



Master 2

« Enseignement et Formation pour l'Enseignement Agricole et le Développement Rural »

Option : Formation aux métiers de la Recherche et de l'Expertise en éducation (RE)

Délivré par l'École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse

La question de la réception de l'information pour les professeurs documentalistes : entre prescriptions et pratiques

Mémoire présenté et soutenu par **Sylvie SOGNOS**
Le 2 juillet 2013

Directrice de mémoire : **Isabelle FABRE**
Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication

Membres du jury :

Isabelle FABRE, Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication
Cécile GARDIES, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Information et de la Communication
Jean-François MARCEL, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation
Patrice VENTURINI, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation

Remerciements

Je souhaite remercier les personnes qui ont contribué, chacune à leur façon, à la réalisation de ce mémoire.

Isabelle Fabre, qui a dirigé ce mémoire, pour son accompagnement rigoureux, ses conseils et ses encouragements permanents, son regard critique et stimulant mais surtout pour la confiance qu'elle m'a accordée et qui m'a permis de mener à terme cette belle expérience.

Cécile Gardiès, pour m'avoir encouragée à suivre cette formation, pour son suivi exigeant et toujours porteur, pour son enthousiasme à nous aider à « tirer le fil » pour approfondir chaque scénario.

Merci à **Gilles**, lecteur exigeant et disponible, pour la confiance qu'il me donne, son inépuisable énergie, son constant soutien, et son efficacité technique à toute épreuve. Sans lui, cette aventure n'aurait pas pu avoir lieu.

Alfredo Lescano, pour m'avoir fait expérimenter de près ce que son expression « *être au clair avec ce que l'on dit est un minimum, c'est la seule façon de s'en sortir* » voulait dire.

Merci aux membres de l'équipe du Centre de Documentation et d'Information de l'ENFA pour leur accueil, leurs conseils et leur aide en particulier pour tous les prêts documentaires essentiels dans cette recherche.

Elena Codignola, pour avoir gentiment accepté de me faire parvenir les articles de la revue INTER-CDI pour mon recueil de données.

Antoine, Milo, Diego, Anna, pour tout ce temps que je ne leur ai pas donné, et dont ils ont certainement souffert, merci pour leur patience et leurs encouragements.

Anne, Ariane, Delphine, Élisabeth, Emmanuelle, Estelle et **Françoise** pour leur écoute énergisante, leur soutien logistique ou linguistique et leur amitié précieuse.

Merci à mes **Parents** et **Beaux-Parents** pour leur soutien et leur disponibilité inconditionnels.

Une pensée tendre pour ma sœur, **Véronique**, qui avec d'autres fils construit sa maison intérieure aussi...

Merci enfin à **Isabelle Guérin, Natacha Robert** et **Laurent Escande** pour tous les moments de partage réconfortants et stimulants que nous avons vécus dans cette aventure commune.

Introduction	4
Interroger la notion de réception de l'information	4
1. Contexte général	7
1.1. Contexte de la recherche et état de l'art	7
1.2. Problématique et questions de recherche	10
1.3. Le contexte particulier de la société de l'information	12
2. Cadre théorique	20
2.1. Information et connaissance	20
2.2. Accès à l'information et transparence	23
2.3. Réception et appropriation de l'information	29
3. Dispositif méthodologique	34
3.1. Présentation du corpus de textes	34
3.2. L'analyse de contenu	36
3.3. Le logiciel Tropes	37
3.4. Manière de procéder : modalités et conditions d'utilisation	38
4. Résultats et analyse : de la formation à l'information à une formation à la culture de l'information	42
4.1. La réception de l'information dans les textes de l'Éducation nationale : évolution d'une formation à l'information	42
4.2. La réception de l'information dans les textes de l'Enseignement agricole : de l'activation des connaissances à la réception de l'information	58
4.3. La réception de l'information dans les comptes rendus d'expériences des professeurs documentalistes : un écart entre deux discours	63
4.4. Interprétation des résultats : de la culture de l'information à l'acquisition d'une culture informationnelle	68
Conclusion	72
Bibliographie alphabétique	77
Table des sigles	82
Table des matières	83
Table des annexes	84
Annexe 1. Résultats issus de l'analyse de la circulaire de mission de 1986	85
Annexe 2. Résultats issus de l'analyse du document PACIFI, repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information	91
Annexe 3. Résultats issus de l'analyse des textes extraits de la revue Intercdi	107
Annexe 4. Titres des articles analysés de la revue Intercdi du n° 225 au n° 241	114
Annexe 5. Résultats issus de l'analyse des textes officiels de l'Enseignement agricole	115

Introduction

Interroger la notion de réception de l'information

Culture de l'information, société de l'information, éducation à l'information, maîtrise de l'information, les expressions impliquant la notion d'information abondent et multiplient les interprétations. Son étymologie, du latin *informare* signifie façonner, donner une forme, et renvoie à au moins trois sens possibles : le premier, dans le domaine professionnel de la documentation fait référence à ses aspects techniques, l'information renvoie plutôt à un contenu, à « *une consignation de connaissances dans le but de leur transmission* » (Cacaly, 1997). Le deuxième concerne l'information liée aux connaissances, sa valeur signifiante en fait une « *inscription d'une référence socialement déterminée dans un système formel susceptible de faire l'objet d'une diffusion et d'un échange dans la communication* » (Lamizet, Silem, 1997). Le dernier renvoie au domaine de la presse, à l'information médiatique, il s'agit alors d' « *une information que l'on porte à la connaissance d'un public* » (Rey, 1997). Les principales approches théoriques de l'information sont l'approche mathématique, portée par la théorie de l'information de C. E. Shannon et W. Weaver et l'approche des Sciences de l'information et de la communication. Chacun de ces différents domaines de référence implique un regard et une définition de l'objet information particuliers. Du point de vue des Sciences de l'information et de la communication dans lesquelles nous nous plaçons, la notion d'information est essentielle, elle est définie comme le contenu d'un processus de communication. C'est une donnée qui a un sens et qui permet d'agir et d'augmenter sa connaissance (Meyriat, 1978). En tant que connaissance communiquée, l'information désigne un « accroissement de connaissance » ou « une réduction de l'incertitude ». Si l'information est effectivement une connaissance lorsqu'elle est un contenu chargé de sens qui est communiqué, cet acte de communication est néanmoins distinct d'un acte de cognition. L'information ne conduit pas nécessairement à la construction d'une connaissance, mais lorsqu'elle y conduit, c'est qu'il y a eu diffusion et échange de cette information. Pour être échangée dans une situation de communication, l'information a besoin d'un émetteur, d'un canal de transmission et d'un récepteur. L'information prise comme contenu d'un processus de communication implique donc des mécanismes d'énonciation, d'appropriation et de réception.

Si la notion d'information est omniprésente dans notre société elle occupe également une place centrale dans les pratiques pédagogiques. I. Fabre et C. Gardiès rappellent dans un

article consacré à la *Construction des compétences informationnelles dans l'Enseignement agricole* (Fabre, Gardiès, 2007) que « *dans l'enseignement secondaire en France, l'exercice du métier de documentaliste repose sur une bivalence fondamentale : gérer la documentation et former à l'information* ». Outre sa responsabilité de gestion et d'animation du centre de documentation, le professeur-documentaliste assure l'accompagnement pédagogique des ressources auprès des apprenants, et dispense une formation dans le cadre de l'enseignement de l'information-documentation. Les auteurs ajoutent que nous retrouvons « *cette bivalence dans l'accompagnement à l'accès à l'information mais de manière déséquilibrée entraînant une situation paradoxale où la mission de gestion semble se détacher de la question de l'assimilation des savoirs informationnels, alors que la mission pédagogique cherche à faciliter l'usage d'un espace professionnellement construit, en lieu et place de l'acquisition de ces savoirs* » (Fabre, Gardiès, 2007). Accompagner les élèves est de l'ordre de la gestion de la documentation mais également de l'ordre de la formation à l'information. L'accompagnement à l'accès à l'information est pris entre la question de l'assimilation des savoirs liés à l'information et la gestion d'un lieu permettant l'utilisation des ressources. La question de la réception de l'information se pose non seulement lorsque l'on cherche à distinguer les liens entre information et connaissance, le passage de l'une à l'autre dans le cadre de l'enseignement de l'information, mais également lorsque l'on veut comprendre comment ces connaissances se sont elles-mêmes structurées. Une éducation à l'information se fait dans l'enseignement secondaire, et bien que la forme de cet enseignement de l'information diffère d'un ministère à l'autre, Éducation nationale ou Enseignement agricole, il s'agit toujours, comme le rappellent les auteurs de l'ouvrage *L'éducation à l'information « d'applications pratiques sur la mise en œuvre de la démarche de médiation documentaire autour de trois grands axes : la réception de l'information, le traitement de l'information et la confrontation de l'information aux usages* » (Gardiès coord., 2008).

Exerçant le métier de professeur-documentaliste, notre inscription en Sciences de l'information et de la communication et en sciences de l'éducation ainsi qu'une formation initiale en philosophie orientent nos réflexions vers un questionnement plutôt heuristique dans ce mémoire d'initiation à la recherche. Par ailleurs, nous participons à un groupe de travail dans le cadre de l'appui à la professionnalisation des enseignants, le groupe d'animation et de professionnalisation Documentation de l'École nationale de formation agronomique de Toulouse. Ce groupe de travail est un dispositif d'évolution des compétences en lien avec la production et l'évolution de l'activité enseignante. Si le métier d'enseignant évolue, les jeunes évoluent également. Cette évolution interpelle le rapport au savoir de ces jeunes et le rapport

qu'ils entretiennent avec l'acte d'apprendre. Si l'évolution des programmes se fait à travers des réformes qui impactent le métier d'enseignant, celui-ci doit préparer des jeunes sans connaître le devenir de la société dans laquelle ils grandissent. Il est donc important pour un enseignant d'être à l'écoute et de questionner l'évolution de cette société. Ce questionnement peut se faire notamment à travers la professionnalisation. Au sein du GAP Documentation le travail d'appui à la professionnalisation porte ainsi sur l'actualisation des savoirs dans le domaine des Sciences de l'information et de la communication par le biais de l'analyse des pratiques. Les travaux utilisent les apports de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2009), de la caractérisation du discours enseignement-apprentissage dans une perspective vygotkienne (Scott, Mortimer, 2003) et de la transposition didactique (Chevallard, 1985). Un des objectifs est d'élaborer un cadre innovant pour analyser une séance pédagogique, en lien avec cet enseignement de l'information. Ce cadre vise à ancrer les savoirs à enseigner dans leurs savoirs scientifiques de référence, dans des « savoirs savants » (Chevallard, 1991).

Lorsque l'on parle de connaissances ou de compétences liées à l'information, la question est souvent abordée du point de vue de l'accès à l'information. La question de l'actualisation des savoirs en Sciences de l'information et de la communication liée à la double évolution des jeunes et du métier d'enseignante nous a conduite à interroger les liens entre connaissance et information en adoptant cette fois le point de vue de la réception de l'information. La pédagogie pour E. Durkheim n'est ni l'éducation, ni l'art de l'éducateur, mais une « théorie pratique » qui a pour objet de réfléchir sur les procédés ou systèmes d'éducation, pour en apprécier la valeur, et par là, éclairer l'action des professeurs (Lalande, 1992). Nous souhaitons en ce sens questionner de façon critique certaines notions et concepts pour essayer de comprendre leur sens et les liens qui les unissent, partant du fait que leurs relations pourront nous apporter un éclairage sur les notions et concepts mêmes.

1 Contexte général

1.1. Contexte de la recherche et état de l'art

L'environnement social et culturel d'un élève âgé de seize à dix huit ans aujourd'hui est marqué par la présence, la circulation, la diffusion et l'échange d'informations. Les outils informatiques, les médias, les outils de communication et de télécommunication sont multiples et en construction permanente. La société de l'information s'est peu à peu construite avec l'évolution des modes de production et de consommation, qui ont « *entraîné des organisations multiples en réseaux, la mondialisation des échanges, le développement de systèmes décentralisés et l'émergence d'un réseau planétaire* » (Curien, Muet, 2004). Les technologies que les élèves côtoient, internet haut-débit, wifi, nouvelles générations de téléphonie multimédia, réseaux sociaux jouent un rôle important dans la manière dont ils gèrent leurs relations familiales ou amicales, mais également dans la conduite de leurs pratiques scolaires, culturelles et (pré) professionnelles. Cet environnement peut parfois donner l'illusion d'un accès facile à l'information. Cette illusion peut créer un écart, un décalage entre le fait d'accéder à de l'information grâce au développement des technologies de communication, et le fait de s'approprier cette information pour la réinvestir sous forme de connaissance. Pour que les élèves puissent utiliser au mieux cette information, un accompagnement pédagogique est nécessaire, une formation à l'information.

Dans l'enseignement et la formation professionnelle agricoles, les formations, qui s'étendent de la classe de quatrième à l'enseignement supérieur sont dispensées suivant des programmes et référentiels nationaux, qui en précisent respectivement le contenu et les objectifs et qui sont arrêtés soit par le ministre chargé de l'agriculture, soit conjointement par le ministre chargé de l'agriculture et le ministre chargé de l'éducation nationale, soit par le ministre chargé de l'éducation nationale. Cet enseignement fait partie du système éducatif national tout en conservant ses spécificités. En dehors du fait qu'il est rattaché au ministère chargé de l'agriculture, l'enseignement agricole exprime son originalité par un dispositif institutionnel associant le monde professionnel à son fonctionnement global, ainsi que par ses spécificités pédagogiques. Par exemple, l'architecture de la formation est déclinée en modules généraux pour le tronc commun à toutes les spécialités du baccalauréat professionnel (MG) ou en modules professionnels, par spécialité (MP). Ces modules regroupent souvent plusieurs disciplines et enseignants. La stratégie de rénovation des diplômes mise en œuvre par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du ministère de l'agriculture, de

l'agroalimentaire et de la forêt suite au nouveau schéma prévisionnel (2009-2014) de l'Enseignement agricole a conduit à la rénovation des programmes du baccalauréat professionnel et du brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). Pour ce qui nous concerne, cela a permis la réécriture des modules MG1¹ et M22² pour l'enseignement de l'information-documentation. Cet enseignement est assuré par des professeurs-documentalistes.

En bac professionnel, l'objectif général du module MG1 intitulé Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde, relève de la mobilisation des éléments d'une culture humaniste pour se situer et s'impliquer dans un environnement social et culturel. Les enseignants de lettres, histoire-géographie, éducation socio- culturelle interviennent dans ces modules ainsi que les professeurs-documentalistes pour l'information-documentation. L'objectif spécifique visé pour les élèves est de savoir répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information-documentation. Pour le brevet de technicien supérieur agricole, l'objectif général du module M22 intitulé Techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation est d'améliorer ses capacités de recherche et de traitement de l'information, ses capacités d'expression, de communication, de relation et d'initiative. L'objectif spécifique pour les étudiants est de s'approprier une culture informationnelle en liaison étroite avec la conduite d'une démarche de médiation documentaire.

Dans l'Éducation nationale, le métier de professeur documentaliste est défini par la circulaire du 13 mars 1986, qui précise ses fonctions d'accueil, pédagogiques, techniques, de communication, d'animation et de gestion. S'il n'existe pas de matière « information-documentation » comme dans les modules de l'Enseignement agricole, le rôle pédagogique du professeur documentaliste dans l'appréhension d'une culture informationnelle est affirmé, renforcé aujourd'hui par le PACIFI³, Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information. Cette formation à la culture de l'information doit apporter aux élèves « *les compétences en matière de recherche d'information [qui] sont essentielles à la*

¹ Module général 1 du baccalauréat professionnel agricole

² Module général 22 du brevet de technicien supérieur agricole

³ Document d'accompagnement au Parcours de formation à la culture de l'information, Ministère de l'Éducation nationale, octobre 2010. Disponible sur : http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdfhttp://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

réussite scolaire immédiate car elles permettent de construire des connaissances en suscitant l'activité de l'élève » (Blanquer, 2010). Elle fait partie d'un socle commun de compétences et de connaissances que les élèves doivent acquérir. Les recommandations pédagogiques autour de l'enseignement de l'information-documentation évoquent donc la mobilisation de connaissances info-documentaires pour répondre à un besoin d'information. Il est également question d'appropriation d'une culture informationnelle, et de la nécessité à acquérir des compétences en information-documentation pour permettre de construire des connaissances. Les rapports soulevés entre information et connaissance renvoient au champ des Sciences de l'information et de la communication tandis que le rapport au savoir et la question de l'appropriation et de la réception de l'information font référence à des théories dans le champ des sciences de l'éducation, mais également en littérature et en philosophie.

Dans le domaine de l'éducation, si « *la théorie informationnelle a permis de clarifier le concept d'information* » dit J. Legroux, sa confrontation avec les concepts de savoir et de connaissance est nécessaire si l'on veut s'interroger sur « *l'efficacité éducative* » de l'information (Legroux, 2008). La distinction entre information et connaissance est faite par les pédagogues. J. Legroux rappelle la distinction posée par J. Dewey entre information et connaissance : l'acquis de l'enseignant, le contenu du livre ne représentent que de l'information pour l'élève. « *Tant que l'information n'est pas transformée par l'expérience personnelle, elle reste ce qu'elle est : de l'information. Quand elle est utilisée par l'expérience personnelle, alors vient la connaissance, celle-ci étant le résultat de l'expérience personnelle* » (Legroux, 2008). On peut ainsi placer la connaissance dans le sujet, et l'information hors du sujet. De ce point de vue, l'information contribue ou peut contribuer à l'élaboration d'une connaissance, « *à la condition qu'il y ait assimilation, c'est-à-dire une activité de la part de la personne* » (Legroux, 2008). Cette conception partagée par J. Dewey et de E. Reboul est capitale : information et connaissance sont différenciées tout en se situant l'une par rapport à l'autre vis-à-vis du sujet. Dans le domaine des Sciences de l'information et de la communication, d'après J. Meyriat, l'information est ce qui est communiqué, elle a un sens, elle est reçue par quelqu'un qui doit se l'approprier pour construire du sens et la transformer en connaissance (Meyriat, 1978). Cette attribution de sens est fonction d'une reconnaissance individuelle ou collective de la « portée informative », car « *l'information est ce qui est informatif pour une personne donnée. Ce qui est informatif dépend des besoins et des compétences d'interprétation de l'individu* » (Capurro, Hjørland, 2003).

Nous venons de voir qu'un accompagnement dans l'accès et l'utilisation de l'information était nécessaire pour permettre aux élèves et étudiants d'acquérir des compétences info-documentaires ainsi qu'une culture informationnelle. Nous avons noté que dans l'Éducation nationale comme dans l'Enseignement agricole, les programmes et recommandations pédagogiques encadraient cet accompagnement à l'information dans le cadre plus général de l'enseignement de l'information-documentation. Nous avons également observé que la question de la réception de l'information se manifeste lorsque l'on interroge les liens entre information et connaissance, prises dans un processus de communication. Puisque la notion d'information fait l'objet d'un enseignement et que la question de la réception de cette information intervient lorsque l'on aborde les liens entre information et connaissance, nous devrions retrouver dans les textes qui encadrent cet enseignement des éléments sur cette réception et appropriation de l'information. Ces éléments devraient également se retrouver dans les mises en œuvre de ces textes officiels, les programmes scolaires, c'est-à-dire dans les séances pédagogiques des professeurs responsables de l'enseignement de l'information-documentation, les professeurs-documentalistes. Comment les textes officiels d'un côté et les enseignants de l'autre, conçoivent-ils la question de la réception de l'information ? Pour savoir comment ces textes abordent cette question, il nous faut comprendre le contexte dans lequel ils ont été écrits. La société comme les savoirs de cette société évoluent. A l'école, cela entraîne une évolution dans le rapport que les jeunes entretiennent avec le savoir et avec leur façon d'apprendre. Cela impacte également le travail des enseignants, qui à travers leurs pratiques et leur suivi des textes officiels font évoluer les contenus de leur enseignement. Dans les programmes du secondaire de l'Éducation nationale comme dans les référentiels de formation de l'Enseignement agricole, la rénovation des programmes a fait passer l'enseignement en documentation d'un savoir-faire basé principalement sur la recherche d'information à l'enseignement de notions issues du savoir savant (Chevallard, 1991) des Sciences de l'information et de la communication. Dans l'Enseignement agricole il s'agit principalement des notions d'information, de document et de système d'information. Dans l'Éducation nationale, un socle commun de connaissances et de compétences a été défini, décliné dans les programmes du collège au lycée. Parmi ces connaissances et compétences, se trouvent la maîtrise des outils documentaires (comme utiliser des dictionnaires imprimés ou numériques) et l'acquisition d'une culture informationnelle (savoir repérer et sélectionner

l'information utile, savoir mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité par exemple). Les programmes, référentiels et repères pour la formation à l'information font référence à des expressions telles que « la société du numérique », « la société de la connaissance » ou bien encore « la société de l'information ». Ces expressions, et en particulier l'expression de « la société de l'information », du fait qu'elles mettent en jeu des rapports à la connaissance de différentes natures (s'informer, être informé, apprendre, échanger, communiquer) tendent à créer de la confusion entre les champs de l'information, de la communication et du savoir. Les modalités d'accès à l'information (outils, connexion, lieux dédiés...) sont souvent mises en avant lorsqu'il est question d'éducation à l'information à l'école. Or, le fait d'accéder à de l'information n'est pas du même ressort que le fait d'acquérir, de développer une connaissance, car celle-ci se construit. Lorsque les deux dimensions sont confondues à la faveur d'un accès très facile, l'instantanéité de l'information peut créer l'illusion d'une certaine forme de maîtrise de cette information. Or il faut que s'opère un travail sur le sens, un travail de « signifiante » comme le nomme S. Leleu-Merviel. Certains chercheurs comme O. Aim, ou P. Flichy parlent d'une métaphore du réseau, d'une métaphore de la transparence. « *Parmi les mots qui ressemblent à ce qu'ils expriment, en voici un, transparence, qui réclame la visibilité de ce que l'on soupçonne caché (...) ainsi, réclamer la transparence n'a aucun sens si on néglige d'apporter la lumière* » (Rey, 2013). L'étymologie du verbe « éduquer » rappelée par A. Rey dans son dictionnaire historique de la langue française, signifie « élever, instruire », mais aussi « tirer à soi », s'approprier. Cela renvoie à la faculté d'adaptation de la personne dont parle J. Legroux : « *apprendre, écrit-il ne consiste ni à faire émerger du préformé, ni à se réduire à une imprégnation par l'environnement. La personne s'adapte irréductiblement : cette adaptation est son œuvre* » (Legroux, 2008). Autrement dit, ce n'est pas parce qu'il existe de l'information à la portée de l'élève, à sa disposition, qu'il a les moyens d'agir pour l'intégrer à sa connaissance, pour se l'approprier. Différents auteurs soulignent que l'appropriation de l'information et sa transformation en connaissance dépassent le simple accès et nécessitent de la part de l'élève un travail personnel de construction de sens. On peut alors se demander comment appréhender les éléments contribuant à cette appropriation. Ces éléments se retrouvent-ils dans les récits d'expériences des professeurs-documentalistes ? Quelles situations propres à l'appropriation de l'information par les élèves sont-elles recommandées dans les textes officiels et mises en place par les professeurs-documentalistes ? Autrement dit, dans le cadre de l'enseignement de l'information, comment les textes officiels et les professeurs-documentalistes abordent-ils la question de la réception de l'information ?

Nous proposons d'interroger la notion de la réception de l'information à partir de trois thématiques : la première autour des liens entre l'information et la connaissance, la deuxième en précisant ce que signifient l'accès à l'information et l'emploi à son sujet de la notion de transparence, enfin, en définissant ce que l'on entend, dans le cadre de notre recherche, par la notion de réception de l'information. Dans ce sens, les travaux de J. Meyriat, J. Legroux et Y. Jeanneret seront des cadres à notre questionnement sur les liens entre information, connaissance et savoirs, comme ceux de B. Charlot, J. Beillerot et Y. Chevallard pour les théories du rapport au savoir. Les travaux sur l'appropriation de D. Paquelin et sur l'esthétique de H. R. Jauss nous permettront de mieux cerner la notion de réception. Enfin, nous trouverons des éléments d'éclairage théorique pour certaines de nos notions comme la reconnaissance ou la réceptivité dans les textes de E. Kant, et P. Ricœur.

Pour savoir comment les textes officiels et les enseignants abordent la question de la réception de l'information, nous ferons une analyse du type « analyse de contenu » des textes officiels clés pour l'enseignement de l'information-documentation ainsi que de comptes rendus d'expériences pédagogiques de professeurs documentalistes. Ces comptes rendus d'expériences sont des articles parus sous la rubrique « pédagogie » de la revue Intercdi, revue des centres de documentation et d'information. Pour mener cette analyse, nous nous aiderons du logiciel d'analyse sémantique Tropes.

Auparavant nous devons essayer d'éclairer le contexte de production de ces textes, en partant de ce que ceux-ci nomment « la société de l'information ».

1.3. Le contexte particulier de la société de l'information

L'expression « société de l'information » est omniprésente. Ce n'est sans doute pas sans lien si certains chercheurs en Sciences de l'information et de la communication se définissent comme architectes, archéologues de l'information. A faire une lecture plus précise des textes consacrés à cette « société de l'information », on s'aperçoit qu'ils se réfèrent à la construction d'une société, à l'édification d'une pensée du XXI^e siècle (Plan d'action gouvernementale pour la société de l'information (PAGSI), 1998). C'est pourquoi nous avons souhaité, dans un premier temps, revenir aux définitions, aux « vitrines », aux sites qui nourrissent, ou se nourrissent, de l'information pour en faire une Journée, un Programme, un Sommet mondial, une Société à part entière. Dans un second temps, nous avons essayé de suivre le fil de pensée d'auteurs chercheurs essentiellement en épistémologie des Sciences humaines et sociales, en

Sciences de l'information et de la communication, qui ont mené leurs travaux autour de la déconstruction, du moins la critique, de ces « concepts », pour mieux les comprendre.

Lorsque l'on fait une recherche simple avec les termes « société de l'information » sur le navigateur Mozilla Firefox, les deux premières réponses obtenues sont un lien vers l'encyclopédie en ligne wikipédia et un lien vers le portail du gouvernement. Le premier lien nous propose une définition de cette « société de l'information », de cet « *état de la société dans lequel les technologies de l'information jouent un rôle fondamental* »⁴, alors que le second présente les objectifs de l'État et leurs déclinaisons en actions pour entrer dans cette société nouvelle. Chaque fois que nous rencontrons cette expression, il est question d'accès à l'information, d'accès au savoir et de partage de connaissances. La société, du latin *societas*, désigne une association, une réunion ou une communauté. Son étymologie *socius* signifie communication, rapport entre des personnes qui ont quelque chose en commun. Comment pourrait-on alors expliquer le passage d'une société, au sens d'« *ensemble des individus entre lesquels existent des rapports durables et organisés* » (Rey, 1993) à une société « de l'information » ? Souvent comparée à la révolution industrielle, « l'ère du numérique » semble être le nouvel état de nos sociétés modernes. Lors du premier Comité Interministériel sur la société de l'information, en janvier 1998, le gouvernement rend public son Programme d'action gouvernementale pour préparer l'entrée de la France dans la société de l'information (PAGSI). Celui-ci marque l'engagement de l'État, définit les enjeux et ses priorités et propose des actions concrètes, dans six de ses domaines de compétences : l'éducation, la culture, les services publics, les entreprises, l'industrie et la régulation de ces dispositifs. Ce programme introduit les enjeux de la société de l'information : ce « concept » de société de l'information est expliqué par un ensemble de transformations liées à la généralisation de l'usage des technologies et des réseaux d'information d'une part, à l'informatisation de la société, en forte évolution depuis les années 1970 d'autre part. Dans ce programme, le gouvernement place l'entrée de la France dans cette société comme un « enjeu décisif pour l'avenir ». C'est parce que, dès 1998 « *la numérisation de l'information, l'informatisation des modes de production et d'échange, la croissance de la part immatérielle de la richesse produite et le développement des nouveaux réseaux comme Internet ont de fortes répercussions sur notre économie, mais aussi sur la vie des citoyens* » (PAGSI, 1998). Six chantiers prioritaires sont ainsi présentés : intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication

⁴ Article *société*, wikipédia, consulté le 20/12/12

dans l'enseignement ; mener une politique culturelle ambitieuse pour les nouveaux réseaux ; développer les technologies de l'information, outil primordial pour les entreprises ; relever le défi de l'innovation industrielle et technologique ; favoriser l'émergence d'une régulation efficace et d'un cadre protecteur pour les nouveaux réseaux d'information. Pour le Ministère de l'Éducation nationale, en charge des directives pour la question des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, le développement des TIC répond à un double objectif : favoriser l'accès aux outils pour les apprenants et moderniser la pédagogie des enseignants. Outre les moyens matériels et financiers investis par l'État dans l'enseignement scolaire, ce programme prévoit l'engagement de son action dans une démarche éducative globale. Il faut « *enseigner avec* » les technologies de l'information et de la communication car elles ont des « potentialités » (PAGSI, 1998).

Autrement dit, l'élève peut « *accéder de façon simple et interactive à des connaissances, et réaliser ainsi un travail personnel plus riche et construit autour de projets* » (PAGSI, 1998). Les enseignants ont ainsi vu leurs échanges pédagogiques, leurs formations et par là leurs pratiques favorisés par cette « *circulation accrue de l'information* ». Pour cela, le programme national a mis en place plusieurs actions : rénovation des programmes et introduction des TIC, développement des « centres ressources » au niveau local, dans les établissements, et au niveau académique, encouragement de la formation à distance. Ces actions sont concrétisées par la mise en place d'un « plan d'urgence » dans les Instituts universitaires de formation des maîtres, le développement de la formation continue et la sensibilisation des personnels d'encadrement aux enjeux et au pilotage de dispositifs de formation utilisant les TIC. C'est également à cette date que le réseau Educnet est créé, réseau décentralisé pour tous les établissements scolaires et universitaires, comptant l'équipement des structures, la connexion au réseau Internet, la gestion et la maintenance de ces investissements au niveau des académies, les partenariats avec les collectivités et les industries concernées. Le dernier axe de ce chantier, concerne l'encouragement de la production et de la diffusion de contenus pédagogiques et scientifiques pour l'enseignement. Enfin, il est rappelé que cette volonté d'engager l'école et les universités dans cette nouvelle ère est un enjeu partagé au niveau européen, pour que les jeunes aient « *des outils d'accès au savoir et des connaissances qui leur permettront de profiter des potentialités de la société de l'information* » (PAGSI, 1998).

Cette expression « société de l'information » renvoie parfois à une autre expression, la « société de la connaissance », évoquée dès que l'on parle de lutte contre la « fracture numérique » (wikipédia, 2013). Une des manifestations de cette lutte est la création de la Journée mondiale de la Société de l'information. A l'origine, en 1969, il s'agissait de la Journée mondiale des télécommunications, marquant la création de l'UIT, l'institution spécialisée des Nations Unies pour les technologies de l'information et de la télécommunication. En 2003 a lieu le Sommet Mondial sur la Société de l'information,⁵ déclarant en soixante sept principes sa construction. Un des enjeux importants est de donner « l'accès à l'information et au savoir » : le rapport entre information et savoir est à la base de cette construction. Un des axes principaux est de donner à tous les outils pour accéder au savoir et à la connaissance :

« Nous, représentants des peuples du monde, réunis à Genève du 10 au 12 décembre 2003 pour la première phase du Sommet mondial sur la société de l'information, proclamons notre volonté et notre détermination communes d'édifier une société de l'information à dimension humaine, inclusive⁶ et privilégiant le développement, une société de l'information, dans laquelle chacun ait la possibilité de créer, d'obtenir, d'utiliser et de partager l'information et le savoir et dans laquelle les individus, les communautés et les peuples puissent ainsi mettre en œuvre toutes leurs potentialités en favorisant leur développement durable et en améliorant leur qualité de vie, conformément aux buts et aux principes de la Charte des Nations Unies ainsi qu'en respectant pleinement et en mettant en œuvre la Déclaration universelle des droits de l'homme ». (Principe n° 1)

Ce premier principe introduit le contexte du sommet mondial, précise la « volonté » et la « détermination » de construire une société de l'information : la succession des verbes « créer, obtenir, utiliser et partager » « l'information et le savoir » souligne l'affirmation de la démarche, les « peuples du monde » doivent tout mettre en œuvre pour développer leur « qualité de vie ». Les modalités de création, d'obtention, d'utilisation et de partage de cette information et de ce savoir seront précisées dans les principes suivants. En revanche, il faut arriver au principe n° 24, dans le troisième chapitre intitulé « accès au savoir » pour aborder la question de la « capacité de chacun à accéder à l'information, aux idées et au savoir ». Dans le deuxième principe, la liste de bienfaits attendus liés à l'avènement de cette société de l'information a retenu notre attention. Il s'agit d'« *éliminer l'extrême pauvreté et la faim, dispenser à tous un enseignement primaire, favoriser l'égalité entre hommes et femmes et rendre les femmes autonomes, lutter contre la mortalité infantile, améliorer la santé des*

⁵ Sommet Mondial sur la Société de l'information, Genève 2003- Tunis 2005. Déclaration de principes : construire la société de l'information, un défi mondial pour le nouveau millénaire.

⁶ L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. [En ligne], (Consulté le 10/01/13). Disponible sur : <http://www.unesco.org>.

mères, lutter contre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies, assurer un environnement durable et élaborer des partenariats mondiaux pour parvenir à un développement propice à l'instauration d'un monde plus Pacifique, plus juste et plus prospère ». Les « peuples du monde » sont invités à « tirer parti des possibilités » offertes par les technologies de l'information et de la communication. La question de l'accès à l'information, aux idées et au savoir est évoquée sous la forme la plus concise de cette déclaration. « *La capacité de chacun d'accéder à l'information, aux idées et au savoir et d'y contribuer est essentielle dans une société de l'information inclusive* » (Principe n° 24). Enfin, nous retenons dans le dernier principe qui clôtüre les enjeux de ce Sommet mondial de la société de l'information la volonté de donner jour à une « véritable société du savoir ».

« Nous sommes fermement convaincus qu'ensemble, nous entrons dans une ère nouvelle qui offre des possibilités immenses, celle de la société de l'information et de la communication élargie entre les hommes. Dans cette société naissante, l'information et le savoir peuvent être produits, échangés, partagés et communiqués au moyen de tous les réseaux de la planète. Si nous prenons les mesures nécessaires, tous les habitants de la planète pourront bientôt édifier ensemble une nouvelle société de l'information fondée sur les savoirs partagés, sur une solidarité mondiale et sur une meilleure compréhension mutuelle entre les peuples et les nations. Nous ne doutons pas que ces mesures ouvrent la voie à l'édification d'une véritable société du savoir ». (Principe n° 67)

Lors de la clôture du Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI) l'Assemblée générale des Nations Unies déclarait le 17 mai Journée mondiale de la société de l'information par la résolution A/RES/60/252. L'objectif était alors de « *souligner l'importance des TIC et la diversité des questions liées à la société de l'information soulevées par le SMSI* » (SMSI, 2005). En novembre 2006, les États Membres furent invités à mettre en place des programmes gouvernementaux pour encourager la réflexion et organiser des débats nationaux sur un thème annuel. Ainsi, « *la Journée mondiale des télécommunications et de la société de l'information a pour but de contribuer à sensibiliser l'opinion aux perspectives qu'ouvre l'utilisation de l'Internet et des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les domaines économique et social, ainsi qu'aux moyens de réduire la fracture numérique* » (ITU, 2006).⁷

L'expression « société de l'information » désigne donc la société dans laquelle nous vivons, avec ses avancées techniques et technologiques, et à laquelle l'État se réfère pour décliner ses plans d'actions pour l'économie, la santé ou l'éducation. Dans son article intitulé *L'obligation de dire la société de l'information : sur un usage très particulier des mots en politique*, (Jeanneret, 2005) Y. Jeanneret dénonce la référence à la société de l'information comme étant

⁷ Disponible sur : <http://www.itu.int>, page consultée le 20/01/13

une «*expression creuse et paradoxale* » qui ne veut rien dire, mais qui, en revanche possède une «*efficacité symbolique* » redoutable. Dans leurs travaux respectifs, S. Labelle et Y. Jeanneret creusent le sens de cette expression, expression devenue dispositif de communication, enjeu de société pour lequel un « Sommet Mondial » (Genève 2003-Tunis 2005) est organisé, appuyé de programmes gouvernementaux engageant à « *préparer l'entrée de la France dans la société de l'information* » (PAGSI, 1998). Selon eux, cette expression ne renvoie pas à des concepts identifiables, ni même à des notions que l'on pourrait décrire, définir, analyser. S. Labelle, dans son article « *La société de l'information* », à *décrypter !* (Labelle, 2001) ne questionne pas l'existence de la société de l'information, mais s'interroge justement sur les mécanismes qui font que l'on ne se pose pas la question de son existence. C'est comme si cela allait de soi. L'auteur décortique cet « *effet idéologique* », c'est-à-dire cet effet des mots sur les idées, par une analyse particulière de la communication : au lieu d'opposer les mots et les choses, elle décrit « *la façon dont un discours se matérialise en objets signifiants, et par là nous impose secrètement ce qu'il prétend décrire et les formes qu'il lui donne* » (Labelle, 2001).

L'auteur propose une description de la façon dont l'expression s'inscrit dans tous les textes « *de toute nature* », insinuant sa « *matérialité et sa légitimation* », pour ensuite pointer « *les effets idéologiques de la circulation de l'inscription entre les textes de statuts divers* », à savoir, les « *effets et les pouvoirs de son inscription dans un faire social* » (Labelle, 2001). C'est que l'expression, l'objet « société de l'information », « *loin de décrire seulement une réalité existante, participe matériellement de la réalisation même de ce qu'elle prétend désigner* » (Labelle, 2001) : ainsi, et Jeanneret reprendra ces termes, passe-t-on d'un « *effet de discours, dans le dire, à l'autoréalisation d'une idéologie, dans le faire* » (Labelle, 2001). L'auteur démontre que l'expression « société de l'information » requiert que l'on présuppose l'existence d'une « société » « de » « l'information » (Jeanneret, 2005), cette existence préexiste elle-même à toute réflexion sur les modes d'information et de communication dans notre quotidien. « *C'est un acte politique, un acte posé sur l'organisation de la vie sociale que de penser, et de générer l'idée que notre société* », c'est-à-dire l'« *ensemble des mœurs et coutumes partagés par une population selon des choix d'organisation sociale, des valeurs et de normes* »⁸ « *serait « la » société de l'information* » (Laulan, 1986). Toutes les sociétés se sont construites sur des modes de gestion de l'information, pourquoi nous, occidentaux,

⁸ Article *société*, wikipédia, consulté le 20/12/12

serions « la » société de l'information, cela relève d'une « *niaiserie publique étrange* » (Laulan, 1986).

Plusieurs conséquences découlent de cette « présence » de la société de l'information, pour reprendre les mots de C. Perelman dans son *Traité de l'argumentation* : « *confusion sur la notion d'information elle-même, ses signes, ses objets, ses pratiques ; ambiguïté entre les notions d'information et d'informatique, entre société informatisée et société « de » l'information ; glissement de sens entre plusieurs ordres de réalité, l'information du documentaliste, celle du journaliste, celle de l'ingénieur ; paradoxe enfin entre surexploitation de la présence de l'information et extraordinaire absence de l'objet même du débat* » (Perelman, 1992). En d'autres termes, le fait de parler de cette « société de l'information » masquerait la question de la domination de l'informatique des réseaux, enjeu stratégique pour les pouvoirs publics à travers cette « ère de l'information ». Posant un regard rhétorique sur la notion, pour distinguer le discours de ce que veut dire ce discours, Y. Jeanneret montre que l'énonciation renforce l'idée fausse, car parler de l'idée c'est poser l'idée, comme le fait de participer au Sommet mondial de la société de l'information renforce l'idée d'« une » société de l'information. Ainsi, « *tout discours, même le plus critique, vient alimenter la certitude qu'une telle société existe* » (Labelle, 2001). Y. Jeanneret en conclut que cette expression « *société de l'information* » est davantage une « *inscription* », un stéréotype, doté d'une « *forte présence et d'un faible sémantique* », ni nom commun ni nom propre, une « *figure de mots imposée* » (Jeanneret, 2005) qui ouvre un nouveau champ de transfert des techniques de communication du marketing à la politique. Cette société de l'information agit comme une marque, comme un « label » n'apparaissant « *pas seulement comme la banale expression d'une idéologie, mais comme une machine empêchant de dire et de penser certaines choses* » (Jeanneret, 2005).

Dans cette même perspective, Jeanneret s'attaque à l'expression, selon lui, mal formée de « *nouvelles technologies de l'information* ». Sa méthode, exposée dans son ouvrage *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* (Jeanneret, 2000) est une critique des confusions, pour mieux les comprendre. En effet dit-il, « *il ne suffit pas du tout, que les technologies « traitent de l'information » c'est-à-dire soumettent les objets du monde à un certain type d'écriture mathématique pour qu'elles « produisent de l'information » c'est-à-dire modifient la perception que nous avons du monde, informent notre esprit, mettent en forme notre relation au réel* » (Jeanneret, 2000). Il explique que l'expression « *technologies de l'information* » entretient une confusion entre deux définitions distinctes du mot « information ». La première définition renvoie à la théorie mathématique de l'information

(information 1), la seconde renvoie à des pratiques sociales (information 2). Jeanneret pense qu'il est dangereux d'appliquer des propriétés techniques à des productions culturelles, comme parler de « bruit », de « signal » de langage « digital », de feed back,...appliqué au discours. Cela alimente les superpositions et crée des confusions de sens.

Nous avons donc deux visions assez opposées de ce que l'on nomme la société de l'information. D'un côté elle est définie comme l'expression d'un enjeu planétaire vers la création d'une nouvelle société « *fondée sur les savoirs partagés* » (SMSI, 2003), de l'autre, des chercheurs en Sciences humaines et sociales nous mettent en garde contre les effets manipulateurs de l'emploi d'une telle expression. Cependant, dans chacune de ces visions, l'information et la construction d'une connaissance sont liés dans un contexte d'accès au savoir pour tous. Dans ce contexte de circulation et d'utilisation de l'information, l'information y est produite, diffusée et reçue. Les pratiques des jeunes face à cette information s'adaptent aussi vite que l'arrivée sur le marché des télécommunications d'outils de plus en plus perfectionnés. Nous prenons donc la société de l'information non comme un horizon mais comme un contexte particulier, celui de la production des textes officiels et le cadre dans lequel évoluent les élèves comme les enseignants. Ce contexte nous place dans une approche à plusieurs dimensions du sujet et du savoir, de sa façon d'apprendre. Cette approche renvoie à la prise en compte de la globalité du sujet dans ses milieux de vie, scolaires et extrascolaires, car sa manière de se confronter et d'être confronté à l'information dépasse l'espace scolaire, et agit dans l'espace social, culturel, institutionnel. Notre questionnement sur le rapport des élèves à l'information, sur le sens qu'ils peuvent donner à l'« hyper présence » de l'information renvoie aux théories de Wallon, Malrieu et Vygotski sur le rapport au savoir, car ils ne séparent pas « *les activités cognitives de leurs soubassements émotionnels et affectifs, des relations interpersonnelles qui les rendent possibles et des conditions historiques qui les abritent* » (Beillerot, Mosconi, 2006). Le contexte particulier de la société de l'information tel que nous venons de le présenter englobe ces relations interpersonnelles comme les conditions historiques des activités liées à l'acte d'apprendre des élèves. Avant de rechercher dans les textes que nous avons sélectionnés, textes officiels et comptes rendus d'expériences pédagogiques, comment est abordée l'information du point de vue de sa réception, et dans une acception d'un rapport au savoir qui dépasse le seul espace scolaire, nous devons préciser la façon dont l'information et la connaissance sont entendues.

2. Cadre théorique

2.1. Information et connaissance

Le mot « information » a pour origine le mot latin *informare* qui signifie façonner, donner une forme. Il désigne ensuite un « *renseignement que l'on obtient de quelqu'un* », avant d'être employé pour nommer « *l'ensemble des connaissances réunies sur un sujet donné* ». (Rey, 1993). En 1948, une théorie mathématique de la communication, la théorie de l'information de C. E. Shannon et W. Weaver est décisive pour les recherches sur l'information : cette théorie est née des préoccupations techniques des ingénieurs de la télécommunication qui voulaient mesurer l'information et étudier à quelle loi elle était soumise (bruit, entropie, chaos). Néanmoins, « *du fait de son caractère universel, la théorie de l'information n'a pas à proprement parlé donné naissance à une branche scientifique nouvelle, mais elle a enrichi à des degrés divers plusieurs disciplines différentes, voire indépendantes, comme l'informatique, la thermodynamique, la biologie, la psychologie, l'économie et la linguistique (entre autres) et elle a de plus fait l'objet de nombreuses métaphores en philosophie sur la nature de la vie et de l'art en particulier* » (Dion, 1997). Pour C. E. Shannon, tout système de communication se compose de cinq éléments : une source d'informations qui produit un message, un émetteur qui décompose, code, transmet le message, un canal par lequel le message est acheminé, un récepteur qui reçoit, décode, recompose le message et un destinataire qui est la personne à laquelle le message est destiné. Cependant, « *cette théorie de l'information basée sur l'efficacité de la transmission de l'information ne s'intéressait pas au sens du message transmis* » (Atallah, 1991), car la quantification était au fondement de cette théorie. « *Ce qu'ils nommaient « information » était un concept précis, limité, permettant de contrôler une machine opérant sur une forme, en conservant certains de ses caractères quantifiés* » (Jeanneret, 2005). Les recherches en Sciences humaines et sociales se sont par la suite intéressées à des méthodes d'investigation plus qualitatives, et la notion de réception de l'information a pris un autre sens. Les travaux de J. Meyriat montrent 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 ou explicite* » (Meyriat, 1985). Ainsi, l'« *information a une valeur communicationnelle, elle devient connaissance lorsqu'elle est activée par celui qui la reçoit dans une forme d'interaction, qui l'intègre et l'assimile à son propre stock de connaissances* » (Couzinet, Senié-Demeurisse, 2011). Le terme de « connaissance » est employé pour nommer « *l'acte de l'esprit s'appliquant à un objet quel*

qu'il soit ». Elle est donc une activité grâce à laquelle l'esprit s'approprie un objet et c'est l'information qui crée « *une modification de l'état de connaissance de celui qui la reçoit* » (Meyriat, 1985). L'information en Sciences de l'information et de la communication se définit alors « *comme une connaissance communiquée ou communicable* » (Meyriat, 1983).

Puisque la communication implique une attribution de sens par un sujet, le rôle de celui-ci est essentiel. Dans tous les cas il n'y a pas d'information en soi, c'est pourquoi « *le lien étroit entre information et connaissance est perceptible à partir de l'activité de mise en forme que le passage de l'une à l'autre suppose* » (Gardiès, 2011). L'information est une « *connaissance transmise et acquise, constitutive de savoirs* », elle est « *au cœur de toutes les activités humaines, toutes celles du moins dans lesquelles l'esprit est de quelque manière engagé* » (Meyriat, 1983). La connaissance est propre à l'individu, elle a un caractère personnel et subjectif. Elle se construit à partir de l'information, et se transmet par cette information. La définition de l'information en Sciences de l'information et de la communication positionne donc clairement celle-ci dans le champ de la communication. Techniquement, c'est l'« *inscription d'une référence socialement déterminée dans un système formel susceptible de faire l'objet d'une diffusion et d'un échange dans la communication* » (Lamizet, Silem, 1997). La « *charge signifiante* » (Leleu-Merviel et al., 2008), notion centrale pour les Sciences de l'information et de la communication, domine cette acceptation. « *L'information est le vecteur d'un processus de signifiance par lequel les significations deviennent du sens, c'est une conception intersubjective, située et pragmatique qui souligne l'importance [...] de la structure de la réception dans le processus de transformation des données en information* » (Leleu-Merviel et al., 2008). L'information est à la fois inscription, transmission et communication, elle se présente comme une donnée pourvue d'un sens, c'est à dire une connaissance, qui entre dans un processus de communication. B. Lamizet et A. Silem précisent qu'elle peut être « *un flux dans lequel la connaissance et le savoir sont considérés comme un stock* » (Lamizet, Silem, 1997).

Connaître, « *apprendre, prendre connaissance de, savoir* », signifie en particulier « *reconnaître* ». Ce verbe « *exprime d'abord l'opération intellectuelle par laquelle l'esprit saisit un objet en reliant entre elles des images et perceptions le concernant : il correspond à faire renaître dans la mémoire une image, une idée* » (Rey, 1993) et spécialement « *à identifier de manière certaine une personne ou une chose déjà rencontrée* » (Rey, 1993). En d'autres termes, « *reconnaître, c'est identifier, saisir par la pensée une unité de sens* » (Ricœur, 2004). Historiquement, les Sciences de l'information et de la communication s'intéressent aux connaissances et à l'organisation des savoirs. C'est ce que reprend V.

Couzinet dans son article *Les connaissances au regard des Sciences de l'information et de la communication : sens et sujets de l'inter-discipline*. En France, Sciences de l'information et Sciences de la communication sont inscrites dans les Sciences humaines et sociales, dans le groupe des inter-disciplines nommées « humanités nouvelles ». Il s'agit du groupe XII du Conseil national des universités, comprenant notamment les Sciences de l'éducation et l'épistémologie des sciences et des techniques. Elles étudient « *les processus d'information et de communication et à ce titre, se centrent sur des recherches visant à mettre en lumière les actions prenant appui sur des dispositifs ou des techniques de médiation sociales ou culturelles* » (Couzinet, 1999). Un dispositif peut se présenter comme un « *ensemble de liens unissant celui qui produit l'information, celui qui permet sa circulation, celui qui intervient pour faciliter la diffusion et enfin celui qui est capable de se l'approprier comme contenu permettant d'agir* » (Gardiès, 2011). La définition de l'information retenue pour ces sciences est celle établie par J. Meyriat, en 1985 : « *L'information est le contenu cognitif du processus de communication* », c'est une activité « *de deux (ou plusieurs esprits) qui communiquent entre eux, et le font d'ailleurs dans un environnement social dont les multiples composantes influencent les conditions de sa création, de sa transmission et de sa réception* » (Meyriat, 1985). Dans ces conditions, l'intérêt des Sciences de l'information et de la communication est affirmé pour ces « *contenus activés par un processus de reconnaissance* » (Couzinet, 1999) de même qu'un intérêt pour le processus lui-même.

Ainsi, la question des connaissances est une question centrale, entre « *l'information située en amont, et les savoirs en aval* » (Couzinet, 2001). Information, connaissance et savoir doivent cependant être différenciés car si « *ces notions se conditionnent, elles n'équivalent pas l'une à l'autre* » (Jeanneret, 2000). Pour marquer cette différenciation, Y. Jeanneret propose que l'on emploie « *le terme d'information pour désigner la relation entre le document et le regard porté sur lui* », « *celui de connaissance pour indiquer le travail productif des sujets sur eux-mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes* », enfin « *celui de savoir pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société* » (Jeanneret, 2000).

Il est donc question de réception de l'information parce que celle-ci fait partie d'un schéma de communication impliquant un émetteur, un message et un récepteur : les situations propices à la manifestation de la réception peuvent être repérées lorsque ce schéma se rencontre. Il y a passage de l'information à une connaissance lorsqu'il y a « activation » de cette information par celui qui la reçoit (Meyriat, 1985) : nous pouvons identifier la réception lorsque l'information est activée. Cette activation peut se faire quand les contenus de l'information

sont activés par un processus de reconnaissance (Couzinet, 1999). Cette reconnaissance est prise au sens d'identification d'une unité de sens (Ricoeur, 2004).

Il y a passage de l'information à une connaissance lorsqu'il y a une modification de l'état de connaissance de celui qui reçoit l'information (Meyriat, 1985) : la réception peut être identifiée à travers l'analyse de l'interaction entre le sujet et l'information. Cette interaction, cette activité supposée par le passage de l'une à l'autre se nomme intégration, assimilation ou appropriation (Paquelin, 2004).

Pour que ce passage de l'information à la connaissance puisse avoir lieu, pour que l'on puisse ne serait-ce que s'interroger sur la réalisation de ce passage, il faut au départ une information. Mais comment et par quels moyens accède-t-on à cette information ?

2.2. Accès à l'information et transparence

Pour être mise à disposition l'information doit être traitée, c'est-à-dire résumée, indexée, décrite par des mots clés, et organisée, c'est-à-dire stockée dans des banques de données, dans des systèmes d'information. L'information peut être appréhendée par le biais de définitions, de typologies, d'étude de ses caractéristiques, de ses genres ou de ses fonctions. Il est donc important de savoir quel type d'information est nécessaire en fonction du contexte de production et d'utilisation que l'on veut en faire et de savoir comment elle est traitée et organisée pour la retrouver efficacement. Le travail du professeur-documentaliste s'articule autour de ces conditions : il traite l'information, il l'organise, et il favorise son accès et son utilisation pour qu'elle puisse être retrouvée efficacement. Accès, du latin *accedere* désigne un nom d'action signifiant « *s'approcher de, s'ajouter à* ». Au XXe siècle l'emploi abstrait s'étend et une spécialisation technique se développe : l'accès devient notamment « *recherche et obtention d'informations* » (Rey, 2010). Les deux étapes de l'accès à l'information sont donc la recherche d'une information puis l'obtention de cette information. Précisons qu'il existe deux contextes dans lesquels l'information est utilisée, la communication de la connaissance, « *informer* » et la formation de l'esprit « *être informé* » (Capurro, Hjørland, 2003). L'information est prise dans le premier cas à l'état brut, sans traitement, sans évaluation, et dans le second, l'information est élaborée, c'est-à-dire qu'elle a été travaillée. C'est pourquoi « *Le concept (d'information) renvoie à ses productions objectivées dans les documents ou au processus cognitif humain* » (Capurro, 2007). Si pour questionner la notion d'accès à l'information nous nous plaçons dans le second contexte, en lien avec ce qui relève de la formation de l'esprit, nous devons préciser ici à quoi renvoient ces « *productions*

objectivées dans les documents » (Capurro, 2007). Nous avons avancé que l'information était une connaissance, c'est à dire un contenu chargé de sens, qui est communiquée ou qui peut l'être dans une situation de communication. Pour que cela soit réalisable, elle doit être inscrite sur un support : le document. Un document est avant tout un objet d'étude, dans la mesure où il peut servir de modèle, de preuve, en conservant une information et en permettant une diffusion du savoir. Le fait d'accéder à cet objet d'étude, à ce document qui supporte de l'information renvoie au fait d'obtenir, de « *tenir fermement* », de « *posséder* » cet objet. Nous réussissons à atteindre, à obtenir une information lorsque nous tenons ce que nous recherchions. Dans le cadre de l'enseignement de l'information-documentation, le professeur-documentaliste a un rôle essentiel dans l'accompagnement des usagers dans cette recherche d'information, dans la « *relation entre le document et le regard porté sur lui* » (Jeanneret, 2000) pour que les informations trouvées ne restent pas une addition d'objets, une somme de documents mais débouchent sur une réelle obtention d'information, « *un travail productif des sujets sur eux-mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes* » (Jeanneret, 2000). L'information pourra ainsi avoir la possibilité de devenir une connaissance parce qu'elle aura été activée par celui qui l'aura reçue, dans un échange. Il pourra alors développer à partir de cette information une réflexion, ou une action, une utilisation qui aura un sens car il l'aura intégrée et assimilée à son propre « *stock de connaissances* » (Lamizet, Silem, 1997). C'est pourquoi en Sciences de l'information et de la communication la place de celui qui cherche, interprète et s'approprie l'information est primordiale. Il n'y a pas d'information en soi, il n'y a pas d'information « *dormante* » (Meyriat, 1981). Cela met en jeu les notions de recherche, d'activation ainsi que la notion de besoin d'information. La recherche d'information est en effet motivée par un besoin, par la prise de conscience à un moment donné qu'un élément nécessaire à la résolution d'une question ou d'un problème manque. C'est cette prise de conscience qui provoque l'engagement dans une activité de recherche d'information. Toutefois, précisons que cette notion de besoin est un peu floue pour la recherche, car elle ne correspond pas à une référence scientifique, elle n'est pas « *stabilisée* », elle ne se réfère pas à un « *savoir savant* » dont parle Chevallard. Néanmoins, elle est largement convoquée pour valider des étapes de la recherche documentaire par exemple, et particulièrement dans les approches que l'on nomme « *approches usager* ».

L'information peut « *informer* », apporter un renseignement, être d'une utilité immédiate, c'est « *l'information de renseignement* » dont parle J. Meyriat. Elle peut aussi être « *information d'utilité durable* » qu'il définit comme la connaissance reçue qui « *vient s'ajouter à d'autres qui avaient été conservées et dont l'ensemble structuré constitue un*

savoir qui s'enrichit cumulativement », c'est l'information « scientifique » (Meyriat, 1981). De façon générale, l'utilité de l'information la rend indispensable et demande sa conservation, ce qui la place en lien étroit avec le document et la mémoire documentaire que représente le système d'information. Le système d'information est pris ici au sens d' « *ensemble de liens unissant celui qui produit l'information, celui qui permet sa circulation, celui qui intervient pour faciliter la diffusion et enfin celui qui est capable de se l'approprier comme contenu permettant d'agir* » (Gardiès, 2011). Ces liens s'articulent autour de trois pôles : « *un émetteur (l'auteur) qui détient une connaissance et, pour la diffuser, produit un document ; un récepteur (l'utilisateur) qui a besoin d'une information et, pour trouver cette information, recherche un document pour en consulter le contenu ; un médiateur (le gestionnaire du système d'information) qui détient les langages et techniques qui lui permettent de collecter, traiter, organiser et diffuser l'information* » (Metzger, 2006).

L'accès à l'information considéré comme élément d'un processus de communication demande donc des connaissances préalables sur les modes d'organisation de cette information, du moins la prise en compte de l'existence de ces trois pôles, émetteur, médiateur et récepteur. Parfois, ces connaissances préalables sont réduites, écartées à la faveur d'une facilité d'obtention d'information. Instantanéité de l'information, rapidité de diffusion et d'échange, connectivité accrue, « *portabilité* » de l'information (Frydman, 2007) peuvent alors créer des confusions, du moins des raccourcis entre la recherche et l'obtention de l'information. Par ailleurs, questionner les processus d'accès, à savoir les manières d'accéder à l'information renvoie aux dimensions techniques et sociales de la communication. Cela touche à la fois à la technique de connectivité par exemple mais cela dépend aussi de l'environnement social et culturel de celui qui accède à l'information. La rapidité d'accès à l'information n'est pas nécessairement proportionnelle à la rapidité d'échange et de diffusion qui la caractérise aujourd'hui. La facilité d'accès à l'information, de tous types, en tous lieux, sur des supports de lecture sans fil peut masquer l'efficacité et la pertinence de l'utilisation qui sera réellement faite des messages véhiculés par ces informations. L'information a besoin d'être reçue, et pas seulement téléchargée, imprimée ou stockée pour remplir sa fonction de « *formation de l'esprit* » telle que définie par Capurro. Or, parmi les images et les métaphores appliquées à la notion d'information, celle de transparence est récurrente. Cette notion est en effet souvent convoquée à travers l'idée de facilité, de connectivité, de réactivité et semble renforcer l'illusion d'un accès facile à l'information, du moins l'illusion qu'un accès facile suffirait à « tenir » une information. Transparent signifie apparaître, paraître. Est transparent

ce qui ne cache rien, ce qui au sens figuré, est facilement déchiffrable. La transparence est donc la propriété des matières transparentes, qui laissent voir facilement ce qui se trouve derrière elles. Or, « *une matière parfaitement transparente, le verre, le cristal le plus pur ne révèlent nulle forme et nul aspect dans les ténèbres. Ainsi, réclamer la transparence n'a aucun sens si on néglige d'apporter la lumière* » nous dit A. Rey. En effet, « *au sens figuré, la transparence est parée d'une vertu active, alors qu'elle ne marque qu'une virtualité. En tant que caractère physique, la transparence est passive : laisser transparaître est encore plus faible que laisser paraître et n'a presque rien à voir avec montrer ni avec éclairer ou clarifier. En outre, on ne réclame la transparence que lorsque l'opacité règne* » (Rey, 2013). En Sciences de l'information et de la communication, lorsque l'on aborde les questions de l'accès à l'information, de réseau, de médiation ou de communication, la notion de transparence est particulièrement présente. C'est ce dont rend compte O. Aïm dans son article *La transparence rendue visible. Médiations informatiques de l'écriture*. Il démontre que cet objet « *transparence* » repose sur des mécanismes rhétoriques du discours qui relèvent de la dimension sociale de la communication, des dispositifs médiatiques liés à son existence éditoriale, et des processus documentaires. Il dit que ce qu'il y a « *d'utopique et d'idéologique dans la notion de transparence, repose sur l'écriture, la médiation et l'édition* » (Aïm, 2006). Il fait un parallèle entre la médiation des savoirs, qu'il précise être la « *mise en scène de l'acte même de transmettre un contenu vulgarisé* », au geste éditorial d'un site qualifié de transparent, révélé cette fois dans une « *mise en scène de l'acte de désigner l'autre, comme pur contenu, comme un pur document* » (Aïm, 2006).⁹ Il rappelle en ce sens que la transparence et l'accès à l'information sont deux des principes constitutifs du Sommet de Rio (2012) ou Sommet de la Terre, qui représente un moment fort dans la rencontre des dirigeants mondiaux, lieu de prises de décisions symboliques engageant les « *peuples du monde* » (SMSI, 2003). L'existence éditoriale ou le « *point de vue éditorial* », de cet objet « *transparence* » réside selon l'auteur dans la « *mise à disposition équivalente des contenus et des acteurs, alignés sur le même plan, celui de la « ressource »* » (Aïm, 2006). Ce qui veut dire que l'information dans ses modes de présentation, dans ses formes, dans ses formats ou ses genres paraît transparente, facilement déchiffrable, car elle donne à voir ou à penser avec une grande facilité. Cela fait référence à l'aspect « *dormant* » de l'information, à savoir qu'elle n'existe que par l'intérêt qui lui est porté. Ce fait peut entraîner des confusions, des

⁹ O. Aïm fait référence aux théories de Philippe Marion. Narratologie médiatique et médiagenie des récits, *Recherches en communication*, n° 7, Louvain-la-Neuve, UCL (COMU), 1997.

glissements de l'information vers la communication. Certains auteurs comparent cela aux débats télévisés dans lesquels les hommes politiques deviennent des « vedettes » face à un « animateur-journaliste », ces « débats » sont accusés de mélanger les genres entre divertissement et information (Corroy, Gonnet, 2008). Si pour certains la notion de transparence émane du processus d'écriture, de la médiation et de l'édition de l'information, les travaux d'A. Béguin-Verbrugge, repris par I. Fabre, sur le dispositif présenté comme une énonciation, montrent que l'« *idéologie de la transparence* » devient « *socle du dispositif documentaire* », par un jeu de « *sensations à réception* » (Fabre, 2006) de l'utilisateur. Dès lors que l'on aborde, dans le champ de la recherche en sciences humaines et sociales, les aspects techniques et sociaux de la communication, nous rencontrons les notions de dispositif et de médiation, qui renvoient elles-mêmes au lexique de la visibilité et de la transparence, concernant des manières de faire, un « *faire selon* » plus qu'un « *faire avec* » dans leur relation à un « *tiers* » (Gardiès, 2011). Si une des acceptations de la médiation issue de *médiare*, renvoie à la séparation, l'interposition, et signifie « *être au milieu* », la transparence est qualifiée elle-même de « *milieu* ». Elle prend le sens de données, d'informations présentes, d'objet directement accessible. Si la transparence au sens figuré, précise A. Rey, est le « *caractère de ce qui est clair et sincère* », elle caractérise également ce qui peut « *se manifester malgré un obstacle* » (Rey, 2010). La matière informationnelle, livrée telle quelle, « *portable* » au sens juridique employé par B. Frydman, ou bien élaborée, après avoir été traitée, résumée, indexée et organisée doit « *former* », doit faire partie d'un processus de construction du sens par son récepteur, en d'autres termes, doit être reçue, pour être qualifiée d'information en tant que telle. Sur cette *mise en forme de l'information*, Y. Jeanneret dit que « *l'illusion que nous serions face à un processus qui traiterait une matière première, l'information, est le cœur des confusions* » (Jeanneret, 2000). En effet, la production de l'information ne survient pas de son seul traitement technologique, mathématique, cela ne suffit pas. Pour que l'on puisse véritablement parler de « *production* » de l'information, il est nécessaire que ces mêmes technologies « *modifient la perception que nous avons du monde, informent notre esprit, mettent en forme notre relation au réel* » (Jeanneret, 2000). Dans ces conditions, l'écriture de la transparence serait une « *écriture du tel quel* », masquant cette mise en forme nécessaire, dessinant, comme le dit P. Flichy au sujet d'internet, terrain d'excellence de l'observation des modes d'accès à l'information, « *un imaginaire constitutif* ». Il montre qu'internet s'est bâti sur une série d'imaginaires

politiques tels que l' « *espace public* », la « *démocratie participative* », la « *contre-culture* » (Flichy, 2001).¹⁰

Cette « *valeur* » (Aïm, 2006) de transparence agit comme si elle était une caractéristique du contexte de la « *société de l'information* », tel que nous l'avons présenté plus haut. Dans son questionnement de la notion de transparence, B. Frydman la définit comme une qualité, « *qualité d'un milieu, celui de la société de l'information, de la communication et du spectacle* », à la fois adulée et rejetée, tantôt convoquée comme le « *moyen de déjouer les crimes et les abus* », tantôt dénoncée « *avec dégoût par ceux qui en usent pour en voir ou en montrer toujours davantage* » (Frydman, 2007). Alors que ce juriste et philosophe étudie l'évolution de ce concept dans le domaine du droit, nous retrouvons le phénomène idéologique du pouvoir des mots, la notion d'illusion qu'elle peut provoquer, elle est d'ailleurs comparée à la publicité, au nom de son impact sur un public. B. Frydman nous dit également qu'elle exprime une valeur, qu'elle « *s'impose comme une vertu cardinale, mais paradoxale de notre temps* » (Frydman, 2007). En outre, elle indique un fait, celui de « *la fluidité de l'information, qui n'est plus seulement quérable, mais aussi portable et transportable à volonté, à la vitesse de la lumière, sur toute la surface du globe, à un coût réduit* » (Frydman, 2007). Dans le vocabulaire juridique, la quérabilité renvoie à une dette contractée pour laquelle le créancier doit se déplacer pour en obtenir le paiement. Appliquée à l'information, elle renvoie à son accessibilité parfois illimitée, qui ne suppose plus de déplacement pour aller la chercher.

Nous avons vu que l'information avait une valeur communicationnelle, elle doit être considérée dans une sorte d'échange direct ou indirect et s'inscrit dans un rapport d'intérêt que lui porte le sujet, selon le contexte d'interprétation et d'utilisation qu'il souhaite en faire. Information, savoir et connaissance ne sont pas synonymes. C'est pourquoi cette connaissance va, soit précéder la transmission d'informations (c'est parce qu'une personne possède une connaissance qu'elle peut transmettre une information), soit être postérieure à la réception des informations (à partir du moment où le savoir est objectivé, il peut à son tour se transformer en connaissance). C'est la « *connaissance transmise et acquise, constitutive de savoirs* » dont parle Meyriat. Ainsi, le passage de l'information à la connaissance, cette transformation constitutive de savoirs, nécessite un accès à l'information. Cet accès est défini comme la recherche et l'obtention d'une information. Pour que l'on y accède, dans un échange, dans la

¹⁰ P. Flichy fait référence aux écrits de Paul Ricœur sur l'utopie et les idéologies à l'origine d'Internet. *L'idéologie et l'utopie*, Seuil, paris, 1997.

situation de communication qui la caractérise, l'information doit être inscrite sur un support, le document. On cherche à accéder à celui-ci lorsque l'information remplit sa fonction de « *formation de l'esprit* », que l'on souhaite « *être informé* » et pas seulement « *informé* » par la seule communication d'une connaissance (Capurro, 2003). La réception de l'information est observable dès lors qu'il y a activité, par le sujet, de cette recherche d'information, de cette recherche de documents, de cet accès à l'information. Cet accès se réalise dans un échange direct ou indirect, selon un rapport d'intérêt, car c'est bien celui qui cherche l'information qui lui attribue son caractère d'utilité, en fonction de ce dont il a besoin. La recherche d'information est en effet motivée par un besoin, par la réalisation, la prise de conscience qu'il y a un manque de connaissance pour résoudre une question. C'est un engagement dans une activité de recherche qui à un moment donné semble nécessaire. Cette activité, ce « *travail productif des sujets sur eux-mêmes* » (Jeanneret, 2000), cette assimilation à un « *stock de connaissances* » (Lamizet, Silem, 1997) passent par une appropriation de l'information. Les situations qui rendent compte des différentes façons d'accéder à l'information, de s'approprier une information grâce par exemple à une inscription dans une démarche de recherche documentaire, doivent apporter des éléments d'éclairage sur la réception de l'information. Ces situations rencontrées par les usagers de l'information, usager au sens de « *personne qui fait en sorte d'obtenir, de la matière information, la satisfaction d'un besoin d'information* » (Le Coadic, 2004), sont donc des situations qui mettent en jeu la réception de l'information. Il nous faut à présent définir de façon plus précise cette notion de réception.

2.3. Réception et appropriation de l'information

Bien que notre questionnement ne porte pas sur la façon dont les élèves apprennent, sur l'acte d'apprendre en jeu dans la formation à l'information qu'ils suivent dans leur parcours scolaire, interroger la façon dont les textes officiels et les discours des enseignants abordent la question de la réception de l'information nous donnera des indications sur la vision qu'ils ont du passage de l'information à la connaissance. Cela nous donnera des éléments pour éclairer la prise en compte de l'appropriation d'une information vers une construction de sens, à travers le processus d'accès à l'information. Cela met en jeu le rapport au savoir, le rapport que les élèves ont avec le savoir, du moins, une certaine vision du rapport au savoir perçue dans les discours, au sens d'une « *mise en relation* » selon les acceptions de Charlot, de Beillerot ou de Chevallard. C'est que ce rapport au savoir s'apparente à « *une relation de*

sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, 1997). Les processus font référence à l'acte d'apprendre tandis que les produits renvoient aux compétences acquises, objets culturels, institutionnels ou sociaux. Cette relation de sens, entre un élève par exemple et l'acte d'apprendre devrait être identifiée dans les recommandations pédagogiques à travers les connaissances et compétences infodocumentaires à acquérir. Il y a des processus en jeu dans la façon d'aborder les médias, la presse, les ressources numériques ou bien l'œuvre d'un auteur. La façon de conduire une séance autour de la rencontre avec un poète, « *pour donner le goût de lire* » (Intercdi n° 239) aux élèves donne des indications sur la façon d'envisager leur rapport avec la poésie ; il en est de même quand les recommandations pédagogiques disent que l'élève doit avoir « *une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible* » (Attitude A5 du socle de compétences, PACIFI, 1998). L'emploi même de la dénomination « attitude » à faire acquérir aux élèves est à questionner. Ainsi, le rapport au savoir est comme « *une notion en formation* » (Beillerot, 1989), qui ne « *nomme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet* » (Beillerot, 1989) car il n'est « *analysable que dans la relation entre la situation donnée et ce que le sujet produit* » (Beillerot, 1996). Dans cette acceptation, une définition du rapport au savoir est qu'il représente « *un processus créateur d'un sujet donateur de sens* » (Beillerot, Mosconi, 2006).

A partir du moment où la réception est un des éléments fondateurs de l'interaction entre le sujet et l'information, et cela, qu'il y ait processus d'activation de cette information ou non, la réception fait partie de l'acte d'apprendre. « Réception » de *receptio, recipere* signifie recevoir, retirer, ramener, reprendre, accepter, accueillir. Le verbe recevoir a d'abord été employé avec la valeur active de « *laisser venir à soi, donner accès à* ». En faisant porter l'accent sur la manière dont se déroule l'action, avec un complément désignant une personne, il signifie « *accueillir de telle ou telle manière* ». Recevoir a pris ensuite le sens d'« *admettre, reconnaître pour vrai* », puis, concrètement, de « *faire entrer (une substance) dans un lieu* ». Le verbe a aussi la valeur passive de « *se voir adresser quelque chose* » : prendre, accepter (ce qui a été donné, offert, envoyé) avec pour complément un nom d'objet concret et abstrait. Avec les deux types de compléments, recevoir vaut pour « *être l'objet d'une action que l'on subit* » (Rey, 2010). Autrement dit, quand l'élève reçoit une information, il est à la fois acteur, en tant qu'objet de la réception, récepteur, dernier élément du schéma de communication - émetteur-canal de diffusion-récepteur- mais il a aussi un caractère passif car il est devenu objet de la réception, de l'acte subi de recevoir. Dans son *Vocabulaire technique et critique de*

la philosophie (1992), A. Lalande ne donne pas de définition de la notion de réception mais parle de réceptivité. La notion de réceptivité a plusieurs sens : au sens général, elle est passivité ; spécialement chez Kant, elle est « *la faculté de recevoir des représentations (réceptivité des impressions), opposée à la faculté de connaître un objet au moyen de ces représentations (spontanéité des concepts)* » (Kant, 1993). « *Être en état de réceptivité, c'est être dans un état dans lequel un être subit plus facilement l'influence d'un agent extérieur* » (Lalande, 1992). Nous observons que la référence à cet « état de réceptivité des impressions » s'oppose à la faculté de connaître. Recevoir de façon passive des représentations d'un objet serait un obstacle à la connaissance de ce même objet, étant entendu que la connaissance est sa saisie en tant que concept. L'information reçue, c'est-à-dire subie dans le schéma de la réceptivité d'une impression, devenue « re » présentation, nouvelle, seconde ou autre présentation, s'oppose à l'information « sue », connue, saisie (par l'entendement et grâce à la spontanéité des concepts). La notion de réceptivité rappelle que le seul fait de « recevoir » une information dans un certain état de passivité ne conduit pas nécessairement à la construction d'une connaissance mais renvoie plutôt au domaine des impressions, de la sensibilité personnelle. En effet, l'expression « avoir, détenir, obtenir une information » s'emploie alors que l'on ne dit pas « connaître une information ». La réception d'une information sur un objet n'est pas le garant de sa transformation en connaissance sur cet objet. En revanche, l'information nécessite d'être reçue pour pouvoir être qualifiée d'information.

Dans le domaine de la littérature, et nous avons vu que l'ancrage en sciences humaines et sociales des Sciences de l'information et de la communication était particulièrement marqué (Couzinet, 1999), l'approche esthétique de la notion de réception complète sa définition comme « réceptivité ». L'emploi du terme « réception » s'est répandu avec le livre de H. R. Jauss *Pour une esthétique de la réception* (1978) dans l'esthétique française. Cette esthétique est en réalité multiple. Il faut distinguer les esthétiques de la réception qui regroupent les théories de la réceptivité et analysent la façon dont certaines œuvres ont été accueillies au moment de leur parution et au cours de l'histoire (Kant, Dufrenne, Jauss) et les esthétiques de la production. Celles-ci réunissent les théories de la création, et proposent des analyses de la genèse des œuvres du point de vue de l'artiste ou de l'époque (Adorno, Passeron). Dans la postface de son ouvrage, *L'esthétique de la réception : une méthode partielle*, H. R. Jauss fait le point sur les apports de l'esthétique de la réception et sur « *ce qu'elle peut apporter, seule, au renouveau (actuel) de la réflexion sur l'art, son historicité et son rapport à l'histoire en général* » (Jauss, 1978). Il dit que « *l'idée d'autonomie de l'œuvre*

exclut par définition que soit posée la question des effets qu'elle produit et de sa fonction dans la société ». Ce qui caractérise « *la réceptivité esthétique, c'est sa liberté fondamentale* » (Jauss, 1978). En effet, la sensibilité de chacun ne peut être contrainte face à une œuvre d'art. On parle du caractère créateur de la réceptivité comme étant une « *création guidée* ». L'esthétique de la réception « *mesure le caractère novateur d'une œuvre à la manière dont elle heurte initialement « l'horizon d'attente » du public de son temps* » (Jauss, 1978). En ce sens, notre approche de la réception de l'information s'enrichit de cette « *faculté* » sensible au sens kantien et de ce caractère créateur de la réceptivité.

Ces interrogations nous amènent à la conception de l'appropriation, et notamment, à l'idée d'appropriation intentionnelle, entre le prescrit et le vécu développée par D. Paquelin lorsqu'il dit que « *l'apprentissage est un acte conscient et de conscientisation d'une transformation d'un état du soi, allant d'une transformation de sa base de connaissances, à la possible évolution ou transformation de ses valeurs, éthique et identité* » (Paquelin, 2004). L'auteur formule « *l'hypothèse de l'existence d'une zone proximale qui organise l'actualisation du dispositif prescrit* » (Paquelin, 2004). En ce sens, on peut s'interroger sur ce qui caractérise « *l'horizon d'attente* » d'un usager de l'information aujourd'hui, et plus particulièrement en ce qui nous concerne, l'horizon d'attente d'un élève. Dans le domaine de la recherche sur l'éducation, un courant dominant, les *Cultural Studies*, s'est intéressé à l'analyse de la réception car celle-ci fait partie du « *domaine complexe, contradictoire, multidimensionnel, de la vie quotidienne* » (Ang, 1993). En ce sens, la « *démarche ethnographique* » de Grossberg par exemple est une méthode d'analyse de la réception qui consiste à décrire comment différents groupes culturels décodent, dans leur milieu de vie, des messages médiatiques. Ainsi, traversant des disciplines des sciences humaines et sociales et comme les liens abordés entre information et connaissance l'avaient déjà soulevé, « *l'information est le vecteur d'un processus de signifiante par lequel les significations deviennent du sens, c'est une conception intersubjective, située et pragmatique qui souligne l'importance [...] de la structure de réception dans le processus de transformation des données en information* » (Leleu-Merviel et al., 2008). La réception est donc définie comme un élément structurant du processus de transformation des données en information, et de l'information en connaissance.

Partant de théories communicationnelles de l'information, nous avons essayé de contextualiser les liens entre information et connaissance, en essayant de décrypter les relations qui les unissent dans un processus de construction de sens. Cela nous a demandé de préciser ce que l'on entendait par « *accès à l'information* » ainsi que d'apporter des éléments

sur un débat qui a lieu au sein des sciences humaines et sociales autour de la notion de « transparence » de l'information. De la réception nous avons retenu qu'elle faisait partie de l'acte d'apprendre, élément constituant dans ce que les sciences de l'Éducation nomment « le rapport au savoir ». Elle est en effet un des éléments fondateurs de l'interaction entre le sujet et l'information, que celle-ci se transforme en connaissance ou non. Sa structure occupe une place importante dans le processus de transformation des données en information. Nous avons vu de même qu'elle pouvait être une faculté du sujet à recevoir, de façon plus ou moins active, donc plus ou moins passive, une certaine réceptivité. Cette réceptivité, si l'on adopte en littérature le point de vue d'une esthétique de la réception, renvoie à la sensibilité du sujet, sa faculté sensible qui détient un caractère créateur. Cette conception de la réception fait appel aux besoins des usagers, à l'impact de ceux-ci dans la production, la diffusion et la réception de l'information. A l'image de la réception des œuvres d'art, la réception de l'information dessine un « *horizon d'attente* » de l'utilisateur.

Cette réceptivité, faculté sensible nous a conduite à l'objet lui-même, l'information, et nous amène à nous demander quelle pourrait être la part d'autonomie, la part de « signifiante » de cette information dans un tel dispositif de réception. Si l'on considère avec G. Agamben qu'un dispositif est « *tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants* » (Agamben, 2007), alors la part d'autonomie de l'information pourrait être à localiser dans cette « *zone proximale qui organise l'actualisation du dispositif prescrit* » dont parle Paquelin, autrement dit, dans l'acte d'appropriation. Agamben ajoute, citant la notion de dispositif employée par M. Foucault que « *c'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux* » (Foucault, 2001).

La confrontation de nos hypothèses de recherche autour de la notion de réception de l'information à nos données de « terrain », à savoir, les textes encadrant l'enseignement de la matière information d'une part, les comptes rendus d'expériences pédagogiques de professeurs documentalistes d'autre part, pourrait trouver un espace de réflexion possible dans l'investigation de ces « *stratégies de rapports de force* ».

Pour instruire notre problématique, nous avons ainsi défini des contours théoriques à la notion de réception, nous avons suivi une méthode de recueil de données par la conduite d'une analyse de contenu de notre corpus. Cette analyse de contenu nous a permis d'identifier des indicateurs, que nous avons élaborés d'après les indices contenus dans ce corpus. Nous avons

utilisé un outil de traitement sémantique, et défini un cadre d'analyse pour nos résultats. C'est cette méthode que nous présentons maintenant.

3. Dispositif méthodologique

3.1. Présentation du corpus de textes

Pour constituer notre corpus de textes, c'est-à-dire, en linguistique, un « *ensemble d'énoncés servant de base à l'analyse* » (Rey, 1993), notre choix s'est rapidement porté sur les textes fondateurs de l'enseignement de l'information-documentation, référentiels de formation, programmes scolaires, recommandations pédagogiques pour les enseignants, référentiels métier et directives ministérielles d'une part ; sur la revue *Intercdi*, seule revue à notre connaissance adressée aux professionnels de la documentation dans l'enseignement secondaire, et plus particulièrement aux professeurs-documentalistes d'autre part. Ces textes constituent notre « *matériel rassemblé à des fins d'analyse ayant des objectifs formulés* » (Bardin, 1977). En ce sens, le corpus de textes a été réuni avant et pour l'analyse de contenu. Ces textes rendent compte d'éléments « prescrits », recommandés. Pour les textes officiels de l'Éducation nationale nous avons fait une pré-analyse de deux textes clés : la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 portant sur les Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information et le PACIFI, Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information¹¹. Ce texte a été élaboré par un groupe de travail composé de professeurs documentalistes, d'enseignants chercheurs, d'IA IPR Établissements et vie scolaire. Il est diffusé par la Direction générale de l'Enseignement scolaire du Ministère de l'Éducation nationale depuis octobre 2010, et offre un ensemble de ressources pour la formation. Il est constitué de deux synthèses, d'une proposition de mise en œuvre et de dix fiches « Repères ». La première synthèse porte sur les activités informationnelles et documentaires autour de pratiques primordiales ciblées au cœur des apprentissages ; la seconde évoque la maîtrise de la lecture documentaire, entre processus cognitifs et savoirs-clés. Nous avons choisi d'analyser la consigne de mise en œuvre ainsi que les dix fiches

¹¹Disponible sur :

http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdfhttp://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

« Repères ». Ce second document est donc lui-même composé de onze textes. Pour les textes officiels de l'Enseignement agricole, nous avons également fait une analyse préliminaire de deux textes, le « Document d'accompagnement » du référentiel de formation du Baccalauréat professionnel du Module MG1 Langue française, langage, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde et le « référentiel CDI » paru en 1997 qui définit le cadre d'exercice du professeur-documentaliste. Pour la partie « réalisé », nous avons retenu quatorze articles issus de la rubrique « pédagogie » de la revue Inter CDI pour savoir comment ceux-ci abordaient la question de la réception de l'information à travers des séances d'enseignement avec leurs élèves. Cette rubrique regroupe des comptes rendus d'expériences, des récits de projets pédagogiques menés avec les élèves, autour de l'enseignement de la documentation et de la culture de l'information. Souvent conduits en pluridisciplinarité, ces projets s'inscrivent dans des objectifs culturels, artistiques ou littéraires.

En pratique, pour réunir notre corpus, nous avons téléchargé les textes officiels sous format PDF (*portable document format*) puis les avons intégrés sous word 97-2003 au logiciel Tropes.

Pour le Document d'accompagnement du module MG1

<http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/baccalaureat-professionnel/cadr-gene.html#c3428>

Pour le Référentiel CDI

http://www.acgrenoble.fr/disciplines/documentation/file/Annexe1CR1Gresivaudan10_11Referentiel_prof-docAgri.pdf

Pour le PACIFI

http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdfhttp://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

Pour la Circulaire de mission de mars 1986

<http://www.education.gouv.fr/cid2801/les-textes-officiels.html>

Pour les articles de la revue Inter CDI, nous avons travaillé sur les archives du centre de documentation et d'information du lycée professionnel agricole de Saint Rémy de Provence et pour la version numérique des numéros 225 à 241, nous les avons obtenus sur demande au CEDIS, Centre d'étude de la documentation et de l'information scolaires, éditeur de la revue Inter CDI.

3.2. L'analyse de contenu

Nous cherchons à savoir comment la question de la réception de l'information est abordée dans les textes officiels, et par les professeurs-documentalistes. Nous entendons par réception de l'information la capacité de l'élève à s'approprier un contenu chargé de sens, dans une forme d'actualisation de ses connaissances. En tant qu'élément structurant du processus de transformation des données en information, et de l'information en connaissance, elle est au cœur d'une interaction entre le sujet et l'information. Nous posons donc comme indicateurs de la réception les éléments suivants : le signe de l'activation d'une information en connaissance par le sujet, la reconnaissance de cette information en lien avec une construction d'une unité de sens, les indices d'une modification d'un état de connaissance, l'interaction du sujet avec l'information, que ce soit par une activité d'intégration, d'assimilation ou d'appropriation de l'information, les indices d'inscription dans une démarche de recherche d'information, appelée recherche documentaire. Toutefois, la réception ne pourra s'appréhender qu'à partir du moment où il y a accès à l'information. Cet accès s'envisage dans le contexte d'une recherche et obtention d'information, recherche elle-même déterminée par la définition d'un besoin, ou de besoins d'information. Ces indicateurs sont élaborés au regard de notre questionnement de la notion de réception, d'après les indices contenus dans nos textes.

Dans ces conditions, quels sont les éléments identifiables relatifs à une forme d'appropriation de l'information ? Qu'est-ce qui indique que ces éléments font partie des recommandations pédagogiques ? Est-il dit par exemple dans les textes officiels, que l'enseignant doit s'assurer de la bonne réception de l'information par les élèves ? Enfin, ces éléments que nous aurons identifiés se retrouvent-ils dans les récits d'expériences des professeurs-documentalistes ?

Nous avons choisi la méthode de l'analyse de contenu pour mener ce travail d'analyse du discours « prescrit » et « réalisé » car nous devons analyser, dans le texte, comment les acteurs abordent la question de la réception. Notre recherche porte sur un examen des conceptions présentées dans les textes officiels ou par les enseignants. Nous n'avons pas cherché à savoir comment se réalise cette réception, c'est-à-dire comment les élèves reçoivent l'information, cela aurait été un travail sur un modèle cognitif qui aurait demandé que l'étude porte sur les processus cognitifs des élèves. En Sciences de la communication, la réception s'appréhende de façon très technique. Nous évoquerons seulement le fait qu'il existe « *deux méthodes d'études de la réception permettant de pister les processus de réception individuelle*

lors du contact avec les messages : la méthode des récits de réception rétrospectifs (RRR) et la méthode d'étude des cognitions verbalisées concomitantes en réception (ECER) » (Fourquet-Courbet, 2009). Nous n'avons pas non plus cherché à savoir si cette réception était volontairement prise en compte dans les séances pédagogiques ou non des enseignants. Pour cela il nous aurait fallu questionner ces enseignants à travers des grilles d'entretien. Nous avons mené un travail sur le discours, sur ce qui est dit de la conception officielle, et sur ce qui est dit de la séance pédagogique. L'analyse de contenu, parce qu'elle s'applique à « *des discours à la fois contenus et contenant* » (Bardin, 1977), et parce qu'elle est fondée sur les opérations de déduction et d'inférence, nous permet de traiter des écrits, en nous appuyant sur l'interprétation de ce qui est dit : de ce qu'il faut faire et de ce qui a été fait.

3.3. Le logiciel Tropes

Une fois le choix de l'analyse de contenu arrêté, nous avons recherché un outil informatique pour nous aider dans l'analyse sémantique que nous souhaitions faire. C'est en assistant à une présentation de Posters par des doctorants, lors des Journées d'Étude de l'UMR EFTS (Toulouse, les 29 et 30 novembre 2012) que nous avons fait le choix d'utiliser un logiciel d'analyse sémantique. Le traitement des résultats ainsi que les analyses présentés par deux des doctorants nous ont confortés dans notre idée de travailler à partir des discours. Nous avons testé plusieurs logiciels avant de choisir Tropes, dont l'analyse cognitivo-discursive nous a semblé pertinente, et en particulier sa fonction d'extraction des relations sémantiques. Tropes est un logiciel d'analyse sémantique de texte initialement développé en 1994 par P. Molette et A. Landré, à partir des travaux de R. Ghiglione. Il exploite l'Analyse Propositionnelle du Discours (APD) et l'Analyse Cognitivo-Discursive (ACD) de R. Ghiglione. Nous avons fait le choix d'utiliser ce logiciel Tropes V8.3 car nous souhaitions analyser le vocabulaire de nos textes, partant du constat que « *le langage est à la fois, sens, expression, et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, il est les trois à la fois* ». (Charaudeau, 1992). Ce logiciel est en effet inspiré de la *Grammaire du sens et de l'expression* de P. Charaudeau et permet notamment de diagnostiquer le style du texte. Selon lui, une grammaire du sens et de l'expression « *doit donc s'intéresser à décrire les faits langagiers en fonction : des intentions du sujet parlant [...] ; des enjeux communicatifs qu'ils révèlent [...] ; des effets de discours qu'ils peuvent produire. [la langue y est décrite] du point de vue de catégories qui correspondent à des intentions de communication (le sens), en mettant en regard de chacune d'elles les moyens (les formes) qui permettent de l'exprimer* »

(Charaudeau, 1992). Tropes nous a ainsi aidé dans notre démarche de description et d'analyse de faits langagiers, et en particulier pour l'identification de nos indices.

3.4. Manière de procéder : modalités et conditions d'utilisation

L'étape suivante a été de rassembler nos textes et de les préparer, de les traiter et de les convertir au format adapté à une analyse automatisée. Le logiciel a permis de découper ces textes en unités comparables de catégorisation pour l'analyse thématique, c'est la phase de « décontextualisation ». Au fur et à mesure de l'avancée de nos recherches, après la phase de problématisation de nos hypothèses, des indicateurs se sont imposés. La construction de ces indicateurs a été élaborée dans notre partie théorique, et finalisée grâce à des indices identifiés dans notre corpus. La mise en relation d'éléments clés issus de notre approche théorique des notions d'information, de connaissance, d'accès à l'information, de transparence, et de réception renvoyant à des indicateurs élaborés puis identifiés par l'analyse des textes s'est imposée comme fil conducteur de notre démarche.

Notre analyse a procédé selon plusieurs étapes. Une première lecture globale de nos textes a permis d'en extraire les titres, auteurs, dates, mots clés, et idées principales : c'est la phase préliminaire, ou pré-analyse. Une deuxième lecture, plus fine s'est attachée aux références identifiées par l'analyse du logiciel : elle correspond à l'identification des thèmes. Cette analyse met en évidence à la fois les mots, les termes les plus utilisés, et identifie les grands thèmes des textes, ce dont ils parlent, pour nous donner une représentation du texte. Ces mots, termes et thèmes sont appelés références et sont réunis dans des classes d'équivalents, classes de mots, noms communs ou noms propres qui apparaissent fréquemment dans le texte et qui ont une signification voisine. Ainsi, le dictionnaire des équivalents du logiciel est construit selon trois niveaux de hiérarchie. Au niveau le plus bas se trouvent les mots, les références les plus utilisées, elles-mêmes regroupées de façon plus large dans les univers de référence 2, qui à leur tour sont regroupés dans les univers de référence 1. Ces trois niveaux de références nous ont permis d'affiner notre analyse en nous apportant des résultats de plus en plus précis. Nous avons vu qu'une des fonctions du logiciel est donc d'identifier des relations, des couples de mots qui ont été eux-mêmes repérés et analysés comme des « références ». Ces relations sont le résultat de statistiques de cooccurrence très fiables, puisqu'il n'est pas possible que deux mots se trouvent dans la même proposition grammaticale s'ils ne sont pas étroitement liés. Ce sont ces relations qui nous ont fourni l'essentiel de nos indices, car elles indiquent quelles classes d'équivalents sont fréquemment reliées c'est-à-dire rencontrées côte à côte à l'intérieur d'une même proposition, dans le texte

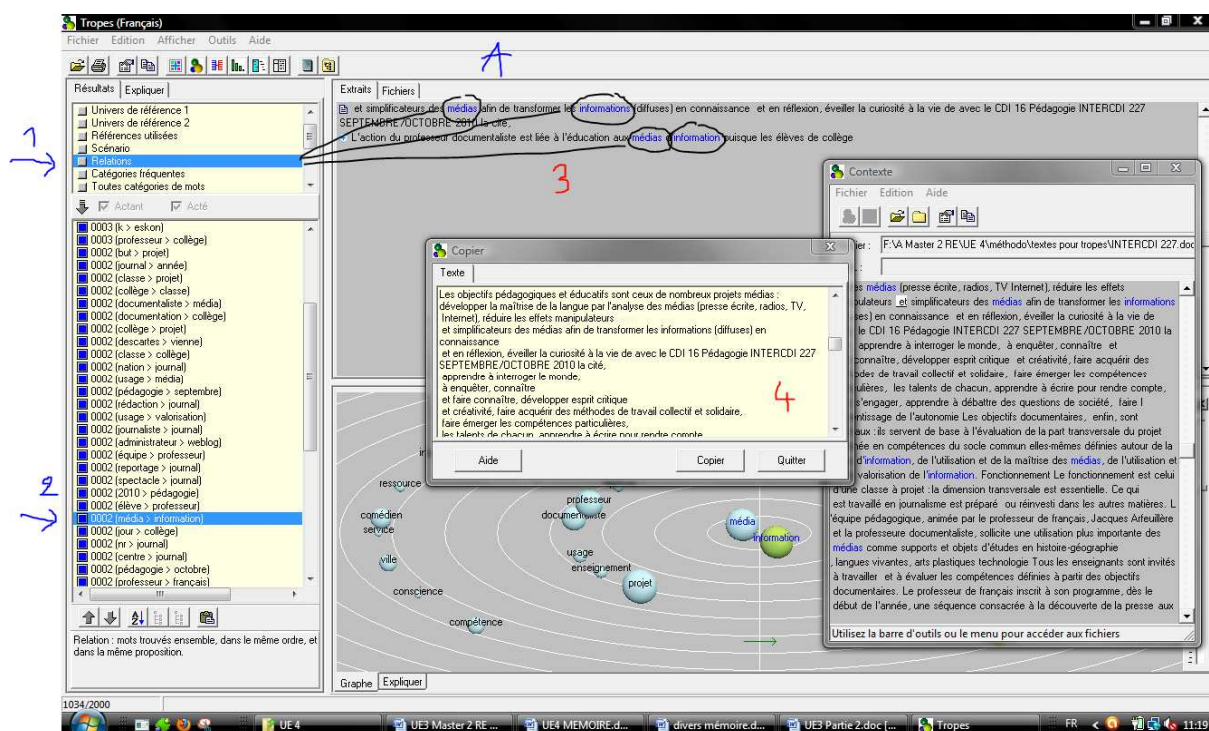
analysé. Pour chaque référence ou relation identifiée correspondent des propositions, des phrases simples découpées par le logiciel. Cette première étape s'appuie sur une opération nommée « levée d'ambiguïté », c'est-à-dire un travail sur le sens et sur la grammaire des mots, ainsi que sur des fonctions complexes d'analyse de la syntaxe des phrases et de la ponctuation.

Notre lecture globale initiale s'est ainsi précisée en lecture de propositions renvoyant elles-mêmes à des extraits plus larges. Ces propositions sont détectées par le jeu d'identification de leurs références, elles-mêmes intégrées dans des relations. Parmi les relations identifiées, nous avons enfin relevé les plus significatives et qui avaient des co-occurrences représentatives, aptes à valider une confrontation avec nos indices d'après les concepts convoqués dans les textes. Nous avons fait une « lecture flottante » (prise de connaissance avec les transcriptions en laissant venir à soi les impressions) de ces extraits avant de les valider au regard de nos hypothèses de recherche, et en particulier pour savoir quelles situations propres à l'appropriation de l'information par les élèves sont recommandées dans les textes officiels et mises en place par les professeurs-documentalistes. Après cette lecture allant du plus général au plus particulier, nous avons fait une vérification de la sélection opérée par le logiciel par une lecture détaillée des extraits de texte pour replacer dans chacun d'eux les deux éléments de la relation ((A) sur la capture d'écran), en veillant à l'élimination des bruits, des répétitions et des non sens. Nous avons établi une hiérarchisation et un tri manuel des relations pour éliminer les redondances des extraits.

Nos résultats sont donc issus de l'analyse cognitivo-discursive combinée à l'analyse propositionnelle du discours ainsi qu'à notre propre analyse sémantique. L'analyse des extraits de textes nous a fourni des indices. Nous avons confronté ces indices à nos indicateurs. Cela nous a fourni des résultats sous la forme de relations signifiantes c'est-à-dire révélatrices d'une certaine conception de la réception de l'information. Pour interpréter ces résultats, nous avons procédé à des opérations de déduction et d'inférence, fournissant un nouveau regard, une nouvelle lecture des textes mettant au jour des éléments de réponse à nos questions.

Pour illustrer notre méthode, prenons l'exemple de la relation entre les termes « media » et « information », dans l'extrait de l'article « *Une classe journalisme au collège, c'est possible...avec le CDI* », de la revue Inter CDI n° 227 de septembre 2010 :

L'analyse propositionnelle du discours combinée à un repérage cognitivo-discursif (opéré par le logiciel) met en évidence la relation suivante : (média > information), et nous indique qu'elle apparaît deux fois.



Sur la capture d'écran ci-dessus, dans la première fenêtre (1) les résultats s'affichent pour la catégorie « relations » que nous avons sélectionnée. Dans la seconde fenêtre de résultats (2) nous avons retenu la relation (media>information) car nous avons constaté par la lecture des propositions (3), la pré-analyse, que les deux termes « media » et « information » étaient présents d'une part, et que cet extrait parlait d'information et de connaissance d'autre part : ce sont nos indices. La relation pointée entre ces deux notions induit un passage de l'une à l'autre, autrement dit, induit notamment une interaction entre le sujet et l'information, et évoque une transformation de l'information en connaissance. La présence de cette interaction comme l'évocation de cette transformation sont toutes deux identifiées comme des indicateurs de la réception de l'information, dans notre méthode de recherche.

Lorsqu'une relation entre deux références est sélectionnée, le logiciel met en regard les extraits du texte, les propositions dans lesquelles la relation a été identifiée (3). Nous obtenons ainsi les deux propositions suivantes :

« et simplificateurs des médias afin de transformer les informations (diffuses) en connaissance et en réflexion, éveiller la curiosité à la vie de avec le CDI 16 Pédagogie INTERCDI 227 SEPTEMBRE/OCTOBRE 2010 la cité »

et

« L'action du professeur documentaliste est liée à l'éducation aux médias d'information puisque les élèves de collège »

Ces deux propositions sont complétées par la lecture de l'extrait suivant :

« Les objectifs pédagogiques et éducatifs sont (...) de réduire les effets manipulateurs et simplificateurs des médias afin de transformer les informations (diffuses) en connaissance et en réflexion ».

Après vérification dans le contexte de l'extrait (4) que les rapports entre l'éducation aux médias et l'information étaient en jeu, et que la question de la transformation d'une information en connaissance était abordée, nous avons validé la sélection de la relation (media>information), reportée dans notre tableau de résultats. Les résultats obtenus à partir de l'analyse de contenu de cet extrait nous permettent de déduire premièrement que la réception et l'appropriation de l'information sont abordées par l'enseignant dans ce compte rendu d'expérience pédagogique autour des médias. Nous listons les résultats suivants : Les médias véhiculent de l'information mais pas de la connaissance ; Les médias ont des effets manipulateurs et simplificateurs ; Les objectifs pédagogiques et éducatifs des projets médias sont de réduire les effets manipulateurs des médias ; Il y a une qualification des informations, qui sont diffuses ; Les informations sont différentes de la connaissance et de la réflexion ; Les effets manipulateurs et simplificateurs des médias empêchent la connaissance, font obstacles à la transformation des informations en connaissance et en réflexion ; La maîtrise de la langue par l'analyse des médias est un levier pour réduire les effets manipulateurs et simplificateurs des médias ; L'auteur se donne le but de transformer les informations en connaissance et en réflexion.

L'interprétation de ces résultats montre ensuite que les informations peuvent être transformées en connaissance et en réflexion sans l'obstacle des effets manipulateurs et simplificateurs des médias. Ces effets sont réduits en développant la maîtrise de la langue par l'analyse des médias. Celle-ci conduit à en réduire les effets manipulateurs et simplificateurs, afin de transformer les informations (diffuses) en connaissance et réflexion. Il y a transformation des informations en connaissance et en réflexion une fois que cet obstacle est levé, grâce à l'analyse des médias qui permet de développer une maîtrise de la langue. On peut alors supposer que le concept d'information est opposé au concept de connaissance, car la transformation appelle une opposition. S'il faut transformer une chose en une autre, il faut supposer que ces deux choses sont de nature à être opposées. Que nous dit cette transformation ? Si l'on s'interroge sur la transformation de l'information en connaissance, cela nous conduit aux questions suivantes : y a-t-il quelque chose de « partagé » entre information et connaissance ? Y a-t-il quelque chose de dissemblable ? Information et connaissance ne sont-ils pas des concepts opposés ? Or, nous avons vu parmi les différentes

approches de l'information que si l'information est bien une « *connaissance transmise et acquise, constitutive de savoirs* » (Meyriat, 1983), et que si l'information et la connaissance ne peuvent pas être confondues, nous n'avons néanmoins pas constaté que celles-ci s'opposaient radicalement. La conception de la réception de l'information mise en évidence dans ce texte nous amène à interroger sous un nouvel angle le passage de l'une à l'autre. Il nous a semblé important de détailler cet exemple ici, car il représente un moment clé dans le cheminement de notre méthode. C'est avec cet extrait de texte que les éléments se sont mieux organisés, et que nous avons réussi à « tirer un fil » pour lire nos données de façon significative. La construction de cette méthode a été assez difficile dans ce parcours d'initiation à la recherche car nous avons d'abord cherché une sorte de légitimité théorique à notre démarche, basée sur des prémisses d'intuitions. Nous sommes arrivée à des non sens, à des situations paradoxales qui n'étaient pas du tout tenables. La confrontation avec cette sensation de vide nous a obligée à changer de direction et à clarifier nos objectifs. Nous avons alors essayé de construire nos descripteurs, nos indices révélateurs de la réception à partir de nos deux outils de recherche, apports théoriques et cadre méthodologique, et non pas dans une référence extérieure. Cet exemple constitue un rouage essentiel qui nous a permis de sortir d'une impasse et d'avancer avec un peu plus de pertinence.

4. Résultats et analyse : de la formation à l'information à une formation à la culture de l'information

4.1. La réception de l'information dans les textes de l'Éducation nationale : évolution d'une formation à l'information

Le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative publie les textes réglementaires (décrets, arrêtés, circulaires, etc.) relatifs à la mise en place des mesures ministérielles. Les missions des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale sont définies dans la circulaire n°86-123 du 13 mars 1986 intitulée « *Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information* ». ¹² Notre première analyse de texte officiel pour l'Éducation nationale porte sur cette circulaire.

¹² Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid2801/les-textes-officiels.html>

Celle-ci est construite autour de quatre grands sujets, l'éducation, l'écrit, l'organisation et la communication. Ces thèmes sont issus de l'analyse des références générales, dites références de l'univers 1 ou de l'univers 2. Ces univers (1 et 2) sont des regroupements de mots contenus dans des catégories, des « classes d'équivalents », mots, noms communs ou noms propres, qui apparaissent fréquemment dans le texte et qui possèdent une signification voisine. Ce sont ces regroupements de mots qui permettent au logiciel d'élaborer une représentation du texte, et qui nous fournissent un contenu à exploiter. Il est question dans ce texte de la présentation de l'organisation de la catégorie professionnelle enseignant documentaliste. A ce premier niveau de lecture du texte, la notion de cognition, mot didactique qui désigne les techniques de connaissance et la connaissance en général, est seulement évoquée. Les termes « élève » et « information » n'apparaissent pas. Ils n'ont pas été retrouvés dans le dictionnaire d'équivalents du logiciel, sa base en quelque sorte, qui est construite de façon hiérarchique autour de ces niveaux ou univers de références. Les résultats de l'analyse des références appartenant à l'univers 2 montrent que le terme éducation s'est spécifié en enseignement et l'écrit en texte. Le terme de bibliothèque est apparu, alors que l'aspect organisation s'est presque effacé, au profit de l'institution, de l'information citée pour la première fois, et de la notion de relation. Les notions de besoin, participation et collaboration renvoient à l'activité de l'élève, tandis que les termes « initiation », « mise en œuvre » et « aide » indiquent l'action de l'enseignant en direction de l'élève.

Le tableau ci-dessous extrait du logiciel Tropes contient trois colonnes. Dans la première sont indiquées les relations extraites de l'analyse logico-sémantique que nous avons retenues. Dans la colonne centrale, se trouve le nombre d'apparitions de ces relations dans le texte intégral soumis à l'analyse. La dernière colonne présente les extraits de textes auxquels renvoient les relations sélectionnées.

(élève>professeur) (relation>professeur)	0004 0004	A l'intention des nouveaux élèves et en liaison avec les professeurs, les personnels d'éducation, les chefs de travaux, les assistants, il organise un cycle d'initiation à l'utilisation des ressources du centre. il participe à l'accueil des nouveaux élèves et des professeurs récemment nommés. il (le <i>professeur</i>) favorise l'initiation des <i>élèves</i> à la lecture des documents recherche tous documents relatifs aux informations culturelles, économiques, technologiques, professionnelles et de loisir de la région afin de les mettre à la disposition des <i>élèves</i> et des professeurs
---	--------------	--

L'analyse de ces premières relations met en avant le rôle de l'enseignant, sa fonction d'accueil, qui est un axe fort de ses missions dans le centre de documentation et

d'information, ainsi que son travail d'initiation auprès des élèves aux techniques de recherche documentaire. Le documentaliste *recherche tous documents relatifs aux informations culturelles, économiques, technologiques, professionnelles et de loisir de la région afin de les mettre à la disposition des élèves et des professeurs*. Les documents sont mis à disposition des usagers, élèves et enseignants. C'est le documentaliste qui recherche tous les documents. Il organise un cycle d'initiation à l'utilisation des ressources du centre et accueille les nouveaux élèves et les nouveaux professeurs. Avec la relation (employé > enseignement), le texte indique que le documentaliste *entretient avec les professeurs et personnels d'éducation une coopération pédagogique suivie qui lui permet d'apporter aux élèves une aide adaptée*. Une mise en commun du travail pédagogique favorise l'aide aux élèves. Si la coopération a lieu entre les professeurs et les personnels d'éducation, les élèves reçoivent une aide proche de leurs besoins. Les différents personnels d'éducation jouent un rôle dans l'accompagnement des ressources du centre de documentation auprès des élèves. Les indices contenus dans cet extrait et mis en évidence grâce à ces premières relations concernent la notion d'accès aux ressources, qui sont mises à disposition, ainsi que la démarche d'initiation des élèves visant une aide adaptée, c'est-à-dire répondant aux besoins des élèves. Ces indices ne renvoient pas de façon évidente à nos indicateurs, bien que les notions d'assimilation de l'information et d'inscription dans une première démarche de recherche soient laissées entendre. Ces résultats concernent davantage l'activité de l'enseignant que celle de l'élève.

Les relations (recherche > dictionnaire) et (information > dictionnaire) font intervenir les notions d'utilisation, de sélection et de compréhension de l'information. Il est question *d'utiliser les instruments de recherche de l'information (dictionnaires, encyclopédies, tables des matières, index, systèmes de classement, fichiers informatisés ou non et de sélectionner des documents pertinents en fonction des objectifs de recherche : comprendre les informations*. Les instruments de recherche de l'information permettent de sélectionner des documents pertinents. Comprendre les informations est un des objectifs de recherche mais n'est pas le seul. L'élève utilise les instruments (dictionnaire, encyclopédies, fichiers informatisés ou non, ...) pour rechercher de l'information et pour sélectionner des documents. L'information se recherche, les documents pertinents se sélectionnent, en fonction des objectifs de recherche. La recherche d'information est préalable à la sélection de documents. Les documents sont qualifiés de pertinents. La démarche de recherche d'information et la distinction faite entre recherche d'information et sélection de documents sont des éléments indicateurs d'une prise en compte d'une assimilation de l'information, d'une forme

d'appropriation de l'information en référence à des besoins, après reconnaissance d'un manque de connaissance sur un sujet donné par exemple. L'indicateur le plus concerné par ces deux relations est lié à l'activation d'une information avec la notion de compréhension des informations, posée comme un objectif de la recherche.

(volonté > élève)	0002	A l'intention des nouveaux élèves et en liaison avec les professeurs, les personnels d'éducation, les chefs de travaux, les assistants, il organise un cycle d'initiation à l'utilisation des ressources du centre. A l'intention des élèves en difficulté scolaire, le documentaliste bibliothécaire organise au CDI, en liaison avec les professeurs et les personnels d'éducation, des actions de nature à leur apporter une aide individualisée par des travaux précis
-------------------	------	--

Cette relation pointe dans ces extraits que le professeur organise un cycle d'initiation à l'intention des nouveaux élèves et organise des actions pour aider les élèves en difficulté. Ces actions sont à l'initiative de l'enseignant et en liaison avec les autres professeurs et personnels d'éducation. Pour les nouveaux élèves, le cycle d'initiation porte sur l'utilisation des ressources du centre. Pour les élèves en difficulté, les actions sont de nature à leur apporter une aide individualisée par des travaux précis. La volonté, prise au sens de ce que veut une personne et qui se traduit par une décision (Rey, 1961) dans sa relation avec l'élève renvoie à la prise en compte du besoin de l'élève à travers la notion d'individualisation. Double impact de la décision, celle de l'enseignant corollairement à celle de l'élève, traduit par le terme d'intention. Parmi les autres relations mises en évidence grâce au logiciel d'analyse sémantique Tropes, pointons les couples (texte > information), (technique > documentation), (ressource > documentation) et (relation > documentaliste) qui renvoient aux notions de transparence (image construite autour de la notion d'accès) de connaissance (initiation, formation) ; les couples (ouverture > monde), (institution > monde), (relation > bibliothécaire) qui évoquent la société avec l'idée d'ouverture, du centre de documentation comme de l'établissement : *la nécessité d'ouverture des établissements sur le monde et la société, implique une contribution accrue des centres de documentation et d'information, contribue à son ouverture sur le monde extérieur.*

Une conception de l'enseignement de l'information portée par le discours officiel est exprimée dans ce texte à travers la place accordée à une mission forte de l'enseignant documentaliste, encore nommé en 1986 « enseignant bibliothécaire », à savoir, favoriser l'accès à l'information, l'initiation aux techniques de recherche et de traitement de

l'information. Ces activités doivent être mises en œuvre pour que l'élève puisse s'approprier les informations et construire une connaissance. Les indices prélevés ne nous permettent pas de déduire une référence à la réception de l'information très affirmée. Les activités susceptibles de provoquer une forme d'activation de l'information par les élèves sont le plus souvent placées sous la responsabilité de l'enseignant.

Le circulaire que nous venons d'analyser concerne l'activité professionnelle des professeurs documentalistes. Le second texte officiel que nous avons examiné porte sur la mise en œuvre du PACIFI, document présentant des repères pour la construction d'un parcours de formation à la culture de l'information. Ce texte diffusé par le Ministère de l'Education nationale s'adresse à tous les enseignants de l'enseignement secondaire. Le premier extrait que nous avons analysé s'intitule « mise en œuvre » du PACIFI, il porte sur l'éducation, l'écrit, la communication, l'organisation, la cognition et la culture. Plus précisément, l'analyse sémantique distingue des références aux termes d'information, de bibliothèque et de connaissance.

(culture > information)	0003	d'autre part, de leur positionnement dans l'établissement, les professeurs documentalistes ont une responsabilité particulière en matière de culture de l'information. en partenariat avec l'ensemble des enseignants de son établissement et dans le cadre de la politique documentaire, il organise le parcours de formation progressif à la culture de l'information (PACIFI) Pour permettre l'acquisition d'une culture de l'information par tous les élèves, le professeur documentaliste doit notamment évaluer les acquis
-------------------------	------	--

Les professeurs documentalistes ont un positionnement dans l'établissement. La culture de l'information est de l'ordre de la « matière », et représente une responsabilité. Une responsabilité particulière *en matière de culture de l'information* est donnée aux professeurs documentalistes en raison de leur positionnement dans l'établissement. Cet enseignant, en partenariat avec les autres enseignants et les personnels d'éducation organise le parcours de formation progressif à la culture de l'information. Ce parcours a un cadre, celui de la politique documentaire de l'établissement. Il est organisé par le professeur documentaliste en partenariat avec l'ensemble des enseignants de son établissement. Cette culture s'acquiert grâce à une formation qui est progressive. L'évaluation des acquis des élèves, entre autres, permet l'acquisition d'une culture de l'information. Il n'y pas « la » culture, mais « une »

culture. L'acquisition de cette culture de l'information doit se faire par tous les élèves. Les relations entre la culture et l'information se retrouvent dans l'affirmation du rôle de l'enseignant dans le mécanisme d'acquisition de cette culture : tous les élèves doivent acquérir cette culture, et pour les aider en ce sens, le documentaliste doit procéder à une évaluation de leurs acquis. La nature de ces acquis n'est pas précisée dans cet extrait. Cette relation fournit des indices sur un nouvel élément, la notion de culture de l'information, qui renvoie à la construction progressive d'une connaissance à travers un parcours de formation. Les résultats issus de ces propositions n'apportent pas d'indices supplémentaires sur la définition ni sur le déroulement de cette formation.

La relation (mise en œuvre > professeur) rend compte du caractère institutionnel de la responsabilité confiée aux professeurs documentalistes, *qui ont une responsabilité particulière en matière de culture de l'information.*

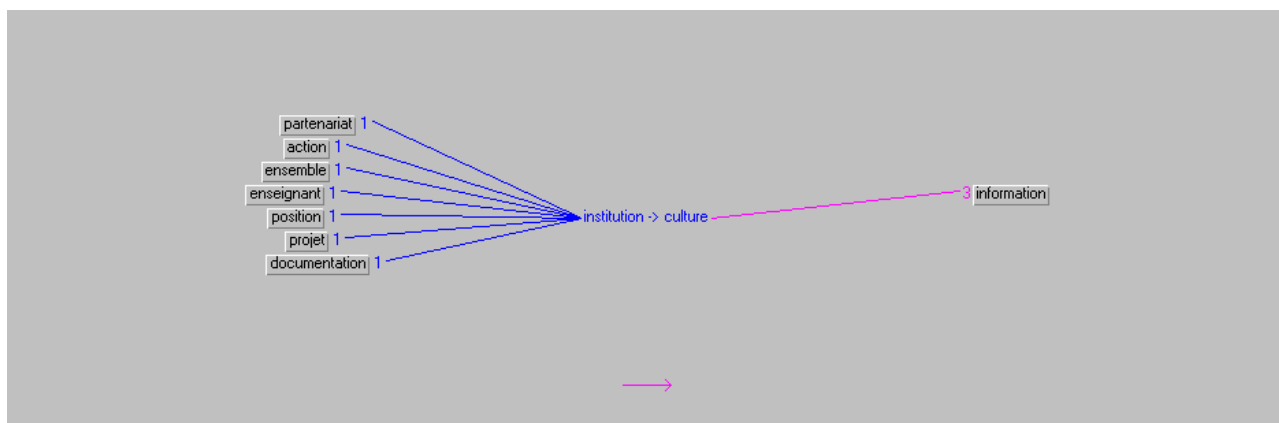
L'analyse du texte de présentation de la mise en œuvre de ce parcours de formation (PACIFI) fait ressortir à quatre reprises *que le professeur documentaliste s'assure que l'ensemble des élèves sortira du système scolaire en maîtrisant les compétences informationnelles lui permettant de jouer leur rôle de citoyen, de s'insérer dans le monde professionnel.* Le professeur est chargé de responsabilités dans son accompagnement de l'élève vers non seulement une acquisition mais aussi une maîtrise des compétences informationnelles capables de lui faire jouer son rôle de citoyen tout en s'insérant dans le monde professionnel. Cette charge est assez marquée, tandis que la part d'activité de l'élève dans cette construction d'une culture informationnelle n'est pas mise en évidence par l'analyse. L'interaction du sujet avec l'information est formulée tandis que les conditions d'appropriation de cette information peu évoquées. Nous savons que « *l'ensemble des élèves sortira du système scolaire en maîtrisant les compétences informationnelles* ». La relation des références entre (institution > culture) donne des indications sur la formation des professeurs documentalistes, qui, *compte tenu d'une part de leur formation désormais centrée sur les sciences de l'information, d'autre part, de leur positionnement dans l'établissement ont cette responsabilité particulière en matière de culture de l'information.*

Ce texte relatif à la mise en œuvre du PACIFI fait apparaître que le professeur documentaliste doit s'assurer, de part son rôle et sa formation professionnelle, récemment axée sur les sciences de l'information (2001) de la maîtrise de compétences informationnelles par ses élèves, mais les moyens dédiés ne sont à ce stade pas précisés.

La relation la plus significative dans cet extrait du PACIFI est sans doute la relation entre culture et information. Alors qu'elle met en jeu le processus d'acquisition des connaissances

chez l'élève, elle demeure centrée sur l'enseignant : sur les cinq relations significatives identifiées, quatre placent le professeur comme premier élément de la relation, avec une forte prescription sur la culture, la connaissance et les compétences informationnelles à faire acquérir. En revanche, l'élève n'est pas repris dans les relations de références, alors qu'il est relevé dans les références utilisées à cinq reprises (documentation 0007/information 0006/élève 0005), derrière la documentation et l'information.

Graphe 1



Le graphe étoilé affiche les relations entre classes d'équivalents, ou entre une catégorie de mots et des classes d'équivalents sur un ou deux niveaux de hiérarchie. Ce type de graphe permet d'analyser l'environnement d'une référence ou d'une catégorie. Ils sont orientés : les références affichées à gauche de la classe centrale sont ses prédécesseurs, celles qui sont affichées à sa droite sont ses successeurs. Ce graphe présente une relation entre les termes ou classes « institution » et « culture ». La classe « institution », au centre, est précédée par les classes « action », « ensemble », « enseignant », « position », « projet » et « documentation ». A droite, le successeur de cette relation « institution – culture » est « information ». Les nombres qui apparaissent sur le graphe indiquent le nombre des relations (fréquence de cooccurrences) existant entre les classes d'équivalents. En pratique, sur le logiciel, nous pouvons suivre les relations sur le graphe en cliquant directement sur les classes qui nous intéressent car elles ont des liens hypertextes. Lorsque l'affichage graphe porte sur des relations, le graphe étoilé comporte deux classes centrales, ce qui est le cas dans cet exemple. Ce graphe indique que le couple « institution – culture » est en lien à trois reprises avec l'information, et à une reprise avec les termes action, documentation, projet, position, enseignant, ensemble et partenariat.

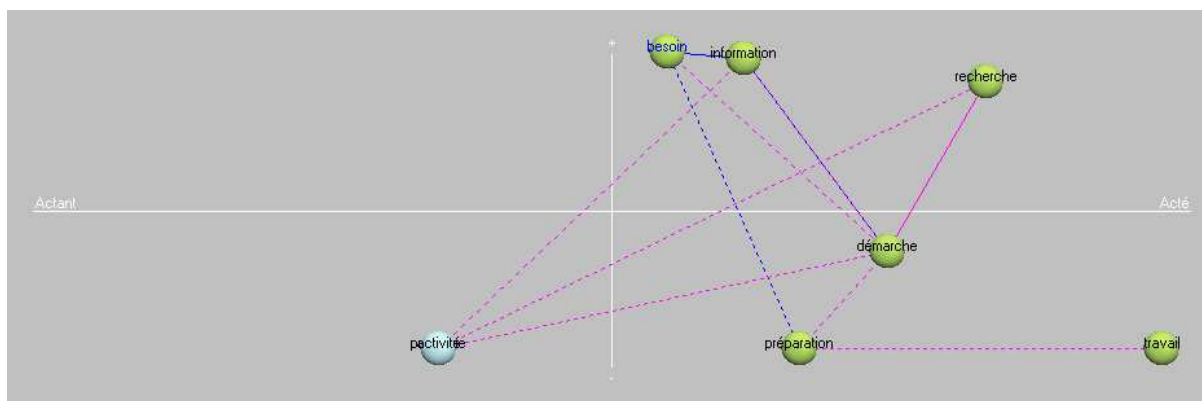
Cette mise en œuvre du PACIFI est suivie de dix fiches « Repères ». L'analyse de ces fiches va nous permettre de préciser les objectifs attendus dans ce parcours de formation : elles font apparaître dix capacités et dix attitudes, toutes inscrites dans le socle commun de connaissances et de compétences. Le groupe de travail auteur du PACIFI rappelle à ce titre *« qu'une des difficultés majeures d'accès aux compétences informationnelles réside dans le choix des situations proposées »*. C'est pourquoi, chacune de ces fiches propose une progressivité autour d'un même objet d'apprentissage, en référence aux programmes en vigueur, collège, lycée professionnel et lycée général. Les thèmes de ces fiches traitent les besoins d'information, la recherche et l'évaluation de cette information, l'organisation des connaissances ainsi que les sources organisées du savoir. Elles portent également sur les centres de documentation et les bases de données documentaires, les moteurs de recherche, les médias d'actualité et enfin sur l'utilisation éthique de l'information. Nous avons analysé individuellement chacune de ces fiches mais nous présentons des résultats sous forme de synthèse reprenant les axes les plus forts et pertinents pour notre sujet d'étude.

Au collège comme au lycée, toutes les activités pédagogiques et éducatives convoquent des capacités et des attitudes inhérentes à la nécessité de définir le besoin d'information : contenu du cours, consigne d'une activité, questions d'un devoir, compréhension et analyse d'un document, participation à un débat, préparation d'une visite. En information-documentation, la définition du besoin d'information est préalable à toute démarche. Ainsi, *« la maîtrise de l'usage de l'information nécessite de reconnaître son besoin d'information et de savoir déterminer la nature et l'étendue de l'information nécessaire pour y répondre. Qu'elle soit le résultat d'une commande institutionnelle ou de la curiosité personnelle, l'analyse de son besoin d'information n'est pas spontanée ; elle appelle un travail pédagogique qui doit se construire au cœur même de la démarche de recherche »* (PACIFI, fiche 1).

Les relations (attitude > besoin) et (besoin > information) ont été mises en évidence respectivement neuf et deux fois dans la première fiche, pointant le fait que l'effort demandé par la définition du besoin d'information apparaît souvent au cours de la recherche, comme moyen de vérifier la pertinence de sa démarche et des ressources déjà sélectionnées. La notion de besoin d'information est prise comme un outil pour caractériser la recherche d'information, mais si cette référence à la notion de besoin d'information est centrale en Sciences de l'information et de la communication, elle reste une référence professionnelle. Nous ne pouvons pas nous appuyer sur une définition stable, scientifique de ce besoin pour creuser la question de la réception. Ces relations confirment donc l'inscription des élèves dans une démarche de recherche. Pour que l'élève puisse reconnaître son besoin d'information, et sache

orienter ses choix, il doit faire un état des lieux de ses propres connaissances sur son sujet de recherche, et procéder à une forme d'activation de l'information trouvée. Nous avons là deux indicateurs de la réception de l'information.

Grphe 2



Dans la construction du graphe ci-dessus, chaque classe d'équivalents est représentée sous la forme d'une sphère dont la surface est proportionnelle au nombre de mots qu'elle contient, et se place sur un axe actant/acté indiquant la part d'activité de l'élève et de l'enseignant. La distance entre la classe centrale et les autres classes est proportionnelle au nombre de relations qui les lient : autrement dit, lorsque deux classes sont proches elles possèdent beaucoup de relations en commun, et lorsqu'elles sont éloignées elles n'ont que peu de relations en commun. La classe centrale, l'activité entretient des relations éloignées avec le besoin, l'information, et encore plus distantes avec le travail et la recherche. On note que la définition de ce besoin implique une activité exclusivement opérée par l'actant, c'est-à-dire l'élève. Cette fiche 1 est relative aux besoins d'information. Il est question de la capacité à mobiliser ses connaissances, et à analyser son besoin d'information, analyse préalable à toute recherche, en vue de la maîtrise de l'usage de l'information. Le terme le plus employé est le terme de communication, qui se précise dans un deuxième temps, en univers 2 en information et recherche. Cette recherche implique l'action de l'élève. Précisément, la notion de besoin apparaît, constituée de la recherche, de la démarche et de la préparation. L'activité de l'élève est mise en évidence en direction de l'information. Le terme de réception n'est pas cité, néanmoins, cette relation met bien en jeu l'interaction du sujet avec l'information, qui elle-même est révélatrice de la capacité de l'élève à recevoir une information.

Ce besoin d'information défini, savoir faire une recherche d'information suppose de savoir choisir et utiliser les outils de recherche que sont les différents systèmes d'information (fiche 2, la recherche d'information).

(information > savoir)	0002	Savoir Faire une recherche d'information suppose de savoir choisir et utiliser les outils de recherche en fonction de son besoin. L'expression outil de recherche réfère aux différents systèmes d'information, du livre à l'entourage humain proche
------------------------	------	---

En ce sens, savoir faire une recherche nécessite de savoir faire des choix : choix des outils les plus pertinents à utiliser pour trouver les informations et la documentation en lien avec son projet de recherche, choix de la démarche à mettre en œuvre pour leur interrogation en fonction de l'état de son besoin d'information. A l'issue de son projet de recherche, savoir estimer la valeur de chaque outil utilisé. Les différents systèmes d'information que l'élève doit savoir utiliser vont du livre à l'entourage humain proche. Le choix et l'utilisation des outils de recherche se font en fonction d'un besoin. Ce besoin est propre à chacun. Ne pas savoir choisir ni utiliser les outils de recherche en fonction de son besoin c'est ne pas savoir faire une recherche d'information.

Le choix et l'utilisation des outils de recherche conduisent à une recherche d'information par une relation de cause à effet. Cependant la possibilité de cette recherche d'information ne donne pas d'éléments sur la façon dont elle est recueillie grâce aux différents systèmes d'information. C'est en creusant la relation (stratégie > recherche), qui met en jeu les références de cognition (0008), de connaissance (0004) et d'intelligence (0003) que l'on aborde la question de la réception : *la compétence mobilise donc la capacité de raisonner avec logique et rigueur, de traduire en actes sa persévérance, de savoir s'auto-évaluer et elle initie une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible*. La connaissance des outils couplée à la définition de son besoin d'information nécessite de la part de l'élève de mobiliser sa capacité de raisonnement et d'adopter une attitude critique, c'est-à-dire de s'approprier, d'assimiler et de discriminer ces informations. Il y a une qualification de l'information, elle est disponible. L'attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible est initiée, c'est-à-dire commence avec la mobilisation d'une compétence. Cette compétence est d'« être capable d'identifier un problème et de mettre au point une démarche

de résolution », elle rend compte d'un processus de modification d'un état de connaissance, et d'une activation de l'information par le sujet.

(dictionnaire encyclopédie)	>	0004	Il est explicitement fait mention des dictionnaires et encyclopédies dans les programmes de français, On utilise les dictionnaires et encyclopédies, la presse et les bases de données (en particulier les ressources des technologies de l'information en liaison avec le CDI. Par ailleurs, dictionnaires et encyclopédies peuvent également devenir objet d'étude en tant que tel dans le cadre des enseignements d'exploration de la classe de seconde Littérature et société en particulier la thématique Des tablettes d'argile à l'écran numérique : Comprendre la structuration de l'information dans un dictionnaire ou une encyclopédie (papier ou numérique.
--------------------------------	---	------	---

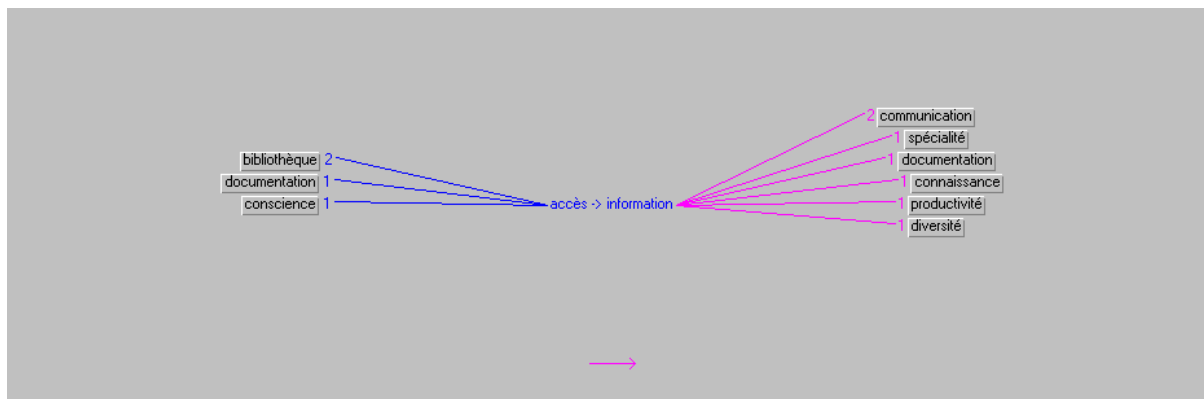
La relation (dictionnaire> encyclopédie) issue de l'analyse de la fiche consacrée aux sources organisées du savoir (fiche 6) indique qu'ils peuvent permettre de comprendre la structuration d'une information et devenir objet d'étude en tant que tel dans le cadre des enseignements d'exploration. On les utilise et on les mentionne explicitement dans les programmes de français. Les relations (source > savoir) et (savoir>outil) mettent en relief le fait que *savoir maîtriser les outils linguistiques, utiliser les dictionnaires imprimés ou numériques (C1) est une compétence qui traverse l'intégralité des enseignements à tous les niveaux*. La maîtrise des outils est une compétence transversale.

Si les bibliothèques et les centres de documentation ont toujours joué un rôle important dans l'accès à l'information, ils offrent aujourd'hui de nouveaux services aux usagers et permettent d'accéder aux bibliothèques numériques ou en ligne. Ils deviennent des espaces informationnels en réseaux, qui donnent l'accès aux livres, à la presse ou aux ressources documentaires, permettant de « développer l'intérêt pour la lecture (livres, presse écrite) ». *En STG (Information et communication spécialité communication), la connaissance de la diversité des sources d'information constitue un préalable*, relevé par la relation (communication > diversité). Pour étudier la discipline Information et communication, spécialité communication en classe de STG, il faut au préalable avoir la connaissance de la diversité des sources d'information.

Les liens, les relations et les apports mutuels entre information et connaissance sont mis en évidence par l'analyse du PACIFI, en particulier à travers l'analyse de la fiche n° 7, portant sur les centres de documentation et les bibliothèques. Ce dont rend compte le graphe n°3 ci-dessous, liant bibliothèque, conscience et documentation dans un même niveau de référence,

précédant tout en facilitant l'accès à l'information, vers notamment sa communication, sa productivité, et ce qui nous intéresse, sa connaissance.

Graphe 3



Cependant, le PACIFI rappelle que la pertinence de l'information ne suffit plus à sa validation. Il faut apprendre aux élèves à « *identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance* ». L'analyse de la fiche consacrée à l'évaluation de l'information (fiche 3) fait apparaître les références aux termes information (0016), texte (0005), source et enseignement (0004), élève, contexte et pertinence (0003). La relation qui semble faire le plus sens est la relation (contexte > information) marquée par le fait que l'élève doit s'interroger sur le contexte de production d'une information, identifier les sources car celle-ci ne s'opère plus dans un contexte d'informations triées par les critiques, les documentalistes, les experts... Le contexte de production de l'information est mis en avant plus que la faculté de réception de l'élève.

La fiche consacrée à l'organisation des connaissances (fiche 4) met organisation et connaissance en relation, dans l'extrait suivant : *Au collège, les activités documentaires réalisées dans le cadre des différents programmes disciplinaires et dispositifs (éducation aux médias, itinéraires de découverte, PDMF) permettent de travailler sur l'organisation de connaissances. Des dispositifs comme le programme personnalisé de réussite éducative ou l'accompagnement éducatif offrent l'occasion de travailler la structuration des documents et l'organisation des connaissances.* Les connaissances ont une organisation sur laquelle il est possible d'agir, de travailler grâce à des activités documentaires. Un parallèle est fait entre la structuration des documents et l'organisation des connaissances. Les activités documentaires se réalisent dans le cadre des différents programmes disciplinaires et dispositifs (éducation aux médias, itinéraires de découverte, ...) à l'aide d'outils traditionnels, classifications et

thésaurus. La maîtrise de ces outils *doit permettre aux élèves de « s'appuyer sur des méthodes de travail » (C8) en développant rigueur et précision. Il s'agit d'apprendre à classer et à hiérarchiser les informations utilisées dans le cadre d'un travail ; ces outils permettant une bonne gestion des connaissances à acquérir.* En outre, l'information, qualifiée de disponible, demande la mise en œuvre d'une attitude critique et réfléchie, autorisée lorsque les outils sont maîtrisés. Cette maîtrise doit alors conduire à une activité d'intégration, d'assimilation et d'appropriation de l'information.

(usage > internet)	0002	Adaptée aux utilisations contemporaines du web, en particulier du web 2.0, la maîtrise de ces outils doit permettre de développer une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible
(dispositif > documentation)	0002	Au collège, les activités documentaires réalisées dans le cadre des différents programmes disciplinaires et dispositifs (éducation aux médias, itinéraires de découverte, Au lycée professionnel, les différents dispositifs s'appuyant sur des travaux documentaires comme le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel doivent permettre aux élèves d'être autonome pour la lecture et la compréhension du document.
(organisation > texte)	0002	mais aussi montrent comment la structuration d'un document permet celle de sa propre pensée

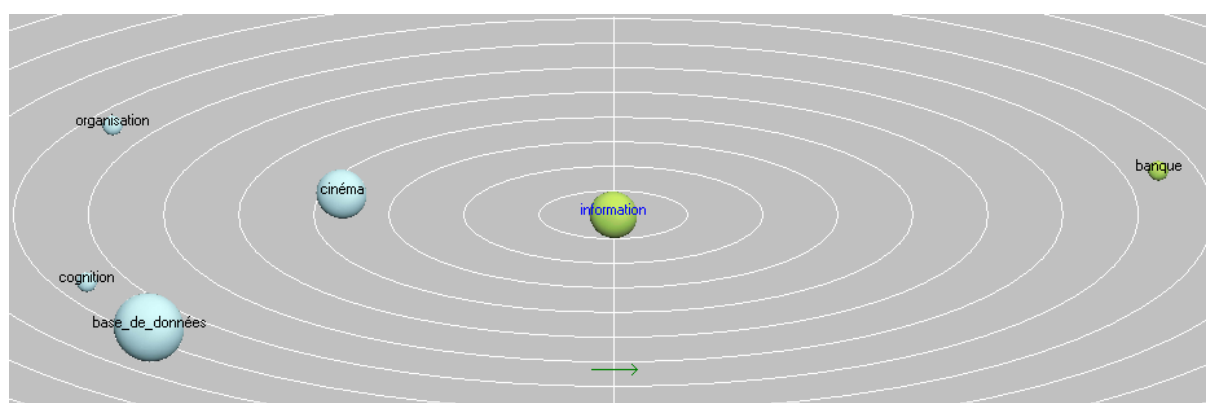
Par ailleurs, bien connaître le fonctionnement des moteurs de recherche permet de mieux sélectionner les ressources et de limiter les risques de l'info-pollution. Deux relations se distinguent lorsque l'analyse porte sur la fiche n° 9, dédiée aux moteurs de recherche. Il faut développer une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible pour pouvoir s'informer et se documenter par l'utilisation de moteurs de recherche. Il faut bien connaître le fonctionnement de ces moteurs de recherche pour sélectionner des ressources.

(découverte > enseignement)	0002	Utiliser les moteurs de recherche pour s'informer, se documenter (C4) suppose de développer une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible (A5) étant donné la multiplication des ressources et des flux informationnels, il importe de donner au futur citoyen les clés pour comprendre leur fonctionnement, apprécier leur fonctionnalité et leur pertinence.
(enseignement > recherche)	0002	Bien connaître le fonctionnement des moteurs de recherche permet par ailleurs de mieux sélectionner les ressources et de limiter les risques de l'info-pollution.

L'organisation des connaissances s'articule dans le document PACIFI autour de trois grandes relations, reportées dans le tableau ci-dessus. Le texte dit que l'attitude critique et réfléchie de l'élève, face à l'information « disponible » découle de sa maîtrise des outils. Les outils d'accès à l'information, comme internet, demandent des connaissances et des compétences d'usages. La construction d'une connaissance à partir de l'information recueillie de façon maîtrisée et pertinente n'est pas nécessairement consécutive au bon usage de l'outil. La relation causale entre les deux n'est pas prouvée. De même, certains projets documentaires sont l'occasion pour les élèves de faire preuve d'autonomie dans leurs pratiques de lecture et de compréhension du document : dans leur appréhension du document, car rien ne garantit l'acquisition d'une connaissance du seul fait d'un travail autonome. En revanche, cette autonomie peut laisser voir la mise en œuvre d'un mécanisme de réception et d'appropriation de l'information par l'élève, car elle fait nécessairement appel à des connaissances antérieures, et indique de la part de l'élève une reconnaissance de l'information pertinente en lien avec une construction de sens.

Dans la fiche n°5, consacrée aux bases de données documentaires, l'extrait suivant *Appréhender la diversité des bases de données documentaires : distinguer les bases selon le type et la nature de documents. Être capable de sélectionner les bases de données les plus pertinentes en fonction de sa recherche* a retenu notre attention. L'analyse a identifié la relation (base de données > cinéma) mettant en jeu le fait que l'élève doit distinguer, appréhender, sélectionner des données, donc, construire à partir de ce qu'il sait du sens, ce qui d'après notre méthode d'analyse constitue une indice de prise en compte de sa réception de l'information. Néanmoins, la connaissance n'est pas consécutive à cette sélection de données de façon immédiate. La base de données documentaires relative au domaine du cinéma constitue une source pertinente d'informations pour l'élève, mais l'utilisation de cette base n'est pas à elle seule le garant de la sélection ni de l'utilisation efficace de la bonne information.

Graphe 4



La classe d'équivalents « base de données » représentée sur ce graphe indique par sa taille, dont la surface est proportionnelle au nombre de mots qu'elle contient, qu'elle synthétise de nombreuses références dans ce texte. Comme nous l'avons déjà observé, la distance entre la classe centrale et les autres classes est proportionnelle au nombre de relations qui les lient : autrement dit, lorsque deux classes sont proches elles possèdent beaucoup de relations en commun, et lorsque qu'elles sont éloignées elles n'ont que peu de relations en commun. En d'autres termes, notre base de données sur le cinéma est proche de la sphère symbolisant la cognition, d'où la source qu'elle constitue pour les élèves, mais les sphères information et cognition, sont très distantes, ce qui confirme la retenue de notre résultat.

Le PACIFI précise qu'« Être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société » est reconnu comme essentiel dans « le contexte de la société de l'information avec la multiplication des sources de savoirs et de leurs modalités d'accès » (fiche 8, médias d'actualité).

(société > information)	0002	et de leur influence dans la société (C7) est reconnu comme essentiel dans le contexte de la société de l'information avec la multiplication des sources de savoirs et de leurs modalités d'accès. Les pratiques des jeunes s'appuient beaucoup sur les médias,
(influence > société)	0002	et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société (C7) est reconnu comme essentiel dans le contexte de la société de l'information avec la multiplication des sources de savoirs

L'analyse des relations entre société et information, influence et société, met en évidence le poids de la société de l'information. En revanche, la relation entre (enseignement> média) rend compte des liens entre information et connaissance, car *l'éducation aux médias d'actualité nécessite à la fois de développer l'esprit critique par une meilleure analyse et de*

développer l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat par des activités de production. Elle les conduit à mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité. Les activités liées à l'éducation aux médias demandent que les élèves mobilisent leurs connaissances. Sans mobilisation de ces connaissances, ils ne pourraient pas donner du sens à l'actualité. Mobiliser ses connaissances consiste à développer un esprit critique par une meilleure analyse, et à développer une ouverture à la communication.

(usage > information)	0002	Il convient de développer chez les élèves une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs de l'information numérique (A6) et de prendre conscience de leurs droits et devoirs (A8). Ces attitudes seront mises en œuvre dans toutes les situations où il faut donner des informations, s'informer
(attitude > information)	0002	

La dernière des fiches du PACIFI est consacrée à l'utilisation éthique de l'information (fiche 10). Les relations mises au jour par l'analyse entre l'usage et l'attitude et l'information sont révélatrices du lien entre l'information et un certain comportement attendu. Les élèves doivent « *prendre conscience de leurs droits et devoirs* » en adoptant une attitude responsable dans leurs activités liées à internet notamment. Cela renvoie à leurs pratiques avec les outils informatiques, que ce soit sur le temps scolaire mais aussi extra scolaire, dans leurs pratiques culturelles, familiales ou (pré) professionnelles. En cela, l'attitude vis-à-vis de l'information fait référence à une certaine forme de rapport au savoir des élèves, un rapport qu'ils ont ou doivent avoir avec le savoir comme un rapport avec une façon d'apprendre, une certaine façon d' « être informé » et pas seulement de « s'informer » (Capurro, 2007).

L'analyse de ces deux textes de référence définissant le métier et les missions des professeurs documentalistes au sein de l'Éducation nationale a permis de mettre en évidence deux aspects. D'une part la présence de liens forts et apparents dans le texte des recommandations pédagogiques, entre information et connaissance. Ces liens ont souvent été repérés dans des rapports de cause à effet : soit la connaissance d'un sujet permettant d'accéder à une information pertinente grâce à la définition préalable de son besoin d'information ; soit l'information recueillie et analysée grâce à une démarche critique fondée sur la recherche de qualité, de fiabilité et de validité conduisant à l'élaboration d'une connaissance chez le sujet. D'autre part, l'observation effective de certains mécanismes

appartenant au domaine de la réception de l'information, repérés grâce à nos indicateurs de recherche. Ces mécanismes sont liés à la stratégie de recherche que doit mettre en place l'élève pour mener sa recherche d'information : cette stratégie suppose une remise en cause de ses propres connaissances et croyances, l'application de différentes procédures et la mise en œuvre de différents niveaux de raisonnement. Le texte rappelle que « *la découverte par hasard*, parfois appelée sérendipité est la stratégie minimale ; fortement encouragée par les moteurs de recherche web, elle consiste à compter sur la chance pour découvrir l'information. Or, cette stratégie minimale ne suffit pas, elle ne permet pas de s'informer de façon pertinente. D'autres stratégies sont convoquées, de la navigation de source en source, au feuilletage, à la « cueillette » ça et là de bribes d'information, au chaînage (« *procédure experte qui consiste à approfondir les citations trouvées dans un document pour élaborer un véritable contexte informationnel autour d'une notion* »), en passant par la construction d'équations de recherche ou par la veille. Les relations mises en évidence dans nos textes grâce à l'analyse sémantique et catégorielle se réfèrent pour beaucoup à cette stratégie de recherche. La définition de son besoin d'information place l'élève en position de réception face à l'information trouvée, pour l'appréhender.

Ces mécanismes sont par ailleurs également liés à l'action de l'enseignant, à ce qu'il va lui-même mettre en place pour favoriser, faciliter cette réceptivité chez l'élève. Cela se retrouve à travers la part d'autonomie laissée à l'apprenant, la mise à disposition d'outils et de ressources l'encourageant à une utilisation responsable et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible, ainsi qu'à travers l'accompagnement qu'il offrira, plus ou moins accès vers le développement de son esprit critique. Le professeur documentaliste, rappelle le texte officiel, doit faire en sorte que l'élève acquiert « *la conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre* » (PACIFI, Capacités et attitudes, p.13).

4.2. La réception de l'information dans les textes de l'Enseignement agricole : de l'activation des connaissances à la réception de l'information

Dans l'Enseignement agricole comme à l'Éducation nationale, le baccalauréat professionnel est un diplôme professionnel de niveau IV qui se prépare par les trois voies de formation, scolaire, apprentissage et formation professionnelle continue, à l'issue de la classe de 3^{ème}. Le cursus de référence du baccalauréat professionnel est de trois ans depuis la Renovation de la Voie Professionnelle de 2009. Ce cursus en trois ans est constitué d'une première année (classe de seconde professionnelle) et d'un cycle terminal (classe de première et classe de terminale professionnelles).

Notre analyse porte sur le document d'accompagnement du référentiel de formation du baccalauréat professionnel agricole¹³, et particulièrement sur l'objectif 4 du module MG1 consacré à l'enseignement de l'information-documentation. La compétence attendue chez les élèves est qu'ils sachent « *répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information-documentation* ». Cette compétence s'inscrit dans l'objectif général du module qui est de « *mobiliser des éléments d'une culture humaniste pour se situer et s'impliquer dans son environnement social et culturel* ». Ainsi, « *la réponse à un besoin d'information, et par conséquent, la recherche, le traitement et la restitution de l'information qui en découlent, doivent permettre à l'élève la connaissance des notions fondamentales et l'apprentissage des savoir-faire lui permettant d'atteindre progressivement l'autonomie dans ce domaine* ».

L'élément qui apparaît dès le premier niveau d'analyse des références de l'univers 1 sur le logiciel Tropes, c'est-à-dire le relevé des termes les plus utilisés dans le texte, est l'importance du terme « communication » avec 42 occurrences, contre 39 pour le terme « éducation ». Le deuxième niveau d'analyse décompose cette communication en « enseignement » et « information ».

information	0031
élève	0013
recherche	0011
documentation	0010
besoin	0009

Le terme « besoin » est quasiment aussi présent que les termes « élève », « recherche » et « documentation ». Ainsi la relation (besoin > information), repérée à neuf reprises dans le texte est la relation la plus forte. Elle s'articule autour de trois consignes : *répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information documentation, identifier son besoin d'information* » et « *analyser ce besoin d'information (pour soi ou pour d'autres)*. C'est le fait de mobiliser la connaissance de l'information qui va permettre à l'élève d'identifier son besoin d'information, afin d'en faire une analyse. Cette mobilisation renvoie non seulement à l'activation de l'information en connaissance par le sujet, mais aussi à l'activité d'intégration de celle-ci. Cette analyse précisée « *pour soi ou pour d'autres* » fait intervenir la notion de médiation au sens ou son travail documentaire sur

¹³ Disponible sur : <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/baccalaureat-professionnel/cadr-gene.html#c3428>

l'information aura pour effet de permettre la construction d'une connaissance, pour lui-même mais également pour les autres. L'information conduit ici à une promesse de connaissance partagée. Cette définition du besoin d'information, (que le texte du PACIFI nomme « effort »), a lieu *afin de favoriser la participation active des élèves et de permettre la compréhension de l'ensemble de la démarche de recherche, d'analyse et de traitement de l'information*, symbolisée par la relation (recherche documentaire > besoin). Les relations (analyse > information) et (information > organisation) placent l'information au centre des objectifs pédagogiques : il s'agit en effet de *se constituer une culture informationnelle au travers de l'élaboration d'un produit documentaire en relation avec les autres disciplines (document scriptovisuel, revue de presse, sitographie, dossier documentaire simplifié)*, ce que permet une « *identification du besoin d'information -définitions, natures et typologies de l'information et du document - [ainsi qu'une] organisation et structuration de ces éléments en fonction du contexte d'un système d'information documentaire (espace ressource, base de données, Web)* ». La notion d'organisation de l'information rejoint celle d'organisation des connaissances par le biais des relations (connaissance > directive) et (information>directive), qui mettent en relief le caractère volontaire des recommandations pédagogiques : l'élève doit agir *en mobilisant la connaissance de l'information documentation*.

La référence à la « société de l'information » s'observe à plusieurs niveaux dans l'analyse de ce texte : elle met en jeu dans un premier temps la culture, à travers la relation (culture > société), qui indique que l'élève doit *traiter l'information pour un usage ciblé contribuant à la compréhension du relativisme culturel du monde contemporain (recherche, analyse et communication)*, ainsi qu'à travers la relation (société > information) qui confirme que l'acquisition de connaissances informationnelles doit être favorisée *afin de permettre à l'élève de s'approprier progressivement une culture humaniste, y compris une culture de la société de l'information*. Le bagage de connaissances et de compétences en information-documentation n'est pas le garant d'une appropriation effective de l'information, du moins, les mécanismes de cette « *compréhension du relativisme culturel du monde contemporain* » ne sont pas mis en évidence à ce niveau de l'analyse. La notion de réception apparaît cependant avec les relations entre (information > pertinence) et (recherche documentaire > besoin) qui correspondent à la consigne *de favoriser la participation active des élèves et de permettre la compréhension de l'ensemble de la démarche de recherche, d'analyse et de traitement de l'information*. La prise en compte du processus de compréhension par l'élève, dans l'ensemble de la démarche de recherche, d'analyse et de traitement de l'information est

une manifestation effective de la prise en compte de l'appropriation d'outils et de méthode chez l'élève, par l'enseignant ; du moins, par le texte de recommandations pédagogiques destinées à accompagner l'enseignant dans la mise en œuvre de sa progression pédagogique autour de l'enseignement de l'information. Cette compréhension a lieu grâce à une appréhension de l'information, grâce à l'analyse critique de celle-ci par vérification de sa qualité, de sa pertinence, de sa fiabilité et de sa validité : *collecte et traitement de l'information pour un type de restitution donnée - Regard sur la qualité de l'information collectée (validité et fiabilité, pertinence)*.

Enfin, l'analyse de ce texte relève la part des technologies dans l'enseignement de l'information- documentation par la répétition des relations utilisées entre (information > internet) lorsqu'il est question *d'aborder la recherche en mode expert dans le contexte précis de sa recherche sans traiter le sujet en totalité pour autant*),-caractéristiques de l'information sur le web et notamment de l'indexation libre sur le web,-lecture (intégrale, sélective, écrémage) et en particulier lorsque le texte souligne la nécessité de favoriser la *compréhension de l'information recueillie (mots clés, idées principales et secondaires, mise en perspective et en relation, prise de notes)*. Dans le cas où il y a réception de l'information, celle-ci conduit par un rapport causal à une construction de connaissance.

Nous venons de voir avec l'analyse de ce document d'accompagnement pédagogique du module MG1 comment était abordée la question de la réception de l'information à travers les compétences attendues de la part des élèves. A présent, nous allons voir comment cette question est présentée dans le texte officiel qui définit le métier de professeur-documentaliste. Dans l'Enseignement agricole, les missions de ce professeur-documentaliste sont définies par le référentiel CDI¹⁴ depuis 1997. La profession est actuellement régie par deux textes réglementaires : le référentiel CDI et la note de service sur les missions et obligations des professeurs documentalistes de 1998. Ce référentiel définit quatre axes : le premier se réfère à l'organisation du CDI. En tant que responsable, le professeur documentaliste organise le temps, l'espace, l'équipe et gère le budget. Le second aborde les techniques de gestion documentaires. Le professeur documentaliste constitue et gère le fonds documentaire. Le troisième concerne la pédagogie. Contrairement à ses collègues de l'Éducation nationale, le

¹⁴Disponible sur :

http://www.acgrenoble.fr/disciplines/documentation/file/Annexe1CR1Gresivaudan10_11Referentiel_prof-docAgri.pdf

professeur-documentaliste dans l'Enseignement agricole enseigne seul, ou en pluridisciplinarité, conformément aux heures inscrites dans les référentiels de formation des élèves. Enfin, le dernier axe se rapporte à l'animation, au développement culturel et à la coopération internationale. Le fait que ce texte qui précise les axes d'une profession s'intitule « référentiel CDI » et non pas « référentiel métier » marque peut-être l'importance du lieu CDI dans la définition de l'exercice-même de cette profession.

En première lecture, l'analyse de ce texte met en relief la relation de l'enseignant avec les activités qui définissent l'exercice de son métier : (activité > professeur), (professeur > documentaliste). Ces relations qui jalonnent à dix neuf reprises le référentiel nous permettent d'éclairer les rapports entre la connaissance de l'enseignant et la connaissance des élèves. En effet, lorsqu'il est dit qu'il doit *réaliser des séances de formation, repérer dans les référentiels les contenus favorables à la mise en œuvre du travail en équipe et repérer dans les référentiels les contenus relevant des compétences documentaires ainsi que maîtriser la conduite d'un groupe*, cela touche à son activité, ce qu'il doit lui-même maîtriser afin de mettre en œuvre sa pédagogie. L'activité n'est précisée par l'analyse qu'au niveau de l'actant, le professeur-documentaliste, sans conséquence effective sur les compétences qu'il a à solliciter chez l'apprenant, l'acté. Néanmoins, il y a bien mise au jour d'une prise en compte de la réception de l'information à travers le repérage des « contenus favorables » dans les référentiels, contenus présentés dans un travail de « médiation » lorsqu'il est question de *proposer les réponses appropriées, de créer un environnement favorable à l'expression des utilisateurs de maîtriser la conduite d'un groupe* et enfin de *connaître et maîtriser les démarches et les modes d'apprentissage et d'adapter les méthodes*. Cette dimension est renforcée par l'insistance de la notion d'environnement de la documentation, mise en lumière par la relation entre ces deux termes, (environnement> documentation). Le professeur-documentaliste doit *savoir repérer par l'observation des comportements les soutiens nécessaires aux apprentissages, savoir analyser les demandes et proposer les réponses appropriées*. En d'autres termes, il doit *créer un environnement favorable à l'expression des utilisateurs*.

Lorsque notre analyse du texte se porte au niveau des références utilisées, à savoir de tous les termes relevés par le travail sémantique, les termes « documentation » et « activité » arrivent en tête, avec respectivement 37 et 20 occurrences. Ce référentiel définit un métier essentiellement par la description de l'action menée, ou à mener. Les relations (méthode > travail) et (outil > documentation) viennent appuyer cet aspect, quand le texte considère que

lorsque le professeur réalise des outils documentaires destinés à faciliter l'utilisation autonome des ressources, met en place l'apprentissage des méthodes de recherche documentaire, il contribue à l'acquisition des méthodes de travail sur tout support d'information et participe à la construction de l'esprit critique par l'analyse comparée des différentes sources d'information. Favoriser l'utilisation autonome des ressources, encourager l'acquisition de méthodes de travail comme participer à la construction d'un esprit critique demandent nécessairement de la part du professeur-documentaliste qu'il prenne en compte la capacité d'assimilation, de compréhension, de traduction et de réinvestissement des informations propres aux élèves. C'est le signe d'une prise en compte, du moins a priori, des mécanismes inhérents à la réception de l'information.

L'analyse de ces deux textes nous a permis de constater que les liens entre information et connaissance étaient également très marqués, avec la notion d'analyse et d'organisation de l'information notamment. L'organisation des connaissances est très souvent sous-jacente à la recherche et à l'utilisation de l'information. L'expression « société de l'information » a été relevée à plusieurs reprises, lorsque la culture essentiellement était évoquée : il est souvent rappelé que l'acquisition de connaissances informationnelles doit être favorisée afin de permettre à l'élève de s'approprier « *une culture humaniste, y compris une culture de la société de l'information* ». La notion de réception est présente dans les relations entre l'information et le besoin d'information, dans la nécessaire interaction du sujet avec l'information, dans la notion de pertinence également. Comme nous l'avons constaté à travers le relevé d'indices et la confrontation des textes à nos indicateurs, les processus de compréhension, d'intégration, d'assimilation, d'appropriation et de réception de l'information sont visibles dans ces deux textes, en particulier dans le document d'accompagnement du module MG1.

4.3. La réception de l'information dans les comptes rendus d'expériences des professeurs documentalistes : un écart entre deux discours

Nous avons retenu treize articles dans treize numéros, du numéro 225 de mai 2010 au numéro 241 de janvier 2013 de la revue Intercdi. Cette revue est bimestrielle. Nous avons choisi de ne pas analyser les trois numéros spéciaux, les numéros 226, 232 et 238 car ils avaient des formats et des contenus différents.

La sélection d'articles publiés sous la rubrique « pédagogie » de la revue sélectionnée entraine dans ce que l'on pourrait appeler notre stratégie de recherche d'analyse de comptes rendus

d'expériences, et plus particulièrement sur la recherche d'indicateurs de la notion de réception de l'information. Comme sur le reste de notre corpus, nous avons procédé à une analyse de contenu, la plus appropriée car notre matériel, des articles publiés dans une revue professionnelle relevaient du « discours direct, et constituait donc un contenu manifeste avec des significations manifestes » (Lazarsfeld, 1948). Nous avons détaillé, lors de l'analyse préliminaire et de l'opération de décontextualisation, des catégories essentiellement thématiques et lexicales. Parmi ces articles, neuf sont consacrés à des projets menés dans le domaine artistique ou littéraire : deux sont consacrés au cinéma, deux au conte, deux aux bandes dessinées et mangas, un à la poésie et enfin deux mêlant littérature et danse. Les autres articles sont dédiés pour deux d'entre eux à des projets sur le voyage, un sur le journalisme et enfin, un article relate un atelier de philosophie.

La relation (élève > professeur) indique une prise en compte de l'expression des élèves par les enseignants lors d'un projet mené sur l'étude des mangas (Intercdi numéro 233). S'ils disent avoir *pu recueillir les impressions de certains élèves sur le blog (une rubrique avait été créée à cet effet) et par de nombreux échanges informels*, il s'agit cependant d'un rapport entre les impressions et la façon de les exprimer plus qu'une prise en compte de ces impressions dans une construction de connaissance. En ce sens, lorsque les enseignants animent un atelier de philosophie au collège (Intercdi numéro 229), ils considèrent leur action en écrivant que *c'est précisément parce que nous nous taisons que les élèves s'autorisent à parler. Nous garantissons le cadre dans lequel se déroulent les séances et nous sommes soucieux de la participation de tous les élèves. Il nous arrive en effet d'aller chercher un élève en retrait (Et toi Pierre, qu'est ce que tu en penses?)*. L'expression des élèves n'est pas la matière initiale du projet, ce n'est pas l'appropriation par les élèves des éléments de compréhension ou d'approche des concepts philosophiques qui est au cœur de la séance, mais l'organisation en elle-même d'un espace de parole. Il s'agit *d'organiser un espace de parole afin que chaque élève puisse prendre conscience qu'il est riche d'une pensée et par là, favoriser la confiance en soi*. Sur cette notion d'espace, de lieu, de conditions favorables à l'expression des élèves, l'analyse des relations (cdi > élève) et (cdi > animation) présentes dans ces différents articles permet d'identifier le CDI, centre de documentation et d'information comme un *moyen d'amener les élèves et les professeurs à venir faire des recherches documentaires, à en utiliser les ressources* (Intercdi 240). Le lieu favorise les échanges, les rencontres : *Café Littéraire avec une classe de 1ère littéraire. Chocolat littéraire avec une classe de seconde du lycée et une classe de 3e du collège* (Intercdi 237), et dans ce lieu la disposition des élèves joue un rôle structurant *La disposition des élèves lors de*

l'atelier. Assis en cercle, les élèves peuvent tous se voir ce qui favorise la prise de parole et l'écoute. Nous n'avons pas d'élève en retrait du groupe si bien que nous pouvons aisément tendre des perches aux élèves qui n'osent participer (Penser à mains nues : atelier de philosophie au collège, Intercdi 229). Ces conditions d'expression ne rendent pas compte d'une interaction, et ne sont pas nécessairement, ni de façon conséquente, des indices sur les conditions d'écoute, et donc, de prise en compte de la capacité de réception des élèves.

A ce niveau de l'analyse, les quatre relations (écriture > légende), (travail > recherche), (élève > texte) et (culture > élève) mises en évidence dans l'article « Une montagne de contes » du numéro 234 sont particulièrement révélatrices d'une progression significative de l'information à la connaissance, mettant en œuvre les mécanismes de réception. Tout d'abord, le professeur documentaliste à l'initiative du projet indique que celui-ci *a permis aux élèves d'en apprendre plus sur cet art, car les élèves ont pu découvrir et respecter le paysage aversnois au cours des nombreuses sorties ; ils ont pu également appréhender l'univers littéraire de Flora Berger. Se former au jugement, au goût, à la sensibilité ; acquisition de repères en géographie, en littérature.* Nous avons par là des indicateurs sur la modification de l'état de connaissance des élèves. Ensuite, il précise que *les décors, fabriqués par les élèves et leurs professeurs, étaient là pour témoigner de l'enthousiasme généré par cette démarche. Les arts plastiques (réalisations de livres-objets) ont permis de développer l'autonomie et l'initiative chez les élèves.* La participation des élèves est de l'ordre d'une appropriation de l'information. Enfin, grâce à ces premières acquisitions de vocabulaire, compréhension, discussions, échanges, et au travers de leurs lectures de différents types de documents (romans, contes, albums, documentaires, revues) ainsi qu'à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, *les élèves ont utilisé le traitement de texte, effectué des recherches sur Internet, importé des images- dans le cadre des TIC et du B2i - pour mener à bien la présentation de leurs textes.* Tout cela s'est déroulé *en renforçant leur motivation, leur curiosité et leur créativité, tant au niveau individuel que dans le groupe dans le respect de la différence. Notions de responsabilité, respect de la différence et être autonome dans son travail, s'engager dans un projet et le mener à terme.*

A l'inverse, certains articles mettent en rapport les élèves avec leur participation, et cela conduit à une mise en hypothèse de leur capacité à réceptionner des informations, comme cela est remarqué dans l'article relatant le projet consacré aux mangas, « Manga'titude, Manga fiche » mené en lycée (Intercdi 233) : *l'un des objectifs principaux étant d'apporter aux élèves et aux professeurs documentalistes des connaissances sur l'univers du manga et sur les codes particuliers de ce genre de bande dessinée.* La relation (connaissance > manga) renvoie

à la portée d'un sujet à la connaissance d'un public, élèves et enseignants, tandis que la relation (participation > élève) met en avant un conditionnel dans lequel *quelques judicieux accessits permettraient de valoriser l'implication et la motivation d'autres élèves*. Leur capacité à assimiler des informations relatives aux mangas n'est pas stipulée.

Lorsque des lycéens sont invités à découvrir le film « Des dieux et des hommes », de Xavier Beauvois (Intercdi 235), ils *doivent observer les couleurs, expressions des visages, positions et langage des corps, tenues vestimentaires, composition des images*. L'analyse sémantique met en avant la notion de volonté, ce que nous notons pour la première fois dans cet ensemble d'articles. Cette volonté est principalement du côté de l'enseignant, c'est-à-dire de l'actant, si l'on reprend les catégories de notre logiciel d'analyse. En effet, *la séance de travail s'est poursuivie en application à l'analyse du film par un questionnaire d'étude*. En revanche, les relations (élève > écriture) et (élève>analyse), renforcées par la relation (projet > classe) annoncent une transition. Ce point est mis en relief dans la phrase : *les élèves ont plutôt bien reçu le film et ont participé activement au travail d'analyse mais au-delà de ces interrogations sur ce qui fait le succès d'une œuvre, nombreuses sont les pistes de travail en classe offertes par ce film, tant du point de vue historique et citoyen que du point de vue esthétique. C'est sur ce dernier point - l'esthétique de l'image et ses nombreuses références liées à l'histoire de l'art - que la séance de travail ici retranscrite s'est portée : s'il y a réception, en l'occurrence d'une œuvre cinématographique, l'effectivité de sa transformation en connaissance n'apparaît pas*.

Ainsi, le contenu de sept des treize articles fournit des indices sur la notion de réception, tous en lien avec un projet artistique, avec des relations entre : élève et professeur, professeur et action, jeu et improvisation, art, danse ou cinéma et élève, élève et weblog, élève et écriture ou analyse, travail avec recherche. Les relations mettant en jeu l'activité de l'enseignant montrent qu'il n'y a pas réellement de prise en charge de cette réception : la volonté apparaît lorsque par exemple *un partenariat entre les professeurs de discipline et les professeurs documentalistes [se met en place] pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences et les connaissances retenues par le socle commun*, mais l'action de l'enseignant n'a pas pour cause directe l'acquisition d'une connaissance par les élèves. C'est ce que montre le partenariat établi autour d'un projet invitant au voyage, relaté dans l'article « Regards vers l'Amérique latine » du numéro 230 : *la mise en place de partenariats extérieurs nous permet de leur faire rencontrer un écrivain, moteur d'un plaisir de lecture, et de leur faire fréquenter des lieux et des acteurs de la scène culturelle et artistique, de préférence de proximité, afin d'impulser*

une habitude. Mais la naissance et le déploiement de cette habitude, au sens de manière d'être, de disposition acquise par la répétition appartient à l'élève. Il y a ainsi des références à la réception en termes de sensibilité provoquée par une approche artistique dans la présentation de ce projet pédagogique, mais peu d'indice sur la modification de leur état de connaissances ni sur la nature de leur interaction avec l'information.

Un seul article ne nous a fourni ni relation ni descripteur. Il s'agit d'un article consacré à un projet sur le conte africain (Intercdi 231). Aucune relation significative entre les notions d'information, de connaissance ni de réception n'a émergée. Un autre article, extrait du numéro 241 de notre revue, reprenant un projet mené en lycée autour de la danse contemporaine et de la littérature a fait apparaître des contradictions. Alors que la relation entre les lycéens et l'art (élève > danse) laisse voir un rapport de cause à effet entre l'art et la réception car *ils ont affirmé avoir été sensibles à la communauté à cinq à New York. Marion Blondeau leur a demandé ensuite de revenir à la prochaine séance avec un morceau de musique qui avait bercé leur enfance*, et alors que *les ateliers chorégraphiques se sont succédés parfois à quelques semaines d'intervalle, avec toujours le même enthousiasme et la même implication des élèves*, l'enseignant fait part de son désarroi sur la réalité du terrain *Après réflexion, redoutant la désaffection des élèves pour l'activité club, fréquente dans notre établissement, je préfèrai solliciter les collègues de lettres*. Cette désaffection des élèves est renforcée par la relation (sujet > recherche) qui met l'accent sur la préparation initiale à la séance par la documentaliste, expliquant qu'elle avait *élaboré la bibliographie de fictions et de documentaires, dont [elle avait] procédé au préalable pour certains à l'acquisition, et réfléchi aux sujets de recherche à leur donner [puis leur] a présenté les objectifs de ces lectures documentaires et fictionnelles imposées*. Le fait que ce soit l'enseignante qui prenne toutes les activités en charge, de la bibliographie au choix des lectures conduit à une forme de négation de la prise en compte des mécanismes d'appropriation des informations par les élèves.

Les résultats de l'analyse de deux articles ont enfin attiré notre attention, l'un reprenant une rencontre avec le poète Paul Bergèse, en collège (Intercdi 239), le second consacré à un projet annuel mené autour de l'histoire de l'art (Intercdi 228). La première relation, qui est d'ailleurs l'unique relation significative de cet extrait pour notre recherche se fait entre l'élève et la poésie. La réception devrait être dominante et initiatrice de perceptions, de sensations et de créations chez les élèves. La seconde relation met en jeu la notion de support, lorsque l'enseignant rapporte une de ses consignes de mise en activité des élèves *la structure de la fiche empêcherait les élèves de faire bêtement des copier-coller*. Toute prise en compte de la

réception est mise à plat par ce cadre imposé de la « structure » de la fiche donnée aux élèves par l'enseignant.

Le terme d'information apparaît dans trois articles, à cinq reprises dans les numéros 227 et 233, l'un traitant de journalisme, l'autre de mangas ; et dans le numéro 230 à trois reprises, au sujet d'un projet sur l'Amérique latine. Le terme de réception n'apparaît à aucune reprise, en revanche, nous retrouvons dans un article cinq fois le terme de perception, en lien avec un projet poésie. Les notions de société de l'information et de transparence sont absentes, tandis que la connaissance est souvent englobée dans la cognition, la compréhension ou l'enseignement en référence d'univers 1, correspondant au thème général du texte. Il y a réception quand il s'agit d'un projet artistique car il déploie une dimension esthétique. Nous retrouvons la notion de connaissance en lien avec celle d'information quand il s'agit d'un rappel des objectifs inscrits dans le socle commun des connaissances. La référence à ce « socle commun » est très souvent évoquée, plus que les programmes et ou les référentiels.

4.4. Interprétation des résultats : de la culture de l'information à l'acquisition d'une culture informationnelle

Nous avons utilisé pour notre analyse de corpus les méthodes logico-sémantiques pour trois raisons, correspondant aux trois définitions de ces mêmes méthodes par Mucchielli : tout d'abord parce que notre étude a porté sur le signifié immédiatement accessible, s'en tenant au contenu manifeste et non à la structure formelle du texte, son analyse logico-esthétique, style ou construction du texte, ni à la recherche des implicites dans le texte (définition par objet). Ensuite, parce que les textes que nous avons à étudier se prêtaient à ces méthodes : analyse des champs lexicaux, présentation de l'information, recherches des catégories ou thèmes utilisés (définition par application). Enfin, parce que ces méthodes procèdent à partir de la compréhension du sens, par jeux d'analogie, de hiérarchie, de classement. (Définition technique).

L'élément de notre analyse qui nous permet de proposer une interprétation de nos résultats est ce dernier, l'élément technique de l'analyse logico-sémantique basé sur l'analogie, la hiérarchie et le classement. Avant de proposer une interprétation, par le jeu d'opérations de déduction et d'inférences propres à l'analyse de contenu, de ces résultats au regard de notre cadre théorique, précisons le caractère des textes. Dans le cadre d'une analyse de contenu, les documents sélectionnés doivent être pertinents pour répondre à ses critères. Les résultats de

l'analyse des textes officiels sélectionnés se sont révélés pertinents au niveau des relations de références. En premier lieu, leur lecture nous a apporté des éléments de réponse sur les liens entre information et connaissance : nous avons vu que connaissance, information et savoir n'étaient pas des synonymes. Avec Meyriat nous avons retenu que l'information est information à partir du moment où elle est reçue (Meyriat, 1981). L'information a une valeur communicationnelle, elle peut devenir une connaissance lorsqu'elle est activée par celui qui la reçoit dans le cadre d'un échange, elle est alors intégrée, assimilée et peut ensuite constituer un savoir construit, modélisé.

Dans la circulaire de missions, la responsabilité de l'enseignant dans la part d'initiation des élèves à la recherche documentaire peut permettre cette activation de l'information nécessaire à sa transformation en connaissance ; il en est de même pour l'attention qui est demandée au professeur documentaliste auprès des élèves en difficulté, de son travail de mise à disposition des ressources et de son accompagnement sur la maîtrise des outils de traitement de l'information. A travers la lecture et l'analyse des fiches repères pour la formation à la culture de l'information (PACIFI), nous avons obtenu des résultats pertinents allant dans le sens de la prise en compte de la compréhension de l'information par les élèves. Cette compréhension s'opère avant la recherche d'information, à travers la définition du besoin d'information, et se retrouve au cours et après la recherche, dans une démarche d'appréhension et de vérification de la qualité de l'information. Le PACIFI s'articule autour de la « culture de l'information », tout comme le document d'accompagnement du référentiel de formation du baccalauréat professionnel agricole, dont l'extrait de texte analysé s'intitule « *répondre à un besoin professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information- documentation* ».

Si l'on reprend la définition de la réception en linguistique, le récepteur est la personne qui reçoit un message envoyé par un émetteur (Le Robert, 1962), le sens de base de « ce qui reçoit » est réactivé dans l'emploi au figuré du mot pour « organisme vivant recevant des impressions », nous pouvons dire que nous sommes bien en présence de mécanismes liés à la réception de l'information. Grâce à l'analyse logico sémantique de notre corpus de textes officiels, représentant le « prescrit », nous avons pu mettre en évidence ces « impressions », ces éléments « reçus » par l'élève, du moins, comme nous parlons du prescrit, ces éléments attendus, conseillés, recommandés « à réception ». Des éléments de construction de connaissance (appropriation, assimilation, intégration, identification d'un besoin d'information, compréhension, autonomie du sens critique, validation) à partir de l'information sont donc présents dans les prescriptions officielles. En revanche, pour ce qui

est de la partie « réalisé », à savoir nos articles issus de la revue Intercdi, nos résultats en faveur de la mise en œuvre des mécanismes de réception et d'appropriation de l'information nous conduisent à une interprétation plus modérée. S'il est souvent question de projets artistiques menés autour de la création littéraire ou cinématographique, la part de sensibilité des élèves n'est pas mise en évidence par l'analyse des relations sémantiques. La notion de perception n'a été trouvée que dans un seul texte, et l'extrait le plus significatif concernant le travail de compréhension de l'information est issu d'un atelier de philosophie. De ce point de vue, les extraits de textes choisis pour la partie « réalisé » ne se sont pas avérés très pertinents.

L'analyse des comptes rendus d'expériences n'a pas montré que le travail pédagogique avait été mené autour de l'information elle-même, et encore moins dans l'objectif d'apporter une « culture » de l'information aux élèves. Il est vrai que dans l'Éducation nationale, les enseignants documentalistes ne voient pas leur enseignement de l'information-documentation encadré par des heures de face à face avec les élèves ni par des programmes les guidant dans les compétences à apporter. En outre, le parcours de formation à la culture de l'information qu'est le PACIFI est assez récent puisqu'il date d'octobre 2010. Ses retombées en termes d'actions pédagogiques des enseignants demandent sans doute plus de recul. De façon toute symétrique, pour l'Enseignement agricole, qui définit et encadre l'enseignement de l'information – documentation par des référentiels et évaluations certificatives en cours de formation, nous n'avons pas été en mesure d'analyser la partie du « réalisé », car il n'existe pas de revue à caractère professionnel adressée aux professeurs-documentalistes recensant leurs expériences pédagogiques. La communauté éducative du Ministère de l'agriculture possède un outil de communication et de travail à travers une messagerie interne, la messagerie Firstclass, qui contient de nombreuses conférences thématiques, disciplinaires (et/ou modulaires) ou techniques. Pour pouvoir détecter dans le texte la mise en œuvre des processus de réception de l'information, nous aurions eu matière à recueillir via ces conférences et leurs modérateurs des comptes rendus d'expériences. Cependant, nous n'avons pas fait ce choix pour l'analyse présente car nous souhaitons une homogénéité du format de nos textes.

En deuxième lieu, nous avons recueilli des résultats significatifs au regard de notre questionnement sur les situations propres à l'appropriation de l'information par les élèves. Ces situations sont rarement mises en place par les professeurs documentalistes. Aucun extrait de ces expériences pédagogiques n'a rendu compte d'un enseignement de l'information, au-delà de la recherche de documents sur le projet, de la consultation de bases de données

spécialisées ou de la lecture de documentaires. Les résultats de l'analyse montrent un écart assez important entre le prescrit et le réalisé entre les situations à mettre en place et les situations effectivement mises en place. Cet écart peut s'expliquer par la différence de statut des professeurs documentalistes, la nouveauté du PACIFI, l'ancrage d'habitudes professionnelles, la difficulté à passer d'un enseignement de techniques documentaires à l'enseignement d'un « savoir savant » (Chevallard, 1991), de concepts à enseigner. Ces concepts appartiennent à des savoirs de référence et constituent un cadre de référence commun. Lorsque le discours des enseignants met au jour des indices sur les mécanismes de la réception de l'information, c'est le plus souvent lorsque l'enseignant intègre dans son compte rendu d'expérience des extraits de texte officiel, le fameux « socle commun ». Les recommandations en ce sens étudiées dans le PACIFI n'ont pas été relevées par l'analyse de notre groupe de textes.

Au début de notre réflexion, nous nous étions interrogée pour savoir si l'expression « société de l'information » nourrissait ou si elle était nourrie par des effets de « vitrines » tels que la Journée mondiale de la société de l'information, le Sommet mondial (SMSI) ou encore le Programme d'action gouvernementale pour la société de l'information (PAGSI). Après analyse de nos textes, nous avons obtenu des résultats significatifs sur le rôle de cette société de l'information. Sa référence s'est retrouvée à plusieurs reprises, dans le PACIFI comme dans le référentiel MG1, dans la formalisation des objectifs généraux principalement : l'élève doit maîtriser une culture de l'information, l'enseignant doit aider l'élève à devenir citoyen et à s'intégrer dans la société de l'information. En revanche, le référentiel CDI (1997) comme la circulaire de missions (1986), les deux textes qui définissent les axes du métier de professeur-documentaliste n'en font pas mention. Cela peut sans doute s'expliquer en termes de chronologie, cette expression étant née dans les années 2000, après la parution de ces deux textes. De plus, les comptes rendus d'expériences des enseignants n'y font pas référence non plus, peut-être parce que l'information n'y est pas enseignée à travers son caractère de « concept », en référence à un « savoir savant ». Pourtant, « *nul savoir ne saurait s'autoriser de lui-même* » (Chevallard, 1991). L'information y est plutôt enseignée en tant qu'élément englobé dans ce que les textes officiels appellent « techniques documentaires, ou techniques d'information et de documentation ». Le texte officiel rappelle pourtant que depuis 2001, les professeurs documentalistes ont une formation en Sciences de l'information et de la communication.

Des références à la notion de transparence ont pu être identifiées à deux reprises dans l'analyse de la circulaire de missions, autour de la notion d'accès facile à l'information et de mise à disposition de documents sous une forme de totalité surprenante. Par exemple, *le documentaliste-bibliothécaire étudie et exploite les informations de la presse locale ou régionale, écrite, parlée ou télévisuelle et les met à la disposition des élèves afin de susciter leur intérêt et de faciliter une meilleure compréhension et interprétation des faits*. Nos résultats ont bien mis en évidence l'absence de prise en considération d'une démarche d'appropriation de toute cette information par l'élève, accentuée par un travail vaste et sans contour de mise à disposition de « tous » *documents relatifs aux informations culturelles, économiques, technologiques, professionnelles et de loisir*, accès qui semble irréalisable. Un accès peut en effet être défini comme étant une « recherche et une obtention d'informations » mais s'il favorise l'interaction du sujet avec l'information, il ne la crée pas à lui seul. Le fait de mettre à disposition une quantité de documents n'est ni synonyme d'en permettre un accès, ni synonyme d'en faciliter la compréhension des faits qu'ils pourraient éclairer. Comment, dans ces conditions « *l'élève peut-il (non seulement) accéder de façon simple et interactive à des connaissances* » comme le préconisent les textes officiels, et acquérir une « culture de l'information » ?

Conclusion

L'information peut devenir une connaissance lorsqu'il y a « activation » de cette information par celui qui la reçoit (Meyriat, 1985). Cette activation peut se faire quand les contenus de l'information sont activés par un processus de reconnaissance (Couzinet 1999) quand celle-ci est prise au sens d'identification d'une unité de sens (Ricoeur, 2004). Nous avons vu qu'à partir du moment où la réception était un des éléments fondateurs de l'interaction entre le sujet et l'information, et cela, qu'il y ait processus d'activation de cette information ou non, la réception faisait partie de l'acte d'apprendre. La réception est donc définie comme un élément structurant du processus de transformation des données en information, et de l'information en connaissance. Il y a passage de l'information à une connaissance lorsqu'il y a une modification de l'état de connaissance de celui qui reçoit l'information (Meyriat, 1985) : la réception peut être identifiée lorsqu'il y a activation d'une information à travers l'analyse de l'interaction entre le sujet et cette information. Cette interaction, cette activité supposée par le passage de l'une à l'autre se nomme intégration,

assimilation ou appropriation (Paquelin, 2004). Néanmoins, le passage de l'information à la connaissance, cette transformation constitutive de savoirs, nécessite un accès à l'information. Cet accès est défini comme la recherche et l'obtention d'une information. Pour que l'on y accède, dans un échange, dans la situation de communication qui la caractérise, l'information doit être inscrite sur un support, le document. On cherche à accéder à celui-ci lorsque l'information remplit sa fonction de « *formation de l'esprit* », que l'on souhaite « être informé » et pas seulement « informé » par la seule communication d'une connaissance (Capurro, 2003). La réception de l'information est observable dès lors qu'il y a activité, par le sujet, de cette recherche d'information, de cette recherche de documents, de cet accès à l'information. Cet accès se réalise dans un échange direct ou indirect, selon un rapport d'intérêt, car c'est bien celui qui cherche l'information qui lui attribue son caractère d'utilité, en fonction de ce dont il a besoin. La recherche d'information est en effet motivée par un besoin, par le constat d'une incertitude ou d'un manque de connaissance pour résoudre une question. C'est un engagement dans une activité de recherche qui à un moment donné semble nécessaire. Cette activité, cette assimilation à un « *stock de connaissances* » (Lamizet, Silem, 1997), ce « *travail productif des sujets sur eux-mêmes* » (Jeanneret, 2000), passent par une appropriation de l'information. Cette appropriation de l'information est souvent masquée par la quantité d'information « disponible », « diffuse » et la facilité avec laquelle on pense pouvoir y accéder. Or, la connexion à l'information relève de technologies ultra performantes, mais ce que le sujet fait de cette information commence après la connexion, après l'entrée en contact. Accéder n'est pas encore interagir car nous l'avons bien vu, « *il ne suffit pas d'avoir accès à l'information pour engager un processus d'appropriation de connaissances* » (Juanals, 2003). C'est pourquoi nous avons souhaité questionner cette interaction, ce passage, cette articulation entre information et connaissance du point de vue de la réception de l'information, pour mieux comprendre comment l'élève construit du sens à partir de cette masse d'informations. Nous avons émis l'hypothèse que les situations susceptibles de rendre compte des différentes façons d'accéder à l'information, de s'approprier une information, grâce par exemple à une inscription dans une démarche de recherche documentaire devaient apporter des éléments d'éclairage sur cette réception de l'information. Dans l'enseignement secondaire, la mise en place de ces situations est sous la responsabilité des professeurs-documentalistes, et encadrée par des textes officiels de recommandations pédagogiques. Ce sont quelques uns des textes qui rendent compte de ces discours du point de vue du « prescrit » et du « réalisé » que nous avons analysés. Nos résultats nous ont permis d'identifier des éléments soit participants soit révélateurs d'une appropriation de l'information

au travers de situations conseillées dans les dix fiches repères du PACIFI notamment. En revanche, peu d'extraits de contenus des expériences pédagogiques étudiées ont rendu compte d'un enseignement de l'information, au-delà de la recherche de documents sur un projet donné, de la consultation de bases de données spécialisées ou de la lecture de documentaires. Les résultats de notre analyse montrent, pour les textes que nous avons sélectionnés, un écart assez important entre le prescrit et le réalisé entre les situations à mettre en place et les situations effectivement mises en place. D'un côté les textes officiels prennent en compte les changements dus au développement des technologies qui touchent toutes les activités humaines, et notamment l'évolution des pratiques de communication. L'inscription dans une « société de l'information » ne fait aucun doute, et, bien qu'il nous faille rester vigilant sur l'utilisation de cette expression plus « politique » que « scientifique » (Jeanneret, 2005), cette société de l'information est tout de même marquée par « *la multiplication des accès à l'information, par l'immédiateté des échanges et (par) la disparition des distances spatiales voire temporelles* » (Gardiès, 2011). D'un autre côté, les comptes rendus d'expériences de ceux qui ont en charge l'accompagnement des élèves dans cette société rendent très peu compte de situations d'interaction des élèves avec l'information. Les activités observées sont principalement orientées sur l'organisation d'un espace de consultation, la mise à disposition de ressources ou la rencontre avec un intervenant, qui intervient plus qu'interagit. Nous avons constaté cet écart et tenté quelques pistes possibles d'explication. L'une d'elle nous semble être liée à l'évolution de la formation à l'information. Avant l'essor phénoménal des technologies de l'information et de la communication auquel nous assistons depuis les années 1970, le besoin de formation à l'information existait déjà, axé sur la découverte et l'utilisation de lieux documentaires comme les bibliothèques par exemple. Il était surtout question de comprendre l'organisation de l'information, son classement, son mode de rangement. Les préoccupations se sont ensuite tournées vers les moyens d'accès à cette information, pour savoir comment la récupérer grâce à des bases de données par exemple. Le changement que l'accès direct à l'information a entraîné, à l'intérieur des bibliothèques comme avec l'émergence d'internet, vu comme « *espace informationnel global de production-diffusion où les modes de mise à disposition de l'information sont caractérisés par un fonctionnement en temps réel, où chaque utilisateur est désormais susceptible d'être tour à tour lecteur, producteur et diffuseur d'informations* » (Juanals, 2003) a eu des effets à tous les niveaux, des lecteurs, des producteurs, des diffuseurs, mais également des « récepteurs », les usagers. L'information numérique offerte par les éditeurs, qui sont des « fournisseurs d'accès » (Rey, 2010) induit de nouveaux modes de communication, dans lesquels la collecte et le traitement

des ressources pour un usage efficace et instantané compte plus que l'accompagnement à l'utilisation de ces ressources. Les internautes, les usagers souvent déjà isolés, se retrouvent souvent face à cette information livrés à eux-mêmes. Or, comme le soulève C. Gardiès dans un ouvrage collectif présentant une nouvelle approche des concepts fondateurs de l'information-documentation, *« cette immédiateté d'accès à l'information questionne d'autant plus l'appropriation de l'information, que le traitement documentaire effectué par le professionnel de l'information se minimalise »*. Comment, dans ces conditions, *« former à l'usage et à la maîtrise dans ce nouvel environnement, comment acquérir une culture de l'information ? »* (Gardiès, 2011).

Si la culture de l'information s'entend, pour les chercheurs Johnston et Webber par *« l'adoption d'un comportement informationnel permettant d'identifier, quel que soit le canal ou le médium utilisé, une information adaptée aux besoins, et qui conduit à un usage raisonné et éthique de l'information au sein de la société »* (Gardiès, 2011), c'est que celle-ci a une portée universelle, et doit être accessible à tous les *« peuples du monde »* (PAGSI, 1998), elle est d'ailleurs inscrite dans les actes constitutifs du Sommet de Rio (2012). De nombreux travaux de chercheurs en Sciences de l'information et de la communication évoquent le passage d'une culture de l'information à une culture informationnelle. V. Couzinet notamment propose de distinguer ces deux cultures car c'est par *« l'apprentissage des techniques d'accès à l'information et l'acquisition des capacités à savoir l'exploiter, et par la découverte des enjeux sous-jacents aux processus de construction de l'information, de sa valorisation, de ses détournements, de sa mise en perspective dans le temps et dans l'espace que serait possible le passage de non-initié à celui d'initié »* (Gardiès, 2011). Autrement dit, il faudrait distinguer la culture de l'information des usagers d'une part et la culture informationnelle des professionnels de l'information d'autre part. La première renvoie à l'apprentissage par les usagers de techniques d'accès à l'information, d'acquisition de savoir-faire pour l'utiliser de façon pertinente, c'est le *« socle commun de connaissances et de compétences »* institué par l'Éducation nationale ; la seconde fait référence aux théories et aux concepts fondateurs des Sciences de l'information et de la communication dans lesquels doit être ancrée la formation des professionnels de l'information. Cette distinction proposée par V. Couzinet met l'accent sur la nécessité à ancrer les savoirs à enseigner dans les savoirs scientifiques, à référer les savoirs que l'on enseigne dans des *« savoirs savants »* (Chevallard, 1991) car il est certain qu' *« en l'absence de savoirs savants acquis par les documentalistes, ce passage aux savoirs à enseigner est difficilement envisageable »* (Gardiès, 2011). La question qui se pose donc est celle du *« contenu réel de l'enseignement en information-*

documentation tel qu'il se pratique aujourd'hui dans l'enseignement secondaire » (Gardiès, 2011).

Cela rejoint la pensée d'E. Morin, sa philosophie toute entière construite sur la contextualisation des savoirs. C'est selon lui le défi du global et du complexe qui pointe l'« *inadéquation de plus en plus ample et grave entre nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés entre disciplines, et des réalités de plus en plus poly disciplinaires, [aux enjeux] transversaux, globaux, planétaires* ». (Morin, 1999). Toute connaissance « *constitue à la fois une traduction et une reconstruction, à partir de signaux, signes, symboles, sous forme de représentations, idées, théories, discours. L'organisation des connaissances, qui s'effectue en fonction de principes et de règles (...) comporte des opérations de reliance (conjonction, inclusion, implication) et de séparation (différentiation, opposition, sélection, exclusion). Le processus est circulaire, passant de la séparation à la reliance, de la reliance à la séparation, et, au-delà, de l'analyse à la synthèse, de la synthèse à l'analyse. Autrement dit, la connaissance comporte à la fois séparation et reliance, analyse et synthèse* ».

La perspective de cette reliance, de cette « *réintroduction du connaissant dans toute connaissance* » souhaitée par E. Morin fait écho à la réception, à l'acte de recevoir, à l'acte de relier la pensée car il n'y a « *pas de liaison sans synthèse, mais pas de synthèse sans unité, ni d'unité sans conscience* » (Ricoeur, 2004).

Bibliographie alphabétique

- AGAMBEN, Giorgio (2007).** *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Rivages poche. 50 p.
- AIM, Olivier (2006).** La transparence rendue visible. Médiations informatiques de l'écriture. [En ligne], disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan>
- ANG, Ien (1993).** Les Sciences de l'information et de la communication, *Les essentiels d'Hermès. Les Cultural Studies*, reprise du n° 11-12 de la revue *Hermès, A la recherche du public. Réception, Télévision, Médias*. 441 p.
- ATALLAH, Paul (1991).** La théorie de l'information. *Théories de la communication : sens, sujets, savoirs*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 318 p. (Communication et société).
- AUROUX, Sylvain et WEIL, Yvonne (1991).** *Dictionnaire des auteurs et des thèmes de la philosophie*. Paris : Hachette Éducation, 526 p.
- BARDIN, Laurence (1993).** *L'analyse de contenu*. 7^e éd. Corrigée. Paris : PUF, 291 p.
- BEGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002).** Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode* Actes du XIII^e Congrès national des Sciences de l'information et de la communication, 7-9 octobre 2002, Marseille. SFSIC, p.329-335.
- BEILLEROT, Jacky MOSCONI, Nicole (Dir.) (2006).** *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, 562 p.
- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, BOUILLET, Alain et al. (1989).** *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.
- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, MOSCONI, Nicole (1996).** *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 151.
- BERTEN André (1999).** « Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie », *Hermès*, n° 25.
- BLANQUER, Jean-Michel (2010).** In *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information*. Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Education nationale, octobre 2010, p.2.
- CACALY, Serge (1997).** *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan, 297 p.

- CAPURRO, Rafael et HJØRLAND, Birger (2003).** The concept of information. *Annual Review of Information Science and Technology*, Vol.37, Issue 1, p.343-411.
- CAPURRO, Rafael (2007).** Epistemologia y ciencia de la informacion. *Enla@ce: Revista venezolana de informacion, tecnologia y conocimiento*, ano 4, n°1, p.11-29.
- CHARLOT, Bernard (1997).** *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Économica, p.93.
- CHEVALLARD, Yves et JOHSUA, Marie-Alberte (1991).** *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage. 240 p.
- COHEN-AZRIA, Cora, DAUNAY, Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle, et al. (2007).** *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 272 p.
- CORROY, Laurence et GONNET, Jacques (2008).** *Dictionnaire d'initiation à l'information*. Paris : Vuibert, 347 p.
- COUZINET, Viviane (1999).** Les connaissances au regard des Sciences de l'information et de la communication : sens et sujets de l'inter-discipline. [En ligne], Disponible sur : http://www.irit.fr/SDC2006/cdrom/contributions/Couzinet_SDC2006.pdf
- COUZINET, Viviane (2000).** *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur en sciences de l'information*. Paris : ADBS. 345 p.
- COUZINET, Viviane, REGIMBEAU, Gérard et COURBIERES, Caroline (2001).** *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*. [Textes réunis], Paris : ADBS. 511 p.
- COUZINET, Viviane (2009).** *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Paris : Lavoisier. 263 p
- COUZINET, Viviane et SENIE-DEMEURISSE, Josiane (2011).** Information. In *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de Cécile Gardiès. Toulouse : Cépaduès Éditions, 232 p.
- CURIEN, Nicolas et MUET, Pierre-Alain (2004).** *La société de l'information*. Paris : La Documentation française, 312 p.
- DE KETELE Jean-Marie, ROEGIER, Xavier (1993).** *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck Université. 226 p.
- DION, Emmanuel (1997).** *Invitation à la théorie de l'information*. Paris : Seuil, 156 p.

- FABRE, Isabelle (Dir.) (2011).** *Professeur-documentaliste : un tiers-métier ?* Dijon : Educagri Editions. 249 p.
- FABRE Isabelle et GARDIES Cécile (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. 85-99.
- FABRE Isabelle et GARDIES, Cécile (2007).** « Construction des compétences informationnelles dans l'Enseignement agricole : une mise en œuvre paradoxale » [En ligne], (Consulté le 20/11/12). Disponible sur : <http://www.isko-france.asso.fr>.
- FABRE, Isabelle (2006).** *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires*. Thèse en Sciences de l'information et de la communication. Toulouse, Université de Toulouse 2- Le Mirail, 354 p.
- FLICHY, Patrice (2001).** *L'Imaginaire d'Internet*. Paris : La découverte. 272 p.
- FOUCAULT, Michel (2001).** «Des espaces autres», *Dits et écrits II*, Gallimard, « Quarto ». p. 1571.
- FOURQUET-COURBET, Marie-Pierre et COURBET, Didier (2009).** Analyse de la réception des messages médiatiques, Récits rétrospectifs et verbalisations concomitantes, *Communication et Langages* 1, n°161, septembre 2009, p. 117-135.
- FRYDMAN, Benoît (2007).** « La transparence, un concept opaque ? », *Journal des tribunaux*, 2007/6265, p. 300-301. [En ligne], Disponible sur : http://www.philodroit.be/spip.php?page=article&id_article=505&lang=fr
- GARDIES, Cécile (Coord.) (2008).** *L'éducation à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs-documentalistes*. Dijon : Educagri éditions, 129 p.
- GARDIES, Cécile (Dir.) (2011).** *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès Editions, 232 p.
- JAUSS, Hans Robert (1978).** *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Tel Gallimard. Postface : L'esthétique de la réception : une méthode partielle, p.243-262.
- JEANNERET, Yves (2005).** La « société de l'information » comme figure imposée. Sur un usage particulier des mots en politique. In *La « société de l'information », entre mythes et réalités*, sous la dir. De M. Mathien. Bruxelles : Bruylant. p. 66-76.
- JEANNERET, Yves (2000).** *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.
- JUANALS, Brigitte (2003).** *La culture de l'information, du livre au numérique*. Paris : Hermès science publications ; Lavoisier, 243 p.

- KANT, Emmanuel (1993).** *Critique de la faculté de juger*. Paris : Vrin. 482 p.
- LABELLE, Sarah (2001).** “La société de l’information ” : à décrypter, *Communication & langages*, n° 128, 2001, p. 65-79.
- LALANDE, André (1992).** *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF, 664 p.
- LAMIZET, Bernard et SILEM, Ahmed (1997).** *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l’information et de la communication*. Paris : Ellipses Marketing, 590 p.
- LAULAN, Anne- Marie (1986).** La Résistance aux systèmes d’information. In *Réseaux*, vol. 4, n° 19, p. 7-24.
- LE COADIC, Yves-François (2004).** *Usages et usagers de l’information*. Paris : Armand Colin- ADBS, 128 p. (Collection 128, domaine Information-Documentation).
- LE COADIC, Yves-François (2007).** Le besoin d’information : formulation, négociation, diagnostic. Paris : ADBS, 204 p.
- LEGROUX, Jacques (2008).** *De l’information à la connaissance*, 2^e éd. L’Harmattan, 320 p.
- LELEU-MERVIEL, Sylvie et USEILLE, Philippe (2008).** Quelques révisions du concept d’information. In *Problématiques émergentes dans les Sciences de l’information*, sous la dir. de F. Papy. Paris : Lavoisier. p.25-56.
- LESCANO, Alfredo (2011).** Stéréotypes, représentations sociales et blocs conceptuels ? EFTS, Université de Toulouse, ENFA, CRAL, EHESS/CNRS. 18 p.
- METZGER, Jean-Paul (2006).** L’information-documentation. In Olivesi, Stéphane (Dir.). *Sciences de l’information et de la communication : objets, savoirs, discipline*. Grenoble : PUG, p. 43-61.
- MEUNIER, Jean-Pierre (1999).** Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination. Le dispositif : entre usage et concept. Paris : CNRS Éditions, *Hermès* n°25, p. 83-91.
- MEYRIAT, Jean (1978).** De l’écrit à l’information : la notion de document et la méthodologie de l’analyse de document. *Inforcom*, 78, p. 23-32.
- MEYRIAT, Jean (1981).** Document, documentation, documentologie. Schéma et schématisation, 2^{ème} trimestre, n°14, p.51-63.

MEYRIAT, Jean (1983). Pour une classification des Sciences de l'information et de la communication. *Schéma et schématisation*, n°19, p. 61-64.

MORIN, Edgar (1999). *La tête bien faite, repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil, p.17

MORTIMER, Eduardo et SCOTT, Phil (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open university press. 141 p.

MUCCHIELLI, Roger (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF éditeur, 214 p. [1974].

PAQUELIN, Didier (2004). *Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. Distances et savoirs*. Paris : Lavoisier p.157-182.

PERELMAN, Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1992). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. Bruxelles : éditions de l'ULB, [1958]. 740 p.

Programme d'action gouvernementale (1998). Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information. *La Documentation française*, Paris, p. 13-18.

QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUDT, Luc (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod, [1995], 256 p.

REBOUL, Elie (1977). *Information et pédagogie*, Paris, Casterman, p. 29

REY, Alain (2010). *Dictionnaire Historique de la langue française*. Paris : Le Robert, [1993]. 2640 p.

RICŒUR, Paul (2004). *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Paris : Éditions Stock, 386 p.

SENSEVY, Gérard (2009). *Outline of a joint action theory in didactics*, CREAD Université Rennes 2-IUFM de Bretagne/Université de Bretagne Occidentale. [En ligne], Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg9-12-sensevy.pdf>

Société de l'information, *Encyclopédie wikipédia* [En ligne]. (Consulté le 20/01/13). Disponible sur : <http://fr.wikipedia.org>.

Sommet Mondial sur la Société de l'information, Genève 2003- Tunis 2005. (2004) Déclaration de principes : construire la société de l'information, un défi mondial pour le nouveau millénaire. [En ligne]. (Consulté le 27/12/12). Disponible sur : <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-fr.html>.

Table des sigles

ACD : Analyse cognitivo-discursive

APD : Analyse propositionnelle du discours

Bac pro : Baccalauréat professionnel

BTSA : Brevet de technicien supérieur agricole

CDI : Centre de documentation et d'information

ECER : Méthode d'étude des cognitions verbalisées concomitantes en réception

GAP : Groupe d'appui à la professionnalisation

IA IPR : Inspecteur d'académie, Inspecteur pédagogique régional

MG : Module général

MG1 : Module général 1 du baccalauréat professionnel

MP : Module professionnel

M22 : Module général 22 du brevet de technicien supérieur agricole

PACIFI : Parcours de formation à la culture de l'information

PAGSI : Plan d'action gouvernementale pour la société de l'information

PDMF : Parcours de découverte des métiers et des formations

RRR : Méthode des récits de réception rétrospectifs

SIC : Sciences de l'information et de la communication

SMSI : Sommet mondial sur la société de l'information

STG : Sciences et technologies de la gestion

TADC : Théorie de l'action conjointe en didactique

TIC : Technologie de l'information et de la communication

UIT/ITU: Institution spécialisée des nations Unies pour les technologies de l'information et de la télécommunication.

Table des matières

Introduction	4
Interroger la notion de réception de l'information	4
1. Contexte général.....	7
1.1. Contexte de la recherche et état de l'art	7
1.2. Problématique et questions de recherche	10
1.3. Le contexte particulier de la société de l'information.....	12
2. Cadre théorique.....	20
2.1. Information et connaissance.....	20
2.2. Accès à l'information et transparence	23
2.3. Réception et appropriation de l'information	29
3. Dispositif méthodologique.....	34
3.1. Présentation du corpus de textes	34
3.2. L'analyse de contenu	36
3.3. Le logiciel Tropes.....	37
3.4. Manière de procéder : modalités et conditions d'utilisation.....	38
4. Résultats et analyse : de la formation à l'information à une formation à la culture de l'information	42
4.1. La réception de l'information dans les textes de l'Éducation nationale : évolution d'une formation à l'information	42
Analyse de la circulaire n°86-123 du 13 mars 1986 "Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information".	
Analyse du document PACIFI, Repères pour la mise en œuvre du parcours de la formation à la culture de l'information, Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, octobre 2010.	
4.2. La réception de l'information dans les textes de l'Enseignement agricole : de l'activation des connaissances à la réception de l'information	
Analyse du Document d'accompagnement du module MG1 du baccalauréat professionnel agricole, Inspection de l'Enseignement agricole, Ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche, janvier 2010.	
Analyse du référentiel CDI de l'Enseignement agricole, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Ministère de l'agriculture et de la pêche, octobre 1997.	
4.3. La réception de l'information dans les comptes rendus d'expériences des professeurs documentalistes : un écart entre deux discours	63
4.4. Interprétation des résultats : de la culture de l'information à l'acquisition d'une culture informationnelle	68
Conclusion.....	72
Bibliographie alphabétique.....	77
Table des sigles	82
Tables des matières	83
Table des annexes.....	84
Annexe 1. Résultats issus de l'analyse de la circulaire de mission de 1986	85
Annexe 2. Résultats issus de l'analyse du document PACIFI, repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information.....	91
Annexe 3. Résultats issus de l'analyse des textes extraits de la revue Inter CDI.....	107
Annexe 4. Titres des articles analysés de la revue Inter CDI du n° 225 au n° 241	114
Annexe 5. Résultats issus de l'analyse des textes officiels de l'Enseignement agricole	115

Table des annexes

Annexe 1 : Résultats issus de l'analyse de la circulaire de missions de 1986

Annexe 2 : Résultats issus de l'analyse du document PACIFI, repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information

Annexe 3 : Résultats issus de l'analyse des textes extraits de la revue Intercdi

Annexe 4 : Titres des articles analysés de la revue Intercdi du n° 225 au n° 241

Annexe 5 : Résultats issus de l'analyse des textes officiels pour l'Enseignement agricole

Analyse de la circulaire de mars 1986

Le Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative publie les textes réglementaires (décrets, arrêtés, circulaires, etc.) relatifs à la mise en place des mesures ministérielles.

Les missions des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale sont définies dans la circulaire n°86-123 du 13 mars 1986 intitulée « Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information ». Notre analyse porte sur cette circulaire.

<http://www.education.gouv.fr/cid2801/les-textes-officiels.html>

RÉSULTATS

Univers de Références 1 : affiche le contexte général, les grands thèmes sont classés par fréquence décroissante.

Tableau 1

éducation	0056
écrit	0045
organisation	0023
communication	0021
catégorie professionnelle	0014
informatique	0007
groupe social	0005
langue	0004
cognition	0003

RÉSULTATS :

Univers de Références 2 : affiche le contexte détaillé, les thèmes sont affichés par fréquence décroissante

Tableau 2

enseignement	0053
texte	0023
bibliothèque	0019
institution	0016

information	0015
relation	0010
organisation	0007
collaboration	0004
responsabilité	0004
recherche	0004
lecture	0004

RÉSULTATS :

Références utilisées : affiche les références regroupées par classes, répond à la question :
sur quoi porte ce texte ?

Tableau 3

élève	0017
professeur	0016
institution	0015
information	0015
documentation	0012
relation	0010
documentaliste	0009
bibliothécaire	0009
c_d_i	0007
enseignement	0007
organisation	0006
ressource	0006
participation	0004
collaboration	0004
mise_en_oeuvre	0004
initiation	0004
recherche	0004
responsabilité	0003
aide	0003
besoin	0003

RÉSULTATS

Relations : affiche les Relations entre les Références utilisées

Tableau 4

Références	Fréquences d'utilisation des références	Extraits du texte
(documentaliste > bibliothécaire)	0009	Il (le <i>documentaliste bibliothécaire</i>) assure l'accueil des élèves au C d I et leur initiation aux techniques de documentation, entretient avec les professeurs et personnels d'éducation une coopération pédagogique suivie qui lui permet d'apporter aux élèves une aide adaptée
(élève > professeur) (relation > professeur)	0004 0004	il (le <i>professeur</i>) favorise l'initiation des <i>élèves</i> à la lecture des documents recherche tous documents relatifs aux informations culturelles, économiques, technologiques, professionnelles et de loisir de la région afin de les mettre à la disposition des <i>élèves</i> et des professeurs met à la disposition des élèves et des professeurs la documentation relative à l'information scolaire et professionnelle et l'insertion dans la vie active
(centre > ressource)	0003	Il organise une présentation du <i>centre</i> de nature à instaurer entre les professeurs, les élèves et lui-même, un dialogue permanent sur les <i>ressources</i> disponibles, Il assure la responsabilité du fonds documentaire
(disposition > élève)	0003	exploite les informations de la presse locale ou régionale, écrite, parlée ou télévisuelle et les met à la <i>disposition</i> des <i>élèves</i> afin de susciter leur intérêt et de faciliter une meilleure compréhension et interprétation des faits, événements et problèmes. Il recherche tous documents relatifs aux informations culturelles, économiques, technologiques, professionnelles et de loisir de la région afin de les mettre à la <i>disposition</i> des <i>élèves</i> il met à la <i>disposition</i> des <i>élèves</i> et des professeurs la documentation relative à l'information scolaire et professionnelle et l'insertion dans la vie active

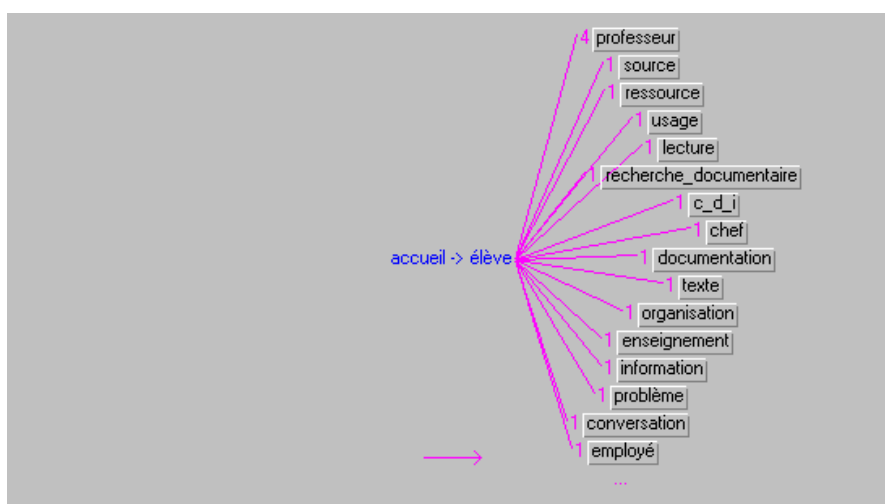
(employé > enseignement)	0003	entretient avec les professeurs et <i>personnels d'éducation</i> une coopération pédagogique suivie qui lui permet d'apporter aux élèves une aide adapté
(relation > documentaliste)	0003	assure une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire en liaison avec les professeurs dans le cadre des programmes, et, en relation avec le foyer socio-éducatif participe à l'ouverture de l'établissement
(technique>documentation)	0002	initiation aux techniques de documentation,
(ressource > documentation)	0002	Il assure la responsabilité du fonds documentaire
(recherche > dictionnaire)	0002	utiliser les instruments de recherche de l'information (dictionnaires, encyclopédies, tables des matières, index, systèmes de classement, fichiers informatisés ou non
(information > dictionnaire)	0002	sélectionner des documents pertinents en fonction des objectifs de recherche ; comprendre les informations contenues dans un document (écrit, sonore, visuel ; prendre en note et résumer ces informations ; organiser logiquement les informations recueillies en vue de la communication finale
(volonté > élève)	0002	A l'intention des nouveaux élèves et en liaison avec les professeurs, les personnels d'éducation, les chefs de travaux, les assistants, il organise un cycle d'initiation à l'utilisation des ressources du centre. apporter une aide individualisée
(texte > information)	0002	le classement et la mise à disposition des <i>documents</i> relatifs à l' <i>information</i> technique et professionnelle tous documents relatifs aux informations culturelles, économiques, technologiques, professionnelles et de loisir de la région afin de les mettre à la disposition des élèves
(accueil > élève)	0002	Il assure l'accueil des élèves au C d I et leur initiation aux techniques de documentation,
(initiation > élève)	0002	une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire favorise l'initiation des élèves à la lecture des documents graphiques et audiovisuels et à l'utilisation de l'informatique,
(mise_en_oeuvre > action)	0002	0
(lieu > rencontre)	0002	O
(ouverture > monde)	0002	la nécessité d'ouverture des établissements sur le monde et la société,
(institution > monde)	0002	implique une contribution accrue des centres de documentation et d'information.
(relation > bibliothécaire)	0002	contribue à son ouverture sur le monde extérieur
(documentaliste > centre)	0002	faire en sorte que le centre soit un lieu de rencontres et d'échanges
	0002	responsable du centre de ressources documentaires multimédia

(documentation > centre)	0002	veiller au bon fonctionnement d'un centre de ressources
(ressource > centre)	0002	documentaires qu'il met à la disposition des utilisateurs.
(bibliothécaire > centre)		
(activité > c_d_i)	0002	Ces activités sont organisées en fonction des possibilités matérielles du C d I.

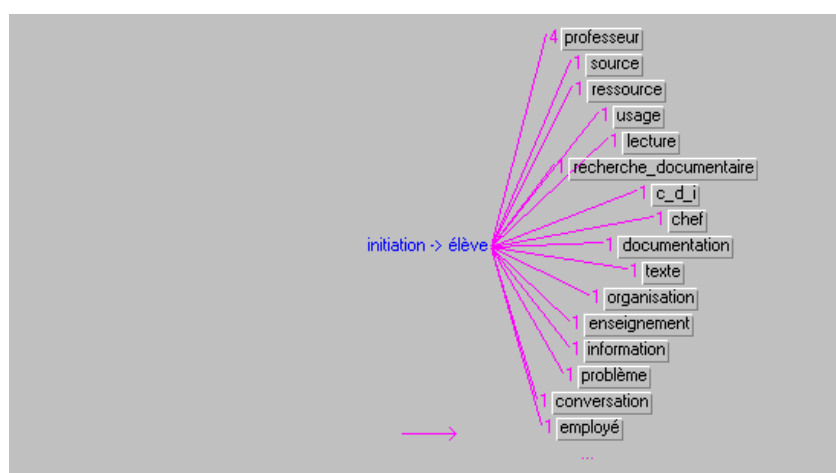
Présentation des résultats à l'aide du graphe étoilé :

Le graphe en étoile affiche les relations entre les références ou entre une catégorie de mots et des références. Les nombres qui apparaissent sur le graphe indiquent la quantité de relations (fréquence de cooccurrence) existant entre les références. Ce type de graphe permet d'analyser l'environnement d'une référence ou d'une catégorie. Ils sont orientés : les références affichées à gauche de la classe centrale sont ses prédécesseurs, celles qui sont affichées à sa droite sont ses successeurs. En pratique sur le logiciel, ces graphes sont hypertextes : on peut cliquer sur un élément pour afficher la variable concernée.

Graphe 1



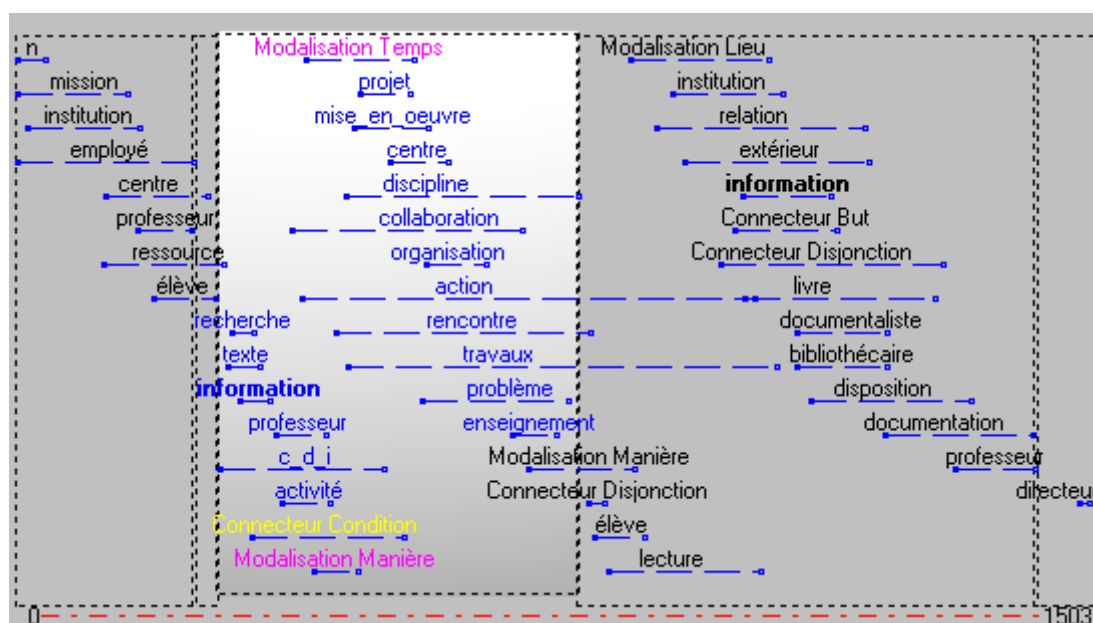
Graphe 2



Présentation des résultats à l'aide de la fonction rafale :

Rafale : mots arrivants avec des concentrations remarquables dans des parties limitées du texte

Exemple : analyse avec le scénario Information et clic sur le terme information



Commentaires :

Explication de notre démarche de construction d'un scénario pour l'Information/Réception sur le logiciel Tropes : présentation du thésaurus réalisé.

Annexe 2. Résultats issus de l'analyse du document PACIFI, repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information

Analyse mise en œuvre du PACIFI

RÉSULTATS

Univers de référence 1

éducation	0017
écrit	0011
communication	0006
organisation	0005
cognition	0004
culture	0003

Univers de référence 2

enseignement	0017
texte	0007
information	0006
institution	0005
bibliothèque	0004
connaissance	0003
culture	0003

Références utilisées

documentation	0007
information	0006
élève	0005
institution	0005
professeur	0005
formation	0004
documentaliste	0004
culture	0003
travaux	0003

Relations

Références	Fréquences d'utilisation des références	Extraits du texte
(culture > information)	0003	Pour permettre l'acquisition d'une culture de l'information par tous les élèves, le professeur documentaliste doit notamment évaluer les acquis
(mise_en_oeuvre > professeur)	0002	d'autre part, de leur positionnement dans l'établissement, les professeurs documentalistes ont une responsabilité particulière en matière de culture de l'information.
(professeur > documentaliste)	0004	le professeur documentaliste doit notamment : évaluer les acquis en matière de maîtrise de l'information et de lecture Le professeur documentaliste s'assure que l'ensemble des élèves sortira du système scolaire en maîtrisant les compétences informationnelles lui permettant de jouer leur rôle de citoyen, de s'insérer dans le monde professionnel et d'entrer dans un processus de formation tout au long de la vie.

(institution > culture)	0002	Compte tenu d'une part de leur formation désormais centrée sur les sciences de l'information, d'autre part, de leur positionnement dans l'établissement, les professeurs documentalistes ont une responsabilité particulière en matière de culture de l'information.
(professeur > chance)	0002	Le professeur documentaliste s'assure que l'ensemble des élèves sortira du système scolaire en maîtrisant les compétences informationnelles lui permettant de jouer leur rôle de citoyen,

Analyse PACIFI

Fiche 1 : Besoins d'information

RÉSULTATS

Univers de référence 1

Communication	0015
cognition	0006
éducation	0005
emploi	0003

RÉSULTATS

Univers de référence 2

information	0013
recherche	0006
enseignement	0005
travail	0003
problème	0003

RÉSULTATS

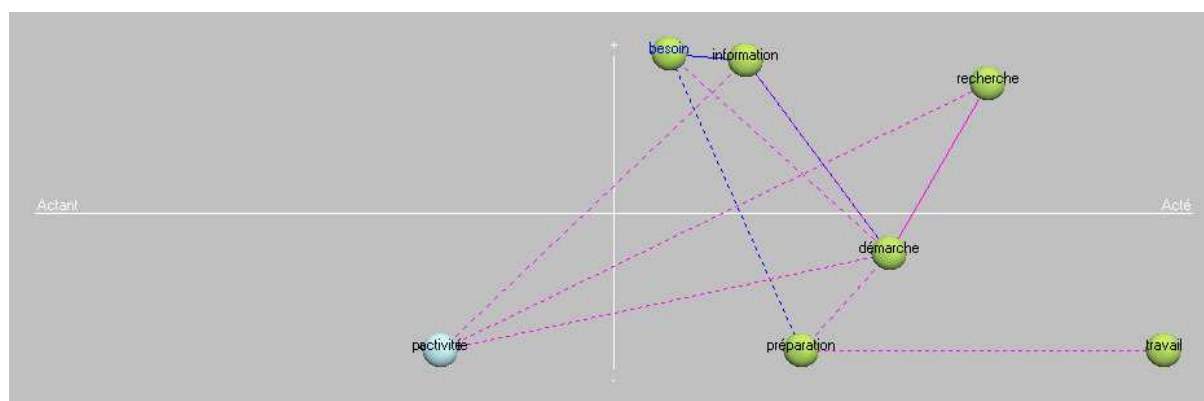
Références utilisées

information	0013
besoin	0011
recherche	0006
démarche	0004
travail	0003
préparation	0003
activité	0003
problème	0003

RÉSULTATS

Relations

(besoin > information)	0009	Face au besoin d'information, une attitude positive, nécessitant la conscience de la nécessité de s'impliquer, l'analyse de son besoin d'information n'est pas spontanée ; elle appelle un travail pédagogique l'effort pour définir le besoin d'information est incontournable.
(attitude > besoin)	0002	attitudes inhérentes à la nécessité de définir le besoin d'information : contenu du cours, consigne d'une activité, questions d'un devoir, compréhension et analyse d'un document, participation à un débat, préparation d'une visite Dans la démarche spécifiquement info-documentaire,
(pertinence > démarche)	0002	La pertinence d'une démarche d'investigation, de résolution de problème, repose sur une définition correcte du cadre général de la recherche informationnelle et des éléments premiers d'un choix stratégique d'action.



Analyse PACIFI

Fiche 2 : Recherche d'information

RÉSULTATS

Univers de référence 1

communication	0017
éducation	0015
outil	0009
cognition	0008
écrit	0007
informatique	0003
histoire	0003

RÉSULTATS

Univers de référence 2

recherche	0017
information	0013
enseignement	0013
outil	0009
texte	0005
relation	0005
programmation	0005
connaissance	0004
histoire	0003
intelligence	0003
choix	0003

RÉSULTATS

Références utilisées

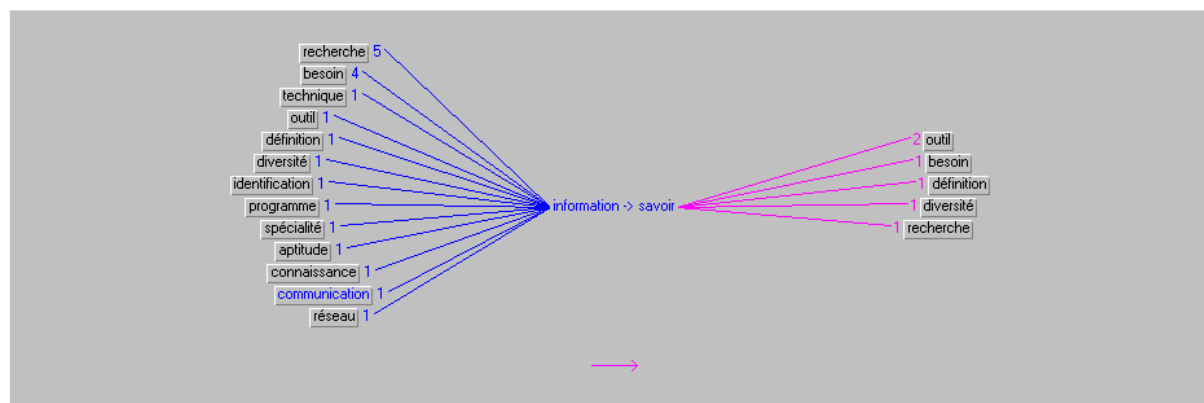
recherche	0017
information	0013
outil	0009
besoin	0007
programme	0005
savoir	0005
relation	0004
projet	0004
élève	0003

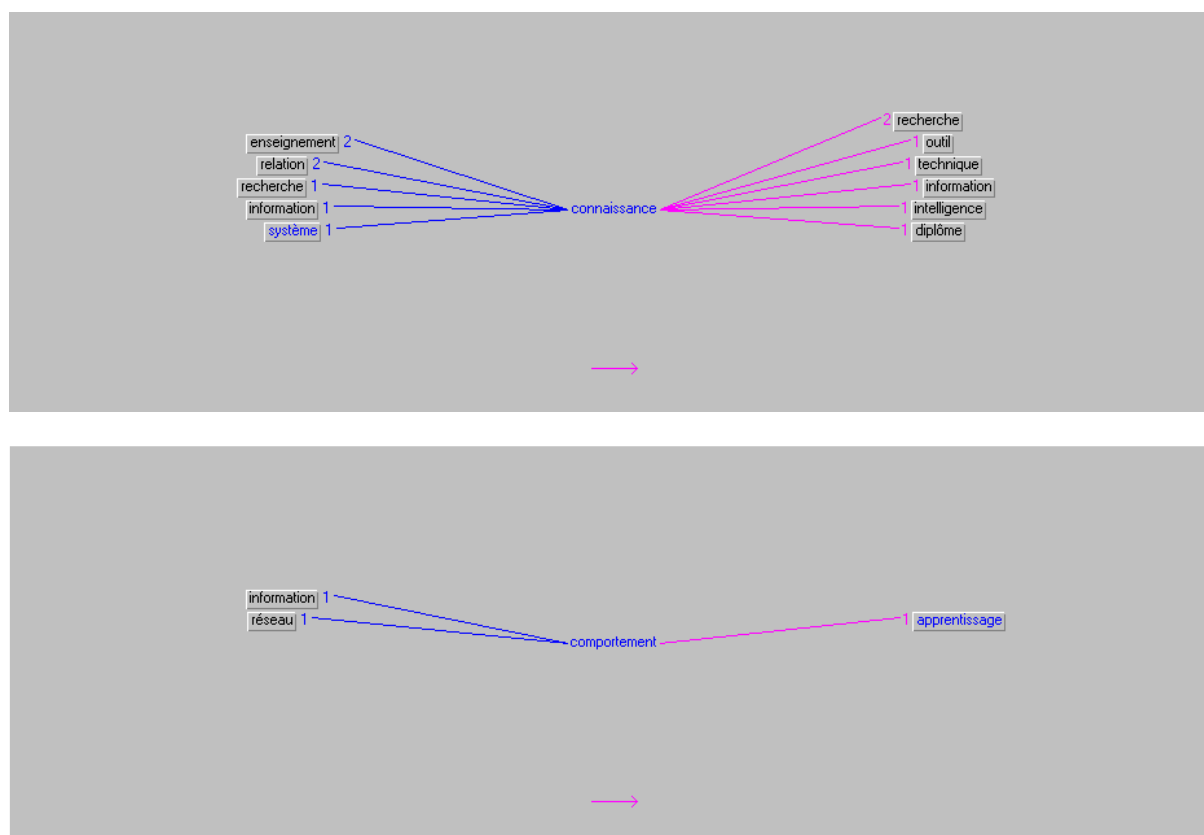
enseignement 0003
documentation 0003
histoire 0003

RÉSULTATS

Relations

outil > recherche)	0008	en passant par les catalogues, les banques de documents primaires et le Web, soit à la diversité des fonds documentaires existants et leurs outils d'accès
(connaissance > recherche)	0002	Le choix et l'utilisation des outils de recherche exigent de l'élève qu'il mette en relation ses connaissances des outils de recherche avec la compréhension et la définition de son besoin.
(information > savoir)	0002	Savoir Faire une recherche d'information suppose de savoir choisir et utiliser les outils de recherche en fonction de son besoin. L'expression outil de recherche réfère aux différents systèmes d'information, du livre à l'entourage humain proche
(stratégie > recherche)	0002	Pour maîtriser la mise en oeuvre d'une stratégie de recherche l'élève doit être capable d'identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution (C9). La compétence mobilise donc la capacité de raisonner avec logique et rigueur, de traduire en actes sa persévérance, de savoir s'auto-évaluer et elle initie une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible (A5).





Analyse PACIFI

Fiche 3 : Évaluation de l'information

RÉSULTATS

Univers de référence 1

communication	0020
éducation	0012
écrit	0007
jugement	0003
quantité	0003
comportement	0003

RÉSULTATS

Univers de référence 2

information	0016
enseignement	0012
texte	0006

RÉSULTATS

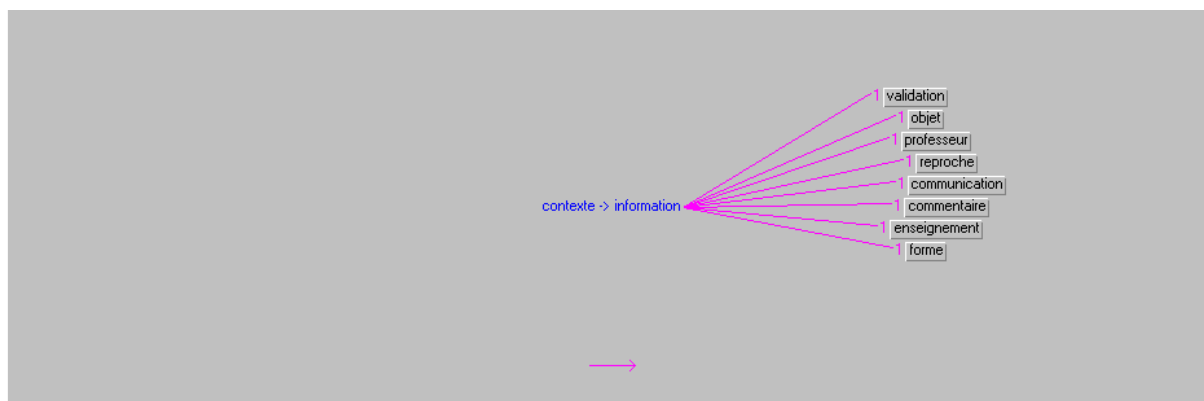
Références utilisées

information	0016
texte	0005
source	0004
enseignement	0004
élève	0003
contexte	0003
pertinence	0003

RÉSULTATS

Relations

(contexte > information)	0 002	Celle-ci ne s'opère plus dans un contexte d'informations triées par les critiques, les documentalistes, les experts... s'interroger sur le contexte de production d'une information, identifier les sources ;
(lycée > enseignement)	0 002	0



Analyse PACIFI

Fiche 4 : Organisation des connaissances

RÉSULTATS

Univers de référence 1

écrit	0012
éducation	0011
cognition	0007
système	0005
outil	0005
organisation	0005
communication	0004
langue	0003

RÉSULTATS

Univers de référence 2

texte	0012
enseignement	0010
organisation	0005
connaissance	0005
outil	0005
système	0005
information	0004
dictionnaire	0003

RÉSULTATS

Références utilisées

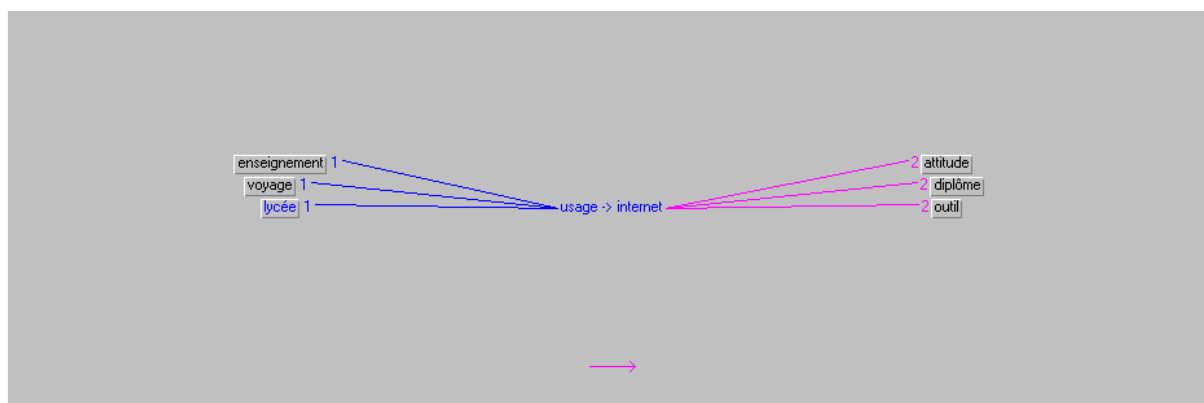
texte	0006
-------	------

outil	0005
organisation	0005
documentation	0005
enseignement	0004
travaux	0004
dispositif	0004
information	0004
connaissance	0004
lycée	0003

RÉSULTATS

Relations

(organisation > connaissance)	000 3	Des dispositifs comme le programme personnalisé de réussite éducative ou l'accompagnement éducatif offrent l'occasion de travailler la structuration des documents et l'organisation des connaissances.
(usage > internet)	000 2	Adaptée aux utilisations contemporaines du web, en particulier du web 2. 0, la maîtrise de ces outils doit permettre de développer une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible Au collège, les activités documentaires réalisées dans le cadre des différents programmes disciplinaires et dispositifs (éducation aux médias, itinéraires de découverte,
(dispositif > documentation)	000 2	Au collège, les activités documentaires réalisées dans le cadre des différents programmes disciplinaires et dispositifs (éducation aux médias, itinéraires de découverte, Au lycée professionnel, les différents dispositifs s'appuyant sur des travaux documentaires comme le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel doivent permettre aux élèves d'être autonome pour la lecture et la compréhension du document.
(organisation > texte)	000 2	mais aussi montrent comment la structuration d'un document permet celle de sa propre pensée



Analyse PACIFI

Fiche 5 : Bases de données documentaires

RÉSULTATS

Univers de référence 1

informatique	0014
éducation	0011
communication	0007

spectacle 0006
écrit 0004

RÉSULTATS

Univers de référence 2

base_de_données 0013
enseignement 0010
cinéma 0006
information 0006
choix 0004
texte 0004
recherche 0003
programmation 0003

RÉSULTATS

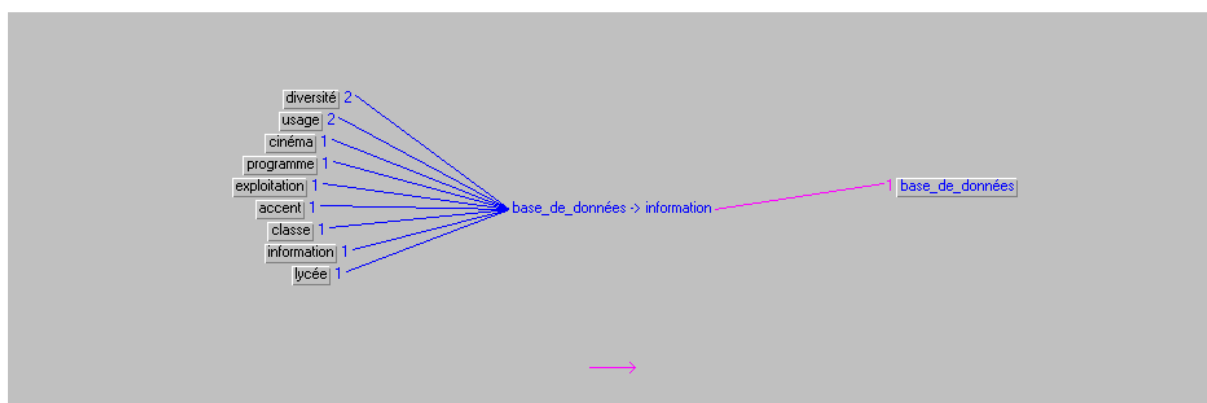
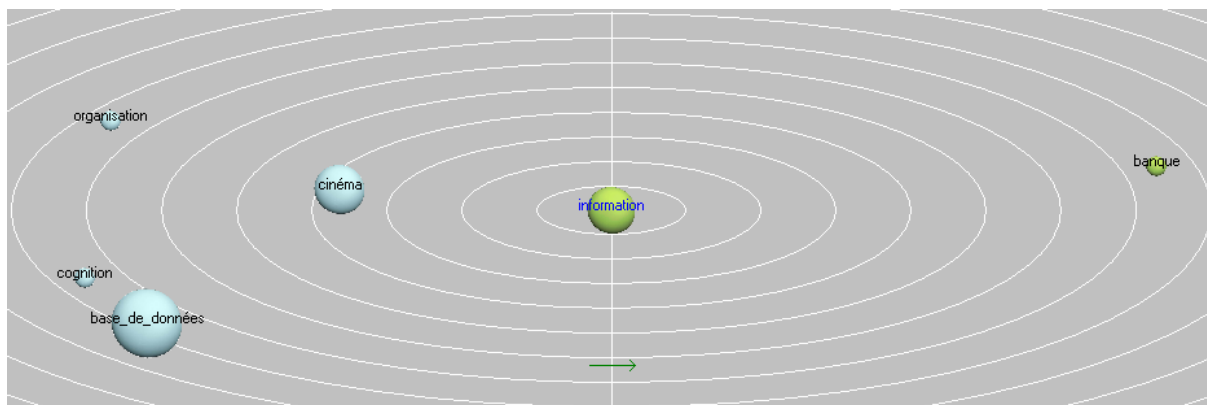
Références utilisées

base_de_données 0013
base 0007
information 0006
cinéma 0006
enseignement 0004
texte 0004
élève 0003
usage 0003
programme 0003
diversité 0003
recherche 0003

RÉSULTATS

Relations

(base_de_données > cinéma)	0 007	Appréhender la diversité des bases de données documentaires : distinguer les bases selon le type et la nature de documents. Être capable de sélectionner les bases de données les plus pertinentes en fonction de sa recherche :
(enseignement > recherche)	0 002	ainsi pour l'enseignement d'exploration Méthodes et pratiques scientifiques : cet enseignement d'exploration vise à développer les compétences[[s'informer, rechercher, extraire et organiser de l'information utile (écrite, orale, observable, numérique)
(cinéma > information)	0 002	Savoir rechercher dans une base de données documentaire exige de se représenter ses caractéristiques en tant que réservoir organisé de données sélectionnées.



Analyse PACIFI

Fiche 6 : Sources organisées du savoir

RÉSULTATS

Univers de référence 1

langue	0016
éducation	0009
écrit	0003
outil	0003
cognition	0003
communication	0003

RÉSULTATS

Univers de référence 2

dictionnaire	0011
enseignement	0007
programmation	0003
outil	0003
information	0003

RÉSULTATS

Références utilisées

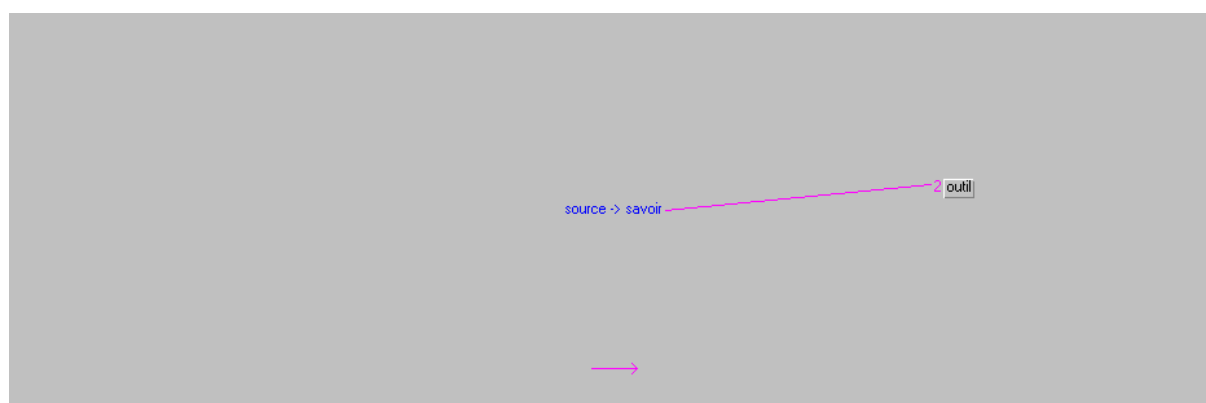
dictionnaire	0006
encyclopédie	0005
classe	0003
programme	0003
outil	0003

enseignement 0003
 information 0003
 seconde 0003
 savoir 0003

RÉSULTATS

Relations

(dictionnaire > encyclopédie)	0004	Il est explicitement fait mention des dictionnaires et encyclopédies dans les programmes de français, On utilise les dictionnaires et encyclopédies, la presse et les bases de données (en particulier les ressources des technologies de l'information en liaison avec le CDI. Par ailleurs, dictionnaires et encyclopédies peuvent également devenir objet d'étude en tant que tel dans le cadre des enseignements d'exploration de la classe de seconde Littérature et société en particulier la thématique Des tablettes d'argile à l'écran numérique Comprendre la structuration de l'information dans un dictionnaire ou une encyclopédie (papier ou numérique).
(lycée > programme)	0002	Au lycée général et technologique et au lycée professionnel, en classe de seconde (programme 2002 : Les lectures documentaires, qui peuvent être, selon les situations et les besoins, analytiques ou cursives, devront aussi devenir en fin de première un moyen courant d'information.
(source > savoir) (savoir > outil)	0002 0002	Savoir maîtriser les outils linguistiques, utiliser les dictionnaires imprimés ou numériques (C1) est une compétence qui traverse l'intégralité des enseignements à tous les niveaux.



Analyse PACIFI

Fiche 7 : Centres de documentation et bibliothèques

RÉSULTATS

Univers de référence 1

écrit 0021
 communication 0013
 éducation 0012
 informatique 0003
 lieu 0003
 télécommunication 0003

RÉSULTATS

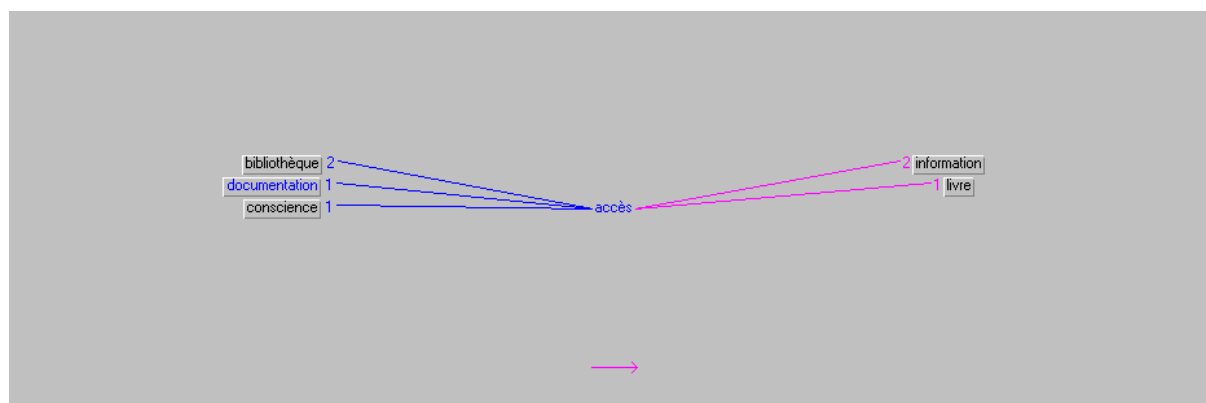
Univers de référence 2

texte	0014
enseignement	0011
information	0009
bibliothèque	0005
internet	0003
lieu	0003

RÉSULTATS

Références utilisées

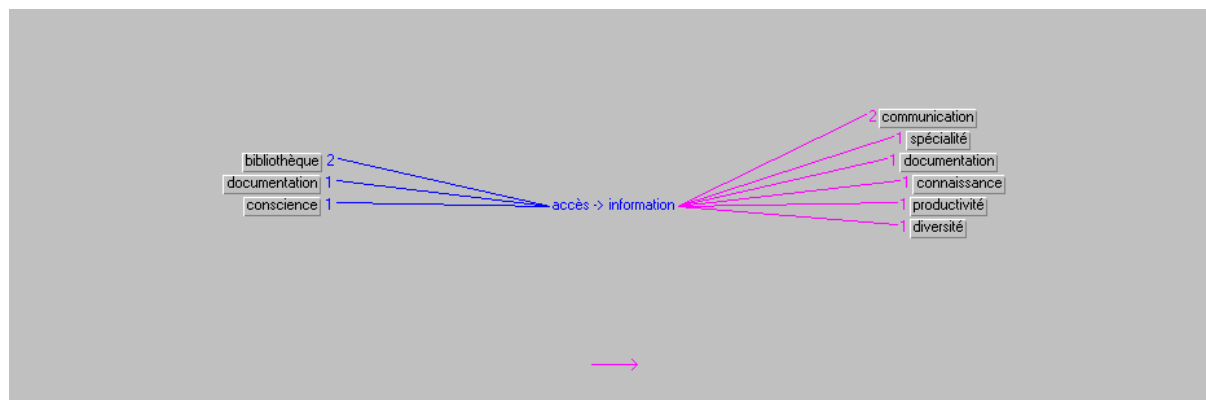
documentation	0013
information	0009
bibliothèque	0005
ressource	0005
support	0004
élève	0003
accès	0003
étendue	0003
internet	0003
source	0003



RÉSULTATS

Relations

(bibliothèque > documentation)	0003	Les bibliothèques et les centres de documentation ont joué toujours un rôle important dans l'accès à l'information ils offrent aujourd'hui de nouveaux services aux usagers et permettent d'accéder aux bibliothèques numériques ou en ligne.
(accès > information)	0002	Les bibliothèques et les centres de documentation ont joué toujours un rôle important dans l'accès à l'information.
(communication > diversité)	0002	En STG (Information et communication spécialité communication), la connaissance de la diversité des sources d'information constitue un préalable. L'identification des sources met l'accent sur leur pertinence par rapport au besoin d'information exprimé
(communication > source)	0002	Idem
(information > communication)	0002	Idem
(communication > connaissance)	0002	idem



Analyse PACIFI

Fiche 8 : Médias d'actualité

RÉSULTATS

Univers de référence 1

média	0017
communication	0013
éducation	0012
société	0005
france	0004
cognition	0004
jugement	0003
écrit	0003

RÉSULTATS

Univers de référence 2

média	0015
enseignement	0012
information	0008
société	0005
français	0003
opinion	0003
cognition	0003

RÉSULTATS

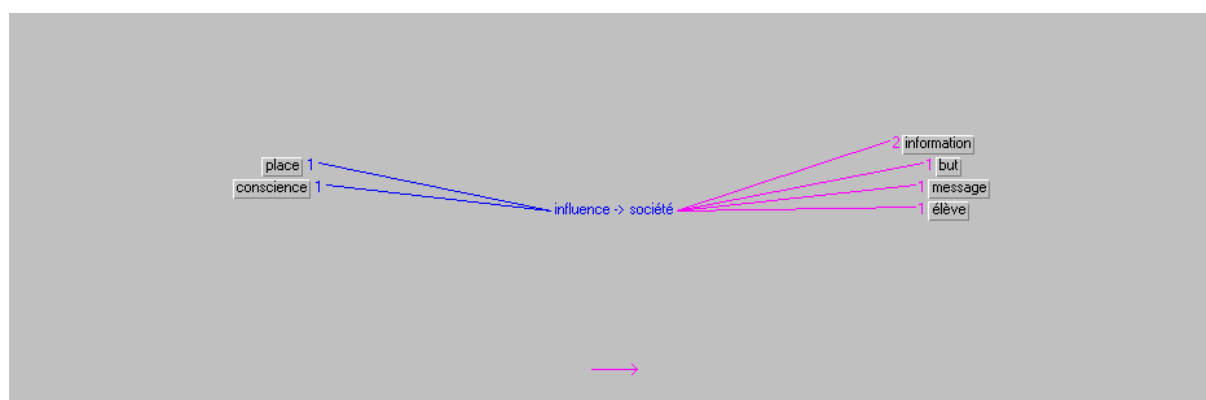
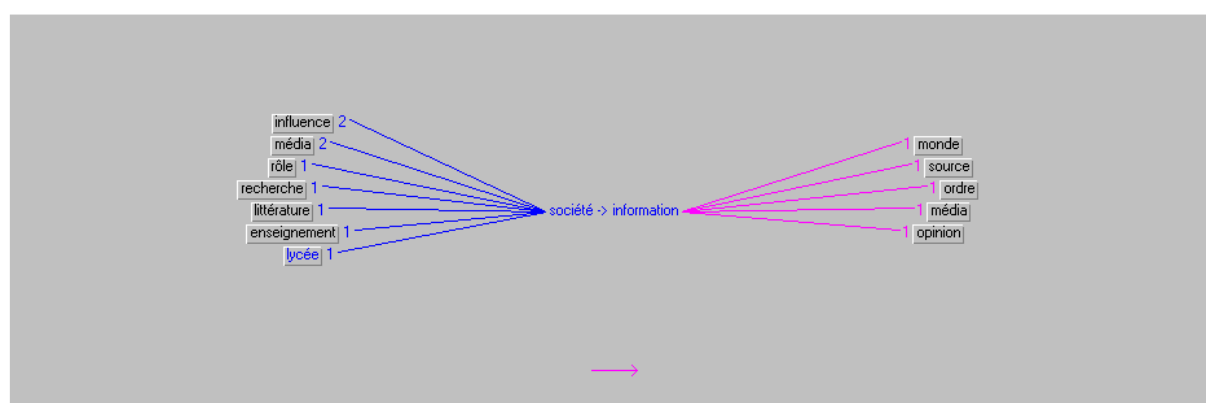
Références utilisées

média	0015
information	0008
enseignement	0005
société	0005
place	0004
actualité	0004
français	0003
rôle	0003
conscience	0003

RÉSULTATS

Relations

(enseignement > média)	0003	L'éducation aux médias d'actualité nécessite à la fois de développer l'esprit critique (A4) par une meilleure analyse et de développer l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat (A2) par des activités de production. Elle les conduit à mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité
(société > information)	0002	et de leur influence dans la société (C7) est reconnu comme essentiel dans le contexte de la société de l'information avec la multiplication des sources de savoirs et de leurs modalités d'accès. Les pratiques des jeunes s'appuient beaucoup sur les médias,
(influence > société)	0002	et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société (C7) est reconnu comme essentiel dans le contexte de la société de l'information avec la multiplication des sources de savoirs
(média > société)	0002	et au rôle des médias dans la société et particulièrement de leur faire appréhender les messages médiatiques sous des formes variées, notamment celles qui se développent aujourd'hui par le canal des technologies numériques.
(média > place)	0002	Les médias occupent une place particulière et privilégiée en sélectionnant, diffusant et colorant des informations de tous ordres et de tout genre.



Analyse PACIFI

Fiche 9 : Moteurs de recherche

RÉSULTATS

Univers de référence 1

communication	0014
éducation	0013
informatique	0006
média	0005

RÉSULTATS

Univers de référence 2

enseignement	0013	
information	0012	
informatique_documentaire		0005
média	0004	

RÉSULTATS

Références utilisées

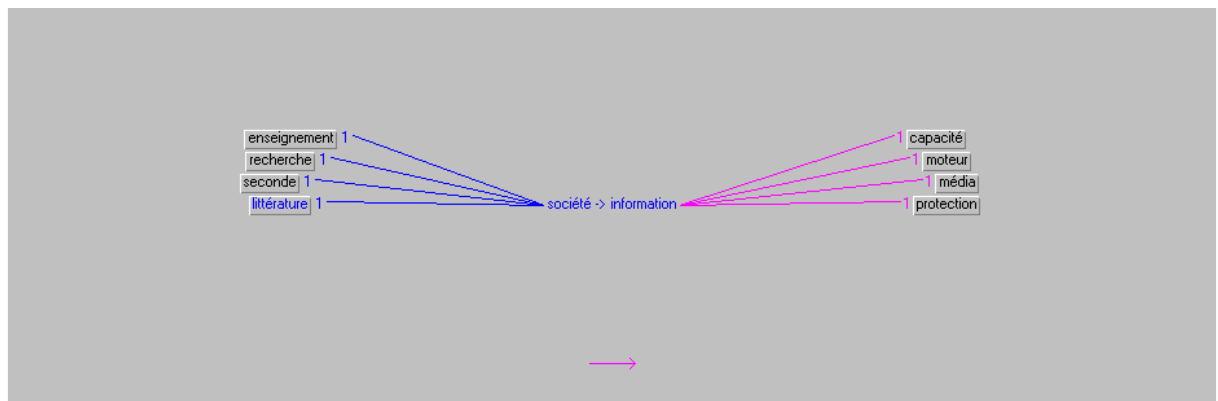
information	0012	
enseignement	0009	
moteur_de_recherche		0005
média	0004	
fonctionnement	0003	
seconde	0003	

RÉSULTATS

Relations

(enseignement > média) (société > information)	0003 0002	Dans une société marquée par l'abondance et le foisonnement de l'information, la capacité à hiérarchiser les données, à s'assurer de leur source, de leur nature et de leur fiabilité constitue un enjeu éducatif primordial[.. On se donne pour but de leur faire appréhender de manière critique les messages médiatiques sous des formes variées, notamment celles qui se développent aujourd'hui par le canal des technologies numériques.
(découverte > enseignement)	0002	Utiliser les moteurs de recherche pour s'informer, se documenter (C4) suppose de développer une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible (A5) étant donné la multiplication des ressources et des flux informationnels, il importe de donner au futur citoyen les clés pour comprendre leur fonctionnement, apprécier leur fonctionnalité et leur pertinence.
(enseignement > recherche)	0002	Bien connaître le fonctionnement des moteurs de recherche permet par ailleurs de mieux sélectionner les ressources et de limiter les risques de l'info-pollution.
(enseignement > seconde)	0002	L'enseignement des lettres en classe de seconde comprend une partie intitulée construction de l'information : les médias disent-ils la vérité ? Comment s'assurer du bien-fondé d'une information ? Peut-on vivre sans s'informer ?
(société>information)	0002	Dans une société marquée par l'abondance et le foisonnement de l'information, la capacité à hiérarchiser les données, à s'assurer de leur source, de leur nature et de leur fiabilité constitue un enjeu éducatif

		primordial On se donne pour but de leur faire appréhender de manière critique les messages médiatiques sous des formes variées, notamment celles qui se développent aujourd'hui par le canal des technologies numériques
(fonctionnement > moteur_de_recherche)	0002	Bien connaître le fonctionnement des moteurs de recherche permet par ailleurs de mieux sélectionner les ressources



Analyse PACIFI

Fiche 10 : Utilisation éthique de l'information

RÉSULTATS

Univers de référence 1

éducation	0014
communication	0009
sentiment	0005
cognition	0005
propriété	0004
écrit	0003
gens	0003
droit	0003

RÉSULTATS

Univers de référence 2

enseignement	0013
information	0007
respect	0005
propriété	0004
droit	0003
gens	0003

RÉSULTATS

Références utilisées

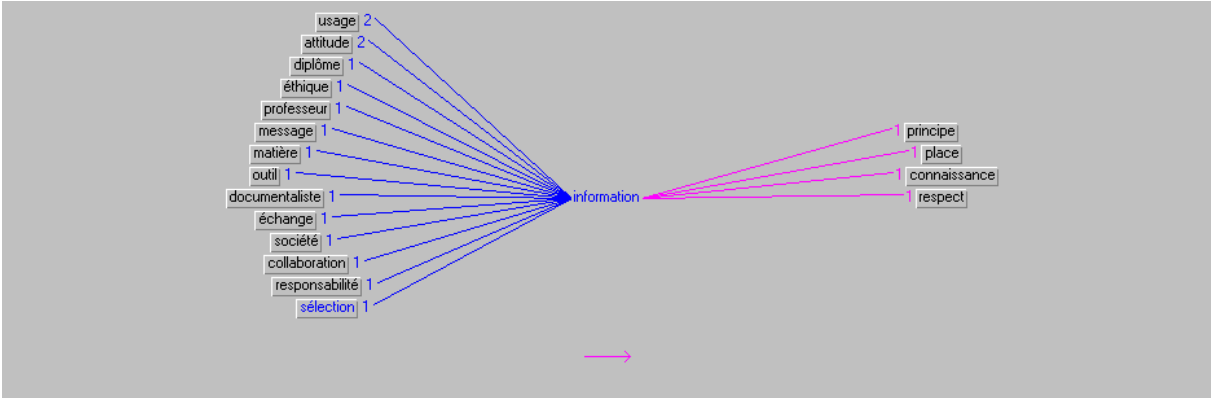
information	0007
respect	0005
règle	0004
enseignement	0004
lycée	0003
droit	0003
usage	0003

propriété_intellectuelle 0003
 base 0003
 gens 0003

RÉSULTATS

Relations

(usage > information)	0002	Il convient de développer chez les élèves une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs de l'information numérique (A6) et de prendre conscience de leurs droits et devoirs (A8). Ces attitudes seront mises en oeuvre dans toutes les situations où il faut donner des informations, s'informer
(attitude > information)	0002	



Annexe 3. Résultats issus de l'analyse des textes extraits de la revue Inter CDI

RÉSULTATS 230

Relations

Relations	Occurrences	Extraits d'articles
(professeur > documentaliste)	0009	un partenariat entre les professeurs de discipline et les professeurs documentalistes pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences et les connaissances retenues par le socle commun,
(élève > cinéma)	0004	les élèves ont pu connaître ses motivations pour écrire, appréhender les conditions et le travail d'écriture, savoir pourquoi il avait choisi d'écrire ces livres, en savoir davantage sur le monde de l'édition, ce projet pluridisciplinaire constitue également un moyen d'amener les élèves et les professeurs à utiliser les ressources du CDI ayant trait à l'Amérique Latine
(élève > professeur)	0004	notamment celles relatives aux TIC (s'informer, se documenter) ainsi qu'à l'autonomie et à l'initiative (rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser) sur un blog ou sur un panneau d'exposition, par exemple. Ce faisant, notre but est de donner aux élèves des clés leur permettant de décoder un patrimoine artistique et culturel existant de les amener à comparer, à se forger un esprit critique, et de les faire se confronter eux-mêmes à une pratique artistique ou culturelle au sens large.
(art > élève)	0003	La mise en place de partenariats extérieurs nous permet de leur faire rencontrer un écrivain, moteur d'un plaisir de lecture, et de leur faire fréquenter des lieux et des acteurs de la scène culturelle et artistique, de préférence de proximité, afin d'impulser une habitude :
(projet > regard)	0003	L'idée est de leur ouvrir les yeux sur la culture d'un espace géographique, en l'occurrence l'Afrique Du Nord, l'Afrique subsaharienne, le monde celte, l'Orient, les États-Unis, l'Italie d'où l'émergence du projet Regards vers l'Amérique Latine.
(projet > élève)	0003	Ce projet a incité également les lycéens à fréquenter le cinéma d'art et d'essai Les Carmes et leur a permis de rencontrer un écrivain, de travailler avec des musiciens et avec un plasticien.
(but > élève)	0002	notre but est de donner aux élèves des clés leur permettant de décoder un patrimoine artistique et culturel existant

RÉSULTATS 228

Relations

(histoire > art)	0011		0
(grille > estimation)	0003		0
(ressource > cdi)	0002		0
(élève > cdi)	0002		0
(fiche > élève)	0002	la structure de la fiche empêcherait les élèves de faire bêtement des copier-coller	
(élève > classeur)	0002		0

Commentaire : projet non centré sur les élèves, ne permettant aucune analyse, aucune relation significative par rapport à nos indices.

RÉSULTATS 229**Relations**

(artiste > philosophie)	0007	organiser un espace de parole afin que chaque élève puisse prendre conscience qu'il est riche d'une pensée et par là, favoriser la confiance en soi. D'autre part, nous souhaitons apprendre aux élèves à écouter la parole de l'autre. Destiné aux élèves de 5e sur la base du volontariat, cet atelier a eu lieu au CDI, tous les 15 jours, pendant 45 minutes,
(professeur>documentaliste)	0005	c'est précisément parce que nous nous taisons que les élèves s'autorisent à parler. Nous garantissons le cadre dans lequel se déroulent les séances et nous sommes soucieux de la participation de tous les élèves. Il nous arrive en effet d'aller chercher un élève en retrait (Et toi Pierre, qu'est ce que tu en penses?).
(élève > pensée)	0003	nous leur demandons : Qu'avez-vous compris ? Et les élèves font part de leurs réflexions.
(disposition > élève)	0002	La disposition des élèves lors de l'atelier. Assis en cercle, les élèves peuvent tous se voir ce qui favorise la prise de parole et l'écoute. Nous n'avons pas d'élève en retrait du groupe si bien que nous pouvons aisément tendre des perches aux élèves qui n'osent participer.]

COMMENTAIRES : séance atelier philosophie, centration sur l'élève

RÉSULTATS 227**Relations**

(documentaliste > média)	0002	développer la maîtrise de la langue par l'analyse des médias (presse écrite, radios, TV, Internet), réduire les effets manipulateurs et simplificateurs des médias afin de transformer les informations (diffuses) en connaissance compétences du socle commun elles-mêmes définies autour de la prise d'information, de l'utilisation et de la maîtrise des médias, de l'utilisation et de la valorisation de l'information.
(usage > valorisation) (information > usage)	0002	ils servent de base à l'évaluation de la part transversale du projet déclinée en compétences du socle commun elles-mêmes définies autour de la prise d'information, de l'utilisation et de la maîtrise des médias, de l'utilisation et de la valorisation de l'information
(élève > comédien)	0002	développer esprit critique et créativité, faire acquérir des méthodes de travail collectif et solidaire, faire émerger les compétences particulières, pour s'engager, apprendre à débattre des questions de société, faire l'apprentissage de l'autonomie
(média > information)	0002	Les objectifs pédagogiques et éducatifs sont ceux de nombreux projets médias : développer la maîtrise de la langue par l'analyse des médias (presse écrite, radios, TV, Internet...), réduire les effets manipulateurs et

		simplificateurs des médias afin de transformer les informations (diffuses) en connaissance et en réflexion faire émerger les compétences particulières, les talents de chacun, apprendre à écrire pour rendre compte, pour s'engager, apprendre à débattre des questions de société,
--	--	--

COMMENTAIRES : réception quand projet artistique car dimension esthétique. Connaissance en lien avec information quand rappel des objectifs inscrits dans le socle commun des connaissances.

RÉSULTATS 231

Relations

(élève > uli)	0005	0
(élève > classe)	0003	0
(élève > unité)	0002	0

COMMENTAIRES : aucune relation significative entre information /connaissance/réception

RÉSULTATS 233

Relations

(élève > prix)	0007	Les élèves de seconde Bac Pro vente ont préparé l'accueil des participants pour la première demi-journée événementielle
(élève > manga)	0007	
(élève > weblog)	0003	Lecteurs avertis ou non de mangas, ils ont pris du plaisir à lire les ouvrages de la sélection. Il faut également souligner que la plupart d'entre eux, de leur propre aveu, ne seraient allés pas spontanément en librairie vers certains des ouvrages proposés. Ils ont jugé donc cette découverte positive. Ils ont aimé aussi échanger sur leurs lectures par le biais du blog ou lors de tables rondes, avec, pour certains, l'envie de communiquer leur enthousiasme à propos de leurs mangas préférés.
(élève > comité)	0003	87%des élèves ont eu le sentiment d'avoir compris les raisons pour lesquelles ils ont réalisé les travaux et estiment que ces réalisations étaient utiles au projet
(élève > professeur)	0002	Nous avons pu recueillir les impressions de certains élèves sur le blog (une rubrique avait été créée à cet effet) et par de nombreux échanges informels.
(lecteur > élève)	0002	permettant ainsi d'associer directement à l'organisation du prix la classe de seconde Bac Pro vente.
(création > weblog)	0002	Les élèves de 2de vente ont réalisé une enquête téléphonique auprès des professeurs documentalistes pour évaluer l'impact du travail d'information et de communication.
(connaissance > manga)	0002	L'un des objectifs principaux étant d'apporter aux élèves et aux professeurs documentalistes des connaissances sur l'univers du manga et sur les codes particuliers de ce genre de bande dessinée,
(participation > élève)	0002	quelques judicieux accessits permettraient de valoriser l'implication et la motivation d'autres élèves

RÉSULTATS 234**Relations**

(écriture > légende)	0003	le projet a permis aux élèves d'en apprendre plus sur cet art,
(travail > recherche)	0002	les décors, fabriqués par les élèves et leurs professeurs, étaient là pour témoigner de l'enthousiasme généré par cette démarche. les arts plastiques (réalisations de livres-objets) ont permis de développer l'autonomie et l'initiative chez les élèves en renforçant leur motivation, leur curiosité et leur créativité, tant au niveau individuel que dans le groupe dans le respect de la différence. Notions de responsabilité, respect de la différence et être autonome dans son travail, s'engager dans un projet et le mener à terme.
(culture > élève)	0002	La culture humaniste Les élèves ont pu découvrir et respecter le paysage aversnois au cours des nombreuses sorties ; ils ont pu également appréhender l'univers littéraire de Flora Berger.> Se former au jugement, au goût, à la sensibilité ; acquisition de repères en géographie, en littérature.
(élève > texte)	0002	Les élèves ont lu différents types de documents (romans, contes, albums, documentaires, revues.> Acquisition de vocabulaire, compréhension, discussions, échanges et partages. Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication Pour mener à bien la présentation des textes, les élèves ont utilisé le traitement de texte, effectué des recherches sur Internet, importé des images>Rentre dans le cadre des TIC et du B2i

RÉSULTATS 235**Relations**

(élève > écriture) (Élève>analyse)	0002	Les élèves doivent observer les couleurs, expressions des visages, positions et langage des corps, tenues vestimentaires, composition des images etc Puis la séance de travail s'est poursuivie en application à l'analyse du film par un questionnaire d'étude les élèves ont reçu plutôt bien le film et ont participé activement au travail d'analyse.
(projet > classe)	0002	Au delà de ces interrogations sur ce qui fait le succès d'une œuvre, nombreuses sont les pistes de travail en classe offertes par ce film, tant du point de vue historique et citoyen que du point de vue esthétique. C'est sur ce dernier point-l esthétisme de l'image et ses nombreuses références liées à l'histoire de l'art -que la séance de travail ici retranscrite s'est portée.

RÉSULTATS 236**Relations**

(professeur > art)	0005	Le premier visait à faire assimiler aux élèves un vocabulaire technique de base à partir du visionnage de séquences choisies parmi le patrimoine cinématographique américain pour correspondre au thème Regards vers les États-Unis. Furent étudiés Le Troisième Homme de Carol Reed, L'Inconnu Du Nord-Express les Oiseaux et Vertigo de Hitchcock, et Citizen Kane d'Orson Welles. Afin d'initier les élèves au cinéma d'art et d'essai,
(récit > élève)	0003	ils ont maîtrisé leurs émotions pour passer devant leurs camarades et ont accepté les conseils des artistes.

(travail > écriture)	0003	Cependant, il a incité les élèves à prêter attention au film, à se souvenir des cours donnés auparavant, et à réexploiter le tout ensuite dans leur critique. L'écriture de scénarii en anglais a permis aux élèves de se rendre compte qu'ils étaient capables d'écrire une histoire avec leurs propres outils, dans un vrai but d'écriture, m
(élève > cinéma)	0002	les élèves ont aimé le fait de travailler sur les photogrammes, de se les approprier et de les retrouver ensuite dans le film.

RÉSULTATS 237

Relations

(élève > création) (projet > yvelines)	0004 0002	Favoriser une relation vivante des élèves à la création littéraire tout en permettant le projet d'écriture propre à l'auteur.
(cdi > animation)	0002	Le CDI a été le lieu d'animations diverses : Café Littéraire avec une classe de 1ère littéraire. Chocolat littéraire avec une classe de seconde du lycée et une classe de 3e du collège
(élève > directive)	0002	Chaque semaine, les élèves recevaient une consigne d'écriture pour la semaine suivante, et l'heure de projet servait à valider ou à reformuler la ou les scène (s) écrites.
(projet > écriture)	0002	Favoriser une relation vivante des élèves à la création littéraire tout en permettant le projet d'écriture propre à l'auteur. consistait à comprendre les mécanismes de l'écriture romanesque et ceux de l'écriture dramaturgique,
(élève > écriture)	0002	Un blog fut créé pour la circonstance 2, permettant ainsi la mise en ligne de leurs productions, activités et rencontres avec l'auteur.

RÉSULTATS 239

Relations

(élève > poésie)	0002	Nous montrons aussi aux élèves une gravure originale numérotée de Titi Bergèse avec un poème autographe de Paul Bergèse, et faisons sentir aux élèves le creux produit par l'impression (le foulage).
------------------	------	---

RÉSULTATS 240

Relations

(cdi > élève)	0 003	Au niveau du CDI, c'est un moyen d'amener les élèves et les professeurs à venir faire des recherches documentaires, à en utiliser les ressources.
(classe>projet)		Il s'agissait, pour une classe à projet de 1re ES à faible effectif (17 élèves) et pour des élèves en alternative de redoublement, de souder la classe, de travailler en interdisciplinarité,

		d'aborder l'objet d'étude Théâtre et représentation et d'éveiller le sens artistique de ces lycéens. après une formation d'une demi-heure, les élèves avaient appliqué ce qu'ils en avaient retenu lors d'une recherche pluridisciplinaire sur Léonard De Vinci et la Renaissance. j'essayai de faire compléter aux élèves un journal de bord réalisé en amont
(élève > Italie)	0002	En l'absence de la collègue de lettres, les énergies sont retombées donc vite, surtout en constatant le peu d'entrain des élèves. Tant bien que mal un journal de bord a été réalisé et distribué à tous les participants au voyage. Il était prévu qu'un élève par groupe prenne des photographies Mais contre toute attente, le voyage n'a enthousiasmé pas vraiment les élèves qui, pour la plupart, [ne sont pas venus]
(professeur > actions)	0002	a fait essayer les masques aux élèves, puis leur en a fait choisir un à chacun ainsi qu'un personnage.
(jeu > improvisation)	0002	les deux séances de travail ont été accueillies avec enthousiasme par les élèves, qui ont participé activement aux jeux d'improvisation avec masques et ont gagné en assurance.
(élève > compétence)	0002	susciter un partenariat pour que les élèves acquièrent des compétences retenues par le socle commun de connaissances et de compétences, notamment celles relatives aux TIC (capacités : s'informer, se documenter) et à l'autonomie et l'initiative (capacités : rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser) C'est souvent aussi l'occasion de faire lire les élèves et de leur faire rencontrer un écrivain, moteur d'un plaisir de lecture. Ce projet devait susciter la curiosité des élèves

RÉSULTATS 241

Relations

(élève > danse)	0004	ils ont affirmé avoir été sensibles à la communauté à cinq à New York. Marion Blondeau leur a demandé ensuite de revenir à la prochaine séance avec un morceau de musique qui avait bercé leur enfance. À l'issue de cette première rencontre, Marion et Rosine se sont déclarées ravies, tout comme les élèves : ces derniers dès le début n'ont ressenti aucune gêne à participer, certains s'y appliquant même avec enthousiasme Les ateliers chorégraphiques se sont succédés alors, parfois à quelques semaines d'intervalle, avec toujours le même enthousiasme et la même implication des élèves.
(critique > weblog) 0002	0002	chaque élève ayant à travailler sur un chorégraphe et sur une période de l'histoire de la danse les élèves avaient à opérer un premier tri parmi les références de la bibliographie thématique, pour ne garder surlignés que les documents qu'ils pouvaient exploiter pour leur sujet. Certains élèves sont allés aussitôt sur Youtube pour voir à quoi ressemblaient les chorégraphies des danseurs La plupart ont commencé à sélectionner les documents papier et à repérer les informations qui leur seraient utiles La seconde heure a été consacrée à la rédaction de leur critique sur le blog du CDI. Beaucoup n'avaient terminé pas à l'issue de la séance et il me fut difficile de récupérer leur travail,

(lecture>livre)	0002	Après réflexion, redoutant la désaffection des élèves pour l'activité club, fréquente dans notre établissement, je préfèrai solliciter les collègues de lettres
(sujet > recherche)	0002	j'avais élaboré la bibliographie de fictions et de documentaires, dont j'avais procédé au préalable pour certains à l'acquisition, et réfléchi aux sujets de recherche à leur donner. Je leur ai présenté donc les objectifs de ces lectures documentaires et fictionnelles imposées, qui étaient de mieux connaître ce domaine artistique qu'est la danse

- N° 225, mai 2010/Courts-métrages, un vrai festival ! Suzanne Jeanguyot, lycée
N° 226, juillet 2010/ numéro spécial
N° 227, septembre 2010/Une classe journalisme au collège c'est possible...avec le CDI.
Séverine Lenhard, collègue
N°228, novembre 2010/A bulles perdues ...Colette Sougy-Rouquet, Anne Françon, lycée/
Histoire d'une drôle d'Année...en histoire de l'art. Frédérique Yvetot, collègue
N° 229, janvier 2011/Penser « à mains nues » : atelier de philosophie au collège. Sylvie
Leclerc-Reynaud, collègue/ Le sens du regard, patrimoines à travers le monde. Christine
Sobota, collègue
N°230, mars 2011/Regards vers l'Amérique latine. Sandrien Leturcq, lycée
N° 231, mai 2011/Le conte version africaine. Annie Pierson, collègue
N°232, juillet 2011/numéro spécial
N° 233, septembre 2011/Manga'titude, Manga'fiche. Aurélie Laurière, Eric Devaine,
lycée
N°234, novembre 2011/Une montagne de contes. Odile Bonneel, collègue
N° 235, janvier 2012/Des hommes et des dieux en lumière. Natacha Mouillé, lycée
N°236, mars 2012/Regard vers les Etats-Unis. Sandrine Leturcq, lycée
N° 237, mai 2012/Un écrivain en résidence, Frédéric Richaud. Céline Gandon, Brigitte
Réa, Yannick Allexant, lycée, 2nde
N° 238, juillet 2012/ numéro spécial
N° 239, septembre 2012/Un projet poésie avec Paul Bergèse, naturellement ! Odile
Bonneel, collègue
N° 240, novembre 2012/ Destination Venise. Sandrine Leturcq, lycée
N° 241, janvier 2013/Le pas des mots : danse contemporaine et littérature, inspirations
mutuelles. Sandrine Leturcq, lycée

Le référentiel CDI définit les missions du métier de professeur documentaliste

Le référentiel définit quatre axes : L'axe 1 se réfère à l'organisation du CDI. En tant que responsable, le professeur documentaliste « *organise le temps, l'espace, l'équipe et gère le budget* »¹. Quant à l'axe 2, il aborde les techniques de gestion documentaires. Le professeur documentaliste « *constitue et gère le fonds documentaire* »¹. L'axe 3 concerne la [pédagogie](#). Contrairement à leurs collègues de l'[Éducation nationale](#), il enseigne seul, ou en pluridisciplinarité, conformément aux heures inscrites dans les référentiels de formation des élèves. Enfin, l'axe 4 se rapporte à l'animation, au développement culturel et à la [coopération internationale](#) : visites culturelles, conférences, journées à thème, lecture ...

http://fr.wikipedia.org/wiki/Professeur_documentaliste_dans_l'enseignement_agricole#

http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/documentation/file/Annexe1CR1Gresivaudan10_11Referentiel_prof-docAgri.pdf

RESULTATS

Univers de référence 1

écrit	0059
éducation	0035
organisation	0025
communication	0014
cognition	0014
technique	0013
temps	0010
catégorie_professionnelle	0005
construction	0005
culture	0004
informatique	0003
jugement	0003
groupe_social	0003
liberté	0003

Univers de référence 2

texte	0041
enseignement	0035
bibliothèque	0015
organisation	0013
technique	0013
connaissance	0011
institution	0009
travail	0008
information	0007
temps	0005
culture	0004
responsabilité	0004

politique	0003
communication	0003
Références utilisées	
documentation	0037
activité	0020
professeur	0014
documentaliste	0014
référentiel	0011
compétence	0010
projet	0010
axe 0010	
technique	0009
organisation	0008
travail	0008
équipe	0008
institution	0008
information	0007
enseignement	0006
contenu	0005
responsabilité	0004
temps	0004
orientation	0004
méthode	0004
savoir	0004
culture	0003
collaboration	0003
communication	0003
enseignant	0003
apprentissage	0003
élève	0003

Relations

(activité > professeur) (professeur > documentaliste)	0 007 0 012	réaliser des séances de formation repérer dans les référentiels les contenus favorables à la mise en oeuvre du travail en équipe repérer dans les référentiels les contenus relevant des compétences documentaires maîtriser la conduite d'un groupe proposer les réponses appropriées créer un environnement favorable à l'expression des utilisateurs maîtriser la conduite d'un groupe connaître et maîtriser les démarches et les modes d'apprentissage adapter les méthodes
(outil > documentation)	0 003	réalise des outils documentaires destinés à faciliter l'utilisation autonome des ressources il met en place l'apprentissage des méthodes de recherche documentaire il contribue à l'acquisition des méthodes de travail sur tout support d'information il participe à la construction de l'esprit critique par l'analyse comparée des différentes sources d'information Il a privilégié un rôle dans la réalisation
(documentation > compétence)	0 003	il contribue à l'acquisition de l'autonomie il assure un accompagnement individuel il peut repérer des élèves en difficulté et en informer le professeur principal il met en place la documentation nécessaire à l'orientation des élèves

(méthode > travail)	0 002	réalise des outils documentaires destinés à faciliter l'utilisation autonome des ressources il met en place l'apprentissage des méthodes de recherche documentaire il contribue à l'acquisition des méthodes de travail sur tout support d'information il participe à la construction de l'esprit critique par l'analyse comparée des différentes sources d'information
(environnement> documentation)	0 002	savoir repérer par l'observation des comportements les soutiens nécessaires aux apprentissages savoir analyser les demandes et proposer les réponses appropriées créer un environnement favorable à l'expression des utilisateurs

Analyse du document d'accompagnement du référentiel de formation, module MG1

<http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/baccalaureat-professionnel/cadr-gene.html#c3428>

RESULTATS

Univers de Références 1

communication	0044
éducation	0040
écrit	0020
cognition	0016
informatique	0013
organisation	0011
télécommunication	0009
langue	0009
france	0009
histoire	0005
production	0005
culture	0005
société	0003
europe	0003
géographie	0003

Univers de Références 2

enseignement	0035
information	0032
texte	0017
recherche	0011
internet	0009
langage	0007
culture	0005
organisation	0005
histoire	0005
diplôme	0005
cognition	0005
intelligence	0005
production	0005
informatique_documentaire	0005
français	0004
choix	0004
communication	0004
connaissance	0004

france	0004
hiérarchie	0004
système_informatique	0004
géographie	0003
base_de_données	0003
relation	0003
société	0003
classification	0003

Références utilisées

information	0031
élève	0013
recherche	0011
documentation	0010
besoin	0009
enseignant	0009
exemple	0008
analyse	0008
filière	0007
restitution	0007
texte	0006
internet	0006
formation	0006
organisation	0005
traitement	0005
entendement	0005
module	0005
recherche_documentaire	0005
élément	0005
discipline	0005
étendue	0005
thème	0005
concept	0005
culture	0005
système_d_information	0004
connaissance	0004
question	0004
ressource	0004
apprentissage	0004
société	0003
source	0003
aménagement	0003
référentiel	0003
contexte	0003
relation	0003
démarche	0003
communication	0003

RÉSULTATS

Relations entre Références

Relations	Fréquence	Extrait du texte
(besoin > information)	0009	Répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information documentation Identification du besoin d'information analyse du besoin d'information (pour soi ou pour d'autres)
(traitement > information)	0006	traitement de l'information par l'élève afin de lui permettre d'éclairer sa pratique et de prendre du recul structurer l'information en vue de sa diffusion (réécriture, référencement, classement) Se constituer une culture informationnelle et de permettre la compréhension de l'ensemble de la démarche de recherche, d'analyse et de traitement de l'information. collecte et traitement de l'information pour un type de restitution donnée)- Regard sur la qualité de l'information collectée (validité et fiabilité, pertinence)- Structuration et diffusion de l'information (ré-écriture, référencement, classement) L'enseignant veille à ce que l'élève analyse la stratégie et les processus qu'il emploie lors de la recherche documentaire, de l'analyse de l'information et de sa restitution.
(étendue > ressource) (documentation>ressource)	0004 0002	Identification du besoin d'information en fonction du contexte d'un système d'information documentaire (espace ressource, Identification du besoin d'information,-définitions, natures et typologies de l'information et du document,-organisation et structuration de ces éléments en fonction du contexte d'un système d'information documentaire (espace ressource, base de données, Web)
(information > organisation)	0004	Identification du besoin d'information,-définitions, natures et typologies de l'information et du document,-organisation et structuration de ces éléments en fonction du contexte d'un système d'information documentaire (espace ressource, base de données, Web) collecte et traitement de l'information) Évaluer la qualité de l'information collectée (pertinence, validité, fiabilité) Structurer l'information en vue de sa diffusion (réécriture, référencement,classement)
(société > information)	0003	y compris une culture de la société de l'information, Société de l'information-Pratique raisonnée de la recherche documentaire (besoin, collecte et traitement de l'information pour un type de restitution donnée)- Regard sur la qualité de l'information collectée (validité et fiabilité, pertinence)- Structuration et diffusion de l'information (ré-écriture, référencement, classement) L'enseignant veille à

		ce que l'élève analyse la stratégie et les processus afin de permettre à l'élève de s'approprier progressivement une culture humaniste, y compris une culture de la société de l'information,
(qualité > information)	0003	collecte et traitement de l'information pour un type de restitution donnée)- Regard sur la qualité de l'information collectée (validité et fiabilité, pertinence
(analyse > information)	0003	Se constituer une culture informationnelle au travers de l'élaboration d'un produit documentaire en relation avec les autres disciplines (document scriptovisuel, revue de presse, sitographie, dossier documentaire simplifié)
(information > pertinence) (recherche_documentaire > besoin)	0003 0002	afin de favoriser la participation active des élèves et de permettre la compréhension de l'ensemble de la démarche de recherche, d'analyse et de traitement de l'information.
(connaissance > directive) (information>directive)	0002 0002	en mobilisant la connaissance de l'information documentation Les recommandations pédagogiques ci-dessous reprennent dans l'ordre les sous-objectifs du référentiel.
(culture > société)	0002	Traiter l'information pour un usage ciblé contribuant à la compréhension du relativisme culturel du monde contemporain (recherche, analyse et communication.
(information > internet)	0002	et aborder la recherche en mode expert dans le contexte précis de sa recherche sans traiter le sujet en totalité pour autant),-caractéristiques de l'information sur le web et notamment de l'indexation libre sur le web,-lecture (intégrale, sélective, écrémage) et compréhension de l'information recueillie (mots clés, idées principales et secondaires, mise en perspective et en relation, prise de notes),

La question de la réception de l'information pour les professeurs documentalistes : entre prescriptions et pratiques

Auteur : Sylvie SOGNOS

Directrice de mémoire : Isabelle FABRE

Année : 2012-2013

Nombre de pages : 121

Résumé :

L'information ne conduit pas nécessairement à la construction d'une connaissance, mais lorsqu'elle y conduit, c'est parce qu'il y a eu diffusion et échange de cette information. Pour être échangée dans une situation de communication, l'information a besoin d'un émetteur, d'un canal de transmission et d'un récepteur. L'information prise comme contenu d'un processus de communication implique donc des mécanismes d'énonciation, d'appropriation et de réception. Dans l'enseignement secondaire, les cours d'information-documentation assurés par les professeurs-documentalistes aident les élèves à appréhender cette information au-delà de son seul accès. Nous avons ainsi cherché à savoir, à travers l'analyse des prescriptions et des pratiques des enseignants, comment la question de la réception de l'information était abordée. Les résultats que nous avons obtenus mettent notamment en évidence un écart entre le prescrit et le réalisé, écart que nous avons tenté d'analyser en précisant ce que l'on entend par formation à l'information, culture de l'information et culture informationnelle.

Mots clés : réception, information, connaissance, société de l'information, formation à l'information, culture de l'information, professeur-documentaliste, enseignement secondaire.

Summary :

Having access to information does not necessarily mean having access to knowledge, but when information leads to knowledge, it is because this information has been disseminated and exchanged. To be exchanged in a communication situation, information needs a transmitter, a medium of transmission and a receiver. As information derives from a communication process, information needs to be received, read and understood. In secondary schools, information courses provided by librarian-teachers help students to appropriate this information beyond its own access. Thus, we tried to understand how information reception is dealt with, by analyzing curriculums, guidelines and teaching practice (ie what is imposed and how it is delivered, ideally and practically). Some results have allowed us to think that there is a gap between what is recommended and what is apparently done. Finally, we tried to understand this gap by defining information teaching, as well as information and informational culture.

Key words : reception, information, knowledge, information society, information teaching, informational culture, librarian-teacher, secondary school.