encore, les professeurs sont perçus dans leur pratique informationnelle en fonction de l'offre informationnelle des organisations assises et très peu comme des acteurs complexes, s'adaptant à l'environnement de proximité, pouvant associer un ensemble de stratégies et d'usages fortement influencés par leur propre expérience et leur fonction sociale. Une représentation étudiée est toujours à la fois celle d'un objet et des acteurs concernés.

Ceci nous a par conséquent incité à découvrir et révéler le système de représentation des pratiques informationnelles des enseignants par les professeurs-documentalistes et de confronter celles-ci à l'observation des pratiques effectives. En effet, dans quelles mesures, les représentations des professionnels de la documentation correspondent-elles aux éléments dominants qui caractérisent les pratiques informationnelles actuelles des professeurs? En retour, quelles sont les représentations dominantes des enseignants à l'égard des professeurs-documentalistes, de la structure CDI et de son environnement?

---

<sup>80</sup> SALLABERRY, Jean-Claude. *Dynamique des représentations dans la formation*. L'Harmattan, 1996, p.19-20.

L'idée même de « centre », que l'on retrouve dans l'appellation CDI, a été intégrée et intériorisée par les professeurs documentalistes. On note en particulier une très forte assimilation, de leur part, du système d'information de l'établissement au seul CDI, occultant tout un ensemble de dispositifs co-existants. La représentation du CDI repose sur un principe informationnel de type patrimonial où prime l'accumulation de références et de documents physiques *in situ*, au détriment notamment de l'information disponible sur les réseaux interne et externe à l'établissement. La logique patrimoniale prédomine sur celle des flux, tant dans les modes de gestion que nous avons abordés précédemment qu'au niveau du système de représentations, alors même que l'analyse des pratiques révèle peu à peu l'émergence d'une culture des réseaux chez les enseignants, notamment chez les historiens-géographes, les mathématiciens et les scientifiques.

Au delà du phénomène de centralisation de l'information, la représentation du CDI est à tendance « oligopolistique » (Poulain, 1988), dans le sens où les professionnels de la documentation cherchent à convaincre les membres de la communauté éducative que le CDI reste l'offre centrale de documentation, un « point de départ » des activités documentaires et de recherche d'information, capable de répondre à la majeure partie des demandes et des attentes à partir des fonds documentaires existants et de leurs liens avec l'environnement informationnel. Enfin, parmi les représentations dominantes des professeurs documentalistes, autant l'environnement informationnel est cité, autant des actions articulant les offres de l'environnement aux possibilités locales du CDI restent imprécises et occasionnelles. Nous n'avons pas rencontré à l'occasion de nos enquêtes, le moindre professeur-documentaliste qui ait fait le choix d'articuler des références documentaires issues du fonds documentaire du CDI avec d'autres documents empruntés dans l'environnement (Bibliothèque municipale ou de quartier, Centre Départemental de Documentation Pédagogique...). La sollicitation de structures environnementales ne s'opère systématiquement que lors d'impossibilité absolue pour le CDI de fournir des documents sur un sujet.

Se précise-là d'ailleurs un enjeu majeur pour l'avenir des CDI et des professeurs-documentalistes. En effet, pour quelle part et autour de quelles priorités, l'environnement informationnel devra-t-il être pris en considération par l'établissement et par le professeur documentaliste ? Actuellement, le CDI est plutôt présenté par les professionnels comme lieu de fourniture, mais occulté comme lieu de production et de réécriture de l'information à visée pédagogique et éducative.

La vision par le documentaliste du système d'information à l'échelle de l'établissement se limite la plupart du temps à l'espace physique CDI et à son rayonnement au sein de l'établissement par le biais d'actions spécifiques notamment dans le domaine de la culture.

Nous avons identifié principalement trois dimensions en matière de compréhension et de délimitation du système d'information de l'établissement par les

enseignants de discipline, échappant à la représentation du professeur documentaliste.

Premièrement, il s'agit des fonds documentaires disciplinaires souterrains, au service d'une communauté de savoirs, et davantage stockés que gérés par le laboratoire ou le cabinet de la discipline d'enseignement. Ces documents se caractérisent par deux types de contenus, à savoir une base documentaire d'accompagnement des enseignements de la discipline ou bien des éléments bibliographiques de référence permettant de mettre à jour la connaissance disciplinaire sur des sujets liés à l'actualité de l'éducation. La plupart de ces fonds sont complètement invisibles pour l'ensemble des acteurs n'appartenant pas à la discipline, y compris le professeur documentaliste qui, au mieux, inventorie les références dans la base documentaire informatisée du CDI.

La seconde dimension concerne l'information stratégique essentiellement constituée par la littérature officielle. En effet, cette documentation-là permet à chaque acteur d'appréhender le contexte institutionnel dans lequel il évolue, notamment par la définition du cadre dans lequel est défini son champ d'action. Par la connaissance et l'assimilation de ces informations, chaque enseignant définit ses domaines d'intervention, les limites à ne pas dépasser pour être en phase avec ses pairs ou l'institution, et enfin, peut auto-évaluer les domaines qu'il maîtrise le moins et qui nécessiteront quelques remises à niveau ou compléments d'informations. Or, en dehors même de l'accès en ligne à de l'information institutionnelle via le ministère, les autres types de littérature doivent être (aux yeux des professeurs-documentalistes) et sont, dans la pratique, diffusés et accompagnés essentiellement par les responsables administratifs de l'établissement. Le professeur-documentaliste agit peu sur la fourniture et le traitement de l'information stratégique alors même que l'observation des pratiques révèle des attentes très prononcées de la part des enseignants, notamment pour ceux ayant des responsabilités pédagogiques au sein de l'établissement, ou ceux ayant quelques projets professionnels affirmés.

Enfin, le dernier domaine, à l'échelle de l'établissement et hors les murs, concerne les fonds documentaires personnels parfois mis en circulation au sein des équipes pédagogiques. En effet, ces valises documentaires (Fondin, 1992)<sup>81</sup> complètent les dispositifs individuels et collectifs de recherche d'information des enseignants et ne figurent pas dans le système de représentation des professeurs-documentalistes. Ces fonds documentaires personnels sont dans la plupart des cas quantitativement imposants, et ne sont pas aisément repérables au sein de l'établissement d'exercice.

Posséder une représentation documentaire ajustée à la réalité des situations nécessiterait la considération de multiples paramètres difficilement repérables par le seul professeur documentaliste. Toutefois, la prise en compte même partielle de la

---

<sup>81</sup> *Op. cit.*, FONDIN, p. 126.

situation documentaire individuelle et collective permettrait vraisemblablement d'ajuster sa politique d'acquisition et de redéployer ses activités autour de dimensions fédératrices à l'échelle de l'établissement scolaire.

En comparant les représentations des professeurs documentalistes et la réalité de l'offre de l'éco-environnement informationnel, nous avons caractérisé trois types de « fourvoiements » du professeur documentaliste à propos des pratiques effectives de l'enseignant.

D'abord, on assiste à un « fourvoiement institutionnel » particulièrement pour les informations disponibles en ligne. En effet, au-delà des sites ressources proposés par le Ministère de l'Éducation Nationale, le Centre national de Documentation Pédagogique et les structures locales ou les Rectorats, on soulignera que le paysage de l'information en ligne proposé par les documentalistes se réduit à quelques sites de référence et aux missions institutionnelles. Alors même que l'observation des pratiques des enseignants révèle de multiples sites ressources à fort ancrage disciplinaire, expérimental, offrant souvent des prolongements aux programmes d'enseignement.

Ensuite, on remarque un « fourvoiement de la pratique sur la recherche ». Que l'on considère les éditeurs, les collections de monographies proposées, les sites, les périodiques..., l'information supposée être repérée puis utilisée ne l'est qu'à des fins de pratique d'enseignement et moins de stratégies de réflexion, de réactualisation de connaissances, de confrontation de concepts de référence. Or, pour les enseignants interrogés, la dimension « actualité de la recherche » occupe une part non négligeable (Etévé et Gambart, 1992). Ces pratiques sont notamment fréquentes chez les professeurs ayant en charge des actions de formation continue, de tutorat, d'accompagnement pédagogique, ou des activités de membre de jury.

Enfin, on note un « fourvoiement du pédagogique sur le culturel ». Les représentations des professeurs documentalistes des pratiques informationnelles de l'enseignant dans l'éco-environnement sont fortement imprégnées des productions et des structures éditoriales du champ de l'éducation émanant en priorité de trois structures maîtresses ; alors même que l'analyse des pratiques informationnelles de l'enseignant révèle de multiples usages des organisations bibliothéconomiques (de type bibliothèques départementales, municipales, de musées,...) qui fournissent une base appréciable de documentation et d'information intégrée ensuite aux enseignements. Ce type d'information a comme particularité de détenir des contenus informationnels généraux initialement non destinés aux professeurs, mais qui sont ensuite retravaillés et reproblématisés par ces derniers dans un contexte d'enseignement destiné aux élèves. Ces informations constituent une base de connaissances de référence pour l'enseignant, alors qu'elles ne sont même pas supposées par les professeurs documentalistes. Dès lors, ces derniers ressentent les pires difficultés à imaginer des collaborations fonctionnelles entre les organisations et les professionnels de l'éco-environnement informationnel. Les CDI se trouvent dans une situation de repli, sans véritable politique documentaire articulée avec la cartographie informationnelle environnante.

Se dessine par conséquent un ensemble de représentations informationnelles fortes de la part des documentalistes, suffisamment éloignées de la réalité des pratiques enseignantes, et servant pourtant d'ossature à la mise en place d'une politique de gestion des fonds et d'accès à l'information en ligne et aux réseaux dans les établissements.

Bien qu'ayant pendant de longues années assuré des fonctions documentaires, sans aucun cadrage institutionnel, le professeur documentaliste en 1986 a vu ses fonctions définies à l'aide d'une circulaire de mission. Cette dernière plusieurs fois annoncée comme caduque, devant donc faire l'objet d'une redéfinition, reste pourtant à ce jour, le document de référence et de cadrage pour les acteurs. Cependant, définir officiellement un cadre d'actions n'implique pas systématiquement une modification équivalente des représentations des enseignants de discipline, bénéficiaires potentiels des nouvelles compétences du professeur documentaliste.

L'observation des pratiques et les enquêtes menées dernièrement auprès des enseignants démontre une lente modification de leurs représentations, mais avec un écart conséquent avec la « façon de se vivre » et de se définir des documentalistes (Chapron, 1999). Nous avons dénombré principalement cinq éléments majeurs des représentations des missions du professeur documentaliste par les enseignants de discipline.

#### 2.4.4.2.1- Le professeur documentaliste comme diffuseur d'information

Nombre d'enseignants voient dans les missions du professeur documentaliste, le rôle de relais entre les diverses informations reçues dans l'établissement (envoyés par les éditeurs, les associations, les institutions ministérielles ...) et leur diffusion auprès de la communauté enseignante, selon les centres d'intérêt et les spécialités de chacun. Alors même que l'on décèle ce type de production d'informations dans les CDI (22% des CDI observés offraient des produits documentaires avec périodicité pour les usagers), il est juste de dire que les taux de consultation et d'utilisation sont faibles. La mission productive d'information n'est pas retenue par les professeurs de discipline.

#### 2.4.4.2.2- Le professeur documentaliste comme animateur culturel

Le professeur-documentaliste, aux yeux des enseignants, serait appelé à être un diffuseur de la culture auprès des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative adulte. Cette représentation semble s'être d'ailleurs renforcée dans le cadre des dernières réformes. Les enseignants constatent que jumeler de telles activités à des heures d'enseignement est lourd voire infaisable bien que nécessaire et utile. D'où un glissement progressif de ce type de mission sur le professeur documentaliste qui serait le seul acteur de l'établissement ayant des missions d'enseignement sans avoir de contraintes liées à celles-ci (comme le respect d'un

programme ou le suivi de l'élève par des évaluations régulières). Au delà de la diffusion, il serait à la fois concepteur et animateur de la dimension culturelle au sein de l'établissement.

#### 2.4.4.2.3- Le professeur documentaliste comme catalyseur des projets pédagogiques

Les enseignants dénoncent régulièrement leur manque de temps pour une concertation sur des projets pédagogiques. Cette difficulté effective à se rencontrer est très souvent mise en avant y compris de la part des enseignants coordinateur de projets. De même, le manque de temps et de méthode, pour rédiger les pré-projets, les projets, leurs évaluations et bilan sont avancés. Le professeur documentaliste est alors perçu au carrefour de ces diverses actions dans la phase notamment de réalisation et d'évaluation de ces projets pédagogiques combinant la plupart du temps plusieurs disciplines d'enseignement. La justification de cette vision des choses est que le professeur documentaliste est physiquement le plus présent dans l'établissement (au moins 30 heures hebdomadairement) et doté de connaissances pour rédiger des cahiers des charges, proposer des estimations financières ou gérer des moyens.

#### 2.4.4.2.4- Le professeur documentaliste comme « interface communicant » avec l'équipe de direction

Les enseignants sont relativement sévères, voire ambigus, concernant les professeurs documentalistes et leur relation avec l'équipe de direction de l'établissement. Malgré des dispositifs établis de contact et d'échange avec le chef d'établissement, les enseignants voient le professeur documentaliste comme un relai, particulièrement en tout ce qui concerne les demandes matérielles et d'aménagement. Ils le perçoivent comme une personne appelée plus qu'eux à travailler avec l'équipe administrative et considèrent que la dimension organisationnelle de leur travail fait partie prenante de leurs activités coutumières. Or le professeur documentaliste doit gérer une situation complexe, du fait d'une part que le fonctionnement du CDI dépend en grande partie de la perception et de la volonté du chef d'établissement de développer cette mission, et d'autre part, que cette fonction de « porte-parole » n'est pas toujours synonyme de porte ouverte au dialogue avec certains responsables sur des projets de documentation.

#### 2.4.4.2.5- Le professeur documentaliste comme soutien technique

L'entrée massive des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les établissements a modifié progressivement les besoins de certains enseignants. Le professeur documentaliste fait partie des principaux utilisateurs des TIC notamment avec l'ère de l'informatisation des CDI puis de l'accès et de la mise à disposition de l'information en ligne via l'Internet (site CDI, blog documentaire ...).

Bien que rarement perçu comme la personne la plus compétente dans le domaine informatique, le professeur documentaliste est considéré comme pouvant apporter une aide majeure notamment pour susciter des usages technologiques chez les enseignants les moins avertis et/ou les plus réfractaires. Le choix de l'aide n'est pas légitimé par une meilleure compétence, mais seulement par une plus grande disponibilité. En effet, pour beaucoup, il est rassurant de savoir qu'une personne enseignante de l'établissement, localisée dans un lieu clairement déterminé (le CDI) peut être sollicitée en cas de difficulté. Cette représentation est d'autant plus tenace que la plupart des enseignants expriment un sentiment d'isolement et ne se perçoivent pas comme participant à une démarche collective d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques et professionnelles. D'où la recherche systématique, d'un soutien technique et d'un accompagnement formatif de type utilitaire (notamment dans le domaine de la découverte de l'Internet). On notera un ensemble de lacunes profondes dans le système de représentation des enseignants à l'égard des missions du professeur documentaliste comme la méthodologie de la recherche d'information, l'animation et le soutien à la lecture, le conseil en information pédagogique et professionnelle, la médiation documentaire, ou la diffusion de la recherche en éducation auprès de la communauté enseignante. L'optique actuelle des enseignants enferme le professeur documentaliste dans une logique de service, d'accompagnement pédagogique et plus largement de relai avec l'ingénierie de l'éducation.

Mais au-delà du regard porté sur le professeur documentaliste, quelles représentations dominantes les enseignants se font-ils de l'espace documentaire CDI au sein de l'établissement scolaire et plus largement des structures composant l'écosystème informationnel ? Il s'en dégage significativement trois, quels que soient la discipline d'enseignement et les critères personnels du professeur interrogé.

#### 2.4.4.2.6- Le CDI espace scolaire surveillé, l'éco système espace ouvert

Les enseignants semblent considérer le CDI comme un nouvel espace d'apprentissages faisant partie intégrante de l'établissement scolaire, dans lequel l'élève peut apprendre et se cultiver. Toutefois, nombre d'entre eux le considèrent comme un espace en « dehors du temps scolaire », en « dehors de la classe », où l'élève reste libre de s'organiser dans son travail sous l'entière responsabilité d'un adulte, en l'occurrence le professeur-documentaliste. Celui-ci est moins apprécié sur un ensemble de valeurs pédagogiques et didactiques, que comme acteur de la vie scolaire, où la surveillance de l'élève reste la priorité. D'ailleurs, peu d'enseignants sont en mesure d'expliquer quelles sont les aides apportées aux élèves par le professionnel de la documentation, hors temps de classe. En sus, quelques structures de l'écosystème joueraient ce rôle d'accompagnement de l'élève : principalement celles appartenant au réseau de lecture publique, bibliothèque municipale pour les zones rurales et semi-urbaines, bibliothèque de quartier pour les zones urbaines. Mais étonnement, les enseignants interrogés reconnaissent pour



ces structures un rôle d'ouverture culturelle et documentaire, où les actes de surveillance et d'accompagnement des élèves restent de la fonction de l'enseignant.

#### 2.4.4.2.7- Le CDI espace encyclopédique

Le CDI est défini selon des principes bibliothéconomiques conventionnels et traditionnels. A savoir que les descriptions données des fonds documentaires correspondent aux supports traditionnels et moins aux accès en ligne, pourtant développés par la plupart des CDI d'EPLE. Le système de représentation repose davantage sur un principe patrimonial, cumulatif qu'informationnel, d'accès aux réseaux, ou d'aide à la sélection. Sur ce point précis, il y a une certaine convergence entre les représentations des enseignants et celles des professeurs documentalistes, responsables des politiques d'acquisition. Les structures environnementales quant à elles, sont principalement caractérisées par des offres de services et de contenus en ligne, même pour les structures bibliothéconomiques, pourtant à vocation patrimoniale forte. A ce stade de nos travaux, il semblerait que les mises en œuvre des ENT, des systèmes d'information d'établissement ont faiblement agi sur les systèmes de représentations des acteurs.

#### 2.4.4.2.8- Le CDI espace culturel

Outre les dimensions documentaires et informationnelles, le CDI est fortement perçu par les professeurs comme un lieu ouvert, diffusant de la culture à l'élève, sous forme d'expositions, d'ateliers, de rencontres et d'échanges avec des personnes invitées externes à l'établissement (auteurs, journalistes, historiens ...) et plus largement où se concentrent les diverses animations. Le CDI prend en charge les manifestations culturelles et scolaires au fil de l'année scolaire et devient dès lors un lieu de vie et de découverte pour les élèves, leur permettant notamment de s'ouvrir à l'environnement, à la culture en découvrant par le biais d'animations au CDI voire s'y investissant directement dans la phase d'élaboration et/ou de réalisation. Etrangement, les structures de l'environnement à vocation culturelle ne sont que très rarement abordées comme point d'accès à l'offre physique de documents, étant principalement citées comme fournisseuses d'informations en ligne, de nature avant tout professionnelle, pédagogique, éducative, voire didactique.

Pour finir, on soulignera le fait que le CDI n'est ni perçu comme carrefour des nouvelles formes d'informations en ligne, ni comme relai structurel avec les centres de documentation et les bibliothèques de l'environnement de proximité. De plus, on constate que les représentations dominantes chez les professeurs dépassent aisément le seul domaine de la documentation scolaire. Le CDI est surtout un lieu de vie, d'animations, d'effervescence intellectuelle, de sociabilité plutôt qu'un lieu où l'on s'informe, où l'on acquiert des apprentissages fondamentaux, où l'on apprend à rechercher et organiser l'information. Ces trois dimensions sont pourtant fortement établies depuis ces dernières années par les professeurs documentalistes eux-

mêmes (Morizio, 2002 ; Marcillet, 2001). Afin d'appréhender cette double contradiction, nous avons schématisé ces tendances observées sous la forme d'un schéma intitulé « Systèmes de représentation de l'information documentaire des enseignants et des professeurs documentalistes »<sup>82</sup>.

## **2.5- Incidence de notre travail sur les Sciences de l'Information et de la Communication :**

En prenant pour référence, le champ de pensée de Blandine Brill (2002), nous pouvons dire qu'une habileté, notamment informationnelle, peut être définie comme la capacité d'une personne à atteindre un but grâce à l'utilisation des ressources info-documentaires de son environnement. Toute action de l'utilisateur est donc une « négociation » avec les possibilités et les propriétés de l'environnement, ce qui nous oblige à penser les pratiques d'information, comme une constante interaction entre l'individu et les environnements dédiés. Analyser alors un contexte documentaire revient à chercher puis repérer les actions véritablement engagées par les individus envers les diverses offres structurelles. Cette forme de médiation de l'environnement est appréhendée à partir de la notion d'espace d'actions encouragées, que sont les structures documentaires : en effet, l'écosystème info-documentaire est une forme collective et structurelle de médiation (informationnelle) des environnements pour favoriser un ensemble de pratiques documentaires. On retiendra alors qu'une double logique de l'action se fait face, d'une part, une diversité de comportements eu égard les offres et structures documentaires, d'autre part, une forme d'universalité des processus engagés laissant deviner des logiques collectives de pratiques documentaires depuis l'écosystème observé.

Tout acte documentaire se déroule en combinant des réponses supposées à des besoins d'information, face à un écosystème constitué d'offres de niveaux culturels, socio-économiques, pédagogiques, formatifs, en particulier, en d'autres termes dans un contexte spécifique qu'il est nécessaire de prendre en compte dans ce que l'on pourrait appeler une « écologie de l'accès à l'information-documentation ». Ce terme désigne alors l'analyse des éléments du milieu observé dans lequel se déroulent ces pratiques voire ces acquisitions, les acteurs, les services et les objets dont dispose l'utilisateur pour construire un ensemble de relations et bâtir des situations de recherches et de fournitures d'information et de documents : d'où l'enjeu et l'intérêt de l'approche éco-systémique. Les modèles du « chef d'orchestre » ou celui de l'analyse de l'offre info-documentaire, aussi fins soient-ils, sont limités pour permettre au chercheur (en SIC notamment) de comprendre la complexité des pratiques info-documentaires. L'acte info-documentaire consisterait en un processus permettant la maîtrise progressive d'une dynamique, la capacité de s'ajuster, de prendre appui sur celle-ci, afin d'obtenir l'adaptabilité et la flexibilité

---

<sup>82</sup> Cf. annexe n° 10.

caractéristiques d'un haut degré de contrôle de l'action engagée en matière de recherche d'information et de fourniture de documentation.

Par conséquent, l'approche éco-systémique nous a permis de combiner trois niveaux d'analyse des situations observées :

- premièrement, le travail sur la manière dont se construit un savoir complexe à un moment donné, des observations engagées, en fonction d'un contexte donné. L'acteur observé construit sa connaissance en associant un ensemble de possibilités que lui offrent, ou non, l'écosystème info-documentaire. La situation observée est tributaire des offres et des contextes en situation ;
- deuxièmement, l'analyse de l'environnement et des offres dominantes, non seulement au niveau humain, mais aussi matériel, culturel, technique, permettant de concevoir l'écosystème informationnel comme un « *espace d'actions encouragées* » (the "fiels of promoted action" ; Reed and Brill, 1996) ;
- troisièmement, la globalisation des approches et des analyses cumulées, pour tendre vers l'identification de tendances générales partagées, mettant en évidence des analogies fonctionnelles. Ce que nous nous permettons de dénommer les « logiques collectives ».

Dès lors, un ensemble de pratiques d'information peut être défini comme la capacité des personnes à atteindre un but grâce notamment à l'utilisation des ressources organisées et disponibles dans leur environnement professionnel, dans notre cas. Toute action identifiée et analysée repose sur une forme de « négociation » avec les diverses propriétés de l'environnement. Analyser ainsi les contextes revient à chercher les possibilités d'actions proposées. Nous concevons l'environnement étudié comme un champ de possibilités prédéterminant des types d'actions de la part des usagers. L'écosystème devient un espace élargi d'actions encouragées, autorisant l'exercice d'activités, d'utilisation d'objets et de services, de sollicitations des professionnels et d'utilisation des espaces physiques dédiés, qui doit progressivement amener l'utilisateur à augmenter son potentiel d'actions et par voie de conséquence, ses capacités d'action sur l'écosystème lui-même. Suite à ce constat, le positionnement du chercheur est lui-même questionné, car tenter de comprendre les logiques d'usage et les stratégies des acteurs revient également à considérer très précisément les offres et les ressources mises à leur disposition pour rechercher puis s'approprier les informations. Les usagers ne peuvent être étudiés, sans analyser préalablement l'état des offres et les gisements en jeu.

### **3-La culture professionnelle de l'information en construction :**

La construction d'une culture professionnelle est un long processus d'acquisition de connaissances. Ce processus ne se limite pas à la seule formation professionnelle initiale, mais à l'acquisition de savoirs et de savoirs faire via de multiples voies foncièrement différentes les unes des autres. Parmi les chemins d'accès, la formation continue, les échanges informels entre les pairs, l'analyse de sa propre pratique professionnelle, les pratiques de lecture (Etévé et Gambart, 1992) et d'information en sont les pierres angulaires. Aussi étonnant que cela puisse paraître, très peu de travaux en SIC avaient jusqu'à notre thèse (Liquète, 2002) accordés un intérêt aux pratiques documentaires et informationnelles des enseignants comme vecteur de la compréhension d'une part de la culture professionnelle en construction, d'autre part des connaissances transmises en contexte scolaire. Les quelques travaux de référence en France étaient pour la plupart coordonnés et menés par l'Institut National de la Recherche Pédagogique, sous les responsabilités scientifiques de Christiane Etévé, Christian Gambart et Jean Hassenforder : mais ces travaux fondamentaux ne s'intéressaient qu'aux seules pratiques de lecture personnelle, voire à l'échelle des équipes pédagogiques, envisagées sous forme de pratiques partagées et redistribuées entre pairs. Les écrits scientifiques des années 80-90 considérant les pratiques documentaires dans les parcours des acteurs choisissaient principalement d'autres secteurs professionnels d'observation que celui des enseignants du second degré : trois domaines à l'époque avaient attiré notre attention, les étudiants, avec les productions de Séraphin Alava ou d'Alain Coulon notamment, celui des professionnels de la santé avec l'observation des médecins généralistes et des pratiques en milieu hospitalier, etc. à partir des travaux de Viviane Couzinet (1984) (ou plus récemment, Samuel Tieste, 2004), enfin, les acteurs de l'entreprise avec les recherches de Brigitte Guyot ou Christiane Volant par exemple. Notre postulat était qu'en se rapprochant des pratiques informationnelles des enseignants de discipline, nous pourrions comprendre un pan du métier à savoir celui de la réactualisation des savoirs professionnels tout en tentant d'analyser comment se constitue la dimension collective de la profession d'enseignant ainsi qu'une part de la diffusion des savoirs aux élèves.

#### **3.1- Les éléments théoriques mobilisés :**

Nous avons par conséquent délibérément opté pour ce secteur par une approche centrée « information », où nous avons tenté de caractériser les types d'informations et de contenus faisant sens et autorité auprès des enseignants du secondaire, tout particulièrement pour ceux exerçant en collège. Nous avons ainsi recueilli les propos des intéressés pour ensuite dégager des critères informationnels et caractériser des modes de validation et de diffusion de l'information au sein des communautés de professeurs de discipline, tout en tentant de positionner le professeur-documentaliste dans ces modes de circulation de l'information. Nos

principales hypothèses sous-entendaient une forte influence de l'environnement structurel informationnel de l'établissement scolaire observé et l'incidence des relations et contextes collectifs de travail au sein de l'établissement comme facteurs explicatifs des pratiques informationnelles des professeurs. Au cours de nos divers entretiens et enquêtes, nous nous rendîmes compte de l'intérêt de délimiter puis définir deux types d'informations, l'une à dominante professionnelle, l'autre à dominante scientifique. Ces deux types d'informations, en circulation sociale via les réseaux et les politiques d'édition, rassemblaient des critères complémentaires les uns des autres et répondaient à des schémas d'activités professionnelles sensiblement différents. Nous allons tenter d'en dégager les éléments clefs dans les deux paragraphes suivants.

### **3.1.1- Délimitation de l'information professionnelle :**

Jean Meyriat en 1993 indique qu'une information est une connaissance transmise ; c'est cependant omettre qu'entre l'information et la connaissance s'opèrent des opérations plus ou moins complexes de traitement. Dès lors, on considèrera qu'une certaine catégorie d'informations fait l'objet de traitement plus ou moins abouti : cette information traitée devient alors une « information spécialisée » semblant faire sens et être reconnue essentiellement par les membres appartenant à la communauté réceptrice de celle-ci : les destinataires, le public-cible, les clients. L'information dite « scientifique et technique », sur laquelle nous reviendrons, se démarque de l'information spécialisée dans le sens où le traitement et le niveau langagier des contenus sont nettement plus spécialisés et pointus, et que les conditions de diffusion sont beaucoup plus restreintes. Une des limites de ces conditions de diffusion est financière, puisque l'information scientifique et technique est accessible, mais avec des coûts parfois lourds à supporter pour le récepteur-client. Dans nos travaux personnels de recherche, l'information professionnelle est considérée comme un type d'information spécialisée. C'est une information qui permet au récepteur d'assurer une ou plusieurs tâches professionnelles et est donc directement liée à l'activité professionnelle observée, les enseignants en tant que professionnel de la pédagogie dans notre cas. Comme le suggère Yves Clot (1998), l'objectif de l'édition professionnelle est de lister un ensemble de prescriptions permettant de réaliser un ensemble de tâches et rend compte également d'un ensemble d'activités renvoyant plus particulièrement à des descriptions d'actions de sujet professionnel. Nous pourrions dès lors dire qu'une des forces de l'information professionnelle et son caractère d'utilité s'appuient sur sa capacité à aider le professionnel à résoudre un ensemble de tâches et d'activités professionnelles liées à l'exercice de sa profession. L'information professionnelle exerce également une autre fonction centrale puisqu'elle permet de maintenir un niveau de compétences voire même d'en assurer une progression, car elle incite le professionnel qui y accède à confronter sa propre pratique avec celles indiquées, suggérées, démontrées dans les écrits et productions édités. Elle exerce ainsi d'une certaine manière une fonction de formation continue, à tout professionnel s'accordant un

temps de recherche, de sélection, de lecture et d'analyse des contenus. A nos yeux, nous avons toujours essayé de distinguer le seul métier de la profession en matière informationnelle : en effet, la profession repose davantage sur un registre d'actions partagées, validées, reconnues par les acteurs du secteur professionnel concerné<sup>83</sup>. A la différence, le métier est avant tout centré sur la seule pratique d'un acteur, sans qu'il n'y ait de communauté, de mode d'échanges et de formes d'organisation sociale ; dès lors, la pratique du métier est plus disparate, variable d'un acteur à un autre. Cet ensemble de remarques fait que, selon nous, l'information professionnelle notamment contribue au renforcement de la constitution d'une culture professionnelle en partage, agrégeant les membres d'une même profession et renforçant leur identité. L'information professionnelle est véhiculée par l'intermédiaire de diverses ressources qui dépassent le seul cadre éditorial conventionnel, puisqu'elles mêlent à la fois la satisfaction d'un besoin professionnel d'information et proposent un spectre d'utilisations potentielles allant jusqu'à projeter des « activités professionnelles idéalisées » contribuant au renforcement des identités professionnelles. En ce sens, la ressource et les espaces qui les mettent à disposition opèrent des formes de médiation entre l'acteur et les systèmes qui l'entourent. Ces ressources dès lors projettent non seulement des actions mais un ensemble de représentations du métier ou de la profession.

L'information professionnelle est organisée également selon un principe qui oblige les acteurs à réfléchir au transfert de savoir faire et à la mise en discussion d'un ensemble d'informations pratiques. C'est pourquoi, les éditeurs et diffuseurs de l'information professionnelle visent une diffusion rapide et régulière d'informations « pratiques » permettant une utilisation immédiate de la part des récepteurs. L'immédiateté tant dans la diffusion que dans la réception et l'appropriation est un critère déterminant. On peut donc dire que l'information professionnelle est une forme particulière et spécifique d'écriture : utilité, immédiateté, partage au sein de la communauté professionnelle, contribution à la réactualisation des savoirs professionnels en sont les éléments clefs. Elle recherche donc une certaine efficacité immédiate. De plus, reposant sur un principe de réflexivité, l'élaboration et la mise en circulation entre les pairs de ressources et de documents contribuent progressivement à l'élaboration d'un ordre, d'une rationalité collective et d'une identité professionnelle, régulée entre eux.

Les formes que revêt l'information professionnelle restent extrêmement variées à ce jour et très fragmentées. La plupart des contenus, tant dans les éditions en ligne que papier, sont sous la forme d'articles courts, de récits pragmatiques, cherchant à aller de manière synthétique à l'essentiel du propos, en s'appuyant sur un vocabulaire et des terminologies professionnelles, sur le jargon du métier. On notera l'importance des éléments para-textuels que sont les données chiffrées, les illustrations, des éléments comparatifs, des renvois à des liens et compléments de lecture. On soulignera que les mises en forme et en page de l'information visent souvent à « faire scientifique », bien que centrées sur des applications pratiques. Il

---

<sup>83</sup> Cf. les travaux d'Etienne Wenger sur les types de communautés : chapitre 6 de la présente partie.

s'agit finalement de valoriser et d'afficher des déroulés d'activités, des récits d'expérience, des tentatives d'expérimentations cherchant *in fine* à conceptualiser l'expérience (Delcambre, 1986). Les récits d'expérience cherchent à décrire précisément des activités et des objets mis en œuvre, les procédures engagées, les relevés de situations ainsi que les tendances voire résultats obtenus. Les éléments bibliographiques et résographiques bien que présents sont quantitativement réduits et peu orientés vers l'international dans les secteurs professionnels observés. Nous avons repéré principalement quatre formes d'écriture engagées à savoir :

- l'écrit d'expérience où le professionnel, personne d'autorité dans son secteur relate précisément une de ses actions en situation ;
- la prise de position « personnelle », le point de vue d'un professionnel, invitant dans la plupart des situations les pairs à réagir ; ces informations répondent au double souci, de cerner le positionnement collectif sur la question et d'ouvrir les échanges argumentés pour tendre vers une position commune de la profession. Les listes de diffusion, à ce propos, semblent avoir renforcé l'échange de ce type d'écrits ;
- les tentatives de synthèse visant à faire le point sur une thématique, une question d'actualité, en cherchant l'exhaustivité ;
- enfin, les écrits à caractère militant voire vindicatif, recherchant une adhésion collective au problème ou dysfonctionnement exposé, une prise de position commune renforçant l'assise sociale de la profession. Les intentions sont alors tout autant de capter une reconnaissance sociale voire politique, que de diffuser les informations au sein des professionnels.

Cette multiplicité des formes d'écriture pourrait notamment s'expliquer par l'absence de cadre d'écriture dans le champ professionnel. Il peut cependant y avoir quelques indications, notamment en matière de charte de présentation et de calibrage, mais pas de véritables normes d'écriture implicites ou explicites à la différence de l'information scientifique et technique, fortement normée.

Les producteurs-éditeurs dans le champ de l'information professionnelle sont extrêmement nombreux et variables de par leur statut. Les sources actoriales sont donc très variées : les organismes officiels du secteur concerné, le ou les associations professionnelles du domaine, les représentants, les formateurs, les personnes d'autorité du domaine, parfois un expert extérieur du domaine, mais connaisseur de celui-ci, enfin et surtout des praticiens réfléchissant sur leurs pratiques et désirant la faire partager<sup>84</sup>. Ces types d'écrits font le lien avec les manifestations du secteur professionnel, comme les salons, les colloques, les journées professionnelles, etc. L'information professionnelle constitue un bon vecteur de dissémination de l'information par les/aux professionnels. Parallèlement aux informations en ligne et *via* des périodiques professionnels, d'autres formes d'hybridation de l'écriture existent : notamment les encyclopédies professionnelles, les documents permanents à réactualiser sous forme d'abonnements... même si les délais d'édition sont parfois hasardeux et irréguliers<sup>85</sup>. Comme nous le verrons plus

---

<sup>84</sup> Notamment les récits d'expérience.

<sup>85</sup> Dans le secteur de l'éducation, les éditions Wéka par exemple ont développé ce type d'informations professionnelles pour les professeurs et acteurs de l'éducation.

bas, par le biais de l'information professionnelle, nous cherchons ainsi à atteindre les modes d'organisation et de réactualisation des savoirs au sein d'une communauté de professionnels. La seule analyse des offres de formation professionnelle reste insuffisante. L'information professionnelle révèle un dynamisme des connaissances et d'éventuels partages entre les membres d'une même profession.

### **3.1.2- Délimitation de l'information scientifique et technique :**

Prise aux pieds de la lettre, l'Information Scientifique et Technique (I.S.T.) a comme vocation de diffuser les savoirs et les connaissances de l'actualité scientifique, mais également des bases d'archives de documents déposés et/ou ayant fait l'objet d'édition antérieurement. Le cœur de cible de l'I.S.T. est la communauté scientifique, au sens large, à savoir les (enseignants)-chercheurs, les étudiants dans les cycles universitaires supérieurs, et les ingénieurs-techniciens de recherche principalement. L'I.S.T. couvre tous les domaines scientifiques (Comberousse, 2005), prioritairement les littératures scientifiques des sciences dures, mais également celles des sciences de l'ingénieur, des sciences humaines et sociales, etc. Sans approfondir le sujet dans ce texte, deux composantes nous semblent centrales pour apprécier l'I.S.T. : d'une part, les procédures de validation des contenus mises en œuvre avant édition, d'autre part, les modes de diffusion qui s'offrent à tout lecteur.

Les procédures d'expertise et de validation sont précisément explicites et partagées entre pairs appartenant à la communauté scientifique ; parmi elles, on retiendra l'expertise « à l'aveugle », le calibrage, la place de choix des référencements biblio- et réseaugraphiques, les éléments péri- et paratextuels illustrant et justifiant la démonstration scientifique effectuée par l'auteur, le positionnement théorique et les modalités méthodologiques choisis par ce dernier.

Les modes de diffusion quant à eux, sont finalement multiples et extrêmement variés à ce jour<sup>86</sup>. Les deux principaux restent le périodique scientifique et les bases de données en ligne, disponibles par le biais d'abonnements personnels et/ou institutionnels. Toutefois, ces dernières années ont vu émerger progressivement des espaces d'auto-publications proposés directement par les scientifiques à un supposé lectorat, ainsi que les archives ouvertes offrant des situations d'édition et de diffusion extrêmement variables selon les archives (Bégault, 2010). On mentionnera également les offres ouvertes d'articles scientifiques via des portails institutionnels d'archives, comme Persée en France<sup>87</sup>. L'une des différences fondamentales actuelle est que les accès à l'I.S.T. sont parfois directs, ouverts voire gratuits,

---

<sup>86</sup> On notera à ce propos, que les diverses sections universitaires, CNU en France par exemple, ne sont pas encore en accord les unes-les autres avec les types de littératures reconnues ou pas par les pairs, les évaluateurs. Nous pensons, par exemple, au poids donné actuellement aux articles scientifiques publiés exclusivement dans des revues en ligne.

<sup>87</sup> Portail en Sciences Humaines et Sociales, disponible sur [www.persee.fr](http://www.persee.fr)



permettant indéniablement aux professionnels d'un secteur de mettre en lecture un ensemble de publications jusqu'alors difficilement disponibles, accessibles et donc utilisables.

En souhaitant analyser les pratiques informationnelles, pour comprendre la culture professionnelle en construction des enseignants, nous avons été amené à considérer certaines formes d'I.S.T., dans des contextes professionnels et des situations personnelles bien spécifiques, où ce type de littérature correspondait à des besoins d'information déclarés de la part des enseignants interrogés, pour lesquels nous le verrons le champ de réaction de la documentation scolaire, notamment celle proposée *via* le CDI, était alors absente et non sollicitée par les enseignants concernés. On retiendra toutefois, dès à présent, que même si l'I.S.T. n'est pas appelée à intéresser prioritairement les enseignants exerçant dans des établissements scolaires du second degré, ce type de littérature dans des cas et situations bien précis répond à des besoins d'information et collabore par conséquent, à l'édification d'un processus de culture professionnelle.

### **3.2- Méthodes et techniques d'appui : positionnement du chercheur :**

Sur cette question, nous nous sommes très rapidement heurté à la difficulté de recueillir des données précises sur les types de documents, leurs référencements et les indications d'usage des ressources recherchées puis consultées par les enseignants, que celles-ci soient de type « information professionnelle » ou « information scientifique et technique ». Afin de recouper les données et d'éviter oublis ou déformations dans les réponses proposées par les acteurs interrogés, nous avons associé deux démarches d'enquête lorsque nous avons interrogé les enseignants de collège au cours de notre thèse et plus tard au fil des entretiens avec les professeurs stagiaires, notamment ceux s'appêtant à devenir professeur documentaliste.

D'une part, nous avons soumis les individus à un questionnaire d'enquête proposant notamment deux types d'items, le premier centré sur la caractérisation des besoins d'information et les intentions visées à travers la recherche et la lecture de ce type d'information indiquée ; le second consistait à mentionner à partir de listes ouvertes de propositions, les principaux gisements, titres de revues, de collections, ... utilisés par le sujet questionné. Afin d'en limiter le biais, celui notamment de répondre un peu au hasard, d'omettre d'indiquer un titre pourtant régulièrement utilisé, mais non présent dans la liste soumise, etc., nous avons procédé systématiquement dans un second temps, à un entretien semi-directif où nous réinterrogeons une part de l'échantillon sur les sources recherchées, leur utilisation et le besoin d'information visé. Lors d'écart notoire, nous mettions en confrontation les dires du sujet avec les réponses apportées au questionnaire afin de tenter avec l'intéressé de stabiliser sa réponse, à savoir la rendre la plus conforme à la pratique effective. Comme au cours de la thèse de doctorat, 325 professeurs de discipline

avaient répondu au premier questionnaire, nous avons extrait par discipline, par tirage aléatoire, quelques questionnaires pour les confronter aux réponses des entretiens semi-directifs sur une base de cinquante professionnels au total.

Même si la garantie absolue de la fiabilité des réponses n'existe pas, le croisement des méthodes d'enquête permet de limiter le risque de réponses non fiables, essentiellement en fort décalage avec la réalité de la pratique info-documentaire. Nous tenons à souligner l'importance de bien réfléchir aux offres de références bibliographiques et réseautiques que le chercheur soumet à son échantillon, car cette liste, quoique ouverte et pouvant être complétée, peut être le reflet même de la manière de concevoir les informations professionnelles et scientifiques du chercheur qui interroge. Au cours de notre parcours de recherche, la seule vigilance fondamentale pour éviter ce biais, a été préalablement en un autre lieu géographique, mais avec des populations comparables de mener une pré-enquête tout en interrogeant après coup, les individus de l'échantillon pour recueillir leurs avis sur la formulation même des questions et les contenus des listes préétablies afin de les ajuster et de les compléter selon les manquements constatés. Nous continuons à préconiser ce type, bien que lourd, de démarche et d'approche aux étudiants que nous encadrons qu'ils soient en master ou en thèse doctorale.

### **3.3- Quelques éléments forces de nos recherches :**

#### **3.3.1- Caractérisation des principaux types d'informations recherchées/utilisées par les enseignants de discipline : tentative de délimitation :**

L'analyse par les offres d'information disponibles sur le marché de l'édition et de leurs probables utilisations selon les besoins d'information nous montre que plusieurs modèles d'écriture se télescopent : l'écriture scientifique est susceptible d'intéresser le professionnel dans certaines situations, l'écrit professionnel répond à des besoins d'information à visée pratique, les professionnels réécrivent parfois des extraits de travaux scientifiques en cherchant à les rendre accessibles voire connus au sein des communautés professionnelles, etc. En choisissant comme point d'entrée, l'analyse par les pratiques, et notamment des besoins d'information considérée comme « *activité itérative* » (Le Coadic, 2007)<sup>88</sup> qui alterne collecte des données (collecte directe et/ou indirecte), analyse de ces données et décision, nous avons alors opté pour une grille de lecture prenant appui sur les formes déclaratives des acteurs interrogés en tentant progressivement d'opérer des rapprochements des sources d'information les plus fréquemment citées. Au-delà d'une définition de chaque type repéré, nous tentons également de proposer systématiquement des *items* permettant scientifiquement de délimiter l'objet. Cinq d'entre eux ont été

---

<sup>88</sup> LE COADIC, Yves-François. *Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic*. ADBS éditions, 2007, p. 35.

retenus à savoir : les formes d'action et d'utilisation que visent les enseignants de discipline pour chaque type d'information considérée, les formes documentaires revêtues par ces informations, les structures et organisations émettrices de celles-ci, les fréquences moyennes de recherche informationnelle par les enseignants, enfin, les profils des acteurs vecteurs de ces informations dans le cadre scolaire et éducatif ; nous entendons par vecteur, que chaque type de littérature, à l'échelle des établissements scolaires est régulièrement véhiculée, conseillée, disséminée par des individus et/ou des organismes collectifs par le biais de prescriptions (bibliographie officielle, textes réglementaires...), de conseils de lecture (entre les pairs), de démarches marketing (prospectus, affichages en salle des professeurs, courriels et courriers d'éditeurs, visite de commerciaux au sein de l'établissement...)...

Au gré de nos recherches, nous avons dégagé principalement cinq genres de littératures et d'informations de référence dans les pratiques informationnelles des enseignants du second degré, que nous allons présenter.

### 3.3.1.1- L'Information Culturelle et de Loisir (I.C.L.) :

L'information Culturelle et de Loisir est la seule information généraliste qui ne soit pas spécifiquement destinée initialement aux enseignants, puisque s'adressant à une population élargie en quête de connaissances culturelles dans le cadre généralement des pratiques de lecture de loisirs. Les cibles sont par conséquent plus étendues que le seul monde de l'enseignement, avec des contenus généraux et un degré de précision davantage lié à une problématique restrictive qu'à un contenu scientifique spécialisé. L'I.C.L. ne trouve d'intérêt pédagogique qu'à partir du traitement opéré par le professeur lui-même ou le documentaliste, qui sont appelés à réécrire et à synthétiser des extraits, notamment pour une utilisation scolaire. On assiste de plus en plus fréquemment à la prise en charge par les maisons d'édition et les musées de travaux de réécriture et de simplification visant une forme de vulgarisation des savoirs à des fins pédagogiques<sup>89</sup>.

Ces recherches de documents et d'information ne sont généralement pas assorties d'une volonté d'action immédiate de la part des enseignants. L'utilisation de ces informations dans des situations pédagogiques se fait par transfert, progressivement, sans souvent qu'il y ait eu volonté à l'origine de la recherche de l'utiliser ultérieurement dans un contexte d'enseignement. Ces informations constituent des

---

<sup>89</sup> Dans les cadres des offres muséales, nous citerons les regroupements d'offres ICL de certaines villes (par exemple, la ville de Saintes : <http://www.ville-saintes.fr/index.php?id=864> ), des grands musées nationaux thématiques (par exemple, le musée de la renaissance : [http://www.musee-rennaissance.fr/homes/home\\_id20806\\_u112.htm](http://www.musee-rennaissance.fr/homes/home_id20806_u112.htm) ) ou ceux de réseaux de musées (par exemple le RMN Grand Palais : <http://www.rmn.fr/francais/professionnels/enseignants/dossiers-pedagogiques> ) qui structurent des informations éparses pour les mettre à disposition notamment sous forme de dossiers pédagogiques, retravaillés ensuite par les enseignants. Du côté des maisons d'édition, on notera un ensemble d'offres éditoriales pour les publics novices réadaptés et réadaptables également par les enseignants (par exemple, l'offre de l'éditeur « QI éditions » dans le secteur de la bande dessinée, du cinéma, de l'histoire des civilisations, les éditions du regard, etc.).

« strates de connaissances » pouvant être ensuite réutilisées partiellement dans diverses situations professionnelles : pour des préparations de cours, des exposés, des élaborations de projet pédagogique, etc.

Exclusivement de type encyclopédique, culturel et patrimonial, aucune de ces informations et documents n'ont à proprement parler un caractère pédagogique ou didactique à l'origine de leur édition. Les contenus à ancrage disciplinaire sont plutôt de type vulgarisation scientifique, historique, littéraire, etc. L'I.C.L. est disponible dans la plupart des structures culturelles dont les réseaux de lecture publique et les structures muséales. Au cours de nos divers entretiens, trois types de bibliothèque ont été prioritairement cités par les enseignants à savoir : les bibliothèques municipales centrales, ou celles de quartier ou d'arrondissement pour les zones urbaines ou les bibliothèques départementales de prêt en secteur rural.

La fréquence de recherche de ces informations, de la part des enseignants, est régulière, puisque plus de la moitié de notre échantillon déclarait user de ce type de structure plus d'une fois par mois. La motivation n'étant pas que personnelle, mais s'étendant souvent aux membres d'une famille (demande des enfants, du conjoint ...): parfois même nous avons noté le principe de « l'emprunt décalé ». Ces informations se présentent quasi exclusivement sous forme de monographies sur support traditionnel et d'informations prélevées sur les sites des musées de France et les organismes muséologiques. Aux dires des professeurs, les principaux fournisseurs de l'I.C.L. sont les personnels de bibliothèque, bien avant les professeurs documentalistes. On note aussi quelques collègues d'établissement, appartenant au même champ disciplinaire, qui jouent parfois le rôle d'amorceur d'une démarche de recherche d'information de l'I.C.L. au sein des établissements scolaires, démarche qui exclue quasi systématiquement la participation du professeur documentaliste.

### 3.3.1.2- L'Information Pédagogique et Professionnelle (I.P.P.) :

Il s'agit d'informations produites en priorité par divers éditeurs scolaires, para-scolaires et plus largement du champ éducatif. L'Information Pédagogique et Professionnelle participe à la réactualisation des savoirs professionnels et contribue à la fourniture d'informations utilisables dans les pratiques pédagogiques, permettant de définir le cadre des actions, et donnant une visibilité partagée sur des pratiques innovantes en action. Les types d'actions visées par les éditeurs sont exclusivement celles qui ont trait aux pratiques de classe, à la didactique disciplinaire, ainsi qu'à la mise en place de textes de cadrage faisant autorité au moment des observations. L'I.P.P. se compose essentiellement de fichiers ressources, de ressources retravaillées et didactisées, d'extraits de manuels scolaires et/ou électroniques, de guides méthodologiques, autant en version papier que version électronique mise en ligne et disponible gratuitement, parfois à condition d'être abonné et identifié. Les structures de référence pour produire et diffuser ce type d'information sont le réseau Scéren-C.N.D.P., les services-missions des Rectorats et Inspections académiques, quelques sections de bibliothèques universitaires dans le domaine des sciences de

l'éducation exceptionnellement. Le C.D.I. de l'établissement d'exercice fournit certains types d'I.P.P., orientés vers la pratique en classe avec les élèves (exploitations immédiates de l'information) et la littérature professionnelle disponible dans le champ des sciences de l'éducation et de la didactique disciplinaire.

La démarche la plus régulière (à savoir au moins une fois par mois) consiste à visiter une structure appartenant au C.N.D.P, ou à interroger en ligne des sites de référence : CLDP, antenne du réseau, CDDP... Pour les autres organisations, les fréquentations et consultations restent rares (une à deux fois par année scolaire en moyenne). Concernant le C.D.I., les sollicitations sont régulières (deux fois par mois minimum), mais exclusivement pour consulter et emprunter un type spécifique de littérature de l'I.P.P. tel que le manuel scolaire et certains documents directement exploitables avec les élèves. Les enseignants tendanciellement se plaignent du manque d'investissement des C.D.I. et des professeurs-documentalistes dans la fourniture d'I.P.P. les obligeant à chercher ce type d'information en dehors de l'établissement, notamment lors de leurs temps de préparations, et au moment de leur navigation sur Internet.

L'I.P.P. est proposée essentiellement sur supports papier et en ligne depuis des sites institutionnels et d'éditeurs du secteur. On retiendra cependant la part conséquente occupée par les vidéogrammes ainsi que la part prépondérante de l'édition en ligne pour ce secteur de l'information professionnelle, notamment depuis ces dix dernières années.

Les professeurs documentalistes, qui exercent en C.D.I. ou bien dans le réseau Scéren-C.N.D.P. sont les deux principaux vecteurs et diffuseurs de ce type d'information ; parfois des professeurs relais de l'établissement, comme les responsables de discipline, ou les coordinateurs de projets pédagogiques jouent un rôle de conseil voire de prescripteur. Nous avons remarqué que l'I.P.P. était accessible d'une autre manière que nous qualifierons d' « invisible » par le biais de fonds documentaires personnels conséquents à savoir les valises documentaires. Cette information sert à combler les déficiences des fonds documentaires du C.D.I. et de l'établissement scolaire, et a été acquise, après échange sur les contenus, avec des pairs. L'I.P.P. est généralement le type d'information au centre de toutes les discussions entre les enseignants à l'échelle des établissements scolaires.

### 3.3.1.3- L'Information Scientifique et Technique (I.S.T.) :

Nous adapterons la définition originelle donnée à l'IST par les chercheurs en SIC, spécialistes du domaine. Cette Information Scientifique et Technique permet à l'enseignant d'opérer des choix, d'observer ce qui est fait ailleurs, dans d'autres domaines professionnels que le sien et sur d'autres territoires (notamment en dehors de l'espace et du système éducatif français). Le contenu, de teneur informationnelle scientifique, s'adresse à un public de spécialistes des champs disciplinaires couverts,

sans forcément chercher son accessibilité sémantique pour les généralistes de la discipline que sont les enseignants. Il vise à la fois un lectorat de spécialistes des questions scientifiques traitées, mais également des professionnels qui diffusent, transmettent, travaillent avec ce référent scientifique. La recherche et la quête d'I.S.T. ont souvent une motivation plus large que la seule visée d'une amélioration de l'exercice du métier. Les enseignants se déclarant chercheurs et usagers de l'I.S.T., sont souvent eux-mêmes en situation de recherche personnelle (pour achever un cycle universitaire, obtenir un diplôme, ou passer un concours supérieur d'enseignement, notamment l'agrégation de la discipline d'appartenance).

Ce type d'informations est principalement composé d'articles scientifiques et de références bibliographiques disponibles dans divers sites et bases de données accessibles à tous (au sens de littérature grise principalement). Les structures sollicitées par les professeurs de discipline leur permettant l'accès et la fourniture de ces informations sont principalement les bibliothèques universitaires, les sites en ligne et les archives ouvertes proposant des bases de documents, des articles scientifiques et des pré-prints. Les temps de recherches d'I.S.T. ne s'effectuent que lors de moments bien particuliers, durant la carrière professionnelle. A ces moments-là, les recherches sont fréquentes et répétées. Le reste du temps, lors de la carrière professionnelle, ces recherches sont rarissimes sauf chez les enseignants en histoire-géographie et en sciences, pour les cohortes d'individus que nous avons observées. L'I.S.T. recherchée est généralement dématérialisée. Les rares formes matérialisées d'I.S.T. sont des périodiques spécialisés ou des bulletins, exceptionnellement accessibles d'ailleurs depuis un CDI. L'espace documentaire CDI, tout comme le professeur documentaliste ne constituent pas des relais permettant le « retrouvage » de l'I.S.T.. En effet, très peu de documentalistes participent à la quête de ce type d'information. La recherche se fait directement de l'enseignant aux divers gisements, sans médiation professionnelle. Seules quelques bibliothécaires de services universitaires accompagnent les recherches de ces professeurs, eux-mêmes inscrits à l'université pour y accomplir un cycle d'études.

#### 3.3.1.4- L'Information Scientifique et Expérimentale (I.S.E.) :

Cette catégorie d'information, baptisée l'I.S.E., présente comme particularité d'être le plus souvent disponible au sein de structures universitaires et scientifiques, notamment depuis certaines offres de documents en ligne. Elle rend compte de l'état de la recherche francophone et internationale et permet d'observer de nouvelles orientations, de nouvelles problématiques émergentes dans le secteur de la recherche pédagogique et disciplinaire. Elle prend souvent la forme de littérature grise non diffusée chez les principaux éditeurs de l'éducation, ni sur les sites institutionnels, mais plutôt au sein de regroupements de chercheurs (laboratoires, collectifs, associations scientifiques, écoles savantes...). Ces recherches fondamentales sont assorties de présentation de protocoles de recherche, de programmes d'expérimentation auprès d'élèves, où sont mis en confrontation des éléments scientifiques explicatifs supposés et l'observation du terrain. L'I.S.E.

possède souvent un double niveau d'écriture associant des chercheurs et des enseignants praticiens.

L'I.S.E. opère une action innovante, et essaie dans l'idéal de modifier les représentations et de proposer de nouvelles perspectives modifiant à terme certaines pratiques professionnelles d'enseignement. C'est aussi par le biais de l'I.S.E. que l'on voit émerger de nouveaux concepts faisant ensuite autorité dans le champ des professionnels de l'éducation et de la formation.

On notera un double niveau réflexif-fondamental de publications regroupant des écrits rendant compte d'expérimentations, de comptes rendus de séquences pédagogiques, de carnets de bord tenus par des pédagogues, des grilles d'aide à l'observation... , combinés à des références théoriques et des savoirs savants. Les principaux producteurs et diffuseurs de ces savoirs sont des laboratoires universitaires de recherche, certaines associations professionnelles, et surtout des Instituts de recherche pédagogique comme les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.), l'Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.) ou des Instituts de recherche disciplinaire (ex. : IREM,...). A la différence de l'I.S.T., la recherche d'informations scientifiques et expérimentales est régulière et permanente au cours de la carrière de l'enseignant. Ces contenus intéressent particulièrement le praticien, intégré dans des réseaux professionnels, n'ayant comme principales motivations que de mieux comprendre sa pratique et savoir l'améliorer dans sa quotidienneté, tout en la proposant en partage à ses pairs. Les tendances et résultats de l'I.S.E. sont souvent débattus et échangés au sein des équipes pédagogiques observées, à la différence de l'I.S.T. qui repose exclusivement sur des préoccupations séculières et personnelles.

L'I.S.E. prend exclusivement la forme de publications dont les maîtres d'oeuvre sont les Instituts eux-mêmes, sous forme de périodiques et de contributions à diffusion confidentielle, et diverses formes de littérature grise (papier et/ou en ligne)<sup>90</sup>. L'inconvénient de ces publications réside dans les conditions artisanales de diffusion et souvent le non respect des normes de publications. Les acteurs diffusant l'I.S.E. sont aussi ceux qui diffusent une part de l'I.S.T. La seule différence fondamentale concerne quelques échanges, repérés en cours d'enquête, entre certains enseignants en établissement scolaire et des enseignants-chercheurs, se communiquant des références bibliographiques, car associés dans une recherche appliquée ou une « recherche action ». Pour ce type d'information, le chercheur est également agent de transmission et conseiller informationnel informel au sein des équipes pédagogiques intéressées et/ou mobilisées.

---

<sup>90</sup> Pour illustrer notre propos, un enseignant de mathématiques souhaitant réfléchir sur et modifier sa pratique autour des algorithmes surveillera et s'abonnera à la newsletter de l'IREM de la Réunion (présentation en ligne : <http://www.reunion.iufm.fr/recherche/irem/spip.php?rubrique53> ). L'enseignant s'interrogeant sur sa pratique professionnelle s'abonnera en tant qu'adhérent au réseau RPDP, des chercheurs et praticiens en didactique professionnelle (pour illustration : <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/> ).

### 3.3.1.5- L'information officielle (I.O.) :

L'information dite officielle (I.O.) recouvre l'ensemble des gisements émanant des autorités de tutelle et en lien avec l'organisation même de l'enseignement et de la pédagogie. Elle est donc composée de tous les textes officiels, quelle que soit leur nature, des horaires et règlements, des textes politiques en vigueur, des modes de mise en œuvre pédagogique, des aides à l'orientation, aux mises en œuvre des dispositifs, des réformes, etc. En résumé, l'I.O. recoupe l'ensemble des textes concernant les réglementations, les obligations et les orientations à donner aux divers enseignements. Les principaux types de contenus en circulation sont des textes officiels, issus des rapports officiels, des recueils lois et règlements, des bulletins officiels, des éléments des programmes d'enseignement ; l'ensemble de ces contenus est disponible, utilisable et diffusable à l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Les structures de référence assurant la production et la diffusion de l'I.O. sont essentiellement des autorités de tutelle des métiers de l'enseignement, principalement les inspections académiques, le rectorat, le ministère de l'éducation nationale, les organismes en lien avec des prises de décision et des modes de mise en œuvre pédagogique, comme les fédérations, associations, organismes institutionnels. Le réseau Scéren-CNDP joue un rôle central de diffuseur auprès des enseignants, sans être producteur. Les fréquences de recherche de ce type de littérature citées par les enseignants interrogés sont très proches les unes des autres, sur une base quasi hebdomadaire, notamment avec l'édition du bulletin officiel en ligne et en libre accès. A ce propos, c'est très certainement le type d'information qui a subi la plus importante transformation, avec une migration quasi complète des contenus du support papier vers des versions numériques directement accessibles depuis le web, archives comprises. L'incidence professionnelle en a été forte pour le professeur documentaliste qui est moins enclin à penser à organiser des modes de diffusion et de communication autour de ces littératures directement et aisément accessibles de nos jours. Son registre d'actions et d'accompagnement a glissé vers la communication sur les sorties de textes de réforme. Par conséquent, pour le chercheur en SIC, les usages sont moins évidents à apprécier et à caractériser : il lui reste la possibilité d'observer les traces des connexions aux sites institutionnels depuis l'établissement scolaire par exemple pour se rapprocher de la réalité des pratiques. On peut dire qu'à quelques détails près, l'accès est direct, sans médiation documentaire, pour l'I.O. Enfin, ce type d'information répond à une appropriation très personnelle des contenus, avec un assez faible partage entre les pairs et une incidence forte parfois, sur les pratiques professionnelles engagées (ex : les textes I.O. de la réforme des lycées 2010).



### **3.3.2- L'importance de la communication dans la dissémination de l'information professionnelle :**

Outre le choix d'expliquer une part des pratiques informationnelles et documentaires, à partir des types d'information sollicités, comme nous avons tenté de le faire juste précédemment, nos divers travaux auprès des communautés pédagogiques exerçant en établissements scolaires ont montré que l'on ne pouvait dissocier les problématiques d'information-documentation avec celles directement liées à la question communicationnelle. A nos yeux, le faire reviendrait à «fossiliser » des problématiques humaines complexes, notamment parce qu'elles reposent sur des démarches rationnelles de recherche d'informations, mais également sur de nombreuses stratégies personnelles et collectives, mêlant intentions, pratiques et représentations de l'acteur. Nos travaux ont ainsi essayé de repérer des situations incitant à la dissémination de l'information à visée professionnelle au sein des équipes éducatives, en dehors même du champ d'action du professeur-documentaliste. Michaël Huberman, dès 1989 puis en 1991, avait repéré des effets de leadership au sein des équipes pédagogiques, notamment dans le domaine de la diffusion des informations syndicales. Nos propres enquêtes nous ont révélé des effets de leadership documentaire : par « effet leader », nous entendons par là que des enseignants de discipline exercent une autorité en matière de conseils de lecture, de prescription de lecture et de discrimination de références sur d'autres au sein des pairs la plupart du temps issus de la même discipline d'enseignement que la leur. Le point plus intéressant est que cet effet leader n'est pas interrogé ou remis en question par les autres enseignants : cette autorité du leader devient une référence pour les pairs.

Au-delà de ce constat, nous avons cherché à caractériser quelques facteurs permettant que s'amorce ce leadership documentaire. Nous avons pu ainsi identifier au moins quatre dimensions influentes à savoir :

- la participation du leader à des actions de formations professionnelles : la plupart des leaders observés étaient en lien direct avec les actions de formation professionnelle offertes dans le périmètre de l'enseignement. Ces actions de formation étaient menées soit au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) sous la forme d'interventions (séminaires, cours, accompagnements de stages...), soit d'actions de tutorat auprès des professeurs-stagiaires voire des néo-titulaires, soit au cours d'actions inscrites dans les Plans Académiques de Formation (P.A.F.) consistant à assurer des formations professionnelles continues à des pairs d'autres établissements scolaires de l'académie, ou plus rarement à mettre en œuvre des stages de formation au sein d'équipes pédagogiques pluridisciplinaires dans des établissements de la région. Ces activités de formation obligeant le professeur-formateur à suivre l'actualité de l'édition « impactent » également les avis et conseils de lecture prodigués aux membres de l'établissement scolaire d'appartenance.

- le fait d'être ou d'avoir été coordinateur de discipline au sein de l'établissement : on notera que cette fonction, objet d'une élection entre pairs, a une incidence forte sur le

conseil de lectures et d'activités de recherche d'information engagés ensuite par les enseignants. Le contexte de communication essentiel alors, gravite autour des réunions disciplinaires où tout un ensemble de prescriptions notamment sur l'I.S.E. et l'I.P.P. s'opère.

- l'exercice de la fonction de professeur principal dans les classes de niveau supérieur (3<sup>ème</sup> en collège, terminale/classe préparatoire en lycée) : par ce biais, le professeur principal dispense un ensemble de lectures et diffuse certains documents à tous les enseignants de référence des classes concernées. Il s'agit alors de documents non spécialisés dans une discipline comme des littératures issues de l'I.O. et plus occasionnellement de l'I.P.P.

- l'assurance d'actions associatives et syndicales dans le champ disciplinaire et plus largement de la pédagogie : dernier facteur d'influence repéré dans nos travaux, l'activité militante de certains enseignants influe sur la dynamique de conseil et de diffusion des documents à l'échelle des équipes pédagogiques essentiellement à deux niveaux. D'une part, auprès des professeurs qui s'accordent un temps de travail et de vie dans l'établissement au-delà des temps de cours (la salle des professeurs devenant alors un espace stratégique de communication sur l'information professionnelle). D'autre part, les temps de mise à disposition et en circulation des pairs d'informations principalement de type I.O. et I.S.E.

Pour clore ce volet, nous ferons deux remarques en écho à la situation actuelle de la documentation scolaire. Premièrement, depuis 2004 et la mise en œuvre de documents de définition et de cadrage de la politique documentaire (par exemple, Durpaire, 2004), on retiendra que le discours politique général en reste à la délimitation de besoins d'information qui seraient génériques, englobant l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique, sans dissocier les stratégies et les parcours individuels des acteurs ; or, force est de constater que nous avons affaire à un émiettement des besoins et des pratiques autour de l'information professionnelle rendant tout discours généraliste limité dans sa capacité à devenir à terme efficace. Deuxièmement, une politique d'organisation et de diffusion de l'information professionnelle, au-delà des offres des réseaux d'information, nécessite de penser les dispositifs de communication entre les acteurs, les enseignants de discipline dans notre cas à l'échelle de l'établissement scolaire. Parmi les dispositifs suggérés, l'animation régulière de l'E.N.T. de l'établissement, l'organisation spatiale et fonctionnelle des espaces de travail des enseignants au sein des établissements, la création de contexte d'échanges et de discussion sur l'actualité de l'information professionnelle, restent des pistes encore rarement exploitées.

### **3.3.3- Eléments contextuels et structurels d'influence de la recherche d'information professionnelle :**

En nous intéressant aux structures documentaires institutionnelles, il ressort que le réseau Scéren, via le C.R.D.P. demeure le « centre nerveux » du réseau documentaire régional diffuseur de l'information professionnelle auprès des

enseignants du second degré, ceci quel que soit le type d'établissement scolaire dans lequel exerce l'enseignant. La relation à l'information professionnelle repose principalement sur trois principes fondamentaux à savoir :

- le C.D.I. occupe une place d'importance dans les zones les plus rurales et les départements excentrés d'une région ;
- les systèmes documentaires davantage spécialisés, comme le réseau des bibliothèques universitaires ou les centres de ressources documentaires des I.U.F.M., satisfont en matière de fourniture de documents, principalement les seuls professeurs en charge d'activités de formation ou résidant en zones urbaines ;
- le réseau C.R.D.P. est fondamentalement le seul à répondre à une double logique, à la fois aux besoins d'informations professionnelles des enseignants des zones urbaines ainsi qu'à ceux des professionnels en poste dans des zones rurales et nettement plus enclavées.

Au cours de nos travaux, nous avons également pu constater que selon les types d'établissements et les zones départementales observées, l'usage des emprunts de documents professionnels du C.D.I. diffèrent : les enseignants de zone urbaine font appel au C.D.I. pour obtenir des documents susceptibles de les aider à préparer directement des cours. Alors que ce même C.D.I. devient le principal moyen de faire découvrir certaines nouveautés éditoriales (papier ou en ligne) en zones rurales et enclavées. On notera là deux logiques différentes d'attente des professeurs. Les missions seront donc différentes selon les zones géographiques d'implantation de l'établissement scolaire.

Pour autant, la zone géographique de résidence personnelle impacte sur les résultats professionnels obtenus. Plus que la zone géographique d'exercice professionnel, c'est la commune de résidence personnelle qui doit être considérée pour comprendre une part de l'accès à l'information professionnelle, notamment celle non accessible via l'Internet. Plus la distance établissement scolaire-résidence est forte, moins importante est la fréquentation des structures bibliothéconomiques et documentaires. Ceci quelle que soit la structure observée. Au regard des données recueillies, une chose semble certaine, plus la distance entre le lieu de travail et le lieu de résidence personnelle croît, plus les sollicitations du professeur envers les structures documentaires décroissent, tant pour un usage personnel que pour les classes<sup>91</sup>. Nous avons pu également voir que les démarches de recherche d'information professionnelle est la plupart du temps assortie de la sollicitation d'autres services qui n'ont pas de lien direct avec la recherche d'information : déplacement pour achats de consommation, consommation de biens culturels (cinéma...)... Enfin, l'une des forces et des spécificités des réseaux de lecture publique, *via* les bibliothèques, est de croiser à la fois des réponses à des besoins d'informations professionnelles avec des besoins personnels et culturels d'information. Dans certains secteurs démunis en structures documentaires

---

<sup>91</sup> L'internet induisant, selon leurs dires, une absence de sollicitations des espaces et services documentaires : stratégie de compensation.

institutionnelles, le renforcement des bibliothèques locales resterait une option de politique documentaire à envisager, notamment pour la fourniture d'informations professionnelles non disponibles et accessibles via les réseaux en ligne (articles de revues papier, monographies récentes, fichiers pédagogiques...). Comme nous l'avons vu plus haut les pratiques de recherche d'informations professionnelles, ne peuvent être appréciées et comprises sans la considération des environnements documentaires géographiques.

### **3.3.4- Emergence et réactualisation des savoirs : l'accès à la recherche en pédagogie :**

Les savoirs émergents pour être disséminés au sein des diverses communautés notamment celles à visée professionnelle, sont tributaires des modes et technologies de diffusion. Avec l'essor de l'Internet, depuis le milieu des années 90, ces mêmes modes se sont profondément modifiés. Dans les domaines de la pédagogie, de l'enseignement et des didactiques on notera une forte part de substitution des littératures sur supports traditionnels par des formats en ligne. Au gré de nos enquêtes, notamment à l'aide de nos entretiens, les enseignants de discipline ont révélé six principaux moyens de recueil et de surveillance de l'émergence des savoirs à visée professionnelle et scientifique, à savoir par ordre d'importance :

- le repérage puis le téléchargement de ressources exclusivement en ligne, disponibles depuis des bases éditoriales d'organismes en lien avec les questions pédagogiques, d'enseignement et didactiques principalement. C'est notamment le cas de ressources disponibles depuis les bases de données du Scéren, des sites rectoraux, des associations militantes, etc. ;
- la surveillance voire l'échange entre professionnels via des listes de diffusion, des forums thématiques, etc. Des doctorants en SIC se sont d'ailleurs intéressés à ce phénomène d'échange et de partage au sein des communautés enseignantes (Thiault, 2009) ;
- les suggestions et diverses analyses d'experts issus de toutes les disciplines d'enseignement, produisant dans le cadre d'une autorité de référence que sont les corps d'Inspection pédagogique régionale, des Inspections académiques, etc. Ces littératures ont notamment pour but de faire se rapprocher des informations émergentes, souvent liées aux recherches didactiques disciplinaires, des cadres politiques institutionnels comme les programmes d'enseignement, les réformes des systèmes d'enseignement, les nouveaux dispositifs ;
- les catalogues en ligne : ils revêtent des formes extrêmement variables : OPAC<sup>92</sup> de bibliothèques de lecture publique ou universitaires, catalogue régional des CRDP, OPAC et portails de ressources des IUFM, catalogue des instituts pédagogiques (INRP, CEGEP...). Ces catalogues sont utilisés pour le repérage de références

---

<sup>92</sup> OPAC pour On line Public Access Catalogue.

bibliographiques, le suivi des nouvelles parutions, les avis et expertises des publications, les conseils de lecture ;

- les sites institutionnels des organismes de recherche et universités spécialisés en pédagogie, en éducation. Leurs utilisations visent principalement le suivi de l'actualité du domaine et les dossiers ou thématiques produits et mis à disposition. Nous prendrons l'exemple de la lettre d'information VST (Veille Scientifique et Technologique) de l'INRP<sup>93</sup>, citée par un tiers des individus interrogés ;
- enfin, davantage inscrits en amont, durant la phase de recherche d'information, les outils d'interrogation comme les moteurs (Google, Google scholar, Spinoo en priorité) et aide au repérage de nouveautés dans les domaines d'intérêt du moment.

A l'observation de nos diverses données, nous avons alors conclu que les professionnels des établissements scolaires réfléchissent avec les partenaires de l'édition pédagogique à l'élaboration et la dissémination de pôles de veille informationnelle destinés aux enseignants du second degré. Nous entendons par veille informationnelle la définition réadaptée de l'Agence Française de Normalisation (AFNOR) considérant qu'il s'agit d'un « *processus continu faisant l'objet d'une mise à disposition personnalisée et périodique de données ou d'information-renseignement, traitées selon une finalité propre au(x) destinataire(s), faisant appel à une expertise en rapport avec le sujet ou la nature de l'information collectée* ». La veille informationnelle présentait à nos yeux l'intérêt d'agir et de s'organiser autour d'un double principe informationnel et communicationnel ; en effet, au niveau informationnel, mettre en place un tel dispositif au sein d'un établissement scolaire revient à faire un état de l'art précis des besoins d'information des enseignants et des thèmes « actifs » au moment de l'enquête, permettant de délimiter des sujets et domaines de surveillance, mais indirectement de repenser voire de réorienter une part de la politique d'acquisition du C.D.I. Au niveau communicationnel, car l'organisation d'un système de veille informationnelle ne peut s'envisager sans un mode d'organisation collectif, comprenant des animateurs du groupe de veilleurs, le partage de la surveillance entre pairs, des synthèses et rapports d'étonnement, des réajustements négociés avec les récepteurs, etc. D'où la nécessité alors de concevoir une dimension collégiale à ce dispositif de surveillance partagée, où les modes d'échange, de prise de décision et de validation deviennent une entreprise humaine s'appuyant sur des modes de communication réfléchis. Cette réflexion, reposant également sur le transfert de méthodologies et d'approches managériales de l'information, a ainsi fait l'objet de notre part, de la mise en œuvre d'une cellule de veille scientifique et événementielle au sein du Service Commun de la Documentation de l'IUFM d'Aquitaine-Université Montesquieu Bordeaux 4<sup>94</sup>, de la mise en œuvre d'actions de formations à l'échelle des académies de Bordeaux et Tours notamment, enfin, de la production de ressources destinées aux professeurs

---

<sup>93</sup> Consultable sur : [www.inrp.fr/LettreVST/SommaireLettre.htm](http://www.inrp.fr/LettreVST/SommaireLettre.htm)

<sup>94</sup> Service de veille informationnelle, sous notre responsabilité scientifique de 2004 à 2008, toujours actif et disponible sur : <http://iufm.u-bordeaux4.fr/ressources/ressources+documentaires/veille/dire> ; un aperçu est ouvert et mis à la disposition de tous gratuitement et donne un panorama de l'offre.

documentalistes en activité, ressources et méthodologies éditées par le C.R.D.P.-Scéren d'Aquitaine<sup>95</sup>.

La question de la réactualisation des savoirs chez les enseignants du second degré revêt de nombreuses dimensions. Trois d'entre elles semblent cruciales à délimiter, et pourraient au vue de la production scientifique faire l'objet de prochains travaux de recherche à diriger. La vocation principale de la réactualisation des savoirs est de permettre à chaque professionnel de voir poindre les notions et les concepts émergents, tout en découvrant de nouveaux individus (personnes ressources) et des expérimentations en lien avec sa propre pratique professionnelle. La réactualisation des savoirs professionnels, s'inscrit dans la réorientation voire le changement plus profond des pratiques professionnelles. En effet, constater suffisamment tôt la naissance d'une notion, permet alors de se l'approprier progressivement, de considérer la question selon une approche globale, de pointer les personnes et ressources de référence en la matière, voire de poursuivre seul ou en microgroupe une démarche de suivi de la question.

La première tendance découle du fait que l'enseignant en activité éprouve à un certain moment le besoin de remettre à jour des éléments de son enseignement qui se sont socialement et contextuellement modifiés ou de nouvelles connaissances ayant vu le jour, ou bien qu'il va devoir intégrer officiellement à son enseignement de nouvelles connaissances, dans le cadre d'une réforme notamment. Face à de telles évolutions, l'enseignant est poussé à mobiliser ses savoirs, à faire le bilan de ses propres connaissances (Di Lorenzo, 1992) avant de faire appel à un ensemble de méthodes et de stratégies pour trouver documentairement les éléments informationnels nécessaires afin de réactualiser son savoir professionnel et de surcroît ses enseignements.

La seconde tendance signifierait que la réactualisation des savoirs englobe la question de l'inflexion voire de la modification de ses propres pratiques professionnelles et représentations de la question concernée. En effet, un enseignant de discipline cherchant à mettre à jour régulièrement ses connaissances, lorsqu'il aborde les questions d'éducation transférera au moins partiellement le résultat de ces repérages et lectures sur ses propres pratiques. Les travaux scientifiques et analytiques remettent parfois partiellement en cause un ensemble de pratiques qui jusqu'alors étaient dispensées de manière aléatoire sans véritable recul : la question de l'éthique professionnelle, des méthodes d'apprentissage de la lecture, des mathématiques « modernes », sont autant de grandes questions qui nous ont démontré dans le passé, à quel point les épistémologies et des didactiques des savoirs pouvaient bousculer les pratiques professionnelles des enseignants.

---

<sup>95</sup> Documents et méthodes en ligne sur <http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/formation/veille/veille.asp>

Enfin, la réactualisation des savoirs lorsqu'elle se met en œuvre est appelée à susciter et à créer des espaces d'échange et de questionnement collectif entre les pairs : les listes de diffusion que nous citons ci-avant, les publications des associations de professeurs de disciplines... sont autant d'illustrations de ces débats qui voient le jour autour de questions politiques, sociales ou scientifiques des thèmes et sujets transmis et travaillés dans/par l'école. Nous pourrions citer des questions scolairement ou socialement vives comme la génétique, la qualité et la valeur de l'information, la citoyenneté, etc. et qui progressivement ont impulsé des débats collectifs et la nécessité pour chaque professionnel de réactualiser ses connaissances et de s'interroger sur les transferts à opérer dans sa propre pratique d'enseignement.

Dès lors, aborder le thème de la réactualisation des savoirs nous oblige à nous interroger également sur la place qu'accordent les enseignants à la recherche, en tant que « passeur », « transmetteur » de la connaissance à de jeunes publics. Louis Legrand en 1997 dans la Revue Française de Pédagogie suggérait déjà quelques domaines couverts par la recherche en pédagogie et proposait ainsi d'englober l'essentiel des problématiques de recherche dans des intentions de modification progressive de la pratique professionnelle. De nos travaux et questionnements auprès des acteurs de l'éducation, six registres sont à considérer pour tenter de couvrir l'ensemble des travaux proposés dans le champ de la « recherche en pédagogie » à savoir :

- les contributions des disciplines de recherche pour comprendre l'éducation : tout un ensemble de disciplines qui ont d'autres champs d'observation, s'intéressent cependant partiellement à la question de la pédagogie. Traditionnellement, nous pensons à la sociologie, l'histoire, la psychologie, plus récemment l'économie, actuellement les sciences de l'information et de la communication, notamment avec les questions de l'éducation à/par l'information, les littéracies en action ou l'impact et les usages des T.I.C.(e) ;
- l'enseignement et les applications dans le champ de la formation en général, pouvant donc être centrés sur des questionnements liés à la transmission de connaissances y compris auprès d'autres communautés d'apprenants (adultes, français langue étrangère (FLE)...)
- la résolution de situations exclusivement dans le cadre pédagogique et scolaire : questions liées aux personnels et leur champ d'activités, délimitation et complexification du milieu scolaire, modes d'organisation pédagogiques... ;
- les technologies de l'information et de la communication, les réseaux autour des questions d'appropriation, d'usages et de risques ;
- les questions limitées exclusivement à des préoccupations disciplinaires pures sur les contenus, les programmes, les formes d'activités à mettre en œuvre... ;
- enfin, les questions liant et rapprochant les recherches fondamentales et leurs épistémologies scientifiques avec les contenus à transmettre à des élèves. Dans ces questionnements didactiques, la didactique professionnelle est également interrogée (Frisch, 2010).

### **3.4- Incidence de notre travail pour les Sciences de l'Information et de la Communication :**

Un des premiers apports de notre travail aux approches des S.I.C. est très certainement de s'être intéressé à une communauté d'individus elle-même à l'interface de la diffusion des connaissances, à savoir celle des enseignants du système éducatif français. Bien que nous ayons revendiqué un fort positionnement d'entrée autour des sciences de l'information pour comprendre les principaux modes de diffusion et d'appropriation des contenus, il n'en reste pas moins qu'au centre de nos préoccupations réside la question de la mise en œuvre par les individus et les communautés de pratiques de la connaissance. En effet, comment s'opère la circulation des informations à dominante professionnelle et scientifique entre les pairs, quels sont les éléments endogènes et exogènes influençant les pratiques informationnelles des professeurs, comment se positionne et se (re-)définit la documentation scolaire dans ces formes d'appropriations partagées des savoirs ? Etonnement, depuis le début des années 2000, rares sont les travaux en S.I.C. sur ces questionnements dans la sphère scolaire alors même que d'autres terrains sont considérés et analysés<sup>96</sup>. Le terrain scolaire est d'autant plus capital qu'il est un secteur clef dans le glissement des seules informations génériques et spécialisées vers des savoirs de référence organisés les uns les autres, stabilisés et transmis par le biais des professionnels de l'enseignement et/ou de la documentation.

La seconde incidence de nos travaux est de chercher à caractériser les formes de mutations de l'information disponibles via les réseaux à destination des enseignants et des pédagogues, en tentant de bien séparer ce qui est de l'ordre de phénomènes passagers et ponctuels, d'éléments plus profonds et stables dans le temps qui orientent durablement les usages et les pratiques documentaires et plus largement informationnels du corps enseignant. L'entrée que nous avons choisie par la rencontre avec les acteurs, nous a permis de nous dégager des discours et intentions subjectives des systèmes dominants, celui des enseignants et des documentalistes, celui des personnels de direction et d'inspection, celui tenu plus largement dans la sphère sociale. Nous avons eu affaire depuis la fin des années 90 à de profondes mutations (Moeglin, 2010) entraînant une part de réorganisation des savoirs, de nouvelles offres documentaires, où les modes d'appropriation et de transfert de la part des enseignants restent encore obscurs à ce jour. Cette dernière remarque pose également la question de la place de la documentation scolaire confrontée de plus en plus à des offres concurrentielles et directes de la part des réseaux de lecture publique, des éditeurs scolaires et parascolaires ou des enseignants eux-mêmes auteurs et diffuseurs de leurs productions, invitant à repenser le rôle et les missions de ce secteur.

---

<sup>96</sup> Par exemple, les secteurs de l'entreprise, de la santé, des industries culturelles, de la médiation artistique... pour ne citer qu'eux.



Enfin, collaborer scientifiquement à une science sous-entend également faire connaître ses approches et résultats scientifiques aux professionnels concernés par une part des tendances obtenues. Ce mouvement de la science vers les acteurs, nous avons très modestement tenté de l'amorcer en essayant de rapprocher les travaux sur l'intelligence partagée (Howard Gardner), la gestion et l'organisation des savoirs, les systèmes de veille et d'intelligence économique aux préoccupations pédagogiques et documentaires des équipes enseignantes et des instances productrices de contenus d'enseignement.

#### 4. Vers de nouvelles formes de médiations documentaires :

Notre parcours dans le secteur de la documentation, notamment celui du monde scolaire puis celui de l'enseignement supérieur, bien qu'initialement centré sur les pratiques et les usages de l'information-documentation, nous a conduit à interroger *in fine*, les éventuels nouveaux rôles et positionnements du professeur documentaliste. Depuis le milieu des années 80, avec la circulaire de mission du 13 mars 1986<sup>97</sup>, délimitant les missions et les actions du professeur documentaliste évoluant dans le système éducatif français, suivi en 1991 de la création des Capes-Cafep externes de documentation, jusqu'en 2010, nos travaux et tentatives de compréhension des évolutions des activités des enseignants documentalistes, ont notamment montré que la notion de médiation documentaire du professionnel de l'information-documentation avait sensiblement évolué, entraînant des changements d'actions et de nouvelles intentions ayant à terme des incidences sur les offres de formations initiales et continues, nécessitant entre autres de concevoir des contenus, à la fois anticipateurs et au cœur des parcours professionnels engagés. Nous tenterons de montrer dans ce chapitre, notre positionnement eu égard aux théories et aux tendances sociales autour de la question de la médiation pour être en mesure alors de proposer de nouvelles formes de médiations engagées, se dégageant de certaines pratiques professionnelles conventionnelles observées.

##### 4.1- Les éléments théoriques mobilisés :

La notion de médiation est à la fois floue, élastique, polysémique, mais cependant fortement répandue dans des secteurs extrêmement variés, qui questionnent à un moment donné, le rapport des acteurs à une des formes d'information en circulation dans leur domaine, que ce soient le champ de la culture, ou celui de la documentation, de l'éducation, de la politique, voire d'autres nombreux secteurs professionnels (santé, justice, industrie lourde...). On remarquera que cette notion générique de départ a parfois même été modifiée par des chercheurs eux-mêmes, notamment en sciences de l'éducation. Nous pensons notamment à l'exemple des travaux d'Alix Garnier allant jusqu'à suggérer de remplacer cette notion de médiation par celle de « *médiaction* »<sup>98</sup>. Outre la réelle difficulté de définir cette « notion piège », on peut également prendre le risque, nous semble-t-il, d'expliquer trop systématiquement des faits sociaux, culturels, éducatifs, par le prisme de la médiation alors même qu'ils relèvent de situations et de phénomènes paraissant initialement, extrêmement variés. Michèle Gellereau, en 2006<sup>99</sup>, soulignait

---

<sup>97</sup> Circulaire « *Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information* » dans sa version intégrale disponible sur : <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=209> [en ligne].

<sup>98</sup> GARNIER, Alix. *La guerre des bouffons. La gestion des conflictualités scolaires par la médiaction*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation soutenue en 2000, Université Bordeaux 2, sous la direction du Professeur Eric Debarbieux.

<sup>99</sup> GELLEREAU, Michèle. Pratiques culturelles et médiation. In *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline* / S. Olivesi (dir.). Presses universitaires de Grenoble, 2006, p. 27-42.

d'ailleurs le danger de tomber dans une sorte de « *médiationisme* » où tout s'expliquerait par la médiation, notamment dans le secteur des sciences de l'information et de la communication. Etymologiquement le terme de médiation renvoie aux idées de milieu, d'intermédiaire et de moyen (à mobiliser). Bernadette Dufrene et Michèle Gellereau (2004) indiquent que la médiation est une notion fondée sur deux métaphores, celle du « passage » et celle du « lien social ». Comme nous tenterons de l'expliquer, les professeurs documentalistes en particulier, sont dans cette relation aux autres en tentant d'inclure dans leurs stratégies d'action, un « passage au sens » en cherchant à transférer des éléments d'appréhension mentale des règles de gestion, de compréhension, d'intégration de l'espace documentaire qu'est le CDI, tout en renforçant ce principe d'être une interface humaine entre les divers acteurs qui composent l'espace scolaire, notamment les enseignants entre eux, les élèves entre eux, entre les enseignants et les élèves (notamment par la suggestion de nouvelles formes d'activités), enfin entre l'espace scolaire-documentaire et les environnements informationnels de proximité.

Mais à notre sens, l'approche des médiations documentaires ne peut se limiter aux seuls objets et questionnements informationnels. En effet, dans nos travaux nous avons tenté de montrer que les actions de médiation jouent un rôle de catalyseur dans diverses situations de communication, où fondamentalement sont mobilisés des messages, du sens, du partage d'objets et de dispositifs, et des systèmes de représentations d'acteurs. L'acte de médiation permet ainsi de recontextualiser et de relier des situations communicationnelles pouvant paraître très éloignées les unes des autres. Nous portons également à la réflexion, la question du lien entre l'acteur et le collectif, car toute action médiatrice permet d'associer et de penser l'individu dans sa relation aux autres et aux groupes. Bernard Lamizet soulignait déjà l'articulation entre « *la dimension individuelle du sujet et la singularité de la dimension collective de la sociabilité et du lien social* » (Lamizet, 1995). La médiation ne peut donc se limiter aux seules questions de circulation ou d'interactions informationnelles, car elle concerne également la transformation même de la situation de communication observée, où sont en jeu des transactions symboliques (Gardiès, 2008), notamment *via* les outils et les dispositifs en jeu. Ce dernier point devrait être davantage interrogé dans les recherches sur les actions médiées. En effet, les choix, les usages et les appropriations d'outils ou de dispositifs engagés par les acteurs et/ou professionnels, les professeurs documentalistes ou les professionnels dans notre cas, révèlent des formes de médiation et sont porteurs d'éléments d'explicitation de la médiation engagée. Appréhender méthodologiquement les médiations documentaires ne peut se limiter aux déclarations des acteurs, mais également à l'analyse de traces constituées par le professionnel lui-même. Bien qu'essulé au sein des établissements scolaires, les actions de médiation du professeur documentaliste nous ont également obligé à interroger et visiter un ensemble de travaux et de références théoriques sortant du cadre documentaire. Parmi eux, trois types de médiation ont été particulièrement utiles et lourds de sens lors de l'interprétation des données recueillies. D'une part, les

approches sur la « médiation culturelle », notamment par l'éclairage qu'elles apportent sur les activités dites « culturelles » au CDI voire dans l'EPL, nous permettent également de considérer l'espace documentaire et les outils d'accès comme des formes de matérialisation de certaines médiations culturelles engagées. D'autre part, quelques travaux en « médiation politique », évoquant le rôle clef joué par les acteurs de la médiation, les « metteurs en forme » des messages (politiques) qui participent directement à la production de la parole politique (Breton, 1995). En nous intéressant à un moment aux actions info-documentaires du professeur documentaliste à l'occasion de l'organisation de la politique documentaire de l'établissement scolaire, nous avons approché cette relation duale et parfois paradoxale, entre le registre d'actions professionnelles nécessaires dans un cadre documentaire strict et les tentations politiques à dépasser ce cadre documentaire par une approche davantage info-managériale et ingénierique de la formation. Enfin, l'approche par la notion de « ressources de médiation », notamment à partir des travaux de Michel Grossetti (2008) permet de caractériser de nouvelles formes médiatrices avec les « *ressources de médiation* » à savoir, des ressources qui permettent alors aux acteurs de se coordonner sans passer par des relations personnelles ni des temps présents. Cette approche rejoint par certains côtés la médiation par le document, voulant que ce dernier propose une situation de relation entre un auteur et un lecteur, constamment en situation de communication entre une pensée et un récepteur. Le document ou la ressource se positionnent comme une situation duelliste d'union et de séparation. Le prolongement suggéré par les travaux de Daniel Peraya (2008) et Jean-Pierre Meunier à travers la délimitation des contenus informationnels, rappelle que la médiation est la relation qui s'instaure entre l'émetteur et son destinataire, à travers les contenus et leurs transpositions sémiotiques. Dès lors, la médiation revient à étudier les relations entre les interlocuteurs d'un dispositif physique, technique, documentaire. Daniel Peraya propose notamment de considérer « *l'interactivité intentionnelle* », en tant que protocole de communication entre un utilisateur et un auteur (forcément) absent, notamment à l'échelle des espaces virtuels de travail (bureau virtuel, campus numériques, portails de ressources...). Jean Michel (2003), de son côté, en questionnant les perspectives des documentalistes, nous invite à mettre la focale sur les activités médiatrices documentaires consistant pour tout professionnel à trouver puis préconiser des cheminements sûrs et efficaces dans ce qu'il nomme « *la jungle info-documentaire* ». La médiation consisterait alors à chercher puis trouver une logique de gestion de la rareté informationnelle tout en digérant sa surabondance. Jean Michel tente dans ces recherches, de faire le lien entre les activités de médiation engagées par les documentalistes et la construction progressive d'un champ d'action permettant d'édifier une identité professionnelle.

#### **4.2- Le positionnement du chercheur :**

La question du positionnement du chercheur en SIC nous avait obligé jusqu'à lors à travailler conjointement sur au moins trois registres en tentant de ne pas les

opposer les uns aux autres, mais de chercher quelques homologues entre eux. Nous avons convenu de considérer :

- les ressources produites dans les établissements scolaires, puis universitaires, choisis lors de nos diverses enquêtes, estimant que seules les ressources propres ou qualifiées comme telles méritaient d'être analysées par nos soins. Au-delà des contenus produits et diffusés, nous tentions alors de recueillir et de faire formuler les professionnels sur leurs intentions documentaires à offrir ces types de ressources. Les diverses formes de produits documentaires ont régulièrement constitué un de nos champs d'étude de la médiation, quand nous tentions d'outrepasser l'analyse puis la typologie des informations produites, pour finir par considérer ces produits comme des illustrations de la médiation visée par le documentaliste à travers ses écritures professionnelles. Progressivement, nous semble-t-il, la mise en circulation dans les sphères professionnelles de formats d'information voire de connaissances a progressivement « brouillé » la part de l'action médiée du documentaliste de celle induite par les tendances professionnelles voire sociales (Liquète, Després-Lonnet, 2010).

- le second objet d'analyse pour nous, a été d'appréhender l'organisation même des systèmes d'information documentaire de l'EPL, à la fois ceux énoncés directement par les professeurs documentalistes et ceux réellement mis à disposition et administrés dans ces mêmes établissements. Les modes de structuration, d'organisation, de traitement documentaire, de sélection révèlent le positionnement du professionnel dans un espace médié qu'est le CDI et plus largement le système d'information de l'établissement. En confrontant notamment la structuration du système d'information, des organigrammes et sociogrammes des structures enquêtées, nous pouvons estimer que celui-ci est une illustration appréciable de modes de positionnement de la documentation dans l'espace scolaire, mais également du positionnement documentaire dans les systèmes de représentations des acteurs.

- enfin, nous avons envisagé également les stratégies d'actions mise en œuvre par le professionnel au quotidien. En effet, même si les activités peuvent paraître primordiales pour comprendre les formes de médiations engagées, la tentative de caractérisation ne peut se limiter à cela. Nous avons donc tenté de dépasser les approches traditionnelles permettant de qualifier le champ des actions médiées à savoir, comme le suggère Cécile Gardiès (2006)<sup>100</sup> : « *Ainsi, le documentaliste d'un établissement d'enseignement agricole (dans son cas) doit jouer aujourd'hui le rôle de « go between », selon le terme anglo-saxon désignant la médiation entre le document et son lecteur, mais plus encore celui de médiateur. En effet, la médiation documentaire suppose ainsi la mise en place d'un ensemble de dispositifs techniques (classification, catalogage, signalétique, outils d'aide aux usagers...), mais aussi de dispositifs humains permettant des flux de communication au sein d'un*

---

<sup>100</sup> GARDIES, Cécile. *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole*. Thèse de doctorat sous la direction de Viviane Couzinet. Université de Toulouse Le Mirail, 2006, p. 91.

*système d'information complexe*<sup>101</sup> ». Des actions plus diffuses, que le chercheur repère, caractérise voire inscrit dans un registre info-documentaire élargi, semblent pourtant reposer sur des intentions de médiation que seules les démarches d'entretien et d'explicitation, en complément des actions relevées, permettent d'établir.

#### **4.3- Quelques éléments repérés sur les médiations engagées à l'occasion de nos recherches :**

A l'heure où les secteurs de l'éducation sont particulièrement exposés à des offres directes d'information, détournant les actions traditionnelles d'accompagnement du documentaliste, puisque les éditeurs-diffuseurs mettent à disposition un ensemble de contenus directement à la disposition des usagers, et ceci sous des formes extrêmement variées<sup>102</sup>, on peut alors s'interroger sur les positionnements et les réajustements opérés par les documentalistes débutant dans le métier. En effet, maintiennent-ils des activités de médiation et si oui, sous quelles formes s'organisent-elles et quelles caractéristiques revêtent-elles ? Quatre types de médiation prédominent dans les EPLE observés lors de nos diverses enquêtes, notamment celles menées courant de 2006 à 2010, dans le contexte de la participation à l'Erté « *Culture de l'information et curriculum documentaire* ». Deux d'entre elles étant directement liées à des médiations informationnelles, portant sur de nouvelles formes d'offres informationnelles ; et les deux autres, reposant davantage sur de nouveaux modes communicationnels, notamment centrés sur une nouvelle approche des contenus proposés lors d'activités de formation avec les élèves, voire les enseignants associés aux projets.

##### **4.3.1. Les médiations informationnelles :**

###### **4.3.1.1. La médiation informationnelle pro-active**

Si l'on s'accorde à considérer les démarches de veille informationnelle comme un « *processus continu et dynamique faisant l'objet d'une mise à disposition personnalisée et périodique de données (...), traitées selon une finalité propre au destinataire, faisant appel à une expertise en rapport avec le sujet ou la nature de l'information collectée* » (Collectif ADBS, SCIP, SYNAPI, 1995)<sup>103</sup>, on constate que les activités engagées par les professeurs documentalistes reposent sur ces intentions, mais aboutissent à des productions et des démarches beaucoup plus

---

<sup>101</sup> L'idée du « go between » émane de travaux de Christiane Etévé notamment. Cf. ETEVE, Christiane. Apprentissages et médiation documentaire. Argos, 1999, n°23, p. 40-42.

<sup>102</sup> Par exemple, les bouquets de services de type Canal Numérique des Savoirs (CNS, [www.cns-edu.net](http://www.cns-edu.net)), les aides en ligne au devoir et au travail personnel de l'élève, les éditeurs institutionnels (réseau Scéren-CNDP, [www.cndp.fr](http://www.cndp.fr)), les ressources associatives visant les enseignants ([www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net) ...),...

<sup>103</sup> ADBS, SCIP-France, SYNAPI. *Intelligence économique. Prestations de veille. Spécifications et exigences contractuelles minimales*, 1995. 10 p. (Document adopté en janvier 1996).

modestes. La veille informationnelle relève d'une intention de regrouper un ensemble d'informations à caractère professionnel liées à l'actualité du métier d'un public enseignant ayant des difficultés à accéder à ces informations par manque de compétences, manque de temps, ou de stratégies d'organisation. Nous qualifions cette démarche de « médiation pro-active », car elle repose sur deux principes celui de ne filtrer que des informations à caractère professionnel, et celui de n'être qu'une démarche active de la part du documentaliste qui la sélectionne, l'organise et la diffuse au public ciblé<sup>104</sup>. La veille informationnelle est organisée autour de trois principaux registres d'intention à savoir un centre d'intérêt partagé entre pairs, un projet pédagogique à accomplir, ou la recherche « d'un bien d'expérience » concernant la discipline scolaire d'appartenance (Delamotte, 2007). Cette forme de médiation est particulièrement unanime chez les professeurs documentalistes débutant dans le métier, interrogés par nos soins et déclarant mettre en œuvre très rapidement sur le terrain ce type d'activités, en transférant des méthodes et des savoir-faire acquis lors de leur travail personnel et collaboratif en formation initiale<sup>105</sup>. D'ailleurs, des offres de médiation pro-active plus élaborées sont accessibles sur le web, résultant d'actions engagées par de jeunes praticiens<sup>106</sup>. En entrant dans le détail des sources d'information retenues et alimentant ces travaux de veille informationnelle, nous avons été appelé à reprendre nos premiers travaux de la fin des années 90 où nous tentions, déjà à l'époque, en observant les pratiques informationnelles des enseignants, de concevoir une typologie des informations constituant pour eux les fondements d'une aide à la réactualisation des connaissances. En effet, nous nous étions alors fixé comme priorité de délimiter les périmètres informationnels des enseignants de collège, en dégagant les principales sources d'actualisation de leurs connaissances, de suivi de l'actualité professionnelle et de partage entre pairs, en essayant par la suite d'établir une typologie des gisements ainsi repérés. Cette typologie, éditée, fut ensuite enrichie de quelques éléments recueillis ultérieurement. On soulignera que les activités de veille informationnelle menées par les professeurs documentalistes puisent leurs ressources dans les gisements d'information principalement cités dans cette typologie présentée et détaillée dans le chapitre précédent<sup>107</sup>.

#### 4.3.1.2. La médiation informationnelle par « redocumentarisation »

Une nouvelle forme de médiation à l'information et aux connaissances se distingue non plus par le document mis à disposition par le professionnel de la documentation à partir d'un traitement opéré par ses soins et s'appuyant sur les

---

<sup>104</sup> Toutefois, on ne peut dire que ces informations diffusées soient personnalisées ou respectent une périodicité rigoureuse.

<sup>105</sup> Un complément à cette médiation pro-active étant de réorienter la politique d'acquisition des fonds documentaires du CDI.

<sup>106</sup> Extrait d'un portail de veille de presse réalisé sous Netvibes par un jeune enseignant-documentaliste (en formation à l'IUFM d'Aquitaine en 2006). [En ligne] <http://www.netvibes.com/kiosquelycee#Accueil>

<sup>107</sup> Chapitre n°3, de cette seconde partie de note de synthèse.

normes en vigueur, mais par la récupération de traitements documentaires en circulation dans les sphères professionnelles voire des réutilisations de « retraitements documentaires » opérés prioritairement et directement par l'utilisateur. En effet, on assiste avec les environnements numériques dédiés au travail à la démultiplication plus ou moins aboutie d'activités de redocumentarisation, au sens où la définit Manuel Zacklad<sup>108</sup> expliquant que « *redocumentariser consiste à documentariser à nouveau un document ou une collection en permettant à un bénéficiaire de réarticuler les contenus sémiotiques selon son interprétation, ses usages* » ; les visées fixées à son action sont à la fois pour sa propre construction de connaissances ou en vue de constituer un ensemble de nouvelles ressources pour la communauté d'intérêts à laquelle il appartient. Les principaux types de redocumentarisation observés par nos soins, se centrent sur des formes plus ou moins abouties de réindexation<sup>109</sup>. Les professeurs documentalistes opèrent alors par récupération d'indexations mises à disposition au sein des dispositifs collectifs locaux de travail, comme les bassins de formation, les zones d'activités pédagogiques (ZAP) ou zones d'activités culturelles (ZAC)... pour ensuite de manière plus ou moins fine retravailler et réécrire l'indexation récupérée des pairs mais nécessitant d'être ajustée aux profils des publics, aux niveaux d'enseignement, à la base de données bibliographiques existante, etc. La seconde face de la redocumentarisation consiste pour les professeurs documentalistes à récupérer des bulletins et travaux de professionnels de la médiation documentaire du secteur d'activités, à savoir l'éducation voire la formation, notamment ceux du tissu associatif et professionnel de l'éducation (associations d'enseignants de discipline, réseaux du Scéren-CNDP, groupes de travail et de réflexion des Inspections Pédagogiques Régionales (IPR)... ) pour ensuite les réécrire en cherchant quasi constamment à les condenser et à les réorganiser selon des thèmes et des rubriques pré-établis au niveau du CDI voire de l'établissement scolaire. Nous avons dégagé trois exemples synthétiques, mais caractéristiques de ces formes de redocumentarisation observées au sein des groupes analysés aux cours de nos recherches, notamment celles auprès des néo-professionnels, à savoir des professeurs documentalistes débutant dans le métier lors de leurs deux premières années de responsabilité professionnelle.

---

<sup>108</sup> ZACKLAD, Manuel. *Une approche communicationnelle et documentaire des TIC dans la coordination et la régulation des flux transactionnels*, Document de travail (Working paper). 2006, p. 16. Disponible sur : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/>

<sup>109</sup> L'emploi du préfixe « re- » (redocumentarisation, réindexation,...) est emprunté aux approches de Pédaque (2006) où ce préfixe suggère « *à la fois un retour sur une documentarisation ancienne et une révolution documentaire* ».

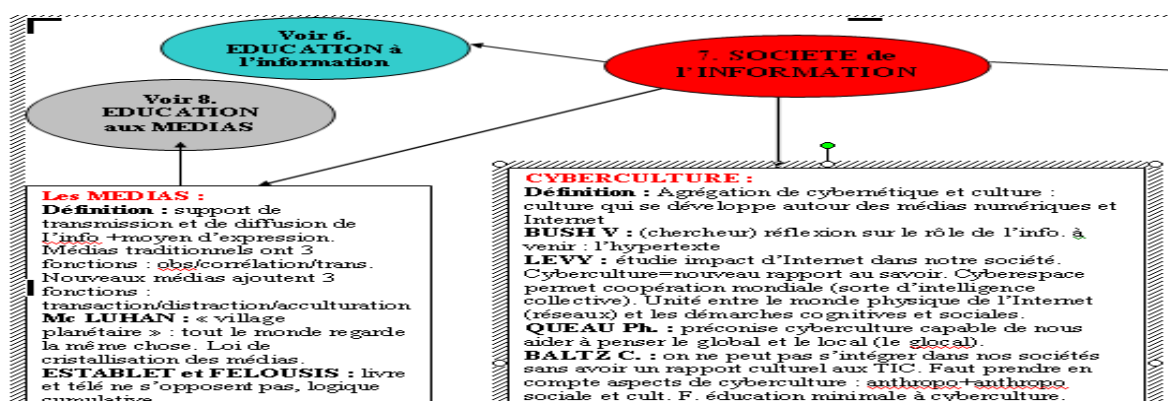
PÉDAUQUE, Roger T. *Document et modernités*, Document de travail (Working paper), 2006, disponible sur : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/>



Figure 2 : Extrait d'une lettre de veille réalisée en 2008 par un groupe d'étudiants en documentation



Figure 3 : Extrait d'une carte mentale (sous forme de cartouches) réalisée en 2008 par un groupe d'étudiants en documentation



Ces biens d'apprentissage validés entre étudiants et formateurs, ou entre professeurs documentalistes de même zone géographique (Zone d'Actions Culturelles (ZAC), Zones d'Actions Pédagogiques (ZAP), Bassin de formation...), servent ultérieurement de socle pour impulser un travail à l'échelle d'une circonscription, ou, lors des premières expériences de pratiques professionnelles en situation pédagogique lors de leur année de professeur-stagiaire. Parmi les entretiens menés auprès d'étudiants, l'une d'entre eux nommée C., nous a déclaré : « ce type de ressource m'aide bien pour ensuite faire des choix dans mes séances de pédagogie documentaire (...), car j'ai pas mal relâché après ma réussite au concours et grâce à ce type de ressource, j'ai non seulement une base commune de travail avec des camarades et également une indication générale de ce que je pourrai impulser avec les élèves ». Cette tendance générale observée démontre que les étudiants organisent de manière méthodique les diverses productions de leur première année d'étude, afin notamment de structurer et délimiter leurs premières

formes de pratique professionnelle. Par la même occasion, ils constituent également une mise en « mémoire info-professionnelle » de leurs médiations informationnelles aux futurs usagers, tout comme les premières actions partagées dans ce domaine dans les ZAC ou les ZAP observées ; même si les formes de médiation engagées sont peu fréquentes et encore faiblement disséminées<sup>110</sup>. Ainsi, les acteurs passent progressivement d'une culture d'intérêts à une culture professionnelle de groupe. La médiation par redocumentarisation repose aussi en grande partie sur des procédures de « reconsignage ». Ce dernier processus consiste à détourner progressivement la vocation initiale de certains documents, notamment ceux délivrés par les formateurs des préparations et de stages de formation continue<sup>111</sup> ; ils sont essentiellement de type méthodologique et élaborés par ces derniers à l'occasion de cours, de travaux dirigés, de séminaires puis réutilisés et réappropriés par les (néo)-professionnels, pour les comptes rendus de lecture, les exercices de synthèse ou les présentations de thématiques ou les premiers produits co-produits entre les pairs. Il s'agit d'un traitement informationnel de type « reconsignage » puisque la démarche et les intentions méthodologiques de départ sont détournées et réappropriées par les groupes afin d'organiser leurs propres stratégies ultérieures de travail et de production, négociées entre eux et au service des usagers.

#### **4.3.2. Les médiations communicationnelles :**

##### 4.3.2.1. La médiation communicationnelle culturelle

La plupart des documentalistes interrogés, investissent le secteur culturel par le biais notamment d'activités de médiation. Nous retiendrons la proposition de définition du portail du ministère français de la culture rappelant que la médiation culturelle « *consiste à susciter l'envie et à donner les moyens d'accéder aux pratiques culturelles et artistiques, dans tous les domaines. (...) ; elle a pour but de faciliter l'accès à l'art par la mise en place d'actions spécifiques vers des publics définis* ». Les activités engagées cherchent à la fois à permettre, essentiellement aux élèves, de découvrir des ressources culturelles à leur disposition, mais visent aussi le processus interprétatif leur permettant de donner du sens à ce qu'ils découvrent. Au cœur de ces approches est visée l'acquisition progressive d'une culture générale et académique en lien avec les orientations générales proposées dans les divers programmes d'éducatifs aux arts (Forquin, 1989). Il ne s'agit pas seulement d'en rester au stade de la présentation ou de la sélection de ressources ; en effet, les documentalistes cherchent là à mettre en rapport des créateurs, des organismes de

---

<sup>110</sup> En moyenne pour notre population observée, une production toutes les six semaines, entre deux périodes de congés. Production diffusée à environ un tiers de l'effectif total des enseignants de l'établissement scolaire observé.

<sup>111</sup> Sur ce point, on soulignera l'influence des contenus et des médiations techniques dans les modes de traitement opérés par les étudiants. Cf. Cécile Tardy et Yves Jeanneret (2007) insistant par exemple, sur la force de format d'édition à travers l'exemple de Power Point qui « *incarne par excellence l'industrialisation d'une forme de médiation. Il propose aux usages une sorte de complexe tout fait, « clés en mains », de formes écrites* ».

référence, des musées avec les besoins et les projets des publics du CDI. Cette médiation culturelle repose notamment sur la diffusion d'informations, des rencontres d'artistes ou de représentants institutionnels, voire des actions d'animation et de production dans divers secteurs des arts. Bien qu'active et militante, cette médiation du professeur documentaliste n'est pas neutre et n'occupe pas une « *tierce position* » (Six, 2003), mais est directement située du côté des enseignants, en phase avec les demandes et exigences de ces derniers, participant donc d'une certaine manière au renforcement de la culture artistique académique, en lien avec les programmes officiels d'enseignement. Toutefois les activités de compréhension et de production engagées ne permettent pas suffisamment d'analyser les codes et les formes d'interprétation et d'appropriation des oeuvres. Il s'agit bien là d'un accès ouvert à la culture, par les productions, et moins de l'acquisition engagée de l'appareillage analytique et critique des œuvres présentées. D'ailleurs, les politiques documentaires et culturelles que nous avons observées lors de visites d'établissements scolaires, révèlent des carences et des manquements majeurs dans les fonds documentaires offerts aux élèves et plus largement à la communauté pédagogique. Ces fonds offrent encore très fortement aux usagers, les documents de prescription, présents dans les bibliographies et les programmes d'enseignement des disciplines artistiques et d'histoire des arts, et plus rarement proposent des documents venant compléter voire contrecarrer les prescriptions institutionnelles.

#### 4.3.2.2. La médiation communicationnelle « notionnelle »

Depuis le milieu des années 90, les professeurs documentalistes ont engagé des activités d'initiation des élèves aux techniques et outils documentaires, notamment accessibles depuis le CDI. Ces initiations ont fait l'objet de création de situations et d'exercices pédagogiques constituant progressivement une pédagogie documentaire (Béguin-Verbrugge, 1996), fortement accompagnée par les professionnels des réseaux de ressources académiques, principalement ceux appartenant à l'organisation nationale Scéren-CNDP. Ces dernières années ont vu une réorientation forte, visant à dépasser le seul registre de la pédagogie documentaire ainsi que celui de la « maîtrise de l'information » pour impulser une « didactique de l'information » où les enjeux seraient à la fois techniques (maîtriser les techniques de traitement et d'accès à l'information par l'acquisition de compétences opératoires), analytiques (connaître l'information, son histoire et ses enjeux) et comportementaux (adopter des postures réflexives, comparatives et critiques à l'égard des contenus informationnels circulant autour de soi). Cette mise en place s'inspire également d'expériences issues de l'enseignement supérieur ou de secteurs d'enseignement spécifiques, comme l'enseignement agricole (Gardiès, 2006). Comme le suggère Viviane Couzinet (2008)<sup>112</sup>, la visée dépasse la seule maîtrise de l'information, puisqu' « *il s'agit ensuite de faire découvrir aux usagers des*

---

<sup>112</sup> COUZINET, Viviane. De l'usager à l'initié : vers une culture informationnelle partagée. In *Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?* Cepaduès, 2008, p. 185.

*centres documentaires des notions, des questionnements et des savoirs fondés sur des connaissances élaborées par des chercheurs afin de leur permettre d'acquérir une culture de l'information au même titre qu'ils disposent d'une culture historique ou géographique par exemple* ». Dès lors, la palette d'activités de l'enseignant-documentaliste dépasserait la seule gestion et offre de médiation, pour également proposer des situations pédagogiques centrées sur la transmission de connaissances.

Les jeunes documentalistes suivis depuis 2006, tentent de mettre en place un ensemble d'activités et des itinéraires de formation, plus cohérents, car progressifs, de nature curriculaire, à l'aide d'exercices ou de situations reposants pour l'élève sur l'appréhension de notions clés ancrées dans le champ épistémologique de l'info-documentation. Progressivement, les activités de médiation-transmission intègrent les approches didacticiennes centrées sur l'appropriation progressive de notions info-documentaires<sup>113</sup>, ainsi que le repérage de leurs concepts intégrateurs. Ces activités s'organisent principalement autour de quatre types d'intention que nous avons repérés, à savoir :

- l'objectif de proposer aux élèves une définition permettant de délimiter, de stabiliser et de s'approprier une notion référente, elle-même en lien hiérarchique avec un concept d'autorité qu'est le concept intégrateur<sup>114</sup> ;
- au fur et à mesure que des notions sont abordées puis délimitées, tenter de les lier en les confrontant les unes-les autres, essentiellement sous la forme d'arborescence avec des niveaux réticulaires, plus ou moins complexes. Ce type d'activité s'appuie fortement sur les expériences antérieures des documentalistes, lors des activités menées autour de la pédagogie documentaire ;
- la proposition d'exercices types servant d'applications et renforçant l'appropriation de connaissances autour de la notion étudiée. La visée est clairement la mise en situation de la notion qui est au départ une approche souvent non contextualisée voire artificielle ;
- enfin, la présentation d'outils, de moyens ou de documents à la disposition des élèves (en ligne, à partir du système d'information de l'EPL, ou au CDI) pour poursuivre l'acquisition de connaissances à partir de la notion abordée en visant une stabilisation des savoirs.

Cette forme de médiation à l'élève présente l'avantage d'édifier progressivement tout un accompagnement ingénierique et conceptuel autour de l'information, dépassant le seul modèle transmissif de la connaissance. Toutefois, on soulignera qu'une faible place est encore accordée aux centres d'intérêt ou aux préoccupations de l'élève, et que l'on cherche peu, dans ces démarches, à analyser

---

<sup>113</sup> Un aperçu des notions info-documentaires considérées est disponible depuis le « *Dictionnaire de notions* », [En ligne] à : <http://savoirscdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm>

<sup>114</sup> Pour appréhender le « concept intégrateur », cf. les travaux de Michel Develay, Jean-Pierre Astolfi ou André Giordan notamment.

puis comprendre les pratiques (parfois intuitives) autonomes de l'élève (Liquète, Maury, 2007 ou Dioni, 2008).

#### **4.4- Incidence sur les Sciences de l'Information et de la Communication :**

##### **4.4.1- Le repositionnement des ressources « propres » par rapport aux produits d'édition :**

Même si nous pouvions le présupposer avant même d'observer le phénomène sur le terrain professionnel, les recherches que nous avons menées, pendant et dans le prolongement de notre thèse doctorale, depuis 1999, notamment celles autour des Travaux Personnels Encadrés, et plus récemment, dans le cadre de l'identification du processus de professionnalisation des professeurs documentalistes débutant dans le métier, nous révèlent la place de plus en plus prépondérante qu'occupent les ressources documentaires produites voire réécrites par le professeur documentaliste lui-même sur les offres documentaires classiques multi-supports disponibles par le biais des politiques d'acquisition mises en œuvre à l'échelle du CDI, dans le meilleur des cas, dans un cadre collégial *via* une politique documentaire négociée à l'échelle de l'EPL. Ceci, notamment en ce qui concerne les offres informationnelles destinées aux enseignants des établissements scolaires, car il semblerait que le rapport info-documentaire à l'élève se résume pour l'instant à la fourniture des documents propres du CDI et à des compléments de ressources disponibles sur le web. Dès lors, nous avons vu se dessiner progressivement une nouvelle délimitation de l'offre informationnelle des CDI, nécessitant pour un chercheur de considérer à la fois les fonds documentaires, les offres de type signet, résographies, etc., mais également des produits documentaires souvent encore peu visibles, rarement affichés et distribués à une importante échelle. Ces nouvelles formes de productions documentaires, fortement influencées par les formats des produits numériques disponibles en ligne, ne sont pas à proprement parler des productions propres et exclusives, mais davantage des formes de recomposition, de tri et de réécriture de l'information destinée prioritairement à la communauté enseignante, plus rarement à des élèves engagés sur des projets pédagogiques importants, inscrits dans le temps et dans leur parcours d'étude (TPE, PPCP...). Dès lors, l'acte de médiation, dépasse les seules approches médiées par le document, pour convoquer progressivement une réécriture à visée pédagogique, selon des règles fixées par les enseignants, plus souvent selon les représentations des besoins que s'en font les professeurs documentalistes. Ce dernier point sous-tend qu'une part de cette médiation reste encore peu visible et connue par les destinataires potentiels, les enseignants de discipline principalement, ou est parfois encore en fort décalage, avec les « véritables » besoins info-documentaires de l'enseignant. Hubert Fondin rappelait que « *la mémoire documentaire n'est pas le prolongement du documentaliste, [mais], c'est le documentaliste qui -dans certains cas- peut être le prolongement de la*

*mémoire* » (1992)<sup>115</sup>. Les formes de réécriture de l'information observées dans les CDI s'inscrivent comme des prolongements aux fonds documentaires mis à disposition des usagers et viennent les compléter même si le risque de déformation et de subjectivité des messages de ces productions reste présent. Ce type de médiation présente le risque de laisser à penser aux enseignants que les réécritures proposées par le professionnel de la documentation seraient exhaustives de la réalité du paysage éditorial alors qu'elles ne sont que le reflet de la sélection et des choix opérés par le documentaliste.

#### **4.4.2- Une médiation par les produits documentaires sans profilage :**

Nous avons noté au cours de nos enquêtes de terrain une très faible, voire une absence totale, de propension à mettre en œuvre des enquêtes, même modestes, reposant sur l'identification et la caractérisation des besoins informationnels des enseignants, qui permettrait d'envisager de probables pistes de surveillance et de suivi de l'actualité info-documentaire. Des terrains observés, nous n'avons repéré aucun recueil de données, aucune démarche d'évaluation posée et régulière, finalement aucune stratégie raisonnée de profilages des besoins info-documentaires. Les seules tentatives d'évaluation sont celles qui reposent sur des évaluations génériques des actions de politique documentaire, soit évaluation proposée en amont, en tout début de projet, soit en aval, à savoir en toute fin pour tenter d'apprécier la part d'impact des actions notamment de gestion menées au CDI. On pourrait alors s'interroger sur les orientations de médiation qui sont alors données aux activités de productions documentaires ? En effet, avons-nous pu à certains moments des enquêtes, identifier quelques lignes forces dans les orientations professionnelles choisies en la matière ? Nous sommes en mesure de caractériser deux grands principes disséminés dans de nombreux établissements observés, au cours de notre travail en lycée dans le cadre de notre recherche partenariale avec l'INRP.

D'une part, les produits propres au CDI, composés, réalisés puis diffusés aux enseignants des EPLE, sont la plupart du temps des ressources de teneur informative « généraliste », reposant en grande partie sur des gisements d'I.P.P. et d'I.O. Ces produits, demandent un grand investissement en matière de surveillance et de choix à opérer, et ont parfois un faible impact auprès des récepteurs, car une part conséquente des informations reçues sont connues, au moins partiellement, par ces derniers. Ces produits posent également un problème en terme de critères de sélection et de modes de classement à opérer : notamment en matière de critères de hiérarchisation. Quelques actions que nous avons menées à l'occasion de l'expertise de l'effet de la mise en place des politiques documentaires en EPLE, montraient un très faible retour d'investissement de ce type de littérature, avec également des taux de lecture et d'appropriation très faibles de la part des

---

<sup>115</sup> FONDIN, Hubert. *Rechercher et traiter l'information*, Hachette éducation, 1992, p. 227.

enseignants. Fondamentalement, les médiations par la production documentaire interrogent, nous semble-t-il, la place que doivent occuper les démarches d'enquête et de recueil des besoins.

D'autre part, dans d'autres configurations d'EPLÉ, nous avons constaté une approche plus pragmatique, visant non pas une médiation offerte à tous les enseignants, mais à quelques uns seulement, en lien direct avec le service documentaire, sur des projets pédagogiques inscrits au projet d'établissement, voire dans le cahier des charges de la politique documentaire de l'EPLÉ. On atteint là des niveaux d'information, de traitement et de diffusion plus spécialisés et professionnels, mais reposant encore trop sur les volontés d'investir des domaines par le professeur documentaliste que des actions médiatrices négociées au sein des équipes. Ces formes de production sont généralement faiblement inscrites dans le temps, dépassant rarement une durée supérieure au trimestre scolaire, gardent un format réutilisé ultérieurement pour l'accompagnement d'autres projets : la structure du document, un bulletin de veille par exemple, reste pérenne, les contenus et axes informationnels eux sont redéfinis à chaque changement de projets.

Ce volet de notre travail nous a notamment permis de retenir le principe suivant : une démarche scientifique, notamment en SIC, ne peut plus se limiter aux seules déclarations des acteurs, mais oblige le chercheur à fondamentalement se repositionner pour recueillir puis interroger une part de cet « invisible info-documentaire ». En effet, la perception de la matière informationnelle produite ne peut se limiter au seul registre des entretiens déclaratifs de professeurs documentalistes, voire à l'observation des produits stockés et affichés sur un portail ou un site d'établissement scolaire. Il devient nécessaire pour le chercheur visant à appréhender ces types de médiation par la production, de tenter de capter les divers produits édités dans le temps et d'y greffer une analyse critériée afin de considérer les contenus et de saisir les intentions implicites visées par les acteurs<sup>116</sup>. Cette dernière démarche méthodologique ne se substitue pas aux précédentes, mais les complète.

#### **4.4.3- Un émiettement des pratiques de médiation : quelques niches d'action essentiellement :**

En appliquant dès 2003, au fil de nos recherches, le principe de la triangulation des méthodes, en se centrant essentiellement sur des entretiens semi-directifs d'acteurs, des observations de pratiques professionnelles en situation, enfin, l'analyse de corpus de productions documentaires, autour de la question de la médiation, il nous a semblé que cette notion éclatait littéralement et se segmentait au gré des projets et des spécificités des EPLÉ et/ou des équipes pédagogiques. On

---

<sup>116</sup> Cf. Annexe n° 6 : pour illustration la grille critériée proposée par nos soins dans le cadre de l'analyse des ressources produites par les acteurs du monde professionnel, projet Infovert-ROSaCE (2009-2010).

notera que dans les établissements d'enseignement, le professeur documentaliste retient l'utilité d'agir sous forme d'activités de médiation, venant compléter des actions lourdes et systématiques autour de la mise en œuvre de la politique documentaire et de la formation des élèves. L'essentiel des professionnels que nous avons eu l'occasion d'interroger, mentionne que les actions médiatrices offrent une plus grande souplesse et seraient moins lourdes à engager que celles inscrites dans les projets documentaires ou pédagogiques de l'EPLE. Comme nous l'avons expliqué plus haut, les médiations engagées se partagent autour d'un volet à dominante informationnelle, un second autour de préoccupations communicationnelles. Nous avons observé que les actions de médiation permettent notamment d'être un vecteur pour engager un ensemble d'activités de manière plus ponctuelle et flexible, consistant dès lors à instiller des actions sans chercher à tout prix une reconnaissance et une inscription institutionnelles, pour se rapprocher d'une « pragmatique de l'action » en phase avec des nécessités ou demandes locales. Les actions médiatrices permettent des formes souples de régulation des activités et complètent des engagements validés et soutenus par l'institution scolaire, *via* les projets. Ceci est particulièrement marquant pour les médiations communicationnelles repérées. En effet, de part les lourdeurs encore affirmées par les acteurs, de mises en œuvre de formations à l'information, des difficultés à les organiser sous forme micro-curriculaire, en lien avec les orientations des programmes d'enseignement disciplinaire, les professeurs documentalistes débutants (Lehmans et Liquète, 2011) et les plus expérimentés préfèrent s'en remettre à des stratégies d'actions plus souples, plus ponctuelles, au risque d'un émiettement des actions et de leur faible réinvestissement dans d'autres situations scolaires voire extra-scolaires. Toutefois, l'intérêt de telles activités de médiation communicationnelle est de rendre progressivement visible et explicite le champ des « possibilités documentaires »<sup>117</sup> offert par l'espace documentaire CDI et le professeur documentaliste, qui en assure le management, aux enseignants et acteurs péri-scolaires ponctuellement associés à des actions auprès d'élèves. Les médiations engagées permettent, dès lors, de faire se rapprocher des logiques d'actions parfois distantes et d'explicitier les modes fonctionnels de la documentation scolaire.

#### **4.4.4- La faible part de la communication dans les diverses problématiques en circulation :**

L'approche par la médiation documentaire nous montre au regard des diverses recherches de ces dernières années, un ancrage dans des préoccupations à dominante sciences de l'information et de la documentation, où le questionnement des préoccupations communicationnelles reste encore faible. Pourtant, l'acte de médiation est catalyseur dans diverses situations de communication, où les messages, les multiples interrelations, les dispositifs se révèlent être des illustrations

---

<sup>117</sup> Expression reprise lors d'un entretien avec un PLC2 documentaliste à l'occasion de notre enquête Erté sur « *la culture informationnelle professionnelle en construction* » (2010).



de la conception médiatrice de la situation mise en oeuvre par le professionnel de la documentation, l'enseignant, etc. Penser la médiation documentaire revient également à considérer que les outils et les documents sollicités sont des formes d'accompagnements de l'autre, souhaitées par le professionnel et donc des illustrations matérielles de la conception des récepteurs par le professionnel. Comme l'indique notamment Cécile Gardiès en 2008, l'acte de médiation permet d'analyser et de situer le contexte et de développer (fondamentalement) la conscientisation du besoin d'information ou de communication. La médiation documentaire dès lors, ne se limite plus à l'analyse la plus complète possible des offres et des situations informationnelles, au seul recensement des contenus, mais à tenter d'appréhender également les situations et les intentions de communication visées par le professeur documentaliste dans notre cas. Dans cette démarche d'approvisionnement de la communication, tout acte médié dans l'espace et les situations documentaires devra considérer également les systèmes de représentation des acteurs visés. Les situations observées en contexte comprennent un double sens, celui d'intermédiaire, mais également celui de transformation du travail engagé, se rapprochant en cela des propositions d'Yves Jeanneret<sup>118</sup> (2005). Les activités professionnelles mobilisées autour du caractère « intermédiaire » dépassent la seule intention communicationnelle de l'immédiateté, au sens de l'idéologie organisatrice dans les organisations, en tentant d'inscrire ces activités médiatrices dans le temps en les rendant pérennes (Caune, 1999<sup>119</sup>). La médiation engagée souhaite dépasser l'immédiateté, la recherche de la seule efficacité, la transparence des relations aux autres, pour tenter de renforcer le sens dans les diverses situations en réintroduisant « *le sujet parlant à la place de l'individu réactif* ». Comme le soulignent Yolande Maury et Christiane Etévé (2010)<sup>120</sup>, cette médiation est « *une relation entre des sujets, acteurs sociaux, impliqués dans un monde vécu en commun ; c'est un processus évolutif, médiatisé par des symboles, l'action du sujet étant mise en oeuvre dans un cadre de contrainte et de référence* ».

Ces activités de médiation sont également directement liées à la culture professionnelle, car elles opèrent également une activité de transformation à partir de contextes communicationnels visés. Les activités de médiation indiquées ci-avant, mobilisent des outils, des ressources, des techniques, des dispositifs, des scénarii plus ou moins complexes, plus ou moins élaborés, mais permettent d'engager des accompagnements des usagers préalablement pensés, analysés, qui ne sont ni inscrits dans une immédiateté spontanée, ni dans un techno-déterminisme consistant principalement à initier des novices et des profanes à des ressources et outils appropriés et intégrés dans la démarche professionnelle personnelle de l'acteur observé. Ces médiations recoupent donc des intentions communicationnelles fortes,

---

<sup>118</sup> JEANNERET, Yves. Médiation. In *La société de l'information : glossaire critique*. La Documentation française, 2005.

<sup>119</sup> CAUNE, Jean. *Pour une éthique de la médiation : le sens des pratiques culturelles*. PUG, 1999.

<sup>120</sup> MAURY, Yolande, ETEVE, Christiane. Chapitre 5.3 : [rapport de l'] équipe de Paris. In *Culture informationnelle et curriculum documentaire : rapport final de l'Erté / responsable Annette Béguin-Verbrugge*, Université de Lille 3, 2010, p. 84.

anticipées, réfléchies, analysées, conduisant à un schéma d'actions élaboré. Les médiations analysées dans les divers contextes scolaires et d'étude, nous montrent également de multiples situations où le positionnement des objets info-documentaires (notamment document papier, sélection de sites, articles...) réintroduit l'élève ou l'étudiant dans un mode de communication asynchrone, par l'expertise, avec l'auteur et les stratégies éditoriales en jeu. Comme nous le suggérons quelques pages avant, à travers la pensée de Bernard Lamizet, ces actes de médiation construisent progressivement des modes de communication complexes, faisant se rapprocher les intentions, les manières de faire du sujet avec un construit social et une dimension collective en interaction forte avec les environnements info-documentaires (paysage éditorial, stratégies d'édition, etc.). Rapprocher les intentions nous oblige également à considérer les systèmes collectifs de représentation d'acteurs. Agir sur les médiations revient à interroger une part des valeurs, des idéologies, des modèles du sujet et invite ce dernier à les interroger puis à accepter de considérer de nouveaux éléments explicatifs. Nous abordons là le lien fort entre les actions médiatrices et l'acquisition d'éléments de la culture de l'information, consistant à faire se rapprocher par la construction collective, les logiques d'acteurs avec les intentions culturelles et informationnelles du professeur documentaliste.

#### **4.4.5- Quand les médiations définissent de nouvelles formes de territorialité de la documentation scolaire :**

L'institutionnalisation puis la dissémination progressive des missions de la documentation scolaire dans les EPLE a défini dans un premier temps un territoire délimité principalement par l'espace documentaire CDI. L'essentiel des activités était alors mené en son sein (Fabre, 2008). Toutefois, en élargissant progressivement les activités professionnelles, notamment celles liées à la médiation, nous avons pu constater de nouvelles formes de délimitations géographiques, rendant plus difficile le repérage des champs d'activités possibles de la documentation scolaire. Ce constat nous oblige alors à ne plus considérer les activités au regard du seul espace physique, mais plutôt en fonction des activités, notamment médiatrices engagées. Jean-François Têtu (1995) suggère que les actions de médiation, politiques dans son cas, redessinent de nouvelles formes de territorialité nécessitant d'être réinterrogées et considérées. A travers les nouvelles formes de médiation repérées, la question documentaire déborde du cadre du CDI, principalement dans les secteurs suivants : les espaces dédiés aux questions technologiques, les lieux alloués à la pédagogie par projets et aux activités en autonomie (espaces de vie scolaire, salles d'étude, espace collectif réservé pour les élèves, salle des professeurs...); autour de la médiation culturelle, la notion d'espace s'étend alors aux divers espaces culturels de proximité (musées, bibliothèques municipales ou de quartier, espaces associatifs...). Les médiations engagées recomposent progressivement la territorialité du CDI, où il devient alors vain de tenter de comprendre les stratégies, les pratiques, les actions par le seul prisme du CDI pour considérer ces dimensions au travers des activités en

situation et des écosystèmes informationnels des acteurs. Une part des affichages web, numériques, des médiations technologiques et par les ressources (Peraya, 2010) nous invite à reconsidérer la mosaïque composée d'îlots de territorialité, plutôt que de penser en terme d'espace documentaire unique et figé.

## **5. Culture de l'autonomie et culture de l'information : à la croisée des chemins :**

Au cours de notre parcours de recherche, la plupart de nos rencontres et entretiens avec les professeurs documentalistes, les documentalistes stagiaires, les enseignants, voire des professionnels d'autres secteurs d'activités, fit régulièrement ressortir le problème de l'autonomie (de l'élève et/ou de l'utilisateur). Ceci sous des angles extrêmement variables : les diverses formes de médiation mises en place visaient principalement l'acquisition de l'autonomie des élèves, l'organisation d'un système d'information documentaire cherchant à rendre plus autonome l'utilisateur-type du CDI tout comme les actions de formation et de sensibilisation sur/autour du document oeuvraient pour le même objectif. Outre la présence de l'autonomie dans les discours recueillis, il nous semblait également que la recherche puis l'utilisation de l'information dans des démarches d'apprentissage et/ou professionnelles reposaient sur une part d'autonomie du sujet. En effet, au-delà de ces formules déclaratives s'appuyant sur des supposés, voire des certitudes, selon lesquels les activités d'information-documentation renforceraient l'autonomie des usagers et des élèves, nous constatons une très grande difficulté à dépasser le registre déclaratif et à imaginer des actions et des plans programmatiques structurés visant l'acquisition de formes d'autonomie. Nous entreprîmes donc dès 2004, d'interroger cette notion d'autonomie, *via* notamment les contextes de travail autonome, de l'élève et de l'adulte, pour ultérieurement tenter un rapprochement entre autonomie et relation de l'acteur à l'information et à ces environnements socio-techniques. Cette démarche pris notamment la forme d'une publication, sous forme monographique, en fin d'année 2007 (Liquète, Maury, 2007).

### **5.1- Comment définir synthétiquement l'autonomie ? Eléments théoriques mobilisés :**

Si l'on se réfère à l'étymologie du mot, l'autonomie (du grec *autonomia*) est la capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), en conformité avec sa propre loi (*nomos*), elle correspond à la tentative d'utiliser ses propres capacités pour agir dans diverses situations et face à des environnements différents, sans être guidé par autrui. Au niveau philosophique, l'autonomie peut se comprendre comme une liberté intérieure, la reconnaissance de l'altérité est alors la condition nécessaire à son développement. Dans le domaine éducatif, elle est à la fois une finalité éducative (développement d'une personne autonome et responsable) et un moyen de développement personnel (capacité à se déterminer par soi-même).

Dans l'histoire de cette notion, notamment dans l'enseignement, l'idée d'autonomie trouve son origine au début 20<sup>ème</sup> siècle dans les mouvements des Ecoles Nouvelles : Roger Cousinet, Célestin Freinet en sont les instigateurs, mais d'autres noms pourraient être cités comme Ovide Decroly, Maria Montessori ou Adolphe Ferrière. Plus récemment, l'autonomie du sujet est au carrefour de plusieurs sensibilités. Ainsi les différentes expériences qui ont vu le jour dans les années 70,

avec l'objectif affiché de développer l'autonomie de l'élève ou de l'étudiant, s'appuyaient sur le courant anglo-saxon de « l'independent study ». A la suite de Nelly Leselbaum, nous pouvons distinguer plusieurs périodes dans la mise en place de ce courant « autonome » (travail indépendant-autonome), devenu aujourd'hui un type de pédagogie parmi d'autres : une phase d'expérimentation (à partir de 1972), avec le travail indépendant, marqué par les théories de la non directivité et la relation d'aide, dans un contexte européen où la recherche d'individualisation et d'activité des élèves est la préoccupation majeure. Suivi d'une phase de diffusion (à partir de 1979) où progressivement la non-directivité est remise en cause au profit d'une position médiane entre « directivité didactique et non-directivité systématique ». Après 1983, on voit apparaître une autre étape pour le travail autonome, d'abord limitée puis remplacée par l'aide au travail personnel de l'élève. A partir des années 1990, nous pouvons y ajouter, dans un contexte de développement de l'information-documentation et du numérique (à l'école), une nouvelle et dernière étape à ce jour, qui voit l'autonomisation pensée dans le cadre d'un processus global, entre travail personnel et encadrement ; l'autonomie est alors envisagée dans une perspective à long terme débordant le seul cadre scolaire, considérant notamment le domaine professionnel. Sur ce dernier point, on notera alors un rapprochement des intentions à visée autonome du courant de l'information literacy, notamment chez les anglo-saxons. Penser alors l'autonomie revient à concevoir l'individu dans toute sa complexité, sur l'ensemble de son parcours, qu'il soit scolaire, professionnel, culturel : d'où l'importance, à nos yeux, de considérer cette thématique pour toute recherche souhaitant intégrer la problématique de la construction de connaissances notamment à partir de la récupération d'informations.

L'autonomie a souvent été limitée au seul individu en mettant de côté les problématiques collectives. L'autonomie rapproche les questions cherchant à articuler les dimensions individuelles aux problématiques collectives et à la construction de situation collégiale. Dans les esprits, elle est souvent synonyme d'individualité voire d'individualisme. Or, comme le remarque Edgar Morin (1990), « *l'autonomie est possible non pas en termes absolus, mais en termes relationnels et relatifs, on ne peut être autonome que par ou à travers des dépendances* ». Car si l'autonomie s'oppose à la dépendance et à la contrainte, qui correspondent à l'état dans lequel se trouve un individu qui obéit à une autre loi que la sienne, dans le même temps elle se distingue de l'indépendance en ce sens qu'elle se construit dans l'interdépendance : interdépendance aux autres, à savoir l'enseignant, et les pairs mais aussi interdépendance à l'environnement, avec ses dispositifs et ses ressources. Norbert Elias (2003) note un double paradoxe, l'individu pensant et revendiquant son autonomie tout en renforçant son besoin d'appartenance au groupe social, et se croyant autonome alors qu'il est soumis à des interdépendances contraignantes et complexes dont il n'a pas toujours conscience. En fait la démarche autonome intègre tout un système d'interdépendances ainsi que des dimensions informationnelles et communicationnelles complexes. Le processus d'autonomisation est donc pensé en intégrant la collectivité notamment, dans les espaces scolaires,

d'apprentissage et professionnels, en prenant en considération les environnements, la chaîne des autres acteurs (enseignants, collègues, camarades de classe, collègues de travail, pairs...) ce qui suppose une analyse de l'environnement pour ensuite apporter sa propre contribution et éventuellement s'inscrire dans un objectif commun partagé avec d'autres (formes collaboratives de travail, écritures collectives, approches collectives des savoirs, projets professionnels ou scolaires partagés...).

Considérer la question de l'autonomie, revient à caractériser celle-ci dans sa dimension sociale et sa fonction ultérieure d'aide à la socialisation. La démarche autonome n'est pas une démarche solitaire, car l'autonomie se construit en société. Mais la démarche autonome se situe à l'opposé du suivisme, de la recherche de conformité, elle implique de se construire une identité, de faire ses propres choix, d'être capable de traduire ses projets en actes. C'est en étant conscient de son environnement, matériel et humain comme nous l'avons souligné, en s'affirmant par rapport à cet environnement, en réfléchissant à ses actes, que l'individu va pouvoir se situer et s'adapter à la société et à son développement.

A l'école, avec l'émergence du Socle Commun de Connaissances et de Compétences de l'Education nationale en juillet 2006<sup>121</sup>, l'objectif « *d'autonomie et d'esprit d'initiative* » est clairement affirmé, mais il semble que ces textes entrent souvent en contradiction, ou du moins soient en décalage avec la réalité des programmes en préparation, qui aujourd'hui, tout en promulguant une approche interdisciplinaire, gomme peu à peu les dimensions informationnelles et documentaires (historiquement associée à l'idée de travail autonome) et jusque là très présentes (programmes des années 1990). Marquer une volonté forte d'accroître l'autonomie des élèves obligerait l'école à revisiter son organisation et une partie des progressions disciplinaires envisagées. Nous pouvons noter que des dimensions permettant d'atteindre une autonomisation du sujet ont tendance à être délaissées, comme la centration sur les méthodes de travail, apprendre à mieux se connaître, apprendre à se situer dans un groupe, etc. Un ensemble de dispositifs prenant appui sur des contextes informationnels et techniques qui offraient des possibilités variées de travail, des démarches réflexives sur « l'apprendre à apprendre » ont été quelque peu affaiblis ces dernières années (Travaux personnels encadrés, Itinéraires de découverte...).

Au-delà de l'école, la question de l'autonomie devient centrale dans la société d'aujourd'hui, une société qui en devenant globale, tend à l'uniformisation et/ou à la normalisation des pratiques informationnelles et professionnelles. Dans ce monde complexe, aux évolutions techniques et organisationnelles de plus en plus rapides, les individus ne peuvent plus penser leur vie comme une trajectoire linéaire, inscrite dans un mouvement continu ou reproductible, ils doivent se préparer à vivre différents changements dans leur parcours, montrant des capacités d'adaptation et

---

<sup>121</sup> [En ligne] <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

d'autonomie, tant dans leur vie personnelle que professionnelle. Favoriser l'autonomie dès l'école paraît une condition essentielle au développement d'une attitude ouverte devant la vie : une attitude qui permettra de tirer le meilleur de soi-même, en fonction de ses forces, de ses limites et de ses potentialités ; une attitude engageant dans une dynamique, amenant à prendre son avenir en main, à le gérer de manière positive et responsable ; une attitude qui prépare à s'adapter à des situations diverses. Sans aucune intention positiviste de notre part, ces dernières années nous montrent des changements majeurs, avec par exemple de multiples formes de mobilité, la nécessité constante d'auto-réactualiser les savoirs et les compétences professionnelles, ou de s'adapter à de nouveaux environnements de travail voire à changer d'activités ou de méthodes professionnelles dans des délais très courts. Ces capacités adaptatives recherchées par l'école, les entreprises, les organisations, obligent le sujet à faire preuve de méthodes et d'une autonomie constante et à mettre en œuvre des grilles de lecture, d'analyse et d'appropriation permettant de faire face à ces multiples mutations.

## **5.2- La question de l'autonomie dans la culture de l'information : des implications plurielles :**

En analysant les composantes de l'autonomie, et les discours tenus dans le champ info-documentaire, notamment autour des questions d'apprentissage et de construction des connaissances, nous notons une très forte imbrication de ces deux domaines. Les travaux majeurs sur l'autonomie nous rappellent notamment de la nécessité de ne pas considérer le développement de la personne en « segments » séparés les uns des autres, mais de tenter pour chaque situation d'apprentissage de prendre en considération un ensemble de dimensions en interaction relative.

En écho à ces éclairages, nous pouvons nous interroger sur quelques éléments délimitant la culture de l'information que vise notamment l'enseignant-documentaliste au regard de ses pratiques d'enseignement.

Le développement de la personne implique tout l'être, se nourrissant de chaque expérience, dans une relation tripolaire à soi, aux autres et à l'environnement ; qu'il s'agisse d'autonomie ou de culture de l'information, ce développement passe par une prise de conscience de soi (autos), formé par les autres (hétéro) et par le Monde (écoformation). Pour Edgar Morin, l'autos est « *l'autonomie fondamentale* », le « *foyer organisationnel* » qui conduit ainsi chaque être vivant à un comportement précis en fonction de multiples informations apportées par ses dimensions internes et environnementales.

Parmi les nombreuses dimensions pouvant être considérées, nous mettrons l'accent sur trois d'entre elles paraissant déterminantes, à savoir le cognitif, le politique et le social. D'autres dimensions existent et ont été traitées scientifiquement, par exemple le niveau biologique, avec les travaux de Francisco Varela notamment, mais que nous n'aborderons pas, car trop éloigné nous semble-t-il de nos préoccupations informationnelles et d'accès à la connaissance.

### **5.2.1- La dimension cognitive :**

Aujourd'hui, la dimension cognitive concerne notamment la question de l'appropriation des savoirs se centrant sur la dimension praxique du sujet. On considèrera alors que les apprentissages sont au carrefour de la prise de décision de l'acteur et de l'offre environnementale proposant des outils et des ressources. La question centrale est bien celle de la prise de décision du sujet, qui va d'une part dépendre de la mobilisation ou non des ressources qui seront à sa disposition, et d'autre part de sa capacité à étudier et appréhender les possibilités cognitives qu'offre l'environnement. Cette dimension est là pour nous rappeler que les apprentissages ne peuvent se limiter aux seules interactions humaines (maître-élève(s), ou inter-élèves, inter-collègues ...), mais également entre l'individu et les interactions technologiques et documentaires.

### **5.2.2- La dimension politique :**

Historiquement, l'école est le lieu où l'élève apprend, en plus des savoirs et des connaissances, non seulement à obéir à des règles supra-personnelles, mais également à atteindre une certaine normativité : au moins celle imposée par l'institution scolaire. Ce double principe d'apprentissage et de conformité sociale concerne tout autant l'élève que l'enseignant, ce dernier mettant en phase des projets et des modalités d'enseignement avec les objectifs fixés par l'institution scolaire, notamment à travers les programmes d'enseignement. Outre son rôle éducatif, l'école exerce une fonction politique de référence forte dont les démarches entreprises consistent à progressivement faire se rapprocher les intentions de l'acteur et celles de la société, notamment par le biais de la recherche d'une construction autonome de l'individu. L'entreprise est également une structure sociale s'organisant sur ce double niveau, d'une part, que chaque salarié réponde aux objectifs fixés par la structure, mais également qu'il s'inscrive dans le cadre normatif de référence de celle-ci.

La capacité d'action autonome des élèves en partie liée avec l'existence de règles de jeu explicites libère ceux-ci de la dépendance personnelle à l'égard de l'enseignant. Plus généralement, en respectant les règles (versant politique) et en comprenant les consignes et la finalité des tâches (aspect cognitif), les individus démontrent qu'ils sont adaptés à leur univers professionnel et en conformité avec les attentes de celui-ci. La capacité autonome de l'acteur vise finalement à la fois la mise à distance progressive du sujet par rapport à l'institution tout en ayant la capacité à intégrer les règles de celle-ci.

### **5.2.3- La dimension sociale :**

L'autonomie s'acquiert par processus, elle n'est pas seulement une construction individuelle, mais nécessairement sociale s'appuyant sur des interactions avec les autres. Lev S. Vygotski (1997) souligne que « *toutes les*



*fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées (...), leur organisation, leur structure génétique, et leurs moyens d'action – en un mot, leur nature entière – est sociale. Même les processus mentaux (internes, individuels) gardent une nature quasi sociale* ». Le groupe serait un espace de socio-construction des apprentissages ; d'où la visée dans nos diverses enquêtes, de capter les démarches de l'individu interrogé, mais également le positionnement du groupe auquel il appartient. Toutefois, dans la sphère scolaire notamment, faire travailler ensemble des élèves ne suffit pas à ce que chacun se pose des questions centrales ou saisisse l'opportunité de se réaliser. Un ensemble de « conditions sociales » sont à envisager comme :

- penser les pré-requis sociaux et cognitifs nécessaires à toute situation d'apprentissage ;
- envisager un degré de symétrie des relations sociales entre les acteurs (élèves, salariés,...) ;
- enfin, veiller à la richesse et l'intensité des échanges au sein du groupe.

### **5.3- Culture de l'information, culture de l'autonomie : des connaissances et des compétences similaires à envisager :**

La culture de l'autonomie, comme la culture de l'information, procèdent de transformations progressives. Ce sont les produits de diverses interactions : du profane à l'expert, des connaissances et compétences-clés sont développées. Nicole Tremblay (1996) a repéré quatre compétences-clés en situation d'autoformation qui correspondent aussi à quatre axes forts de la culture de l'information : tolérer l'incertitude (axe adaptation), réfléchir dans et sur l'action (axe praxique), se connaître comme apprenant (axe métacognitif), et établir un réseau de ressources (axe social) ; nous y ajouterons un cinquième axe, important dès qu'il s'agit d'information-documentation, se dégager de certains déterminismes (axe analytico-critique).

#### **5.3.1- Tolérer l'incertitude : la dimension adaptative :**

L'autonomie apparaît parfois plus contraignante que l'hétéronomie. Se conformer à des normes, suivre le groupe, comme le souligne Emmanuel Kant, peut paraître plus facile que de réfléchir à la valeur de ces normes pour soi, et de choisir soi-même celles qui semblent les plus adaptées ; la dimension adaptative implique confiance et respect en/de soi et prise de risques. Philippe Carré (1992) parle d'une « *acceptation du risque, de l'ambiguïté, et de la complexité* ». Lors d'un travail en autonomie, l'individu est amené à procéder de manière heuristique, à partir d'intentions qui se redéfinissent au fur et à mesure qu'évolue le projet, il n'y a pas de chemin tracé dès le départ, mais plutôt des choix de cheminement et d'ajustement à faire en continu. L'acteur doit être capable d'auto-diriger son parcours, c'est-à-dire de prendre des décisions concernant l'élaboration d'objectifs, de savoir définir des contenus et de planifier leur mise en pratique. Cela suppose de sa part des efforts

soutenus et une vigilance de tous les instants, pour ne pas céder à des formes de passivité ou être amené à aussitôt renoncer lorsque des difficultés apparaissent. Il doit apprendre à gérer des moments de doute, d'hésitations, d'incertitude, qui vont de pair avec la part d'initiative qui lui est laissée. Des situations de doute que l'on retrouve dans les contextes de recherche et d'expertise de l'information.

En effet, dans le cadre de la recherche d'information, Carol Kuhlthau fait du « *principe d'incertitude* » un moteur de la recherche d'information : anxiété, manque de confiance sont des symptômes affectifs dus à un manque de compréhension, à un sens inexplicé ou à une structure incomplète. Au fur et à mesure que les états de connaissance se précisent, les émotions, d'un état d'incertitude, évoluent vers plus de confiance (niveau affectif) ; dans le même temps, la pensée, de vague et floue, devient claire (niveau cognitif), et après les informations significatives, le sujet peut accéder aux informations pertinentes (niveau de l'action). Au niveau cognitif, André Tricot définit l'incertitude comme la prise de conscience d'un manque de connaissance, et le besoin d'information comme le besoin de réduction d'incertitude : « si j'ai de la certitude, alors je n'ai pas besoin d'information ; si j'ai de l'incertitude, alors j'ai besoin d'information ; et si je n'ai pas de connaissances, alors je n'ai pas d'incertitude » nous rappelle-t-il.

Le même constat est fait par Brenda Dervin avec son modèle du *sense-making* : le besoin d'information naît pour combler une « lacune cognitive » ; et elle montre que la manière dont les individus perçoivent leurs lacunes cognitives (et combinent leurs besoins d'information) est un bon révélateur de leur comportement en recherche d'information, voire devient un indicateur du niveau d'autonomie du sujet. Tolérer l'incertitude, supporter l'inconfort de ne pas savoir, c'est montrer des capacités d'adaptation, ce qui implique de sortir des postures déterministes, d'aller au-delà de ses certitudes ou incertitudes, et de savoir nommer et dépasser les situations de déséquilibre pour créer du sens.

### **5.3.2- Réfléchir dans et sur l'action : la dimension praxique :**

La personne autonome a une « pratique réfléchie », elle articule la réflexion « dans » et « sur » l'action. Nicole Tremblay parle de simultanités et d'alternances des processus d'action-réflexion et de théorisation de la pratique. Dans ce processus, les moments de structuration des connaissances et de réflexion apparaissent comme des moments cruciaux qui permettent, « pour un savoir faire donné », de « *constamment [...] développer la "culture" des pratiques de ce savoir-faire* » (Tardif, 1998), notamment :

- en établissant des liens explicites et hiérarchiques entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ;
- en raisonnant ses choix cognitifs, en les justifiant, en déterminant leur pertinence, leurs limites, leurs forces, et en proposant des pistes alternatives ;

- enfin, en établissant des relations théorie-pratique pour dépasser les automatismes irréfléchis ou non appuyés sur des principes ou théories.

De « l'information-documentation » à la « culture de l'information », ce même processus de structuration est à l'œuvre : la réflexion « dans l'action » du travail sur documents amorçant la réflexion « sur l'action » et « sur le système d'action » (dimensions prospective et rétrospective) (Maury, 2007). Il s'agit de faire émerger le sens, d'augmenter sa base cognitive et développer ainsi un capital culturel (vision élargie du monde) ; il s'agit aussi de réfléchir aux connaissances et compétences développées, de les associer à des contextes d'action pour en favoriser le transfert ; ce qui permet de s'approprier les concepts comme des "outils-pour-penser", des « clés de compréhension » éclairant les cheminements vers l'information et favorisant son appropriation progressive. Par conséquent, réfléchir « dans » et « sur » l'action amène à aller au-delà des acquisitions au coup par coup, pour viser des acquisitions conceptuelles, génériques qui sont plus souples et disponibles, et qui favorisent le transfert (Porcher, 2006). Ce point prédispose également à penser la progressivité des apprentissages info-documentaires, autour notamment de la question des curriculums.

### **5.3.3- Se connaître en tant que personne et en tant qu'apprenant : les dimensions identitaire, cognitive et métacognitive :**

Se connaître soi-même est un premier pas vers l'autonomie : c'est en prenant conscience de son moi personnel, de ses forces, de ses pouvoirs, que l'individu peut s'affirmer en tant que personne singulière, et renforcer son identité. C'est aussi en prenant conscience de son mode de fonctionnement et de son style d'apprentissage, qu'il peut mieux se connaître en tant qu'apprenant : développer une meilleure compréhension de sa manière d'apprendre lui permet de mieux contrôler les techniques qu'il emploie pour percevoir, chercher, se développer, et d'acquérir une vision positive de lui-même, car mieux informé de ses points forts et de ses limites.

Au niveau du processus informationnel, cela revient à comprendre son mode personnel de saisie et de traitement de l'information, sa manière préférentielle d'aborder et de résoudre un problème d'information ; l'objectif étant notamment de prendre conscience qu'il n'existe pas « une », mais « des » manières de fonctionner, de façon à enrichir son panel de conduites, et d'envisager les perspectives d'évolution possibles.

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique cinq styles cognitifs, avec pour chacun d'eux, les caractéristiques essentielles, quelques incidences pédagogiques/professionnelles, et des types de travaux possibles à engager en information-documentation.

Auteurs de référence	Opposition des modèles	Incidences pédagogiques /professionnelles	Type de travail à engager en information-documentation (sphère scolaire)
<p><b>STYLE 1 :</b></p> <p><b>Hermann WITKIN</b></p> <p><b>Dépendance /Indépendance à l'égard du Champ (DC/IC)</b></p>	<p>Ce type de personne <b>IC</b> répond aux questions précisément, a une approche analytique. A confiance dans ses repères.</p> <p>Ce type de personne <b>DC</b> est sensible aux contextes affectifs et sociaux. Il est dépendant des consignes, il restitue les données telles qu'elles ont été proposées. Apprenant synthétique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veiller à donner un cadre de références précis</li> <li>- Indiquer des repères et des éléments de consigne précis.</li> <li>- Passer par la reformulation des questions, la traduction par mots clefs personnels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La consigne : analyse et situation</li> <li>- La réécriture d'un texte, d'une définition...</li> </ul>

<p><b>STYLE 2 :</b></p> <p><b>David AUSUBEL</b></p> <p><b>Accentuation / Egalisation</b></p>	<p>Mode d'appropriation des savoirs par l'individu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>ACCENTUATION :</b> repérage des différences avec ce que l'apprenant sait déjà.</li> <li>- <b>EGALISATION :</b> repérage des similitudes, des analogies, et des habitudes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les connaissances anciennes et appropriées.</li> <li>- Partir de son savoir pour tendre vers l'objectif fixé.</li> <li>- Aller contre son savoir, pour remettre en question ses représentations. Créer des situations d'inconfort.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interroger le système de représentations d'une <i>thema</i>, d'un sujet avant de proposer de l'information.</li> <li>- Laisser exprimer les représentations pour ensuite agir contre elles.</li> <li>- Mettre en situation des modes de confrontations d'idées entre apprenants.</li> </ul>
<p><b>STYLE 3 :</b></p> <p><b>Seymour PAPERT</b></p> <p><b>Approche dure (AD)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans l'<b>AD</b>, l'individu organise son savoir selon des repères durs et stables. Fait preuve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alternier les démarches algorithmiques et les procédures heuristiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insister sur des temps méthodiques, avec consigne, temps donnée, corrigé type etc.</li> </ul>

/Approche douce (Ad)	<p>de méthode.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans l'Ad, il bricole, travaille sur la spontanéité, crée ses propres méthodes.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alternier avec des temps et des travaux sans consigne où l'élève doit produire et mobiliser ses propres manière de faire (ex : Préparation d'un produit documentaire, d'un exposé)</li> </ul>
<p><b>STYLE 4 :</b></p> <p><b>Jérôme KAGAN</b></p> <p><b>Impulsivité / Réflexivité</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le type individu <b>IMPULSIF</b> réagit immédiatement, prend la parole, construit à chaud, procède par essais-erreurs, ne perd pas pied face aux erreurs.</li> <li>- Le type <b>REFLEXIF</b> hésite à prendre la parole, construit mentalement avant de communiquer, préfère l'indécision à l'erreur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner du temps à la réflexion, imposer du temps avant prise de parole.</li> <li>- Construire un schéma d'argumentation avant toute réponse.</li> <li>- Dédramatiser l'erreur</li> <li>- Refaire une proposition quand erreur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limiter le nombre de réponses à formuler « à chaud ».</li> <li>- Justifier chacune de ses réponses.</li> <li>- Passer par une prise de note avant formulation orale immédiate.</li> </ul>
<p><b>STYLE 5 :</b></p> <p><b>Howard GARDNER</b></p> <p><b>2 des 7 intelligences multiples</b></p>	<p>Intelligence <b>INTRA</b>personnelle/ intelligence <b>INTER</b>personnelle</p>	<p>Capacités de se sentir assuré et d'être à l'aise de travailler seul / Capacité de gérer une situation un problème avec les autres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en place des temps de travail individuel puis collectif : imposer la double temporalité dans les projets.</li> <li>- Prévoir des temps de confrontation des points de vue.</li> </ul>

Tableau 1 : Les principaux styles cognitifs :

Mais quelles utilisations peut-on faire de ces différents modèles de styles d'apprentissage et de construction de connaissances ? Tous ces modèles peuvent être utilisés comme des grilles de lecture permettant d'identifier la façon privilégiée que chacun a d'apprendre, suivant l'idée que les approches ne sont pas figées et que les conduites peuvent se diversifier, en fonction des situations et des moments. Mais ils gagnent à l'être avec discernement pour éviter toute utilisation abusive, le souci majeur étant de ne pas cataloguer les élèves, de ne pas les « étiqueter » de manière définitive. Ainsi ces typologies, loin d'être des outils de conformité, pourront être abordées comme des instruments au service d'un enrichissement, d'une diversification, y compris dans la relation enseignant-élève ou entre pairs et comme

des éléments de repérage des « types » de construction de savoirs dominants dans un groupe, notamment :

- par l'identification du style d'apprentissage privilégié :

- du côté de l'enseignant ou de l'expert, cet auto-diagnostic de sa propre conduite peut aider à mieux comprendre les conduites des élèves, des pairs, à les relativiser, inciter à ne pas valoriser un type de conduite proche du sien ; et ensuite l'aider à diversifier ses modes de présentation des savoirs pour les rendre accessibles à chacun ;
- du côté de l'acteur, plus ou moins novice, ce diagnostic peut aider à prendre conscience de son style personnel de pilotage des apprentissages, c'est-à-dire de la manière dont il appréhende le savoir, apportant un éclairage intéressant sur les blocages, les réussites, ou les perspectives d'évolution ;

- par le repérage des stratégies les plus efficaces dans une situation informationnelle donnée : apprendre à l'individu à analyser ses procédures, c'est lui permettre d'en faire un usage raisonné, d'être capable éventuellement de les modifier, de les adapter en fonction des situations ; c'est, au-delà, lui donner l'occasion d'élargir son panel de conduites, ce qui prend tout son sens dans une perspective d'autonomisation ;

- enfin, par la compréhension et l'optimisation des interactions notamment entre enseignant-élève : des recherches, menées expérimentalement, ont mis en évidence que le non respect du style d'apprentissage des élèves peut gêner leurs apprentissages et même provoquer leur échec : ainsi un enseignant dépendant du champ (DC) qui utilise un cadre très structuré, l'imposant à ses élèves, peut déstabiliser les élèves les plus indépendants (IDC) qui préfèrent naturellement les activités d'exploration ou de découverte ; d'autres études ont montré que l'élève apprend davantage d'un enseignant qui n'a pas le même style d'apprentissage que lui, justement parce que son panel de conduites s'en trouve élargi (travaux de Marguerite Altet notamment).

Ainsi, repérer et connaître les styles d'apprentissage revient pour tout apprenant à mieux se connaître et à savoir caractériser les modalités d'apprentissage visées par l'enseignant ou l'expert. Du côté de ce dernier, à envisager, notamment lors des séances de travail sur la recherche d'information et/ou le travail sur documents, la variété des situations d'apprentissage pour faire travailler et réfléchir les élèves ou les pairs selon des styles cognitifs assez éloignés les uns des autres, selon des modélisations qui peuvent leur paraître parfois proches de leurs manières intuitives de faire, d'autres fois fortement éloignées.

### **5.3.4- Etablir un réseau de ressources : la dimension sociale et écologique de l'information :**

L'individu, en situation d'apprentissage, visant une forme « d'efficacité » dans son travail personnel, est capable d'identifier et de localiser les sources d'information qui l'intéressent ; il sélectionne et utilise de façon efficace celles-ci ; il vérifie régulièrement qu'il apprend en recherchant des situations d'évaluation (*feed-back*) et en posant de nombreuses questions qui lui permettent d'avancer ; il reste à l'affût d'information sur ses propres performances afin de les améliorer ; il est capable de communiquer les résultats de ses apprentissages et cherche des opportunités pour les transférer et les appliquer à de nouvelles situations. Le repérage spatio-structurel des ressources informationnelles reste un point crucial de la capacité de chaque acteur à construire son parcours de recherche et de sélection de l'information. Nous avons notamment tenté de proposer dans notre ouvrage « Le travail autonome » (2007) quelques outils et méthodes permettant au sujet d'interroger l'environnement informationnel de proximité ainsi qu'un questionnaire auto-centré sur les représentations de l'apprenant à mettre en œuvre avant toute démarche de recherche et de sollicitation de l'environnement. Dès lors, acquérir un seuil d'autonomie informationnelle revient à savoir se situer dans un environnement informationnel dynamique, et à envisager avant toute action, des éléments de réponse en phase avec son besoin d'information et son projet de recherche.

### **5.3.5- S'extraire de certains déterminismes... : la dimension analytico-critique :**

L'exemple de la documentation scolaire est, à ce propos, significatif : la posture même du professeur documentaliste est ici en jeu, car par certains côtés, les contenus abordés par la documentation scolaire, véhiculent voire amplifient parfois des idées préconçues, des formes de certitudes sur lesquelles nous devrions nous interroger davantage.

En guise d'illustration, nous citerons trois approches contestables du point de vue informationnel et qui pourtant, sont encore en vogue dans les établissements scolaires :

- première illustration : le principe « *d'objectivité* » d'une information : nombre de professeurs documentalistes forment encore au repérage et à l'utilisation d'informations objectives alors même que ceci ne correspond à aucune réalité informationnelle. Parler plutôt de subjectivité informationnelle, rechercher l'inter-subjectivité par les documents et les variétés de points de vue, les angles d'analyse, etc. Ce point semble essentiel afin de former à une culture (analytique) médiatique et informationnelle.

- seconde illustration : le principe de « *fiabilité* » de l'information selon que l'on ait affaire à un site institutionnel ou un site personnel. Faire croire que l'information institutionnelle serait par principe plus fiable que celle émanant de sites personnels est une posture intellectuelle douteuse. La connaissance de l'économie et des politiques d'édition électronique par exemple, nous révèle progressivement une

migration d'informations rigoureuses sur des espaces personnels, proposant de ce fait des alternatives dans les domaines de la diffusion des connaissances.

- troisième illustration : actuellement, de nombreuses activités en établissement scolaire reposent sur l'idée de fiabilité de l'information, à partir notamment d'exemples de sites non fiables : pour travailler sur la fiabilité de l'information, il s'agit plutôt de faire travailler les élèves en situation réelle de recherche d'information, sur de vraies questions (les questions socialement vives par exemple), avec l'objectif de faire un tri, plutôt que de « proposer » des sites non fiables. Il est en effet plus intéressant de partir des situations de "la vraie vie" que d'amener les élèves, en empruntant des chemins balisés, à discriminer les outils fiables, conduisant aux « bonnes » réponses.

Ainsi, l'approche autonome viserait-elle également à se dégager de certains principes déterministes envers les offres informationnelles, en tentant de systématiquement interroger ces dernières, en introduisant en permanence le doute.

#### **5.4-L' approche autonome de l'information se distingue-t-elle des approches didactiques de l'information-documentation ?**

Eric Sutter dès 1998 définit la culture de l'information comme « *une composante indispensable de la vie démocratique, nécessaire pour déjouer les pièges de la désinformation ou de la "pollution informationnelle"* ». Pascal Duplessis, sur son blog<sup>122</sup>, rappelle le nécessaire dépassement de ce qu'il est convenu d'appeler la « formation documentaire » (registre de la maîtrise technico-opératoire) en « didactique de l'information ». L'une des intentions de l'approche didacticienne est de faire sortir progressivement les acteurs des formations procédurales où les compétences info-documentaires visées se résument en algorithmes de savoir-faire. Ce dépassement du niveau algorithmique et technique est notamment présenté dans le travail de Brigitte Juanals (2003) où la culture de l'information, à ses yeux, se décline sur trois niveaux à savoir les formations procédurales, intellectuelles et culturelles.

Toutefois, autant les intentions affichées sont proches de celles de la culture de l'autonomie du sujet, autant on notera que l'approche curriculaire par didactisation, par niveaux d'enseignement repose encore trop sur des compétences techniques, et la volonté de faire acquérir des notions info-documentaires selon des modèles centrés sur une pédagogie transmissive. L'approche par « culture de l'autonomie » permet d'imaginer d'autres apports dans les démarches engagées par les enseignants comme :

- la capacité à analyser les contextes de travail de l'élève avant d'engager un travail sur l'information ;

---

<sup>122</sup> En ligne, <http://esmeree.fr>



- la capacité à faire que chaque élève apprenne à se situer dans un groupe lui-même porteur d'intelligences et de connaissances ;
- la capacité à ne pas recevoir uniquement des contenus et démarches sur le registre de la « *transmission par instruction* », mais également de la « *transmission par extraction* » en s'appuyant notamment sur les environnements mis à disposition et en organisant sa propre « mémoire de travail ».

Une démarche constructiviste visant l'autonomie des élèves consiste dès lors à faire se rapprocher l'éducation à l'information des modalités personnelles et collectives d'apprentissage reposant sur quelques principes clefs comme :

- rechercher des activités authentiques pour l'apprenant et non pas données ou préparées par l'enseignant préalablement ;
- appuyer la construction de savoirs par l'expérience, la pratique des sujets ;
- pratiquer le « sharing », à savoir le partage entre apprenants notamment pour des contenus comparés et validés ;
- croiser, combiner les points de vue et les représentations des acteurs ;
- enfin, s'appuyer sur les activités quotidiennes et non formelles des élèves.

Le professeur, et l'enseignant-documentaliste, seraient là alors pour répondre à une « *maïeutique inversée* » à savoir : « *Je ne lui enseigne rien, il interroge et là, le professeur agit, complète, accompagne l'élève* ». L'enseignant est là pour faire accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage et provoquer chez lui des intentions, comme :

- proposer à celui-ci une situation d'apprentissage afin qu'il produise ses connaissances comme réponse personnelle à une question et les fasse fonctionner ou les modifie comme réponses aux exigences du milieu et non à un désir du maître ;
- entretenir et produire dans des milieux qui lui sont adidactiques (et non pas pré-didactisés) ;
- faire accepter à un élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage qu'il a choisie ;
- enfin, fondamentalement, définir quelle place on souhaite donner à l'épistémologie de l'information : quel élève chercheur d'information vise-t-on, quel élève découvreur d'information attend-t-on, quels types d'autonomie de l'apprenant espère-t-on dans ces approches éducativo-informationnelles ?

### **5.5- Le questionnement de l'autonomie informationnelle chez les professeurs-documentalistes : incidence pour les SIC :**

Bien que non exploités à l'occasion de la rédaction finale de notre thèse de doctorat, les entretiens semi-directifs menés auprès d'une quarantaine de professeurs documentalistes de collège, suivis ultérieurement d'autres enquêtes menées à l'occasion de la mise en œuvre puis de la dissémination des Travaux Personnels Encadrés (T.P.E.) notamment, nous ont progressivement démontré que

la place de l'autonomie en matière de pédagogie documentaire et d'apprentissages info-documentaires était prioritaire et de choix chez la plupart des professionnels interrogés. Cependant, derrière ce vocable générique et partagé, nous avons rencontré une grande diversité de situations, autant dans les objectifs et les intentions pédagogiques, que les domaines d'apprentissages traités dans l'activité professionnelle. Trois domaines ont fondamentalement constitué les points d'ancrage de l'autonomie au sein du C.D.I. et de l'activité de l'enseignant-documentaliste, à savoir :

- d'une part, le renforcement et l'accompagnement de l'élève dans son travail personnel. L'autonomie serait approchée par l'amélioration des niveaux de performance de l'élève dans sa prise de note, l'organisation générale de son travail (planification des tâches, vérification des apprentissages, anticipation sur les activités à venir, mise au propre et synthèse du travail effectué préalablement...). Le tableau ci-après rappelle de manière synthétique les multiples dimensions à considérer pouvant faire l'objet d'un accompagnement pédagogique négocié. Il souligne également les multiples dimensions du travail autonome.

*Tableau 2 : Ensemble de capacités et de compétences interdisciplinaires visées par le biais du travail autonome :*

Réfléchir	Mettre en œuvre le projet de travail autonome	Comprendre pour apprendre	S'organiser, organiser son travail	Observer, organiser l'observation
Gérer et réorienter le temps	Prendre conscience d'une situation problème	Appliquer un vocabulaire et des terminologies opportuns	Verbaliser, communiquer à d'autres	Vivre et travailler avec un groupe
Synthétiser	Prendre des notes	Comprendre ses données	Archiver, conserver son travail	...

- d'autre part, l'autonomie du sujet apprenant dans un contexte de recherche d'information. Bien que progressivement, la problématique de recherche s'est déplacée vers les outils du web, notamment avec les moteurs de recherche et les méta-moteurs à disposition sur la toile, l'essentiel des activités d'accompagnement et d'initiation menées par les professeurs documentalistes se résume à l'appropriation et l'utilisation du logiciel documentaire mis à disposition au sein de l'établissement scolaire et du C.D.I. (à savoir BCDI dans ses diverses versions) plus récemment, P.M.B. pour quelques cas observés. Malgré les dires et récits recueillis, plus que

d'apporter une certaine autonomie, donc distanciation et un regard critique sur l'outil, il s'agit pour les professionnels de permettre aux élèves d'interroger le catalogue à partir des principaux champs d'interrogation (auteur, titre, date...) et d'être en mesure d'élaborer progressivement quelques requêtes à l'aide d'un opérateur booléen, « ET » principalement pour affiner les premiers résultats obtenus. Les approches par programmation lourde, sous forme de plusieurs séances, visant une progression dans les apprentissages, par exemple à l'aide des référentiels mis à disposition notamment par la FADBEN<sup>123</sup>, semblent délaissées pour des démarches plus ponctuelles inscrites dans la recherche d'une pragmatique du moment.

Nous soulignerons que le paradigme classique « orienté-système » prédomine consistant à se focaliser sur le système technique et non pas sur l'acteur (de la recherche d'information). Les objectifs fixés sont centrés sur la maîtrise, l'opérabilité, la performance, plus que sur le questionnement du sujet chercheur d'information. La seconde focale, paradigme « orienté-utilisateur », semble encore peu envisagée par les professeurs documentalistes, où les systèmes d'information sont alors considérés comme des systèmes de communication entre un producteur d'information (l'auteur) et un utilisateur, le système informatique ayant pour objectif de faciliter cette communication. Dans ce second paradigme, seront considérés alors les démarches, les représentations, les doutes du chercheur d'information, au même titre que les thèmes de recherche qu'il souhaite engager. La place du sens, abordé dans l'approche du « sense-making » (Dervin, 1983), les stratégies analytiques centrées sur l'analyse des premières requêtes engagées, ou les démarches de pré-repérage par butinage, restent des modes d'action ponctuels assez peu engagés, notamment dans les situations observées.

- enfin, l'autonomie dans l'usage et l'appropriation de l'environnement documentaire constitué par le C.D.I. Ce volet de l'autonomie, engage de nombreuses activités consistant à rechercher la familiarisation des élèves aux espaces physiques de la documentation, par un repérage général de l'espace puis des analyses plus précises des modes de classement, de rangement et d'organisation des documents et des ressources numériques éventuellement mises à disposition, par le professeur-documentaliste et les enseignants de l'E.P.L.E. L'objectif principalement énoncé par les professionnels de la documentation est de permettre à terme aux élèves de se repérer dans l'espace général, et de faire le lien entre les outils de recherche et de localisation des ressources et leur accès physique en rayonnage. Cet accompagnement de l'autonomie mobilise dans la plupart des cas, un ensemble de ressources produites par les professeurs documentalistes, revêtant des formes extrêmement variées comme : plaquettes, posters de présentation de l'espace documentaire, éléments éditoriaux de présentation et d'analyse des classifications, système de schématisation pour repérer l'organisation des collections... Toutefois, plutôt proposées en début de cycles d'études, ces questions rarement sont réinterrogées collectivement en cours de cursus, mais font plutôt l'objet d'activités de

---

<sup>123</sup> [www.fadben.asso.fr/Referentiel-de-competences-eleves.html](http://www.fadben.asso.fr/Referentiel-de-competences-eleves.html) , référentiel de décembre 1997.

remédiation ponctuelles lors d'obstacles ou d'incompréhensions rencontrés par l'élève usager.

A l'échelle des SIC, les approches éducatives, philosophiques et cognitives de l'autonomie, notamment lors de situations de recherche et de sélection de l'information, nous invitent à dépasser les seules dimensions techniques et usagères de la recherche d'information ou de l'extraction de l'information à partir d'un corpus info-documentaire. Le volet « culture de l'autonomie » nous rappelle également la nécessaire prise en compte des styles cognitifs de chacun, résistant dès lors à toute tentative systématique de généralisation des pratiques, et souligne également que tout chercheur d'information doit convoquer des modes d'organisation des « savoirs numériques », des produits et de gisements d'information en circulation sociale, qu'il apprend à décrypter et à analyser dans des situations d'interactions sociales et pédagogiques prédéterminant les formes d'appropriation et d'organisation des connaissances. Ceci souligne la place de l'engagement professionnel dans les modèles de pratiques, ainsi que de la nature collective de l'intention informationnelle (Liquète, Morandi, 2010).

Pour clore cette partie, nous soulignerons l'écart constaté entre les registres couverts par l'autonomie dans les domaines de l'apprentissage, notamment ceux liés aux pratiques informationnelles, et l'offre effective des formations ainsi que les formes d'accompagnement menées dans les C.D.I. et (co)-pilotées par le professeur documentaliste. Nous avons au cours de notre parcours de recherche de ces dix dernières années, à la fois constaté un fort émiettement des pratiques liées au travail autonome et la constitution d'îlots d'activités extrêmement variables d'un établissement scolaire à l'autre, révélant des stratégies et des intentions d'acteurs multiples, même si les registres déclaratifs confirmaient bien un engagement fort et réfléchi afin de renforcer le travail autonome ou plus généralement l'autonomie de l'élève dans et hors de l'école. Au-delà de ce constat en milieu éducatif, nous observons également l'importance de l'approche autonome des savoirs pour tenter de comprendre et de caractériser les modes actuels de construction de connaissances dans des situations collectives de travail et/ou de co-apprentissage.

## **6. Construction et organisation de la connaissance au sein de communautés (pré)-professionnelles :**

Nous avons été appelé depuis 2009 à réorienter une part de nos travaux, vers les étudiants ou les professionnels qui tentent de rechercher, d'organiser, d'archiver voire de diffuser des contenus, émanant de gisements d'informations récupérés sur les réseaux et dans divers produits d'édition, mais également engageant des formes de réécriture. L'évolution progressive des savoirs, nous a fait passer d'une supposée « société de l'information » à une « société de la/des connaissances » d'une part caractérisée par la préoccupation de dépasser la seule problématique de gestion et d'organisation de l'information pour prendre en considération les formes de partage et d'appropriation de celle-ci dans un objectif de capitalisation des savoirs et de mise à disposition des contenus aux membres des groupes observés. D'autre part, la société des connaissances révélerait de nouveaux savoirs émergents parmi lesquels une place de choix est accordée aux questions socialement vives notamment en lien avec des préoccupations environnementales, économiques, éducatives, prioritairement dans des contextes professionnels... La rapidité des échanges entre les acteurs ainsi que l'immédiateté des accès techniques à l'information entraînent un besoin permanent d'adaptation à ces nouveaux domaines, où les savoirs référents sont encore immatures, peu construits, parfois peu mobilisés et peu structurés entre les acteurs. Par exemple, dans le domaine de l'environnement et des préoccupations qui lui sont liées, circulent des informations extrêmement variées et hétérogènes quant à leur qualité, nécessitant d'être caractérisées dans leur forme, qualifiées dans les discours populaires et ordinaires d'information « écologique » voire « d'information verte » en référence à la nature et aux problématiques de protection et de préservation de l'environnement. Les médias de masse véhiculent également, au sein de l'espace public, dans les sphères privées et professionnelles, ces thématiques et les débats qui en découlent.

En nous bornant à la seule sphère professionnelle, nous interrogeons ces derniers mois, divers groupes semblant être directement concernés par de telles questions et ayant intégré les problématiques, informationnelles et documentaires, dans un cas, écologiques dans un autre, à leur champ d'activité et de développement. De nouveaux savoirs, de nouvelles formes d'organisation des connaissances voient-ils le jour au sein de ces collectifs humains, parallèlement aux offres d'informations conventionnelles en circulation sociale ?

Un autre point de notre dernière étude, actuellement en cours, consiste à observer des communautés professionnelles qui progressivement gèrent et organisent « l'information verte »<sup>124</sup> sans faire appel à un spécialiste de l'information,

---

<sup>124</sup> Les informations en circulation dans les communautés professionnelles, sur les thèmes de l'environnement, qu'elles soient à dominante économique, juridique, sociale... seront qualifiées par commodité « d'informations vertes » dans ce texte.

qu'il s'agisse d'un documentaliste, d'un bibliothécaire ou autre. Les acteurs interrogés s'appuient sur les premières formes de savoirs existants issus du monde socio-économique et de la recherche pour les enrichir collectivement à partir d'informations traitées, structurées et validées par leurs soins. Ces communautés professionnelles se situent en effet souvent au sein de territoires où les « *médiations réfèrent à l'action locale et à des pratiques situées, tendant à proclamer un cadre de pratiques balisées et formatées* » (Labelle, 2008). L'ensemble des acteurs rencontrés gère l'information sans aucune forme d'aide : nous parlerons alors de pratiques informationnelles « non médiées ». Aussi tenterons-nous de caractériser des logiques collectives de capture et d'organisation de l'information mises en œuvre par exemple par les architectes spécialisés en éco-construction considérant que les modes d'organisation et les dispositifs sociotechniques agissent sur le partage, la légitimation et la circulation de nouveaux savoirs. Comme le souligne Jean Meyriat (1985), « *pour l'esprit qui reçoit (l'information), elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite ou explicite* ». Enfin, la diffusion de l'information entre les pairs élargit et renforce la propagation de l'innovation et contribue au développement des communautés autour d'intérêts émergents et attractifs pour leur propre essor économique.

## **6.1- Les éléments théoriques mobilisés :**

Les travaux que nous avons menés dans la période allant de 2000 à 2008 étaient principalement centrés sur l'interaction individu-environnement, où les pratiques informationnelles étaient considérées avant tout comme une démarche individuelle fortement influencée voire prédéterminée par les caractéristiques des environnements de proximité (domicile, établissement scolaire, lieu de formation...) ou ceux plus éloignés structurant l'offre d'information (les bibliothèques, le réseau de lecture publique, les structures de documentation pédagogique...). Il nous a progressivement semblé nécessaire de considérer plus fortement les interactions entre des acteurs ayant des intentions communes centrées sur un projet d'étude ou des réalisations professionnelles similaires.

### **6.1.1- Le rôle de l'information dans la construction des savoirs :**

Jean Meyriat, en 1993, suggère que « *L'information est un bien aussi fondamental que la matière et l'énergie, un des fondements de la vie humaine [...] l'information est souvent fixée, conservée et transmise* ». Ainsi, l'information contribue à la dynamique de construction des connaissances et en constitue même le socle. S'agissant d'informations en circulation dans des communautés professionnelles, elles sont socialement distribuées, supposées partagées par les membres de la communauté et mobilisées dans les activités professionnelles. En ce sens nous pouvons parler de « socialisation des connaissances » basée sur des

---

informations (appropriées, diffusées) liées spécifiquement aux contextes d'activités. Ces connaissances contribuent à la construction de savoirs partagés, dans le sens de domaines recensés, catalogués, qui sont produits dans des contextes historiques, sociaux, professionnels, techniques spécifiques et qui font référence à des cultures spécifiques. La question des savoirs se retrouve dans celle de la légitimité, certains savoirs peuvent être parés d'une légitimité aux dépens des autres. Les savoirs constitués par leur socialisation et leur légitimité sont d'abord dénommés par leurs producteurs et leurs utilisateurs (savoir des élites, savoir des paysans, savoirs des experts,...) (Beillerot, 1996). Mais cette qualification des savoirs a été et est toujours l'objet de débats, par exemple lorsqu'on oppose les savoirs scientifiques aux savoirs empiriques, les sacrés aux profanes, les implicites aux explicites, les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoirs pratiques, les savoir-faire... Si le savoir scientifique établit des lois universelles et s'appuie sur des vérifications expérimentales, si le savoir rationnel est fondé sur la logique et les opérations formelles de pensée, le savoir pragmatique, lui, est organisé autour d'activités visant des intentions en termes d'efficacité (Malglaive, 1990). Cependant une analyse compréhensive permet une formalisation et une amélioration de ces savoirs pratiques. Il peut alors y avoir une production de savoirs sur la pratique par le biais de recherches sur les processus et leur fonctionnement avec une mise en évidence de variables et de leurs articulations (Barbier, 1996). Il s'agit pour nous de travailler à l'élaboration et au partage de ces savoirs pratiques qui reposent principalement sur des formes de réécriture et de partage engagées par les acteurs eux-mêmes, composant un collectif humain. On peut ainsi considérer avec les travaux de Michel Callon que « *the dynamic of knowledge is the result of a constantly renewed tension between the production of standardised and universal knowledge on one hand, and the production of knowledge that takes into account the complexity of singular local situations, on the other hand* » (Callon, 1999). L'auteur développe ainsi l'idée d'un modèle de co-construction des savoirs, voire de savoir collectif, en ajoutant « *it is possible to talk of collective learning since the different knowledge is mutually enriching throughout the process of its co-production...Existence of concerned groups...these groups may play a leading role in production, orientation and evaluation of knowledge* »<sup>125</sup>. Si l'information en circulation vise ainsi la construction de connaissances, on peut s'interroger de savoir si la communauté des acteurs en est pour autant un élément facilitateur ?

### **6.1.2- La relation entre information(s) et communautés :**

Nous avons cherché à savoir, au cours des derniers mois de recherche, si la dynamique sociale dans un cadre professionnel fort liée à l'activisme militant en matière d'environnement, avait un impact sur les modalités d'organisation des connaissances, et inversement si l'information contribue à la dynamique de

---

<sup>125</sup> CALLON, Michel. The role of Lay People in the production and dissemination of Scientific Knowledge. *Science, Technology & Society*, 1999, 4, 1, p. 85.

construction des connaissances au sein des communautés choisies. S'agissant d'informations en circulation dans des groupes professionnels, elles sont socialement distribuées, supposées partagées par ses membres et mobilisées dans les activités professionnelles. En ce sens on peut parler de socialisation et de co-construction des connaissances basées sur des informations (appropriées, diffusées) liées aux contextes d'activités. C'est notamment dans le domaine des sciences de gestion que le concept de communauté est utilisé pour analyser les pratiques d'information et de communication opérées dans les groupes. Selon Etienne Wenger (1998), trois dimensions caractérisent une communauté de pratique : l'engagement mutuel (mutual engagement) à l'origine d'une forme de cohésion sociale, une entreprise commune (joint enterprise) dans laquelle les actions sont négociées entre les acteurs, enfin, à partir d'un répertoire partagé (shared repertoire) qui combine un ensemble de ressources mobilisables par la communauté, reposant sur des routines, des procédures, des outils, des symboles, des concepts... De son côté, Andrew Cox, en 2005, en comparant quatre travaux liés à l'analyse des communautés de pratique, distingue les modèles en fonction de concepts clés comme les dispositifs d'apprentissage, le pouvoir et la gestion des conflits et du changement, le formalisme dans l'organisation, et la diversité des statuts des membres de la communauté et de leurs relations (égalitaire ou inégalitaire).

A travers ce type d'approche, on voit émerger quelques dimensions essentielles à la compréhension d'une communauté de pratique : une dimension sociale et pragmatique (reposant sur l'existence d'une activité partagée et identifiée comme telle par les acteurs), une dimension symbolique (le sentiment d'appartenance à un groupe partageant collectivement des intérêts, des intentions voire des valeurs), et une dimension cognitive, s'appuyant sur des modes d'appropriation des connaissances à partir du partage de ressources et d'outils<sup>126</sup>. On peut ainsi retenir que la communauté est un type d'organisation sociale basé sur la reconnaissance mutuelle et le partage qui dépasse les seuls positionnements identitaires et les seuls intérêts individuels. Toutefois, un problème demeure dans les études consacrées aux communautés de pratique : elles s'intéressent souvent à des systèmes fermés, des organisations dans lesquelles existent des autorités identifiables ou émergentes, institutionnalisées ou clandestines, qui deviennent expertes du management de l'information et de la connaissance et qui l'orientent fortement. Il est donc nécessaire de caractériser le type de relation qui se tisse derrière la communauté émergente dont on parle, celle-ci pouvant éventuellement avoir un impact sur les modalités mêmes de circulation de l'information. De plus, pour vérifier l'existence d'une communauté, nous pouvons inverser le questionnement et se demander alors s'il existe des pratiques implicites et explicites

---

<sup>126</sup> Sur ce point, nous pensons aux travaux d'Alain Coulon (1987) et au principe énoncé de « village ». Pour ce dernier, est membre d'un village celui qui en possède les « *allants de soi* » et les ethnométhodes. Si l'étude d'un village se fait par le biais de ses ethnométhodes et par la mise en lumière de ses allants de soi, le membre est celui qui possède la connaissance et la maîtrise de ceux-ci.



de collecte et d'échange d'informations et des modalités de coordination qui assurent la communication dans la communauté.

### **6.1.3- Les communautés comme réseaux de représentations, de dialogue et de rationalité :**

La communauté est un ensemble d'individus qui interagissent et établissent un engagement mutuel reposant sur le sentiment d'appartenance à un même collectif. Traditionnellement, trois types de communautés ont été identifiés dans divers travaux scientifiques, à savoir : la communauté de pratiques, la communauté d'intérêts, enfin, la communauté épistémique.

La communauté de pratiques (community of practice), proposée originellement par Lave et Wenger en 1991 désigne le processus d'apprentissage social émergent lorsque des personnes ayant un centre d'intérêt commun collaborent mutuellement. Cette contribution, qui se déroule sur une certaine durée, consiste à partager des idées, trouver des solutions, construire des objets nouveaux, notamment entre professionnels. Cette approche désigne également des groupes de personnes qui participent à ces interactions.

La communauté d'intérêts se démarque, dans le sens où il s'agit d'un groupe d'individus qui partagent soit une identité, soit des expériences et des préoccupations en commun. Elle se compose de personnes qui sont personnellement touchées par un problème ou font face à un obstacle, soit directement, soit dans leur entourage. L'appartenance à une communauté de ce type les aide à comprendre, à interpréter leur condition et à chercher des solutions aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer de manière individuelle et collective.

Enfin, la communauté épistémique désigne des canaux collectifs par lesquels de nouvelles idées, des valeurs circulent entre la société civile et les divers autorités, comme les gouvernements, les états, les administrations, etc. La communauté épistémique a été définie par Peter M. Haas (1992) comme des « *réseaux de professionnels ayant une expertise et une compétence reconnues dans un domaine particulier qui peuvent faire valoir un savoir pertinent sur les politiques publiques* ».

Certaines communautés peuvent avoir des intérêts émergents, parfois même minoritaires, car peu soutenus dans la construction et la circulation de l'information, par les institutions officielles chargées de la diffusion des savoirs. Le savoir devient alors un enjeu pour les acteurs et leur place effective, sorte de contrepartie symbolique. Le simple fait d'être détenteur de ce savoir modifie la position des acteurs face à la prise de décisions. Les travaux de Serge Moscovici montrent le rôle des représentations sociales dans l'institution d'une réalité consensuelle, leur fonction socio-cognitive dans l'intégration de la nouveauté, l'orientation des communications et des conduites en jeu. Ainsi les représentations sociales peuvent être étudiées globalement comme des contenus dont les dimensions sont coordonnées par un principe organisateur (attitude, normes...) ou de manière

focalisée comme structures de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à l'objet concerné. Karen Fischer (2005)<sup>127</sup> souligne que « *la représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales* ». Sur le plan professionnel, les représentations sociales permettent de saisir les dimensions cognitives et communicationnelles collectives qui organisent les conduites de travail, même si des représentations « obstacles » peuvent « *paralyser (...) des modes de diffusion et de partage d'informations qui pourtant jouent un rôle particulièrement déterminant dans la pratique professionnelle et la réactualisation des savoirs (...)* » (Liquète, 2005)<sup>128</sup>.

De plus, nous pouvons envisager qu'au sein de communautés professionnelles orientées autour de pratiques émergentes, la place de la rationalité puisse être étudiée. Dans le cadre de la sociologie compréhensive, Max Weber insiste sur le caractère relativement fermé des communautés, mais également sur leurs relations structurantes de « sociation » à savoir une concertation rationnelle des acteurs pour atteindre un objectif commun, reposant notamment sur un ensemble de compromis (consentis par les membres). Par ailleurs, « *l'idée de cognition sociale met en lumière le fait que les individus travaillant en coopération sont susceptibles d'avoir des connaissances différentes et doivent engager un dialogue pour rassembler leurs sources et négocier leurs différences* » (Vaezi-Nejad, 2008), ce qui peut nous amener à parler de socialisation des connaissances et de formes de connaissance collective, produits d'une rationalité obtenue par négociations permanentes entre les membres.

#### **6.1.4- Le cadre théorique retenu :**

La question de l'information dans son rapport à l'écologie (voire à l'enseignement, en ce qui concerne nos deux principaux terrains d'enquête) est posée le plus souvent en termes d'appropriation et/ou d'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour économiser des matériaux, améliorer l'efficacité des dispositifs de veille environnementale et mettre en place de politiques publiques. A. Peltier, M. Vidal et S. Becerra, par exemple, analysent les sites institutionnels selon leur efficacité à communiquer l'information sur les risques environnementaux et ils concluent que « *des réflexions restent à mener, tant de la part des acteurs institutionnels (sur les modalités de diffusion de l'information) que de la part des chercheurs (sur la crédibilité de l'information fournie et les pratiques d'utilisation d'Internet) afin de permettre une utilisation réellement efficace de cet*

---

<sup>127</sup> FISCHER, Karen et al. (dir.). *Theories of Information Behavior*. ASIST, Medford: Information Today Inc, 2005, p. 10.

<sup>128</sup> LIQUETE, Vincent. Représentations et pratiques informationnelles dans le champ de la documentation scolaire. *Spirale*, Hors série 4, 2005, p. 148.

*outil* ». Ce type de recherche démontre que les technologies info-communicationnelles et les systèmes d'information encouragent la transversalité, le partenariat, la participation dans la communication de l'information entre les professionnels et les pairs, mais ces perspectives portent essentiellement sur la description des outils de communication voire des offres de contenus en occultant celle des usages, des pratiques informationnelles et des modes négociés de construction de la connaissance. Suite à ce premier constat, nous avons privilégié une perspective globale éco-systémique en prenant comme point de départ les contraintes et les logiques énoncées par les professionnels eux-mêmes. Paraît alors comme essentiel le rôle joué par l'environnement informationnel au sein duquel l'acteur instaure sa relation aux outils et technologies numériques mettant à disposition des informations et des contenus. Mais, bien que l'organisation des environnements prédispose à des attitudes, des conceptions et des représentations d'acteurs, nous avons souhaité considérer également les logiques d'actions des professionnels de l'architecture éco-constructive ou des étudiants en info-documentation. Les activités observées reposent à la fois sur les offres informationnelles environnementales, en circulation sur les réseaux, et également d'actions situées. Les pratiques informationnelles ne peuvent être analysées qu'en écho à des environnements dans lesquels elles s'inscrivent. L'approche éco-systémique contribue alors à englober dans un cadre socio-technique robuste, un ensemble d'éléments qui subissent des modifications de façon simultanée, et inclut ceux-ci au sein d'un environnement informationnel situé. Louise Merzeau (2010) souligne à ce propos que l'écosystème (observé) est un ensemble « (...) *sociotechnique dont l'utilisateur est le cœur et le système nerveux* ».

Notre travail porte également sur la notion de pratiques informationnelles<sup>129</sup>. Alain Rey (1995) suggère qu'il s'agit d'une manière d'exercer une activité sur l'information visant des résultats concrets sans intention d'expliquer comment ce résultat a été atteint. Ce sont des procédures, des manières de faire sur et avec l'information (recherche, évaluation, exploitation, traitement, stockage, diffusion) permettant à une activité de se dérouler et de répondre à des besoins supposés d'information, sans que les individus soient toujours en capacité de définir et d'expliquer l'ensemble de celles-ci. Mais nous prônons un dépassement de cette approche en considérant l'analyse des pratiques informationnelles, non seulement, comme des activités prenant appui sur les offres médiatiques et techniques, mais aussi comme des registres d'interprétation de la réalité de l'accès et du traitement de l'information professionnelle par le biais des conduites et des déclarations des acteurs. Tenter d'atteindre ce stade de la compréhension et des logiques d'acteurs nous a permis jusqu'à maintenant de nous rapprocher du passage de la pratique informationnelle à la construction de connaissances partagées et négociées au sein de communautés de professionnels ou d'étudiants.

---

<sup>129</sup> Cf. ci-avant chapitre 1 de cette partie sur les pratiques informationnelles.

Dans l'exemple des architectes éco-constructeurs, nous envisageons les groupes d'architectes observés comme des communautés d'individus élaborant des formes partagées d'organisation du travail reposant sur des engagements et des objectifs négociés puis mis en commun. Nous chercherons notamment à identifier et qualifier ces « répertoires partagés » (Wenger, Mac Dermott, Snyder, 2002). Cette posture de recherche de type « micro »-social, cherche à saisir « *la pratique en contexte et au plus près de l'individu* » (Després-Lonnet, 2009). Nous nous référons alors à l'approche sociale constructiviste consistant à caractériser les stratégies dominantes d'acteurs qui « *auto-co-organisent* » progressivement leurs savoirs (Morandi, 2008). Cette approche considère notamment les interactions à un triple niveau à savoir, les sujets apprenants et l'environnement numérique dédié, les sujets apprenants et les formats de connaissances en circulation dans leur périmètre élargi d'étude, afin les interactions entre apprenants. Les tendances que nous avons jusqu'alors dégagées, nous permettent de repenser une partie du cadre de travail prescrit par les formateurs et les institutions, de caractériser les types de ressources faisant autorité chez les individus observés, ainsi que les formats de connaissances mis en circulation.

## **6.2- Les éléments méthodologiques retenus :**

### **6.2.1- Modes de recueil des données auprès des étudiants en information-documentation :**

L'ancrage socio-constructiviste retenu nous a obligé à confronter les dire et les faire des acteurs, et à inscrire notre travail d'observation et de suivi selon un protocole de recherche longitudinale réparti sur plus de deux années universitaires. Ceci consiste à suivre une cohorte d'étudiants, composée d'une vingtaine de membres, répartie sur trois années universitaires ; les étudiants considérés sont inscrits en préparation aux CAPES-CAFEP de science et techniques documentaires, deviennent ensuite professeurs-documentalistes stagiaires (dits PLC2), puis néo-professionnels en établissements scolaires du second degré (collège, lycée, lycée professionnel). Notre observation se fit *via* une plate-forme de formation en ligne, intégrant un bureau virtuel sous Contact office et un questionnaire de cours nommé @ufm. Plus que les formes de pratiques déclarées, ce qui nous intéressait, était l'analyse de la matière produite par les étudiants au cours de leur parcours d'étude, les formats d'information en circulation entre eux, ainsi que les procédures de validation qu'ils retenaient. Ainsi, nous avons constitué un corpus de documents principalement composé de :

- fichiers textuels proposant des traitements collectifs de questions de cours, sous forme brute, avec un minimum de mise en page ;
- de nombreux résumés et synthèses élaborés à la fin d'un cycle d'enseignement ou lors de moments charnières dans la préparation (avant une période de vacances, avant les concours blancs, avant les épreuves écrites...)

- des présentations biographiques d'auteurs, des présentations d'ouvrages à partir de grilles proposées par les formateurs ;
- des documents établis pour définir, délimiter puis mettre en lien des notions, des concepts entre eux ;
- des éléments bibliographiques et webographiques ;
- des grilles de réponse et des raisonnements formalisés à partir d'exercices types donnés par les formateurs ;
- enfin, divers comptes rendus d'observations professionnelles, de stages, de visites de lieux (musées, expositions, CDI d'établissements scolaires, bibliothèques ...).

Le second matériau fut constitué d'un ensemble d'entretiens individuels semi-directifs (trois par étudiant répartis sur une trentaine de mois), transcrits puis analysés par nos soins. Enfin, nous avons confronté les dire et les formes de production avec quelques situations de mise en activité, choisies par les étudiants lors de leurs premières expériences de praticien. Notre étude repose par conséquent sur l'articulation de trois méthodes. La procédure longitudinale nous permet d'apprécier les formes d'organisation, d'écritures partagées, de validation, de confrontation d'idées, tout en approchant les récits d'expériences relatés par les étudiants eux-mêmes, nous permettant ainsi progressivement d'appréhender les modes partagés de construction de connaissances et l'édification progressivement de logiques collectives pour les membres de la communauté. La visée de ce matériau, constitué dans une perspective interactionniste symbolique est de refuser l'objectivisme (ce sont les acteurs seuls qui définiraient la situation), les seules explications par la structure ou par un sens préexistant, mais bien, l'étude des mécanismes grâce auxquels une situation se construit et acquiert un sens ; ceci implique pour nous l'utilisation de méthodes d'enquêtes comme l'observation, l'entretien, voire l'immersion dans des situations professionnelles ou de travail.

### **6.2.2- Modes de recueil des données auprès des acteurs de l'environnement durable :**

L'approche méthodologique choisie s'inscrit dans un programme de recherche et n'en constitue que la première étape exploratoire nous permettant de tester des hypothèses de travail. En ce sens, la méthodologie et les résultats n'autorisent pas pour l'instant une généralisation, voire une surinterprétation, mais ont pour unique ambition d'ouvrir des thématiques, de caractériser des pistes que le programme s'attachera à approfondir. Nous sommes donc partis de l'hypothèse que l'information recherchée, traitée, distribuée a un caractère innovant, peu connue y compris par les pairs, mais susceptible de faire sens au sein du secteur professionnel examiné. Cette information peut également intéresser « un tiers supposé », telle une nécessité du groupe, une obligation à venir pour les membres de la communauté, ou des clients ou récepteurs potentiels. L'information recueillie, réécrite, diffusée peut alors constituer une « instance tiers » (Charaudeau, 2004) qui permet de partager des

savoirs, qui circulent dans le groupe et qui seront mobilisés par un jeu d'interdiscursivité.

Par exemple, les agriculteurs biologiques sont passés progressivement d'une agriculture où les prescriptions institutionnelles étaient fortes à de nouvelles règles impulsées par les contraintes environnementales. Celles-ci amènent de nouveaux raisonnements et de nouvelles pratiques qui mettent en jeu de nombreuses variables et s'appuient sur des savoirs encore peu construits et très fragmentés. De cette constante évolution naît une complexité importante. De plus, le développement de l'approche biologique dans l'agriculture, en l'absence de prescriptions institutionnelles, s'est longtemps appuyé sur des motivations idéologiques et peu sur des savoirs scientifiques. Pour résoudre les problèmes, les acteurs s'adosent donc aux « savoirs paysans » et ont recours à la recherche d'informations pour construire de nouveaux savoirs. Afin d'appréhender les logiques d'acteurs et les diverses stratégies qu'ils engagent ou déclarent, nous avons impulsé une méthodologie plus générale liée à la spécificité de notre objet d'étude à savoir les pratiques d'information professionnelle émergentes, en cherchant également la triangulation des méthodes. Ainsi nous avons mené de front, le repérage puis l'exploitation de données documentaires à partir d'une grille d'analyse des contextes<sup>130</sup>, la mise en œuvre d'entretiens avec un échantillon de professionnels de plusieurs communautés, enfin, une approche comparative de deux secteurs, l'agriculture biologique et l'architecture éco-conceptrice, afin de nous permettre dans une seconde phase de proposer un ensemble de livrables permettant de répondre aux principaux besoins d'information professionnelle repérés et plus largement d'accompagner l'innovation dans ce secteur. Nous avons ainsi mené quelques entretiens individuels d'explicitation semi-directifs auprès de professionnels membres de la communauté d'intérêts. Outre des éléments d'identification personnelle de l'individu interrogé, nous avons organisé ces interviews autour de trois dimensions principales :

- d'une part, la dimension « besoins » d'information et modes de travail individuels puis collectifs qui leur sont associés. Il s'agissait d'identifier le positionnement individuel de l'acteur questionné ainsi que les formes collectives engagées en matière de production, validation et diffusion de l'information.
- d'autre part, la dimension « motivation » de l'acteur en interrogeant la place de l'information dans ses pratiques professionnelles. Dans cette partie, nous cherchons à apprécier les niveaux de motivation du sujet interrogé, les formes de sélection et de validation engagées et les modes collectifs d'échanges développés.
- enfin, une dernière partie de nos entretiens porte sur la dimension « perception » des pratiques et de leur qualification. Il s'agit d'identifier la manière dont les acteurs définissent et caractérisent les pratiques informationnelles intuitives et leur intérêt vis-à-vis des pratiques professionnelles émergentes.

---

<sup>130</sup> Cf. Annexe n°15 présentant une grille d'analyse des contextes (recherche Rosace).

Ce travail s'inscrit donc dans la création et la stabilisation de la méthode présentée ci-dessus que nous avons en partie généralisée depuis, au sein de diverses communautés d'intérêts localisées en Aquitaine et en Midi-Pyrénées<sup>131</sup>. Notre protocole de recherche s'inscrit dans une approche de type analyse socio-constructiviste, où est pris en considération le processus de construction partagée de savoirs au sein d'une communauté professionnelle d'utilisateurs. Cette approche considère que les formats d'information élaborés et mis en circulation entre les pairs sont des éléments d'illustration d'une culture professionnelle de l'information en construction. Les connaissances analysées seront alors considérées comme des éléments du réel socialement construit par les membres de la communauté, à travers leur propre expérience.

### **6.3- Quelques tendances et résultats retenus :**

Les tendances que nous présenterons au cours de cette partie, concernent diverses catégories d'acteurs et nous montrent entre autre que la référence au contexte ne peut pas être évacuée de l'analyse, si l'on veut comprendre comment les individus et les groupes observés construisent leur projet de pratiques informationnelles, leur utilisation des ressources voire leur rejet des offres proposées.

#### **6.3.1- Le terrain de l'agriculture biologique et environnementale :**

##### **6.3.1.1- Le contexte étudié :**

Dans le secteur de l'agriculture biologique, on assiste à l'émergence de groupes auto-organisés qui permettent aux pratiques professionnelles émergentes d'exister à la fois dans la sphère professionnelle et marchande. Ces groupes souvent issus d'une volonté d'échanges d'expériences deviennent des systèmes de construction hybride de savoirs professionnels et scientifiques. Cette construction s'appuie sur une mixité d'approches et de sources d'information allant de la diffusion de résultats d'essais pour la recherche de marchés, à des recherches-expérimentations jusqu'à des recherches actions. Padel (2001) souligne « *Most of the studies reviewed, particularly the earlier one, were carried out a time when the organic sector was small and the diffusion of organic farming was at the so-called innovation stage* ».

Le secteur professionnel choisi ici comme terrain d'études, celui de l'agriculture biologique, privilégie des organisations intermédiaires basées sur une auto-organisation des acteurs professionnels. Dans cette phase exploratoire, l'hypothèse développée est que les pratiques informationnelles des agriculteurs

---

<sup>131</sup> Nous avons depuis engagé la seconde phase du programme de recherche consistant à comparer nos données recueillies entre les régions Aquitaine et Midi-Pyrénées, tout en amorçant le croisement des tendances dans deux secteurs de l'environnement que sont l'agriculture biologique et l'architecture éco-constructive.

diffèrent en fonction du niveau d'élaboration des savoirs nécessaires à la stabilisation de pratiques professionnelles en émergence et s'adaptent aux niveaux d'implication dans des réseaux à finalités particulières. Concernant ce secteur, nous avons retenu deux niveaux d'organisations à investiguer sur un même territoire, celui de Midi Pyrénées : un premier concerne des groupements de producteurs ou les chambres d'agriculture, un deuxième niveau concerne des centres de recherche et d'expérimentations ou des instituts techniques en agriculture biologique.

Ces communautés sont intéressantes à analyser puisqu'elles permettent à des acteurs professionnels de valoriser et d'appuyer leurs pratiques professionnelles émergentes au travers, entre autres, d'usage et de diffusion d'informations, et ce dans des structures de taille et d'objectifs différents sur un même domaine professionnel. Ces contextes, approchés au travers d'une grille d'analyse, permettent de saisir à la fois la complexité des organisations, l'implication des acteurs et la diversité des partenariats développés. Le premier centre d'expérimentations que nous avons exploré est le CREAB<sup>132</sup> qui est une association loi 1901 créée en 1989 sous l'impulsion des producteurs. Les membres adhérents sont les structures régionales comme les groupements de producteurs biologiques, les organismes économiques, les chambres d'agriculture, les établissements d'enseignement agricole auxquelles se joignent les instituts techniques nationaux. Le CREAB Midi Pyrénées a pour mission d'acquérir des références techniques dans le domaine des grandes cultures biologiques en réalisant des essais analytiques qui permettent de diffuser des résultats et de prodiguer des conseils culturels. Autre organisme, la Chambre régionale d'Agriculture de Midi-Pyrénées est un établissement public à caractère administratif qui remplit dans sa circonscription, les huit départements constituant la région, les missions que la loi et les règlements lui attribuent : la représentation auprès des Pouvoirs publics, État et collectivités territoriales, des intérêts généraux de l'agriculture légitimée par sa composition issue d'élections, des missions de service pour les agriculteurs et leurs organisations.

#### 6.3.1.2- Quelques tendances observées :

Le secteur de l'agriculture biologique que nous avons approché avec nos collègues chercheurs de Midi-Pyrénées, s'il présente effectivement des pratiques professionnelles émergentes tend à s'organiser et à prendre de l'essor notamment dans l'espace public ce qui peut justifier le besoin accru de circulation de l'information. Les personnes interrogées reconnaissent le rôle central de l'information dans l'évolution des pratiques professionnelles. Les praticiens investis dans des communautés de pratiques contribuent, en lien et en négociation avec des chercheurs et des techniciens, à construire une connaissance collective, véritable pensée de la pratique, en effet « *If availability of information is regarded as important in the diffusion of technological innovations, it is likely to be even more important for*

---

<sup>132</sup> CREAB pour Centre Régional de Recherche et d'Expérimentation en Agriculture Biologique.



*a knowledge-based or “software” innovation* » (Padel, 2001)<sup>133</sup>. Dans certaines situations, les pratiques des acteurs s'alimentent dans l'action et sur le terrain principalement par une circulation orale de l'information, au détriment d'un support de l'information, le document ce qui nous amène à nous poser la question de la perception de celui-ci comme support de prescription non valorisé dans les pratiques quotidiennes pour certaines catégories d'acteurs. On peut alors se demander si ce constat est lié à la spécificité du contexte émergent de l'agriculture biologique ? Cette question pourra être vérifiée dans les comparaisons à venir avec d'autres secteurs.

La recherche d'informations, pour les acteurs interrogés dans ce domaine, semble s'orienter vers des sources fiables et très ciblées avec une forte tendance de circulation entre pairs, ce qui confirme les propos de Susanne Padel soulignant : *« the availability of information is likely to be crucial to its diffusion process and difficulties with access to information have been frequently noted as a barrier. Organic farmers seem to prefer specialist organic information sources such as other organic farmers, but this may make it difficult for newcomers to enter into such a closed network. ... organic farming has developed through a self-approach in opposition to the mainstream agricultural sector with only the support of a few pioneers* » (Padel, 2001)<sup>134</sup>.

Les recherches d'information observées tendent à se structurer au travers de procédures (sources, repérage de la qualité, recours aux experts) même si le tâtonnement y a encore toute sa place et s'accompagne d'un traitement intuitif (prise de notes, classement... approximatifs). La diffusion, elle, semble plus organisée, que ce soit dans les canaux (oral, écrit) ou dans les liens entre cercles de partenaires. Si les pratiques informationnelles des acteurs interrogés sont donc très présentes, elles sont pour une part intuitive, mais des stratégies précises se développent et concourent à construire une connaissance collective. La socialisation de l'information entre pairs semble avoir une place dans le partage des savoirs encore en construction. Cependant, le nombre limité d'acteurs interrogés (une quinzaine à ce jour, répartis sur cinq structures) ne nous a pas encore permis d'appréhender les dimensions caractérisant les communautés de pratiques ni d'identifier les savoirs construits à partir des informations traitées et diffusées entre acteurs.

### **6.3.2- Le terrain de l'architecture éco-constructive<sup>135</sup> :**

---

<sup>133</sup> PADEL, Susanne. Conversion to organic farming: a typical example of the diffusion of an innovation. *Sociologia Ruralis*, 2001, n°41, p. 54.

<sup>134</sup> Ibid., p. 54.

<sup>135</sup> La notion d'éco-construction est apparue à la fin des années 1960. Elle consiste à créer un bâtiment doté des technologies lui permettant de respecter au mieux l'environnement en utilisant des ressources naturelles et locales. Autant pour les matériaux de construction que ceux d'isolation voire de consommation énergétique (ex. de matériaux sollicités : chanvre, la paille, le bois, la plume d'oie, la laine de mouton,..., les énergies éolienne ou biogaz...). Un des socles est la norme HQE, La « Haute Qualité Environnement » qui définit 14 cibles d'action portant sur la construction et les choix en matière, respectant environnement, qualité de vie et santé à long terme.

### 6.3.2.1- La culture de l'information des architectes :

Le choix d'examiner les pratiques informationnelles des architectes s'explique par la volonté de scruter un groupe qui est construit sur un modèle organisationnel structurant, mais éclaté, autour d'enjeux émergents à savoir les questions environnementales. Ce groupe est intéressant parce qu'il est constitué d'individus impliqués dans une pratique professionnelle libérale, traditionnellement plutôt individualiste, avec des besoins en informations techniques importants et coûteux, ne relevant que partiellement des services publics, mais que la pratique militante rapproche. La première question qui s'est posée, est celle de l'existence et de la caractérisation d'une « communauté émergente d'éco-architectes ». Si l'on veut trouver les caractéristiques objectives d'une communauté émergente parmi les architectes autour des questions environnementales et/ou écologiques, il est nécessaire de se demander comment, à partir du territoire institutionnel d'une profession liée à un environnement complexe, se dessine éventuellement une communauté dont les préoccupations informationnelles se concentrent plus précisément sur les questions écologiques. Cette profession se pratique dans un cadre réglementaire très rigide qui en structure l'exercice, plaçant en contradiction les règles (contraignantes) et l'art (libre et créatif) dans les « règles de l'art ».

### 6.3.2.2- La profession d'architecte :

La profession d'architecte relève d'une extrême diversité en France, à partir d'une formation et d'une culture communes, du point de vue du poids économique (des multinationales aux individus en situation de grande précarité, des chefs de très grosses entreprises aux stagiaires), des domaines d'intervention (des grands travaux des Etats à la cabane de jardin), des capacités d'influence vis-à-vis des maîtres d'ouvrage et des cultures de référence. Il est impossible d'identifier des interactions qui caractériseraient l'existence d'une communauté des architectes, l'unique caractéristique partagée par eux étant l'obligation de s'inscrire à l'Ordre des architectes après des études communes, ce qui traduit malgré tout l'adhésion à un socle commun de références culturelles et professionnelles.

Dans les représentations collectives, les architectes se conçoivent souvent plus comme des artistes que comme des artisans. De cette conception émergent des représentations d'excellence véhiculées par les médias qui diffusent d'un côté l'information nécessaire à l'exercice de la profession et de l'autre la publicité nécessaire à sa survie, les deux aspects étant sur certains supports intrinsèquement liés : grandes revues (Le Moniteur du Bâtiment et des travaux publics et AMC pour les éditions du Moniteur, Architecture d'Aujourd'hui qui a disparu pendant quelques années, D'A, ArchiCrée, Archistorm, Architecture A Vivre, pour la France), médias audio-visuels (Métropolitains pour France Culture, Architectures, Métropolis pour Arte par exemple), prix (comme l'Equerre d'Argent, dominé par les Editions du Moniteur),

édition (notamment les éditions du Moniteur<sup>136</sup>), quelques institutions culturelles chargées de la médiation (Cité de l'architecture ou Arc en rêve notamment).

Une grande majorité des architectes est très dépendante des commandes privées qui nécessitent un travail de marketing basé sur les réseaux de relations inter-personnelles et d'une commande publique liée à des équilibres politiques complexes qui ne tiennent que très peu compte de la culture architecturale, mais sont strictement encadrés par des réglementations techniques.

#### 6.3.2.3- Les dispositifs « traditionnels » de l'information architecturale :

Du point de vue des pratiques informationnelles, Caroline Courbières et Patrick Fraysse (2009) notaient que les architectes sont très dépendants d'une documentation réglementaire et technique indispensable à l'exercice de leur métier (les « règles de l'art ») qui présente la particularité de relever essentiellement de dispositifs marchands : l'information est onéreuse, elle est diffusée par des organismes publics ou privés dont le groupe du Moniteur est un exemple. Les architectes sont captifs de réseaux d'information et de formation peu concurrentiels que la diversification des supports vers le numérique n'a pas touché dans leurs objectifs marchands. Cette information est nécessaire dès les premières phases de la conception architecturale jusqu'aux dernières phases de la réception de chantier et dans les suites des projets (pour l'information juridique ou comptable par exemple). Elle est diffusée par des réseaux institutionnels comme l'Ordre des architectes ou le Centre scientifique et technique du bâtiment qui est placé sous la tutelle de la Direction générale de l'Aménagement, du Logement et de la Nature du ministère de l'écologie. Les industries du bâtiment fournissent également une documentation technique et commerciale liée à leurs produits. A priori, tous les architectes sont concernés. Pourtant, dans les écoles d'architecture, la formation au développement durable n'est pas nécessairement centrale. A Bordeaux, par exemple, elle n'intervient qu'en semestre 7 et trois enseignants seulement sont identifiés au sein de l'école comme spécialistes de l'environnement. Ce n'est pas le cas de toutes les écoles (Grenoble et La Villette, par exemple). La médiathèque de l'Ecole d'architecture de Bordeaux fait malgré tout du thème de l'environnement une priorité dans la politique d'acquisition et s'attache à collecter l'information technique sur les matériaux notamment. Les médiathèques des Ecoles d'architecture fonctionnent en réseau (ArchiRes) partiellement ouvert sur l'international francophone et sont en cours de construction d'un portail commun d'informations. Ce réseau permet un repérage de l'ensemble de leurs ressources, parmi lesquelles les périodiques (et notamment les périodiques centrés sur l'environnement comme *La Maison écologique*) bénéficient d'un dépouillement partagé. La gestion de la documentation sur les matériaux est particulièrement complexe pour les

---

<sup>136</sup> Le Groupe Moniteur emploie plus de 600 salariés et a été racheté en 2006 par le fonds d'investissement anglo-saxon Bridgepoint.

médiathèques. Les écoles de Nancy et de Strasbourg ont créé le CRIT (Centre de Ressources et d'Informations Techniques) pour diffuser cette information, qui concerne de plus en plus les matériaux et les techniques d'éco-construction.

Du côté de l'Ordre des architectes, dont la vitrine régionale est constituée par les Maisons de l'architecture, la mission d'information à destination des professionnels n'est pas très développée. Cette information est plutôt diffusée au niveau national, tandis que les Maisons de l'architecture ont plutôt une fonction de promotion des architectes, de communication et d'animation des réseaux professionnels. La Maison de l'architecture d'Aquitaine ne considère pas l'éco-construction comme un centre d'intérêt majeur, même si, sporadiquement, elle organise appels à projets, ateliers, expositions ou rencontres et publie ou diffuse de la documentation sur le développement durable, par exemple autour de la construction en bois. Le chargé de mission de la Maison de l'architecture reconnaît par ailleurs la difficulté à identifier le concept flou voire mythologique d'éco-construction.

A Bordeaux, les institutions chargées de la diffusion de la culture architecturale, le Conseil de l'architecture de l'urbanisme et de l'environnement (CAUE) financé par le Conseil général de Gironde et Arc en Rêve, association financée en partie par la ville de Bordeaux, la communauté urbaine et le Ministère de la culture, ne diffusent pas d'information sur l'environnement à destination des professionnels. Le CAUE de Gironde n'est pas du tout spécialisé sur cette thématique (contrairement aux CAUE du Gers, des Landes et du Lot et Garonne), et Arc en Rêve est plutôt centré sur les dimensions spectaculaires et les grands noms de l'architecture, bien que le thème du développement durable soit souvent traité dans les expositions ou dans les rencontres. Les architectes des bâtiments de France (ABF) enfin, qui assurent une mission de protection du patrimoine, sont souvent impliqués dans la prise en compte des questions environnementales dans l'architecture, à travers des actions de formation ou de communication. L'ABF de la Gironde, par exemple, est très actif sur ces questions. En 2009, le thème du colloque de l'Association nationale des ABF était consacré à l'aménagement durable et au patrimoine. Cette courte analyse du contexte nous montre que l'information architecturale est fortement organisée, mais que des thématiques spécifiques comme l'éco-construction trouvent encore peu une portée.

#### 6.3.2.4- La problématique environnementale :

La problématique environnementale, si elle émerge dans le débat public depuis quelques décennies seulement, et dans le débat politique depuis quelques années, est, pour les architectes, intrinsèque à la démarche de projet. Non seulement le bâti a un impact physique évident sur l'environnement naturel, mais également le marché de la construction a un impact énergétique et écologique (transport des matériaux, utilisation de matériaux très polluants, prise en

considération ou non de la gestion des ressources à moyen et long terme...) considérable. La démarche environnementale n'est donc pas nouvelle, même si certains architectes, à la suite de Frank Lloyd Wright notamment, ont centré plus précisément leur attention sur la prise en compte, dans la conception des espaces et l'utilisation des matériaux, de l'équilibre écologique, global et humain. La plupart des architectes et des institutions qui les représentent, intègrent aujourd'hui une pratique, une réflexion ou un discours sur ces questions.

#### 6.3.2.5- Cartographie actuelle de l'offre d'information en éco-construction :

L'émergence de la problématique environnementale dans les réseaux informationnels de l'architecture nous a conduits à compléter les premières enquêtes sur les dispositifs info-communicationnels de l'architecture et ses langages. L'hypothèse de la spécificité des pratiques informationnelles dans la communauté des architectes éco-concepteurs a été interrogée dans notre enquête qui a permis de dessiner une cartographie de l'information sur les problématiques environnementales mises à disposition des architectes. Cette enquête a mis en lumière des réseaux traditionnels qui s'adaptent progressivement à la thématique environnementale sans faire preuve d'innovation et des réseaux militants qui sont beaucoup plus actifs, mais qui constituent une nébuleuse difficile à appréhender.

##### 6.3.2.5.1- La nébuleuse des réseaux proactifs :

En collaboration avec Anne Lehmans, chercheuse associée à ce projet et Maria Dubroca, responsable en Aquitaine, du développement à Nobatek<sup>137</sup>, qui côtoie les architectes intéressés par les démarches de développement durable dans le cadre de formations notamment, nous avons été en mesure d'identifier au moins trois types de réseaux :

- les architectes en «éco-construction», militants, qui visent de très petits marchés de la maison individuelle le plus souvent en auto-construction (l'architecte intervient en assistance à maîtrise d'ouvrage) et/ou avec des micro-entreprises. Ces réseaux sont plutôt structurés par les revendeurs de matériaux « naturels », parfois autour de thématiques ésotériques (Feng-Shui, géobiologie...);
- les architectes « éco-concepteurs », qui intègrent la problématique environnementale dans l'ensemble des projets en dépassant celle des matériaux pour atteindre les questions énergétiques et des pratiques de conception instrumentées (par des logiciels, le recours à des référentiels communs, la collaboration avec des bureaux d'études spécialisés);
- les architectes en démarche Haute Qualité Environnement (HQE), qui formalisent la préoccupation environnementale par une démarche certificative qui n'est pas

---

<sup>137</sup> Centre de ressources technologiques qui développe des activités de recherche appliquée et propose des prestations de service dans les domaines de l'aménagement et de la construction durables. <http://www.nobatek.com/structure.html>

nécessairement (mais parfois) liée à une volonté personnelle, mais souvent dictée par les exigences des marchés de la construction.

Ainsi, si la démarche environnementale est devenue un point de passage obligé pour les architectes, elle ne relève pas d'un même pas pour l'ensemble de la profession. Les réseaux se tissent en fonction de la taille des marchés, de l'identification des maîtres d'ouvrages, et des interlocuteurs qui interviennent au cours du projet, depuis les bureaux d'études jusqu'aux industriels, fournisseurs de matériaux et entreprises du bâtiment.

#### 6.3.2.5.2- Les réseaux économiques :

Du point de vue des maîtres d'ouvrage, les collectivités locales construisent depuis quelques années des agendas 21 qui encadrent la construction suivant un calendrier et une logique politique plus que technique reposant sur la communication plus que sur la réalité des compétences des acteurs. Du point de vue des professionnels de la construction et de l'énergie, c'est la démarche HQE qui a permis la concertation des acteurs, coordonnés par le Ministère de l'équipement, pour imposer une certification des produits comme garantie de leur qualité environnementale. L'association HQE ainsi créée a produit en 2000 un référentiel autour de 14 « cibles », outil de management environnemental, ainsi qu'une certification. L'Ordre des architectes, qui participait à la concertation, a quitté l'association en 2000, en désaccord sur ses objectifs, contrairement à l'UNSAFA (Union Nationale des Syndicats Français d'Architectes) qui en fait toujours partie. La HQE est en effet vivement critiquée par une partie de la profession des architectes comme créant une contrainte normative inutile<sup>138</sup> et dispendieuse, instrumentalisée par les grandes industries de matériaux et excluant les productions de produits artisanaux à petite échelle en favorisant une logique industrielle qui verrouille les marchés grâce à la certification.

C'est pourtant autour de la HQE que s'est structurée une organisation des connaissances gérée par des professionnels de l'information. Le CSTB, Centre scientifique et technique du bâtiment, communique sur les services d'information qu'il apporte et qui exploitent des outils d'organisation des connaissances comme l'indexation par des « vocabulaires métier », la modélisation des données<sup>139</sup>. Le CSTB organise des formations sur la HQE dans lesquels la « maîtrise documentaire » est présentée comme essentielle pour gérer et conserver la mémoire de chaque opération. Les référentiels de la HQE constituent des formats qui permettent de gérer les informations et de les communiquer dans les relations entre

---

<sup>138</sup> Voir par exemple les discours de Rudy Ricciotti qui parle de « fourrure verte » du « politiquement correct » pour la HQE.

<sup>139</sup> Pour illustration, cf. :

[http://www.cstb.fr/fileadmin/documents/telechargements/TIC/Plaque\\_service\\_info\\_logicielsmetiers\\_oct09\\_BD.pdf](http://www.cstb.fr/fileadmin/documents/telechargements/TIC/Plaque_service_info_logicielsmetiers_oct09_BD.pdf)

la maîtrise d'œuvre et la maîtrise d'ouvrage. La base de données française de référence sur les caractéristiques environnementales et sanitaires des produits de construction (INIES) répertorie les produits disposant d'une Fiche de Déclaration Environnementale et Sanitaire et propose un lexique. L'association professionnelle CD2E (Création Développement EcoEntreprises) propose une base des éco-matériaux avec une recherche par familles d'éco-matériaux et par noms commerciaux. Chaque produit fait l'objet d'une fiche descriptive avec des informations sur les avis techniques. L'éco-conception, l'évaluation environnementale des produits de type Analyse du Cycle de Vie et la communication sur les allégations environnementales relatives aux produits sont normalisées au niveau international<sup>140</sup>. Le réseau "BATI ENVIRONNEMENT - ESPACE PRO" propose « un outil pour tous les professionnels du cadre bâti » dans lequel l'information n'est pas vraiment organisée. Les bases de données sont payantes et souvent trop coûteuses pour les architectes dans les micro- et petites structures.

Les fiches produits et les DTU (documents techniques unifiés) fournissent une information fortement normalisée, mais dont l'accès est coûteux financièrement et en temps de travail, et le champ d'intervention incomplet, puisque de nombreux matériaux utilisés en éco-conception sont innovants et ne font pas encore l'objet d'une certification et encore moins d'une politique d'édition et de communication. Leur utilisation représente donc un risque pour l'architecte comme pour le maître d'ouvrage. L'information sur ces matériaux qui ne constituent pas encore un enjeu économique fort reste donc peu organisée, et sa structuration repose plus sur des micro-réseaux sociaux que sur des organisations socio-économiques puissantes.

#### 6.3.2.5.3- Les réseaux associatifs :

---

<sup>140</sup> Normes ISO 14040 et ISO 14044 pour l'analyse du cycle de vie par exemple.

Si les industriels pèsent d'un poids certain sur l'évolution des normes et tentent ainsi de contrôler les marchés, le tissu associatif qui concerne plutôt les militants écologistes et les éco-constructeurs est également très dynamique. En Aquitaine, l'Ecocentre du Périgord, dirigé par un architecte, et celui de la Gironde, dirigé par un artisan, tissent des réseaux de proximité de professionnels et de particuliers qu'ils forment aux techniques de l'éco-construction et tentent de se positionner dans une visée d'éducation populaire et de partenariat avec les collectivités territoriales. L'Ecocentre du Périgord est un centre de ressources et organise tous les deux ans un éco-festival. De nombreuses associations traitent également de thématiques liées à l'éco-construction, plutôt dans une perspective de défense du patrimoine et de l'environnement : Horizon Vert à Villeneuve sur Lot, Maison paysanne de France et la Maison de la nature et de l'environnement. Ces associations n'ont souvent pas les moyens d'assurer la diffusion à grande échelle de l'information, encore moins ceux de proposer ni même d'utiliser des outils d'organisation des connaissances.

#### 6.3.2.5.4- Les réseaux éco-citoyens sur internet :

Le tissu professionnel et associatif susceptible de fournir de l'information utile aux architectes n'étant finalement pas très épais ni très diversifié, puisqu'il est encadré par des contraintes économiques, normatives ou politiques très fortes, les architectes occupent également des réseaux informels dont certains ont acquis une visibilité quasi-institutionnelle. C'est le cas par exemple du blog Ecolo-Info créé par Anne-Sophie Novel, en position dominante dans le classement des blogs sur l'environnement, et qui a permis à ses animateurs de développer une expertise dans les activités de gestion de l'information. Dans le domaine de l'architecture, les informations relayées par Ecolo-Info concernent plutôt les particuliers intéressés par l'éco-construction.

#### 6.3.2.6- Considérer les systèmes de contraintes des communautés d'acteurs :

Les professionnels interrogés ont énoncé un ensemble de contraintes faisant, à leurs yeux, obstacle pour rechercher, s'approprier voire partager les informations entre eux. Nous avons identifié finalement deux principaux systèmes de contraintes où chacun d'eux agrège un ensemble d'obstacles dénoncés par les acteurs.

Le premier système dit « de contraintes institutionnelles » est exogène aux acteurs, mais agit sur eux dans le sens où comme le dit un architecte interrogé « *l'information, pour nous, est complexe à chercher, car nous avons des changements constants des administrations et des autorités, entraînant des modifications de lois, de normes, d'accréditation, faisant que notre terrain professionnel n'est pas stable* ». Ce système de contraintes institutionnelles est charpenté autour de trois principales difficultés à savoir : d'une part, les exigences des élus locaux et de la politique d'Etat en matière d'environnement qui noient les



architectes sous une inflation d'informations qui visent fondamentalement l'imposition de modèles de développement urbain cautionnés par les acteurs de la sphère politique et administrative ; d'autre part, l'absence de politique éditoriale et documentaire renforçant le lien et le transfert entre les travaux issus de la recherche fondamentale (en écologie, en architecture, en urbanisme,...) et les incidences en matière d'architecture. Ces types d'information, selon eux, n'existent pas vraiment entraînant une nette séparation entre les recherches fondamentales et la réalité de l'activité professionnelle ; enfin, l'impact et l'influence de l'Ordre des architectes qui a autorité dans la délivrance des diverses certifications et autorisations rendant toutes les informations alternatives ou issues d'autres réseaux professionnels comme secondaires sachant qu'elles ne permettent pas à terme aux architectes de concourir à des appels à projet ou de s'associer à d'autres confrères pour réaliser des ouvrages.

Le second système baptisé de « contraintes d'activités » concerne directement les modes d'organisation et de travail des architectes en éco-construction. Trois types de contraintes ont été mentionnés par la plupart des personnes interrogés. Premièrement, de par le contexte des appels à projets, les architectes entre eux sont continuellement en concurrence pour remporter les concours ou répondre aux demandes des particuliers. Cette situation de concurrence voire de méfiance à l'égard des autres, rend parfois utopique la question de la recherche et du partage de l'information autour des questions liées à l'environnement et à l'éco-construction. Deuxièmement, les premières formes d'activités et de projets en éco-construction seraient à un tel stade d'expérimentation, que les informations en circulation resteraient extrêmement fragiles méritant d'être vérifiées et comparées. Une des architectes interrogée souligne : « *On est à longueur de temps dans l'informel, on est dans le bricolage permanent* ». Enfin, sans exception dans notre échantillon, tous les professionnels interrogés indiquent qu'aucun architecte ou étude n'a été encore en mesure de lier la question de la réalisation des cahiers des charges avec celle de la réalisation des projets par les maîtres d'œuvre et les entreprises qui en assurent la construction. Ce transfert entre concepteurs et producteurs serait fragile notamment autour des questions de méthodologie des éco-devis ou de la constitution d'annuaires des éco-constructeurs expérimentés.

Par conséquent, l'articulation de ces deux systèmes de contraintes, rend les tâches de recherche et d'organisation de l'information compliquées puisque dans un domaine encore amateur et émergent, où les logiques politiques et sectorielles sont encore très influentes et pour lesquelles, le passage de la conception du projet à la réalisation de bâtis reste encore au stade expérimental.

6.3.2.7- Du partage et de la diffusion de l'information professionnelle à l'organisation de la connaissance :

6.3.2.7.1- Un ensemble de manquements observés :

Les acteurs de nos enquêtes ont été en mesure d'énoncer un ensemble de manquements en matière de recherche et de gestion de l'information professionnelle. Six d'entre eux sont prioritairement mis en avant à savoir :

- l'information de type institutionnelle diffusée par l'Ordre des architectes et également les éditeurs de référence (Le Moniteur notamment) reste souvent trop générique par rapport à leurs propres besoins informationnels. Les informations, qu'ils repèrent très partiellement et sans méthode régulière, susceptibles de les intéresser dans l'élaboration de leurs projets, restent très fragmentées, assez peu organisées, pour lesquelles ils n'ont pas investi de temps, ni de méthode ni de partage du travail entre les pairs.

- bien que tous abonnés à quelques titres de périodiques, ces informations, liées à l'actualité du secteur, leur semblent également, trop généralistes. Ils déclarent également ne pas pouvoir les réutiliser après coup, n'ayant aucun mode d'organisation et de conservation de ces titres et des dossiers spéciaux édités, à quelques rares exceptions d'entre eux.

- le principal manquement en matière informationnelle, concerne l'accès à des littératures scientifiques, validées, d'autorité, susceptibles de les interroger sur leurs pratiques actuelles, et leur permettant individuellement, de réactualiser et de mettre à jour leurs savoirs de référence. Certains acteurs tentent d'organiser des systèmes de surveillance régulière de ces informations scientifiques et de les conserver.

- comme nous l'avons indiqué précédemment, bien que l'essentiel de leurs prises d'information s'effectue lors d'échanges relationnels à l'occasion de formations du secteur et/ou de séminaire et de journée d'études, les  $\frac{3}{4}$  de l'échantillon actuels regrettent que la plupart du temps, aucune synthèse, aucun compte-rendu, aucun recueil de liens ne soit proposé par les architectes eux-mêmes et/ou les organisateurs de ces manifestations, alors même que les contenus semblent très attractifs pour l'exercice du métier.

- la plupart d'ailleurs, confirment le principe ci-avant, en rappelant le manque actuel de partage des moyens entre plusieurs études, afin de récolter puis de transmettre les informations au sein de la communauté d'architectes partageant les mêmes types de préoccupations ou de projets.

- enfin, trois d'entre eux, suggèrent que l'information repérée, à partager, pourrait également constituer des contenus attractifs afin de rendre visible leur activité professionnelle notamment à l'extérieur de la communauté et particulièrement auprès de possibles clients, qu'ils soient privés ou institutionnels.

Pour clore ce point, on soulignera, que la plupart d'entre eux, ont conscientisé les limites de leurs organisations, mais ne font pas pour autant encore face à la situation notamment en réorganisant une part de leurs procédures de travail.

6.3.2.7.2- Transfert et réécriture des informations professionnelles :

Toutefois, quelques professionnels interrogés nous ont décrit puis montré des premiers modes de gestion de l'information en vue principalement de partager la connaissance entre les pairs. Afin de décrire au plus juste ces premières formes de pratiques engagées, nous nous appuyons sur deux architectes. Ces deux collègues, bien que jeunes, exercent depuis dix ans dans le secteur de l'éco-construction, même s'ils avouent collaborer ponctuellement à d'autres projets, notamment pour maintenir leur cabinet face à la concurrence. Ces deux architectes sont respectivement ancrés dans une communauté d'architectes du domaine, pour laquelle ils assurent également des formations, des échanges d'information et de pratiques expérimentales. Ils y jouent un rôle de gestionnaire-diffuseur de l'information, même s'ils avouent qu'il n'y a aucun caractère obligatoire et formalisé. La gestion de l'information opérée s'inscrit en complément de celle effectuée par l'Ordre et les structures institutionnelles. Le mode de repérage des diverses informations se fait au fil de l'eau pour une première sélection. Le temps de lecture approfondie, de conservation (par numérisation des ressources) et de diffusion aux collègues s'effectue lui en priorité lors de moments libres comme le week-end ou en période de vacances. L'organisation de ces ressources repose sur trois dossiers principaux à savoir : celui des informations générales relayées principalement par l'Ordre, les CAUE... Un dossier dît de « Méthodes et règles » consistant à conserver de l'information renseignant sur la rédaction d'un cahier des charges, les conseils pour répondre aux appels d'offre, l'évaluation des législations (sur les thèmes des éco-quartiers ou des éco-lotissements...). Ces documents sont constitués de nombreux extraits voire fragments de texte, cherchant avant tout à aller à l'essentiel visant donc une forme d'efficacité. L'un des deux architectes avoue diffuser régulièrement ces informations à certains pairs. Le troisième volet est orienté « Recherches d'actualité » reposant sur le repérage puis l'analyse de rapports d'enquête, de travaux de recherche, de ceux issus des écoles d'architecture ... permettant de faire le point professionnel voire scientifique sur des thématiques essentiellement émergentes. En analysant ce type de dossier et de contenu, nous avons constaté une variété de natures de documents encore plus forte : texte, support de formations, diaporamas, rapport sous PDF... Ces deux personnes soulignent cependant un assez faible retour de leur travail par les collègues, et notent le manque d'organisation en termes de valorisation et de mise à disposition de ces diverses ressources. Cependant, ils avouent que ce matériau est mis régulièrement en discussion entre les pairs notamment lors d'échanges téléphoniques ou de rencontre dans des esprits réflexifs comme au sein des centres départementaux d'éco-construction.

#### 6.3.2.7.3- Les conditions de la diffusion de la connaissance en éco-construction :

Le premier constat est que les architectes éco-constructeurs échangent voire se rencontrent autour de certains pôles diffusant l'information, comme les centres départementaux d'éco-construction avec des rapprochements de personnes géographiquement très éloignées : la plupart des professionnels énoncent un

découpage géographique régional voire au niveau du Grand Sud-Ouest. Fondamentalement, ce sont les thématiques et centres d'intérêts qui les lient et non pas la proximité géographique ou générationnelle. Sur ce point, nous avons bien affaire à des communautés d'intérêts. Il ressort également un fort engagement militant et créatif (Worms, 2007), qui constitue, selon eux, un vecteur de diffusion et de prise d'informations professionnelles. Un des architectes nous expliquent qu'il collabore aux journées éco-citoyennes et que dans ce contexte-là, il doit sélectionner et organiser des informations attractives, récentes, lui permettant outre de se faire connaître de le rapprocher des citoyens et de leurs besoins. De plus, tous s'accordent à dire qu'ils leur manquent encore des méthodes et des compétences techniques afin de s'approprier des outils de communication partagés de type Wiki (énoncé à 4 reprises), mais également une réflexion au sein des groupes afin de préparer des formats types d'information, facilitant l'édition des contenus, et structurant les modes d'échange entre pairs.

### **6.3.3- Quelques tendances au sein des communautés d'étudiants en info-documentation :**

A travers un contexte de formation que constitue une préparation universitaire et professionnelle à un concours de professorat, sans prescriptions fortes et systématiques de la part des enseignants, nous avons essayé de comprendre comment progressivement des micro-groupes d'étudiants s'organisaient en matière de construction de connaissances dans un environnement numérique donné, quels types de contenus réutilisaient-ils prioritairement, quels formats d'information créaient-ils, quelles procédures de validation et d'expertise étaient alors mobilisées, nous permettant au bout du compte de caractériser des formes émergentes de production de connaissances entre pairs ?

Ce questionnement émane notamment de divers travaux nord-américains de ces dernières années qui tentent de distinguer les activités des étudiants des études et des enseignements conventionnels. Nous pensons, par exemple, aux travaux de Stacy Burns (1997) qui mettent en évidence le hiatus existant dans les études conventionnelles sur le travail des juristes dans l'apprentissage universitaire du droit. Elle indique<sup>141</sup> : *« Ces études conventionnelles décrivent en des termes très généraux comment les échanges pédagogiques réels s'ordonnent et se développent en temps réel, et dans leur espace réel, en particulier dans les cours de droit; mais leurs descriptions sont en fin de compte indépendantes de ce qui se passe réellement. Elles sont incapables d'indiquer quel lien il peut y avoir, s'il y en a un, entre les détails observables et l'ordonnement contingent des tâches pédagogiques dans le cours de droit, d'un côté, le savoir-faire qui caractérise une pratique professionnelle compétente en matière de droit, de l'autre. »*.

---

<sup>141</sup> BURNS, Stacy. Practicing law: a study of pedagogic interchange in a law school classroom. In Max Travers, John F. Manzo. *Law in Action: Ethnomethodological and Conversation Analytic Approaches to Law*. Ashgate Dartmouth, 1997. p. 266.

### 6.3.3.1- Production de ressources propres et « réécriture documentaire » par les étudiants :

Pour les groupes observés, on notera une relative forte capacité à produire de l'information dans la durée. En effet, la moyenne type que nous avons pu dégager, sur deux années universitaires complètes d'observation, est que dans un micro-groupe « type » composé de trois membres<sup>142</sup>, la production oscillait autour de 120 documents pour une période de huit mois (temps de la préparation, entre le 1<sup>er</sup> octobre et la fin mai de l'année civile suivante), soit un ratio mensuel moyen de cinq documents par étudiant.

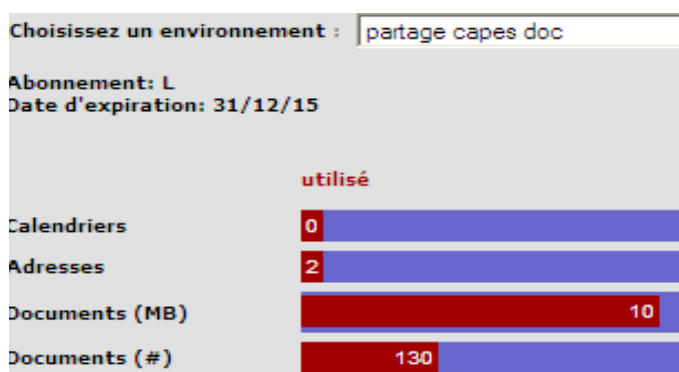


Figure 4 : Exemple de données statistiques recueillies

Il est important de mentionner qu'il s'agit de ressources propres, à savoir des contenus spécifiques produits par les étudiants, révélant des formes d'écriture, de synthèse, d'illustrations... et non des documents réimportés dans l'environnement numérique de travail, sans réécriture documentaire de leur part. Dans ces modes de travail collectif, la plupart des documents produits dans les micro-groupes ne sont pas distribués à d'autres groupes ou d'autres étudiants, ni divulgués aux formateurs. Les étudiants déclarent d'ailleurs à ce propos, que selon eux, ces ressources s'inscrivent dans un plan de travail partagé et négocié au sein du micro-groupe, leur faisant collectivement sens, mais qu'ils se refusent à diffuser à d'autres personnes principalement pour trois raisons :

- d'une part, parce qu'à leurs yeux, une ressource n'aurait d'intérêt qu'à compter du moment où celle-ci ponctue un parcours de construction de connaissances<sup>143</sup> ;

<sup>142</sup> Il s'agit en fait de la configuration type que nous avons pu observer au cours des mois d'enquête ; en laissant le choix aux étudiants de s'organiser entre eux, rares ont été les groupes de 4 membres et plus, ou pire les binômes. A travers les entretiens semi-directifs menés parallèlement, les étudiants interrogés ont déclaré faire le choix de se regrouper, en fonction de critères avant tout d'affinité, ou avec des étudiants ayant suivi antérieurement un cursus universitaire équivalent voire identique au leur. Enfin, près d'un tiers des étudiants interrogés a tenté de convaincre un étudiant doublant de participer à leur groupe, considérant essentiel pour leur progression de s'appuyer sur l'expérience des doublants.

<sup>143</sup> Exemples cités : stabiliser un dossier sur une notion centrale (usage, éducation à l'information...), tenter de mettre en lien des notions abordées séparément en cours par divers enseignants...

- d'autre part, parce qu'elle correspond à un moment particulier du parcours et aux objectifs que se sont fixés entre eux les membres du groupe<sup>144</sup> ;
- enfin, parce que le groupe se déclare (majoritairement) dépendre du contexte d'étude de ces préparations, à savoir que l'objectif principal à titre individuel est de réussir le concours du Capes ou le diplôme, et donc rares sont ceux qui gomment l'aspect concurrentiel entre les étudiants. D'ailleurs, on soulignera que cette logique de partage et d'échanges inter-groupes apparaît surtout à partir de la seconde année de formation (PLC2) pour les quelques lauréats au concours observés, car l'enjeu de la sélection finale n'est plus<sup>145</sup>.

Une autre dimension semble dominer pour les groupes suivis : la plupart essaie au cours du début d'année civile (janvier et février principalement, quelques semaines avant le début des épreuves écrites du Capes) puis au printemps (mois d'avril principalement), de mettre en œuvre des documents structurant, organisant et repérant les diverses ressources qu'ils ont produites, mais également celles repérées puis importées dans l'ENT, et les principaux enseignements qu'ils ont suivi en présentiel tout au long de la préparation.

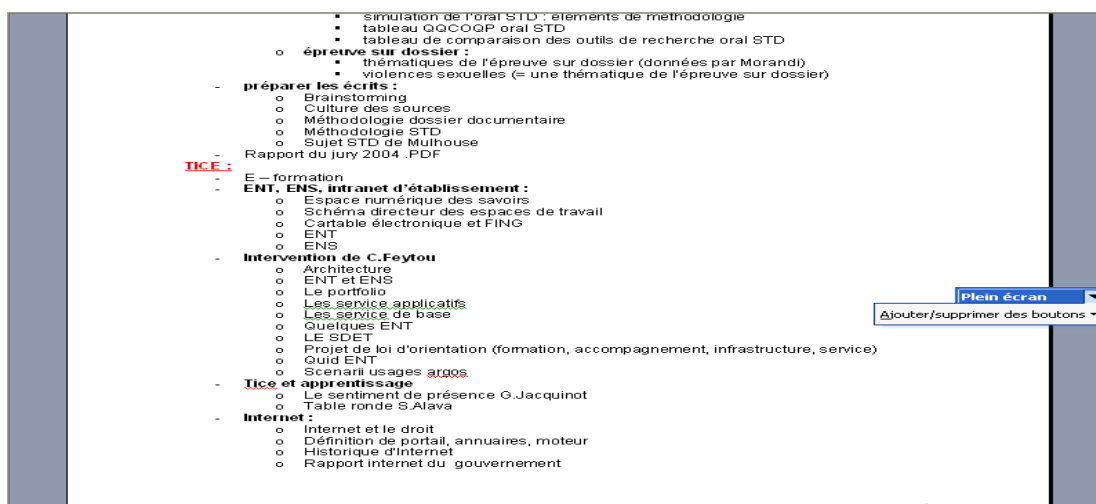


Figure 5 : Exemple d'arborescence mettant en lien, selon un index alphabétique, diverses terminologies associant des lectures, des documents, des activités de veille et des enseignements suivis en mode présentiel.

On notera qu'au-delà de la volonté de mettre en lien les divers contenus d'information produits, reçus et trouvés par les étudiants, ces biens d'apprentissage (Delamotte, 2004)<sup>146</sup> validés entre eux servent ultérieurement de socle d'organisation pour les premières expériences de pratiques professionnelles en situation

<sup>144</sup> Nous pensons aux ressources « *just in time, just in case* ».

<sup>145</sup> Mutualisation et partage sous forme de site web, créations diverses sous Netvibes...

<sup>146</sup> L'auteur indique que le bien d'apprentissage est notamment « *la codification et la transmission de connaissances s'opérant sur un fond commun de procédures de contrôle qui permet aux hommes de départager, dans ce qui leur est connu, le vrai du probable et de l'incroyable* ».

pédagogique lors de leur année de professeur-stagiaire. Une étudiante, Sandrine<sup>147</sup>, nous déclare : « *ce type de ressource m'aide bien pour ensuite faire des choix dans mes séances de pédagogie documentaire (...), car j'ai pas mal relâché après ma réussite au concours et grâce à ce type de ressource, j'ai non seulement une base commune de travail avec des camarades et également une indication générale de ce que je pourrai impulser avec les élèves* ». Cette tendance générale partagée démontre notamment que les étudiants organisent de manière méthodique les diverses productions de leur première année, afin notamment de structurer et délimiter leurs premières formes de pratique professionnelle et constituent également une forme de « mise en mémoire info-professionnelle ». Ainsi, les acteurs passent progressivement d'une culture d'intérêts à une culture professionnelle de groupe, en vue d'organiser, de planifier et de charpenter leurs futures pratiques professionnelles.

#### 6.3.3.2- Formats de connaissances mis en circulation et partagés : des stratégies d'action et de connaissances visées par les acteurs :

Les formes de production et de redocumentarisation observées n'expliquent pas pour autant les stratégies et les formes d'influence projetées par les acteurs. Comme l'énonce Yves Jeanneret (2008)<sup>148</sup> : « *la création des objets participe à l'inscription de formes de pratiques dans des formes de langage* ». En effet, dans quelles mesures les biens de connaissances en circulation entre les étudiants, reposent sur des représentations et des stratégies implicites et explicites en lien avec l'environnement info-documentaire de l'éducation ? Au cours de nos travaux d'observation et d'analyse des données recueillies, quatre dimensions se détachent au travers des différents groupes :

- les principaux documents produits, organisés et stockés dans l'environnement numérique de travail dédié, reposent sur des écrits collectifs fortement influencés par les formats de connaissance en circuit dans le secteur professionnel de la documentation scolaire (Liquète, 2008) ; comme le suggérait à l'époque Serge Proulx (2007), les « *ressources organisationnelles ont un caractère structurant des aspects sociaux des processus cognitifs, des représentations individuelles des outils et de l'élargissement de l'éventail des usages qui en résulte* ». Sur les centaines de documents analysés, il semblerait que trois formats de documents fassent autorité auprès des jeunes étudiants : d'une part, les « bulletins de veille » produits par ceux-ci s'inspirent directement, tant pour leur contenu que leur mise en page, de ceux proposés par les réseaux institutionnels et associatifs de l'éducation, comme le sont notamment les lettres du ministère de l'éducation nationale, celles du réseau de documentation pédagogique Scéren-CNDP, ou celles du site professionnel du Café

---

<sup>147</sup> Par respect de l'anonymat, les prénoms cités ne correspondent pas à l'identité réelle des étudiants et des professeurs-stagiaires interrogés.

<sup>148</sup> JEANNERET, Yves. *La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication*. In Actes du 1<sup>er</sup> colloque Médiations et usages des savoirs de l'information, 2008, p.47.

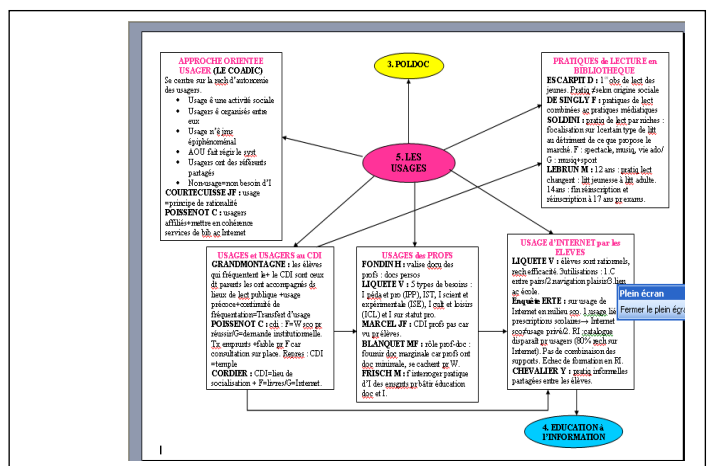
pédagogique. D'autre part, l'essentiel des productions des étudiants cherchent à mettre en lien des notions travaillées en cours ou au gré des lectures, entre pairs, à l'aide de représentations graphiques de type cartographique, comme celles en circulation depuis quelques années chez les didacticiens de l'info-documentation. Enfin, une part conséquente des documents produits cherchent, à partir de thèmes sélectionnés, à présenter des éléments biographiques et bibliographiques d'auteurs, puisant directement leur inspiration de bulletins d'acquisition en ligne notamment ceux proposés par certains professionnels des bibliothèques ou des centres de documentation, destinés prioritairement à leurs publics lecteurs. Cette tendance observée en analysant les productions, est confirmée par les dire recueillis lors des entretiens : un ensemble de ressources est directement cité par les étudiants, comme correspondant à des objets informationnels les ayant influencé intellectuellement et ayant inspiré leurs propres écrits de production.

**SI et Management de l'information**  
**LEGROUX Jacques**, de l'information à la connaissance<sup>81</sup>, aborde les déf et les relations entre l'info/savoir/connaissance et le rôle de la formation. Mettre citation google. Faire manager des connaissances n'est pas une imposture car c'est la structuration de l'information qui est managée (facilitant la construction du savoir par le sujet. Un bon traitement préalable de l'info (sélection, structuration, lisibilité, opérationnalité, ciblage) facilite et accélère l'apprentissage personnel du sujet qui construit le savoir.  
**SUTTER Eric** a écrit de nombreux ouvrages sur le management de l'information, gestion de la qualité, évaluation et mesure de performance, partie du management.  
**LHULLIER Jean-Noël**, le management de l'information: des données aux con et aux cpes<sup>82</sup>, diff nv de sens li constituent l'i. l obj mais ensuite l'utilisateur se l'approprie compte tenu de ses cadres mentx. Sbarreaux à l'échelle du sens (l'info recouvre ts ces nv): nv signes, nv données, nv info élém, nv com, nv savoirs et cpes. Significations de + en + élaborées  
**CACALY Serge**, membre ADBS, directeur revue doc-SI, déf veille, dico de l'104 (avec lecoadic)  
**DELBECQUE**, veille infor, types de veilles, veille stratégique: opp/menaces, imp veille juridique & politique, l'intelligence économique : questions judiciaires<sup>83</sup> puf  
**MICHEL Jean**, Président du Comité Directeur de la Certification ADBS, consultant en management de l'information-documentation-connaissance et en management par la valeur, W sur cycle de management de l'i (plan d'act, exp Bas, R, trait, diff, refl strat, plan d'act) Le centre de doc est mort... vive le service infodoc  
chr@minimil.com 71 01 04 11 11 11

**CAFE PEDAGOGIQUE**  
 avril 2008  
 (Articles qui me semblent les + importants)

**l'expresso**  
 01 avril  
**Le Sénat crée une mission sur les nouveaux médias et la jeunesse**  
 La commission des affaires culturelles du Sénat a confié à David Assolime (Soc - Paris) un rapport d'information relatif à « l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse ». L'arrivée de nouveaux médias, Internet, le téléphone portable voire le jeu vidéo, ont profondément modifié, dans un laps de temps très court, les comportements des populations, et notamment des plus jeunes. Les usages liés par ces médias ont un impact encore peu évalué sur la jeunesse et orientent de nouveaux défis pour les pouvoirs publics, autour des questions de la maîtrise des contenus diffusés, de la protection de la jeunesse, mais aussi de l'utilisation éducative et pédagogique de ces outils.

**10 avril**  
**Collège : Les projets de programme de français**  
 "La 'logique' de grammaire est fondamentale : elle permet une conscience des faits de langue indispensable aux élèves pour qu'ils puissent comprendre et goûter les grands textes de notre patrimoine littéraire. La connaissance des mécanismes grammaticaux... participe pleinement à la structuration de la pensée". Cette quasi citation de A. Espinilla (sur passage : les pages grammaire présentée 70) ouvre les projets de programmes de français pour le collège. [lien externe] évoque aussi dans L'Expresso, Fort symboliquement, le chapitre sur la grammaire est écrit sur celui sur l'orthographe : "le professeur veille à la mémorisation des règles essentielles" et pratique la dictée sous toutes ses formes. "Pour l'évaluation, il conviendrait de tenir compte des tolérances orthographiques et grammaticales de l'année du 28 décembre 1900" affirment nous cite les auteurs [lien externe] de ce programme. Suivent la référence de l'orthographe, page 1076. [lien externe]



Figures 6 : Eléments illustratifs : extraits de production d'étudiants

- la seconde ligne de force de nos observations concerne au sein des groupes, la mise en place de démarches de veille réparties entre membres d'un groupe, caractérisant des formes de partage du travail ainsi que des procédures collectives



de surveillance des réseaux puis de validation relativement élaborées. Les plans de surveillance constitués, révèlent ainsi des modes individuels de veille informationnelle et une organisation partagée des gisements à surveiller. Force est de constater que les activités estudiantines engagées reposent sur ces intentions, mais aboutissent à des productions et des démarches encore bien modestes. Toutefois, leurs intentions et stratégies consistent à faire se rapprocher un ensemble d'informations à caractère professionnel liées à l'actualité du métier à leurs propres stratégies de préparation d'un concours en vue de se familiariser avec les terrains documentaire et éducatif. Leur démarche combine la recherche permanente d'information à caractère professionnel avec des stratégies de préparation et de réussite au concours. Les jeunes enseignants-documentalistes interrogés, une fois le concours en poche, déclarent mettre en œuvre très rapidement sur le terrain ce type de démarche, en transférant une partie des méthodes et des savoir-faire acquis lors de leur travail personnel et collaboratif en formation initiale.

- on notera également l'amorce des procédures de « reconsignage » de documents délivrés par les formateurs des préparations et des enseignements ; elles sont essentiellement de type méthodologique et élaborées par ces derniers à l'occasion de cours, puis réutilisés et réappropriés par les étudiants, notamment pour les comptes rendus, les notes de synthèse ou les fiches de présentation synthétique de concepts ou de notions info-documentaires. Il s'agit d'un traitement informationnel de type « reconsignage » puisque la démarche et les intentions méthodologiques de départ sont détournées et réappropriées par les groupes d'étudiants eux-mêmes afin d'organiser leurs propres travail et production, en tentant par ces démarches d'investir sur des méthodes de travail réutilisables plus tard en cours de carrière professionnelle.

- enfin, les entretiens menés auprès d'étudiants, révèlent des procédures implicites de validation des contenus engrangés au sein des groupes prenant appui sur des formes de leadership. Ainsi, les « communautés de pratiques » que constituent les microgroupes au début des préparations, évoluent progressivement vers des « communautés d'intérêts ». Les conditions d'évaluation et d'expertise des contenus passent régulièrement par les filtres des étudiants doublant leur année de formation, les plus aguerris mais également tous ceux ayant préalablement à la préparation suivi un cursus en sciences de l'information et de la communication, ou plus largement en bibliothéconomie, édition ou métiers du livre. Dans quelques cas, plus rares, l'expertise entre pairs est même conduite par des étudiants plus âgés ayant déjà exercé un des métiers de l'information-documentation<sup>149</sup>.

#### **6.4- Les principales tendances repérées à l'occasion de ces travaux :**

---

<sup>149</sup> Nous pensons à Bertrand, une quarantaine d'années, possédant un diplôme de libraire et ayant assuré pendant une quinzaine d'années ce métier, ou bien Maria, une quarantaine d'années également, ayant travaillé de nombreuses années, dans la formation adulte et les services de télécommunication, ou Michèle, même âge, ayant eu un diplôme en documentation et ayant travaillé quelques années chez divers employeurs en documentation, ou Camille ayant une mère enseignante-documentaliste exerçant encore en établissement scolaire, l'aidant dans son parcours d'étude et indirectement le micro-groupe d'étudiants travaillant avec sa fille.

En considérant les principes homologiques entre ces trois terrains d'observation que sont l'agriculture biologique, l'architecture éco-constructive et la communauté étudiante en formation universitaire initiale en documentation, nous avons repéré cinq principes récurrents et partagés par l'ensemble des acteurs observés et interrogés.

#### **6.4.1- La prédominance de la communication et des échanges verbaux :**

Il ressort notamment de nos diverses vagues d'entretiens et d'observation, que tout un ensemble de savoirs tacites, pour lesquels rares sont les littératures sur le sujet, est véhiculé entre pairs par le biais d'échanges oraux menés dans certains contextes de réunions, comme les temps de formation (continue), les manifestations professionnelles (journée d'étude, salons, manifestations à visée commerciale...), et les rendez-vous impulsés par les autorités et institutions locales, comme les chambres de commerce, les chambres agricoles, les centres départementaux d'éco-construction, les journées régionales d'association professionnelle, etc. Ces diverses formes de rencontres permettent aux acteurs de repérer principalement de nouveaux projets, l'émergence de normes et de nouveaux règlements, ainsi que d'identifier de nouvelles personnes intégrant le secteur géographique, le domaine et venant enrichir le vivier de personnes ressources. Ainsi, les modes de communication énoncés constituent des aides à la veille et au repérage de tendances qui seront ensuite progressivement intégrés à leurs pratiques professionnelles et informationnelles individuelles. La dimension communicationnelle interpersonnelle constitue un des modes centraux d'échange et de circulation des idées et des informations à visée professionnelle.

#### **6.4.2- L'incidence des formats en circulation sociale et professionnelle :**

Tenter de comprendre les formes d'écriture produites par les acteurs, nous a très rapidement obligé à analyser le plus finement possible les offres informationnelles disponibles sur le marché sectoriel de l'information et d'en repérer les principaux fournisseurs, qu'ils soient éditeurs, associatifs, militants...: d'où l'intérêt de mener une analyse précise des contextes informationnels et éditoriaux pour chaque secteur de connaissances étudié. En effet, quel que soit le domaine observé, des produits d'édition, de veille, des blogs voire sites de professionnels constituent, pour nombre d'acteurs interrogés, des objets informationnels de référence, rarement remis en question et analysés par les pairs, et à partir desquels de nouvelles formes d'écriture et de redocumentarisation sont mises en œuvre. Outre leur capacité de structurer le champ de connaissances et d'harmoniser *a minima* les diverses pratiques de lecture voire de prises d'information des acteurs du système observé, ces objets informationnels en circulation auraient tendance à formater les modes d'échange laissant par certains côtés peu de place à l'innovation ou à des modes d'écriture et d'affichage singuliers.

### **6.4.3- Des bricolages aux modes de gestion réinventés par les acteurs :**

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'ensemble des contextes et des dispositifs visés au cours de ces mois d'enquête, avait notamment comme point commun d'être systématiquement des situations sans aucune forme d'accompagnement et de médiation professionnelle en matière de recherche, de gestion et d'organisation de l'information documentaire. Les acteurs ciblés, étaient totalement libres d'organiser l'information selon leurs propres besoins sans forcément tenir compte des règles internationales de traitement et d'accès à l'information. Nous avons ainsi pu repérer des écrits et une réappropriation de l'information reposant sur un ensemble d'ajustements et de réécritures de données récupérées sur les réseaux puis adaptées selon les besoins en fonction des projets engagés. Ne reposant pas sur des règles partagées et négociées entre pairs, les formes d'écriture sont souvent difficiles à réutiliser pour ceux qui n'ont pas participé à la genèse du produit, les obligeant individuellement à constamment réajuster les données. Nous avons également identifié, comme lors de notre travail de thèse de doctorat d'ailleurs, des effets de leadership, à savoir que quelques personnes, notamment de jeunes architectes ou des étudiants doublant exerçant déjà le métier, font preuve de suffisamment d'autorité pour organiser puis diffuser aux pairs un ensemble d'informations structurées notamment sous forme de produits documentaires : newsletters, bulletins de sommaires, synthèses de questions vives, revues d'actualité d'un thème... Ces quelques leaders, par principe hédonistique, s'engagent et se dévouent à diffuser régulièrement des informations à leurs collègues et collaborateurs, en tentant régulièrement de mettre en circulation les contenus selon des formats de documents élaborés par leurs soins assurant ainsi une certaine stabilité de la présentation. D'autres de ces leaders endossent le rôle de gestionnaire et de coordinateur de blog voire de site web. L'essentiel des informations diffusées, principalement sous forme d'hyperliens commentés, porte sur les nouveautés en matière de législation, de recherche, voire de marché, et un ensemble de conseils de nature méthodologique et technique.

### **6.4.4- La nécessité de considérer le paysage informationnel pour positionner les communautés :**

Nous avons attiré l'attention du lecteur lors de la partie consacrée à l'écosystème sur la nécessité d'analyser les pratiques d'information en intégrant l'état des offres mises à la disposition de l'individu ou du collectif d'acteurs observés ; toute situation de pratique informationnelle doit appréhender les éléments environnementaux à disposition. En observant les membres des communautés enseignantes, agricoles ou architecturales, nous avons établi qu'il est nécessaire pour tout chercheur de faire un relevé complet des ressources à disposition, mais également d'identifier les contraintes auxquelles sont confrontés les acteurs. Nous avons principalement caractérisé deux natures d'obstacles sectoriels : d'une part, la

régularité des diffusions par les producteurs institutionnels rendant très difficile le suivi des produits d'information par des professionnels qui ne sont pas des spécialistes des questions info-documentaires ; d'autre part, les coûts souvent prohibitifs qui empêchent les professionnels de l'agriculture ou de l'architecture de faire appel à ces services et leurs contenus malgré leur nécessité. Ces contraintes de diffusion et de budget, obligent les individus à s'organiser et à élaborer des stratégies parallèles, au sein de leur communauté, pour prendre collectivement en charge une partie des informations, notamment celles centrées sur l'actualité de la profession, les normes et règles en circulation, les appels d'offre et les méthodologies axées sur leurs pratiques professionnelles.

#### **6.4.5- La question de la construction d'identités professionnelles :**

En cherchant à comprendre les démarches et formes de construction de connaissances engagées par les acteurs, nous avons également contribué, nous semble-t-il, à expliciter quelques activités qui participent à l'élaboration des identités professionnelles ; essentiellement dans le secteur de la documentation scolaire. L'identité professionnelle permet à l'individu de se référer à des normes et des relations extérieures à la structure à laquelle il appartient (entreprise, administration...) et qui transcende les choix d'organisation de celles-ci. Elle promet une garantie symbolique contre les vicissitudes de ces choix et contre les aléas touchant la pérennité de la structure ou de l'activité dans celle-ci. Claude Dubar (2000)<sup>150</sup> rappelle que « *l'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re)construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable. [...] L'identité est le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation qui, conjointement construisent les individus et définissent les institutions* ». Comme le suggère de son côté Corinne Jouys-Barbelin<sup>151</sup>, une part de l'identité en construction d'un métier peut se comprendre par le biais de l'analyse des ressources mises à disposition et/ou produites par les acteurs eux-mêmes<sup>152</sup>. En effet, la construction de l'identité professionnelle s'articule autour de deux processus hétérogènes qui interagissent :

-premièrement, le processus « relationnel » qui construit l'identité pour autrui : l'enjeu est la reconnaissance du sujet dans des espaces de légitimation, de savoirs et de compétences. Là se situe l'importance de la reconnaissance institutionnelle notamment dans l'espace relationnel quotidien comme le sont les entreprises, les

---

<sup>150</sup> DUBAR, Claude. *La socialisation*. Armand Colin, 2000, p.14.

<sup>151</sup> [en ligne] [http://memsic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/49/15/PDF/mem\\_00000405.pdf](http://memsic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/49/15/PDF/mem_00000405.pdf)

<sup>152</sup> Cette idée-là est présente également dans l'approche de Patrick Fraysse.

FRAYSSE, Patrick. Le document comme signe du métier. Chapitre 7. In *Professeur-documentaliste : un tiers métier* / Isabelle Fabre (coord.). Educagri éditions, 2011, p. 155-172.

écoles de formation etc. Finalement, comme l'évoque Claude Dubar<sup>153</sup>, la réflexion sur l'identité d'un groupe professionnel est inséparable de l'analyse de la situation des professionnels dans l'entreprise (modalité d'insertion de la fonction qui est la leur, et relations avec les autres acteurs). D'où l'intérêt pour appréhender une identité professionnelle en construction, d'observer entre autre les temps et espaces de formation et de partage de ressources. Ces savoirs spécifiques de référence à un métier s'acquièrent par un vocabulaire, l'intégration de recettes, de savoir-faire, et l'atteinte d'un univers symbolique.

- deuxièmement, un processus « biographique » qui permet la construction de l'identité pour soi : un individu reconnaît alors des caractéristiques comme siennes et leur accorde des valeurs de reconnaissance par les autres. C'est le désir de « se reconnaître ». C'est la recherche d'un sentiment de cohérence avec soi-même, d'un sentiment de continuité, de permanence avec le métier<sup>154</sup>.

Longtemps, dans la sphère scolaire, l'identité de l'enseignant-documentaliste a été définie par la seule analyse de l'organisation institutionnelle, notamment par le biais de la création du Capes de documentation ou de la création d'un corps d'inspection. Avec la création du Capes, les diverses régions de France par le biais des IUFM ont mis en œuvre des préparations universitaires à ces concours faisant que très rapidement, certains auteurs constataient un « clivage identitaire » entre les documentalistes dernièrement formés et les plus anciens. Par exemple, en 1998, Marie-Annick Le Gouellec-Decrop<sup>155</sup> indiquait que « *la formation initiale contribue fortement à affirmer le clivage identitaire mais n'est pas encore acteur d'un authentique processus de professionnalisation* ». Cette orientation, bien que pertinente, ne peut être l'unique voie de compréhension des processus de construction en jeu. Brigitte Simmonot (2006)<sup>156</sup> souligne le fait qu'une identité ne peut se lire et se comprendre qu'en considérant le seul « point de vue institutionnel ». Raymond Bourdoncle en 2000<sup>157</sup> énonce qu'on désigne la professionnalisation des personnes exerçant une activité par un double processus d'acquisition, celui de savoirs, savoirs-faire et savoirs-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel. C'est le premier niveau suggéré par Raymond Bourdoncle qui nous a interpellé dans nos travaux : comment en effet, une part de l'identité professionnelle peut se construire par les modes d'acquisition de savoirs mis en œuvre par les acteurs eux-mêmes et entre eux ? Adrian Staii (2004)<sup>158</sup> suggère un prolongement de la question identitaire professionnelle en énonçant une « *identité*

---

<sup>153</sup> *Op. cit.*, DUBAR, p. 109.

<sup>154</sup> *Op. cit.*, DUBAR, p. 115.

<sup>155</sup> LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick. L'identité professionnelle des documentalistes des établissements scolaires : émergence et incertitudes. *Recherche et formation*, n°28, 1998, p. 139-159.

<sup>156</sup> SIMMONOT, Brigitte. L'expertise de l'enseignant documentaliste. In *Nouvelles figures de l'information communication : être enseignant documentaliste aujourd'hui : identité, compétences et savoirs spécifiques* / Muriel Frisch (dir.). Scéren-CRDP de Lorraine, 2006, p. 55-67.

<sup>157</sup> BOURDONCLE, Raymond. Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, n° 35, 2000, p. 117-132.

<sup>158</sup> STAI, Adrian. Réflexions sur les recherches et le champ des sciences de l'information. *Les enjeux*, 2004. [en ligne], Disponible sur : [http://w3.ugrenoble3.fr/les\\_enjeux/2004/Staii/index.php](http://w3.ugrenoble3.fr/les_enjeux/2004/Staii/index.php)

*cognitive* » construite par cette hybridation de concepts, d'objets, d'approches et de méthodes. La spécificité identitaire alors se construirait par une manière de poser les problèmes et d'éclairer par ses propres modèles théoriques des éléments de compréhension de la réalité des phénomènes info-communicationnels.

Interroger, tenter de « désépaissir » les démarches de construction de connaissances des étudiants en documentation nous a permis également d'appréhender le niveau d'analyse et de positionnement vis-à-vis de l'information à un double niveau, comme suggéré par Yves Jeanneret (2005)<sup>159</sup> à savoir les informations en tant que « construction sociale et intellectuelle », et celles constituées d'objets circulants qui la « conditionnent sans [pour autant] la définir ». Avec Anne Lehmans (2011)<sup>160</sup>, nous avons eu l'occasion de souligner que la manipulation de ces formats de connaissances dans le champ scolaire, nécessaire au passage de la dimension individuelle à la dimension collective du partage de l'information en vue de la construction de savoirs sur l'information, comporte le risque de structurer les pratiques professionnelles autour d'un corpus figé lié en partie à des positionnements institutionnels et stratégiques sans prendre en compte les pratiques, les activités et les interactions réelles des acteurs ni les enjeux sociaux et culturels des savoirs sur l'information. Ces pratiques restent centrées sur la méthodologie du travail scolaire, les techniques de recherche et de communication de l'information, mais on ne trouve pas encore de véritable réflexion pédagogique et épistémique sur l'articulation entre les pratiques des élèves et la didactique de l'information, ou de véritable tentative de construction d'outils curriculaires qui inscriraient les savoirs informationnels dans la durée. Cette difficulté à envisager les savoirs de façon diachronique s'explique probablement en partie par le temps de la formation, qui reste bref. C'est pourtant l'image du lien qui caractérise l'identité professionnelle en construction. Nous avons alors évoqué une position quasi schizophrénique entre les différentes facettes du métier de professeur documentaliste, se nouant dans une construction à la fois hyper-pragmatique et orientée autour de l'appropriation de références théoriques difficilement conciliable avec la pratique. A nos yeux, « *le blocage observé ici peut s'expliquer par la dichotomie de ce travail de construction didactique pour la représentation du métier : d'un côté, il sert à légitimer une place au sein des disciplines et une position au sein des équipes enseignantes, à l'échelle de l'établissement scolaire et à celle du système éducatif, d'un autre, il risque d'enfermer les stagiaires dans des positionnements professionnels qu'ils ne souhaitent pas tenir. L'enjeu de pouvoir est mis en balance avec l'enjeu de savoir* » écrivions-nous<sup>161</sup>. La construction identitaire de ce métier reste encore extrêmement fragile menant de front des logiques difficilement articulables les unes aux autres.

---

<sup>159</sup> JEANNERET, Yves. Information. In *La société de l'information. Glossaire critique*. La documentation française, 2005, p. 87-88.

<sup>160</sup> LIQUETE, Vincent, LEHMANS, Anne. L'entrée dans le métier : savoirs et pratiques de référence en contexte de formation des professeurs documentalistes. Chapitre 5. In *Professeur-documentaliste : un tiers métier* / Isabelle Fabre (coord.). Educagri éditions, 2011, p.125.

<sup>161</sup> *Op. cit.*, LIQUETE, LEHMANS, p. 126.

## *Troisième partie*

### **QUAND LES PRATIQUES INFORMATIONNELLES PARTICIPENT A LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES...**

**Pour une tentative de modélisation :**

**SEPICRI : pour « Systèmes, Environnement,  
Pratiques Individuelles-Collectives**

**et**

**Représentations de l'Information » :**

## **1-L'intérêt d'une modélisation pour appréhender les pratiques informationnelles dans une situation de construction de connaissances :**

*« Les projets du système de modélisation ne sont pas donnés : ils se construisent »*

Jean-Louis Le Moigne (1990)

### **1.1- Qu'entendre par modélisation ?**

La modélisation est une opération par laquelle on établit un modèle d'un phénomène social, afin d'en proposer une représentation interprétable, reproductible voire simulable ; bien que dans notre cas, le volet de la simulation ne sera ni abordé ni retenu. Lorsque le système à modéliser est de type « complexe », associant intentions, individus, dispositifs et ressources, se pose alors la question d'identifier le système d'actions et celui des représentations qui revient à délimiter et considérer le problème étudié. Le raisonnement de type heuristique qui est mis en œuvre pour élaborer une modélisation, procède également par une succession de tâtonnements de la part du chercheur.

Notre objectif principal à travers une modélisation est de pouvoir à terme accompagner des protocoles de recherche ou des thèses de doctorat qui viseraient l'identification de composantes majeures à considérer pour appréhender la complexité du rapport du sujet aux pratiques d'information-documentation dans un contexte (personnel et/ou collectif) de construction de connaissances et de saisir un ensemble de dimensions permettant de capter les logiques d'acteurs en situation. De plus, la modélisation constitue selon nous l'opportunité de créer un espace de rencontre et d'échange entre chercheurs du même champ scientifique et s'interrogeant sur des thématiques et problématiques voisines. La représentation de la réponse de la situation aux actions correspond bien à une modélisation, même lorsqu'elle reste informelle, voire totalement implicite (Le Moigne, 1990). Nous insistons sur le fait que derrière ce vocable, les chercheurs, notamment en sciences de l'information et de la communication, cherchent à modéliser des situations, des objets, des activités extrêmement variables. Pour illustration, mentionnons les approches par modélisation de la recherche d'information (par exemple, les études de Nathalie Denos et Yves Chiaramella sur la modélisation de la pertinence, ou, celles de Pauline Côté et Christian Bielle, se centrant sur l'utilisateur en contexte de recherche d'information), d'autres recherches modélisant une approche multi-agents notamment en vue d'optimiser les systèmes d'information ou de gestion à l'échelle d'un secteur d'activités (Abdelaziz Elfazziki, Jean-Louis Le Moigne...) ou des recherches inscrites dans les modélisations de process en industrie ou productive (par exemple, Stéphane Brunel récemment autour du concept d'ingénition, 2008).

Pour se faire, la démarche de modélisation systémique nous semble être une entrée à privilégier, car elle vise à expliciter les points de vue de l'observateur (le



chercheur modélisateur) qui la met en œuvre et à proposer une démarche compréhensive intelligible du phénomène sans prétendre pour autant l'expliquer en totalité. L'identification des composantes permet d'attribuer un cadre de pensée et d'appréhender le terrain. Cette modélisation est centrée sur les relations et les interactions entre diverses entités organisées sous forme de sous-systèmes. Cette approche décrit et repère les relations entre les fonctions remplies par les diverses structures et les actions menées par les divers acteurs observés.

Enfin, pour comprendre le système modélisé, organisé en composantes internes voire externes, le chercheur doit passer par une phase initiale de description la plus précise possible de chaque sous-système, notamment ceux liés aux profils des acteurs, aux ressources, aux dispositifs dédiés, aux configurations individuelles et collectives d'activité de travail. Toutefois comme l'indique Annette Béguin-Verbrugge (2008)<sup>162</sup> « *La théoriser suppose une réflexion globale qui ne peut s'arrêter à la [seule] description des objets, des acteurs ou des dispositifs, mais devrait se donner pour but d'étudier le mouvement même de leurs interactions, ce qui pose de nouvelles questions sémiotiques* ». Cette formalisation serait en mesure d'aider à préciser l'organisation des sous-systèmes imbriqués, l'organisation des descriptions et ses éventuelles variations individuelles ou génériques.

## **1.2- Les intentions de notre proposition de modélisation :**

Nous pourrions dire que la modélisation correspond à un agencement de composantes à prendre en considération en tant que chercheur, afin d'élaborer une matrice d'analyse de la construction de connaissances intégrant également les démarches de pratiques d'information. Car, il s'agit bien pour nous, de s'intéresser à l'organisation d'une forme de culture de l'information à visée professionnelle en action, en cherchant à identifier et caractériser les composantes de cette construction de connaissances, opérant à l'aide de différents sous-systèmes associés les uns aux autres (Belkadi, 2004). Selon notre approche, la culture de l'information professionnelle n'émane pas de prescriptions ni ne surmonte l'acteur (approche de type Top-down), mais bien de convenir que, comme toute culture, elle est le fruit d'activités combinées, d'interactions entre les acteurs, de systèmes de représentations dominants, tout en considérant les cadres environnants émanant de l'écosystème et influençant les acteurs (approche Bottom-up). Notre proposition de modélisation nécessite un niveau de précision raisonnable pour éviter de surcharger le modèle par une infinité de détails tout aussi inutiles que potentiellement problématiques et difficiles à interpréter ; en effet, la modélisation vise à simplifier une réalité sociale complexe sans pour autant la caricaturer. Un des grands intérêts de l'approche par modélisation systémique est de pouvoir restituer les interactions

---

<sup>162</sup> BEGUIN-VERBRUGGE, Annette. Entre modélisation et représentation : le knowledge management, un défi pour les SIC. In *L'information dans les organisations : dynamique et complexité. Colloque international* / Christiane Volant (dir.). Presses universitaires de Tours, 2008. p. 1.

entre les différents sous-systèmes convoqués par l'acteur. Il s'agit donc pour nous de modéliser un ensemble complexe, avec une intention davantage de compréhension que d'explication ; un modèle analytique peut ainsi contribuer à ce qu'un chercheur tente de repérer des solutions acceptables, sans forcément trouver des remèdes, des réponses à des dysfonctionnements ou des causalités évidentes. Le modèle analytique et compréhensif n'est donc pas là pour enfermer le chercheur dans un registre de réponse, mais pour l'aider à identifier les composantes de la complexité, l'inciter à intégrer la pluralité des objets qui composent le modèle lui-même et dégager les logiques dominantes des acteurs observés.

La délimitation stable du modèle est impossible à opérer, car celui-ci est loin d'être fini, sa surface étant variable, le nombre de composantes oscillant également et les intensités des interactions pouvant fluctuer d'un sujet à l'autre<sup>163</sup>. La seule délimitation acceptable est celle énoncée et pensée par le chercheur, après enquête et administration des données. De plus, nous ne devons pas omettre que les comportements des acteurs restent également imprévisibles, notamment parce que le processus de construction de connaissances par le sujet est au cœur de ses activités et que ce dernier procède constamment par réajustements.

### **1.3- Les principales composantes de la modélisation SEPICRI :**

Le modèle que nous proposons de présenter au cours de cette troisième partie de transition est essentiellement organisé autour de trois sous-systèmes renvoyant pour chacun d'eux à une délimitation à plusieurs niveaux, à des choix méthodologiques et à des référents privilégiés.

Le premier **Sous-Système** est **Orienté « Acteur(s) »** (SSOA) et tentera de caractériser les pratiques info-documentaires de l'acteur, d'apprécier son degré d'autonomie à l'égard des environnements et des dispositifs, tout en essayant de caractériser son système de représentations.

Le second **Sous-Système** est **Orienté « Interaction(s) »** (SSOI) ; l'objectif est de situer l'acteur dans les diverses interactions communautaires, les projets visés et/ou engagés, vis-à-vis du/des collectifs humains considérés.

Pour finir, le troisième et dernier **Sous-Système** est **Orienté « Environnement(s) »** (SSOE) et vise, à travers une approche écologique, à positionner les intentions et les actions de pratiques informationnelles en dissociant les environnements potentiels des environnements effectifs. Pour caractériser ces deux types, se posera alors la question de la performance (Demos, Chiaramella,

---

<sup>163</sup> CURTIS, B., KRASNER, H., ISCOE, N. A Field Study of the Software Design Process for Large Systems. *Communications of the ACM*, n° 11, 1988, pp. 1268-1287.

" [...] *Instead, the knowledge must be constructed in a social and evolutionary process involving all stakeholders in the system design*".

1997), pour savoir quelles capacités doit mettre en œuvre un sujet pour solliciter aux mieux son écosystème et parallèlement déceler les contournements possibles.

## **2-Premier volet : le niveau individuel des pratiques informationnelles en contexte professionnel :**

Comprendre les pratiques info-documentaires et la démarche de construction de connaissances, ne peut se faire sans assimiler le niveau nucléaire d'un système humain collectif, en se focalisant sur les logiques et les modes d'appropriation de chaque individu. Nous baptiserons ce stade de sous-système orienté « acteur(s) » (SSOA). Pour autant, le niveau individuel ne peut être le seul stade à appréhender pour analyser les pratiques info-documentaires et les modes de construction de connaissances. En effet, le stade collectif dépasse la seule agrégation des appréciations et des actions individuelles.

Ce premier sous-système centré individu est donc à considérer dans toute sa complexité, notamment en s'appuyant sur trois composantes essentielles à savoir : le parcours individuel de la personne, la démarche d'autonomie du sujet, enfin, son système de représentations. Nous induisons que le point de départ pour comprendre l'individu est de tenter d'identifier son parcours individuel, car celui-ci influencera ensuite les deux autres (autonomie et représentation)<sup>164</sup>.

### **2.1- Le parcours individuel du sujet :**

Une méthode basique à l'aide d'un questionnaire à base essentiellement de questions fermées et/ou à choix multiples pourrait être suffisante dans un premier temps, pour cerner le cursus de l'individu interrogé, son parcours professionnel et sa situation au moment de l'enquête. Ce type d'investigation ne vise pas fondamentalement à dégager des facteurs explicatifs puis à voir le poids de ces facteurs sur les pratiques et les comportements du sujet. L'intention première est de connaître chaque individu et de situer chacun d'eux par rapport aux autres, puis de s'assurer que l'échantillon constitué reste bien conforme à la population mère devant être étudiée.

Donc à l'aide d'un questionnaire, voire d'une grille synthétique d'entretien, le chercheur veillera à caractériser *a minima* les dimensions suivantes :

- les éléments d'identité : genre, tranche d'âge, zone de résidence, zone d'exercice professionnel, distance entre les deux zones précédentes... ;
- les éléments de parcours d'étude : période, durée, lieu(x) des études, type de parcours, diplômes, validation(s) en lien avec le sujet, certification, validation d'acquis (expérience, professionnelle...), études abandonnées, équivalence(s)... ;

---

<sup>164</sup> A ce stade-là, nous supposons une forme de prédétermination sociale et professionnelle.

- les éléments de parcours professionnels : secteurs d'activité, fonctions et responsabilités, réorientations, promotions, passation de concours ou de certification, coupures d'activité, expériences ponctuelles, les concours passés, les concours obtenus, nombre d'années dans le secteur d'activité observé, nombre d'années sur le poste actuel, responsabilités dans l'organigramme, responsabilités « tacites » déclarées, activités de formateur, gestion de missions, type de missions, activités de formation professionnelle (interne/externe), domaines de compétences, domaines d'excellence, activités de conseil, activités de jury-de commission professionnelle, les formations professionnelles suivies dernièrement (nom, identification, durée...).

Cet ensemble d'items permettra en l'occurrence de situer par codification chaque acteur et plus généralement de caractériser les profils et les éléments dominants de l'échantillon constitué.

## **2.2- La démarche autonome du sujet :**

Très fréquemment dans l'esprit de tous, l'autonomie est de l'ordre de l'individu et donc par glissement de sens de l'individualité voire de l'individualisme. Or, comme l'indique Norbert Elias (1997) dans « *La société des individus* », le principe d'autonomie du sujet est paradoxal dans le sens où l'individu se croit autonome alors qu'il est soumis à des interdépendances de plus en plus contraignantes et des interrelations complexes en situation d'autonomie et de travail autonome. L'acteur pense et revendique de plus en plus son autonomie, tout en insistant sur son besoin d'appartenance au groupe social ou professionnel dans notre cas<sup>165</sup>. Comme le mentionne Philippe Meirieu<sup>166</sup>, « *L'autonomie n'est ni un don, ni une qualité à laquelle il suffirait d'exhorter les sujets : elle se construit progressivement quand chacun d'eux ajuste ses moyens à ses fins, identifie ses savoirs et ses savoir-faire, les mobilise à bon escient et évalue les résultats obtenus. (...)* ». L'autonomie ne saurait donc être confondue avec l'individualisme, elle ne peut être envisagée sans un rapport à l'autre, sans un système d'échange, de communication. Cela implique donc de sortir du modèle de la communication simple, linéaire et descendant, de l'expert vers le novice, suivant le schéma shannonien de l'émetteur et du récepteur. Par conséquent, la capacité d'un acteur à être autonome, dans des situations de construction de connaissances, est multidimensionnelle ; le chercheur veillera en particulier à caractériser le positionnement de l'individu dans les divers projets engagés et au-delà, la place qu'occupe le projet dans son activité quotidienne. Bernard Huet (1992) indique que le projet est en soi « *une composante centrale de l'autonomie du sujet* ». L'identification de projets permet ainsi d'apprécier, d'une part, les actions et initiatives de l'acteur sur ceux-ci, d'autre part, de considérer la place des projets dans son champ d'activités professionnelles.

---

<sup>165</sup> ELIAS, Norbert. *La société des individus*, Ed. Pocket, 1997, p. 202. L'auteur écrit : « *Le besoin d'autonomie va de pair avec celui d'appartenance au groupe social* ».

<sup>166</sup> Cf. le site personnel de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie. <http://www.meirieu.com/>

Au-delà de la production/participation au(x) projet(s), la gestion par l'individu de son autonomie, passe également par la question de la planification de la tâche et donc de la capacité personnelle à pouvoir/savoir s'organiser (Elfazziki, Nejeovi, Sadgal, 2005). Parmi les nombreux critères permettant de délimiter la planification des tâches, quatre nous semblent particulièrement importants :

- l'individualisation du temps et des situations d'auto-apprentissage, permettant à l'acteur de dégager un temps personnel de pratiques informationnelles et de réactualisation des savoirs et compétences ;
- l'organisation, la planification, puis la conservation des contenus d'apprentissage, notamment à partir d'activités proposées ;
- l'application et l'utilisation d'(auto)- méthodes d'apprentissage ;
- enfin, la connaissance et la sollicitation régulière de lieux et d'espaces de formation et d'information.

Anne-Marie Polet-Masset, par exemple, souligne que l'autonomie s'organise autour de deux pôles : la connaissance de soi et celle de l'environnement compris dans un sens large<sup>167</sup>. Le rapport de l'individu autonome à son environnement professionnel consiste donc à l'expertiser puis l'intégrer dans sa dimension matérielle (ressources disponibles, documents...) et sa dimension humaine (les différents intervenants dans les processus de pratiques info-documentaires et de construction de connaissances).

La dimension temporelle est, elle aussi, essentielle ; en effet, l'idée sous-jacente est qu'il est possible de délivrer des mini-séquences d'activités cognitives juste à temps<sup>168</sup>, à savoir au moment où un acteur, sur son lieu de travail (pratiques formelles) voire de vie (pratiques non formelles), est confronté à un mini-déficit de savoir ou souhaite répondre à un besoin d'information voire de distraction. L'organisation de la tâche est également considérée dans cette approche « autonome » des pratiques info-documentaires, notamment : comment faire le point sur ses propres connaissances et comment caractériser sa propre structure informationnelle interne, penser la gestion et l'organisation de l'information à son échelle, comment intégrer et gérer l'incertitude ?

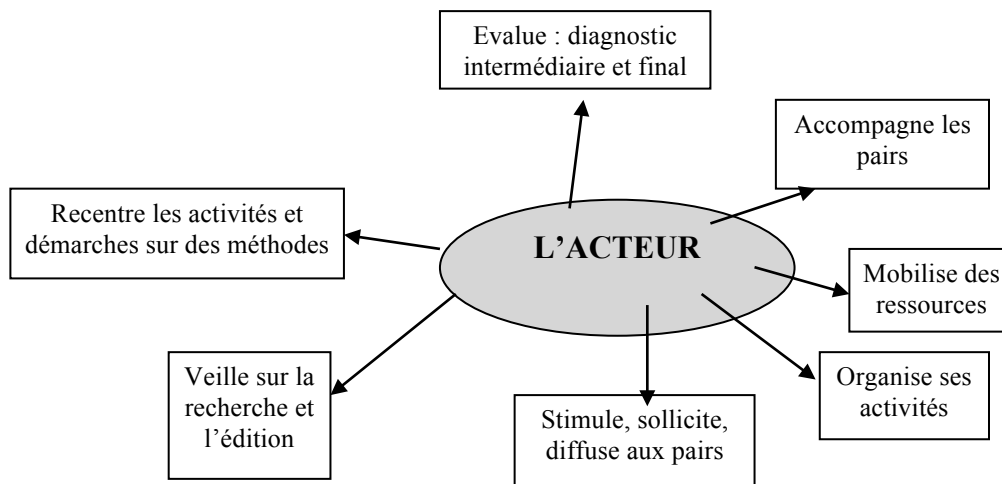
Nous pourrions schématiser le « positionnement autonome du sujet » sous la forme suivante :

---

<sup>167</sup> POLET-MASSET, Anne-Marie, LAURENS, Nicole. *Un pas vers l'autonomie : profil d'apprentissage et canaux de communication*. Institut de recherche sur le profil d'apprentissage, 2001-2003. [www.irpa.qc.ca/pautonom.htm#Note3#Note3](http://www.irpa.qc.ca/pautonom.htm#Note3#Note3)

<sup>168</sup> On utilisera l'expression « *Just in case, just in time* » dans les travaux de Sophie Kenel, notamment.

Figure 7. **L'acteur dans un dispositif favorable à l'autonomie**  
(schéma inspiré de R. Brunet & L. Grosjean)



### 2.3- De la prise d'information à la construction de connaissances :

Dans une situation d'autonomie, l'information est avant tout un message plus ou moins élaboré, enrichi et complexe, qui est le résultat d'un processus de communication, et qui permet à celui qui y accède de l'interpréter, de l'intégrer ou de la rejeter selon son degré de connaissance du thème abordé. Trois critères de sélection de l'information semblent se démarquer : la temporalité, le caractère brut ou traité de l'information, enfin, l'utilité de celle-ci. La démarche de tout acteur désirant construire son propre parcours de connaissance, consiste à trouver un ensemble de méthodes pour apprendre seul ou avec les autres : nous parlerons alors d'auto-socio construction. Jean Meyriat (1985) souligne que « *l'information n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas effectivement reçue. Pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite et explicite* »<sup>169</sup>. La connaissance est bien une construction de l'acteur, qu'il convient d'interroger dans une démarche réflexive et de compréhension. Franc Morandi (2002) souligne que le savoir repose, à la différence de l'information, sur un ensemble de méthodes de travail plus ou moins élaborées par le sujet. Pour construire du savoir, encore faut-il imaginer un ensemble de stratégies de recherche, d'expertise, de lecture, de sélection et d'appropriation de données. L'individu sera appelé à évoluer au fur et à mesure de la construction de savoirs de référence et devra être en mesure d'auto-transférer des connaissances acquises à d'autres situations professionnelles.

<sup>169</sup> MEYRIAT, Jean. *Information vs communication ? L'espace social de la communication : concepts et théories* / sous la direction d'A.-M. Lulan, Retz-CNRS, 1985, p.65.

L'approche fractale (De Rosnay<sup>170</sup>, 1975) s'appuyant sur un ensemble de méthodes et d'outils, renforce ces démarches d'acquisition, d'organisation et de mémorisation des connaissances plutôt que de tendre vers l'accumulation de savoirs encyclopédiques. Dans sa démarche d'autonomie, l'acteur va croiser un ensemble de processus cognitifs associant des technologies, des techniques, des méthodes, des modalités individuelles et collectives de travail. *In fine*, il prendra lui-même la décision de mobiliser ou pas les ressources qui seront à sa disposition. Il devra étudier et appréhender les « *possibilités cognitives de son environnement* » (Morandi, 2002). L'apprenant devient alors un « *individu-plus* » (Perkins, 1995) à même de mobiliser des ressources, des outils, des situations pour résoudre ses propres difficultés d'apprentissage.

Dès lors, afin d'appréhender les différents types et niveaux d'autonomie, le chercheur disposera d'une batterie de méthodes, dont notamment : l'entretien semi-directif individuel voire collectif, pour comprendre le « positionnement autonome » de l'acteur en matière de pratiques info-documentaires, combiné, ou non, à l'observation de situations en contexte professionnel ou de questionnements complémentaires<sup>171</sup>. Une autre procédure, basée celle-ci sur le repérage des styles cognitifs<sup>172</sup>, consistera à analyser les modes d'organisation du travail, notamment dans les espaces numériques personnels/ de travail.

Pour conclure, pour qu'existe l'autonomie, il faut compter avec l'environnement proche, la considérer dans un processus d'interactions et de régulations, l'inscrire dans une dynamique d'actions, enserrée dans un système de lois, de règles et de valeurs. D'où l'intérêt de travailler le collectif et les représentations en jeu. L'individu autonome fonctionne grâce au « moteur » de l'intérêt intellectuel avec pour « carburant », l'activité cognitive (Liquète, Maury, 2007).

## **2.4- Le système de représentations du sujet :**

La question de l'intérêt d'étudier le « système de représentation » des acteurs d'un secteur d'activité, ne date pas d'hier : déjà dans son travail de thèse en 1984, en documentation, Christiane Volant rappelait que le système de représentations regroupait l'ensemble des représentations existantes de la fonction documentaire par l'ensemble des acteurs d'un système. L'auteure, qui s'intéressait au monde de l'entreprise, releva à l'époque onze types de représentation d'un système documentaire, parmi lesquels, quatre semblent essentiels y compris pour l'analyse des actions dans les espaces numériques de travail, à savoir : le système documentaire en tant que lieu de diffusion et de circulation de l'information, lieu de traitement et d'analyse de l'information, ainsi que, lieu de conservation et de stockage de documents, enfin, lieu d'orientation vers d'autres sources d'information.

---

<sup>170</sup> Joël de Rosnay, *Le Macroscopie, vers une vision globale*, Seuil, 1975.

<sup>171</sup> Cf. annexe n°11, par exemple pour appréhender les sollicitations de l'écosystème structurel.

<sup>172</sup> Cf. également annexe n°8, rappelant les principaux styles cognitifs de l'individu en situation d'auto-apprentissage.

Nous choisissons dans cette modélisation de nous centrer sur le « système de représentations », car chaque utilisateur potentiel d'un système documentaire évolue avec des images mentales construites à partir de ses propres expériences et de celles de son entourage, sans qu'elles soient pour autant formellement ancrées dans ses pratiques professionnelles et donc aisément visibles. La représentation, donc, est « *l'état d'une image mentale que se fera un sujet voire un groupe d'un objet, d'un concept, (...), d'un événement, d'un système (...)* (d'une profession), reposant sur un ensemble de subjectivités, de prénotions, de messages reçus et interprétés » (Bériot, de Rosnay, 1992). Comme le suggère Jean-Claude Sallaberry (1996), il est essentiel de comprendre que les représentations sont à la croisée des logiques individuelles et collectives. Dans « *Dynamique des représentations dans la formation* », la notion de représentation, est inscrite tant dans le champ social collectif, que dans le champ psychologique et individuel. Jean-Claude Sallaberry distingue deux conditions cohabitant au sein d'une représentation : un processus – car le sujet ajuste sans cesse ses représentations de la réalité environnante – et un produit – puisqu'à un moment donné une description par l'individu peut permettre de discerner les contours d'une représentation. Cette considération du produit nous semble essentielle, car pour nous, l'analyse de la production de l'acteur (ressources, documents, port folio, etc.) est autant de formes analysables de son activité et des représentations des tâches à accomplir. Anne Cordier (2011) rappelle que « *la représentation lui (l'acteur) permet de s'approprier le réel en lui appliquant son filtre interprétatif propre* ». D'où l'intérêt pour comprendre la construction collective de connaissances, de se rapprocher de l'analyse des représentations individuelles et du système collectif pour à la fois décoder la situation, apprécier les composantes communes, mais également le caractère « *créatif et autonome* » (Jodelet, 1998)<sup>173</sup> de chacun.

Mais le chercheur ne peut se limiter aux seules représentations individuelles. Il doit identifier les représentations « convergentes et partagées » afin de dégager les lignes collectives (Rodrigo, Arnay, 2006)<sup>174</sup>. Serge Moscovici à ce sujet (1997)<sup>175</sup> note que « (...) *chaque type de mentalité est distinct et correspond à un type de société, aux institutions et aux pratiques qui lui sont propres* ». Une représentation est donc à la fois le reflet d'une relation entre un sujet et un objet, mais elle cristallise également les valeurs et normes du groupe social auquel il appartient, nous permettant à terme, de caractériser les logiques collectives de la pratique informationnelle en contexte. La dimension collective et partagée assure une fonction cathartique et négociée préservant le lien entre tous les membres d'un groupe, et les

---

<sup>173</sup> JODELET, Denise. Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In Moscovici, Serge (dir.) *Psychologie sociale*. Presses Universitaires de France. 1998, p.364.

<sup>174</sup> RODRIGO, Maria José, ARNAY, José. *La construcción del conocimiento escolar*. Edition Païdos, 2006, p. 5.

Les auteurs indiquent notamment : « *El conocimiento se gesta en escenarios socioculturales rechazan, de forma mas o menos manifiesta, la idea de que existan representaciones individuales* ».

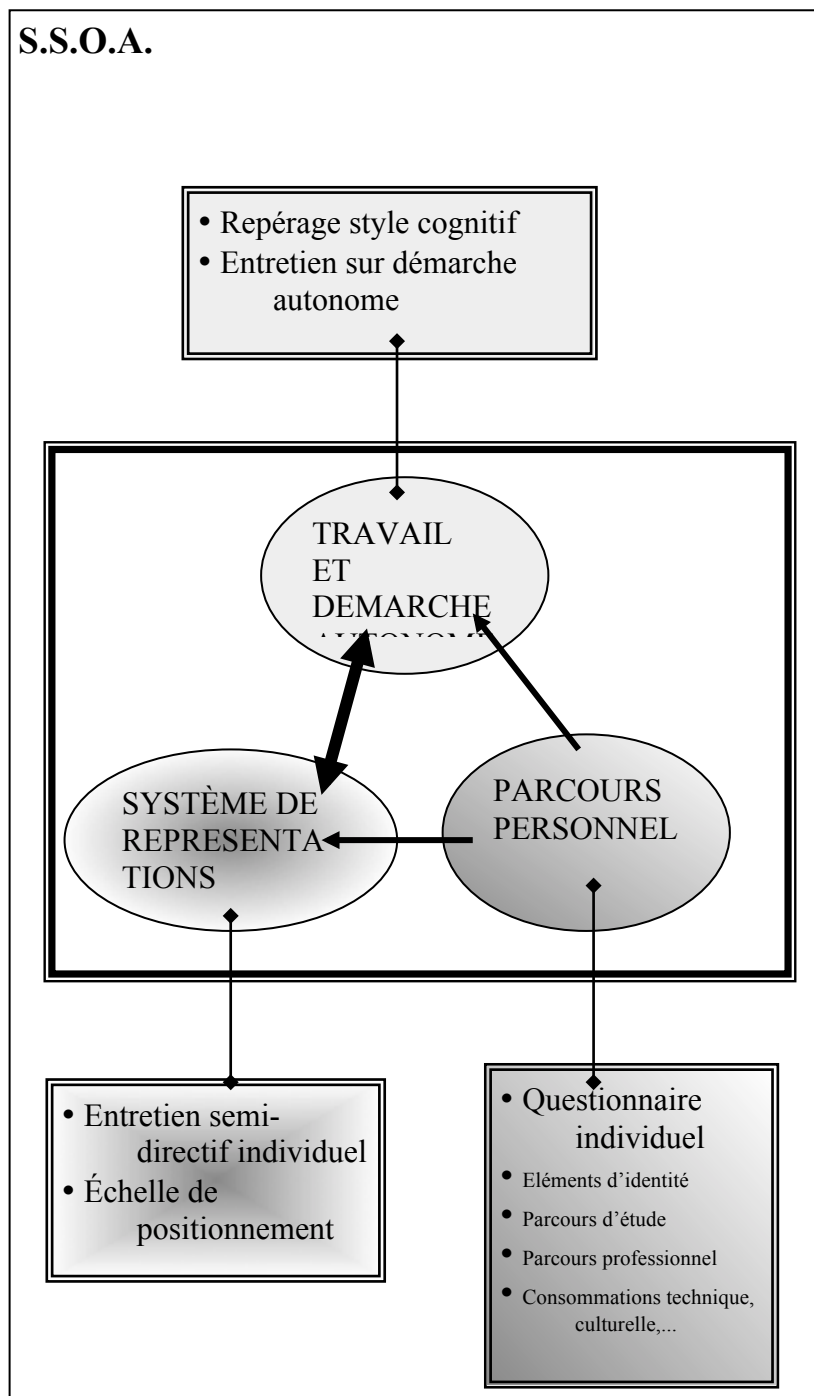
<sup>175</sup> MOSCOVICI, Serge, MONTEIL, Jean-Marc. *Eduquer et former : perspectives psychosociales*. 3<sup>ème</sup> éd. Presses Universitaires de Grenoble, 1997, p.84.



prépare à penser et agir ensemble. Il y a dans les pratiques informationnelles et la construction de connaissances un ajustement permanent entre l'intérêt individuel et le sens collectif. Le croisement de méthodes pour capter le système de représentations, tentera également d'identifier le « coût positif ». En effet, une activité aura d'autant plus de sens qu'elle permettra de réaliser les buts du prescripteur (l'école, l'enseignant...), de l'employeur (responsable de service, directeur...), mais aussi qu'elle intégrera pleinement les buts personnels du sujet acteur (Clot, 1998). Ainsi les situations d'apprentissage (scolaire, universitaire...) ou professionnelles méritent toute notre attention : elles constituent en effet le moment privilégié de rencontre entre les concepts spontanés (que l'acteur construit dans son rapport quotidien au monde) et les concepts non-spontanés (transmis notamment par les pairs en situation professionnelle). Les moments d'études universitaires, de formation ou d'activités professionnelles constituent pour nous des périodes privilégiées pour rapprocher les sphères trop longtemps séparées, entre l'intime-le personnel et le collectif-professionnel. Nous plaçons, dans ce type d'approche par modélisation, pour un rapprochement des recherches portant sur la pratique des informations sociales et personnelles avec celles se centrant sur la pratique des informations professionnelles. En effet, la représentation, portée par chacun de nous, se forge dans et hors contexte de travail. La sphère professionnelle est appelée à recevoir tout un ensemble de représentations individuelles voire personnelles influentes sur la pratique professionnelle en action, rendant caduques les recherches scientifiques séparant les deux. Considérer les représentations revient donc à penser une forme de relation entre individu et groupe (Liquète, 2010), entre le sujet et le monde nous dit Wallon. Car sa principale fonction est de donner à l'individu la possibilité de construire des significations des situations à des fins pratiques : maîtriser son environnement, agir sur et avec autrui, se situer à son égard, répondre aux questions que lui pose l'entourage, etc. Il s'agit donc d'un processus articulant démarches et pensée individuelles et collectives : l'auto-co-construction.

Méthodologiquement, comme le suggère le schéma SSOA ci-après, appréhender les représentations repose essentiellement sur deux méthodes. D'une part, des entretiens personnels d'explicitation des représentations individuelles, en cherchant par le croisement des données, des registres communs. On veillera cependant à ce que l'acteur interrogé, ne soit pas prisonnier de la question proposée. Le chercheur sera attentif au discours prodigué par les interviewés et notera précisément les attitudes accompagnant les propos. On mettra la lumière alors sur la conception de l'individu de la situation, de l'outil, du dispositif, tout en accordant une place de choix au récit de vie et aux commentaires qui lui sont appliqués. D'autre part, des échelles de positionnement et d'appréciation seront proposées de concert ; ces éléments critériés viseront à identifier les expressions, les qualificatifs, les mots à connotation positive ou négative accompagnant la description des situations de pratiques informationnelles et de construction de connaissances.

Schématisation de SSOA : figure 8 :



### 3- Second volet : le niveau interactionnel :

Nombre de travaux de recherche prennent comme postulat de départ l'optimisation de la productivité et du rayonnement de l'entreprise et/ou du collectif à travers le « potentiel » d'interactions entre les sujets. Par exemple, Ulla de Stricker

(2005)<sup>176</sup> mentionne dans une de ses publications : « *Of course, some environments provide for more "solitary labor" than most. In general, though, I believe it is safe to say that a culture promoting the lively exchange of information and discovery also promotes productivity and success* ». Cependant, la démarche positiviste que nous dénonçons précédemment ne doit pas à son tour reprendre position à travers le courant d'analyse de l'interactionnisme. Force est de constater que, quel que soit le collectif humain observé, un ensemble d'interactions mérite d'être pointé puis analysé afin de comprendre fondamentalement la place occupée par les informations dans la construction de connaissances et son influence sur le positionnement collectif des acteurs<sup>177</sup>.

La notion d'interaction trouve son origine dans les sciences du vivant, en biologie, avec les interactions factorielles ou géniques, et dans les sciences physiques, avec les interactions électromagnétiques notamment. Progressivement, les sciences humaines et sociales ont apprivoisé cette notion par le biais de la psychologie et de la sociologie. L'interaction est alors décrite comme une action réciproque exercée entre des personnes et des groupes. Dans le champ de l'analyse de l'information, Louis Salleron (1965)<sup>178</sup> souligne qu'il y a interaction « mutuelle » de l'informateur sur l'informé, et de l'informé sur l'informateur. Cette approche est connexe à celle de feed-back dans le courant de la systémique.

Appréhender les interactions entre sujets, dans un système délimité, revient prioritairement à scruter les premières formes d'information orientées sur l'action et la tâche, visant l'opérationnalité, à savoir à partir d'une mise en œuvre et d'une utilisation immédiates, car elles déterminent en priorité l'activité professionnelle. Nous la distinguons de l'information orientée connaissance qui s'inscrit plus dans la durée, dans le cheminement d'une pensée, atteignant les systèmes de représentation, les schèmes, les stratégies et les manières de concevoir l'action de/par l'acteur. On soulignera toutefois, qu'il est de plus en plus difficile de distinguer ces deux natures d'information, tant celles-ci sont imbriquées, tout comme le découpage à l'aide de typologies informationnelles que nous avons présentées en seconde partie de cette habilitation, qui de plus en plus montrent leurs limites face à la complexité croissante de l'hybridation de l'information. Nous pensons, par exemple, à la nature des informations disponibles sur les blogs professionnels (Marcon, 2011). Progressivement, les catégorisations, les typologies, les classements des types et natures d'information semblent être fragilisés sous l'action des intermédiaires, des producteurs, plus largement des acteurs de l'information professionnelle.

---

<sup>176</sup> STRICKER, Ulla de. Building a healthy information culture – practical tips for managers competia. *Online magazine*, novembre 2005, p.1.

<sup>177</sup> Nous prôtons là un dépassement des analyses de schémas fonctionnels et d'organigrammes.

<sup>178</sup> SALLERON, Louis *et al.* *L'entreprise et la culture générale*, Entreprise moderne éd., 1965, p. 27.

Tout aussi difficile est la répartition des activités au sein d'une communauté de praticiens. Brigitte Guyot (2011)<sup>179</sup> rappelle que « *la nouveauté vient de ce qu'il leur est maintenant demandé de produire et de rendre accessible des informations pour des collaborateurs proches ou lointains dans des dispositifs qui les enrôlent de façon différente selon les moments : comme producteurs d'un compte-rendu de réunion mis sur l'intranet, valideurs d'une information à diffuser, ou encore éditeurs d'un document qui semble intéressant* ». D'où nous dit-elle « *la nécessité d'ouvrir cette boîte noire qu'est l'activité d'information-communication, que nous rapporterons ici à une « fonction éditoriale » qui consiste à mettre en forme et en circulation informations et documents à travers de multiples opérations de filtrage, de sélection, d'écriture, de transmission ou d'accès, ou encore de recherche, de lecture et d'exploitation, quand ce n'est pas de conception* ». Le chercheur ne doit pas seulement interpréter les interactions informationnelles entre diverses fonctions et/ou statuts des acteurs, mais au regard de véritables stratégies, manières de faire qui se démarquent d'une certaine réalité affichée officiellement (par exemple dans un organigramme ou une répartition de tâches dans un groupe d'apprenants). Ainsi, la démarche consistera à recueillir puis comparer la description d'activités envisagées et/ou supposées avec les activités effectives, selon une approche globale (l'organisation de l'information à l'échelle du dispositif, de la structure, etc.) et une approche individuelle pour analyser la façon dont chaque acteur s'approprie, organise son information, la retravaille, la distribue, en tentant systématiquement de la part du chercheur, de dégager son « *tissu relationnel fonctionnel* ». C'est à ce niveau ultime que se fondent la recherche et l'identification des interactions. A ce propos, Danièle Linhart (2009) souligne le fait qu'il y a « *une interaction permanente entre règles et formes info-communicationnelles, entre des règles prescrites et l'activité même qui s'appuie sur elles, cette interaction les transformant et en créant de nouvelles* ».

Pour capter le maximum de données afin de repérer les interactions, nous considérons que le chercheur doit non seulement analyser les formes institutionnelles et attendues des pratiques d'information et d'organisation de la connaissance, mais également, porter toute son attention sur les pratiques ordinaires et les activités personnelles du travail. Notamment à l'aide d'entretiens menés individuellement et d'analyses des espaces de travail et des ressources. Nous avons notamment travaillé dans ce sens, depuis 2008, en suivant pas à pas le travail et la production de ressources d'étudiants en documentation, notamment en étant inscrit dans leurs groupes de travail et listes de diffusion, et pouvant ainsi accéder à

---

<sup>179</sup> GUYOT, Brigitte. Prendre la mesure de la place qu'occupe l'information en milieu professionnel : questions de méthode. Actes colloque international du Gresec *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents* (décembre 2009). *Les enjeux*, numéro mis en ligne le 15 mars 2011. [En ligne]: [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2010-supplementB/Guyot/index.html](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010-supplementB/Guyot/index.html)

l'ensemble des ressources qu'ils avaient produit, par le biais d'un bureau virtuel (sous Contact office) sans bien sûr réagir ou agir personnellement sur les ressources et les échanges communicationnels constatés (Liquète, 2009). L'approche compréhensive révèle les interactions en jeu entre sujets, les écarts entre la performativité affichée des dispositifs/outils et la réalité des pratiques et utilisations engagées. Ainsi, saisir les dynamiques individuelles et collectives, permet de comprendre les divers processus de création véritablement engagés par les acteurs. Lorsque nous mentionnons les dynamiques collectives, nous pensons aux groupes de travail officiels, reconnus, ayant une certaine visibilité extérieure à leurs membres, ainsi qu'aux formes collectives souterraines de travail et de partage qui associent des individus ayant plaisir à travailler ensemble, à échanger, à produire sans forcément qu'ils soient reconnus à l'extérieur des pairs et par leurs autorités ; mais ce type de groupe génère une forte dynamique sur le plan informationnel et sur celui de la production de connaissances.

Comme le montre la schématisation SSOI ci-dessous, nous considérons trois types de communautés à savoir, l'épistémique, celle centrée sur les intérêts du groupe, enfin, celle orientée pratique. Les premières s'appuient sur des valeurs, des niveaux génériques qui agissent en grande partie sur le système de représentations des acteurs. Il ressort de nos divers travaux que les communautés épistémiques suscitent des interactions plutôt faibles au sein de la communauté de pratiques professionnelles et plutôt fortes en dehors de la structure elle-même. Elles permettent aux acteurs de se construire un discours et un système de représentations stable. Dans les groupes de pratiques, chacun doit être considéré comme devant faire face à des conditions de production, des modes de communication et d'accessibilité et des conditions d'usage. Lorsque la structure étudiée est suffisamment ouverte, les interférences internes sont fortes et s'appuient sur des personnes appartenant à des services extrêmement variables. Les thématiques de réflexion et les contenus en circulation au sein de ce type de communautés visent une application immédiate et recherche une forme d'efficacité de sa propre pratique de l'information. Enfin, pour les groupes organisés sous forme de communautés d'intérêts, on assiste généralement à un ensemble d'échanges souvent distendus, qui se superposent difficilement avec les organigrammes ou les découpages structurels en groupes de travail. Les relations tacites et informelles sont fortes, puisque les activités engagées sont liées avant tout aux intérêts vécus « personnellement » par l'acteur, intérêts pouvant être éloignés de ceux du collectif, voire en contradiction. Dès lors, les schémas d'interactions peuvent être extrêmement complexes à identifier, car les acteurs dévoilent très prudemment leur appartenance à des communautés d'intérêts dans la sphère professionnelle. On remarquera dans la schématisation SSOI que chaque acteur est associé à une combinaison communautaire extrêmement variable d'un individu à l'autre.

Afin d'élaborer les méthodologies pour appréhender les interactions en matière de pratiques informationnelles et de construction de connaissances, nous

conseillons de considérer *a minima* quatre dimensions que l'on tentera de capter à travers les questionnements et observations d'acteurs :

- premièrement, la composante « processuelle » réalisée avec l'acteur, par entretien, situe celui-ci dans une ou plusieurs chaînes d'actions collectives auxquelles il participe. On tentera alors de comprendre les diverses implications de l'individu dans des dispositifs humains collectifs ;
- deuxièmement, la dimension documentaire<sup>180</sup> pour définir la circulation documentaire entre acteurs, les sollicitations externes pour accéder aux documents, et plus généralement, la place occupée par le document dans la pratique de l'utilisateur ;
- troisièmement, le registre relationnel qui s'évertue à caractériser les relations obligées et/ou souhaitées entre les individus, tout en cherchant à identifier les personnes ressources dans la transmission et la communication des informations « stratégiques » pour l'acteur ;
- enfin, la dimension organisationnelle, qui, par description rigoureuse, étudiera l'environnement de travail avec la présentation et le repérage des intentions au travers des dispositifs techniques, des logiciels-progiciels, des configurations réticulaires et techniques, des espaces numériques personnels de travail. Les modes d'organisation choisis projettent et déterminent une part des pratiques informationnelles, de la production de connaissances et, par conséquent, agissent sur les interactions humaines.

Pour situer les positions et les fonctions des individus et obtenir une configuration globale de la structure étudiée, lorsqu'il existe, le chercheur s'appuiera sur l'organigramme « fonctionnel ». Celui-ci sera comparé à un, voire plusieurs, sociogramme permettant de schématiser les relations et donc de cartographier les interférences entre sujets au sein et au-delà des services et des structures. Car bien entendu, un ensemble d'échanges concernera des personnes externes au système considéré par le chercheur.

Les tâches individuelles seront abordées par le biais d'entretiens personnels éventuellement reconduits (étude longitudinale) pour faire émerger certains processus et établir par la méthode des diagrammes d'activités et de processus, les activités principales et secondaires, les acteurs principalement sollicités, ceux exerçant une réelle autorité dans l'organisation des dites tâches et la caractérisation des moyens et méthodes mobilisés.

Enfin, deux autres matériaux devront être pris en considération, à la fois pour comprendre la logique et l'organisation individuelles de travail et d'acquisition de

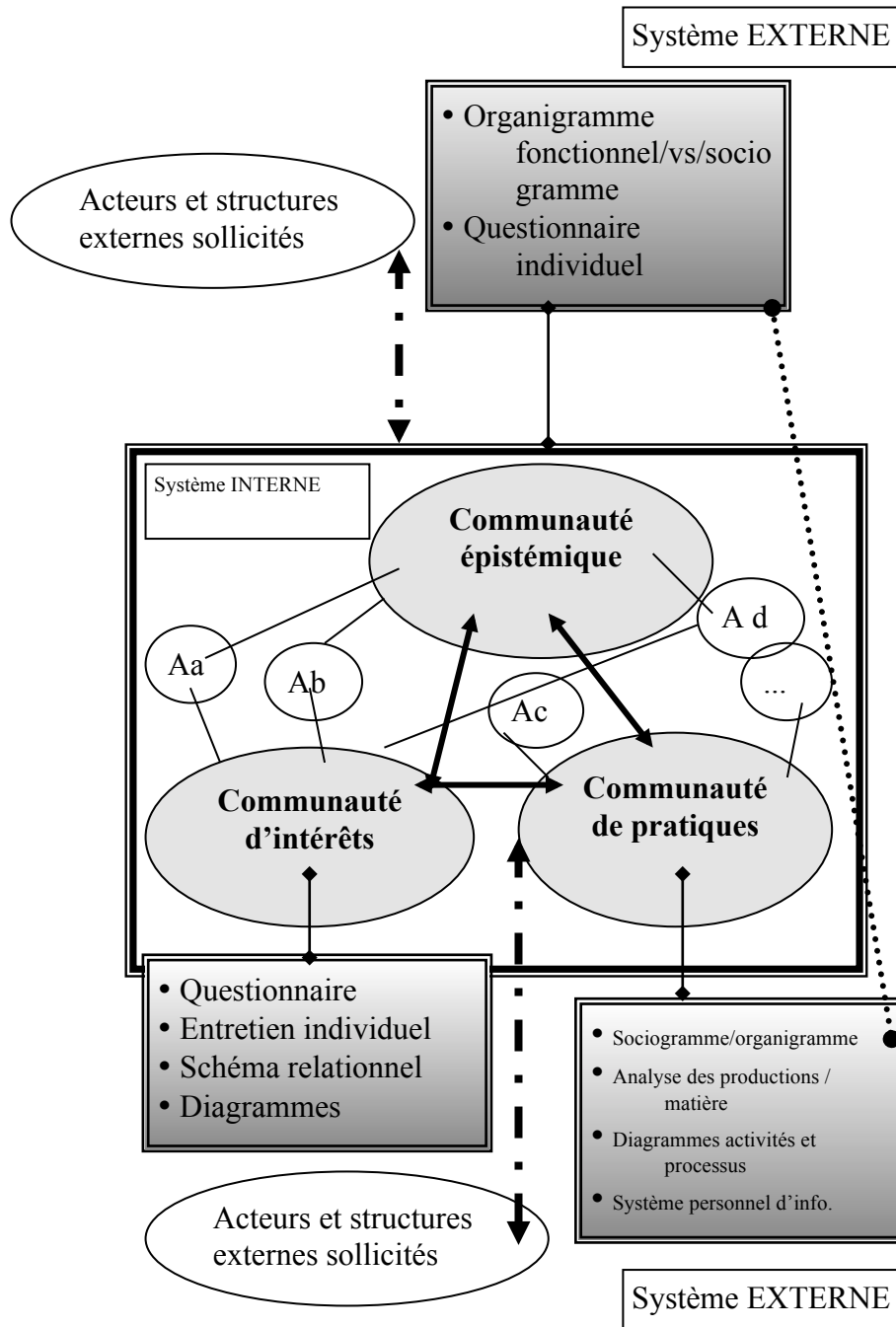
---

<sup>180</sup> Cette approche caractérise le dispositif documentaire qui comprend : des outils d'information internes (archives, gestion des connaissances, mises en mémoire de ressources...) et/ou externes (bibliothèques, centres de documentation, service de veille...).

connaissance tout en situant les pratiques informationnelles de l'individu. Il s'agira d'une part, d'analyser le système personnel d'information (les documents produits, réécrits, les stocks et mémoire de travail, les membres des listes de diffusion...) ainsi que l'extraction intégrale ou partielle de ressources produites par l'individu à son poste d'exercice. Sur ce dernier point, depuis 2007, date du lancement de nos enquêtes dans le cadre de l'Erté « *Curriculum documentaire et culture de l'information* », puis plus récemment avec le projet « *ROSACE-Pratiques d'Information Verte (PIV)* », nous avons systématiquement demandé aux étudiants (en documentation scolaire) puis aux éco-architectes de nous montrer leur espace personnel de travail et l'autorisation d'accéder aux ressources stockées, produites et diffusées. Ceci dans une triple intention : comprendre les processus de construction de connaissances, situer les pratiques informationnelles dans les parcours professionnels individuels et collectifs, enfin, identifier les interactions les plus importantes entre les pairs en dehors des modes d'organisation officiels.

Pour conclure, on soulignera que la dimension interactionnelle humaine est bien plus importante à analyser que ses traductions techniques en vue d'une opérationnalité espérée par les concepteurs de systèmes, par les managers ou par les professeurs/formateurs et plus largement prescripteurs.

Schématisation de SSOI : figure 9 :



**Légende :**

A a pour Acteur codifié « a », A b pour Acteur codifié « b », etc.

**4- Troisième volet : le niveau éco-systémique :**

Dans une approche complexe des pratiques informationnelles et de la construction des connaissances, le niveau éco-systémique doit être absolument cerné puis caractérisé. En effet, l'environnement considéré par le chercheur, permet de délimiter le périmètre de recherche, qui reste fondamentalement une construction



humaine, donc perfectible, et un découpage artificiel d'une réalité sociale toujours plus complexe. Il s'agit alors de déterminer les champs d'analyse, de compréhension et d'explication de la recherche menée, en considérant un « territoire de facteurs explicatifs » propre à la surface environnementale choisie. Toute structure observée est en lien permanent avec d'autres entités (sous-systèmes) que nous rassemblerons sous l'expression « système externe ». Ce volet de la modélisation s'inspire du courant de la « sociologie des réseaux », où les structures étudiées émergent des interactions et exercent sur ces dernières des contraintes formelles qui n'a rien cependant d'un déterminisme mécanique, mais où les acteurs ont également un moyen d'action et de modification de leurs pratiques.

Ce système externe fait partie intégrante de l'environnement et est composé, en matière d'information, *a minima*, de quatre éléments qu'il sera nécessaire d'étudier dans leur intégralité et dans leurs relations mutuelles :

- des personnes « ressources » à savoir des spécialistes contribuant à renforcer un niveau d'expertise. Elles sont révélées et identifiées généralement à l'occasion de la constitution et de l'analyse des sociogrammes dans le SSOI et de l'édition des diagrammes d'activités voire de processus. Plus une personne ou un service possède un système d'interactions développé, plus la probabilité de repérer des personnes « ressources » de l'environnement est élevée ;
- des structures : celles-ci sont particulièrement repérables dans les réponses apportées aux items concernant les besoins d'information et de pratiques informationnelles. En effet, il s'agit essentiellement d'établissements publics, d'entreprises, d'espaces documentaires et bibliothéconomiques ouvrant leurs portes et leurs fonds documentaires à des agents du système interne observé et bien sûr externe à la structure considérée. Pour caractériser ces structures, il s'agira d'apprécier les registres de sollicitations et la nature des demandes satisfaites. Il est cependant assez rare de mentionner dans son ensemble une structure, car ceci signifierait alors que l'ensemble de l'offre de la structure répondrait partiellement voire intégralement à la supposée demande. On tentera alors d'identifier, la nature des demandes, leurs fréquences et les volumes d'information et/ou de documents approchés par les protagonistes ;
- des services qui, tout comme pour les sources d'information, ont fait l'objet d'un accroissement important ces quinze dernières années avec l'émergence de l'Internet et plus précisément du web. Par services, nous entendons des modes de traitement, de mise en forme, de périodicité, et de diffusion d'informations spécialisées qui prêtent main-forte à celui qui les reçoit dans son suivi de l'actualité du domaine, de mise à jour d'un savoir, de confrontation de sources, d'analyses et de points de vue. Ils peuvent, dans certains cas, être seulement activés ponctuellement suite à une demande (technique du pull) voire être limités d'accès ce qui entraîne l'obligation pour l'utilisateur de demander une autorisation pour récupérer les informations à sa convenance, moyennant paiement, inscription, abonnement... selon les cas. Les produits documentaires numériques, les synthèses, les newsletters thématiques, les bulletins de veille, les systèmes de surveillance et d'alerte... s'inscrivent dans ce type de services ;

- enfin, des ressources d'information, plus ou moins importantes volumétriquement et plus ou moins pérennes selon le domaine observé. Il s'agit là de documents, de rubriques, de collections, d'usuels... qui font l'objet d'un suivi, voire d'une lecture-appropriation régulière, de la part du sujet. On soulignera que la ressource se démarque notamment du service, car elle fait souvent l'objet de stockage et d'archivage dans les systèmes d'information personnels, ou fait partie intégrante de la valise documentaire. De nos expériences de terrain, nous retiendrons que ces ressources d'information sont généralement en partie visibles dans les espaces de travail, comme les bureaux, les salles de cours, les cabinets de discipline, les espaces de secrétariat... sous la forme de documents immédiatement disponibles, plus ou moins agencés, en rayonnage, dans des meubles, sur des bureaux et autres variantes.

Comme le schéma ci-après l'indique, un ensemble de services, de personnes, de structures ou de documents sont parfois mis à la disposition de tous les membres d'une entreprise ou d'un collectif (les étudiants d'une université, les élèves d'un établissement scolaire...) en reliant ceux-ci directement depuis le système d'information interne et/ou en organisant politiquement un partenariat structurel entre deux entités. De plus, il est fréquent que certains types de services ou de ressources soient en libre accès permanent, ouvert à l'ensemble des individus sans distinctions, plutôt qu'en fonction d'intérêts, de besoins, de profils spécifiquement évalués en amont<sup>181</sup>. Ces offres doivent être abordées avec beaucoup de méfiance, car elles sont souvent proposées à cause d'une inflation de ressources, de services... supposés utiles par les gestionnaires ou les managers, plutôt qu'en fonction d'analyses fines et pensées des besoins d'information et des pratiques informationnelles à favoriser. Le système d'information interne (SII) est également souvent architecturé autour d'un intranet, qui devient un espace mixte, car il regroupe tout autant des applications de travail, de production ou d'échange qu'un ensemble (souvent hétérogène) de ressources voire de services externes et/ou de produits d'édition<sup>182</sup>. D'où l'intérêt d'analyser deux autres composantes du système d'information interne qui se révèlent être, quant à elles, fondamentales dans la compréhension des pratiques informationnelles effectives et des constructions de connaissances en action. Il s'agit d'une part du système d'information documentaire (SID), d'autre part du système d'information personnel (SIP). Le SID constitue un socle de documents et d'information pour les agents, s'appuyant sur un ensemble de ressources, un catalogue d'interrogation, parfois des produits documentaires. L'offre sera d'autant plus importante et fine qu'elle s'appuiera sur une gestion et une médiation de professionnels de la documentation. Le SIP, quant à lui, est un espace composé d'un bureau électronique, de capacité de protection et de stockage de documents utiles et personnels, d'espace alloué sur un serveur commun partagé entre pairs.

---

<sup>181</sup> Le cas des bouquets de services ou de périodiques notamment.

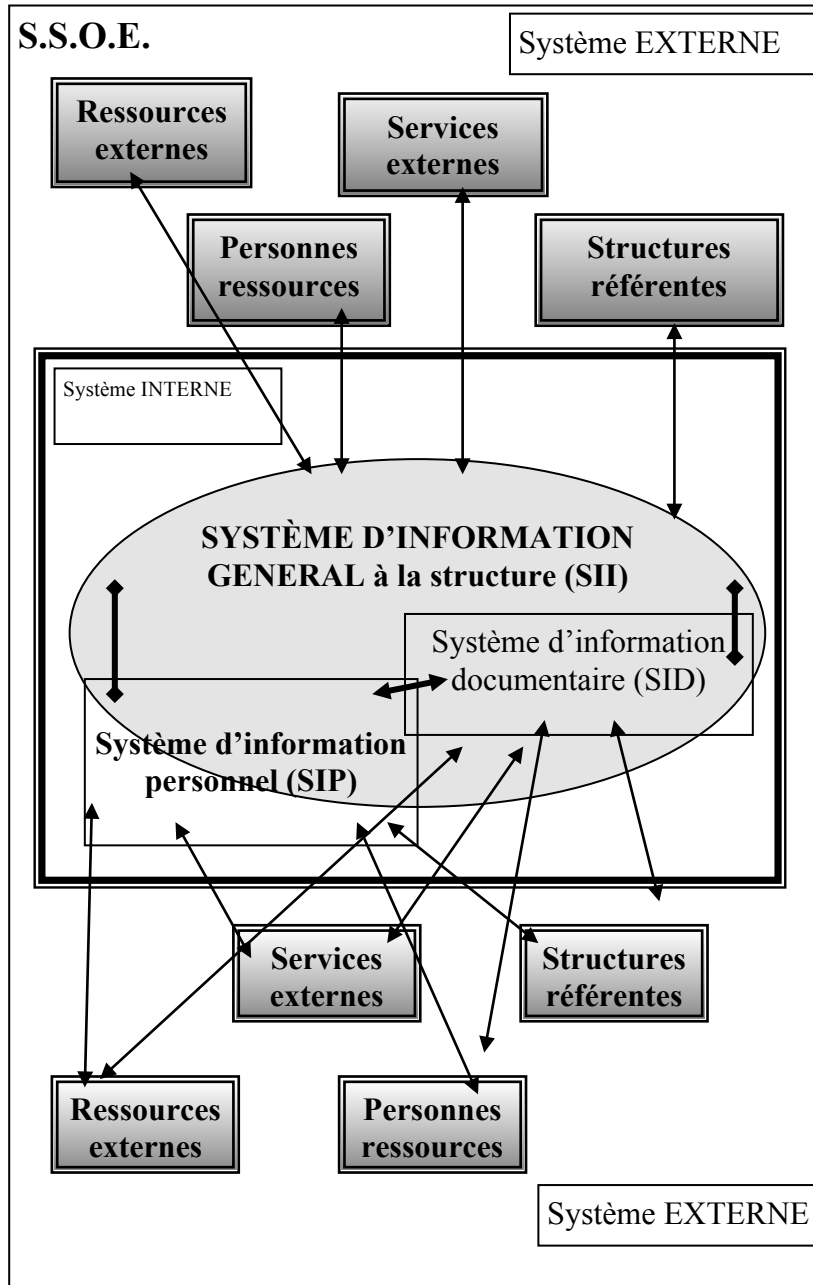
<sup>182</sup> Nous pensons aux tendances relevées dans les divers travaux de Brigitte Guyot ou Pierrette Bergeron notamment.

Pour finir on notera que, dans ce volet, nous ne mentionnons pas de méthodologies spécifiques dans le sens où, dans la plupart des cas, les méthodes mobilisées en SSOA et en SSOI permettent d'identifier clairement les gisements, les personnes référentes, les ressources et les structures d'autorité auxquels font appel les entités étudiées. C'est notamment par le biais des entretiens semi-directifs individuels et de l'analyse des documents déposés<sup>183</sup>, indexés, voire archivés, sur le SII, les SIP et SID que s'élabore l'écosystème informationnel de la structure étudiée. Bien que comme le souligne Brigitte Guyot (2011) « *l'un des principaux enjeux actuels (est) de rendre visibles, et partageables ces divers espaces avec des succès fort divers du fait de la tension intrinsèque qui existe entre eux* ».

---

<sup>183</sup> Nous travaillons en grande partie à partir des grilles de modèle de maturité cognitive ou/et de criticité des info-connaissances du Club de gestion des connaissances. [En ligne], <http://www.club-gc.asso.fr>

Schématisation de SSOE : figure 10 :



### 5- Le paradigme de référence du modèle SEPICRI :

Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous suggérons de prendre appui sur un double ancrage en matière de paradigme à savoir la théorie systémique, pour la modélisation des contextes, puis le courant du socioconstructivisme pour approcher les logiques d'acteurs. Cette modélisation tente fondamentalement de dégager des logiques d'actions articulant celles des acteurs,

leurs systèmes de relations et d'interactions avec le contexte environnemental dans lequel chacun d'eux évolue. Jacques Perriault<sup>184</sup> souligne « *Ce que j'entends par logique ne préjuge en aucune façon ce que fait l'utilisateur mais fournit un cadre descriptif en attirant l'attention sur la présence récurrente de grandes « variables » : représentation, légitimation, normes diverses, projet, etc.* ». Il complète également « *Le propos en est de rendre compte pour un utilisateur ou pour un instrument de la diversité des usages constatés, de l'utilisation conforme à l'abandon, du détournement au remplacement* ».

La systémique permet d'élaborer et de renforcer une modélisation, en tentant notamment de révéler précisément les sous-systèmes, les articulations entre eux et surtout leurs frontières, assurant ainsi au chercheur la délimitation de son objet d'étude. Appréhender les problématiques de pratiques informationnelles et de construction des connaissances par les systèmes permet également d'identifier le niveau formel d'information, à travers les actions et modes de gestion affichés par les services, mais reconnaître l'existence des sous-systèmes d'acteurs, plus informels, qui organisent, prolongent, détournent une partie des pratiques professionnelles et associent d'autres contenus, externes au système, pour construire des parcours de connaissances. D'où notre positionnement qui prône un dépassement de la systémique originelle, par des approches et méthodes centrées « socioconstructivisme » où nous étudions alors les actions en jeu, pour saisir les logiques humaines en considérant les sources de difficultés, les obstacles et les contournements opérés par les individus à travers notamment les interactions repérées. Pour fermer ce volet, on notera bien que le paradigme « orienté usagers » doit tendre progressivement plutôt vers un paradigme « orienté activités » (Tietse, 2008). Les activités repérées puis analysées, le seront tout en considérant les systèmes de représentations et les intentions des sujets en matière d'accès à l'information et aux connaissances.

## **6- Présentation visuelle synthétique du modèle SEPICRI :**

La modélisation SEPICRI tente donc d'articuler le niveau individuel, le niveau collectif interactionnel entre les acteurs appartenant au même système interne ainsi que le niveau environnemental éco-systémique permettant de comprendre l'influence et l'impact des autres systèmes externes associés aux pratiques informationnelles respectives. Nous défendons donc une articulation progressive des trois sous-systèmes SSOA, SSOI et SSOE, par le croisement de diverses méthodes et l'analyse des activités dans une logique progressive donc par la « longitudinalité de

---

<sup>184</sup> PERRIAULT, Jacques. Ethnométhodologie, machines à communiquer et logique de l'usage. In *Nouvelles orientations de l'ethnométhodologie* / Alain Coulon (éd.). Actes de colloque. Université Paris 8, (à paraître), p.5.

la recherche », avec des possibilités de retour d'analyse sur les premiers sous-systèmes étudiés, comme l'illustre la modélisation schématique ci-après. Cette dernière permet de représenter, à la fois, un cadre d'analyse et de mise en œuvre de recherches<sup>185</sup>. Certes, nous pourrions être tentés de généraliser des tendances observées, pour comprendre comment s'édifie progressivement une identité et une culture de l'information professionnelle ; mais nous souhaitons toutefois résister à une globalisation et une généralisation des faits et pratiques observés.

**Modélisation SEPICRI** (*Systèmes, Environnement, Pratiques Individuelles-Collectives et Représentations de l'Information*) : figure 11 (de synthèse) :



<sup>185</sup> Nous travaillons actuellement à l'idée d'un développement informatique (projet pour l'ENSC-IPB) qui permettrait à terme de stocker et d'organiser l'ensemble des outils et des méthodes à solliciter en plus des données recueillies et analysées.

## **7- La modélisation comme colonne vertébrale d'un dispositif de recherche :**

La modélisation présentée constitue une « colonne vertébrale » dans le sens où elle résulte de l'assemblage de plusieurs composantes, situées les unes par rapport aux autres et se superposant tel un tuilage. Comme l'est une colonne vertébrale, cette modélisation ne décrit pas une ligne droite, un chemin supposé unique, mais une approche ondulée, laissant toute sa place à la diversité des parcours individuels et à des situations environnementales extrêmement variées. Cette ossature méthodologique et théorique vise seulement à organiser l'ensemble en tentant d'en sérier le périmètre de manière raisonnée. De ce fait, la modélisation permet ainsi de structurer notre démarche de chercheur à la fois à un niveau analytique et réflexif, mais également à un stade prospectif. L'intérêt pour nous est non seulement de pouvoir dégager des logiques collectives, mais également de repérer progressivement de nouvelles composantes supposées agir sur les pratiques et démarches pointées par le chercheur. Ainsi, l'entrée par modélisation permet de lier un ensemble de composantes, les articule et tente de faire tenir l'ensemble en visant la complémentarité des méthodes et des dimensions observables.

## **8- Des obstacles à la démarche de modélisation :**

Les principaux problèmes que l'on reproche *de facto* aux modélisations sont principalement de deux natures : d'une part, le risque évident du mythe du modèle universel et unique, qui permettrait de généraliser les situations observées à l'ensemble des contextes possédant des configurations humaines, techniques et organisationnelles similaires. D'autre part, les difficultés à discriminer les sorties, les données les plus pertinentes de l'ensemble des résultats obtenus, notamment grâce aux croisements de méthodes. Effectivement, le chercheur qui modélise doit garder à l'esprit que l'articulation de niveaux d'analyse proposée par la modélisation ne va pas de soi et qu'elle rencontre de sévères obstacles méthodologiques voire épistémologiques. Nous en énoncerons au moins trois, suite à nos diverses expériences :

-d'abord un obstacle de nature « sociologique » : tout système analysé suppose une mise en ordre de l'organisation, une délimitation claire des frontières entre les structures qui se partagent le domaine observé. Or les diverses composantes d'un environnement possèdent des sphères de légitimité qui ne souhaitent pas toujours se réajuster ou considérer des tendances scientifiques qui se dessineraient ;

- ensuite, un obstacle de nature « intellectuelle » : il n'est en effet pas facile de définir précisément par les mots, les actions et les intentions des individus. Tenter une modélisation c'est également faire le sacrifice de certains aspects du réel. Cela suppose également que le chercheur renonce à un certain degré de détail des analyses, mais comment définir le "grain d'analyse" auquel il convient de s'arrêter ?

Ce dernier point est d'autant plus juste que le chercheur augmente le nombre d'acteurs observés ou la quantité de structures considérées au cours de l'analyse ;

- enfin, se présente un obstacle de nature « philosophique » : modéliser c'est rechercher en dehors d'éléments d'explication, un certain niveau d'abstraction qui surenchérit les abstractions structurelles, institutionnelles, les supposées frontières, etc. Nous produisons ainsi de « l'abstrait neuf » sur des contextes eux-mêmes abstraits pour une majorité d'acteurs.

### **9- L'articulation de ce positionnement avec d'autres voies de recherche sur les cultures de l'information :**

La démarche de modélisation proposée repose sur la construction collective, itérative et continue d'une représentation partagée de la situation, entre acteurs, entre environnements, support adaptatif d'un processus collectif complexe de construction de connaissances et de négociation permanente entre les multiples parties prenantes. Mais au-delà de l'analyse et du croisement des données, on notera que pour nous, la modélisation devient un espace d'échange et de comparaison entre chercheurs. En effet, le modèle suggéré est un « espace de partage » de données en révélant différents points de vue du contexte étudié et devient alors un moyen formalisé de réflexion tout en laissant préfigurer des possibilités d'échange et de dialogue avec d'autres chercheurs qui tentent d'enrichir et de comprendre les problématiques autour de la culture de l'information en construction.

Les recherches sur le macro-social à travers l'étude des discours institutionnels, les référentiels ou les enquêtes massives, nous semblent être actuellement plutôt privilégiées dans le courant français, devraient permettre d'enrichir le niveau SSOE, notamment parce qu'elles veillent précisément sur l'essor de mouvements collectifs, les modifications des textes et des cadres institutionnels (de l'école, de l'enseignement supérieur,...) et contribuent entre autre à expliciter l'environnement auquel font face les acteurs. L'intérêt de ces approches réside également à la délimitation des sphères scolaires, professionnelles généralement en les complexifiant. Nous mentionnerons deux exemples pour illustrer notre propos. Le premier concerne la sphère scolaire française, où l'arrivée d'un nouveau texte de préconisation comme le PACIFI<sup>186</sup> (Parcours de Culture de l'Information et de Formation à l'Information) en 2010 agira vraisemblablement ces prochains mois dans la manière dont les acteurs de la documentation scolaire organiseront les activités pour asseoir et renforcer la culture de l'information à l'école. Le second exemple sera celui des problématiques de la recherche d'information de la « vie de tous les jours », de type ELIS (Every day Life Information Seeking), courant d'études au sein de la Library and Information science d'inspiration sociologique (par exemple,

---

<sup>186</sup> En ligne : [http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes\\_Pacifi\\_157854.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf) , 38 p.



Mac Kenzie, 2003) qui cherchent à caractériser les interactions sociales et les spécificités des contextes sociaux sur les recherches d'information et les préférences en matière de sources et de gisements. Ces exemples d'approches, de démarches scientifiques et d'intentions sociales agissent plus ou moins directement sur ce que l'acteur, être social, attend d'une pratique informationnelle et d'un parcours de construction de connaissances face aux dynamiques sociales engagées.

A l'opposé, les recherches se positionnant à un niveau micro-social centrées sur les pratiques formelles et informelles d'information des acteurs, seront à mettre en lien avec les composantes SSOA et SSOI de notre modélisation et viendront vraisemblablement nourrir le débat scientifique. Les recherches sur les représentations et les imaginaires (Cordier, 2011), les interactions en situation de quêtes d'information (Maury, Etévé,...), les pratiques culturelles de jeunes et moins jeunes (Le Douarin, Delaunay-Téterel, 2011) ou celles sur l'amorce des cultures informationnelles (Béguin-Verbrugge, Kovacs, 2011), reposent actuellement sur des petits échantillons et se focalisent sur des logiques spécifiques aux groupes d'acteurs observés sans chercher à identifier des principes homologues. L'intérêt, nous semble-t-il, de positionner un travail scientifique autour d'une modélisation suffisamment flexible et ouverte, est d'intégrer des démarches et des études comparées, pour se rapprocher progressivement des logiques humaines tout en affinant la modélisation en enrichissant chaque sous-système. On notera là notre intention de proposer un cadre ouvert, adaptable, visant fondamentalement les trois niveaux que sont l'acteur, les pairs et les environnements info-documentaires. La modélisation prend en compte la variabilité individuelle des situations observées, l'hétérogénéité spatiale et environnementale de l'acteur, et les contextes interactionnels lui permettant d'édifier un rapport analytico-critique à l'information, aux techniques et aux ressources. La modélisation dès lors, permet de constituer un carrefour de discussions interdisciplinaires convoquant divers courants et résultats de communautés scientifiques.

*Quatrième partie*

**PERSPECTIVES ET  
ENGAGEMENTS SCIENTIFIQUES**

## **1- Les perspectives de recherche à engager :**

### **1.1- Le contour d'un programme personnel de recherche :**

Dégager des perspectives de recherche peut paraître être un exercice compliqué tant le parcours du chercheur est également tributaire de rencontres scientifiques, des logiques collectives et des priorités de son laboratoire, des équipes d'accueil, des partenariats engagés, sur lesquels le chercheur individuellement n'a pas toujours la possibilité d'agir. Cependant suite aux activités et aux projets que nous avons engagés ces dernières années, nous sommes en mesure de dresser le cadre dans lequel nous souhaitons inscrire les futures recherches personnelles et collectives que nous allons mener à l'avenir. Nous voyons principalement trois domaines de prédilection, en lien les uns-les autres.

#### **1.1.1- Les pratiques informationnelles des enseignants :**

Nous avons, durant de longues années, étudié les pratiques documentaires et informationnelles des enseignants, d'abord ceux du premier degré, ensuite ceux du second degré. Même si ces derniers mois, nous avons moins écrit et produit dans ce domaine, que par le passé, nous poursuivons le suivi de ce type de travaux, notamment par des lectures personnelles ou des encadrements de travaux universitaires. Ces toutes dernières années ont vu émerger nombre de recherches autour des pratiques informationnelles des enseignants qui, nous semble-t-il, ouvrent de réelles perspectives. Nous en citerons trois pour illustrer notre propos : celles, axées sur les professeurs documentalistes, qui analysent les pratiques d'information, d'échange entre les pairs via les listes de diffusion professionnelles et les contenus informatifs en circulation (travail de thèse de Florence Thiault, notamment). Le second type de recherches sur les enseignants-documentalistes consiste à comparer et à confronter les systèmes de représentations des acteurs (élèves vs professeur documentaliste) notamment autour d'activités de formation de l'élève à la recherche d'information (travail de thèse doctorale d'Anne Cordier (2011) sous notre co-direction, par exemple). Enfin, nous voyons poindre un autre type de recherches qui vise à repérer et analyser la nature de nouvelles formes de participation à distance de la part d'enseignants de discipline via les sites collaboratifs, où des contenus, de l'expertise, des informations circulent entre les pairs sans passer par le biais d'éditeurs ou de structures institutionnelles de référence. Nous pensons, par exemple, aux travaux actuellement en cours d'Isabelle Quentin sur le fonctionnement des collectifs participatifs d'enseignants.

Nous envisageons effectivement, de réinscrire l'analyse des pratiques informationnelles des enseignants dans notre périmètre de chercheur, ceci pour plusieurs raisons. Les contextes de travail et documentaire se sont sensiblement modifiés au cours de ces dix dernières années, au point que les systèmes de contraintes ne soient plus les mêmes, et induisent vraisemblablement des nouvelles

formes de pratiques informationnelles. Nous énoncerons *a minima* quatre mutations à considérer pour faire l'hypothèse d'un changement conséquent des pratiques d'information des enseignants :

- d'une part, la réforme des formations des métiers de l'enseignement. Les nouveaux enseignants, depuis 2010, n'ont effectivement plus le même parcours d'étude et leur cursus à dominante universitaire (de type master professionnel) semble être moins orienté sur des questionnements en matière de transfert des connaissances et de pratiques professionnelles d'enseignement. Dès lors, nous pouvons supposer qu'une part de leurs pratiques informationnelles portera très tôt sur le repérage et l'intégration régulière d'informations et de connaissances recherchées et intégrées à leurs propres besoins ;

- d'autre part, l'accroissement des offres et des services en ligne. Comme le soulignait notamment Christine Dioni, dès 2008, un ensemble d'offres et de gisements informationnels a cru de manière exponentielle ces dernières années, tant pour aider et accompagner les élèves que les enseignants. Certaines de ces offres viennent même concurrencer une part des missions des structures institutionnelles plus anciennes, comme les réseaux de documentation pédagogique, l'institut national de recherche pédagogique... Ces profondes mutations des environnements éco-informationnels mériteraient d'être de nouveau étudiées, non seulement en terme d'offres et des services, mais plus particulièrement au niveau des modes d'appropriation et d'intégration de ceux-ci dans les pratiques professionnelles des enseignants ;

- ensuite, un éventuel fléchissement de la prescription (Khaneboubi, 2009). Dans sa contribution, Mehdi Khaneboubi, en s'appuyant sur une expérimentation dans le département des Landes, souligne l'influence des prescripteurs intermédiaires (chefs d'établissement, inspecteurs pédagogiques régionaux...) pour que les enseignants mettent en œuvre des dispositifs techniques ou des projets autour de l'information. Or, si l'institution scolaire considère que les technologies de l'information et de la communication et la documentation se sont généralisées, qu'en est-il des pratiques informationnelles effectives et des interactions entre les pédagogues ;

- enfin, un besoin de réactualiser ses connaissances face à une baisse de l'offre institutionnelle de formation continue. En effet, les politiques académiques de formation continue tendent à être réduites, les structures locales d'animation et de formation n'ont pas forcément pris le relai, on peut alors supposer que l'enseignant se retrouve davantage en position esseulée face à des besoins de formation professionnelle. Dès lors, comment opère-t-il pour suivre l'actualité du métier, comment procède-t-il pour mettre à jour ses compétences et connaissances professionnelles, vers quels types d'offre s'oriente-t-il pour prendre en charge ses besoins supposés d'information et de ressources ?

Autant de questionnements génériques, qui mériteraient à l'avenir de relancer des recherches en ce sens, soit à titre personnel, soit en terme d'offres de recherche à impulser auprès d'étudiants et de partenaires scientifiques.

### **1.1.2- Les pratiques informationnelles et la construction de connaissances des architectes (notamment éco-constructeurs) :**

Nous avons engagé depuis 2009, un travail centré sur les pratiques « d'information verte » chez les agriculteurs biologiques et les architectes éco-constructeurs, ayant donné lieu à quelques publications ces derniers mois. Nos collègues de l'ENFA, du LERASS-MICS Toulouse 3 et nous-mêmes souhaitons renforcer ce partenariat ces prochains mois. Nous avons pour l'instant centré nos travaux sur deux niveaux de la pratique informationnelle, deux niveaux de notre modélisation SEPICRI, que sont l'état de l'offre informationnelle du secteur d'activités concerné (par exemple pour l'éco-architecture, Lehmans, Fraysse et Liquète, 2011), ainsi que l'analyse des parcours personnels et des pratiques individuelles d'information, à l'aide d'entretiens individuels menés sur les deux régions dans les deux domaines professionnels cités (Fabre, Liquète, Gardiès, 2010). Afin de poursuivre ce travail de repérage et de compréhension des pratiques informationnelles vertes dans des communautés d'intérêts, nous allons tenter ces prochains mois, de nous centrer sur le niveau intermédiaire, le volet 2, de SEPICRI, en cherchant à caractériser les interactions entre les pairs. En effet, nous souhaitons progressivement élaborer une cartographie relationnelle des architectes éco-constructeurs, identifier l'inscription des activités des uns et des autres dans les collectifs de travail, ainsi que de tenter de positionner quelques institutions ou organismes (maison départementale de l'éco-construction, CAUE, diverses associations de bien public...), dans ce rôle de dissémination de l'information professionnelle et de la connaissance, ainsi que les circuits de diffusion de l'information professionnelle entre les pairs. Ceci afin notamment d'atteindre un niveau d'articulation et de complexité des pratiques informationnelles qui restent encore peu visibles et lisibles pour ce secteur d'activité. Nous envisageons également de dépasser le seul cadre des entretiens et donc, du seul niveau déclaratif, pour atteindre, analyser et observer les espaces personnels d'information : organisation des ressources numériques, des dossiers, espaces de stockage et d'archivage, types et formes de réécriture, etc.

### **1.1.3- L'enrichissement du concept de « culture professionnelle de l'information » :**

Au fur et à mesure de notre parcours de recherche, nous nous sommes progressivement rapproché de la notion de « culture de l'information » plutôt que de la « culture informationnelle ». En effet, la culture de l'information consiste « à *comprendre l'information en tant que moyen de pouvoir et d'influence, d'intégration sociale et de positionnement* » (Couzinet, 2009). Elle s'acquiert donc progressivement au cours d'une vie, permet à tout individu de décrypter et de comprendre l'environnement dans lequel il évolue ou auquel il doit faire face, qu'il soit dans un contexte à vocation professionnelle, culturelle, scolaire ou sociale. Fondamentalement, la culture de l'information se démarque de la « culture

informationnelle », car elle concerne de manière générique et transversale, un ensemble d'attitudes, de postures transférables à des contextes de vie extrêmement variés et variables. La culture informationnelle, quant à elle, se réfère davantage à des théories d'apprentissage, aux diverses épistémologies sectorielles et est souvent en prise directe avec des préoccupations de savoirs disciplinaires académiques. A *contrario*, la culture de l'information est une forme de « méta-culture » qui, par certains côtés, dépasse les considérations locales et toutes formes de territorialisation, voire de spécificités séculières. Elle outrepassé également les seuls questionnements méthodologiques et documentaires. Comme le souligne Brigitte Juanals (2003)<sup>187</sup>, « *il est important d'aller au-delà de la seule vision d'une maîtrise technologique et méthodologique de l'accès à l'information pour tendre vers une culture de l'information nécessitant à la fois une culture générale, une réflexion et une éthique* ». Enfin, cette approche par la culture de l'information, se démarque de l'approche individuelle, normative, évaluée et validée notamment par les représentants de l'institution scolaire ou universitaire. La question en terme d'acquisition et d'apprentissage ne se pose pas ainsi. On retiendra que la dimension informationnelle de la culture de l'information, se heurte encore trop à une forme de lecture centrée seulement sur la « recherche de l'information » et à l'acquisition de méthodes de recherche et d'expertise des contenus. *Information literacy* chez les anglo-saxons ou culturelle informationnelle, dans le monde francophone (Lehmans, 2007), ces expressions et les questionnements qui lui sont rattachés incarnent des secteurs d'activité et des problématiques multiples et extrêmement variés. Une partie du monde scolaire puis universitaire, voit en la culture de l'information, l'émergence d'une nouvelle forme de citoyenneté, permettant notamment à chacun non seulement de se positionner au sein de la société de l'information, mais également de solidifier l'esprit analytique et critique de l'information tout en augmentant la participation des acteurs au monde social. Le secteur économique, notamment le monde professionnel des entreprises, voit en elle l'essor de l'adaptabilité des salariés aux évolutions techniques, organisationnelles, procédurales des sociétés contemporaines, ainsi qu'une capacité décuplée de chaque professionnel à s'(auto)/se former tout au long de la vie. Comme l'évoque Olivier Le Deuff (2009), la définition fonctionnelle de *l'information literacy* cherche en priorité l'amélioration de l'usage des bibliothèques ainsi que l'essor de nouvelles compétences nécessaires voire incontournables au marché du travail.

De ces constats, nous souhaiterions, en nous appuyant sur nos diverses enquêtes et observations de terrains renforcer la réflexion autour de la dimension anthropologique et épistémologique de la « culture de l'information », en considérant les questions sociales, politiques et professionnelles que couvre ce concept, encore difficilement stabilisé. Pour se faire, nous envisageons de renforcer nos études d'une part, sur l'analyse fine des contextes de pratiques professionnelles, en tentant de

---

<sup>187</sup> JUANALS, Brigitte. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Lavoisier, 2003, p. 11.

caractériser les démarches les plus importantes, les plus partagées, et vécues comme fondamentales par les acteurs. D'autre part, de mettre en confrontation et en tension ces mêmes pratiques avec les modèles de référence auxquels elles se réfèrent dans les sphères professionnelles de l'entreprise et/ou de l'école, nos deux terrains privilégiés à ce jour. Ce point de questionnement autour des cultures de l'information en construction ne peut être appréhendé séparément des évolutions des cadres et normes techniques et politiques<sup>188</sup>. La perméabilité des territoires, liés aux médias, à l'information-documentation, et aux technologies et langages informatiques rend la délimitation de l'objet et les questionnements épistémologiques particulièrement complexes. En effet, que vise-t-on fondamentalement à travers l'essor, la généralisation, le référencement autour de la culture de l'information, quels types et quels modèles culturels tente-t-on d'atteindre ? Nous considérons que pour se rapprocher de tendances sociales et politiques fortes et généralisables, le croisement des données de terrains, des résultats d'observation reste un atout majeur.

## **1.2- Le portage de programmes collectifs de recherche :**

De plus en plus, la recherche contemporaine française s'organise autour de deux familles. Premièrement, la recherche « dite » fondamentale qui vise, en sciences de l'information et de la communication, des travaux de réflexion, d'épistémologie, de niveau méta-générique reposant sur l'analyse et la critique de phénomènes sociaux et culturels en prise avec des questionnements informationnels et/ou communicationnels. Deuxièmement, la recherche « dite » appliquée, qui après avoir situé le positionnement de la recherche et du chercheur, a un ensemble de visées de type applicatif et donc de mise en œuvre de « livrables », directement utilisables dans les sphères professionnelles, culturelles, domestiques, etc. Les deux projets que nous allons présenter s'inscrivent plutôt dans ce second volet ; chacun d'eux, s'appuie sur un ancrage théorique de référence et un cadre méthodologique robuste. Pour ces deux prochaines années, nous sommes donc engagés, en association avec une équipe de chercheurs, sur deux projets de recherche et de valorisation en tant que porteur et coordinateur scientifique visant en bout de chaîne à mettre en œuvre du développement informatique et de l'offre de services en ligne.

Le domaine scientifique, souvent écartelé entre ces deux logiques, ne se démarque pas vraiment du reste de la société civile sur ce point. Comme le soulignait Fabien Granjon et Julie Denouël (2011)<sup>189</sup>. Les inégalités techniques, informationnelles... « [...] *doivent ainsi être mis(es) en regard des conditions sociales d'existence qui cadrent la quotidienneté des utilisateurs et des manières par lesquelles les cadres de socialisation exercent une pression sur ce présent et cette*

---

<sup>188</sup> Sur ce point, nous pensons aux travaux, par exemple, de Brigitte Juanals sur les technopolitiques en construction avec notamment l'essor des normalisations industrielles.

<sup>189</sup> GRANJON, Fabien, DENOUEL, Julie (dir.). *Communiquer à l'ère numérique : regards croisés sur la sociologie des usages*. Presses des Mines, 2011, p. 19.

*quotidienneté. Ils doivent être empiriquement saisis en prenant en compte les structures structurées - systèmes de dispositions - prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire comme principe à leur génération et de leur structuration ».*

### **1.2.1- Un projet sur l'accessibilité web :**

Le premier projet, validé et financé<sup>190</sup> par l'Institut Polytechnique de Bordeaux (IPB), a débuté début septembre 2011. Il vise notamment un rapprochement des cultures disciplinaires scientifiques, et une explicitation auprès de la culture de l'ingénieur autour de la question de l'accessibilité. Nous sommes trois enseignants-chercheurs à le porter et le piloter, à savoir Nathalie Pinède, enseignante-chercheuse en sciences de l'information et de la communication (Université Bordeaux 3), Véronique Lespinet-Najib, enseignante-chercheuse en psychologie (à l'École nationale supérieure de Cognitique) et nous-même. Ce projet baptisé ATACC Web pour « *Approche Transversale de l'Accessibilité Web* » se donne comme objectif principal la réalisation et le développement d'un prototype<sup>191</sup> pédagogique d'accompagnement et de formation à l'accessibilité web.

La loi du 11 février 2005 sur « *l'Égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » a profondément modifié le domaine de la santé et du soin. Cette loi a suscité un changement sémantique majeur : l'adoption du concept de « *personnes en situation de handicap* » (Fougeyrollas, Beauregard, 2001). Ce changement fait évoluer la vision purement biologique et médicale du handicap vers une véritable prise en compte des contraintes de l'environnement. Ainsi une nouvelle approche « écologique » est proposée avec un changement de point de vue sur le handicap. Ce serait dès lors l'environnement et ses contraintes qui provoqueraient la situation de handicap. De nombreux décrets d'applications ont suivi cette loi et notamment le RGAA (Référentiel Général d'Accessibilité pour les Administrations) qui impose des normes d'accessibilité web.

Tim Berners-Lee, inventeur du web et directeur du W3C, propose la définition suivante de l'accessibilité du web : « *mettre le web et ses services à la disposition de tous les individus, quels que soient leur matériel ou logiciel, leur infrastructure réseau, leur langue maternelle, leur culture, leur localisation géographique et leurs aptitudes physiques ou mentales.* ». Cette définition de l'accessibilité est souvent perçue de façon restrictive et limitée aux seules personnes victimes de déficiences visuelles, auditives, motrices ou cognitives (Van Lancker, 2008). Pourtant, la définition spécifie clairement que chacun est concerné, au-delà de contraintes plus

---

<sup>190</sup> Projet financé à hauteur de 15 Keuros sur 18 mois.

<sup>191</sup> Nous développerons seulement un prototype étant donné la courte durée du projet. Ce prototype pourra donner lieu ensuite à un développement et une amélioration complémentaires pour en faire un outil de référence.



fortes liées à un handicap, à l'âge ou à un environnement. De nombreux auteurs ont d'ailleurs montré que l'accessibilité est un levier puissant qui peut non seulement faciliter l'accès au savoir et la vie des personnes en situation de handicap, mais également améliorer la qualité globale des sites : la portabilité des sites ; le référencement ; la maintenance, l'audience, l'ergonomie ou l'image. Dès lors, l'accessibilité sous-entend une optimisation du partage de l'information, une plus grande efficacité et une autonomie dans la navigation, quel que soit le site web considéré. Réduire l'accessibilité à son caractère légal et coercitif serait donc une erreur. L'accessibilité doit être perçue comme une source d'opportunités par et pour tous les acteurs du web.

Cependant, la représentation associée à l'accessibilité demeure souvent stéréotypée et réduite, entraînant généralement un désintérêt de la part des spécialistes du web qui ne se sentent pas « concernés » ou estiment que cela n'intéresse qu'un public restreint. Par ailleurs, bon nombre d'entreprises et/ou de webmasters ne prennent pas en considération la notion d'accessibilité pensant qu'elle est difficile à mettre en œuvre et coûte cher. Il s'agit là d'idées reçues et de systèmes de représentations résistants. C'est pourquoi il nous paraît particulièrement pertinent d'élaborer un outil pédagogique innovant permettant non seulement de sensibiliser, mais aussi de former les futurs développeurs ou spécialistes en ingénierie afin de faire évoluer leurs représentations de l'accessibilité et d'optimiser la réalisation des sites. L'objectif final est de permettre l'intégration systématiquement de la problématique de l'accessibilité dans leurs futurs cahiers des charges de réalisation, et qu'elle soit, par conséquent, intégrée aux pratiques professionnelles des développeurs de sites.

Développer un outil ayant pour double objectif d'agir sur les stéréotypes (et plus globalement, sur les représentations) de spécialistes ou futurs concepteurs web et de former à l'accessibilité nécessite une approche interdisciplinaire. L'interdisciplinarité suppose un dialogue et l'échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines. Elle implique qu'il y ait des interactions et un enrichissement mutuel entre plusieurs spécialistes ce qui est mis en œuvre dans notre partenariat : chercheurs en psychologie, en informatique, en sciences de l'information et de la communication, en ergothérapie et spécialistes du handicap.

Le projet ATACC Web se soldera par un « livrable » se présentant sous forme d'une plateforme en ligne qui a pour objectifs de :

- mettre à disposition un corpus numérique de ressources permettant d'informer et de faire le point sur l'actualité de l'accessibilité web ;
- proposer un recueil de méthodes pour appliquer et mettre en œuvre l'accessibilité lors de la phase de développement de sites et d'interface web ;
- proposer des bases d'exercices notamment à partir de résolution de situations problèmes ;
- proposer des scénarii d'usages et des simulations de situations en lien avec la problématique de l'accessibilité ;

- ouvrir un espace de dialogue et d'échanges sur des questions techniques, procédurales, organisationnelles, légales... permettant à des spécialistes de réagir et d'y répondre, l'ensemble de ces échanges est conservé sous forme d'archives numériques, ré-interrogeables ultérieurement (ie FAQ).

L'originalité et l'innovation de cet outil reposent sur l'intégration de compétences et de connaissances transversales. De plus, cet outil permettra non seulement l'accompagnement et la formation, mais démontrera aussi par sa conception propre ce qu'est l'accessibilité web.

Méthodologiquement, nous nous appuyerons sur des segments de la modélisation SEPICRI, à savoir d'une part, un ensemble d'entretiens pour atteindre les représentations sur l'accessibilité des développeurs et des formateurs en informatique, d'autre part, les interactions entre professionnels du développement informatique pour traiter la question lors de réalisation de projets et de contrats, enfin, les sources et documents environnementaux qui servent de références infographiques pour ces professionnels du web.

### **1.2.2- Un projet sur l'accompagnement de la connaissance dans des contextes professionnels d'apprentissage :**

Le second programme de recherche a débuté également en septembre 2011 pour deux années complètes, projet sélectionné et financé par le Conseil Régional d'Aquitaine<sup>192</sup>. Il a été élaboré et sera piloté par nos soins, et associera 15 personnes<sup>193</sup> (12 enseignants-chercheurs et 3 ingénieurs d'étude/techniciens) issues de diverses spécialités scientifiques, notamment des SIC et des sciences de la gestion. Cette recherche baptisée GCCPA pour « *Gestion de la Connaissance dans des Contextes professionnels d'Apprentissage : Opérationnalisation et organisation du transfert de la connaissance par l'offre numérique* » tentera de construire un pôle d'expertise, d'analyse et de conseil aux micro- et petites entreprises d'Aquitaine désireuses d'être accompagnées et conseillées en matière de structuration et d'organisation optimisée de la connaissance, celle centrée sur l'apprentissage professionnel. Nous avons considéré lors de la rédaction de ce projet, que toute entreprise est une organisation apprenante où la formation des pairs est une des clefs des capacités d'adaptation de celle-ci aux environnements socio-économiques évolutifs. Après la phase d'enquête de terrain et d'analyse de situations, nous avons pour objectif, à l'issue des douze premiers mois, la production puis la valorisation de diverses méthodologies et ressources numériques du projet à un public plus large d'entreprises ou de professionnels désireux d'intégrer celles-ci partiellement ou intégralement dans leur systèmes d'information. L'ouverture d'une plate-forme organisée principalement autour de trois types de gisements verra le jour à la fin de

---

<sup>192</sup> Financement de 80 Keuros pour les deux années du projet.

<sup>193</sup> Cf. annexes n° 12, présentant la liste des chercheurs et techniciens associés à ce projet, les activités et sections de ces chercheurs, ainsi que le rétro-planning prévisionnel.

l'automne 2012 et proposera : une offre de méthodologies de construction de la connaissance centrées sur l'accompagnement de la formation interne, une mise à disposition de ressources numériques didactisées et développées par nos services de l'université, téléchargeables depuis la plateforme sous plusieurs formats et standards techniques, enfin, un repérage et des renvois à d'autres ressources disponibles sur divers sites professionnels sous forme d'un micro-portail de veille stratégique.

Cette recherche-développement s'inscrit donc dans une perspective interdisciplinaire et met la focale sur le transfert de savoirs et de compétences dans une logique d'accompagnement et de formation mutuelle des salariés et des professionnels. Nous prendrons notamment appui sur les théories de l'apprentissage, les approches centrées « ingénierie de la formation » afin de mettre à disposition des ressources formatives pouvant enrichir les systèmes d'information (documentaires et décisionnels) d'entreprises. Outre la coordination et la gestion de journées scientifiques thématiques tout au long des deux années et demie du projet, nous produirons et mettrons à la disposition des partenaires, cette plate-forme de ressources et de méthodes, comme principal livrable. Un des enjeux pour nous de considérer les niveaux individuels, environnementaux et groupaux est de tenter de révéler un ensemble de logiques en jeu pour ensuite se rapprocher de la norme à partager entre les acteurs du secteur observé ; par exemple, les architectes en éco-construction travaillent sur la résolution de problèmes dans l'immédiateté pour ne pas dire l'urgence, aucunement sur des modes d'organisation collectifs anticipatoires.

La réalisation du projet s'adossera à la combinaison de trois méthodes, avec notamment comme visée, d'appréhender les processus actuels en action dans les entreprises aquitaines faisant parties de notre échantillon. L'appareillage méthodologique sera organisé comme suit :

- des entretiens semi-directifs individuels d'acteurs des services de formation, entretiens d'explicitation des manières « de faire la formation mutuelle » et des besoins déclarés de formation afin de les repérer et de dégager progressivement des invariants structuraux transférables et faisant sens quels que soient les secteurs d'activités considérés. Nous nous centrerons préalablement sur le secteur de la formation-éducation et celui de l'environnement durable et de l'éco-construction. Nous envisageons de constituer un terrain de douze entreprises et d'interroger une cinquantaine de salariés ayant des échelles variables de responsabilité dans le domaine de la formation continue et du transfert de compétences/de connaissances.
- des constructions de maquette et de scénarisations qui seront ensuite testées auprès d'entreprises et de services volontaires, notamment en s'appuyant sur des rapports d'étonnement adaptés afin de hiérarchiser les formats de documents numériques les plus attendus par les acteurs du monde de l'entreprise et de la formation ainsi que les contenus à leurs yeux attractifs.
- enfin, l'observation-(participante) de situations de formation à l'aide des premières ressources pour la production des guides, des méthodes et de l'accompagnement de

ces ressources en s'appuyant sur le repérage de pratiques de référence. Sur ces derniers choix, l'approche ethnométhodologique nous invite également à interroger le positionnement et la fonction du chercheur ; en effet, Il investit un terrain et tente d'en comprendre les mécanismes en devenant « membre d'un village » qui ne sera jamais tout à fait le sien puisqu'il l'a intégré pour l'étudier. Par les projets de développement, nous tenterons d'accompagner les logiques des acteurs, de repérer les « allants de soi informationnels » et de leur faciliter la tâche de la structuration de la connaissance au sens professionnel du terme.

L'assise théorique sera également celle prenant appui sur la méthode de l'«*Ingénition*» (Brunel, 2008), fruit de la recherche de l'équipe « ICO » (Ingénierie de la conception) du laboratoire IMS, qui permet de décomposer la chaîne d'acquisition de la connaissance en entreprise autour de quatre étapes à savoir la capitalisation, l'analyse puis la réorganisation, et enfin le transfert des connaissances. Cette méthode suggère en outre de solliciter les connaissances acquises dans les processus de transposition didactique. Cette transposition est une des clefs originales de la gestion des connaissances au sein des organisations apprenantes. Nous nous appuyerons également sur des méthodologies plus stables et anciennes, que nous adapterons, de la criticité et de la maturité de l'information-connaissance (Club gestion de la connaissance, 2007) en vue d'identifier les informations-connaissances stratégiques et centrales aux yeux des professionnels interrogés. Enfin, nous utiliserons la méthodologie de la Chaîne de Valeur Ajoutée de la création de Connaissance au sein de l'entreprise (Madrid, Chérel, 2004<sup>194</sup>). Cette trame de résolution de problèmes liés à la connaissance est une avancée majeure dans la prise en compte de la connaissance tout au long du cycle de vie du produit par exemple en intégrant un processus de valeur ajoutée. Toutefois, une des limites de nos protocoles de recherche est de ne pas suffisamment accorder, nous semble-t-il, de place à la considération de l'interprétation par les acteurs observés. En effet, repérer puis analyser les schémas cognitifs latents sur lesquels se fondent les interprétations des acteurs nous semblerait nécessaire. Ces schémas dépendent fortement du référentiel culturel dans lequel l'acteur évolue (dans la lignée des travaux d'Aaron Beck).

### **1.3- Notre collaboration à certains réseaux de recherche :**

#### **1.3.1- Contribution aux réseaux internationaux sur les bibliothèques scolaires :**

Nous avons effectivement ces dix dernières années collaboré à quelques réseaux du secteur des bibliothèques scolaires et de l'information literacy. Ceci à divers niveaux de participation ou de responsabilité. Nous avons notamment animé des séminaires internationaux et aidé à l'expertise des textes soumis à évaluation pour des colloques internationaux de l'ENSIL<sup>195</sup> (European Network for School

---

<sup>194</sup> Les auteures de cette méthodologie, Catherine Madrid et Laurence Chérel (Techniques de commercialisation-Irigo-science de la gestion), font partie de cette recherche.

<sup>195</sup> ENSIL, site <http://www.ensil.eu/>, dirigé par Lourense Das (Netherlands).

Libraries and Information Literacy) ainsi que pour l'IASL<sup>196</sup> (International Association of Schools Librarianship). Outre quelques communications, nous avons, grâce à ces réseaux, pu mettre en place des échanges dont ont pu bénéficier nos collègues de l'école IUFM d'Aquitaine ainsi que des étudiants ou des professeurs-stagiaires, notamment en documentation scolaire. La plus grande réussite à ces engagements a été de mettre en œuvre quelques enseignements partagés de masters professionnels entre les universités de Padoue et de Rome 3 et la nôtre, en prenant appui sur des financements européens<sup>197</sup>.

Parallèlement, nous avons contribué au renforcement de la participation française à l'IFLA<sup>198</sup>, en siégeant en tant que représentant français dans la section numéro 11 « School libraries and resource centers section », en produisant la première newsletter de cette section et en co-pilotant des séminaires thématiques autour des questions de maîtrise et de littéracie informationnelle, à Berlin notamment en 2003. En bénéficiant pendant quatre années de bourses du comité français, outre des communications, nous avons pu animer des groupes d'expertise et assurer des traductions en langue française de textes scientifiques ou de préconisations à visée professionnelle<sup>199</sup>.

De ce maillage de rencontres et de sollicitations, nous avons été appelé à collaborer avec de nombreuses associations nationales bibliothéconomiques, parmi lesquelles on mentionnera l'ABGRA (fédération des associations bibliothéconomiques argentines), l'ASBAD (fédération sénégalaise), AIB (fédération italienne), etc. Régionalement, nous avons profité de cette dynamique pour mettre en œuvre des journées scientifiques et professionnelles entre Médiaquitaine-Bordeaux 4 et notre école autour de thématiques bibliothéconomiques et littéraciques ; nous envisageons à ce propos, ces prochains mois d'élargir et de renforcer cette manifestation avec des collaborations universitaires d'autres équipes nationales en SIC.

### **1.3.2- Contribution à des recherches sur les littéracies et cultures de l'information :**

Depuis octobre 2010, nous collaborons à un projet national de recherche baptisé LIMIN-R, pour « *Littératies : Médias, Information et Numérique- Recherche* »,

---

<sup>196</sup> IASL, pour International Association of Schools Librarianship, site <http://www.iasl-online.org/>

<sup>197</sup> Deux masters associés, à savoir le master MEEF, spécialité « Documentation et systèmes d'information » de l'Université de Bordeaux 4 et le master professionnel « *Bibliotecario nei servizi scolastici, educativi e museali* » de l'Université de Padoue.

<sup>198</sup> IFLA section n°42 « Maîtrise de l'information – Information literacy », <http://www.ifla.org/en/information-literacy> » et « Bibliothèques scolaires – School libraries and resource centers section » (section n°11), <http://www.ifla.org/en/school-libraries-resource-centers> ».

<sup>199</sup> Nous avons notamment assuré la traduction en français du manifeste des bibliothèques scolaires pour l'IFLA et l'UNESCO en 2004 avec Madeleine Duparc (Genève) et Colette Charrier (France) : en ligne, <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-f.pdf> . Ce manifeste fait toujours office de norme à l'heure actuelle.

porté par Divina Frau-Meigs (Paris 3-Nouvelle Sorbonne), Eric Bruillard (ENS Cachan) et Eric Delamotte (Université de Rouen), reposant sur des financements CNRS<sup>200</sup>. La première étape du projet vise la construction d'un cadre d'analyse sur le statut de l'information dans la culture scolaire contemporaine, en procédant notamment au recensement des activités et des démarches dans le cadre des éducations aux médias, des formations en information-documentation et autour des enseignements sur/avec le numérique. Ce projet s'est fixé comme objectif d'interroger la notion d'« information » dans ses diverses facettes liées à des usages finalisés, notamment dans la sphère scolaire. En effet, que recouvrent les notions d'actualité, de document, de donnée dans le champ scolaire actuel à la lecture des programmes, des cadres injonctifs et du recensement des activités scolaires ordinaires ? Comme l'indique, le document de cadrage, LIMIN-R cherche à aller « (...) *au-delà de la question de la mise en œuvre de définitions, (il) s'agit de se pencher sur l'assise épistémique de courants de recherche et de communautés de pratique souvent confinés à la lisière de différentes disciplines que sont les media, digital et information literacies en les replaçant dans leur contexte français et francophone de « littératie » qui intègre à la fois l'éducation et la formation à la culture médiatique, informationnelle et numérique* ». La première année fut principalement orientée autour d'un séminaire de recherche, où nous cherchions les uns les autres à explorer les frontières de chaque domaine (média, info-documentation et informatique), leurs interactions et zones d'influence, plus largement, leurs effets sur notre conception des savoirs sur l'information et les modes de qualification qui sont mis en jeu, pour évaluer les modèles possibles d'une trans-littératie. A l'issue de ce séminaire, les chercheurs associés, les doctorants et les professionnels participants envisagent la construction à terme d'un programme de recherche plus ambitieux et formel.

De cette première dynamique collective, nous avons organisé pour l'instant notre participation autour de deux domaines. D'une part, nous avons, les premiers mois, travaillé la notion d'information, dans le périmètre de l'information-documentation, tel que les acteurs de la documentation envisagent et délimitent l'information à laquelle ils se réfèrent dans leurs pratiques, ceci en vue de croiser ce cadre définitionnel avec les experts de l'information informatique et de l'information mass-médiatique. D'autre part, associé à Eric Delamotte et Françoise Chapron de l'Université de Rouen, nous avons été retenus pour coordonner le numéro 38 d'« Etudes de Communication, dont le numéro sortira au printemps 2012, intitulé « *L'éducation à l'Information, aux TIC et aux Médias : le temps de la convergence ?* ». Le but de ce numéro sera de tendre vers un cadrage et une délimitation de la « Translittéracie informationnelle » en cherchant à caractériser les points sur lesquels les articulations semblent possibles entre médias de masse, informatique et information documentaire, notamment en ajoutant des réflexions

---

<sup>200</sup> Les structures CNRS du financement sont : l'Institut des sciences humaines et sociales (INSHS), l'Institut des sciences informatiques et de leurs interactions (INS2I), l'Institut des sciences de l'ingénierie et des systèmes (INSIS) et l'Institut des sciences de la communication du CNRS (ISCC).

épistémologiques, théoriques et des analyses de pratiques en situation dans divers contextes, non seulement scolaire, mais également professionnel, de loisir, etc. Le rapprochement de ces trois sphères informationnelles par le biais du numérique, réinterroge également pour les chercheurs, les rôles et activités de « l'utilisateur numérique ». En 2010, Louise Merzeau alertait les lecteurs et les chercheurs sur le sujet en écrivant : « *Mais parce qu'il (l'utilisateur numérique) fait lui-même partie de cette matière numérique dont il use. Agrégé à des communautés dont il ne perçoit que rarement les contours, traversé par des logiques de calcul et d'indexation, disséminé par ses propres cheminements, il ne connaît pas cette coupure scénique et sémiotique qui fondait l'acte de parole dans l'univers analogique. A la fois vecteur et carrefour, courant conducteur et lieu de bifurcation, l'utilisateur numérique est moins un acteur qu'un échangeur, et sa présence appelle moins une dramaturgie qu'une écologie* » (Merzeau, 2010)<sup>201</sup>.

Dans la lignée de la dynamique de LIMIN-R et du réseau de recherche constitué, et pour sonder l'épaisseur épistémologique des cultures de l'information et de la culture informationnelle, nous serons appelé à collaborer au projet du « Grand réseau de recherche Culture et société en Normandie » en participant à celui d'Eric Delamotte, sur deux ans, baptisé CACI pour « Cartographies Avancées de Contents Informationnels » qui consiste notamment à établir un inventaire et une analyse historique de la notion de « culture informationnelle ». Comme l'indique une partie du descriptif du projet, « *l'idée fondatrice [...] est de donner support et impulsion au domaine des « cartes intelligentes » et de les placer au cœur des problématiques de formation liées à la maîtrise de l'information scientifique et technique. (...). Le projet fédératif CACI se donne comme horizon de développer une « boîte à outils » rendant concevable un « GPS de la documentation » personnalisable* ».

Parmi les axes à développer, nous participerons à celui centré sur l'animation et l'enrichissement d'un séminaire interdisciplinaire sur les questions épistémologiques de représentations et de visualisations spatiales des informations, notamment celles touchant au périmètre de la « culture de l'information » (à visée professionnelle de préférence). Cette recherche régionale est structurée en cinq lots de travail. Au titre de notre laboratoire, IMS équipe CIH UMR 5218 CNRS, nous collaborerons à la mise en œuvre du Work place (WP) numéro 1, en coparticipation avec Sophie de Ruffray (géographe, UMR IDESS), Eric Delamotte (SIC, EA GRHIS), David Chavalarias (UMR CREA). Ce séminaire sera réparti tout au long des 24 mois du projet CACI et visera d'une part, à ouvrir la réflexion à des communautés, des points de vue et des approches différentes de la recherche et de la visualisation de l'information scientifique et technique. D'autre part, il permettra d'identifier et de sélectionner collégialement des verrous scientifiques et culturels répondant aux usages et aux besoins repérés, en vue du lancement d'actions phares tout en

---

<sup>201</sup> MERZEAU, Louise. L'intelligence de l'utilisateur. In *L'utilisateur numérique : séminaire INRIA*. Anglet. ADBS Edition, 2010. p. 31.

assurant la guidance des acteurs des autres work places. Notre contribution tournera autour d'une réflexion méthodologique sur l'analyse des écarts d'interprétation entre le système de représentations du professionnel et les résultats cartographiques dans un domaine choisi de la culture de l'information<sup>202</sup> ; la thématique spécifique n'est pas encore arbitrée et négociée au moment où nous écrivons cette habilitation.

### **1.3.3- Contribution à des réseaux internationaux sur les médiations, les savoirs et la science de l'information :**

Le quatrième et dernier domaine de participation à la structuration d'un champ de recherche est double et prend racine dans deux réseaux internationaux n'existant que depuis quatre à cinq années pour chacun d'eux. Le premier réseau, franco-brésilien, est celui sur les médiations et usages sociaux des savoirs et de l'information (MUSSI), co-piloté par le Lerass-Mics et Viviane Couzinet, et l'université Fiocruz-ICICT avec Régina Marteleto. De nombreux autres chercheurs ont été mis à contribution depuis 2008 pour enrichir les débats et la réflexion croisée autour des médiations et des savoirs. Nous avons participé aux trois premières manifestations de ce réseau bilatéral. Notre seconde contribution concerne le réseau franco-canadien COSSI<sup>203</sup>, colloque spécialisé en sciences de l'information, piloté originellement par Monica Mallowan, fortement centré sur les problématiques de construction et d'organisation des connaissances ; nous avons intégré le comité scientifique depuis la fin de l'année 2010, après y avoir communiqué. Ces deux réseaux nous ont notamment permis de repérer un ensemble de chercheurs travaillant sur des contextes ou des objets proches des nôtres et d'envisager à terme des collaborations et des participations internationales.

### **1.3.4- Contribution à des dispositifs de recherche et de développement régionaux :**

Le troisième projet collectif de recherche auquel nous pourrions participer serait régional. Nous employons à ce jour la forme conditionnelle, car nous n'avons pas encore affiné suffisamment notre proposition, d'un dossier qui vient d'être retenu par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (début juillet 2011). Il s'agit, sous la direction du professeur Didier Paquelin, de la création puis de la mise en œuvre de l'Institut des Humanités Digitales (IHD) de l'Université de Bordeaux<sup>204</sup>, institut pour lequel notre équipe de recherche CIH est partenaire.

L'IHD de l'Université de Bordeaux sera constitué de deux pôles. Premièrement, celui d'analyse des pratiques de la recherche en SHS à l'ère numérique, organisé autour de la création d'un observatoire des outils et des usages

---

<sup>202</sup> Nous pensons particulièrement au champ de la « médiation informationnelle » ou à celui de la « médiation documentaire ».

<sup>203</sup> En ligne, <http://www.umoncton.ca/umcs/COSI>

<sup>204</sup> Cf. annexe n°13 pour visualisation de deux éléments graphiques présentant le périmètre de missions et d'actions de l'Institut des Humanités Digitales.



numériques, d'ateliers de réflexion et de prospection et de la création d'une chaire d'excellence. Deuxièmement, un pôle d'expertise et de ressources sur les projets numériques en SHS, pôle structuré autour de développements de ressources et de construction d'un réseau social pour les SHS.

En fonction de l'avancée des recherches que nous portons, à savoir ATACC web et GCCPA, présentées ci-avant, et à ce stade de la réflexion, nous envisagerions de collaborer plutôt à des démarches inscrites dans l'axe 1, sur les pratiques de recherche en SHS, notamment en creusant la question de l'identification des interactions entre communautés de chercheurs d'un domaine ; en nous centrant sur l'identification des pratiques informationnelles et de construction de connaissances puis en tentant de transférer une part de nos approches de recherche mises en œuvre en 2011-2012 dans l'étude des pratiques informationnelles de GCCPA issues du monde de la micro-entreprise à des communautés de chercheurs. Des résultats d'enquête recueillis par nos soins, pourraient ensuite donner lieu à de la production de ressources orientées sur l'accompagnement à partir de méthodologies de construction de la connaissance. Mais à ce stade de la progression des dossiers, il est encore trop tôt pour envisager une présentation plus précise. Toutefois, le contexte institutionnel et politique étant favorable, les volontés individuelles et collectives devraient à terme nous permettre d'envisager des développements à l'échelon interuniversitaire bordelais, surtout que le portage de l'IHD est celui des sciences de l'information et de la communication. De cette dynamique, il semble évident d'y associer des étudiants souhaitant engager un projet personnel de recherche (mémoire de master ou thèse de doctorat en SIC<sup>205</sup>).

## **2- Les activités de valorisation de la recherche :**

Autant l'activité de communication scientifique ne peut représenter à elle seule l'activité principale du chercheur, autant il est nécessaire d'y consacrer un temps suffisant afin notamment, de la mettre en lien avec les résultats d'autres réseaux et les communautés scientifiques du domaine. Il s'agira encore de valoriser le champ d'activités et le rayonnement des groupes de recherche, enfin, de renforcer la qualité des équipes engagées afin d'être en mesure de candidater et surtout d'avoir une chance d'obtenir quelques financements pour des projets et des protocoles de recherche plus ambitieux. Fidèle à ces trois principes, nous avons eu l'opportunité ces dernières années au sein de l'IMS-CNRS équipe CIH pour le volet recherche, et au sein de la structure fédérative de recherche CARECS de l'école interne IUFM-Université Bordeaux 4, d'acquérir progressivement cette expérience, d'en saisir les enjeux et de faire respectivement que nos projets puissent obtenir un soutien de diverses sources de financement de la recherche actuellement existant. Cette

---

<sup>205</sup> Nous avons pour l'année universitaire 2011-2012, au moins une étudiante en master professionnel 2<sup>ème</sup> année, spécialité « Documentation et Systèmes d'information », qui mènera une enquête comparée et une réflexion sur les orientations des premiers instituts d'humanité digitale de part le monde.

expérience progressive s'est acquise grâce aussi à des rencontres que nous avons pu faire dans divers contextes avec des chercheurs ayant portés et pilotés eux-mêmes des projets plus ou moins conséquents<sup>206</sup>. Mais ces programmes ne sont rendus visibles à l'extérieur et auprès des communautés de chercheurs que par le biais de politique d'édition rendant accessibles les résultats. Nous participons à ce jour à deux niveaux de publication et d'organisation de manifestations scientifiques, répartis en un niveau local et un second niveau, national, plus ouvert sur l'international, comme indiqué ci-dessous.

## **2.1- La valorisation éditoriale à l'échelon local :**

Notre première participation à une politique éditoriale de valorisation de la recherche concerna la revue *Esquisse*. Créée en 1998 par René La Borderie et pilotée par l'équipe de recherche E.F.C.S. (Education, Formation, Cognition, Société) de l'IUFM d'Aquitaine-Université Bordeaux 4, cette revue répond depuis son origine, à la volonté de mettre en perspective, des problématiques de l'enseignement et de l'éducation, de la recherche et de la formation des enseignants. Elle constitue depuis le fil rouge d'échanges entre les interrogations professionnelles de formateurs et l'apport de la recherche sur et pour la formation. Son évolution poursuit naturellement ce projet initial réunissant enseignants-chercheurs et professionnels, en l'ouvrant progressivement sur de nouvelles perspectives d'échanges et de collaboration à l'échelon national et international à partir de thématiques élargies et suivies répondant à l'actualité de l'éducation et de la formation. Les thématiques retenues relèvent de questionnements autour des connaissances dans les champs de la recherche et de la formation. Si nous devons résumer la ligne éditoriale, nous pourrions dire qu'elle est double à savoir d'une part, de mettre en lien la recherche avec la professionnalisation des enseignants, d'autre part, de rendre compte de l'actualité de la recherche menée sur et pour la formation. Le non-fini est la règle de cette revue, à l'instar de l'éducation, de la formation et de la recherche.

Depuis 2002, aussitôt après notre nomination en tant que Maître de Conférences à l'Université Bordeaux 4, nous avons pris en charge le pilotage de cette politique éditoriale scientifique de notre école, en gérant au titre de la rédaction en chef, la revue semestrielle pluridisciplinaire « *Esquisse* » et plus récemment depuis 2008, la seconde collection constituée des « *Cahiers d'Esquisse* », à parution irrégulière<sup>207</sup>. La combinaison de ces deux collections ouvre des perspectives dans le large champ des sciences humaines et sociales, traite de questions interrogeant

---

<sup>206</sup> Nous pensons à certains de nos collègues qui en tant que porteur de projet nous ont progressivement montré et convaincu de la viabilité de certaines recherches en SIC via des opérations de financement ; par exemple, Annette Béguin-Verbrugge pour une Erté, Eric Delamotte pour un projet régional ou CNRS, Bernard Claverie pour des projets à financement polytechnicien ou régionaux, Benoît Le Blanc pour des projets CNRS, Viviane Couzinet pour les projets PEPs, etc. Qu'ils soient tous remerciés.

<sup>207</sup> Cf. Annexe n°14, de présentation synthétique de l'organisation du comité éditorial d'*Esquisse* et des *Cahiers*.

l'organisation, le transfert, les accès et la production de connaissances dans les sphères scolaires et plus largement éducatives. En misant sur la nécessité de rendre plus professionnelle cette revue et de la valoriser, nous avons principalement opté pour une politique fondée sur quatre priorités à savoir :

- premièrement, nous avons piloté avec le service communication de l'Université un changement de format et de volume, permettant à Esquisse de s'approcher d'une revue scientifique, tout en conservant le principe de la coordination scientifique de chaque numéro et de l'inscription d'une seule thématique par numéro. Ainsi, sur quelques années, Esquisse est passé d'un simple papier gris à une revue affichant un format professionnel d'édition ;
- deuxièmement, la mise à disposition depuis le site web de l'école interne, des numéros « nouvelle formule ». Nous étudions actuellement les meilleurs modes d'archivage à mettre en œuvre pour la base des textes et des numéros plus anciens afin de rendre accessible à tout internaute l'ensemble des écrits. De plus, nous étudions actuellement la possibilité de proposer une souscription par abonnement ;
- troisièmement, la normalisation de la collection, par l'obtention d'un ISSN, la procédure d'un dépôt légal régulier ainsi que le référencement dans des catalogues bibliographiques, notamment celui du Sudoc-Abes ainsi que Babord+ (catalogue des divers services communs de documentation des écoles supérieures et des universités d'Aquitaine) ;
- enfin, faire en sorte de produire un numéro sur trois autour d'une problématique « informationnelle-communicationnelle-documentaire ». Le dernier numéro, coordonné par nos soins, porté sur « l'éducation à/par l'information »<sup>208</sup>.

En sus, nous avons cherché donc courant 2008, à valoriser nos divers séminaires en SHS, ainsi qu'un ensemble de journées d'étude ou de journées scientifiques que nous organisons à/pour l'Université Bordeaux 4. Nous avons opté, avec le conseil scientifique et développement, pour la création d'une seconde collection, baptisée les « Cahiers d'Esquisse », afin d'éditer ponctuellement, à parution irrégulière, des numéros en lien avec nos manifestations scientifiques sous la forme d'actes, comprenant une partie introductive et une conclusion mettant en perspective la thématique traitée. Les prochains numéros de l'année universitaire 2011-2012 seront constitués des actes de la journée d'étude que nous avons organisée en 2010, journée intitulée « *Pratiques formelles et informelles d'information des jeunes*<sup>209</sup> » et d'un séminaire sur la question du patrimoine documentaire en histoire de l'éducation régionale, sous la double direction de Marguerite Figeac (enseignante-chercheuse en Histoire) et Anne Lehmann pour le volet documentaire (professeur documentaliste, qualifiée CNU en SIC).

---

<sup>208</sup> Pour plus de détails, cf. notre curriculum vitae dans le second volume.

<sup>209</sup> Ont notamment participé à cette journée d'étude, Christine Détrez, Nicole Boubée, Francis Jaureguiberry, Laurence Le Douarin, Marie-Christine Le Bloc... Direction scientifique de la journée et des actes : Vincent Liquète.

Nous travaillons actuellement à l'amélioration de ces publications, avec la cellule Recherche de notre université, autour de trois dimensions à savoir : comment améliorer à terme les modes d'archivage et d'affichage des collections des deux produits d'édition, comment tenter de faire supporter une partie du coût d'édition et de diffusion au lectorat en proposant un abonnement, enfin, à terme, comment resserrer le comité de lecture et d'édition, en ajoutant à la coordination scientifique de chaque numéro, une lecture expertise des textes vraisemblablement en double aveugle totalement anonyme ?

## **2.2- La participation à des projets réticulaires de valorisation :**

Comme nous avons tenté de le montrer au cours de cette habilitation, nous avons participé et participons à des programmes et des collectifs qui essaient progressivement de structurer les champs de la culture de l'information et de l'organisation des connaissances notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation. Dans le contexte de recherche actuel, peu de place est encore accordée, par les SIC nous semble-t-il, aux approches culturelles de l'information dans des contextes d'apprentissage, à la différence notamment des pays anglo-saxons.

Dans cet état d'esprit, nous avons engagé avec d'autres collègues chercheurs membres de LIMIN-R une réflexion afin d'impulser dans des délais raisonnables un contexte de publications et de communications scientifiques autour des cultures de l'information. « Cultures » dans sa forme plurielle, car notre projet s'inscrit dans une volonté d'ouvrir ce cadre de réflexion à une pluralité d'approches disciplinaires et d'observer une grande variété de contextes professionnels, culturels, d'études, etc. L'enjeu, à nos yeux, étant à terme d'afficher et de valoriser un ensemble de travaux et de réflexions scientifiques, notamment en SIC, à un niveau international autour des diverses formes et activités de la culture de l'information, avec une intention de renforcement de la communication scientifique au sein de ce domaine émergent. Actuellement, notre contribution est prioritairement centrée sur la question de l'organisation d'un comité de rédaction et d'un comité scientifique en nous appuyant notamment de notre expérience de la revue *Esquisse*. Nous en sommes actuellement à la délimitation et la caractérisation de critères d'édition que nous souhaitons mettre en œuvre<sup>210</sup>, à savoir :

- une ouverture la plus large possible sur les cultures de l'information en considérant les dimensions didactiques, culturelles, sociales, économiques,... ;
- la légitimation scientifique par le biais de la pré-constitution d'un comité de lecture international ;
- la considération interdisciplinaire des cultures de l'information, permettant ainsi d'offrir un espace d'échange et de croisement des approches ;

---

<sup>210</sup> La coordination générale du dossier est assurée par Alexandre Serres de l'URFIST de Rennes.

- le stade international, tant dans la sélection des propositions que dans la politique de diffusion, tout en se centrant fortement sur l'espace francophone, avec systématiquement des résumés et une indexation analytique en langue anglaise ;
- l'articulation pour les questions éducatives systématiquement d'analyses dans l'enseignement supérieur et dans le secondaire ;
- l'ouverture aux expériences des terrains de l'information (comptes rendus d'expérience, présentation de dispositifs, présentation de publications récentes,...) ;
- la mise à disposition sous forme électronique en ligne avec possibilité d'impression des textes à la demande ;
- l'offre en libre accès, de préférence sur « revues.org » avec l'éventuelle possibilité de mettre les contenus, après accords des auteurs, sous Licence Creative Commons ;
- enfin, l'offre d'une revue de génération 2.0 avec possibilité contrôlée d'interventions des lecteurs, éventuellement même dans le processus d'expertise.

Ce projet de revue, adossé à une association, de recherche internationale francophone, sur les cultures de l'information serait ainsi consacré à l'étude des différentes littératies, à l'œuvre aujourd'hui dans les interactions avec les outils numériques. Il analyserait notamment les articulations entre cultures informatique, numérique, des médias et de l'information-documentation, ainsi que leurs problématiques éducatives. Accueillant différents types d'articles de recherche, la revue s'adresserait à tous ceux, universitaires, doctorants, étudiants, professionnels et formateurs qui veulent approfondir leur réflexion sur les enjeux des diverses littératies de l'information. Cette revue interdisciplinaire se situerait principalement au croisement des sciences de l'information et de la communication, de l'information-documentation, de la sociologie des médias, de l'informatique, des sciences de l'éducation et de la cognition.

Outre une réflexion engagée sur d'éventuels modes d'édition, nous allons organiser courant 2012, voire tout début 2013, un colloque international sur ces questions avec les porteurs actuels du projet LIMIN-R. Nous proposerons, au collectif scientifique, un axe de ce colloque consacré exclusivement à la question de la culture de l'information professionnelle en entreprise et/ou des professions libérales afin notamment de provoquer l'échange entre les chercheurs du secteur sur les modes d'organisation partagés en matière d'information, les fonctions et répartitions éditoriales (formelles et informelles) dans une communauté de praticiens, les conditions de sélection et de valorisation de l'information entre les différents acteurs.

Convaincu de l'intérêt de croiser les réseaux, cette dynamique énoncée à l'instant pourra être rapprochée de celle mise en œuvre par Monica Mallowan (Université de Moncton – Campus de Shippagan – Nouveau Brunswick (Canada)) et Christian Marcon (Université de Poitiers) avec le rendez-vous annuel COSSI (COlloque Spécialisé en Sciences de l'Information), notamment centré sur l'articulation information et connaissances dans le monde de l'entreprise, colloque

pour lequel nous sommes membre du comité scientifique, depuis 2011, et qui aura lieu à tour de rôle, à compter de 2012, une année en France, la suivante dans le Nouveau-Brunswick. Des projections de LIMIN-R, de l'expérience de COSSI, et de l'engagement de nos projets, découlera un rapprochement des chercheurs de ces diverses communautés de savoir, que nous mettrons à contribution lors de la mise en acte de nos séminaires GCCPA et pour enrichir les échanges à compter du second semestre 2012 à Bordeaux.

### **3- Nos activités d'encadrement et de pilotage de recherches à envisager :**

Outre le fait que l'habilitation à diriger des recherches nous a permis de situer nos travaux dans le champ des productions de la communauté des sciences de l'information et de la communication, elle est également pour nous, l'occasion de dresser l'étendue de travaux que nous pourrions ultérieurement impulser et de ceux d'étudiants de master recherche et de doctorat que nous pourrions diriger et accompagner scientifiquement ces prochaines années. Sans vouloir trop limiter les possibilités de direction qui pourraient s'offrir à nous, et indirectement celles offertes par l'école doctorale qui nous accueillerait, il nous semble que notre surface scientifique couvre fondamentalement trois domaines d'étude, donc de recherches et d'encadrement, que nous allons exposer au cours des dernières pages de cette quatrième partie d'habilitation.

#### **3.1- Les perspectives info-documentaires à l'école et à l'université :**

Le premier terrain qui pourrait constituer pour nous un réel intérêt en terme d'encadrement et de suivi de recherches serait celui constitué des enseignants et des professeurs documentalistes exerçant dans les établissements publics locaux d'enseignement, des établissements spécialisés, ainsi que des professeurs d'école auprès de publics plus jeunes, dans la fourchette d'âge de 3 à 11 ans. Au niveau de ces terrains et secteurs d'activité, quatre domaines prédominent dans notre champ de spécialité à savoir :

- la question fondamentale de la réactualisation des connaissances des enseignants, pour tenter de comprendre les démarches, pratiques et stratégies qu'ils développent pour suivre l'actualité de leur métier, l'état des recherches et de l'expérimentation, les incidences en terme d'organisation et de réorientation de leurs pratiques professionnelles. Comme nous l'évoquons plus tôt, ces recherches intégreraient les modifications progressives du cadre de travail et du repositionnement de l'offre et des parcours de formation. Dans ce domaine-là, nous nous pencherions aussi sur les interactions et les médiations engagées entre les professeurs documentalistes et les professeurs de discipline.
- les modes de recherche, de sélection et de diffusion de l'information entre les enseignants. Les configurations de travail émergentes, les dispositifs sémiotiques généralisés, les environnements numériques de travail systématiquement implantés dans les établissements d'enseignement depuis la rentrée 2011,

constituent autant de nouvelles conformations appelées à accompagner les supposées communautés de connaissances, reposant sur le désir et la capacité à partager les expériences de pratiques et des intérêts communs. Progressivement on pourrait assister à un glissement de certaines démarches personnelles et autodidaxiques vers des pratiques à vocation communautaire. L'enjeu est de taille que de tenter progressivement de fouiller et d'explorer ce champ des pratiques d'information et d'émergence de configurations technico-humaines de travail autour et à partir de l'information.

- l'analyse puis la compréhension des incidences des réseaux sociaux numériques, mais également des services info-documentaires des structures du domaine (réseau Scéren-CNDP, associations des professeurs disciplinaires, bibliothèques spécialisées, services en ligne...) sur les pratiques professionnelles, l'organisation même de leur système d'information personnel (SIP), ainsi que les stratégies de contournements, d'appropriation par les enseignants hors prescriptions de l'institution scolaire. De plus, la question sous-jacente du positionnement de ces « nouvelles » pratiques vis-à-vis de celles de lecture et d'emprunts de ressources plus conventionnelles pourrait constituer un champ de recherche à particulièrement encourager.

- enfin, l'analyse compréhensive et évolutive des systèmes de représentations individuelles et collectives des enseignants, à l'égard de l'information, de la documentation, de l'information documentaire, des acteurs de la documentation, des offres, services, systèmes d'information mis à leur disposition. Ces analyses devraient nous permettre d'apprécier progressivement les zones de rapprochements entre les individus ou *a contrario*, les zones de renforcement des divergences et des séparations entre les divers types d'acteurs. Cet axe de recherche serait d'autant plus intéressant à encourager que depuis les années 2004, les établissements scolaires et la documentation scolaire ont été appelés à développer des plans de politique documentaire (Durpaire, 2004) et que depuis peu, 2010 notamment, une nouvelle forme d'orientation de la problématique « information et connaissance » est en train de se dessiner avec la volonté d'implanter et de généraliser des espaces de type « learning center », où les méthodologies et l'accompagnement de la connaissance deviendrait la pierre angulaire de l'organisation humaine des savoirs à l'école.

Nous retiendrons que les travaux centrés sur les interactions professeurs-professeurs documentaliste/élève(s) pourraient constituer une base d'accompagnement de recherches même si notre parcours et nos travaux sont moins enclins à ce type de terrain de comparaison et d'analyse.

### **3.2- Les modes de recherche, de gestion et de diffusion de l'information dans des communautés professionnelles à intérêts communs :**

Comme nous l'avons décrit puis commenté au cours de cette synthèse, une part de nos investigations de ces dernières années portait sur divers groupements

humains, notamment des étudiants lors de leur parcours d'étude, et des entrepreneurs, architectes et agriculteurs, dans les domaines du respect et de la gestion différente de l'environnement. Outre le fait que ces travaux nous ont permis de travailler avec des chercheurs d'autres équipes que la nôtre, de penser dans des contextes différents les questions de gestion, de construction de la connaissance articulées aux pratiques informationnelles, et permis également de modéliser théoriquement et méthodologiquement notre approche, avec SEPICRI, nous pourrions envisager un ensemble d'encadrements d'activités de recherche et d'écriture autour des quatre ilots suivants :

- l'analyse et le positionnement de l'information dans une démarche d'élaboration et de partage de connaissances autour d'intérêts professionnels émergents. Nous entendons, par les intérêts émergents, une période clef pendant laquelle les acteurs ont plus ou moins conscience de la nécessité de repérer, d'utiliser, de s'approprier des informations très disparates, pour lesquelles les offres d'éditeurs, de webmestres...nombreuses, sont encore peu organisées, très éparpillées, nécessitant souvent théoriquement l'activité d'une médiation par un professionnel de l'information-documentation. Cette thématique des pratiques informationnelles et de la construction de connaissances dans des domaines émergents peut être abordée dans de très nombreux et variés contextes professionnels et d'activités ; nous pensons à l'environnement, les pratiques agricoles, la santé, le transport... L'un des intérêts pour les SIC, de ce type de travaux, est de pouvoir à l'issue d'analyses fines envisager des méthodes et des développements à forte utilité professionnelle.

- le second niveau de direction et de pilotage de recherches serait justement, celui de l'accompagnement de l'information en entreprise et dans divers types de structures professionnelles ; notamment, en se focalisant sur les informations liées à l'innovation, en cherchant les points nodaux et stratégiques de l'entreprise, ou en considérant les modes fonctionnels d'organisation de la connaissance dans et autour de la structure considérée. Ce type de recherche, à nos yeux, davantage inscrit dans des projets de recherche appliquée peut être envisagé avec des financements sectoriels, sous la forme de thèse en co-financement, thèse SIFRE, etc.

- le troisième îlot, plutôt focalisé sur les acteurs, porterait sur l'étude de communautés de pratiques professionnelles et/ou d'intérêt, en cherchant à repérer puis comprendre les modes de validation, d'écriture, d'organisation partagée, en articulant l'apport et le sens pour chacun tout en situant et en représentant les interactions à l'échelle collective (par diagramme, par sociogramme, par représentation cartographique). L'apport de tels travaux serait notamment de situer les pratiques d'information à l'articulation entre démarches et apports individuels et intérêt partagé collectivement. Cette dimension de la recherche présenterait un réel intérêt en terme de choix et d'amélioration des méthodologies actuellement en usage.

- enfin, le dernier axe que nous pourrions encadrer serait centré sur des travaux portant essentiellement sur l'architecture et le secteur du développement durable. Nous avons ces deux dernières années, avec Anne Lehmans et Patrick Fraysse, exploré le domaine de l'architecture, notamment française, en prenant soin de référencer et d'analyser les offres et contenus informationnels pour les confronter



ensuite aux pratiques d'informations des architectes (Lehmans, Fraysse, Liquète, 2011). Ce secteur professionnel emploie essentiellement des professions libérales, souvent en concurrence entre eux, possédant des outils et des dispositifs techniques leur permettant de gérer l'information stratégique pour obtenir des marchés et faire évoluer leurs démarches. Toutefois, avec le recul qui s'impose, force est de constater que ces pratiques informationnelles restent peu structurées, hasardeuses, épisodiques et que l'appel à des professionnels de la gestion de l'information, pour diverses raisons, reste inenvisageable. Des travaux plus précis, inscrits dans l'observation et la durabilité, à l'échelle comparative, mériteraient d'être encouragés et accompagnés ces prochaines années, en révélant une forme de réalité sociale, partiellement éloignée des discours idéalistes et fonctionnels.

### **3.3- Les analyses culturelles et épistémologiques de la culture de l'information professionnelle en construction :**

Comme nous l'avons évoqué, même si les approches de ces dernières années sur la culture de l'information, en France, se nourrissent de recherches et de démarches relativement anciennes et de croisements avec des études internationales, notamment anglo-saxonnes, il n'en reste pas moins que le domaine est en cours de construction et en cours d'identification. Nous souhaiterions, dans la dynamique de travaux que nous menons actuellement, encourager un accompagnement de projets en SIC dans ce secteur. Toutefois, celui-ci étant tant générique, nous serions en mesure d'impulser et de conseiller des investigations principalement dans trois directions à savoir :

- premièrement, repérer et délimiter les référents théoriques et épistémologiques nourrissant la délimitation des cultures de l'information et des cultures informationnelles. Nous nous démarquons, depuis déjà quelques années, de l'entrée didacticienne forte intéressante au demeurant, cherchant à asseoir un ensemble de définitions conceptuelles, afin de rapprocher le niveau de dialogue et de compréhension entre les acteurs de la documentation et les élèves ou étudiants, notamment en imaginant un ensemble de situations et de scénarii pédagogiques pour transférer ces mêmes notions, en vue d'une cohérence d'apprentissage. Nous serions plutôt favorable d'accompagner des recherches inversant l'approche, à savoir repérer les formes d'activités mises en œuvre et les objets, lectures, travaux auxquels elles se réfèrent, sorte « d'épistémologie de la pratique ». Le croisement de ces deux approches, didacticienne et par pratiques d'acteurs, pourrait, nous le pensons, permettre de comparer des résultats afin d'affiner le volet culturel de cet objet. La quête de référents épistémiques obligerait également les jeunes chercheurs à interroger d'autres domaines et champs de savoir pour débusquer les référents qui se cachent derrière des mêmes mots. Enfin, les logiques collectives repérées pourraient faire l'objet de tentative de modélisation en pointant les lignes forces des activités partagées.

- deuxièmement, et en prise directe avec le point précédent, des travaux qui s'inscriraient dans l'analyse progressive des évolutions sociales et historiques de la

culture de l'information. La dimension historique reste incontournable pour comprendre un fait social et humain fort. La bibliothéconomie, tout comme la documentation, ont été analysées par les historiens ; nous pensons aux travaux de Roger Chartier, Marie-France Blanquet ou Françoise Chapron pour illustration. Il deviendrait utile d'instiller une lecture historico-sociale de ce courant, notamment pour en révéler les enjeux, les idéologies, les modes de pensée qui en découlent.

- troisièmement, tant au niveau scolaire que professionnel, nous souhaiterions que soient engagés des travaux orientés « étude comparée de la culture de l'information » (à l'école, en entreprise...). Si nous devons proposer un point de comparaison, les travaux autour de « l'éducation aux médias » en sont une bonne illustration depuis une quinzaine d'années sous les directions de Jacques Gonnet, Divina Frau-Meigs, notamment pour les comparaisons européennes menées. Dans ce champ de questionnement, les démarches d'Olivier Le Deuff sur *l'information literacy* ont retenu notre attention ; mais nous plaidons pour un dépassement des approches qui portent sur l'analyse des modèles en circulation sociale, pour une posture centrée sur l'analyse et la compréhension des pratiques des acteurs et leur capacité de mise en œuvre par l'activité et les tâches d'une culture de l'information « en situation ».

Pour conclure, ce présent chapitre, nous souhaiterions insister sur le fait que les trois domaines d'encadrement de recherches présentés ci-avant sont, bien entendu, « articulables » les uns-les autres, en fonction des projets de recherche des étudiants ou d'appels d'offre à venir. Ils n'ont donc pour vocation, au cours de cette synthèse, que d'ouvrir « un champ de probables », en nous laissant espérer à terme, l'intérêt de jeunes chercheurs à engager des travaux d'enquête et de réflexion épistémologique dans ces domaines respectifs.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

## **Conclusion générale : L'apport de nos travaux à la communauté des sciences de l'information et de la communication :**

Nous allons clore notre propos, en rappelant que notre parcours de recherche, peut notamment se caractériser par trois intentions particulièrement illustratives.

D'une part, notre volonté permanente d'asseoir les sciences de l'information et de la communication dans des structures universitaires où cette discipline n'était pas ou peu représentée : nous pensons évidemment à l'école interne de l'IUFM d'Aquitaine de l'université de Bordeaux 4 qui ne possédait à l'époque (en 2001) pas encore d'enseignant-chercheur en SIC, ni d'affichage universitaire dans cette section. Plus généralement, au sein de notre équipe d'accueil « Cognitique et Ingénierie Humaine (CIH) » de l'unité mixte de recherche UMR-5218-CNRS du laboratoire de l'Intégration du Matériau au Système (IMS), où les SIC se sont progressivement structurées autour de projets de recherche communs, associant des représentants d'autres sciences, comme la psychologie cognitive ou l'informatique<sup>211</sup>. Les SIC ont fait leur place dans ces diverses organisations et sont devenues progressivement des points d'ancrage de la délimitation de la politique scientifique de ces mêmes unités de recherche et de formation. La dernière partie de cette habilitation nous a permis de suggérer quelques perspectives de développement, sachant que nous avons également travaillé à la mise en lien de nos problématiques de recherche avec celles de réseaux info-communicationnels d'autorité.

D'autre part, notre détermination à accepter les discours, les méthodes et les expertises d'autres sciences humaines et sociales, qui ne viennent pas concurrencer les SIC, mais nous permettre, au contraire, d'enrichir les angles de vue « de l'intérieur » pour appréhender et tenter de comprendre des processus humains et techniques complexes. C'est notamment le cas, des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la cognition voire de l'informatique appliquée avec lesquelles nous avons été appelé à collaborer dans divers projets de recherche. Notre parcours montre, nous l'espérons, les invitations envoyées aux autres communautés de savoir, sans pour autant affaiblir l'approche spécifique des SIC, bien au contraire.

Enfin, le fait de se dégager de certains *a priori* tenaces qui laissaient à penser au cours des années 90 que le domaine de l'école et celui plus précis de la documentation scolaire ne méritaient pas une considération scientifique. Nous avons, au cours de ces dernières années, depuis notre Diplôme d'Etudes Approfondies, fait appel aux expertises spécifiques des SIC pour aborder notamment le rôle des médiations documentaires dans les apprentissages, éclairer les pratiques documentaires et informationnelles des enseignants encore peu identifiées

---

<sup>211</sup> Quatre enseignants chercheurs en SIC composent actuellement le « noyau dur » de CIH : Nathalie Pinède, David Reymond, Karel Soumagnac-Colin et nous même.

jusqu'alors, ou souligner l'apport des SIC dans l'étude des formes d'auto-socio-co-construction de connaissances dans des communautés de savoirs (émergents, professionnels, d'apprentissage...).

**Contribution à une meilleure visibilité et à une collaboration réflexive sur les pratiques informationnelles et de construction de connaissances dans les sphères scolaires et les contextes d'apprentissage et d'intérêts :**

Comme nous avons eu l'occasion de l'exprimer, jusqu'à la fin des années 1990, la sphère scolaire, du premier au second degré, a été seulement effleurée par les SIC ; et ce fut pire encore pour la documentation scolaire, alors même que traditionnellement au sein de cette science, le monde info-documentaire était couvert notamment par le biais de recherches aussi prestigieuses et de référence que celles de Jean Meyriat, Viviane Couzinet ou Hubert Fondin, notamment. Dans notre première phase de recherches personnelles, nous avons collaboré avec de jeunes chercheurs essentiellement en thèse, qui tentaient d'analyser et de caractériser les activités en jeu dans les espaces documentaires CDI et plus largement de positionner le document et la recherche d'information dans les pratiques pédagogiques et la réactualisation des savoirs professionnels. Ces recherches avaient d'autant plus d'intérêt, nous semble-t-il, que l'institution ministérielle de l'époque avait tenté d'investir quelques moyens pour installer la documentation dans les établissements scolaires du second degré, notamment avec la création d'un Capes de science et techniques documentaires, la généralisation de la mise en place de CDI, l'essor de la politique documentaire concertée avec les différents acteurs et les représentants des institutions, le soutien aux réseaux de fournitures d'informations professionnelles, plus récemment avec l'essor des TIC et notamment des espaces numériques de travail. En se retournant sur les vingt dernières années écoulées, depuis la première thèse d'Etienne Petit sur les CDI, soutenue en 1980, ou celles de Marie-Annick Decrop (1997) ou Jean-Paul Braun (2000) sur l'acteur « professeur documentaliste », on notera que les questions info-documentaires sont progressivement devenues plus attractives. Ceci est visible au nombre de travaux réalisés puis soutenus, répartis en deux natures de recherches : celles inscrites dans les sciences de l'éducation, notamment centrées sur des préoccupations de didactisation et de transfert des notions (Frisch...), ou celles des sciences de l'information et de la communication, davantage axées sur les besoins et la recherche d'information (Boubée...), l'analyse des offres (Soumagnac-Colin...), la construction d'une culture informationnelle (Le Deuff, Serres...), l'intégration des technologies et réseaux sociaux dans le sphère scolaire (Martin, Duarte, Thiault...), ou les interactions professeur documentaliste / élèves (Maury, Cordier, Aillerie...). Cette dynamique collective qui a vu progressivement le jour, et, chacune de ces recherches représente une interprétation scientifique du domaine de connaissance et nourrit le processus de transformation de ce dernier. Car nous pouvons penser que ce nouveau champ de production de recherches a progressivement orienté une part

de l'organisation politique de la documentation scolaire. L'exemple de l'enseignement agricole sur ce point reste un repère que l'on ne peut négliger.

Impulser et produire des recherches dans un domaine en devenir sous-tend également de résister aux « vérités premières ». Dans la lignée des travaux d'Emile Durkheim, plus récemment de Gaston Bachelard, nous pourrions dire qu' « il n'y a pas de vérité première, mais qu'il n'y a que des erreurs premières ». Les travaux entrepris, pour comprendre la construction du métier de professeur documentaliste par les étudiants, nous montrent la difficulté pour chaque acteur d'édifier un parcours d'étude à travers l'information et la prise de connaissances, avec de réelles difficultés à apprivoiser des éléments épistémologiques forts et de référence afin de stabiliser son propre savoir. Les acteurs tentent de bâtir progressivement leurs connaissances, par des démarches personnelles et collectives, négociées, en tentant de prendre appui sur des référents théoriques encore fragiles et incertains. L'élaboration d'une culture de l'information dans un contexte professionnel et/ou d'apprentissage oblige le chercheur à interroger les modes de travail et le système d'information personnel des acteurs, pour saisir les questionnements, les démarches, les partages, les stratégies collectives et personnelles mises en œuvre. Avec les modèles et les référentiels d'autorité, de plus en plus dispersés dans les sphères professionnelles, la culture de l'information s'acquiert certes, en assimilant des prescriptions externes, mais en agrégeant également des stratégies et méthodes très personnelles et négociées entre les pairs.

Notre travail a abordé quatre versants de la recherche en sciences humaines et sociales à savoir : celui de la rigueur méthodologique en essayant de faire évoluer nos premières méthodes et en les complexifiant progressivement tant au niveau des protocoles que des techniques utilisées, notamment en nous imposant quasi systématiquement le croisement et la triangulation. Nous avons également élaboré un ensemble de protocoles longitudinaux pour apprécier les démarches construites par les acteurs eux-mêmes ainsi que leurs réajustements de l'action.

Celui également de la légitimité scientifique, en tentant sans les rejeter, de ne pas nous arrêter aux seules approches déclaratives fondées sur des intentionnalités, pour nous rapprocher des logiques des individus ainsi que de leurs contraintes pesant sur les pratiques effectives. A notre sens, la culture de l'information ne peut se résumer aux seules approches orientées sur le transfert et l'intégration de notions et concepts info-communicationnels et à l'appropriation de référentiels et de méthodes transversales.

Ensuite, nous avons cherché à participer progressivement à la mise en œuvre « *d'une économie interne du domaine* » (Delamotte, 2009) en cherchant d'abord à collaborer à des projets nationaux de chercheurs aguerris pour progressivement prendre en charge, le portage de projets financés par les institutions et nous permettant collégialement d'envisager de poursuivre des projets de recherche

essentiellement centrés sur des études de pratiques informationnelles et la compréhension des démarches de construction et de transfert de connaissances.

Enfin, comme nous allons le mentionner, la participation à l'économie interne d'un domaine scientifique, outre le portage, doit prendre en compte d'éventuels développements, faisant sens pour les individus qui les reçoivent et recherchant par certains côtés, une approche pragmatique centrée sur l'efficacité de ce qu'attend le professionnel.

### **Engagement de développements techniques reposant sur une base scientifique :**

Même si nous pensons qu'il ne s'agit pas de la vocation première des sciences de l'information et de la communication, que de proposer des développements techniques pour les usagers, elles ont cependant celle de contribuer au réinvestissement de résultats d'observations vers une amélioration des environnements sociotechniques de travail, de loisir, d'autant plus que les résultats d'analyse se démarquent des approches techniques, cognitives et informatiques pures. Toutefois, comme l'indiquait Serge Cacaly, dès 1997, « *la jeune science de l'information trouve ici un projet de validation de ses contours que frangent d'autres savoirs : communication, informatique, linguistique, sociologie, électronique, logiques,...* » (1997)<sup>212</sup>. Un des enjeux, nous semble-t-il nécessaire de souligner en conclusion, est que les SIC peuvent notamment rapprocher leurs résultats de recherche des savoirs pour l'action, permettant dès lors le renforcement et le développement de pratiques professionnelles en ouvrant un champ libre inédit, alimenté par les résultats de la recherche expérimentale et la pensée analytico-critique des dispositifs et des situations. Nous plaidons donc en faveur de situations et de développements rapprochant la science du citoyen, réunissant l'analyse fondamentale des développements industriels et techniques.

Les projets que nous avons notamment présentés en quatrième et dernière partie de cette habilitation tentent ce rapprochement des sphères scientifiques et professionnelles en visant sous la forme d'interface et de sites en formation ouverte à distance à sélectionner, organiser, transférer et accompagner la construction de connaissances dans des communautés professionnelles qui sont confrontées à des contraintes très fortes et à des systèmes de représentation tenaces biaisant une partie du réel. L'accompagnement ne peut se faire alors sans le croisement d'experts issus de différentes sciences et sans un recueil de données conséquent reposant sur des protocoles de recherche avérés. La recherche scientifique ne peut rester dans

---

<sup>212</sup> CACALY, Serge (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Nathan, 1997, p. 11.

sa tour d'ivoire. Eric Delamotte (2009)<sup>213</sup> soulignait : « *Il existe donc une conception d'une science qui parie sur le long terme. C'est une posture qui s'oppose à la versatilité des modes et des politiques en étant certain, tel le peintre inconnu, que l'histoire reconnaîtra dans ses droits la valeur d'une vérité. C'est le superbe isolement d'une science critique qui a les mains propres, mais qui n'a pas de mains* ». Pour certains types de recherches, les sciences de l'information et de la communication peuvent assurer le rôle de sciences d'accompagnement notamment lors de projets ingénieriques. Elles ne peuvent se cantonner au stade d'activité scientifique fondamentale et autonome, sans prise sur le monde social, professionnel, culturel et scolaire.

En prenant appui sur les techniques et méthodes de la formation ouverte à distance (FOAD), nous tentons et tenterons encore à l'avenir d'accompagner des projets à l'articulation entre recherches/pratiques informationnelles et démarches de construction de connaissances ; ceci à l'aide notamment de mise à disposition d'information officielle et labellisée articulé autour d'un dispositif de veille, en suggérant une base de documents centrés sur les méthodologies de travail, en créant des services de suivi et d'accompagnement des ressources et des projets, en offrant des archives et des espaces de communication et de diffusion autour d'experts référents et conseillers. L'enjeu central de ces projets de développement étant de valoriser et de souffler un vent d'innovation à des communautés professionnelles, sur deux domaines que sont la gestion de l'information et de la construction de connaissances à visée professionnelle.

Tant au niveau de la documentation scolaire et de la culture de l'information scolaire et professionnelle, que dans les secteurs pratiquant la gestion et l'appropriation de l'information verte, les travaux et projets lancés restent encore très ponctuels et sollicitent finalement un assez petit nombre de chercheurs en SIC. Ces terrains et périmètres de recherche restent donc très peu analysés et les engagements scientifiques au bout du compte très fragiles (notamment lorsque l'on observe les démarches et travaux en cours à l'international). L'enjeu est pourtant de taille, car outre le fait qu'elles placent au centre du propos la dimension humaine et interactionnelle des savoirs, ces approches permettent également d'écarter les discours à visée économique, managériale, marketing et technophile qui entourent l'information. Or, nous restons convaincus que l'une des forces des sciences de l'information et de la communication réside justement dans le passage au crible des approches dogmatiques, en « instillant » le doute et l'idée de la complexité des activités, des discours et des représentations des acteurs. D'où notre souhait à l'avenir de contribuer au déploiement de ce type de recherches, en impulsant des dynamiques collectives et en accompagnant de jeunes chercheurs afin de faciliter le renforcement scientifique de ce champ des SIC.

---

<sup>213</sup> DELAMOTTE, Eric. *Eléments de réflexion pour la production d'une intelligence collective. In Culture de l'information des pratiques ... aux savoirs. 8<sup>ème</sup> congrès des enseignants-documentalistes de l'éducation nationale* (Lyon, 28-30 mars 2008), Nathan, 2009, p. 144.



## **BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE**

## Bibliographique finale (270 références) :

### Le travail autonome, autonomie et information (23 références)

- ALTET, M. 1993. Styles d'enseignement et styles pédagogiques. In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* / Jean Houssaye. Paris : ESF. 351 p.
- CARRE, P. 1992. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française. 212 p. (Recherche en formation continue).
- DIONI, C. 2008. *Métiers d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Rapport de recherche de l'INRP. 28 p. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/95/63/PDF/rapportrecherche0208.pdf>
- DERVIN, B. 1999. On studying information seeking methodologically: the implications of connecting metatheory to method". *Information Processing & Management*, vol 35, p. 727-750.
- ELIAS, N., KAMNITZER, P. 2003. *La civilisation des moeurs*. Paris : Pocket. 509 p.
- FREIRE, P., REGNIER, J.-C. 2006. *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Paris : Eres. 191 p. (Connaissances de l'éducation).
- GARDNER, H. 2004. *Les intelligences multiples*. Paris: Retz. 188 p. (Forum Education –Culture).
- HUTEAU, M. 1987. *Style cognitif et personnalité : la dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Villeneuve d'Ascq : PUL. 273 p. (Psychologie cognitive ; 4).
- KUHLTHAU, C. C. 1993. *Seeking Meaning: a Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp. 199 p. (Information management, policy and services).
- LIQUETE, V., MAURY, Y. 2007. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Colin. 220 p. (E3).
- MORIN, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p. (Communication et complexité).

- MORIN, E. 1999. *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil. 153 p. (L'histoire immédiate).
- MORIN, E. 1984. *Sociologie*. Paris : Fayard. 465 p.
- PERRAUDEAU, M. 1996. *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*. Paris : Colin. 157 p. (Formation des enseignants. Enseigner)
- PORCHER, L. 2006. *Les médias, entre éducation et communication*. Paris : Vuibert ; CLEMI ; INA. 210 p. (Comprendre les médias).
- SCHON, D. A., HEYNEMAND, J., GAGNON, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Éditions Logiques. 418 p. (Formation des maîtres).
- SMEDT, T. de. 2006. Quels sont les effets induits par l'éducation aux médias ? Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale (Fadben), Actes du 7<sup>ème</sup> congrès de la Fadben (Nice, les 8-10 avril 2005). *Information et démocratie : formons nos citoyens*. Paris: Nathan. p. 39-44.
- SUTTER, E. 1998. Pour une écologie de l'information. *Documentaliste-sciences de l'information*, vol. 35, n°2, p. 83-86.
- TARDIF, J., PRESSEAU, A. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF. 126 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- TREMBLAY, N. 1996. Les quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°39, p. 153-176.
- TRICOT, A. 2004. La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? *In : Doc pour Docs*. <http://docsdocs.free.fr/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=55>
- VALERA, F. J. 1989. *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil. 247 p. (La couleur des idées).
- VYGOTSKI, L. S. 1997. *Pensée et langage*. 3<sup>ème</sup> éd. Paris : La Dispute. 198 p.

### **Les médiations (30 références)**

- BARBERO, J. M., DURAND, G. (trad.). 2002. *Des médias aux médiations : Communication, culture et hégémonie*, Paris : CNRS Communication. 222 p. (CNRS communication).

- BEGUIN, A., CHAUDIRON, S., DELAMOTTE, E. 2007. Entre information et communication. Les nouveaux espaces du document. *Etudes de Communication*, n°30. 20 p.
- BRETON, P. 1995. Médias, médiation, démocratie : pour une épistémologie critique des sciences de la communication politique. *Hermès*, n°17-18, 11 p. Numéro « La communication politique ».
- CAILLET, E. et LEHALLE, E. (collab.). 1998. *A l'approche du musée, la médiation culturelle*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. (Muséologies). 210 p.
- CAUNE, J. 1999. *Pour une éthique de la médiation : le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. 296 p. (Communication, médias et sociétés).
- CAUNE, J. 2006. *Culture et communication : convergences théoriques et lieux de médiation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. 182 p. (La communication en plus).
- COUZINET, V. (dir.). 2009. *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Paris : Hermès science : Lavoisier. 263 p. (Systèmes d'information et organisations documentaires).
- COUZINET, V. 2000. *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur des sciences de l'information*. Paris : ADBS. 340 p. (Sciences de l'information. Recherches et documents).
- DAVALLON, J. 2000. *L'exposition à l'œuvre : stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris : L'Harmattan. 378 p. (Communication et civilisation).
- DELAMOTTE, E. 2007. Information and knowledge literacy. *Esquisse*, n°50-51, janvier, p.41-54. Numéro intitulé « Eduquer à/par l'information », coordination Vincent Liquète.
- DUFRENE, B., GELLEREAU, M. 2004. La médiation culturelle. Enjeux professionnels et politiques. *Hermès*, n°38, p. 199-206. Numéro « Les sciences de l'information et de la communication. Savoirs et pouvoirs ».
- FABRE, I., VEYRAC, H. 2008. Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire. *Communication et langages*, juin,

n°156, p. 103-115. [En ligne] <http://oatao.univtoulouse.fr/> Consulté le 10 août 2011.

- FORQUIN, J.-C. 1989. *Ecole et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : Editions universitaires. 280 p. (Pédagogies en développement).
- GARDIES, C. (dir.). 2008. *L'éducation à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*. Dijon : Educagri éditions. 129 p. (Approches).
- GROSSETTI, M. 2008. Réseaux sociaux et médiations dans les activités d'innovation. *Hermès*, n°50, 10 p. Numéro « Communiquer – Innover Réseaux, dispositifs, territoires ».
- GUILLAUME-HOFNUNG, M. 1995. *La médiation*. Paris : PUF. 127 p. (Que sais-je ; 2930).
- HENNION, A. 1993. *La passion musicale. Une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié. 397 p. (Suites sciences humaines).
- IHADJADENE, M., DUFRENE, B. Les médiations en bibliothèque : une logique de service public ? *Argus*, vol. 39, n°3, hiver 2011, p.22-25.
- JEANNERET, Y. 2005. Médiation. In *La société de l'information : glossaire critique*. Paris : La documentation française.
- LAMIZET, B. 1995. *Les lieux de la communication*. Paris : Mardaga. 347 p. (Philosophie et langage).
- MAURY, Y., ETEVE, C. 2010. Chapitre 5.3. Rapport de l'équipe de Paris. In *Unité de recherche Erté « Culture informationnelle et curriculum documentaire » : rapport final (219 p.)* / Annette Béguin (dir.). Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 3. p. 75-89.
- METZGER, J.-P. (dir.). 2004. *Médiation et représentation des savoirs*. Paris : L'Harmattan. 251 p. (Communication et civilisation).
- MEUNIER, J.-P. et PERAYA, D. 2005. *Introduction aux théories de la communication*. 2<sup>ème</sup> éd. Paris : De Boeck. 459 p. (Culture et communication).
- MICHEL, J. 2003. Les documentalistes : l'urgence d'une reconnaissance sociale. *Hermès*, n°35, p. 185-193. Numéro « Les journalistes ont-ils encore du pouvoir ? ». [en ligne]

[http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9333/HERMES\\_2003\\_35\\_185.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9333/HERMES_2003_35_185.pdf?sequence=1) , consulté le 10 août 2011.

- PERAYA, D. 2010. Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. In *Médiations/* Vincent Liquète. Paris : CNRS édition. 171 p. (Les Essentiels d'Hermès).
- TETU, J.-F. 1995. L'espace public local et ses médiations. *Hermès*, n°17-18, p.287-298.  
[en ligne] [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/15223/HERMES\\_1995\\_17-18\\_287.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/15223/HERMES_1995_17-18_287.pdf?sequence=1) , consulté le 10 août 2011
- THIEBLEMONT-DOLLET, S., KOUKOUTSAKI-MONNIER, A. (dir.). 2010. *Médias, dispositifs, médiations*. Nancy : Presses universitaires de Nancy. 205 p. (Interculturalités).
- SIX, J.-F. 2003. *Les médiateurs*. Paris : Le cavalier bleu. 259 p.
- STEBE, J.-M. 2005. *La médiation dans les banlieues sensibles*. Paris : PUF. 254 p. (Le lien social).
- WOLTON, D. 1997. *Penser la communication*. Paris : Flammarion. 401 p.

### **La culture professionnelle de l'information (31 références)**

- BEGAULT, B. 2010. Le documentaliste : nouveau médiateur entre le chercheur et les archives ouvertes In Monica Mallowan (dir.). *Information et organisations : nouvelles stratégies, structures et fonctions. Colloque international spécialisé en sciences de l'information (COSSI) 16-17 juin 2010*, Université de Moncton, Campus de Shippagan (New Brunswick, Canada). Moncton : Université. Actes sur cédérom. p. 27-35. [en ligne] [http://www.umoncton.ca/umcs/files/umcs/wf/wf/pdf/ACTES\\_COSSI\\_2010.pdf](http://www.umoncton.ca/umcs/files/umcs/wf/wf/pdf/ACTES_COSSI_2010.pdf) , consulté le 30 juillet 2011.
- BEGUIN-VERBRUGGE, A., KOVACS, S. (dir.). 2010. *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Cachan : Hermès : Lavoisier. 336 p. (Systèmes d'information et organisations documentaires).
- BRAUN, J.-P. 2000. *De l'identité professionnelle des documentalistes des CDI des établissements scolaires du second degré : thèse de 3<sup>ème</sup> cycle*. Nancy : Université de Nancy II. 320 p.

- CACALY, S. 1997. *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan. 634 p.
- COMBEROUSSE, M. 2005. *Histoire de l'information scientifique et technique*. Paris : Armand Colin. 127 p. (128 ; 231).
- COUZINET, V. 1984. *La documentation médicale des médecins généralistes à Toulouse*. 420 p. Thèse : Médecine : Bordeaux.
- DECROP, M.-A. 1997. *Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité : Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle doctorat*. Nantes : Université de Nantes.
- DELAMOTTE, E. 2009. *Eléments de réflexion pour la production d'une intelligence collective*. Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale (Fadben), Actes du 8<sup>ème</sup> congrès de la Fadben (Lyon, les 28-30 mars 2008). *Culture de l'information. Des pratiques... aux savoirs*. Paris: Nathan. p. 140-148.
- DELAMOTTE, E., CHAPRON, F. (dir.). 2010. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. 306 p. (Papiers).
- DELCAMBRE, P. 1986. *Ecriture et communications de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 328 p. (Information-Communication).
- DURPAIRE, J.-L., Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2004. *Les politiques documentaires des établissements scolaires*. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale. 60 p. (rapport n°037).
- DI LORENZO, G. 1992. *Question de savoir*. Paris : ESF. 175 p. (Pédagogies).
- ETEVE, C., GAMBART, C. 1992. *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP. 174 p. (Ressources et communication).
- FONDIN, H. 1992. *Rechercher et traiter l'information*. Paris : Hachette. 235 p. (Profession enseignant).
- FRISCH, M. 2008. *Nouvelles figures de l'information documentation : être enseignant documentaliste aujourd'hui : identité, compétences et savoirs spécifiques*. Nancy : CRDP ; Paris : Scéren-CNDP. 90 p. (Documents, actes et rapport pour l'éducation).

- HUBERMAN, M. 1989. *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestle. 339 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques).
- HUBERMAN, M., GATHER THURLER, M. 1991. *De la recherche à la pratique : éléments de base*. Berne : Peter Lang. 335 p. (Exploration Recherches en sciences de l'éducation).
- JUANALS, B. 2003. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Lavoisier. 243 p.
- LE COADIC, Y.-F. 2007. *Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic*. Paris : ADBS éditions. 204 p. (Sciences et techniques de l'information).
- LE DEUFF, O., CHEVALIER, Y. (dir.) 2009. *La culture de l'information en reformation*. Thèse de doctorat en 2 volumes soutenue le 24 septembre à l'université de Rennes 2. 460 p. + 72 p. [En ligne] <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf> (consulté le 30 août 2011).
- LEGRAND, L. 1997. Qu'est-ce que la recherche pédagogique ? *Revue Française de Pédagogie (RFP)*, n° 120, p. 39-47. [en ligne] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_120\\_1\\_1154](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1154) , consulté le 30 juillet 2011.
- LEHMANS, A. 2007. Information literacy : un lien entre information, éducation et démocratie. *Esquisse*, janvier, n°50-51, p. 25-40. Numéro intitulé « Eduquer à/par l'information » coordination Vincent Liquète.
- LIQUETE, V., LEHMANS, A. 2011. L'entrée dans le métier : savoirs et pratiques de référence en contexte de formation des professeurs documentalistes. In *Professeur-documentaliste : un tiers métier* / Isabelle Fabre (coord.). Dijon : Educagri éditions. p. 111-130. (Agora).
- LIQUETE, V., MORANDI, F. 2010. Appréhender la culture informationnelle professionnelle en construction des étudiants documentalistes scolaires : croisement des approches pour atteindre la complexité. Congrès international de l'ACSI (Montréal, 2-4 juin 2010). E. Ménard, V. Nessel, S. Mas / *Sciences de l'information : la synergie à travers la diversité*. Montréal : Université Concordia. 12 p.



- MOEGLIN, P. 2010. *Les industries éducatives*. Paris : PUF. 128 p. (Que sais-je ?).
- PETIT, E. 1980. *Les centres de documentation et d'information : facteurs de changements dans les établissements du second degré ? : thèse de doctorat 3<sup>ème</sup> cycle*. Lyon : Université de Lyon 2. 376 p.
- SERRES, A. 2006. Trois dimensions de l'éducation à l'information. Communication à l'université d'été « De l'information à la connaissance ». Poitiers, Esen, 28-30 août 2006. [en ligne] [http://www.uhb.fr/urfist/publics/TexteUE\\_Poitiers2006\\_A.Serres.doc](http://www.uhb.fr/urfist/publics/TexteUE_Poitiers2006_A.Serres.doc) , consulté le 30 juillet 2011.
- SIMMONOT, B. 2006. L'expertise de l'enseignant documentaliste. In *Nouvelles figures de l'information communication : être enseignant documentaliste aujourd'hui : identité, compétences et savoirs spécifiques* / Muriel Frisch (dir.). Metz : Scéren-CNRDP de Lorraine. p. 55-67.
- TARDY, C., JEANNERET, Y. (dir.). 2007. *L'écriture des médias informatisés : espaces de pratiques*. Paris : Hermès Lavoisier. 222 p. (Systèmes d'information et organisations documentaires).
- THIAULT, F. 2009. Des méthodes combinées pour une analyse communicationnelle d'une liste de discussion professionnelle. *Etudes de communication*, n°33, p. 203-216. Numéro « L'activité aux prises avec des systèmes ou dispositifs d'information ».
- TIESTE, S. 2003. Internet et capitalisation des connaissances en médecine : construction de la valeur d'usage des outils de l'Internet par les médecins hospitalo-universitaires. Thèse de doctorat. Lyon : Université de Lyon 1.

### **L'écosystème informationnel, approche systémique (35 références)**

- BATESON, G. *et al.* 1980. *Vers une écologie de l'esprit. Tome 2*. Paris : Seuil. 285 p. (Recherches anthropologiques).
- BERIOT, D., ROSNAY, J. de. 1992. *Du microscope au microscope : l'approche systémique du changement dans l'entreprise*. Paris : ESF. 325 p.
- BIRNIEN, J.-Y. 1980. *Information et management : initiation à la théorie des systèmes*. 2<sup>ème</sup> éd. Paris : Dunod. 114 p.

- BRIL, B. 2002. Apprentissages et contexte. *Intellectica*, 2, 35, p. 251-268.
- BRIL, B., LEHALLE, H. 1988. *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. 3<sup>ème</sup> éd. Paris : PUF. (Le psychologue).
- CHANDLER, A. D. 1962. *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*. Cambridge (USA) : MIT Press.
- CHARAUDEAU, P., MONTES, R. (dir.). 2004. La voix cachée du tiers : des non-dits dans le discours. Paris : L'Harmattan. p. 20-41. (Sociolinguistique).
- CHAPRON, F. 1999. *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : PUF. 237 p. (Education et formation. L'éducateur).
- DE ROSNAY, J. 1981. L'approche systémique appliquée à l'établissement scolaire. In *Sociologie de l'école : pour une analyse des établissements scolaires*. Paris : Dunod.
- DE ROSNAY, J. 1978. Système et approche systémique. *Travail et méthodes*, février, n°346, p. 5-8.
- DURAND, D. 1983. *La systémique*. 2<sup>ème</sup> éd. Mise à jour. Paris : PUF. 127 p. (Que sais-je ; 1795).
- GOFFMAN, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de minuit. 236 p.
- GUYOT, B. 2006. *Dynamiques informationnelles dans les organisations*. Paris : Hermès science ; Lavoisier. 236 p. (Finance, gestion, management).
- KOESTLER, A. 1980. *Génie et folie de l'homme*. 3. *Le cheval dans la locomotive*. Paris : Calmann-Lévy. 344 p. (Essais).
- LA BORDERIE, R. 1991. *Le métier d'élève*. Paris : Hachette. 159 p. (Pédagogies pour demain. Références).
- LE MOIGNE, J.-L. 1974. *Les systèmes d'information dans les organisations*. Paris : PUF. 285 p. (Systèmes-Décisions).
- LE MOIGNE, J.-L. 1990. *Théorie du système général : théorie de la modélisation*. 3<sup>ème</sup> éd. Paris : PUF. 330 p. (Systèmes-décisions. Systèmes de gestion).
- LE MOIGNE, J.-L. 1994. *Le constructivisme. Tome 1. Des fondements*. Paris : ESF. 300 p. (Communication et complexité).
- LE NY, J.-F. 1985. Comment (se) représenter les représentations ? *Psychologie française*. Volume 29, Numéro spécial « Les représentations ».

- LERBET, G., PINEAU, G. 1986. *De la structure au système : essai sur l'évolution des sciences humaines*. Maurecourt : Editions universitaires. 165 p. (Mesonance altérologie ; 9).
- LUGAN, J.-C. 1993. *La systémique sociale*. Paris : PUF. 127 p. (Que sais-je ? ; 2738).
- MARCILLET, F. 2001. *Recherche documentaire et apprentissage : maîtrise de l'information*. Paris : ESF. 125 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 29).
- MORIN, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p. (Communication et complexité).
- MORIZIO, C. 2005. *La recherche d'information*. Paris : Colin ; ADBS. 126 p. (128).
- MUCCHIELLI, A. 1999. *Théorie systémique des communications : principes et applications*. Paris : Armand Colin. 160 p. (Collection U. Sciences de la communication).
- MUCCHIELLI, A. 2000. *La nouvelle communication*. Paris : Armand Colin. 214 p. (U).
- PARSONS, T. 1937. *The structure of social action*. New-York : Free press. ca 200 p.
- PIAGET, J. 1968. *Le structuralisme*. Paris : PUF. 127 p. (Que sais-je ?).
- POULAIN, M. 1988. *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Cercle de la librairie. 241 p. (Bibliothèques ; 15).
- REED, E., BRIL, B. 1996. *The primacy of action in development. A dexterity and its development*. Hillsdale, NJ : Erlbaum associates, p. 431-451.
- SALLABERRY, J.-C. 1996. *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan. 201 p. (Cognition et formation).
- THEVENOT, L. 1986. Les investissements de forme. In L. Thévenot (éd.). *Conventions économiques*. Paris : PUF. p. 21-71. (Cahiers de Centre d'Etude de l'Emploi).
- VALSINER, J. 1987. *Culture and development of children's action: a cultural-historical theory of developmental psychology*. New York: J. Wiley.

- VON BERTALANFFY, L. 1973. *Théorie générale des systèmes : physique, biologie, psychologie, sociologie, philosophie*. Paris : Dunod. 312 p. (Sciences des organisations).
- WATZLAWICK, P. *et al.* 1975. *Une logique de la communication*. Paris : Seuil. 280 p. (Points. Essais ; 102).

### **Gestion et organisation de la connaissance (39 références)**

- BARBIER, J.-M. 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. 305 p.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N. 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan. 357 p.
- BRUNEL, S. 2008. *Etude des activités collaboratives de conception en tant que situation d'apprentissage : application à l'ingénierie des produits et à l'ingénierie didactique*. Thèse de doctorat sous la direction de Philippe Girard et Marc Zolghadri, soutenue le 5 décembre 2008 à l'université de Bordeaux 1. 236 p. [en ligne] <http://www.theses.fr/2008BOR13680/document> (consulté le 25 août 2011).
- CALLON, M. 1999. *The Role of Lay People in the Production and dissemination of Scientific Knowledge*. *Science, Technology & Society*. New Delhi, Thousand OAKS, London : Sage publications. 4, 1. p. 81-94.
- CHARAUDEAU, P., MONTES, R. (dir.) 2004. *La voix cachée du tiers des non-dits du discours*. Paris : L'Harmattan. 242 p.
- COURBIERES, C., FRAYSSE, P. 2009. Langages de l'architecture / architecture des langages : construction du sens dans le vocabulaire architectural. In M Hassoun, M. El-Hachani (dir.). *Intelligence collective et organisation des connaissances : Actes du 7<sup>ème</sup> colloque international du chapitre français de l'ISKO*, Lyon, 24-26 juin 2009. Lyon : Université Lyon 2-ENSSIB, p. 239-248.
- COX, A. 2005. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of information science*, décembre, volume 31, n°6, p. 527-540.

- DELAMOTTE, E. (dir.) 2004. *Du partage au marché : regards croisés sur la circulation des savoirs*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 350 p. (Communication)
- DEVAUCHELLE, B. 2009. Les TIC et en particulier le web 2.0 questionnent l'avenir du métier d'enseignant documentaliste. Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale (Fadben), Actes du 8<sup>ème</sup> congrès de la Fadben (Lyon, les 28-30 mars 2008). *Culture de l'information. Des pratiques... aux savoirs*. Paris: Nathan. p. 135-138.
- FISCHER, K., ERDELEZ, S., MAC KECHNIE, L. (dir.). 2005. *Theories of Information Behavior*, ASIST, Medford: Information Today Inc.
- FOUGEYROLLAS, P., BEAUREGARD, L. 2001. Disability: a person/environment interaction social creation. In *Handbook of disability studies*. Sage publications (California). p. 171-194.
- HAAS, P. M. 1992. Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination, *International Organization*, vol. 46, n°1, p. 1-37.
- HABHAB-RAVE, S. 2010. Le rôle des communautés de pratique dans le processus de gestion des connaissances dans les entreprises innovantes : une étude de cas par comparaison intersites. *La revue des sciences de gestion, direction et gestion*, janvier-février, n°241, p. 43-54.
- KASSEL, G., FORTIER, J.-Y. IRASTORZA, C. BARRY, C. 2005. Modéliser l'organisation : une approche pour la gestion de ses connaissances. In R. Teulier, J. Charlet, P. Tchounikine. *Ingénierie des connaissances*. Paris : L'Harmattan. 505 p.
- KHANEBOUBI, M. 2009. Description de quelques caractéristiques communes aux opérations de dotations massives en ordinateurs portables en France. *Revue STICEF*, volume 16, 8 p. [En ligne] [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/06r-khaneboubi/sticef\\_2009\\_khaneboubi\\_06p.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/06r-khaneboubi/sticef_2009_khaneboubi_06p.pdf) (consulté le 22 août 2011).
- LABELLE, S. 2008. Société de l'information et aménagement documentaire du territoire : entre valorisation et saisie de l'action locale. *Sciences de la société*, n° 75, p. 127-139.

- LAVE, J., WENGER, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New-York : Cambridge University Press, 1991. 138 p. (Learning in doing).
- LEMIRE. G. 2008. *Modélisation et construction des mondes de connaissances : aspects constructiviste, socioconstructiviste, cognitiviste et systémique*. Laval (Québec) : Presses universitaires de Laval. 180 p. (Laboratoire de communautique appliquée).
- LIQUETE, V. 2005. Représentations et pratiques informationnelles dans le champ de la documentation scolaire. *Spirale*, Hors série 4, p. 147-163. Numéro intitulé « Les représentations en formation (2) », coordination de Franc Morandi et Jean-Claude Sallaberry.
- LIQUETE, V. 2008. Médiations et appropriations de(s) connaissances dans le cadre de la professionnalisation des enseignants-documentalistes français. In Chapitre 7 : organizacao dos conhecimentos face aos novos usos e usuarios da informacçao. Colloque international « *Médiations et usages des savoirs et de l'information : un dialogue France-Brésil (réseau MUSSI)* : actes du 1<sup>er</sup> colloque réseau MUSSI (Rio de janeiro, 4-7 novembre 2008. Brésil : ICICT/FIOCRUZ. p.522-536.
- LIQUETE, V. 2009. Parcours d'étude et construction collective de connaissances dans un ENT. In M Hassoun, M. El-Hachani (dir.). *Intelligence collective et organisation des connaissances : Actes du 7<sup>ème</sup> colloque international du chapitre français de l'ISKO*, Lyon, 24-26 juin 2009. Lyon : Université Lyon 2-ENSSIB, p. 267-276.
- MADRID, C., CHEREL, L. 2004. *Méthode du produit fil rouge*. Grand prix de l'innovation pédagogique, décerné par la Conférence des institutions d'Enseignement supérieur et de recherche de Gestion d'Expression Française (CIDEGEF). [Indications en ligne]  
<http://marketingtechdecobordeaux.jimdo.com/produit-fil-rouge/>
- MALGLAIVE, G. 1990. *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF. 295 p.
- MERZEAU, L. 2010. L'intelligence de l'utilisateur. In *L'utilisateur numérique : séminaire INRIA*. Anglet, 27 septembre-1<sup>er</sup> octobre 2010. Paris : ADBS Edition. p. 9-38.

- MEYRIAT, J. 1985. Information vs communication ? L'espace social de la communication : concepts et théories. In A.-M. Lulan (dir.). *L'espace social de la communication : concepts et théories*. Paris : Retz-CNRS, p. 63-89.
- MEYRIAT, J. 1993. *Information. Les sciences de l'écrit : encyclopédie internationale de bibliologie*, sous la direction de Robert Estivals. Paris : Retz. 567 p.
- MICHEL, J. 2001. Le knowledge management, entre effet de mode et (ré)invention de la roue... *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 38, n°3-4, p. 176-185.
- PADEL, S. 2001. Conversion to organic farming: a typical example of the diffusion of an innovation, *Sociologia Ruralis*, vol. 1, n° 41, p. 40-61.
- PEDAUQUE, R. T., LUND, N. 2007. *La redocumentarisation du monde*. Toulouse : Cépaduès. 213 p.
- PELTIER, A., VIDAL, M., BECERRA, S. 2008. La mise en ligne des informations liées aux risques : véritable outil de prévention ou alibi ?, *Netcom*, vol. 22, n°3-4, 9 p. [en ligne] <http://w3.geode.univ-tlse2.fr/personnels/peltier/peltier-vidal-becerra%20netcom.pdf> , consulté le 31 juillet 2011.
- PROULX, S. 2007. L'usage des objets communicationnels s'inscrit dans le tissu social ». *Dossiers de l'ingénierie éducative*, Hors série, TICE : l'usage en travaux, septembre, p.93-102.
- TARONDEAU, J.-C. 2002. *Le management des savoirs*. 2<sup>ème</sup> éd. Paris : PUF. 127 p. (Que sais-je ?).
- VAEZI-NEJAD, S. 2008. De la socialisation des connaissances à l'émergence du sens commun dans une communauté scientifique et technique. *Sciences de la société*, n° 75, p. 69-83.
- VAN LANCKER, L. 2008. *Accessibilité des sites web, mise en œuvre des directives WCAG 1.0*. Paris : Ed. ENI.
- WENGER, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge (U.-K.) : Cambridge university press. 310 p.
- WENGER, E., MAC DERMOTT, R., SNYDER, W. M. 2002. *Cultivating communities of practice*. Boston (Massachusetts) : Harvard Business School Press. 283 p.

- WORMS, J.-P., Association pour la biodiversité culturelle (France). 2007. *Les créatifs culturels en France*. Gap : Yves Michel, 131 p. (Société civile).
- ZACKLAD, M. 2006. *Une approche communicationnelle et documentaire des TIC dans la coordination et la régulation des flux transactionnels*, Document de travail (Working paper). 25 p. [en ligne] [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/32/72/PDF/working\\_paper\\_flux\\_transactionnels.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/32/72/PDF/working_paper_flux_transactionnels.pdf) , consulté le 12 septembre 2011.
- ZACKLAD, M. GAGLIO, G. 2006. La circulation documentaire en entreprise comme analyseur de pratiques professionnelles : une étude de cas. *Sciences de la société*, n°68, mai, p. 93-109.

### **Pratiques et usages de l'information (83 références)**

- ANADON, M. 2006. La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, vol. 26, n°6, p. 5-31. [En ligne] [www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/anadon.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/anadon.pdf) (consulté le 25 juillet 2011).
- APPEL, V., BOULANGER, H., MASSOU, L. (dir.). 2010. *Les dispositifs d'information et de communication : concept, usages et objets*. Bruxelles : De Boeck. 246 p. (Culture et communication).
- BALTZ, C. 1998. Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 35, n° 2, p. 75-82.
- BECKER, H. S. 2002. *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La découverte. 352 p. (Grands repères).
- BEGUIN-VERBRUGGE, A. 2006. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? *Communication au colloque CIVIIC « Histoire et savoirs »*, Rouen, mai, 12 p.
- BERBAIN, J.-M., ETEVE, C., HASSENFORDER, J., LAMBERT-CHESNOT, O. 1991. Les minorités d'enseignants lecteurs et l'information pédagogique. *Inter-CDI*, novembre-décembre, n°114, p. 53-57.



- BOTOYIYE, G. A. D. 2010. *Le passage à l'écriture : mutation culturelle et devenir des savoirs dans une société de l'oralité*. Rennes : Presses universitaires. 351 p. (Le sens social).
- BRETON, P., PROULX, S. 2006. *L'explosion de la communication. Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : La découverte. 384 p.
- BURNS. S. 1997. Practicing law: a study of pedagogic interchange in a law school classroom. In Max Travers, John F. Manzo. *Law in Action: Ethnomethodological and Conversation Analytic Approaches to Law*. London (UK): Ashgate Dartmouth. p. 265-287.
- CERTEAU, M. de. 1990. *L'invention du quotidien. Tome 1 : arts de faire*. Paris : Gallimard. 349 p.
- CHAUDIRON, S., IHADJADENE, M. 2004. Evaluer les systèmes de recherche d'informations : nouveaux modèles de l'utilisateur. *Hermès*, n°39, p. 170-178. Numéro intitulé « Critique de la raison numérique ».
- CHAUDIRON, S., IHADJADENE, M. 2009. Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? Communication au colloque international Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents. Grenoble : Université Stendhal, Gresec, 11-12 décembre 2009. [en ligne] [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/87/28/PDF/Ihadjadene-Chaudiron\\_GRESEC.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/87/28/PDF/Ihadjadene-Chaudiron_GRESEC.pdf)
- CHAUDIRON, S., IHADJADENE, M. 2010. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Etudes de communication*, n°35, p. 13-29.
- CLOT, Y. 1998. *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte. 274 p. (La découverte poche).
- CORDIER, A. 2011. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : le cas des élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*. Thèse de doctorat en SIC sous la direction d'Eric Delamotte et Vincent Liquète. Université de Lille 3, le 23 septembre. 2 volumes, 500 p. + 685 p.
- CORDIER, A. 2011. Formaliser l'activité de recherche d'information : les modèles et modélisations à l'épreuve des pratiques effectives. In V. Couzinnet,

- C. Courbière (dir.) *Médiations hybrides : construction sociale des savoirs et de l'information*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque Médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France-Brésil (Réseau MUSSI). Toulouse : Université de Toulouse 3, IUT. p. 339-352.
- COULON, A. 1987. *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France. 127 p. (Que sais-je ? ; 2393).
  - COUZINET, V. 2008. De l'usager à l'initié : vers une culture informationnelle partagée. In *Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ? Actes des rencontres Toulouse EducAgro'08 / Cécile Gardiès, Isabelle Fabre, Christine Ducamp, Virginie Albe (éd.)*. Toulouse : Cepaduès Editions. p. 169-189.
  - DAVENPORT, E. 2010. Confessional methods and everyday life information seeking. *Annual review of information science and technology*, vol.44, p. 533-562.
  - DAVENPORT, T.H. 1997. *Information ecology : mastering the information and knowledge environment*. New-York : Oxford University Press.
  - DENDANI, M., REYSSET, P. 2001. Les usages sociaux de la bibliothèque universitaire : le cas des lettres et sciences humaines à l'université de Provence. *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 46, n°1, p. 13-23.
  - DERVIN, B. 1983. *An overview of sense-making research : concepts, methods, and results*. Annual meeting of the international communication association, Dallas. USA: Texas, may.
  - DERVIN, B. 1992. From the mind's eye of the user : the sens-making qualitative-quantitative methodology. In Jack D. Glazier and Ronal R. Powell (éds.) *Qualitative research in information management*. Englewood : Libraries unlimited. p.68-70.
  - DERVIN, B., NILAN, M.-S. 1986. Information needs and uses. *Annual review of information science and technology*, n°21, p. 3-33.
  - DERVIN, B., FRENETTE, M. 2003. Sense-making methodology : communicating communicatively with campaign audiences. In B. Dervin, L. Foreman-Wernet (éds.) *Sense-making methodology reader : selected writings of Brenda Dervin*. Cresskill : Hampton press, vol. 15. p. 233-249.

- DESRICARD, Y. 2010. La bibliothèque vue par ses usagers, même : s'asseoir, braconner, se courber : le vocabulaire des corps à la médiathèque. *Bulletin des bibliothèques de France*, tome 55, n°6, p.6-58.
- DINET, J. (dir.) 2008. *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21<sup>ème</sup> siècle*. Paris : Hermès science : Lavoisier. 313 p. (Usages et compétences. Traité des sciences et techniques de l'information).
- DIONI, C. 2008. *Métier d'élève, métier à l'ère numérique. Rapport*, Lyon : INRP, 28 p. [en ligne] <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/95/63/PDF/rapportrecherche0208.pdf> , page consultée le 15 juillet 2011.
- FABRE, I., GARDIES, C. 2008, L'accès à l'information scientifique numérique : organisation des savoirs et enjeu de pouvoir dans une communauté scientifique, *Sciences de la société*, n° 75, p. 84-99.
- FLICHY, P. 1995. *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris : La découverte. 250 p.
- FLICHY, P. 2004. L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société. *Réseaux*, volume 22, n°124, p. 17-51.
- FONDIN, H. 1992. *Rechercher et traiter l'information*. Paris : Hachette éducation. 235 p. (Profession Enseignant).
- FONDIN, H. 2001. La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-sciences de l'information*, vol. 38, n°2, p. 112-122.
- FONDIN, H. 2006. La science de l'information ou le poids de l'histoire. In Les enjeux de l'information et de la communication. ( en ligne) [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2005/Fondin/home.html](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2005/Fondin/home.html). (consultée le 23 juillet 2011).
- GARDIES, C., FABRE, I., COUZINET, V. 2010. Re-questionner les pratiques informationnelles. *Etudes de communication*, n°35, p. 121-132.
- GARFINKEL, H. 2001. Le programme de l'ethnométhodologie. In Michel de FERNEL, Albert OGIEN, Louis QUERE (dir.). *L'Ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris : La Découverte. 444 p. (Recherches).

- GARFINKEL, H., QUERE, L., BARTHELEMY, M. 2007. *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France. 473 p. (Quadrige. Grands textes)
- GRANJON, F. 2002. Les Sciences de l'Information et de la Communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s). Actes du 13<sup>ème</sup> congrès national des sciences de l'information et de la communication, 7-9 octobre, Marseille. *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. p. 409-415.
- GRANJON, F, DENOUEL, J. (dir.). 2011. *Communiquer à l'ère numérique : regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Transvalor – Presses des Mines. 320 p.
- HALAVAIS, A. 2009. *Search engine society*. Cambridge : Polity press. 232 p.
- IHADJADENE, M. 2009. *La dimension humaine de la recherche d'information : pour une épistémologie des pratiques informationnelles*. Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'information et de la communication. Université Paris Ouest Nanterre, La défense. 284 p.
- JEANNERET, Y. 2008. *La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication*. In Actes du 1<sup>er</sup> colloque Médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France-Brésil (Réseau MUSSI). Instituto de Comunicação e informação científica e tecnologica em Saude. ICICT-FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 4-7 novembre. p. 37-59.
- JODELET, D. 2003 a. Aperçus sur les méthodes qualitatives. In S. Moscovici et F. Buschini. (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF. p. 139-162. (Fondamental).
- JODELET, D. 2003 b. *Les représentations sociales*. 7<sup>ème</sup> éd. Paris : PUF. 447 p. (Sociologie d'aujourd'hui).
- JOUET, J. 1993 a. Pratiques de communication et figures de la médiation. In *Réseaux*, n°60. p.99-120. (Hermès).
- JOUET, J. 1993 b. Usages et pratiques des nouveaux outils. In L. Sfez (dir.). *Dictionnaire critique de la communication*. Paris : PUF. Tome 1, p. 371-376.
- JUANALS, B, NOYER, J.-M. 2010. Technologies de l'information et intelligences collectives. Paris : Hermès, Lavoisier. 280 p. (Systèmes d'information et organisations documentaires).

- KAUFMANN, J.-C. 2007. *L'entretien compréhensif*. 2<sup>ème</sup> éd. Paris : Armand Colin. 127 p. (128).
- KENZIE, P. J. Mac. 2003. A model of information practices in accounts of everyday-life information seeking. *Journal of Documentation*, Volume 59, 1, pp.19 – 40.
- KOENING, G. 2006. L'organisation dans une perspective interactionniste. In B. Vidaillet (dir.). *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation*. Paris : Vuibert. p. 15-34.
- LARAMEE, A. 2010. *La communication dans les organisations : une introduction théorique et pragmatique*. 2<sup>ème</sup> éd. Québec : Presses de l'Université. 343 p.
- LATOUR, B. 1996. Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. p. 131-146.
- LE COADIC, Y.-F. 1997. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan université. 128 p. (128).
- LE MAREC, J. 1997. Sociologie des pratiques informationnelles. In S. Cacaly (dir.). *Dictionnaire de l'information et de la communication*. Paris : Nathan. p. 538-542.
- LHUILLIER, J.-N. 2005. *Le management de l'information : des données aux connaissances et aux compétences*. Paris : Lavoisier : Hermès. 329 p. (Management et informatique).
- LIQUETE, V. 2002. *Etude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Lille : Presses universitaires du Septentrion. 2 vol. 782 p. (Thèse à la carte).
- LIQUETE, V., FABRE, I., GARDIES, C. 2010. Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? In J. Caune (coord.), « La (les) médiation(s) en SIC », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, Dossier 2010, mis en ligne le 21 december 2010, consulté le 15 juillet 2011. URL [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/pageshtml/art2010-dossier.php](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/pageshtml/art2010-dossier.php)
- LIQUETE, V. 2011. Système de contraintes professionnelles et mode d'organisation de la connaissance : le cas des architectes en éco-construction. In V. Couzinet, C. Courbière (dir.) *Médiations hybrides : construction sociale des savoirs et de l'information*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque Médiations et usages

des savoirs de l'information : un dialogue France-Brésil (Réseau MUSSI).  
Toulouse : Université de Toulouse 3, IUT. p. 293-307.

- LIQUETE, V. (coord.). 2011. *Les Cahiers d'Esquisse*, n°2, 135 p. numéro intitulé « Pratiques informelles et non formelles d'information des jeunes : comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques ? ».
- MAHOUDEAU, J. 2006. *Médiation des savoirs et complexité : le cas des hypermédias archéologiques et culturels*. Paris : L'Harmattan. 297 p.
- MASSONNAT, J. 2000. Observer. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, A. Trognon. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. 2ème éd. Paris : Dunod. p. 17-80. (PsychoSup).
- MELOT, A. 2009. Quels usagers ? Quels usages ? (dossier la relation clients). *Documentaliste – Sciences de l'information*, vol.46, n°3, p. 28-71.
- MERZEAU, L. 2010. L'intelligence de l'utilisateur. In CALDERAN, L., HIDOINE, B. MILLET, J. *L'utilisateur numérique : séminaire INRIA*, du 27 septembre au 1<sup>er</sup> octobre 2010, Anglet. Paris : ADBS éditions. p. 9-37. (Sciences et techniques de l'information).
- MAUREL, D. 2010. Sense-making : un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes. *Etudes de communication*, n°35, p. 31-46.
- FRANCE. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale des bibliothèques. 2009. *Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*. Rapport à madame la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : MESR. Rapport n°2009-022, décembre. 66 p. [en ligne] [http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/33/6/Rapport\\_Learning\\_Centers\\_7-12\\_RV\\_131336.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/33/6/Rapport_Learning_Centers_7-12_RV_131336.pdf) , consulté le 31 juillet 2011.
- PAPY, F. (dir.) 2007. *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*. Paris : Hermès : Lavoisier. 364 p. (IC2. Management et gestion des STIC).
- PERRIAULT, J. 1989. *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion. 254 p.

- PERRIAULT, J. 1998. Culture technique, éléments pour l'histoire d'une décennie singulière 1975-1985. *Les cahiers de la médiologie*, n°6, 2<sup>ème</sup> semestre. p.197-214.
- PERRIAULT, J. (à paraître). Ethnométhodologie, machines à communiquer et logique de l'usage. In Alain Coulon (éd.). *Nouvelles orientations de l'ethnométhodologie* : actes. Paris : Université Paris 8. 7 p.
- PROULX, S. 2001. Usages des technologies de l'information et de la communication : reconsidérer le champ d'étude ? In Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication (SFSIC). *Emergence et continuité dans les recherches en information et communication*. Paris : SFSIC. p. 57-66.
- QUERE, L. 1998. La cognition comme action incarnée. In A. Borzeix, A. Bouvier, P. Pharo (coord.) *Sociologie et connaissance : nouvelles approches cognitives*. Paris : CNRS. p. 143-164. (CNRS sociologie).
- REY, A. 2005. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Ed. Robert. p. 2895.
- RICOEUR, P. 1997. *L'idéologie et l'utopie*. Paris : Seuil. 411 p. (La couleur des idées).
- RINAUDO, J.-L., POYET, F. (dir.). 2009. Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ? Paris : INRP. 254 p. (Technologies nouvelles et éducation).
- ROUSSEAU, J.-J. 1762. *Emile ou de l'éducation. Livre II*. Paris : Hachette. Ed. 1888. 213 p.
- SCHUTZ, A. 1998. *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan. 156 p. (Logiques sociales).
- SIMON, H. A. 1947. *Administrative behavior : a study of decision-making processes in administrative organization*. New-York : Mac Millan. 259 p.
- SOUCHIER, E., JEANNERET, Y., LE MAREC, J. 2003. *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information. 349 p. (Etudes et recherches).
- TALJA, S., et al. 2005. Information sharing. In *New Directions in Human Information Behavior* / A. Spink, C. Coles (dir.) ; Berlin : Springer. p. 113-134.

- TAYLOR, R. 1968. Question-negotiation and information seeking in libraries. In *College and research libraries*, n°29, p.178-194.
- TOUGH, A. 1979. *The adult's learning project: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto (Canada): The Ontario Institute for Studies in Education. 319 p.
- WEICK, K. E. 1995. *Sensemaking in organization*. Thousand Oaks: Sage publications. 231 p.
- WEICK, K. E. 2001. *Making sense of the organization*. Oxford : Blackwell publishers. 483 p.

### **Modélisation et système(s) d'information (29 références)**

- BARBIER, J.-M. (dir.). 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. 275 p.
- BEGUIN-VERBRUGGE, A. 2008. Entre modélisation et représentation : le knowledge management, un défi pour les SIC. In C. Volant. *L'information dans les organisations : dynamique et complexité. Colloque international*. Presses universitaires : Tours. p. 149-161.
- BELKADI, F. et al. 2004. Démarche de modélisation d'une situation de conception collaborative. *Document numérique*, 1, vol. 8, p.93-106.
- BRIAND, B. et al. Indicateurs de performance des services documentaires : l'expérience d'un groupe de professionnels de l'information. *Documentaliste – sciences de l'information*, vol. 39, n°1-2, p. 26-33.
- COTE, P., BIELLE, C. 1991. Modélisation de l'utilisateur dans une interface de recherche de l'information. *Documentation et Bibliothèques*, vol. 37, n°2, avril-juin, p. 65-71.
- COTTE, D. 2007. Espace de travail et logique documentaire. *Etudes de communication*, n° 30, p. 25-38.
- COTTE, D. 2009. Système, information, média, Le SI comme objet des Sciences de l'information et de la communication. *Communication et langages*, n°160, juin, p. 39-48.



- DALBIN, S. 2003. La modélisation : pourquoi l'intégrer dans les systèmes d'information documentaire ? : journée d'étude ADBS. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 40, n°3, p. 226-231.
- DENOS, N. CHIARAMELLA, Y. (dir.). 1997. *Modélisation de la pertinence en recherche d'information : modèle conceptuel, formalisation et application*. Université : Grenoble. 272 p.
- ELFAZZIKI, A., NEJEVI, A., SADGAL, M. 2005. *Une approche multi-agents pour la modélisation et l'optimisation des systèmes de gestion de transport maritime*. RIST, p. 173-200.
- GAGNON-ARGUIN, L. 2000. La modélisation des besoins d'information des usagers. *Revue maghrébine de documentation*, p. 67-80.
- GUYOT, B. 2006. *Dynamiques informationnelles dans les organisations*. Paris : Hermès Lavoisier. 236 p. (Finance, gestion, management).
- GUYOT, B. 2011. Prendre la mesure de la place qu'occupe l'information en milieu professionnel : questions de méthode. Actes du colloque international du Gresec. *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*, 10-11 décembre 2009, Grenoble. *Les Enjeux*, mars 2011 (mis en ligne le 15 mars 2011). [En ligne] : [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2010-supplementB/Guyot/index.html](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010-supplementB/Guyot/index.html)
- HUET, B., ROLLAND, C. (dir.). 1992. *Le Sujet, l'Objet, le Projet dans la modélisation des systèmes d'information*. Thèse de doctorat. Université de Paris 6. 514 p.
- JODELET, D. 1998. Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In Moscovici, S. (dir.) *Psychologie sociale*. 7<sup>ème</sup> éd. Paris : Presses universitaires de France. p. 360-382. (Fondamental).
- LE MOIGNE, J.-L. 1986. *Intelligence des mécanismes et mécanismes de l'intelligence*. Paris : Fayard-Fondation Diderot. 367 p. (Nouvelle encyclopédie des sciences et des techniques).
- LE MOIGNE, J.-L. 1984. La théorie du système général : théorie de la modélisation. Paris : PUF. 320 p. (Systèmes-décisions. Systèmes de gestion).
- LE MOIGNE, J.-L. 1990. *La science des systèmes*. Encyclopedia Britannica.
- LE MOIGNE, J.-L. 1995. *Sur la modélisation systémique de l'information*. Université d'Aix-Marseille 3. 12 p.

- LINHART, D. 2009. *Travailler sans les autres ?* Paris : Seuil. 212 p.
- MARCON, C. 2011. Hybridation des savoirs en intelligence économique. Quelle place pour les blogs ? In V. Couzinet, C. Courbières (dir.). *Médiations et hybridations : construction sociale des savoirs et de l'information* : 2<sup>ème</sup> colloque scientifique international du réseau MUSSI. Toulouse : Université de Toulouse 3, IUT. p. 405-416.
- MORANDI, F. 2002. *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris : Nathan. 127 p. (128. Education ; 280).
- MOSCOVICI, S., MONTEIL, J.-M. 1997. *Eduquer et former : perspectives psychosociales*. 3<sup>ème</sup> éd. Grenoble : Presses universitaires. 223 p. (Vies sociales ; 4).
- PEDAUQUE, R. 2006. Documents et modernité. Texte collectif du RTP-DOC. [En ligne] <http://rtp-doc.enssib.fr>
- PERKINS, D. N. 1995. L'individu plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°111, avril-juin, p.57-72. Numéro intitulé « Psychologie de l'éducation : nouvelles approches américaines ».
- SALLERON, L. 1965. *Comment informer honnêtement : texte de l'exposé fait au Congrès de l'Office international des oeuvres de formation civique et d'action doctrinale, Lausanne, 17 avril 1965*. Lausanne : Club du livre civique. 10 p.
- SALLERON, L., DEMARNE, P. et al. 1965. *L'entreprise et la culture générale*. Paris : Entreprise Moderne d'Édition. 147 p.
- STRICKER, U. de. 2005. Building a healthy information culture – practical tips for managers competia. *Online magazine*, novembre. [En ligne] <http://www.destriker.com/pdf/HealthyInfoculture.pdf>
- TIETSE, S. 2008. De la médiation documentaire à la navigation numérique : vers une modélisation du comportement informationnel des médecins en contexte hospitalier. In C. Volant. *L'information dans les organisations : dynamique et complexité. Colloque international*. Presses universitaires : Tours. p. 235-247.

## **ANNEXES**

**Annexe 1 : Parcours professionnel : quelques dates clefs :**

<b>Statut</b>	<b>Résidence administrative</b>	<b>Période</b>
Normalien, instituteur stagiaire	ENI Bordeaux-Caudéran + Université Bordeaux 3 (Talence) pour DEUG	1 <sup>er</sup> /09/1984 – 30/06/1987
Titularisation instituteur de l'EN	Ecole primaire de La Réole (Blaise Charlut)	1 <sup>er</sup> /09/1987
Instituteur	La Réole, puis Cenon (Gironde)	1 <sup>er</sup> /09/1987-31/08/1989
Congés disponibilité pour études	Université Bordeaux 3 – IUT « B » Filière documentation (Talence-Gironde)	1 <sup>er</sup> /09/1989-31/08/1990
Instituteur	Landiras-Cadillac (Gironde)	1 <sup>er</sup> /09/1990-20/10/1991
Chargé de mission auprès de l'IA de la Gironde	CDDP de la Gironde – Ecole du Parc (Mérignac)	21/10/1991-31/08/1993
Professeur certifié en documentation (Aquitaine)	Lycée Villeneuve-sur-Lot (Georges Leygues), collèges Mérignac (Jules Ferry) et Saint-Médard en Jalles (François Mauriac)	1 <sup>er</sup> /09/1993-31/08/1995
PRCE documentation dans l'enseignement supérieur	IUFM d'Aquitaine (Siège Mérignac (Gironde))	1 <sup>er</sup> /09/1995-31/08/2001
Maître de conférences stagiaire en SIC (71 <sup>ème</sup> section CNU)	IUFM d'Aquitaine (Siège Mérignac (Gironde))	1 <sup>er</sup> /09/2001-31/08/2002
Maître de conférences titulaire en SIC (71 <sup>ème</sup> section CNU)	IUFM d'Aquitaine (Siège Mérignac (Gironde))	1 <sup>er</sup> /09/2002- à ce jour



### Annexe 3 :

**Présentation des principales collaborations d'enseignants-chercheurs en SIC (et quelques autres sections) dans les offres de formation de l'université de Bordeaux 4- Ecole interne IUFM d'Aquitaine : période concernée, 1<sup>er</sup> septembre 2001 à aujourd'hui :**

<b>Nom, Prénom</b>	<b>Section CNU</b>	<b>Publics formés</b>
<b>Akam, Noble</b>	71-MCU (Bordeaux 3)	Formation des formateurs (Urfist-IUFM Bordeaux)
<b>Blanquet, Marie-France</b>	71-MCU (Bordeaux 3)	Capes externe et interne de documentation, Evol doc. (Bordeaux)
<b>Boubée, Nicole</b>	71-MCU (Toulouse 3)	Capes externe de documentation (Pau)
<b>Cahuzac, Hubert</b>	71-MCU (Bordeaux 3)	Capes interne de documentation (Bordeaux)
<b>Carrayol, Valérie</b>	71-PU (Bordeaux 3)	Journée de l'Institut des Humanités Digitales
<b>Couzinet, Viviane</b>	71-PU (Toulouse 3)	Co-porteurs d'un projet interrégional Aquitaine et Midi-Pyrénées : Infovert PIV
<b>Delamotte, Eric</b>	71-PU (Lille 3 puis Rouen)	Projet national LIMIN-R, projet FOAD Master SIDOME, Projet régional Haute-Normandie
<b>Dinclaux, Marie</b>	02-MCU (Bordeaux 3)	Formation de formateurs, capes externe de documentation
<b>Ducasse, Roland</b>	71-PU (Bordeaux 3)	Capes externe documentation, master (Bordeaux)
<b>Fondin, Hubert</b>	71-PU (Bordeaux 3)	Capes externe documentation (Bordeaux et Pau)
<b>Fabre, Isabelle</b>	71-MCU (Toulouse – ENFA)	Capes externe de documentation (Pau)
<b>Fraysse, Patrick</b>	71-MCU (Toulouse 3)	Capes externe de documentation (Pau)
<b>Gardiès, Cécile</b>	71-MCU (Toulouse – ENFA)	Capes externe de documentation (Pau)
<b>Le Blanc, Benoît</b>	19-MCU HDR (ENSC)	PLC2 documentation (Bordeaux)
<b>Maury, Yolande</b>	71-MCU (Lille 3)	Capes externe de documentation (Bordeaux)
<b>Paquelin, Didier</b>	71-PU (Bordeaux 3)	Capes externe de documentation (Bordeaux)

		+ Master DSI + Journée de l'Institut des Humanités Digitales
<b>Pinède, Nathalie</b>	71-MCU (Bordeaux 3)	Co-rédaction et co-portage du projet ATACC web
<b>Reymond, David</b>	71-MCU (Bordeaux 3)	Participation via l'IMS-CIH UMR5218, à des journées d'étude (Nancy2-ISCC le 6 avril 2011, journée de l'IHD Bordeaux,...)
<b>Serres, Alexandre</b>	71-MCU –Urfist Rennes	Contribution à édition, Invitation
<b>Tricot, André</b>	16-PU (Toulouse 3)	Capes externe de documentation (Pau)
<b>Manes-Galo, M. Caterine</b>	71-PU (Bordeaux 3)	Cours en M1 master Recherche SIC

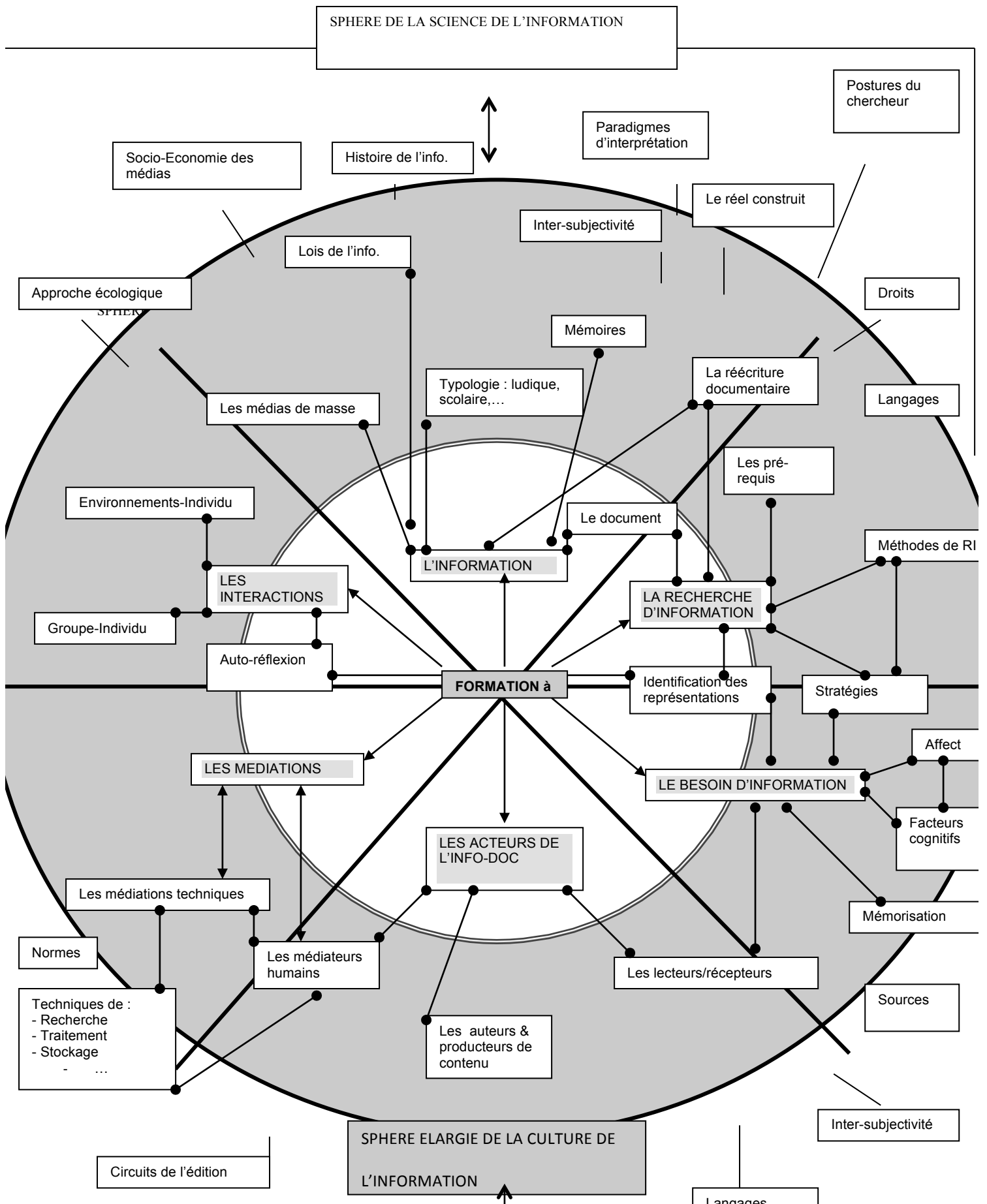
#### Annexe 4 :

**Présentation-aperçu des principales thématiques traitées par nos soins dans les offres de formation de l'université de Bordeaux 4- Ecole interne IUFM d'Aquitaine : période concernée : du 1<sup>er</sup> septembre 2001 à aujourd'hui :**

<b>Thémas</b>	<b>Publics cibles</b>	<b>Indication volume/année universitaire (en moyenne)</b>
<b>Théories des SIC</b>	PLC1 documentation (Bordeaux et/ou Pau) /M1	30 h/année
<b>Usages et pratiques des systèmes d'information</b>	PLC1 documentation (Bordeaux et/ou Pau)/ M2	20 h/année
<b>Traitement et langages documentaires</b>	PLC1 documentation (Bordeaux et/ou Pau) / M1	20 h/année
<b>Indexations et nouveaux traitements de l'information</b>	PLC1 documentation (Bordeaux et/ou Pau) / M2	20 h/année
<b>Education à/par l'information, les médias et la documentation</b>	PLC1 documentation (Bordeaux et/ou Pau) /M1&M2	20 h/année
<b>Méthodologies des épreuves de science et techniques documentaires (STD)</b>	PLC1 documentation (Bordeaux et/ou Pau) / M2	20h /année
<b>Epistémologie des SIC</b>	PLC2 documentation / M2	10 h/année
<b>Organisation et gestion de l'information et de la connaissance</b>	PLC2 documentation / M2	10 h/année
<b>Education/analyse des médias</b>	PLC2 documentation /M2	6 h/année
<b>Systèmes d'information, SID</b>	Capes interne de documentation /M1	10 h/année
<b>Communautés et des systèmes d'information</b>	Capes interne de documentation/M2	10 h/année
<b>Méthodologie des épreuves (condensation, réflexion personnelle)</b>	Capes interne de documentation	10 h/année
<b>Systèmes d'information, SID</b>	Evol doc. (VAE)	6 h/année
<b>Usages et usagers des systèmes d'information</b>	Evol doc. (VAE)	6 h/année
<b>Médiations</b>	Evol doc. (VAE), Cap.interne, M2	6 h/année
<b>Stratégies de recherche d'information</b>	Ateliers 2 <sup>ème</sup> année	6 h/année
<b>Elaboration des techniques d'enquête</b>	Ateliers 2 <sup>ème</sup> année	6 h/année
<b>Education et analyse des médias</b>	Ateliers 2 <sup>ème</sup> année	6 h/année
<b>Culture informationnelle</b>	Formation de formateurs	6 h/année
<b>Gestion de la connaissance et de l'édition scientifique</b>	Formation des doctorants des UB	6h/année
<b>Communication scientifique</b>	M1 master recherche DD	12h/année



# Annexe 5 : Approche cartographique d'objets d'enseignement à l'information- (documentation) :



## Annexe 6 :



### **Analyse de corpus ROSaCE : Grille pour analyse des documents, ressources, contenus produits et archivés par les acteurs rencontrés/interrogés :**

#### **Remarques préalables :**

Remarque 1 : étant donné le nombre limité de groupes observés, nous envisageons d'analyser tous les documents produits par chaque communauté. En cas de forte quantité, analyse d'une vingtaine de ressources par groupe (par tirage aléatoire).

Remarque 2 : Nous essayerons, autant que possible, de caractériser les principales thématiques en circulation dans la communauté observée.

Remarque 3 : Nous essayerons, autant que possible, de caractériser les types d'interactions suggérées dans les documents, entre les personnes de la communauté : aide, consignes d'expert, collaboration, appel à contribution, etc.

<p><b>1- Caractérisation de l'hébergement des documents (si organisation numérique) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Type de stockage choisi : _____</li><li>○ Nom de la plate-forme, de l'espace choisi : _____ _____</li><li>○ Outils informatiques utilisés : _____</li><li>○ Accès à la plate-forme d'accueil : -gratuit -payant</li><li>○ Environnement de type : Blog / Facebook / Bureau virtuel / Site internet / plate-forme collaborative / autre : _____</li><li>○ Accès de type : totalement ouvert / sur web 2.0 / invisible / restreint (par log) : autre : _____</li><li>○ Types de renvoi à des informations en circulation en dehors de l'espace analysé ? – oui –non –impossible de savoir</li></ul>	<p><b>6- Formes « électroniques » des documents :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Existence de liens ? – oui –non</li><li>○ Type de liens : renvoi à des documents / renvoi à des sites / renvoi à des personnes ressources / renvoi à des dispositifs de surveillance/ : renvoi à d'autres communautés d'intérêt / renvoi à des références territorialisées /</li><li>○ Datation du contenu : _____</li><li>○ Durée « moyenne » de stockage de ce type de document : _____</li><li>○ Prolongement-complément d'informations sous forme d'hyperliens : -oui –non</li><li>○ Nombre d'hyperliens estimés depuis le document : _____</li><li>○ Existence d'un référencement : - oui / -non / -nsp</li><li>○ Utilisation de tags : -oui / -non / -nsp</li><li>○ Existence d'un flux RSS : -oui / -non / -nsp</li></ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Si oui, de quels types sont-elle ? _____</li> </ul>	
<p><b>2- Justification des choix techniques opérés par les membres :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les 2 principales raisons justifiant les choix techniques : _____ / _____</li> <li>○ Les intentions principales ayant orienté le choix : gratuité / simplicité / compétence dans le collectif / possibilité de formation / volonté de communiquer avant tout / volonté de conserver / autre : _____</li> <li>○ Conditions d'accessibilité à l'information : facile/ moyen/ difficile</li> </ul>	<p><b>7- Types d'information et de documents :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Datation du contenu : _____</li> <li>○ Niveau de difficulté du contenu : facile / moyen /expert /</li> <li>○ Type de contenu : présentation-préambule, information générale, information spécifique, actualité, données économiques, données associatives, texte officiel, brevet, protocole technique, autre(s) : _____</li> <li>○ Nature du discours : descriptif, polémique, analytique, théorique, dénonciation, opinion, autre(s) : _____</li> <li>○ Indication de l'auteur originel : _____</li> <li>○ Indication de l'éditeur originel : _____</li> </ul>
<p><b>3- Eléments de criticité de l'information disponible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Qui dépose l'information ? _____</li> <li>○ Qui écrit/produit l'information ? _____</li> <li>○ Signature indiquée de l'information : _____</li> <li>○ Existence d'un comité éditorial, d'une lecture/relecture/sélection avant la diffusion de l'information : _____</li> <li>○ Source(s) indiquée(s) : _____</li> <li>○ Information réécriture par un membre ou seulement reroutée, déposée,...(traitement ou non de l'information) : _____</li> <li>○ Information à usage restreint, limité : -oui –non</li> <li>○ Information synthétisée, compilée : _____</li> </ul>	<p><b>8- Eléments volumétriques d'analyse des informations :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Indication volumétrique en page équivalent A4 : _____</li> <li>○ Indication en Ko/Mo/Go de la taille du document : _____</li> <li>○ Format électronique choisi (ex. : PDF, DOC, ...) : _____</li> <li>○ Indication volumétrique (en pages ou en octets) du document hôte : _____</li> <li>○ Nombre de fois que la ressource a été activée, lue, ... : _____</li> <li>○ Nombre d'exemplaires papier mis en circulation dans la communauté d'intérêt : _____</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Degré de profondeur de l'information analysée : 1- information primaire / 2- information légèrement réécrite / 3- information entièrement réécrite / 4- information originelle d'une des membres de la communauté</li> <li>○ Existence de liens publicitaires : - oui / -non</li> </ul>	
<p><b>4- Structuration générale de l'information :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nombre des principales rubriques : _____</li> <li>○ Nombre des sous-rubriques : _____</li> <li>○ Intitulés des rubriques : _____ / _____ / _____ / _____</li> <li>○ Type d'information dans chaque rubrique/sous-rubrique : _____ / _____ / _____ / _____</li> <li>○ Clarté du repérage dès la page d'accueil /ou / Complexité de la structuration</li> </ul>	<p><b>9- Niveaux d'accès et d'actions sur l'information communautaire :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les documents analysés sont-ils disponibles sous d'autres formes (ex. : papier et électronique,...) que celle récupérée par nos soins : -oui –non –nsp</li> <li>○ Les destinataires peuvent-ils réagir au contenu : -oui –non</li> <li>○ Si oui, sous quelle(s) forme(s) ? _____</li> <li>○ L'information peut-elle être : lue / modifiée / supprimée</li> </ul>
<p><b>5- Formes des documents :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Type de ressources : photocopie d'article, dossier documentaire, panorama-recueil de presse, extrait de site, notice technique, brevet, texte officiel-de loi, Autre : _____</li> <li>○ Mode de diffusion choisi : don / envoi postal / mise à disposition dans un local / autre : _____</li> <li>○ Niveau de difficulté du contenu : facile / moyen /expert /</li> <li>○ Niveau langagier du document : faible / moyen /expert</li> <li>○ Document synthétisé, doc. réécrit, doc. Brut non retravaillé</li> <li>○ Document faisant partie d'une entité : - oui –non - nsp</li> </ul>	<p><b>10- Modalités de diffusion au groupe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fréquence de diffusion (jour, semaine, mois, irrégulier,...) : _____</li> <li>○ Nombre de destinataires : _____</li> <li>○ Pour papier, quantité de tirages/exemplaires : _____</li> <li>○ Stockage de l'information : jamais, parfois, régulièrement, systématiquement</li> <li>○ Procédure de lecture-validation avant diffusion : -oui –non –nsp</li> <li>○ Diffusion assurée par : auteur / relai identifié dans le groupe / n'importe qui du groupe / autre : _____</li> </ul>

**Annexe 7 : Autonomie & identification des pratiques informationnelles :**

**A- Afin de vous connaître :**

1- Nom : \_\_\_\_\_

2- Classe : \_\_\_\_\_

3- Rôles spécifiques dans l'EPLÉ : \_\_\_\_\_

4- Vos camarades privilégiés dans l'EPLÉ en matière de fourniture d'informations :

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- ...

5- Vos aides privilégiées hors EPLÉ en matière de fourniture d'informations :

Fonctions/type d'établissement/Lien avec  
vous : \_\_\_\_\_

Fonctions/type d'établissement / Lien : \_\_\_\_\_

Fonctions/type d'établissement / Lien : \_\_\_\_\_

...

**B- Identification de vos centres d'intérêt, besoins informationnels :**

**7- Quels sont vos axes actuels de travail scolaire ou de recherche personnelle :**

\_\_\_\_\_

**8- Quels sont vos axes actuels de travail avec vos camarades :**

\_\_\_\_\_

**9- Quels sont vos axes actuels de travail avec les professeurs :**

\_\_\_\_\_

**10- Caractérisation des documents que vous avez produits ces 3 derniers mois :**

<b>Titre</b>	<b>Autres élèves associés</b>	<b>Volume (Eq. A4)</b>	<b>Forme du document</b>	<b>Principales sources mobilisées</b>	<b>Stockage envisagé</b>


**11- Avec quelles personnes de/hors de l'EPLÉ échangez-vous particulièrement en matière d'informations**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**12- Qui vous aide le plus pour vos travaux scolaires ? Avec quel(s) camarade(s) travaillez-vous le plus ?**

\_\_\_\_\_

**13- Indiquez vos 3 principales sources, pour les types de producteurs d'information suivants :**

1- Institutions :

2- Editeurs : \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /

3- Sites web : \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /

4- Associations : \_\_\_\_\_ /

5- Revues : \_\_\_\_\_ /

6- Bibliothèques, centres de documentation :

7- Autres, \_\_\_\_\_ précisez :

\_\_\_\_\_

**14- Quels types d'information propre aimeriez-vous stocker dans l'ENT de l'EPLÉ ?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15- Quels types d'information que vous avez repérée aimeriez-vous rendre accessible depuis l'ENT de l'EPLÉ ?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**16- Quelle fréquence de réactualisation de ces informations souhaiteriez-vous ?**

- Hebdomadairement**
- Bimensuel**
- Mensuel**
- Bimestriel**
- Trimestriel**
- Ne sais pas**

C- Conditions de structuration et de diffusion des informations dans l'ENT :

**17- L'offre actuelle d'information sur l'ENT vous paraît-elle ?**

Pas d'utilité						Moyenne utilité					Forte utilité		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	

**18- Quelles rubriques de l'ENT lisez-vous le plus fréquemment ?**

<i>Rubriques d'information</i>	<i>Type d'unité informationnelle, de documents consultés</i>	<i>Commentaires personnels</i>

**19- Diffusez-vous des informations à vos camarades à partir de l'offre ENT ? Si oui, lesquelles :**

- Oui**
- Non**

**Quelles informations ? :** \_\_\_\_\_

---

---

**20- Les informations pour lesquelles vous ressentez un réel intérêt :**

- Annonce de manifestations**
- Vie scolaire**
- Technologique**
- Règles de vie**
- Disciplinaire : Lesquelles ? \_\_\_\_\_**
- Culturelle**
- Expérimentations**
- Avis de publication, de parution, de nouveautés,**
- Journal scolaire**
- Autres, \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_ préciser**  
.....

**21- Modes de présentation que vous privilégiez dans vos lectures personnelles :**

- Résumés**
- Synthèse**
- Notes**
- Documents intégraux**
- Extraits**
- Liens**
- Références bibliographiques**
- Autres, \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_ préciser**  
.....

**22- Les camarades avec qui vous produisez le plus de ressources, de préparation, etc...**

<b>Nom du camarade</b>	<b>Classe</b>	<b>Type d'activités prioritaire</b>	<b>Autre type d'activité</b>

*Merci d'avoir répondu à ce questionnaire*



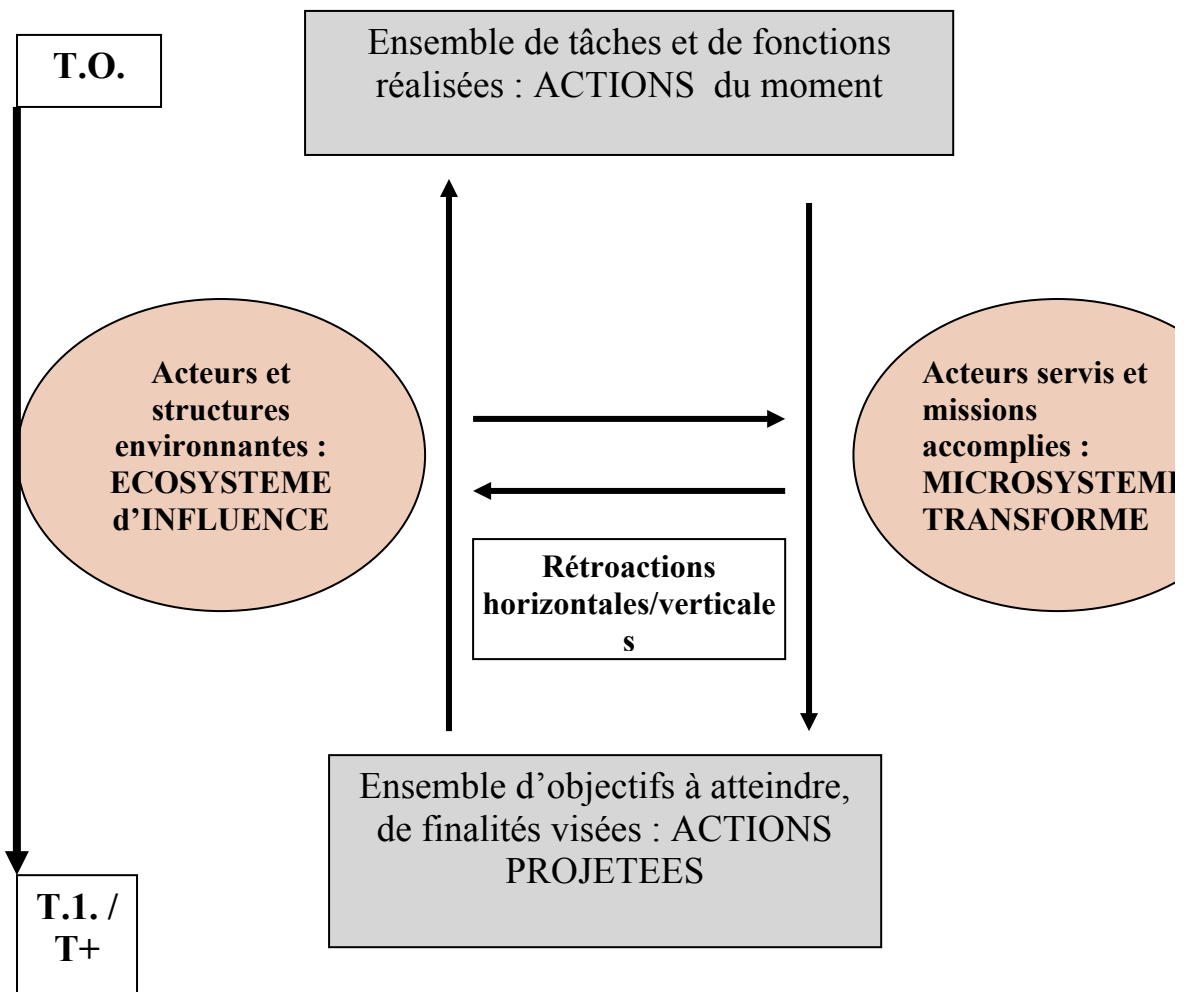
## Annexe 8 :

### Autonomie et repérage des styles cognitifs :

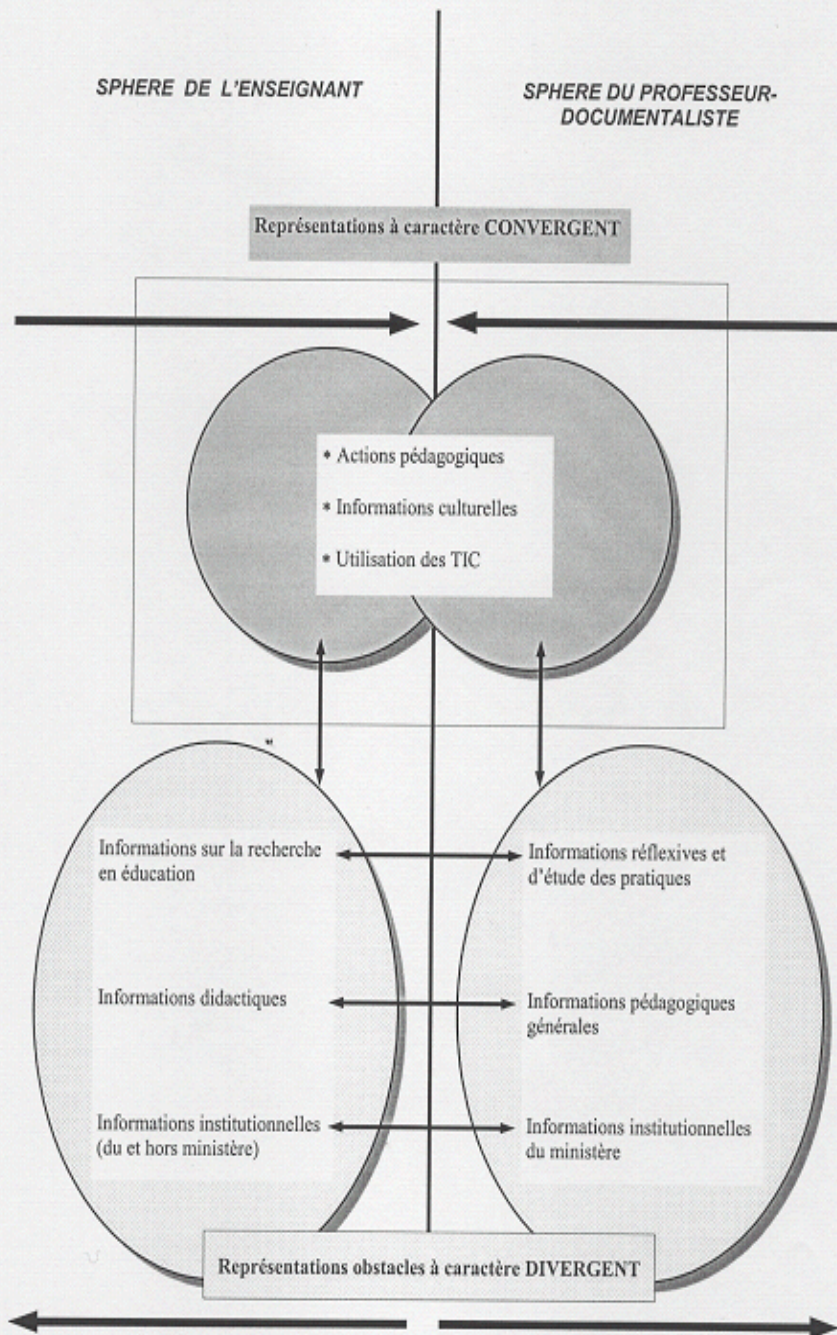
Styles cognitifs	Caractéristiques, démarches d'apprentissage	Pistes pédagogiques
<b>Hermann Witkin</b> <b>Dépendance (DC) /</b> <b>Indépendance à</b> <b>l'égard du Champ (IC)</b>	<p>L'élève "<b>indépendant du champ</b>" a confiance en ses propres repères, il restructure les données, il les reformule en termes personnels, répondant strictement à la question posée, il a une approche analytique.</p> <p>L'élève "<b>dépendant</b>" est sensible au contexte affectif et social, il a besoin de buts externes, de structures définies par d'autres, il s'appuie sur les consignes, et restitue les données telles qu'elles ont été proposées, il est un apprenant synthétique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veiller à donner un cadre de référence : des consignes claires, des repères temporels ou spatiaux.</li> <li>- Demander aux élèves de reformuler avec leurs propres mots, utiliser le mode conversationnel.</li> </ul>
<b>David Ausubel</b> <b>Accentuation /</b> <b>Egalisation</b>	<p>L'élève s'approprie un savoir nouveau :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>en repérant les différences</b>, les oppositions avec ce qu'il connaît déjà (accentuation) ;</li> <li>- ou bien en <b>recherchant les similitudes</b>, les analogies, les habitudes (égalisation).</li> </ul> <p>A rapprocher des concepts piagétiens d'accommodation et assimilation</p>	<p>Prendre en compte les connaissances anciennes de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- partir de son savoir : procéder par analogie</li> <li>- ou contre son savoir : en jouant sur les différences, en déstabilisant ses représentations</li> </ul>
<b>Seymour Papert</b> <b>Approche dure /</b> <b>Approche douce</b>	<p>Dans <b>l'approche dure</b>, l'élève organise son savoir, le programme, il a besoin de repères fiables.</p> <p>Dans <b>l'approche douce</b>, il est bricoleur, il apprend de manière plus spontanée, crée ses propres méthodes.</p>	<p>Alterner les démarches algorithmiques, et les procédures heuristiques.</p>
<b>Jérôme Kagan</b> <b>Impulsivité /</b>	<p>L'élève "<b>impulsif</b>" réagit rapidement aux sollicitations ou même les précède, il prend facilement la parole, construisant</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner à l'élève le temps de la réflexion avant de donner une réponse, un temps de latence pour "faire</li> </ul>

<b>Réflexivité</b>	son raisonnement au fur et à mesure qu'il s'exprime, il procède par essais et erreurs. L'élève " <b>réflexif</b> " hésite à prendre la parole, construit sa réponse mentalement avant de la donner, il privilégie l'indécision plutôt que de commettre des erreurs.	émerger les évoqués". Enoncer ce temps réflexif avant prise de parole.  - Dédramatiser l'erreur, apprendre à gérer l'incertitude.
<b>Jean-louis Gouzien et Georges Lerbet</b>  <b>Consommation / Production</b>	Les élèves " <b>consommateurs</b> " apprennent quand ils reçoivent le savoir. Les " <b>producteurs</b> " apprennent essentiellement quand ils agissent concrètement.	Alternier les situations - production par l'échange, écriture, questionnement, - consommation par l'écoute, la lecture, etc.
<b>Jérôme Bruner</b>  <b>Centration / Balayage</b>	L'élève préfère se centrer sur <b>une seule activité</b> , traiter une seule information à la fois (centration) ou bien mener <b>plusieurs activités</b> de front, aller et venir entre ces activités, construisant son savoir progressivement (balayage).	Varier les situations, alterner situations complexes et mono-activité.

**Annexe 9 : Modélisation d'un microsysteme de type systeme d'information documentaire**



**Systèmes de représentation de l'information documentaire des enseignants  
et des professeurs-documentalistes**



**Annexe 10 :**

**Annexe 11 : Approche autonome de l'écosystème informationnel :**

- Exemple :

-

- Nom & prénom de l'élève : \_\_\_\_\_

Classe : \_\_\_\_\_

-

- Sujet \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ travail :

\_\_\_\_\_

-

- Notions (N) retenues :

-

- N1 : \_\_\_\_\_

- N2 : \_\_\_\_\_

- N3 : \_\_\_\_\_

-

-

- A quelle(s) structure(s) documentaire(s) penses-tu pour t'aider à répondre précisément au sujet de recherche ?

-

	Type de services (CDI, BM, Musée, Service Onisep,...)	Type de documents	Quel service de la structure	...
<b>N1</b>				
<b>N2</b>				
<b>N3</b>				
...				

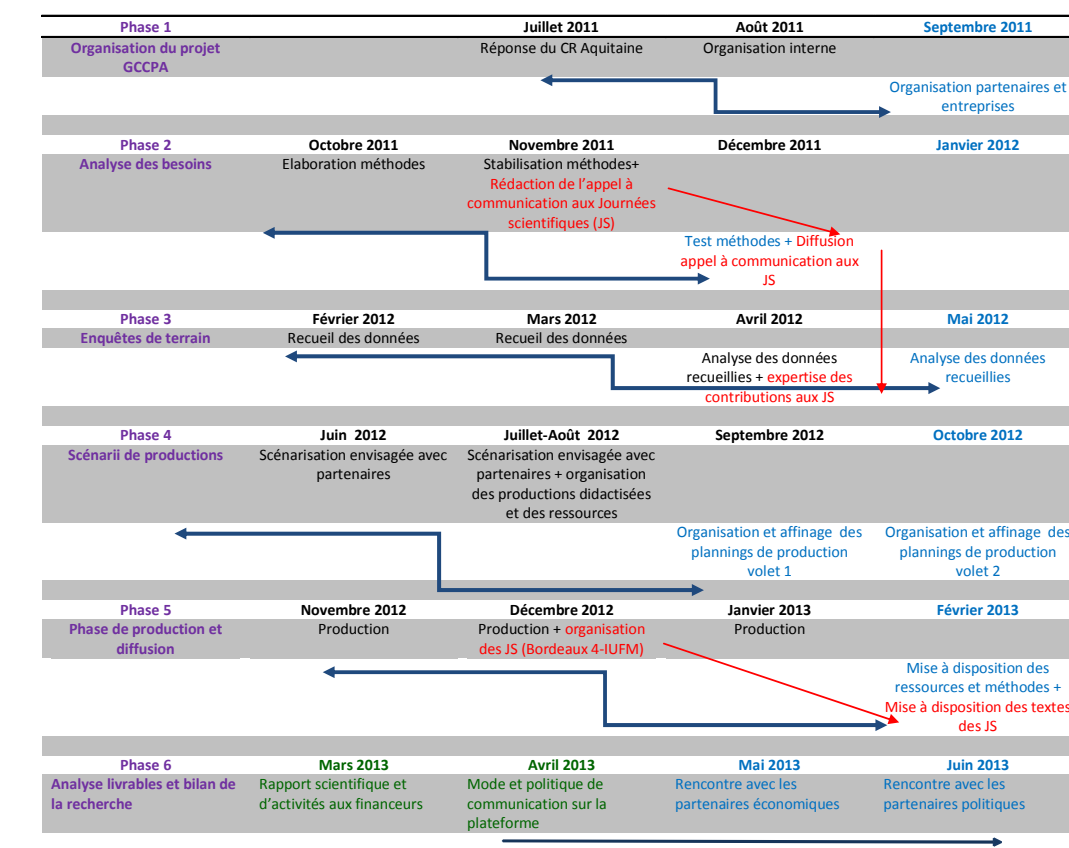
## Annexe 12 : Eléments de présentation du projet régional GCCPA (septembre 2011 – septembre 2013) :

Brunel Stéphane	61	Pilotage, conception méthodologies, analyse des données, conception documents, didactisation des ressources, préparation JS
Chérel Laurence	Prag EGC	Analyse des données, didactisation des ressources,
Girard Philippe	60	Conception méthodologies, préparation JS, suivi JS
Lehmans Anne	Prce Doc., Doctorat 04	Enquête, conception documents, didactisation des ressources, suivi documentaire des JS
Liquête Vincent	71	Pilotage, conception méthodologies, enquête, analyse des données, conception documents, préparation JS, suivi JS
Madrid Catherine	06	Analyse des données, conception documents,
Morandi Franc	70	Analyse des données, conception documents, didactisation des ressources, préparation JS
Robin Vincent	61	Conception méthodologies, analyse des données, conception documents,
Sembel Nicolas	19	Conception méthodologies, enquête, analyse des données,
Soumagnac Karel	71	Conception méthodologies, enquête, conception documents, préparation JS
<b>Equipe technique</b>		
Boursier, Claudia	ADJ	Gestion administrative et financière du projet
Camin, Jean-Louis	PMEF	Didactisation et production des ressources, Commandes techniques
Grossriether, Sophie	IGE informatique	Organisation des ressources, modes de diffusion et de mise à disposition
Guichard, Sophie	IGE système d'information documentaire	Didactisation et production des ressources, Commandes techniques

### Appel à projets recherche 2011 – Partie 2 – Région Aquitaine

Gestion des tâches	Management et pilotage du projet	Analyse des méthodes/élaboration des techniques de recueil des données	Enquêtes de terrain	Analyse des données recueillies	Conception, rédaction de documents et méthodes	Didactisation des ressources	Préparation scientifique des JS	Animation, communication JS
Barthes Didier			X		X	X		X
Brunel Stéphane	X	X		X	X	X	X	X
Chérel Laurence				X		X		X
Girard Philippe		X					X	X
Lehmans Anne	X		X		X	X		X
Liquête Vincent	X	X		X			X	X
Madrid Catherine	X			X	X			X
Morandi Franc				X	X	X	X	X
Robin Vincent				X	X			X
Sembel Nicolas		X	X	X				X
Soumagnac Karel		X	X		X		X	X
Boursier Claudia	X							
Camin Jean-Louis					X	X		
Grossriether Sophie						X	X	
Guichard Sophie						X		

Rétro-planning de GCCPA :



Appel à projets recherche 2011 – Partie 2 – Région Aquitaine

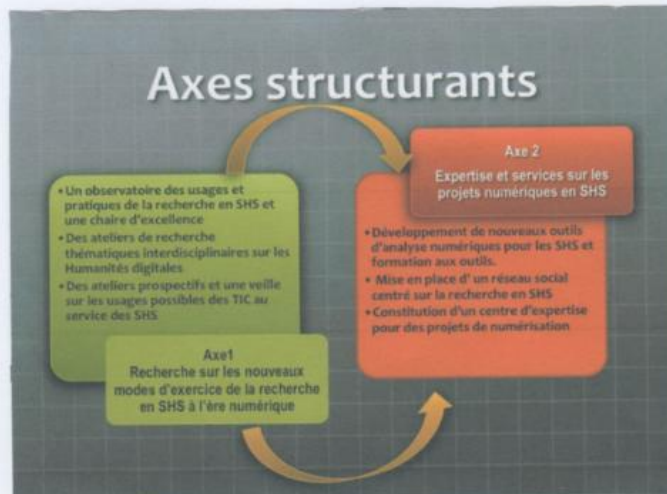
Annexe n°13 :

Éléments de présentation de l'Institut des Humanités Digitales (IHD) de l'université de Bordeaux :

Les enjeux des Humanités digitales :



Les axes structurants de l'IHD :





## Annexe 14 : Aperçu synthétique d'Esquisse et des Cahiers d'Esquisse publications de l'université Montesquieu Bordeaux 4 –IUFM

### 1- Esquisse :

<b>ESQUISSE</b>		n° 50-51 / janvier 2007
<b>Eduquer à / par l'information</b>		
<p><i>RAPPORT À L'INFORMATION ET CONNAISSANCE PARTAGÉE</i> Franc MORANDI</p> <p><i>INFORMATION LITERACY : UN LIEN ENTRE INFORMATION, ÉDUCATION ET DÉMOCRATIE</i> Anne LEHMANS</p> <p><i>INFORMATION AND KNOWLEDGE LITERACY</i> Eric DELAMOTTE</p> <p><i>PERSPECTIVES SUR L'ÉDUCATION À L'INFORMATION</i> Paulette BERNHARD</p> <p><i>DE L'UTILISATION DES DOCUMENTS À L'ÉCOLE AUX APPRENTISSAGES DOCUMENTAIRES : UNE MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE</i> Sophie ROBERT</p> <p><i>DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE À LA MAÎTRISE DE L'INFORMATION : VINGT ANS DE PRATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</i> Claude MORIZIO</p> <p><i>LA FORMATION À LA RECHERCHE D'INFORMATION : PRÉOCCUPATION CITOYENNE OU VISION OBSOLETE ?</i> Hubert FONDIN</p> <p><i>L'ÉDUCATION À L'INFORMATION-DOCUMENTATION EN CONTEXTE SCOLAIRE : QUELLE DYNAMIQUE DES PRATIQUES</i> Yolande MAURY</p>	<p><b>9</b></p> <p><b>25</b></p> <p><b>41</b></p> <p><b>55</b></p> <p><b>69</b></p> <p><b>81</b></p> <p><b>87</b></p> <p><b>95</b></p>	<p><i>APPROCHE DES PRATIQUES INFORMELLES DES JEUNES AVEC INTERNET EN MATIÈRE DE RECHERCHE D'INFORMATION</i> Nathalie GUILHERMOND, Vincent LIQUÈTE</p> <p><b>107</b></p> <p><i>L'ENSEIGNANT DE LYCÉE ET SON BESOIN D'INFORMATION : DE LA CONNAISSANCE AU SAVOIR, VERS LA DÉFINITION D'UN BESOIN SPÉCIFIQUE</i> Vincent SARMÉJEANNE</p> <p><b>125</b></p> <p><i>EDUQUER À L'INFORMATION-DOCUMENTATION À L'UNIVERSITÉ : QUELLE PLACE POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE INFORMATIONNELLE</i> Jean-François COURTECUISSÉ</p> <p><b>133</b></p> <p><i>LA FORMATION À LA MAÎTRISE DE L'INFORMATION AU CŒUR DU PARADIGME INFORMATIONNEL : ÉTUDE DE CAS DANS LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE</i> Christel CANDALOT DIT CASOURANG</p> <p><b>147</b></p> <p><i>DISCIPLINARISATION ET DIDACTISATION DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION</i> Muriel FRISCH</p> <p><b>155</b></p> <p><i>PEUT-ON PARLER D'UNE FORMATION À L'INFORMATION DOCUMENTAIRE DE LA « MATERNELLE À L'UNIVERSITÉ » ?</i> Jean-Louis CHARBONNIER</p> <p><b>165</b></p> <p><i>QUELS SAVOIRS DE RÉFÉRENCE DIDACTISER POUR LA FORMATION DES ÉLÈVES À LA MAÎTRISE DE L'INFORMATION ?</i> Yves-François LE COADIC</p> <p><b>171</b></p> <p><i>LA FORMATION À L'INFORMATION DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES</i> Cécile GARDIES</p> <p><b>181</b></p>
<p>Directeur de publication : Jean-Claude Sallaberry, Directeur de l'IUFM            Responsable scientifique : Franc Morandi            Fondateur : René La Borderie            ISSN n° 1291-228X            IUFM d'Aquitaine - 160, av. de Verdun - BP 90152 - 33705 Mérignac Cedex</p>		
		

## Définition

une **ESQUISSE** est :

- 1) un plan sommaire, un ensemble de notes, d'indications, servant de départ à une réflexion intellectuelle
- 2) une étude donnant un aperçu d'un sujet, et
- 3) le commencement d'une action.

### ESQUISSE

Rédacteur en chef : Vincent Liquète  
Conseil de rédaction : Equipe EFCS  
Secrétariat de rédaction : Natacha Lauvray  
Mise en page : Eric Tattevin-Drevet  
Impression : Impression 33

**EFCS** Éducation - Formation  
Cognition - Société

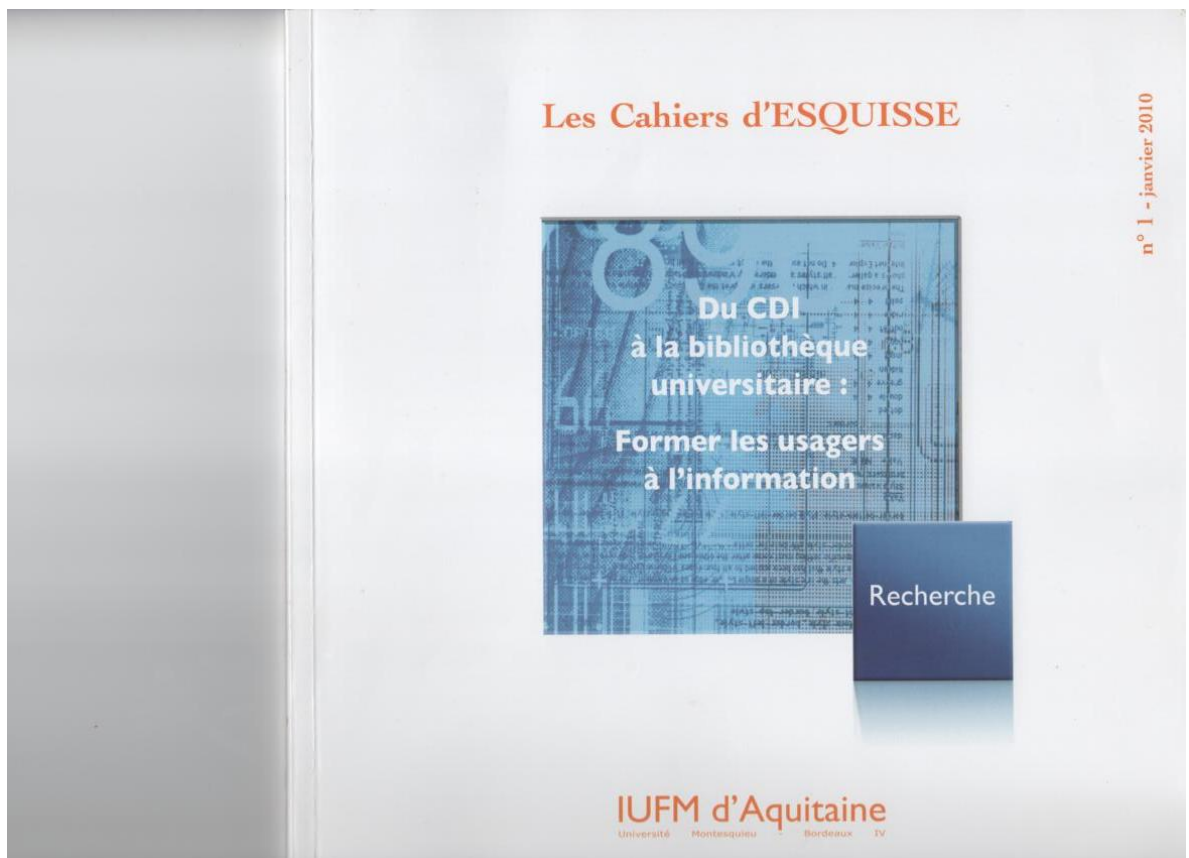
Directeur de la publication : Jean-Claude Sallaberry  
Directeur : Franc Morandi  
Fondateur : René La Borderie

Comité de lecture : Sylvie Barbier, Catherine Blaya-Debarbieux, Alain Baudrit, Jean-Luc Chabanne, Bernard Claverie, Michel Combet, Eric Debarbieux, François Dubet, Eric Dupuy, Marguerite Figeac, Hubert Fondin, Jean-Noël Foulin, Florent Gomez, Valérie Huard, Alain Jeannel, Laurence Janot, Magdalena Kohout, Benoit Le Blanc, Franck Léonard, Vincent Liquète, Catherine Mancel, Dominique Miller, Yves Montoya, Franc Morandi, Bernard N'Kaoua, Samuel Nelken, Jacques Paty, Joël Rich, Nicolas Sembel, Jean-Claude Sallaberry, Jean Vannereau.

EFCS / IUFM d'Aquitaine - 160, av. de Verdun, BP 152 - 33705 Mérignac Cedex.  
Tél : 05 56 12 67 00 / Fax : 05 56 12 67 99.  
Enseignants chercheurs : 05 56 12 67 70.

Les numéros d'Esquisse sont consultables en ligne : [www.aquitaine.iufm.fr](http://www.aquitaine.iufm.fr)  
Courrier électronique : [efcs.recherche@aquitaine.iufm.fr](mailto:efcs.recherche@aquitaine.iufm.fr)

## 2- Cahiers d'Esquisse :





## Du CDI à la bibliothèque universitaire : former des usagers à l'information

INTRODUCTION GÉNÉRALES À LA JOURNÉE  
D'ÉTUDE

Vincent LIQUÈTE **5**  
Laurence TARIN **7**

FORMATION DES USAGERS DANS LE SECOND  
DEGRÉ : ÉMERGENCE DE PROBLÉMATIQUES  
NOUVELLES

Anne CORDIER **11**

LES ÉVOLUTIONS DE LA FORMATION À  
L'INFORMATION DANS LES BIBLIOTHÈQUES  
UNIVERSITAIRES

Elisabeth NOËL **27**

DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE À L'ENSEI-  
GNEMENT SUPÉRIEUR

Isabelle FRUCTUS **39**

« FORMATION À L'INFORMATION »  
PARTENARIAT ENTRE ENSEIGNANTS ET PROFES-  
SIONNELS DE L'INFORMATION À L'UNIVERSITÉ PARIS VIII

Alexandra SAEMMER **51**

LA FORMATION DES USAGERS À PARIS VIII :  
AU CROISEMENT DES USAGES

Isabelle BREUIL **63**

LE RÉSEAU DES URFIST,  
CENTRE DE RESSOURCES POUR LA FORMATION À  
L'INFORMATION DES ÉTUDIANTS OU DES MISSIONS,  
DES FORMATIONS, DES OUTILS (ET DES HOMMES)

Marie-France ANDRAL **71**

SYNTHÈSE DE LA JOURNÉE INTITULÉE :  
« DU CDI À LA BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE :  
FORMER DES USAGERS À L'INFORMATION »

Vincent LIQUÈTE **81**

PERSPECTIVES DE LA FORMATION À  
L'INFORMATION

Anne LEHMANS **89**



UNIVERSITÉ MONTESQUIEU  
BORDEAUX IV



Directeur de publication : Philippe Girard, Directeur de l'IUFM d'Aquitaine  
Responsable scientifique : Franc Morandi - Rédacteur en chef : Vincent Liquète  
Secrétariat de rédaction : François Lagarde - Conception graphique : Eric Tattevin - communication IUFM d'Aquitaine  
IUFM d'Aquitaine - 160, av. de Verdun - BP 90152 - 33705 Mérignac Cedex - 05 56 12 67 69 - [esquisse@aquitaine.iufm.fr](mailto:esquisse@aquitaine.iufm.fr)  
Les numéros d'Esquisse sont consultable en ligne sur : <http://iufm.u-bordeaux4.fr>, rubrique «Recherche/Publications»

## **Annexe 15 : Grille d'analyse des contextes**

Recherche ROSaCE :

### **Grille d'analyse des contextes : recueil de données de cadrage**

#### **1- Description de la structure**

**Type de structure**

**Tutelles administratives**

**Institutions nationales**

**Réseaux nationaux et internationaux**

**Liens avec les professionnels**

**Liens avec d'autres types de structures**

#### **2- Activités**

**Objectifs de la structure**

**Types d'activités**

**Partenariats**

**Activités principales**

**Activités innovantes**

### **3- Les acteurs**

**Organigramme**

**Type d'acteurs**

**Nombre**

**Pratiques professionnelles repérées**

**Pratiques professionnelles émergentes**

### **4- Dispositifs documentaires**

**Centre de ressources**

**Lieux d'exposition**

**Production de documents spécifiques**

**Ressources documentaires**

**Edition**

**Production de documents secondaires**

**Lien avec d'autres dispositifs documentaires**

**Liens avec des professionnels de l'information**

## Table des matières

Introduction générale .....	7
-----------------------------	---

### **Première partie : PARCOURS PERSONNEL DE RECHERCHE : caractérisation de notre chemin d'écritures : éléments d'analyse bibliographique en guise de repérage scientifique de nos travaux :**

<b>1-L'analyse des pratiques documentaires et informationnelles .....</b>	<b>14</b>
1.1- L'usage d'une structure de référence : l'exemple du CDDP de la Gironde (1991-1993).....	14
1.2- Les pratiques documentaires et informationnelles des enseignants de collège (2000-2003) .....	15
1.3- Un retour sur l'analyse des pratiques : les pratiques non formelles d'information (2007-) .....	16
<b>2-L'analyse de la formation des enseignants-documentalistes français (2003-2008) .....</b>	<b>18</b>
2.1- Etat des lieux des offres de formation des enseignants-documentalistes français .....	18
2.2- Considérer les manquements des formations observées .....	20
2.2.1- L'épistémologie scientifique de l'information en jeu .....	20
2.2.2- Les questions émergentes en SIC non prises en considération.....	22
<b>3-La question de la construction professionnelle de connaissances.....</b>	<b>23</b>
3.1- La place des représentations professionnelles .....	25
3.2- Culture de l'information / culture de l'autonomie .....	26
3.3- La question de l'auto-socio-construction des connaissances .....	28
3.4- Les formes de médiation professionnelle de l'enseignant-documentaliste	31
<b>4-En conclusion .....</b>	<b>35</b>

### **Deuxième partie : LES OBJETS SCIENTIFIQUES FONDAMENTALEMENT INTERROGES : démarche scientifique, positionnement théorique, méthodologie et tendances :**

<b>1-Les pratiques informationnelles des professionnels de divers secteurs d'activités .....</b>	<b>37</b>
--	-----------

<b>1.1-</b>	Positionnements épistémologique et théorique .....	37
<b>1.1.1-</b>	Des usages aux pratiques informationnelles .....	37
<b>1.1.2-</b>	Des pratiques informationnelles aux pratiques documentaires .....	40
<b>1.1.3-</b>	Les pratiques considérées par l'analyse des actions .....	41
<b>1.1.4-</b>	Les pratiques informationnelles et la question du « sens » .....	44
<b>1.1.5-</b>	La place de la rationalité chez les acteurs .....	45
<b>1.2-</b>	Les considérations méthodologiques .....	47
<b>1.2.1-</b>	Les logiques collectives par les approches quantitatives .....	48
<b>1.2.2-</b>	Les entretiens d'explicitation .....	49
<b>1.2.3-</b>	L'analyse de la matière produite par les acteurs .....	51
<b>1.3-</b>	Quelques principes fondamentaux des pratiques documentaires des enseignants .....	52
<b>1.3.1-</b>	L'incidence des facteurs identitaires et individuels sur les pratiques documentaires .....	53
<b>1.3.1.1-</b>	La place de choix de la valise documentaire personnelle .....	53
<b>1.3.1.2-</b>	La place et fonction des périodiques .....	54
<b>1.3.1.3-</b>	L'impact des fonds documentaires des cabinets disciplinaires .....	54
<b>1.3.1.4-</b>	Les indicateurs personnels influençant les pratiques documentaires.....	55
<b>1.3.2-</b>	Les pratiques informationnelles partagées entre les pairs : vers des logiques collectives .....	58
<b>1.3.2.1-</b>	Les affiliations professionnelles à l'échelle des établissements scolaires	58
<b>1.3.2.2-</b>	Les pratiques informationnelles suggérées par les « leaders ».....	59
<b>1.3.2.3-</b>	La fonction de relai au sein des équipes pédagogiques .....	59
<b>1.3.2.4-</b>	D'autres tendances collectives autour des pratiques documentaires....	61
<b>1.3.3-</b>	L'adaptation aux configurations et contraintes environnementales.....	62
<b>1.3.4-</b>	L'autonomie des pratiques face aux cadres de prescriptions .....	64
<b>1.4-</b>	Vers un dépassement de paradigme .....	65
<b>1.5-</b>	Des pratiques informationnelles à la construction de connaissances .....	66
<b>1.5.1-</b>	Pour une approche orientée construction de connaissances .....	66
<b>1.5.2-</b>	L'appropriation des offres conventionnelles .....	67
<b>1.5.3-</b>	L'élaboration de dispositifs négociés entre les acteurs .....	67



<b>2- Concevoir un écosystème documentaire-informationnel .....</b>	<b>69</b>
2.1- Les éléments théoriques mobilisés .....	69
2.1.1- La relation du système à l'environnement .....	69
2.1.2- Le système d'information-documentaire de l'enseignant comme entité...	70
2.1.3- Les interrelations au sein du système .....	72
2.1.4- Les systèmes d'information documentaire comme microsystèmes d'entrées et de sorties d'informations .....	73
2.1.5- Actions, usages, pratiques comme indicateurs de la pensée systémique	74
2.1.6- Les systèmes d'information documentaire face au changement.....	75
2.1.7- Deux principes de la théorie systémique des communications.....	76
2.1.7.1- Les boucles d'interaction .....	77
2.1.7.2- Les phénomènes paradoxaux de situations dans le système observé..	77
2.2- Définition de l'écosystème info-documentaire .....	78
2.3- Méthodes et techniques d'appui : positionnement du chercheur .....	79
2.4- Quelques éléments forces pour appréhender l'écosystème info-documentaire de l'enseignant .....	81
2.4.1- Des logiques personnelles dépassant les missions des structures info-documentaires .....	81
2.4.2- Usages du CDI par les enseignants : des attentes très séculières et limitées.....	82
2.4.3- Des stratégies d'acteurs fortement marquées : amorce d'une typologie des pratiques info-documentaires de l'écosystème .....	82
2.4.4- La confrontation des logiques d'acteurs à l'égard des environnements documentaires .....	86
2.4.4.1- L'utilisateur enseignant face aux professionnels de l'information.....	86
2.4.4.2- Les représentations des enseignants du CDI et de l'écosystème informationnel face à celles des professionnels de l'information.....	88
2.4.4.2.1- Le professeur documentaliste comme diffuseur d'information .....	93

2.4.4.2.2-	Le professeur documentaliste comme animateur culturel .....	93
2.4.4.2.3-	Le professeur documentaliste comme catalyseur des projets pédagogiques .....	94
2.4.4.2.4-	Le professeur documentaliste comme « interface communicant » avec l'équipe de direction.....	94
2.4.4.2.5-	Le professeur documentaliste comme soutien technique.....	94
2.4.4.2.6-	Le CDI espace scolaire surveillé, l'éco système espace ouvert .....	95
2.4.4.2.7-	Le CDI espace encyclopédique .....	96
2.4.4.2.8-	Le CDI espace culturel .....	96
<b>2.5-</b>	<b>Incidence de notre travail pour les Sciences de l'Information et de la Communication.....</b>	<b>97</b>
<b>3-</b>	<b>La culture professionnelle de l'information en construction .....</b>	<b>99</b>
<b>3.1-</b>	<b>Les éléments théoriques mobilisés .....</b>	<b>99</b>
<b>3.1.1-</b>	<b>Délimitation de l'information professionnelle .....</b>	<b>100</b>
<b>3.1.2-</b>	<b>Délimitation de l'information scientifique et technique.....</b>	<b>103</b>
<b>3.2-</b>	<b>Méthodes et techniques d'appui : positionnement du chercheur.....</b>	<b>104</b>
<b>3.3-</b>	<b>Quelques éléments forces de nos recherches .....</b>	<b>105</b>
<b>3.3.1-</b>	<b>Caractérisation des principaux types d'informations recherchées/utilisées par les enseignants de discipline : tentative de délimitation .....</b>	<b>105</b>
3.3.1.1-	L'Information Culturelle et de Loisir (I.C.L.) .....	106
3.3.1.2-	L'Information Pédagogique et Professionnelle (I.P.P.).....	107
3.3.1.3-	L'Information Scientifique et Technique (I.S.T.) .....	108
3.3.1.4-	L'Information Scientifique et Expérimentale (I.S.E.) .....	109
3.3.1.5-	L'information officielle (I.O.) .....	111
<b>3.3.2-</b>	<b>L'importance de la communication dans la dissémination de l'information professionnelle .....</b>	<b>112</b>
<b>3.3.3-</b>	<b>Eléments contextuels et structurels d'influence de la recherche d'information professionnelle .....</b>	<b>113</b>
<b>3.3.4-</b>	<b>Emergence et réactualisation des savoirs : l'accès à la recherche en pédagogie .....</b>	<b>115</b>
<b>3.4-</b>	<b>Incidence de notre travail pour les Sciences de l'Information et de la Communication .....</b>	<b>119</b>

<b>4-Vers de nouvelles formes de médiations documentaires</b> .....	121
4.1- Les éléments théoriques mobilisés .....	121
4.2- Le positionnement du chercheur .....	123
4.3- Quelques éléments repérés sur les médiations engagées à l'occasion de nos recherches .....	125
4.3.1. Les médiations informationnelles.....	125
4.3.1.1. La médiation informationnelle pro-active.....	125
4.3.1.2. La médiation informationnelle par « redocumentarisation » .....	126
4.3.2. Les médiations communicationnelles .....	129
4.3.2.1. La médiation communicationnelle culturelle.....	129
4.3.2.2. La médiation communicationnelle « notionnelle ».....	130
4.4- Incidence sur les Sciences de l'Information et de la Communication .....	132
4.4.1- Le repositionnement des ressources « propres » par rapport aux produits d'édition .....	132
4.4.2- Une médiation par les produits documentaires sans profilage.....	133
4.4.3- Un émiettement des pratiques de médiation : quelques niches d'action essentiellement .....	134
4.4.4- La faible part de la communication dans les diverses problématiques en circulation .....	135
4.4.5- Quand les médiations définissent de nouvelles formes de territorialité de la documentation scolaire .....	137
<b>5-Culture de l'autonomie et culture de l'information : à la croisée des chemins</b> .....	139
5.1- Comment définir synthétiquement l'autonomie ? Eléments théoriques mobilisés .....	139
5.2- La question de l'autonomie dans la culture de l'information : des implications plurielles .....	142
5.2.1- La dimension cognitive .....	143
5.2.2- La dimension politique.....	143
5.2.3- La dimension sociale .....	143

5.3-	Culture de l'information, culture de l'autonomie : des connaissances et des compétences similaires à envisager .....	144
5.3.1-	Tolérer l'incertitude : la dimension adaptative .....	144
5.3.2-	Réfléchir dans et sur l'action : la dimension praxique.....	145
5.3.3-	Se connaître en tant que personne et en tant qu'apprenant : les dimensions identitaire, cognitive et métacognitive .....	146
5.3.4-	Etablir un réseau de ressources : la dimension sociale et écologique de l'information .....	150
5.3.5-	S'extraire de certains déterminismes... : la dimension analytico-critique..	150
5.4-	L'approche autonome de l'information se distingue-t-elle des approches didactiques de l'information-documentation ?.....	151
5.5-	Le questionnement de l'autonomie informationnelle chez les professeurs- documentalistes : incidence pour les SIC : .....	152
6-	<b>Construction et organisation de la connaissance au sein de communautés (pré)-professionnelles .....</b>	<b>156</b>
6.1-	Les éléments théoriques mobilisés .....	157
6.1.1-	Le rôle de l'information dans la construction des savoirs.....	157
6.1.2-	La relation entre information(s) et communautés .....	158
6.1.3-	Les communautés comme réseaux de représentations, de dialogue et de rationalité.....	160
6.1.4-	Le cadre théorique retenu.....	161
6.2-	Les éléments méthodologiques retenus .....	163
6.2.1-	Modes de recueil des données auprès des étudiants en information-documentation.....	163
6.2.2-	Modes de recueil des données auprès des acteurs de l'environnement durable .....	164
6.3-	Quelques tendances et résultats retenus .....	166
6.3.1-	Le terrain de l'agriculture biologique et environnementale .....	166
6.3.1.1-	Le contexte étudié .....	166
6.3.1.2-	Quelques tendances observées .....	167
6.3.2-	Le terrain de l'architecture éco-constructive.....	168
6.3.2.1-	La culture de l'information des architectes .....	169
6.3.2.2-	La profession d'architecte .....	169
6.3.2.3-	Les dispositifs « traditionnels » de l'information architecturale .....	170
6.3.2.4-	La problématique environnementale .....	171
6.3.2.5-	Cartographie actuelle de l'offre d'information en éco-construction.....	172

6.3.2.5.1-	La nébuleuse des réseaux proactifs .....	172
6.3.2.5.2-	Les réseaux économiques .....	173
6.3.2.5.3-	Les réseaux associatifs .....	174
6.3.2.5.4-	Les réseaux éco-citoyens sur internet .....	175
6.3.2.6-	Considérer les systèmes de contraintes des communautés d'acteurs...	175
6.3.2.7-	Du partage et de la diffusion de l'information professionnelle à l'organisation de la connaissance .....	176
6.3.2.7.1-	Un ensemble de manquements observés .....	176
6.3.2.7.2-	Transfert et réécriture des informations professionnelles .....	177
6.3.2.7.3-	Les conditions de la diffusion de la connaissance en éco-construction	178
6.3.3-	Quelques tendances au sein des communautés d'étudiants en info- documentation.....	179
6.3.3.1-	Production de ressources propres et « réécriture documentaire » par les étudiants .....	180
6.3.3.2-	Formats de connaissances mis en circulation et partagés : des stratégies d'action et de connaissances visées par les acteurs .....	182
<b>6.4-</b>	<b>Les principales tendances repérées à l'occasion de ces travaux.....</b>	<b>184</b>
<b>6.4.1-</b>	<b>La prédominance de la communication et des échanges verbaux .....</b>	<b>185</b>
<b>6.4.2-</b>	<b>L'incidence des formats en circulation sociale et professionnelle .....</b>	<b>185</b>
<b>6.4.3-</b>	<b>Des bricolages aux modes de gestion réinventés par les acteurs .....</b>	<b>186</b>
<b>6.4.4-</b>	<b>La nécessité de considérer le paysage informationnel pour positionner les communautés .....</b>	<b>186</b>
<b>6.4.5-</b>	<b>La question de la construction d'identités professionnelles .....</b>	<b>187</b>

**Troisième partie : QUAND LES PRATIQUES INFORMATIONNELLES PARTICIPENT A LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES... Pour une tentative de modélisation : SEPICRI : pour « Systèmes, Environnement, Pratiques Individuelles-Collectives et Représentations de l'Information » :**

<b>1-</b>	<b>L'intérêt d'une modélisation pour appréhender les pratiques informationnelles dans une situation de construction de connaissances .....</b>	<b>191</b>
<b>1.1-</b>	<b>Qu'entendre par modélisation ?.....</b>	<b>191</b>
<b>1.2-</b>	<b>Les intentions de notre proposition de modélisation .....</b>	<b>192</b>

1.3-	Les principales composantes de la modélisation SEPICRI.....	193
2-	<b>Premier volet : le niveau individuel des pratiques informationnelles en contexte professionnel</b> .....	194
2.1-	Le parcours individuel du sujet.....	194
2.2-	La démarche autonome du sujet .....	195
2.3-	De la prise d'information à la construction de connaissances .....	197
2.4-	Le système de représentations du sujet .....	198
3-	<b>Second volet : le niveau interactionnel</b> .....	201
4-	<b>Troisième volet : le niveau éco-systémique</b> .....	207
5-	<b>Le paradigme de référence du modèle SEPICRI</b> .....	211
6-	<b>Présentation visuelle synthétique du modèle SEPICRI</b> .....	212
7-	<b>La modélisation comme colonne vertébrale d'un dispositif de recherche</b> .....	214
8-	<b>Des obstacles à la démarche de modélisation</b> .....	214
9-	<b>L'articulation de ce positionnement avec d'autres voies de recherche sur les cultures de l'information</b> .....	215

#### **Quatrième partie : PERSPECTIVES ET ENGAGEMENTS SCIENTIFIQUES :**

1-	<b>Les perspectives de recherche à engager</b> .....	218
1.1-	Le contour d'un programme personnel de recherche .....	218
1.1.1-	Les pratiques informationnelles des enseignants .....	218
1.1.2-	Les pratiques informationnelles et la construction de connaissances des architectes (notamment éco-constructeurs) .....	220
1.1.3-	L'enrichissement du concept de « culture professionnelle de l'information ».....	220
1.2-	Le portage de programmes collectifs de recherche .....	222
1.2.1-	Un projet sur l'accessibilité web .....	223
1.2.2-	Un projet sur l'accompagnement de la connaissance dans des contextes professionnels d'apprentissage .....	225
1.3-	Notre collaboration à certains réseaux de recherche .....	227

1.3.1-	Contribution aux réseaux internationaux sur les bibliothèques scolaires...	227
1.3.2-	Contribution à des recherches sur les littéracies et cultures de l'information .....	228
1.3.3-	Contribution à des réseaux internationaux sur les médiations, les savoirs et la science de l'information .....	231
1.3.4-	Contribution à des dispositifs de recherche et de développement régionaux .....	231
<b>2-</b>	<b>Les activités de valorisation de la recherche</b> .....	<b>232</b>
2.1-	La valorisation éditoriale à l'échelon local .....	233
2.2-	La participation à des projets réticulaires de valorisation .....	235
<b>3-</b>	<b>Nos activités d'encadrement et de pilotage de recherches à envisager</b> .....	<b>237</b>
3.1-	Les perspectives info-documentaires à l'école et à l'université .....	237
3.2-	Les modes de recherche, de gestion et de diffusion de l'information dans des communautés professionnelles à intérêts communs .....	238
3.3-	Les analyses culturelles et épistémologiques de la culture de l'information professionnelle en construction .....	240
	<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>242</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE GENERALE</b> .....	<b>248</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>274</b>
	<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>302</b>