

Culture, savoirs et apprentissages « numériques » en information-documentation

Si la culture, comme le disait Edouard Herriot, c'est ce qui reste quand on a tout oublié, encore faut-il, auparavant, qu'on ait appris ! Dans ces temps où « le numérique » l'emporte dans l'emphase sur les divers hyper (hypertexte, hyperliens par exemple, mais déclassé pour désigner des commerces de grandes surface) ou cyber (cybercafé, cyberspace, cyber-collège, voire cybergun etc.) ou encore virtuel, qui lui ont ouvert le chemin dans la conscience commune, alors, que peut-on vouloir désigner par la « culture numérique » ?

Pourquoi numérique ?

La fortune de ce terme renvoie sans doute à l'usure de ses antécédents, bien qu'il soit déjà largement atteint du même embonpoint, de la même boursoufflure liée à des **emplois acritiques**, recherchant principalement à connoter une modernité revendiquée. Ainsi que le relève Éric Guichard¹ dans « Revue Sciences/Lettres », on aurait pu lui préférer « **digital** » ou « **électronique** », mais ils avaient peut-être contre eux de renvoyer de manière trop évidente à un mode d'existence matérielle contradictoire avec la « **dématérialisation** » de la **communication**, si ardemment recherchée, et promue.

Et pourtant... cette volonté d'effacer une composante matérielle essentielle de ces nouveaux médias, en tenant compte des monumentales logistiques **techniques mais aussi financières** qu'elles requièrent, révèle une mystification portant sur leur « immatérialité » et **elle nuit, de surcroît, à la compréhension d'une partie des processus mis en œuvre.**

Quoi qu'il en soit, le terme « numérique » n'est pas dénué d'un sens intéressant **pour caractériser, et faire comprendre**, une propriété importante des documents désignés ainsi. On sait que les documents informatiques sont codés de manière binaire (1 ou

¹ Éric Guichard, « L'internet et les épistémologies des sciences humaines et sociales », Revue Sciences/Lettres [En ligne], 2 | 2014, mis en ligne le 07 octobre 2013, consulté le 02 septembre 2014. URL : <http://rsl.revues.org/389> ; DOI : 10.4000/rsl.389

0). La numérisation, ce codage, ne s'est pas seulement appliquée aux textes et aux données numériques mais aussi aux sons et aux images fixes et animées, **permettant ainsi leur intégration dans un support unique, l'hyper-document.**

Le stockage unifié (physiquement) de ces informations (dans le sens que Claude Shannon donne au terme « information » dans sa théorie de l'information) pose désormais de manière nouvelle **l'organisation sémiotique** des documents et, bien plus si l'on prend en compte l'existence des réseaux, transforme complètement les flux documentaires.

Ce qui nous intéresse, ici, c'est la nouveauté des problèmes que pose cette réorganisation sémiotique. Dans son fond, elle ne peut pas nous dispenser de nous interroger **sur le sens qu'elle produit pour les scripteurs aussi bien que pour les nouvelles générations de lecteurs.** Et c'est là que se pose la question de la culture.

Culture numérique ?

Comme on vient de le voir, les innovations technologiques qui ont rendu possible par le moyen de la numérisation ces nouvelles productions documentaires, ces nouvelles organisations sémiotiques, ne valent pas tant par leur nature technique que par les **changements qu'elles induisent dans le domaine des usages de l'information**, à savoir le sens que lecteurs et scripteurs donnent aux supports dont ils font usage.

C'est l'autre face du système sémiotique que nous voudrions évoquer maintenant, celle par laquelle du sens parvient au lecteur ou encore par laquelle ce dernier fait du sens avec les messages qu'il reçoit. On doit bien prendre en compte que **ces supports additionnent et peut-être amplifient les difficultés** : qu'elles soient liées à la lecture des textes, à celle des images ou des sons.

Les repères anciens ne peuvent plus jouer comme avant, la **surabondance** de l'information a supplanté la rareté d'autrefois, l'offre d'information aime à se présenter sous une forme **ludique et déresponsabilisante**, les logiques **mercantiles** pénètrent jusqu'au plus profond de ces univers. On a entendu dire maintes fois et sur tous les tons que « **l'ère du numérique** » (excusez du peu !) allait démocratiser l'accès aux informations, au savoir, à la connaissance, etc. On a dit aussi qu'avec Google (plus de 90 % des usagers français) les « internautes » pouvaient trouver tout ce qu'ils cherchaient.

On a vu aussi que l'essentiel des actions entreprises pour former aux nouveaux médias (B2i, C2i) était consacré à l'acquisition de procédures manipulatoires, **laissant aux apprenants le soin de comprendre comme ils pourront ce qu'ils font de ces instruments**. La littératie numérique, faite de **discernement éclairé** par des connaissances acquises sur cet univers informationnel, est encore loin d'être une ambition réellement portée dans notre pays, mis à part des initiatives éparses conduites par des acteurs dans le meilleur des cas ignorés de la puissance publique. Peut-on vraiment, alors, parler de culture numérique comme visée reconnue ?

La **notion de culture** renvoie à deux éléments constitutifs que certains voudraient opposer mais qui doivent être saisis dans leur relation : des savoirs assimilés, intégrés dans la personnalité d'un sujet social, appartenant à un champ culturel, et des pratiques devenues spontanées du fait de leur fréquence d'usage par les sujets pratiquants, inscrites dans une société qui les déploient.

Qu'en est-il alors de la **culture « numérique »** ? S'il est assez facile de repérer l'existence d'une pratique fréquente des moyens de communication véhiculant des données numérisées, au point qu'on entend souvent certains se féliciter de cette « expertise » spontanée des jeunes générations (**les « digital natives »**) et en conclure que la formation n'est pas si nécessaire puisque la « convivialité » des dispositifs les rend si faciles d'utilisation, si transparents.

Il semble bien pourtant que l'utilisation experte de ces nouveaux médias exige bien plus que de l'intuition et de l'habileté manipulatoire. Elle exige aussi des connaissances, des savoirs construits par la formation, non pas pour encombrer les sujets de connaissances inutiles mais **pour leur permettre de comprendre** ce qui est en jeu dans ce qu'ils font, ce qui se passe dans les processus qu'ils mettent en œuvre dans leur recherche d'information ou dans les productions qu'ils réalisent aussi bien dans leur scolarité que dans leurs loisirs.

Pour en revenir à la citation d'Édouard Herriot du début, on pourrait avoir, cependant, l'impression désagréable que pour beaucoup, **la culture ne se confond avec la « tabula rasa », l'absence de connaissances**, et non l'oubli. Comment ne pas penser, sinon, à l'impossibilité dans laquelle se trouve le Ministère de l'éducation nationale depuis plus de 20 ans de produire un curriculum en information-documentation ? Nous allons y revenir.

La question didactique

Qu'il s'agisse de culture littéraire, de culture philosophique, de culture historique ou de culture scientifique, on n'imaginerait pas que ces cultures ne **s'adossent à des savoirs** acquis au cours de parcours scolaires, qui peuvent être divers, mais qui résultent d'un effort plus ou moins réussi pour les penser. Pourquoi la culture de l'information, la culture numérique qui nous occupent aujourd'hui, ne devraient-elles pas **devenir des objets d'enseignement** ?

Lorsqu'on examine de près comme nous l'avons fait au GRCDI et dans d'autres lieux institutionnels (ERTé de Lille 3, IUFM, etc.) l'ensemble des pratiques et des savoirs associés mis en œuvre dans les activités scolaires ou universitaires, il nous apparaît qu'un impensé de taille hante notre système de formation, particulièrement au niveau des enseignements scolaires : **l'absence d'une définition curriculaire** dans le domaine de la culture de l'information. Comme si, à la différence des autres cultures visées par la formation scolaire, cette culture n'avait nul besoin de définition.

En effet, si ces pratiques culturelles sont reconnues avec tant d'intérêt, si elles appartiennent donc aux « **trivialités** » au sens où Yves Jeanneret² les pense, alors, il est de la plus haute importance de les inclure explicitement parmi les objets d'apprentissage pris en charge par l'appareil de formation scolaire comme une sorte d'équivalent au « trivium » médiéval. Il nous importe qu'elle soit prise au sérieux en considérant qu'elle doit faire l'objet d'une **didactisation réfléchie**, c'est-à-dire inscrite dans la progressivité, articulant les pratiques sociales plus ou moins spontanées, les représentations et pratiques des élèves et les connaissances établies dans le domaine des sciences de l'information et de la communication.

Cela ne saurait résulter **d'initiatives locales** allant dans tous les sens, cela ne peut qu'être réfléchi entre la **puissance publique**, les **praticiens** que sont les enseignants et formateurs en information-documentation et les **représentants des chercheurs** dans ce domaine de recherche, dont les travaux depuis une vingtaine d'années représentent des apports assez considérables à la connaissance des processus en cause.

² Yves Jeanneret, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Presses universitaires du septentrion, 2000. Chap. 4 : "L'écrit d'écran : lire, écrire et un peu davantage", p. 107-130 (réédité chez le même éditeur en 2007).

Id., *Penser la trivialité*. Hermès : Lavoisier, 2008. Volume 1 : la vie triviale des êtres culturels

Le GRCDI a rassemblé, en 2010, dans une douzaine de propositions l'essentiel de sa pensée pour l'élaboration d'un curriculum en information-documentation³. Tout porte à croire qu'elles sont toujours plus d'actualité. Rappelons-les :

1. **Refonder une matrice disciplinaire, en cohérence avec le nouveau paradigme de la culture informationnelle.**
L'information-documentation, dont l'ancien paradigme, centré sur la maîtrise de l'information et la méthodologie documentaire jusqu'à la fin des années 90, s'est profondément transformé et élargi sous l'effet de la banalisation d'internet, de l'augmentation considérable et anarchique d'une offre informationnelle numérique et du nouveau rapport entre producteurs et consommateurs d'information. **L'expression de « culture informationnelle » correspond bien à ce nouveau paradigme.** Il importe de situer le curriculum dans une matrice disciplinaire clairement formulée et adossée à des références scientifiques précisées.

2. **Mettre au premier plan les finalités éducatives d'une formation à la culture informationnelle.** La formation à la culture informationnelle doit ainsi s'inscrire dans les finalités éducatives et les valeurs propres à l'école, lesquelles touchent à la **construction d'une autonomie de pensée**, à la formation à l'attention, à la construction des savoirs, à la formation citoyenne.

3. **Définir les buts de la formation à la culture informationnelle :**
 - la **connaissance et la compréhension** des environnements informationnels et numériques, ainsi que celles des problématiques que ces environnements posent à l'usage de l'information ;
 - l'utilisation avancée et inventive des TIC, la **maîtrise des processus d'information et de documentation** ;
 - le **recul critique sur les médias**, les TIC et l'information ;
 - la **responsabilité légale et éthique** relative à l'usage de l'information.

4. **Intégrer l'éducation aux médias, l'enseignement info-documentaire et la maîtrise des TIC dans le cadre d'une culture informationnelle globale.** Cette liaison entre les cultures info-documentaire, médiatique et numérique devrait également s'adosser à la réflexion sur le rôle des médiations et des supports techniques et viser, pour les élèves, **l'acquisition d'une véritable culture technique, permettant notamment de comprendre** le sens et le fonctionnement des objets techniques et informationnels.

³ Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information. Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire. Septembre 2010

5. **Identifier les connaissances et les compétences à enseigner et (re)donner la première place aux savoirs et à la culture.** Cette approche particulière, fondée sur l'étude d'objets socio-techniques en constante et rapide évolution, **nécessite d'articuler entre elles de nombreuses références** :
 - la **référence scientifique** des savoirs savants (S.I.C.),
 - la **référence experte** issue des pratiques sociales professionnelles (recherche scientifique, journalisme, métiers de l'information et de la documentation),
 - la **référence pédagogique** des pratiques déjà formalisées à l'école, notamment dans le secondaire sous l'impulsion des professeurs documentalistes,
 - et, enfin, la **référence de l'étude des pratiques informationnelles** des élèves, que ce soit dans un contexte scolaire ou privé.

6. **Veiller à la dimension temporelle des apprentissages de la maternelle à l'université.** La préoccupation essentielle porte ici sur l'adéquation entre la **progressivité proposée dans les enseignements** pour la meilleure intégration possible des savoirs scolaires et les possibilités psychologiques nécessaires aux élèves pour s'approprier ceux-ci.

7. **Proposer aux enseignants et aux formateurs des démarches pédagogiques adaptées aux élèves et aux types de connaissances à enseigner.** Plutôt qu'une entrée unique par les savoirs, les compétences ou les activités, le GRCDI préconise une **entrée par les situations**, dans la mesure où celle-ci peut intégrer les précédentes dans le but de construire les **savoirs opératoires** de l'information-documentation.

8. **Proposer aux enseignants et aux formateurs des exemples d'activités et de tâches favorisant les apprentissages.** Le curriculum devrait faire aux formateurs des propositions concrètes sur le type de travail à proposer aux élèves. Il faudrait alors :
 - distinguer clairement **les activités à proposer aux élèves**, dont la visée est de roder ou de découvrir des procédures pour traiter l'information,
 - et la tâche que le formateur, l'enseignant, élabore à l'intention de la classe en vue de **faire surgir un problème fécond pour les apprentissages**.

Tâche et activités sont également constitutifs d'une matrice disciplinaire.

9. **Identifier différents types d'objets appropriés aux apprentissages.** Le curriculum devrait faciliter **l'usage pertinent de ces objets scolaires**, par les enseignants et formateurs. Ces objets constituent des indices révélateurs de la réalité

de la discipline. Ils composent déjà l'ordinaire de ces professionnels et de leurs élèves en situation d'apprentissage.

- **objets didactiques**, à l'instar des cartes ou des équipements de laboratoires ;

- **objets issus de la vie réelle « à didactiser »** qui se trouvent investis dans le contexte scolaire d'un rôle de mise en relation avec la vraie vie, une sorte de retour de l'école vers la cité.

10. Favoriser les articulations avec les autres disciplines et promouvoir les différentes formes d'interdisciplinarité.

Ces partenariats peuvent être fondés sur différents types de relation. Dans certains cas en effet, lorsqu'un objet d'étude est commun à l'information-documentation et à une autre discipline, les regards se révèlent complémentaires, à l'image des deux domaines culturels qui entrent en contact pour élargir la perception et la compréhension d'un phénomène.

11. S'appuyer sur les différentes fonctions de l'évaluation pour concevoir, accompagner, sanctionner et valider les apprentissages. Le curriculum devrait s'appuyer sur des évaluations régulières de l'intégration des élèves à la culture de l'information. Il devrait distinguer nettement et rendre explicites **les deux grandes fonctions de l'évaluation, que sont la formation** (types diagnostique et formatif) **et la validation** (types sommatif et certificatif).

12. Former les enseignants et les formateurs responsables de l'éducation à l'information et développer la recherche didactique de l'information-documentation. Comme conséquence attendue de la création d'un curriculum info-documentaire, les liens, déjà étroits et nombreux, entre le terrain pédagogique et celui de la recherche, seront nécessairement renforcés et approfondis. Ainsi la formation, initiale et continue, a tout intérêt à **s'appuyer davantage sur le champ de recherche, actuellement en émergence** autour de ces questions, à s'adosser à ses résultats et à s'emparer des apports théoriques. De son côté, la recherche sur la culture informationnelle et la didactique de l'information, conformément à sa jeune histoire, a tout à gagner à approfondir les liens avec les acteurs du terrain : enseignants, formateurs et aussi élèves et étudiants, en veillant notamment à observer les potentialités et les obstacles posés par le développement des technologies numériques.

Pour résumer, je voudrais qu'on cesse d'opposer les pratiques « numériques » à leur intelligence, à leur compréhension. Nier le passage nécessaire par l'acquisition de savoirs pour acquérir de bonnes pratiques **c'est réserver au « happy few » la perspective de maîtriser l'univers de l'information**, et... le refuser au plus grand nombre. Permettre aux élèves, aux étudiants de comprendre, **d'accéder à l'intelligence** de ce qu'ils font des ressources numériques, n'est pas une **coquetterie intellectuelle**, c'est un moment essentiel de leur entrée dans la culture de l'information.

Je voudrais même qu'on entreprenne de manière tout à fait explicite de faire mieux connaître ces médias qui redimensionnent complètement la transmission de la culture des hommes ; oui, la connaissance de la manière dont les hommes communiquent entre eux **est utile et à l'humanité et à la communication**, puisque celle-ci est **consubstantielle** à l'humanité. Nous ne venons pas d'entrer dans une société de l'information et de la communication, nous y sommes depuis les débuts de l'humanité !

✂