

5es Rencontres FORMIST, 9 juin 2005 : « Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer ? »

Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette

Professeur à l'université Charles de Gaulle, Lille 3

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette. Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire. In *5es Rencontres FORMIST : Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer ? l'enssib à Villeurbanne, 9 juin 2005* [en ligne]. Format PDF.

Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1170>>

Ce document est « **tous droits réservés** ». Il est protégé par le droit d'auteur et le code de la propriété intellectuelle. Il est strictement interdit de le reproduire, dans sa forme ou son contenu, totalement ou partiellement, sans un accord écrit de son auteur.

L'ensemble des documents mis en ligne par l'enssib sont accessibles à partir du site :

<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/>

Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire

Annette Béguin-Verbrugge
Professeur à l'université Charles de Gaulle - Lille 3

Les récents mouvements lycéens ont confirmé, s'il en était besoin, que dans notre société le baccalauréat est considéré comme un seuil. Il marque la fin d'un cycle scolaire suivi par une partie importante de la population ; il offre la possibilité d'accéder à un univers d'étude plus spécialisé, l'université, dont le fonctionnement institutionnel est piloté par la recherche. Ses titulaires quittent alors l'univers du savoir scolaire pour intégrer un lieu de production et de transmission de savoirs scientifiques. Ce passage est valorisant pour les adolescents, car il leur laisse entrevoir une terre promise de liberté intellectuelle et sociale. Mais il se révèle souvent une redoutable chausse-trape.

À l'université se définissent et se redéfinissent en permanence des champs de savoirs et des formes de socialisation des savoirs. Cependant, en ce qui concerne les étudiants, cette socialisation est toute relative : malgré les intentions manifestées sur le plan politique et des efforts pédagogiques importants, le cadre universitaire reste un espace de sélection et d'exclusion. La première année laisse plus de 60 % des jeunes concernés sur le côté de la route. Diverses explications sont données à cet échec massif : manque d'autonomie, difficulté d'intégration, manque de lectures, manque d'investissement dans les études... On n'en finit plus de pointer les manques. Nombre de ces lacunes sont en rapport avec le repérage, l'acquisition, le stockage ou la communication d'informations pertinentes pour le cursus engagé. D'où la réflexion menée depuis quelques années autour des services communs de documentation pour pallier ce déficit repéré de compétences en information.

Un tel défaut peut sembler paradoxal. Au lycée, les élèves ont été en contact avec des enseignants-documentalistes. À travers divers dispositifs (accueil systématique en début de cycle, travaux personnels encadrés, brevet Informatique et Internet), ils ont été amenés à acquérir des savoirs, des méthodes et des techniques en rapport avec l'information et la documentation. Le transfert, semble-t-il, ne s'opère pas de manière aisée. Il s'agit donc d'examiner en quoi les dispositifs et les objectifs des acteurs des deux cycles sont différents en ce qui concerne la formation à l'information et comment on pourrait aboutir, par une meilleure communication, sinon à une amélioration immédiate, du moins à une meilleure compréhension des difficultés rencontrées.

1) Compétences informationnelles : pour une définition centrée sur la personne

Tout d'abord, qu'entend-on par « compétence informationnelle » ? Comment peut-on la définir à ce stade ? Quel changement est susceptible d'affecter la nature de telles compétences lors du passage du lycée à l'université ?

Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Michel Huteau donne une définition générale du terme « compétence » : « Caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches » (p. 181). En ce sens, et pour utiliser une association conçue par Chomsky, la compétence est indissociable de la performance, qui en est la manifestation visible.

Dans le domaine de l'exercice d'une profession, le terme a été défini par l'Afnor : « Mise en œuvre de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité ». Le groupe de travail qui a élaboré le référentiel européen des compétences professionnelles des documentalistes détermine ainsi la « compétence professionnelle » : « L'ensemble des capacités nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle et la maîtrise des comportements requis »¹. Je cite cette définition parce qu'elle intègre l'idée de « comportement » nécessaire à l'intégration dans une communauté. Or, ne parle-t-on pas également de « métier d'étudiant »² ? L'euroréférentiel distingue des niveaux de compétences, mais aussi des aptitudes, qui font partie des compétences (« dispositions naturelles ou acquises qui induisent des comportements »).

Il me semble particulièrement important de souligner le caractère contextuel de la définition des compétences lorsqu'il s'agit des compétences informationnelles. Ainsi, dans le référentiel de l'Association of College & Research Libraries (ACRL) : « Les compétences informationnelles se définissent comme l'ensemble des aptitudes permettant aux individus de déterminer les moments où ils ont un besoin d'information et de trouver et d'évaluer cette information. »

Cela paraît rejoindre nos préoccupations concernant la nature « située » des compétences informationnelles des étudiants. J'en donnerai, au final, la définition suivante : « ensemble de capacités permettant à un individu de maîtriser son environnement intellectuel, matériel et social en repérant et en traitant efficacement l'information qui en est issue ».

« Information » signifie ici « donnée qui fait sens pour quelqu'un ».

Cette définition est à dessein très ouverte, centrée sur la personne et le contexte social et non sur les techniques et méthodes. Les compétences documentaires sont un élément dans un ensemble

¹ *Euroréférentiel I&D : référentiel des compétences des professionnels européens de l'information et documentation*. European Council of Information Associations (ECIA). Guides professionnels ADBS. 1999. 73 pages. Disponible en ligne : <<http://www.certidoc.net/fr/eurefl.pdf>> (consulté le 16 janvier 2006).

² Coulon, Alain. *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.

de phénomènes plus vastes en rapport avec le traitement de l'information en général. L'exercice de compétences informationnelles relève de l'adaptation à un milieu (avec les capacités mais aussi les comportements requis) dans lequel on est sommé d'agir, en relation avec d'autres. Pour être « en prise » sur ce milieu et s'y intégrer harmonieusement, il faut en repérer les espaces, les objets, les acteurs, les symboles, mais également les codes et règles de fonctionnement. Bref, se forger des représentations de cet univers nouveau, à partir des renseignements qu'on y prélève. En même temps, le traitement de l'information transforme la personne, puisque les données nouvelles sont intégrées à l'ensemble de ses connaissances, produisant par là même une modification de sa structure cognitive.

Cette adaptation connaît des degrés et des obstacles. Nous ferons l'hypothèse qu'elle peut être facilitée par un apprentissage raisonné centré sur la personne et qu'il faut bien différencier de la transmission de connaissances expertes en documentation, même si ces dernières font partie de cet apprentissage.

2) Discontinuité dans l'acquisition des compétences informationnelles au cours des études : des objectifs différents dans le secondaire et le supérieur

Avant d'examiner quels pourraient être ces apprentissages, tentons de savoir ce qui se passe dans ce passage de seuil entre le lycée et l'université. Pourquoi une transition harmonieuse est-elle si difficile sur les plans institutionnel, intellectuel, matériel et humain ?

Lorsqu'on assiste à des discussions entre documentalistes du second degré et personnels chargés de la formation à l'université, la différence des objectifs déclarés est frappante.

2.1) Dans le système scolaire : préparer à l'exercice de la citoyenneté

Former à l'exercice de la citoyenneté, tel est l'objectif majeur que se proposent les enseignants-documentalistes du second degré en mettant en place des apprentissages qui visent à la maîtrise de l'information.

Le référentiel « Compétences en information-documentation » publié en 1997 par la Fadben commence par ces termes : « Toutes conclusions alarmistes et déclarations incantatoires quant au devoir de l'école d'une éducation à la citoyenneté seraient vaines sans la prise en compte d'un élément essentiellement constitutif de cette notion de citoyenneté : la maîtrise de l'information »³ (p. 5).

³ *Compétences en information-documentation : référentiel*. Paris : Fadben, 1997. (Médiadoc. Les Dossiers.)

Dans ce qui suit, le collectif auteur du référentiel souligne qu'il entend rompre avec l'enfermement dans des logiques disciplinaires et proposer une logique d'apprentissage interdisciplinaire et surtout explicite, répartie tout au long d'un cursus.

Une préintroduction en très gros caractères précise : « Quelle que soit l'activité d'information, quel que soit le niveau de l'utilisateur, les compétences documentaires mises en œuvre sont identiques. Seul le niveau de maîtrise varie et doit s'accroître en fonction des pratiques successives. Il s'agit donc de varier les paramètres des situations d'apprentissage : niveau de complexité du thème de recherche, tâche requise, évaluation, conditions de travail, étayage, afin que l'élève construise ces compétences puis les mobilise. »

Certes, les objets d'étude sont variables, et variable aussi est l'âge des élèves, dont la capacité d'abstraction se transforme considérablement au fil de leur scolarité. Ce qui est affirmé ici, cependant, c'est le souci de dégager des compétences transversales, transférables dans des domaines très divers, mais également, de ce fait, très générales et mal définies. Aucun élément observable n'est précisé pour permettre de situer sur une échelle le niveau de compétence atteint. Difficile, donc, d'évaluer ces compétences et d'en transmettre un état d'un cycle à l'autre. De fait, dans notre système scolaire, il n'y a ni préconisation officielle sur des compétences à construire selon l'âge des élèves ni procédures reconnues d'évaluation au fil des parcours, et ce, malgré la création du métier de « professeur-documentaliste », titulaire d'un certificat d'aptitude pédagogique (Capes). La documentation n'est pas, jusqu'ici, une discipline scolaire, mais un ensemble de savoirs instrumentaux aléatoirement transmis⁴.

L'impression que ressentent beaucoup d'élèves est celle d'une répétition, par les documentalistes, en début de cycle, des règles et méthodes qu'ils ont déjà rencontrées avant (avec un effet de lassitude correspondant au déjà entendu). Ces mêmes élèves, pourtant, mettent peu en pratique ces recommandations, insuffisamment assimilées dans leur principe et leur fonction. Les applications sont en effet ponctuelles et aléatoirement disséminées tout au long du cursus. Elles dépendent de la bonne volonté des enseignants de disciplines, avec lesquels le documentaliste est censé collaborer en permanence en reconstruisant du continu (en fait, celui de sa propre expérience) avec la discontinuité de l'usage des élèves. Le faible nombre de postes de documentalistes et la faible préconisation des activités documentaires dans l'ensemble du système achèvent de faire des apprentissages documentaires, dans le second degré, des apprentissages « en pointillés » au cours desquels les procédures de transfert sont peu prises en compte.

Ainsi les documentalistes donnent-ils des indications sur le respect des normes bibliographiques aussi bien en sixième qu'en seconde, ce qui n'empêche pas certains élèves

⁴ Pour une histoire de la documentation en milieu scolaire, on se reportera utilement à : Chapron, Françoise. *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : Presses universitaires de France, 1999. 237 p.

d'ignorer ce qu'est le rôle d'un éditeur et de rester insensibles à l'utilité de la référence. Le savoir n'a pas été construit progressivement ni assimilé sur le long terme. Il se forge selon les aléas des expériences individuelles, sans objectifs spécifiques ni collectifs, sans construction systématique, sans progression et, surtout, sans évaluation.

Une évolution se dessine-t-elle dans la réflexion politique exprimée par les textes officiels ? Les finalités citoyennes de l'éducation ont été affirmées dans le récent rapport Périssol. Les compétences informationnelles sont mentionnées parmi les six grands domaines de compétences transversales à développer. Le lecteur sent bien, cependant, au regard des exemples proposés, que s'il est aujourd'hui possible de définir la maîtrise de la langue en termes d'observables, il est encore bien difficile de faire de même en matière de maîtrise de l'information.

Un consensus implicite s'opère sur la nécessité de former les élèves à l'esprit critique pour en faire des adultes plus avertis dans l'exercice des différentes formes de la vie sociale. Il manque toutefois une dimension réflexive sur les moyens de conduire tous les élèves à ce résultat, de manière systématique et continue. C'est pourtant ainsi que l'on pourrait favoriser les transferts de compétence d'une situation à une autre, d'un lieu de formation à un autre.

2.2) Dans l'enseignement supérieur : l'affiliation intellectuelle à une discipline

Les objectifs de l'enseignement supérieur sont différents. La spécialisation est certes progressive, mais elle est amorcée dès le choix de la licence dans laquelle l'étudiant s'engage. On s'inscrit à l'université dans une discipline d'étude et de recherche. « Discipline » signifie à la fois un savoir à transmettre et un ensemble de règles respectées par une communauté. Il est constamment souligné que la recherche doit irriguer l'enseignement, y compris dans le premier cycle : la production des enseignants en matière de recherche reste le critère d'évaluation majeur de leur travail. Autrement dit, à l'université, les aspects transversaux continuent d'alimenter les pratiques documentaires de tous les acteurs ; mais la transmission des savoirs passe aussi et principalement par une somme de thèmes, de références et de méthodes spécifiques aux disciplines que l'étudiant est mis en demeure de s'approprier, sous peine d'être exclu.

Cela est resté vrai alors que la massification des premiers cycles a fait entrer à l'université un public nouveau, très hétérogène, dont le cursus antérieur a parfois été difficile. Ainsi, dans les universités littéraires, voit-on arriver de plus en plus d'élèves issus des filières professionnelles, qui n'ont pas trouvé de place en IUT ou en BTS. Les enseignants doivent tenir compte à la fois d'un échec extrêmement important et de la nécessité de maintenir la fonction de l'université en un lieu de constitution et de transmission des connaissances scientifiques dans les disciplines. En entrant à l'université, les étudiants choisissent une discipline d'étude et de recherche principale. Or ce choix, s'il est positif et porteur de motivation, est rarement complètement éclairé. L'étudiant découvre

qu'en fonction de son inscription les enseignants développent à son égard des attentes qu'il ne parvient bien souvent pas à situer.

Il lui faut saisir la structuration des espaces symboliques de la discipline, qui sont généralement des espaces de discours : quels sont, dans ces « formations discursives »⁵, au sens de Foucault, les pôles d'influence, les oppositions, les thèmes, la « bibliothèque », les comportements intellectuels porteurs de sens ? La discipline concerne une communauté qui, au fil du temps, se structure en zones de pouvoir et d'influence (références et révérences) et qui, en permanence, réévalue l'archive. Toute une échelle de légitimité définit donc le comportement informationnel « intégré ». Il ne s'agit pas que d'épistémologie, mais aussi de sociologie des sciences.

Pour reprendre les termes d'Alain Coulon, on attend des étudiants qu'ils exercent « leur métier d'étudiant » et qu'ils s'adaptent à un environnement culturel et social qui a ses règles et ses contraintes. Il leur est demandé une véritable « affiliation » intellectuelle, l'entrée consentie dans un domaine qu'il faut explorer et dont il faut découvrir les lois. Or il n'est pas facile de repérer ces lois, car elles ne sont, le plus souvent, pas totalement exprimées. Dans ce monde, pour lui opaque, où il est mis en demeure de s'introduire, l'étudiant pare au plus pressé, utilise les procédures qu'il a déjà admises à son répertoire dans le second degré : littéraire, par exemple, il lira les profils d'une oeuvre quand les bibliographies qu'il reçoit mentionnent Goldman ou Barthes ; scientifique, il se contentera de son cours et sera désorienté si sa prise de notes a été défectueuse⁶.

L'implicite qui règne à l'université est d'un autre ordre que celui qui règne dans le secondaire. Dans le second degré, la zone d'implicite concerne les liens que l'élève est chargé d'opérer par lui-même, ou avec très peu d'aide, entre les expériences informationnelles disparates auxquelles il est confronté : à lui d'enregistrer, de relier, de transférer. Dans l'enseignement supérieur, l'étudiant peut ressentir le poids d'un consensus jamais exprimé : le corps enseignant, par son attitude, suggère que les façons de se documenter sont évidentes, au point que l'étudiant a parfois l'impression que des questions à ce sujet seraient indécentes.

3) S'adapter à un nouvel environnement : une transition difficile

La transition entre le lycée et l'université est particulièrement difficile pour deux raisons :

- ces institutions sont extrêmement différentes par leur taille, leur structuration, le statut de leurs personnels et l'organisation des formations ;

⁵ Foucault, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 1987.

⁶ Voir en particulier les travaux de Mathias Millet sur les comportements comparés de lecteurs étudiants en médecine et en sociologie.

- bien souvent, le changement ne concerne pas seulement les études. C'est l'ensemble de la vie personnelle de l'étudiant qui est transformée en profondeur (éloignement de la famille, déplacement géographique, plus grande autonomie...).

Or ces données ne sont pas sans incidences sur l'accès à l'information.

3.1) Hétérogénéité des formations, absence de définition cohérente d'un cursus

Sur le plan institutionnel, l'hétérogénéité des dispositifs et des acteurs est d'autant plus sensible que l'axe « culture de l'information » n'est pas clairement défini dans les deux cursus. Au lycée, après une rapide introduction en seconde, la documentation est rencontrée occasionnellement au cours de travaux disciplinaires. Un lycée de taille importante (2 000 élèves) comporte généralement deux postes de documentaliste. Cela ne peut suffire à assurer un apprentissage pour tous sur l'ensemble de la scolarité.

À l'université, de multiples dispositifs ont été inventés : modules intégrés dans les cursus et assurés par des enseignants ou modules proposés au SCD par le personnel de la bibliothèque, modules mixtes⁷. Cependant, dans la vaste marée de la réforme LMD, ces dispositifs, trop embryonnaires, se sont parfois révélés fragiles. Les montages de formation réalisés par des bibliothécaires ou des enseignants convaincus n'ont pas été complètement repris, faute d'une véritable sensibilisation collective à l'importance des apprentissages documentaires. Les licences « à mention documentation », qui connaissaient un beau succès, n'existent plus en tant que diplôme spécifique. Les enseignants, chargés de construire de nouvelles maquettes sans modèle national, ont souvent « oublié » d'y faire figurer les apprentissages documentaires. La nécessité de trouver des moyens innovants en économisant des heures s'est aussi manifestée de cette façon.

Dans le second degré et à l'université, on a donc affaire à deux organisations très différentes, qui, en outre, sont loin d'être d'une cohérence parfaite. Avec une telle hétérogénéité et un tel manque de lisibilité, comment les étudiants peuvent-ils se repérer et opérer des transferts d'apprentissages ? D'une manière générale, dans l'enseignement supérieur comme dans le second degré, on a davantage investi dans l'organisation des services documentaires que dans une réflexion collective sur la construction de compétences informationnelles chez les élèves ou les étudiants au fil de leur cursus. En conséquence, et faute d'une vue d'ensemble cohérente, lorsqu'on organise une formation à l'information, la tentation est grande de partir des services existants pour envisager l'élaboration de compétences nécessaires à leur utilisation, plutôt que d'imaginer un processus de construction progressive des savoirs documentaires.

⁷ Sublet, François. « Représentations et pratiques de lectures d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation ». In Fraisse, Emmanuel (dir.). *Les Étudiants et la Lecture*. Paris : Presses universitaires de France, 1993. Module « Pratiques de lecture en relation avec les études » en premier cycle, p. 146-151.

3.2) D'abord se situer dans l'espace et le temps

Le passage à l'université est par ailleurs associé à d'importants changements de vie. Or les apprentissages documentaires sont directement liés au développement personnel dans son ensemble. Si les apprentissages ne sont pas ressentis comme susceptibles de répondre à des besoins avérés, ils ne seront pas intégrés à la structure cognitive de la personne.

Pensons aux travaux de Giordan sur les représentations que les infirmières en formation se font du système digestif. Celles-ci peuvent très bien satisfaire une demande institutionnelle au cours d'une évaluation, par exemple, et utiliser dans un contexte pratique des représentations sociales, non scientifiques, la non-intégration des connaissances aboutissant à un phénomène de « polyphasie cognitive ». De même, en documentation, ce n'est pas parce que des élèves ou des étudiants peuvent définir sans se tromper les termes « descripteur », « index » ou « opérateur booléen » qu'ils sont pour autant capables de se servir efficacement des procédures d'indexation ou des équations de recherche. Ce n'est pas parce qu'on leur inculque la norme bibliographique concernant les documents électroniques qu'ils l'appliquent dans leurs travaux : ils se contentent de donner les adresses Internet, ce qui correspond à la pratique sociale ordinaire et montre qu'ils n'ont pas complètement assimilé la valeur intellectuelle de la notion de référence.

Autrement dit, les apprentissages qui ne sont pas intégrés à la routine, à l'ensemble du contexte de vie de la personne, ne sont pas facilement transférés et restent tributaires de la sphère où ils ont été découverts. De quoi faciliter les replis plutôt que les transitions.

Sans doute ne prenons-nous pas assez conscience du rôle joué dans les pratiques documentaires par le rapport de l'utilisateur à l'espace et au temps. Ce rapport est à la fois intellectuel, affectif et corporel. Nous avons tous un rapport physique aux espaces documentaires. Les entretiens menés à ce sujet auprès d'étudiants⁸ montrent à quel point les habitudes de repérage dans les rayons jouent encore un rôle très important, malgré l'existence de bases de données très accessibles. Les élèves qui ont eu dans le CDI de leur lycée un rapport de familiarité avec un lieu suffisamment limité pour que la projection corporelle soit facile, qui ont eu l'habitude du recours privilégié à une personne (le ou la documentaliste), doivent faire un énorme effort pour s'adapter à un nouveau centre de ressources, très vaste et souvent éloigné des lieux de cours. Ils ont aussi beaucoup plus de difficulté à établir un contact avec un personnel nombreux et surchargé. Il faut non seulement trouver son chemin, mais encore fournir un effort de type intellectuel pour pallier le manque de familiarité physique avec cet espace perçu comme gigantesque.

⁸ Courtecuisse, Jean-François. *Compétences documentaires et formation disciplinaire dans le cursus universitaire : étude menée auprès d'étudiants de troisième année de licence, mention documentation*. Lille-III. DEA en cours.

Le rapport au temps change également en profondeur. La semaine paraît d'abord très allégée aux étudiants, eu égard à ce qu'ils ont connu en lycée. Mais il est attendu d'eux qu'ils organisent tout ce temps libre et l'emploient à lire et à s'informer.

Or, pour cela, il faut être capable de se projeter dans l'avenir. Une étude sur les comportements documentaires des étudiants d'IUFM nous a persuadés que la fermeté du projet personnel joue un rôle considérable dans ces pratiques. Cette dimension est d'ailleurs vraie pour chacun d'entre nous : nous repérons des informations par rapport à un projet. Nous les stockons et nous organisons une documentation seulement si nous savons que nous serons amenés à l'utiliser⁹. Un exemple caricatural : un étudiant de première année qui déclarait avoir pour seule documentation personnelle le contenu de son sac, qu'il transportait en permanence avec lui et où il accumulait cours et photocopies. À l'inverse, des étudiants utilisent des systèmes personnels d'indexation pour retrouver « plus tard » des documents. Ils ont le sentiment que cela pourra leur servir, en particulier dans leur vie professionnelle. Ils sont en « veille » par rapport à leur propre projet de vie.

Un dialogue avec l'étudiant sur son projet peut être plus mobilisateur qu'un apport méthodique direct. La procédure technique est intégrée après qu'elle est apparue comme utile pour se situer soi-même. Sur ce point également, la liaison entre lycée et université devrait être travaillée.

3.3) Pratiques formelles et informelles : parallélisme ou complémentarité ?

Michel de Certeau oppose la « tactique », qui permet de donner un type de réponse immédiate dans une situation de contrainte, et la « stratégie », qui renvoie à la construction d'un projet sur le long terme. La difficulté à se situer dans l'espace et à se projeter dans le temps conduit les étudiants à renforcer trois sortes de conduites adaptatives à leur entrée à l'université :

- des conduites « myopes », qui consistent à aller au plus proche pour parer au plus pressé. On assiste à une régression vers les outils scolaires du second degré (manuels, éditions abrégées ou parascolaires...), et cela dans l'urgence, juste avant les exposés ou les examens ;
- des points d'appui sur les pratiques informelles familières ;
- des points d'appui sur les réseaux sociaux de proximité. L'étudiant emprunte plus facilement des documents à ses copains qu'il ne va en chercher au SCD. Et, plutôt que de poser une question à un enseignant ou à un bibliothécaire, il préférera interroger longuement Google, dans l'espoir que ce moteur de recherche livrera une réponse économique à un problème de fond.

⁹ Viala, Alain, et Gaber, Floriane. « Capitalisation ou compensations culturelles ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas ». In Fraisse, Emmanuel (dir.). *Les Étudiants et la Lecture*. Paris : Presses universitaires de France, 1993, p. 153-171.

Il ne s'agit pas ici d'affiliation intellectuelle, mais de socialisation dans un groupe de pairs. Cette communication entre pairs joue un rôle non négligeable, et les réseaux associatifs d'étudiants sont un lieu fort d'échanges de pratiques. C'est un point dont nous devrions sans doute mieux tenir compte dans la formation documentaire.

Les nouvelles technologies favorisent les circulations « sauvages » d'informations en rapport avec les formations. Les réseaux sociaux passent désormais par les réseaux techniques. Le développement d'Internet dans notre société et l'importance qu'il prend dans la documentation au lycée font surgir des pratiques informationnelles inédites chez les étudiants. Elles sont en lien avec la formation, mais fonctionnent en parallèle et en dehors : échange de notes, transmission de textes... C'est ainsi qu'un groupe de notre UFR, des étudiants en documentation, a fait figurer un certain nombre de notes de cours sur une plateforme de mutualisation et de discussion. Idée généreuse qui visait à permettre aux salariés de se procurer les cours. Malheureusement, ces documents mis à la disposition de tous n'avaient pas été validés par les enseignants. Ce sont des erreurs récurrentes commises à l'examen qui ont donné l'alerte. Or ce moyen d'information était devenu central pour certains étudiants, qui l'utilisaient sans recul ni esprit critique. Leur formation sur la validité de l'information sur Internet n'avait pas suffi dans ce contexte. C'est sur l'émergence de tels circuits que nous avons à réfléchir, dans la mesure où ils correspondent manifestement à un besoin.

Cette réflexion sur les pratiques informelles amène à penser qu'on ne peut pas les éluder. Elles existent, et, pour reprendre une fois encore les propositions d'André Giordan, mieux vaut faire émerger les représentations et savoir-faire qu'elles véhiculent, en discuter, les utiliser comme points d'appui, plutôt que de vouloir les ignorer dans un enseignement, formel celui-là, sur ce que doivent être les « bons » moyens de se documenter. Les pratiques informationnelles relèvent de l'action située¹⁰ : il n'est pas possible de les faire évoluer sans admettre le contexte dans lequel elles s'inscrivent.

4) Pour un apprentissage constructiviste et contextualisé des compétences informationnelles

Pour mettre en place une pédagogie de l'information de la maternelle à l'université, il faut donc tracer une architecture qui permette une certaine systématisation et travailler en tenant compte des contextes qui sollicitent la mise en œuvre des compétences informationnelles. C'est dans des situations liées à leur environnement, en considérant d'abord leur besoin réel d'information, que

¹⁰ Thévenot, Laurent. « Pragmatiques de la connaissance ». In Borzeix, Annie, Bouvier, Alan, et Pharo, Patrick (éd.). *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*. Paris : Editions du CNRS, 1998, p. 101-139.

nous aiderons les étudiants à amorcer un apprentissage qui sera intégré à leur structure cognitive personnelle.

4.1) Constituer le champ sémantique de sa propre discipline

L'intégration dans un milieu passe par la maîtrise d'un langage commun. La recherche d'information se fait par des langages structurés, qui pourraient sans doute jouer un rôle structurant si on les approfondissait. La réflexion sur les cartes conceptuelles ou sur le lexique de sa discipline permet de situer les concepts les uns par rapport aux autres, exige une activité de définition qui contribue à clarifier les liens entre les notions.

Il peut être intéressant, par exemple, d'examiner avec des étudiants le champ sémantique de leur discipline, de les amener à faire des hypothèses sur le classement de tel ou tel ouvrage de leur spécialité dans la bibliothèque, mais aussi de les conduire à réfléchir par là même sur les catégories qui sous-tendent leurs cours et sur l'organisation d'une documentation personnelle. La délimitation d'une problématique ou d'un champ de recherche est étroitement associée à ces questions de vocabulaire, qui n'ont rien de technique.

En comparant ses propres activités de repérage et de définition à celles des autres, on met en place les structures linguistiques de communication qui permettent l'affiliation intellectuelle. Les discussions deviennent des lieux de confrontation avec les autres, mais également avec soi-même, et peuvent aboutir à la création d'outils communs.

4.2) Passer à une pédagogie de l'explicitation

En matière de savoirs informationnels, une double démarche de formalisation par le langage est donc nécessaire : la modélisation des connaissances documentaires des experts et la métacognition, c'est-à-dire la verbalisation du traitement de l'information tel que l'apprenant le pratique. Toute transmission systématique d'un savoir suppose à un moment donné une explicitation structurée de celui-ci. Cela implique aussi des réajustements de la part de celui qui apprend. Pour cela, il lui faut confronter, de manière réflexive, sa propre façon de faire avec le modèle qui lui est proposé.

Dans le second degré, la difficulté est partiellement réduite par le fait que les savoirs documentaires ont un caractère plus généraliste, transversal à plusieurs disciplines. Celles-ci sont toutes des disciplines scolaires, dont l'enseignement est formaté, non pas par la recherche, mais par les objectifs que la société assigne à l'école¹¹. La modélisation des savoirs documentaires utiles est

¹¹ Chervel, André. *La Culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin, 1998.

donc relativement plus facile qu'à l'université. En revanche, les moments de métacognition sont mal précisés dans le temps institutionnel.

Prenons l'exemple d'un exposé sur la Résistance préparé avec le professeur d'histoire. Prendre en compte les compétences documentaires implique de s'arrêter à un moment donné pour faire le point, sur la masse d'informations que l'on est parvenu à rassembler : sa nature, ses supports, ses limites. C'est prendre le temps de formaliser ce que l'on aura retenu, non pas du thème, mais de l'approche documentaire. Le regard se déplace alors des contenus vers les documents. Le manque d'inscription des apprentissages documentaires dans les cursus conduit au fait que ces temps sont très rares, dispersés, sans reprise ni continuité.

À l'université, un important travail de théorisation reste à faire concernant la modélisation des pratiques informationnelles dans les disciplines scientifiques. Les travaux de recherche dans ce domaine sont encore limités. Bourdieu, dans *Les Héritiers*, suggérait aux enseignants de « vendre la mèche » pour résorber les inégalités sociales dans l'accès aux études. « Vendre la mèche » signifie rendre explicite ce qui est implicite, verbaliser des pratiques qui n'étaient pas nécessairement formalisées jusqu'alors. L'implicite culpabilise, crée des inhibitions, des appréhensions, des dissimulations, des conduites d'évitement chez les étudiants. Il est donc essentiel que les experts soient amenés à formaliser leurs pratiques ordinaires et les transmettent autrement qu'en s'en remettant à l'imitation ou à l'imprégnation.

Il ne s'agit pas ici des pratiques expertes des professionnels de la documentation, mais des pratiques informationnelles des spécialistes des disciplines. Ainsi, il y a une différence importante entre savoir rédiger une bibliographie suivant une norme et se forger une représentation d'un travail scientifique dans une discipline à travers la bibliographie qui l'accompagne. Dans le second cas, le contexte épistémologique de la tâche est déterminant.

La métacognition, elle, est une attitude nécessaire durant l'ensemble du curriculum. Elle suppose que l'apprenant s'interroge sur ses propres façons de procéder et, après confrontation avec d'autres pratiques, les remette en question pour les rendre plus opératoires. Comment les étudiants en première année vivent-ils, par exemple, la distribution de bibliographies savantes et complexes, alors que leurs capacités de lecture sont encore peu exercées ? Une distorsion s'installe entre les lectures proposées, les lectures déclarées et les lectures réelles. Or il est très rare que les étudiants aient l'occasion de discuter de leurs lectures avec les enseignants¹². De quoi laisser perdurer les malentendus.

Ce double travail de modélisation et de métacognition n'est pas clairement inscrit dans les institutions. Il suppose une délicate collaboration entre les professionnels de la documentation et les

¹² Voir sur ce point les propositions de François Sublet concernant un module « Pratiques de lecture en relation avec les études ».

spécialistes des disciplines, pour mettre en place des lieux et temps de formation bien identifiables et pour créer des outils explicatifs adaptés. À défaut de ces démarches, les savoirs informationnels sont instrumentalisés, parcellaires et aléatoirement transmis. Les enseignants ont donc un rôle à jouer dans la construction des compétences documentaires, alors que, jusqu'ici, ils n'ont pas vraiment été formés pour cela, que ce soit dans le second degré ou à l'université.

De leur côté, les professionnels de la documentation, qui sont aussi des médiateurs, sont parties prenantes dans l'élaboration de ces compétences. Se projeter dans l'espace et le temps, saisir les objectifs d'une formation sur le court terme mais également sur le long terme, cela suppose une capacité à se décentrer et à comprendre l'autre. De même, pour bien s'emparer de la médiation documentaire, il faut être capable d'envisager l'envers de la communication, c'est-à-dire le travail du documentaliste. C'est le seul moyen de l'évaluer et d'en appréhender les limites. La formation de l'esprit critique ne porte pas que sur les contenus informationnels, mais aussi sur la manière dont ils sont traités pour être transmis. Apprendre les principes de la communication documentaire contribue à une forme de socialisation très élaborée, associée à des contextes culturels complexes. Il y a donc bien des connaissances nécessaires sur les systèmes de production, de stockage et de diffusion de l'information, même si elles ne sont pas suffisantes.

La notion d'édition, par exemple, joue un rôle fondamental dans la vie littéraire. Cependant, on présuppose sans doute trop facilement que les étudiants littéraires connaissent les circuits de réalisation et de diffusion des livres, alors que ceux-ci ne sont pas inscrits dans les programmes. Les étudiants scientifiques, grands utilisateurs d'information en ligne, méconnaissent néanmoins comment sont choisies et classées les revues électroniques au SCD, lorsqu'ils n'ignorent pas leur existence même.

Il paraît donc judicieux de répertorier les connaissances nécessaires au traitement de l'information dans un contexte culturel hautement élaboré, de les hiérarchiser et d'en organiser la transmission de manière systématique et progressive.

Conclusion : importance des recherches en sciences de l'information

Les données exploitables pour mettre en place un véritable curriculum documentaire sont trop rares pour l'instant. Pour cette raison, notre équipe (Cersates/Geriico) a déposé un projet de recherche sur la question, conjointement avec un laboratoire de sciences de l'éducation (le CIVIIC de Rouen).

Nous ne pensons pas aboutir dans l'immédiat à la constitution d'un curriculum. Nous pensons que la réflexion ne peut être que progressive et ne peut se faire sans tenir compte de la réalité des pratiques. Quelle est l'incidence du contexte général de la formation sur la construction de compétences informationnelles ? Les savoirs savants sont-ils associés à des pratiques spécifiques ? Lesquelles ?

Nous avons encore de nombreuses observations à mener sur les comportements documentaires et les activités informationnelles des lycéens et des étudiants. Les méthodes informelles, et notamment les savoir-faire et habitudes qui se créent autour des nouvelles technologies, demandent une attention particulière.

Mais il nous faut aussi étudier les comportements documentaires des experts dans les disciplines, pour les modéliser et les élémentariser.

Le travail à accomplir en matière de recherche reste donc très important. Il se fera à partir d'une politique d'ensemble volontariste, mais il ne sera efficace que si l'on prend la peine d'analyser ce qui se passe à un niveau plus « moléculaire ». Toutes les tentatives de mise en œuvre, même limitées à un module ici ou là, seront un moyen de nourrir la réflexion collective. Fédérer les énergies est également le rôle des sciences de l'information et de la communication.

Bibliographie

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur*. 2000. Traduction française sur le site de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (Crepuq). Document PDF créé le 7 avril 2005 : http://www.crepuq.qc.ca/article.php3?id_article=639.

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette. « Recherche sur les pratiques documentaires des stagiaires de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais : analyse d'entretiens ». *Spirale*, janvier 1997, n° 19, p. 121-142.

CACALY, Serge ; LE COADIC, Yves-François ; POMART, Paul-Dominique ; SUTTER, Eric. *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, 2^e éd., article « Compétence ».

CHAMPY, Philippe ; ETEVE, Christiane. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université, 1994, article « Compétence ».

CHAPRON, Françoise. *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : Presses universitaires de France, 1999, 3^e éd. corrigée 2003.

CHERVEL, André. *La Culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin, 1998.

COULON, Alain. *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.

DELAMOTTE, Eric. « Communautés professionnelles, sens commun et doctrine ». *Études de communication*, 2005, n° 27.

FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 1987.

GIORDAN, André ; DE VECCHI, Gérard. *Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1987/1990.

MILLET, Mathias. *Les Étudiants et le Travail universitaire. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2003.

PANIJEL, Claire ; DESHOUILLÈRE, Bruno ; DUBREUIL, Françoise. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

PÉRISSOL, Pierre-André. *Rapport d'information sur la définition des savoirs enseignés à l'école*. Paris : Assemblée nationale. Rapport n° 2247. 30 p.

PERRENOUD, Philippe. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In Houssaye, Jean (dir.). *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1994, 2° éd., p. 61-76.

ROMAINVILLE, Marc. *L'Échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan, 2000.

SERRES, Alexandre. « La triple dialectique des contenus de formation à la maîtrise de l'information ». *Assises nationales de l'éducation à l'information et à la documentation : Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université*, les 11 et 12 mars 2003. En ligne : <http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Ass-Serres.htm> > (consulté le 6 juin 2006).

SUBLET, François. « Représentations et pratiques de lectures d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation ». In Fraisse, Emmanuel (dir.). *Les Étudiants et la Lecture*. Paris : Presses universitaires de France, 1993. Module « Pratiques de lecture en relation avec les études » en premier cycle, p. 146-151.

THÉVENOT, Laurent. « Pragmatiques de la connaissance ». In Borzeix, Annie, Bouvier, Alan, et Pharo, Patrick (éd.). *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*. Paris : Éditions du CNRS, 1998, p. 101-139.

VIALA, Alain ; GABER, Floriane. « Capitalisation ou compensations culturelles ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas ». In Fraisse, Emmanuel (dir.). *Les Étudiants et la Lecture*. Paris : Presses universitaires de France, 1993, p. 153-171.