

Le contexte scientifique de l'information-documentation : les Sciences de l'Information et de la Communication

Cécile Gardiès
Maître de conférences (HDR) en Sciences de l'information et de la communication
ENFA – Toulouse
cecile.gardies@educagri.fr

Partant du constat que toute technique, soit-elle professionnelle, gagne à s'appuyer sur une théorie scientifique, même si elle n'est pas la seule, qui en constitue les fondements principaux et en garantit les évolutions, nous nous proposons de définir le champ scientifique de référence de l'information-documentation pour en cerner sa « géographie interne » (Jeanneret, Ollivier, 2004 : 18)¹ à travers les modèles explicatifs des objets étudiés. Objets qui, en partie du moins, se situent dans la fonction technique.

L'acquisition de connaissances ne peut se faire par l'expérience seule. Si l'on considère que la théorie est assimilée à l'abstraction, alors l'expérience, ou la pratique renvoient au concret, à la « réalité ». En premier lieu, l'opposition de la théorie et de l'expérience ou de la pratique semblerait recouper celle de l'abstrait et du concret. La théorie concernerait donc l'ordre de l'abstraction entendue comme ce qui est éloigné et éloigne des faits, tandis que l'expérience serait toute entière tournée vers la réalité matérielle et tangible. Par abstraction, il faudrait entendre l'opération de l'esprit qui permet, en les traitant séparément, de donner aux qualités des choses, aux relations qui les unissent, à la fois une existence stable et un nom. L'abstraction serait constitutive de la pensée et du langage, et structurerait véritablement notre rapport à au réel, contrairement à ce qu'établit le sens commun. On peut alors penser que par l'abstraction, le concret nous est donné et connu, si l'on entend par concret la « réalité » des êtres ou des objets tels qu'ils sont donnés dans l'expérience. Le mot théorie² vient du mot grec *theoria* qui signifie « vue intellectuelle », « contemplation », « attitude spéculative ». Au sens général du terme, la théorie est une connaissance spéculative, désintéressée, par opposition à la pratique, qui concerne l'action ou qui est orientée vers l'action. Le concept d'expérience désigne aussi la connaissance acquise par les sens, les données sensibles auxquelles l'esprit a à faire dans l'élaboration ou la validation de ses connaissances. Cela renvoie à la question de l'objet scientifique par rapport à celle de la fonction technique. Nous reviendrons sur la question de l'objet scientifique, sans nous limiter au singulier, car comme le dit Jean Meyriat « *une science ne se définit que partiellement par son objet, mais davantage par ce qu'elle cherche à expliquer dans les objets qu'elle étudie, par les modèles explicatifs qu'elle en propose, on pourrait dire ses paradigmes* » (Meyriat, 1983 a : 68)³.

¹ JEANNERET Yves (coord.) et OLLIVIER Bruno (coord.) (2004). Les Sciences de l'Information et de la Communication : savoirs et pouvoirs. *Hermès*, mai, n° 38, 256 p.

² Encyclopédia universalis, DVD, 2005

³ MEYRIAT, Jean (1983 a). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

Le champ des Sciences de l'Information et de la Communication

« Toute discipline pour fonder sa légitimité doit poser son identité, une identité qui la distingue des autres disciplines. Elle peut revendiquer une filiation.(...) une ambition générale (...) Or on peut considérer qu'une discipline se définit moins par son objet, qu'elle peut partager avec d'autres, que par son point de vue sur cet objet » (Maingueneau, 1998)⁴.

Historique et origines

Il serait vain de vouloir ici retracer toute l'histoire des SIC, le chantier est vaste, il a été abordé et approfondi par plusieurs auteurs et les différentes approches montrent toute la complexité de cette entreprise. Néanmoins ce détour historique, même partiel, nous paraît nécessaire pour comprendre la structuration et les contenus des recherches actuelles du champ des SIC. Nous ne prétendons donc pas à l'exhaustivité, mais nous proposons là un regard porté par des éclairages divers, choisis pour leur proximité avec nos préoccupations.

Les Sciences de l'Information et de la Communication (71^{ème} section du conseil national des universités, CNU) sont définies par ce conseil de la manière suivante :

« La 71e Section du CNU a vocation à accueillir les enseignants-chercheurs inscrits dans le champ des Sciences de l'information et de la communication. Elle considère que les SIC recouvrent particulièrement :

A. Les études sur les notions d'information et de communication, sur leurs relations, sur la nature des phénomènes et des pratiques ainsi désignés, de même que les différentes approches scientifiques qui s'y appliquent.

B. L'étude, d'une part, des processus, des productions et des usages de l'information et de la communication, d'autre part, de la conception et de la réception de celles-ci. Ainsi que l'étude des processus de médiation et de médiatisation.

C. L'étude des acteurs, individuels et institutionnels, de l'information et de la communication, l'étude des professionnels (dont notamment les journalistes) et de leurs pratiques.

D. L'étude de l'information, de son contenu, de ses systèmes sous l'angle des représentations, des significations ou des pratiques associées.

E. L'étude des médias de communication et des industries culturelles sous leurs divers aspects.

Le champ de la section est résolument interdisciplinaire. Les méthodes mises en œuvre par les études qui en relèvent peuvent être diverses mais chaque étude doit reposer sur une (des) méthodologie(s) bien identifiée(s). L'ampleur même du domaine de l'information et de la communication et les différents emplois de ces termes amènent à distinguer la pratique de l'information ou de la communication (qui est le fait de tous les individus qu'ils soient enseignants-chercheurs ou non) de l'étude des processus de l'information et de la communication, qui est le champ d'enseignements et de recherches de la 71e Section. À ce titre, il ne suffit pas d'avoir conçu ou réalisé un ou des produits de communication ni d'en faire usage pour se réclamer des SIC. Cette définition du champ, déjà présente dans le texte de 1985 de la 71e Section du CNU et enrichie dans le texte de 1999, doit être complétée par la spécificité de l'approche. Est donc du ressort de la 71e Section l'étude des processus d'information ou de communication relevant d'actions contextualisées, finalisées, prenant

⁴ MAINGUENEAU, Dominique (1998). *Les tendances françaises en analyse du discours : compte-rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998* [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] .

Disponible sur :

<http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>

*appui sur des techniques, sur des dispositifs, et participant des médiations sociales et culturelles. Sont également pris en compte les travaux développant une approche communicationnelle de phénomènes eux-mêmes non communicationnels*⁵

Partant de cette définition officielle et actuelle des SIC nous avons cherché à la mettre en regard avec son histoire et ses courants fondateurs.

Les SIC sont une discipline universitaire française créée en 1974, « *discipline jeune, grandie en France sous le signe spécifique de l'alliance de l'information et de la communication* » (Jeanneret, Ollivier, 2004 : 15)⁶, qui pourtant est qualifiée de science « adulte » par Y.-F. Le Coadic en ce sens qu'on peut en retracer l'histoire, ce qui permet « *d'introduire d'emblée une dimension critique car elle montre que la science est passée par un long processus de développement ... (et) révèle les nombreuses controverses qui agitent la science en action* » (Le Coadic, 1993 a : 205)⁷. Il est vrai qu'il se réfère à une vision anglo saxonne comme le montre l'utilisation du singulier dans sa désignation et que cette alliance de l'information et de la communication est une spécificité française. Pour les pays anglo saxons, il s'agit « *d'information science* » seule.

Robert Boure note que le fait que les SIC « *n'aient pas à l'origine été définies comme une discipline... mais comme une interdiscipline... leur assigne une place du côté des frontières définies comme zones de contact, intersections, interfaces et lieux d'échange* » (Boure, 2002 : 20-21)⁸. La question de l'interdisciplinarité des SIC va être un élément identitaire marquant, qui va tout au long de son évolution imprégner et enrichir les recherches par des éclairages divers, mais dans le même temps poser des problèmes de centration et de délimitation des objets de recherche.

L'interdisciplinarité « *permet de relier, autour d'axes de recherche, si possible bien spécifiés, des méthodologies provenant de disciplines différentes et de les faire interagir (...) mais elles ne sauraient se contenter de cette unique perspective* » (Miege, 2000 : 558)⁹. L'interdisciplinarité peut se penser en terme de « sciences mères » ou de sciences proches. C'est à dire que les sciences mères sont pour nous les sciences qui ont été constitutives des SIC (par exemple la bibliologie) et les sciences proches sont celles qui aident à étudier des objets propres par des apports de cadre analytique (comme par exemple la linguistique, la psychologie, la sociologie).

Le développement des SIC en France est tantôt associé à la demande sociale, surtout celle des professionnels de la documentation et notamment des documentalistes (Régimbeau, Couzinet, 2004)¹⁰, tantôt il est décrit comme ayant impulsé une demande, par exemple celle de la formation professionnelle en information-communication au sein de l'université (IUT). Mais dans tous les cas « *l'impulsion vient d'abord de préoccupations liées à l'enseignement ; la*

⁵ Définition du CNU sur son site : <http://cnu71.online.fr/12-compe.html>

⁶ JEANNERET Yves (coord.) et OLLIVIER Bruno (coord.) (2004). Les Sciences de l'Information et de la Communication : savoirs et pouvoirs. *Hermès*, mai, n° 38, 256 p

⁷ LE COADIC, Yves-François (1993 a). Histoire des sciences et histoire de la science de l'information. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 205-209.

⁸ BOURE, Robert (éd.) (2002). *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. 179 p. (Communication).

⁹ MIEGE, Bernard (2000). Les apports à la recherche des Sciences de l'Information et de la Communication. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 549-567.

¹⁰ REGIMBEAU Gérard et COUZINET Viviane (2004). L'énonciation de la recherche en information-documentation : enjeux sociaux de la médiation des savoirs. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL PLURIDISCIPLINAIRE (2004 ; Université de Franche-Comté). Sciences et écritures. Disponible sur CDROM.

recherche de fondements scientifiques ne s'affirme que progressivement » (Meyriat, Miège, 2002 : 46)¹¹.

Autrement dit, il est nécessaire de considérer dans l'histoire des SIC, comme dans l'histoire des sciences en général, « *la dimension cognitive et la dimension sociale* » (Palermi, Polity, 2002)¹². L'histoire des SIC peut ainsi se retranscrire à travers son histoire institutionnelle : diplômes, formations et son histoire intellectuelle : théories, techniques et concepts fondateurs ou encore son histoire sociale : celle des individus notamment dans leurs écrits ou dans les biographies des personnalités marquantes. M.K. Buckland¹³ s'est attaché à ce travail d'histoire des écrits comme témoin de l'évolution de « *l'information science* » plutôt que par les événements ou les figures marquantes. Il souligne que les mots « *information science* » et « *recherche d'informations* » furent adoptés en remplacement du terme de documentation et que la science de l'information est liée aux champs d'application spécifiques comme l'archivistique, les bibliothèques, les services documentaires, marquant ainsi une difficulté persistante pour séparer la théorie de la « *science des bibliothèques* » et de la documentation de celle de la Science de l'Information. Cette proximité du champ professionnel est relevée dans la trajectoire des chercheurs en SIC souvent issus de ce champ et renforce un souci de légitimation mutuelle. J. Meyriat se penche sur l'étude du mot documentation et son association avec l'information dans une visée historique, notant ainsi une évolution terminologique qui reflète les divers ancrages de la discipline mais il précise que cette « *mise en ordre terminologique est inachevée* » (Meyriat, 1993 : 198)¹⁴.

Cette position nous renvoie au regard sur les étapes de l'installation institutionnelle des SIC qui vont permettre d'en affirmer le champ. Les origines sont incontestablement attribuées à Paul Otlet et à la création de l'institut international de bibliographie en 1895, comme le souligne M. Buckland et L. Zimring dans leurs recherches sur l'histoire de la science de l'information : « *IS is a dynamic but not a new field. Indeed 1995 marks the centenary of one historic event, the establishment in Brussels of what is now the International Federation for Information and Documentation in which many modern IS ideas were pioneered* » (Buckland, Liu Zimring, 1995 : 386)¹⁵.

D'autres grandes figures à l'origine des fondements théoriques des SIC en France peuvent être citées, comme celle de Jean Meyriat qui a mené une réflexion importante tant sur le document, l'information et son lien avec la communication que sur les métiers de l'information à partir du secteur de la documentation principalement. Robert Escarpit qui a mené un travail de réflexion sur la confrontation du modèle cybernétique de l'information à la vie politique, Roland Barthes et la critique sémiologique des médias de masse.

En France les formations vont accompagner le mouvement de création disciplinaire avec un double système : celui des cadres des bibliothèques et conservateurs (grandes écoles en 1950, ENSB école nationale des sciences des bibliothèques en 1963 qui deviendra l'ENSSIB école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques en 1990) et celui des

¹¹ MEYRIAT, Jean et MIEGE, Bernard (2002). Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 – milieu des années 1980). *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés, sous la dir. de Robert Boure*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 45-70.

¹² PALERMITI, Rosalba et POLITY, Yolla (2002). Dynamiques de l'institutionnalisation sociale et cognitive des sciences de l'information. Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 95-123.

¹³ BUCKLAND Michael K. and ZIMING Liu (1995). History of information science. *Annual review of information science and technology*, vol. 30, p. 385-416.

¹⁴ MEYRIAT, Jean (1993). Un siècle de documentation : la chose et le mot. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.

¹⁵ BUCKLAND Michael K. and ZIMING Liu (1995). History of information science. *Annual review of information science and technology*, vol. 30, p. 385-416.

formations universitaires professionnalisantes (IUT par exemple). Pour J. Meyriat et B. Miège c'est bien la création de filières d'enseignement en information communication dès les années 1967 qui va pousser à la création de cette discipline.

Le champ disciplinaire des SIC s'est donc affirmé petit à petit et cette affirmation se caractérise dans deux directions, d'une part la mise en place d'organismes scientifiques 'autoproclamés', comité ou société savante permettant de rassembler les personnes et les idées et de donner une visibilité au nouveau champ et d'autre part les organismes universitaires qui vont permettre la déclinaison de cette reconnaissance officielle, par exemple en terme de gestion des postes d'enseignants et d'ouverture de filières.

Ainsi on peut noter dès février 1972 la création, à l'initiative de R. Escarpit, J. Meyriat et R. Barthes, du comité des sciences de l'information et de la communication, puis en 1977 le comité des sciences de l'information et de la communication qui est devenu la société française des sciences de l'information et de la communication (SFSIC) avec la tenue de congrès (1975) et la parution du bulletin de la SFSIC « la lettre d'inforcom » (née en décembre 1978).

Du point de vue de l'institutionnalisation universitaire, en janvier 1975 le Ministère de l'Education Nationale crée la 52^{ème} section « SIC » au sein du comité consultatif des universités, puis en juin 1985 elle devient la 71^{ème} section par le conseil supérieur des universités. J. Meyriat et B. Miège situent donc dans le milieu des années 1980 l'affirmation des SIC même si ils soulignent que « leur édification est loin d'être achevée » (Meyriat, Miège, 2002 : 68)¹⁶.

L'institutionnalisation des SIC en France et la délimitation de ses objets et référents ont conduit à de nombreuses études et ont été cernées à travers notamment le repérage de thèses et des cadres universitaires (Polity et Rostaing, 1997)¹⁷, (Tétu, 1992)¹⁸, le repérage des revues (Couzinet, 2002b)¹⁹, les congrès (Tétu, 2002)²⁰, le travail des « pères fondateurs » (Couzinet, 2000)²¹, l'histoire des formations (Meyriat, 1996)²² mais aussi les différentes réflexions sur l'évolution des SIC (Boure, 2002)²³. Ces dimensions institutionnelles sont importantes en ce

¹⁶ MEYRIAT, Jean et MIEGE, Bernard (2002). Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 – milieu des années 1980). *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 45-70.

¹⁷ POLITY, Yolla et ROSTAING, Hervé. (1997). Cartographie d'un champ de recherche à partir du corpus de thèses de doctorat soutenues pendant 20 ans : les sciences de l'information et de la communication en France 1974-1994. In CONGRES DE LA SOCIETE FRANCAISE DE BIBLIOMETRIE AVANCEE, (12-16 mai 1997, Ile Rousse (Corse) *journées d'études sur les systèmes d'information élaboré*. [en ligne] . [Réf. du 13 août 2005] . Disponible sur : <http://www.iut2.upmf-grenoble.fr/RI3/ilerousse/sld001.htm>

¹⁸ TETU, Jean-François (1992). Rapport à la direction de la recherche et des études doctorales (MEN) : *les thèses en information-communication, 1981-1991*, Paris.

¹⁹ COUZINET, Viviane (2002 b). Documentaliste-Sciences de l'information et la mise en visibilité de la recherche. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 125-151.

²⁰ TETU, Jean-François (2002). Sur les origines littéraires des sciences de l'information et de la communication. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 71-90.

²¹ COUZINET, Viviane (2000). *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*. Paris : ADBS. 345 p.

²² MEYRIAT, Jean (1996). Documentalistes et bibliothécaires : regards croisés sur leurs formations. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 41, n° 6, p. 37-40.

²³ BOURE, Robert (éd.) (2002). *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. 179 p. (Communication).

sens que « la science n'a d'autre fondement que la croyance collective de ses fondements que produit et suppose le fonctionnement même du champ scientifique » (Bourdieu, 1976 : 99)²⁴.

M. Buckland et L. Zimring soulignent que l'histoire des formations autour de la Science de l'Information en France a été retracée par Jean Meyriat et qu'il n'existe pas d'histoire des formations similaires aux Etats Unis (Buckland, Liu Zimring, 1995 : 398)²⁵. Au contraire, aux Etats Unis, F.R. Shapiro, jette un regard historique sur l'évolution de la SI par une entrée terminologique sur le mot « science de l'information », qui selon lui, montre une importance considérable dans la vie de la discipline. Il retrace ainsi les différents termes qui ont servi à nommer la SI, tout d'abord bibliographie (1802), puis bibliothéconomie ou science des bibliothèques (1851). Pour lui, Paul Otlet²⁶ (1903) emploie le terme de documentation pour désigner le processus de fourniture de documents aux chercheurs d'information, et souligne que ce terme de documentation deviendra le principal terme européen pour désigner le travail des bibliothécaires puis des documentalistes. F.R. Shapiro retient ici principalement les aspects techniques alors que Paul Otlet a posé les bases de la bibliologie. Une autre série de termes apparaissent autour du mot information, notamment la notion de référence qui commence à s'imposer et en 1950 Calvin Moers introduit le concept de « recherche d'informations » qui deviendra très populaire entre 1950 et 1960 et qui amènera à « *Information science* » (Shapiro, 1995 : 384)²⁷. Mais les termes, aussi significatifs soient-ils, ne retracent pas entièrement les courants qui ont traversé la construction des SIC et qui ont amené à définir un certain nombre de spécificités.

Courants et spécificités

D. Maingueneau²⁸ propose de considérer la question de la délimitation d'une discipline par le fait qu'elle est traversée de courants différents, avec des facteurs de diversification des traditions scientifiques et culturelles comme les disciplines qui servent de références, l'existence d'écoles avec des leaders charismatiques, l'existence d'écoles spécialisées, la visée ou l'absence de visées applicationnistes, les revendications institutionnelles de chercheurs.

En ce qui concerne les SIC, il est possible d'identifier plusieurs courants fondateurs, comme la théorie mathématique de l'information et la cybernétique, le fonctionnalisme ou le constructivisme qui allient l'étude de l'information et des aspects communicationnels. Certains auteurs, dont Jean Meyriat, ont une autre manière d'aborder l'influence des courants fondateurs, par exemple en proposant une classification des sciences de l'information et de la communication.

²⁴ **BOURDIEU, Pierre (1976)**. Le champs scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin, n° 2-3, p. 88-104.

²⁵ **BUCKLAND Michael K. and ZIMING Liu (1995)**. History of information science. *Annual review of information science and technology*, vol. 30, p. 385-416

²⁶ Paul Otlet, fondateur de la documentation moderne, crée en 1895 l'office international de bibliographie, met au point la classification décimale universelle en 1905 et écrit en 1934 le « traité de documentation : le livre sur le livre » qui réoriente et installe la bibliologie comme science globale de l'écrit

²⁷ **SHAPIRO, Fred R. (1995)**. Coinage of the term Information Science. *Journal of American society for information science*, juin, vol. 46, n° 5, p. 384-385.

²⁸ **MAINGUENEAU, Dominique (1998)**. Les tendances françaises en analyse du discours : compte-rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998 [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] .

Disponible sur :

<http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>

Ces deux approches nous semblent apporter des éclairages complémentaires. C'est B. Miège²⁹, dans son ouvrage sur la pensée communicationnelle, qui aborde, entre autres auteurs, les courants fondateurs des SIC. En effet il propose une réflexion sur ces dernières par l'étude des fondements de la pensée communicationnelle pour sortir de leur questionnement classique comme discipline ou inter-discipline. Cette entrée par la pensée communicationnelle, selon B. Miège, permet d'intégrer ou de relier des problématiques provenant de courants théoriques distincts qui élargissent les interrogations actuelles. Ces courants sont en premier lieu le modèle cybernétique où la communication est conçue comme un processus et le résultat de ce processus, et où une théorie mathématique de l'information est affirmée (l'information est quantifiable, on s'intéresse à la mesure de l'information et aux lois auxquelles elle est soumise). C'est entre autre, le schéma canonique émetteur, canal, récepteur. L'information conçue dans un système ouvert est transmise de manière linéaire ou circulaire mais elle se réduit au signal et se caractérise par une absence de prise en compte du sens. Le modèle cybernétique a été développé par différents auteurs comme Shannon et Weaver, Moles ou Zeltmann. Ce courant, malgré diverses critiques, est considéré comme un courant fondateur des Sciences de l'Information et de la Communication.

L'approche empirico fonctionnaliste des médias de masse (années 1950-1960) s'intéresse aux médias et à leurs effets, aux organisations professionnelles, aux écoles de journalisme. C'est la période des études d'audience, des phénomènes de persuasion, de propagande. Le médium est considéré comme le message (Mac Luhan), et l'information est vue comme dépendante du contexte de réception. Les auteurs de ce courant sont Lasswell (sociologue américain, « structure et fonction de la communication dans la société », 1948), Mac Luhan (« la galaxie Gutenberg », 1967) ou encore Lazarsfeld. Ce courant est résumé ainsi : qui dit quoi, par quel canal, à qui, avec quels effets ?

Vient ensuite la méthode structurale et ses applications linguistiques (fin des années 1960) représentée par C. Lévi-trauss, M. Foucault ou encore R. Barthes. Cette approche s'intéresse à la signification du message qui repose sur une infinité de signes qui eux même forment un système analysable et codé. La langue est ainsi étudiée en tant que structure, en tant que système.

B. Miège considère que les années 1960 constituent un tournant pour la pensée communicationnelle qui se diversifie et gagne en consistance théorique. La première étape a été caractérisée par la conjonction d'un modèle (cybernétique), d'une approche (empirico fonctionnaliste) et d'une grande souplesse orientée autour d'une axiomatique : l'influence, et d'une méthode (la méthode structurale). Les années 1970 verront l'élargissement des problématiques au travers notamment de l'économie politique critique de la communication, de la pragmatique (école de Palo Alto), de l'ethnographie de la communication (ethnométhodologie et sociologie des interactions sociales), les sociologies de la technique et de la médiation, la réception des messages et la formation aux usages, les philosophies de la communication. Ces années là, sans renier les courants fondateurs, se sont enrichies de l'apport de nouvelles problématiques et d'une tentative d'articulation de différents paradigmes. Pour B. Miège les interrogations actuelles qui prennent en compte ces courants ne peuvent pas se concevoir en une seule théorie générale mais pourrait s'orienter vers différents points : le rapprochement ou la convergence de l'information et de la communication, repenser « *l'impensable société de l'information* », préférer l'interdiscipline au repliement sur les disciplines et affirmer les spécificités de l'information et de la communication. Pour lui ces spécificités pourraient se résumer dans une articulation entre dispositifs techniques de la communication et production des messages et du sens. Mais c'est aussi dans une prise en compte de l'insertion sociale des techniques, dans la mise en évidence

²⁹ MIEGE, Bernard (1995). *La pensée communicationnelle*. Grenoble : P.U.G. 118 p. (La communication en plus).

des procédures d'écriture des messages et des conditions de conception ou de réalisation que peuvent se relever des éléments importants. Enfin, c'est dans les dimensions socio-économico-politiques des activités info-communicationnelles et dans l'étude des changements dans les processus de médiation que se retrouvent la diversité des objets d'études des Sciences de l'Information et de la Communication.

Nous pouvons aussi citer des courants comme le constructivisme et la systémique. Le constructivisme analyse notre perception de la réalité comme produit d'une reconstruction mentale, c'est à dire qu'il n'y a pas de réception passive des messages mais une construction permanente d'un cadre subjectif. La systémique dépasse le modèle de la communication de l'émetteur vers le récepteur pour l'insérer dans un système. E. Morin définit le système comme « *l'association combinatoire d'éléments différents* » (Morin, 1991 : 28)³⁰. Pour lui dans le cas d'un système ouvert, deux idées sont intéressantes dans l'analyse systémique, « *la première est que les lois d'organisation du vivant ne sont pas d'équilibre, mais de déséquilibre, rattrapé ou compensé, de dynamisme stabilisé. La seconde (...) est que l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et que cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système. La réalité est dès lors autant dans le lien que dans la distinction entre le système ouvert et son environnement* » (Morin, 1991 : 33)³¹.

Ces deux derniers courants, mais aussi les approches que nous avons citées précédemment, privilégient la représentation subjective sans prendre en compte les déterminismes sociaux et pensent la communication comme valeur cadre et pas comme un simple moyen. Cependant le regard que porte E. Morin sur la systémique a l'avantage d'ouvrir cette méthode d'analyse sur les liens entre systèmes et environnement mais aussi sur la complexité. Or dans une vision réductionniste, le rôle de la science était de réduire cette complexité. La réintroduire, c'est prendre en compte un certain nombre d'interactions et d'interférences dans un grand nombre d'entités sans les isoler. E. Morin ajoute que la complexité comprend aussi des incertitudes (incertitudes au sein de systèmes organisés), des indéterminations, des phénomènes aléatoires, « *la complexité dans un sens a toujours affaire avec le hasard* » (Morin, 1991 : 49)³².

Ce parcours rapide des courants fondateurs assez centré sur les aspects communicationnels, ou communication de l'information sont une première manière d'aborder les dynamiques qui ont présidé à la création et à l'évolution des SIC dans le temps.

Jean Meyriat, que nous situons à la fois comme un des pères fondateurs de la discipline et comme un fervent défenseur de l'aspect « information ou communication de l'information », nous a proposé une réflexion autour de la classification des SIC qui peut permettre « *une sorte de carte du territoire que nous entendons couvrir* » (Meyriat, 1983 b : 61)³³. Il prend acte du pluriel que désigne les SIC et tente de distinguer des éléments ayant des attributs propres. La classification qu'il nous propose, comme nous l'avons précédemment dit, repose sur le principe qu'une science ne se définit pas seulement par son objet mais par ce qu'elle se propose d'expliquer et par les méthodes utilisées pour construire les modèles explicatifs. Ainsi l'objet des SIC serait la communication comme relation, l'information étant le contenu de ce processus. Il considère la Science de la Communication comme la science centrale, puis il définit des sciences périphériques qui l'englobent dans leur champ d'intérêt et enfin il

³⁰ MORIN, Edgar (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p. (Communication et complexité).

³¹ MORIN, Edgar (1991). Op. cit.

³² MORIN, Edgar (1991). Op. cit.

³³ MEYRIAT, Jean (1983 b). Pour une classification des sciences de la communication. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 61-64.

détermine des sciences connexes. Il pose la communicologie, qui étudie globalement la communication, comme science centrale, puis vient une première série de sciences périphériques ou branches de la communicologie : la médiologie, la bibliologie, l'iconologie, la cinématologie, la documentologie, les études de presse, les communications de masse. Il détermine aussi une deuxième série de sciences périphériques ou branche de la communicologie : l'informatologie et enfin la troisième branche : la communicologie fonctionnelle dont la communication persuasive, la communication didactique, la communication artistique, la communication scientifique, l'animation socio-culturelle. Les sciences périphériques sont pour lui, la technologie de la communication, les sciences sociales de l'information dont l'économie de l'information, la science politique de l'information, la psychologie de l'information, le droit, l'histoire... Et enfin il nomme les sciences connexes les sciences formelles ou les sciences des outils qui peuvent fournir des instruments méthodologiques pour l'analyse des phénomènes.

Ce qui paraît marquant dans le retour sur la genèse des SIC, c'est à la fois l'omniprésence interdisciplinaire qui, en élargissant les références théoriques, peut amener de la confusion, mais cette même référence interdisciplinaire peut servir à construire un socle théorique suffisamment éclairant pour l'explication de phénomènes que les SIC cherchent à faire avancer. Ainsi la position englobante de Jean Meyriat, qui proposait une classification des branches scientifiques autour de la communication de l'information nous paraît riche et porteuse même si elle ne perdure pas aujourd'hui sous cette forme. Cette position à la fois située dans le temps et héritière des pionniers comme Otlet, permet de cerner une discipline, qui se veut générale mais qui est multi pôles, par rapport aux autres mais ouvre aussi des perspectives d'études. Comme le souligne J. Davallon « *Les SIC doivent certes gagner leur place dans l'univers des disciplines, mais elles sont surtout à la fois en symbiose avec leur environnement scientifique et en position de pionnières pour l'exploration de nouveaux secteurs de recherche* » (Davallon, 2004 : 31)³⁴.

Nous pouvons nous demander si ces différentes dynamiques se retrouvent aujourd'hui dans l'identité revendiquée ou attribuée des SIC, dans le « *désir de disciplinarité* » (Jeanneret, 2000)³⁵, dans la définition de ses objets même, et si les interrogations actuelles sur la délimitation du champ des SIC s'appuient sur ses courants fondateurs, révélant par là même leur maturité scientifique.

Objet des SIC

J. Davallon définit trois types d'objets de recherche : l'objet de recherche problématisé, c'est le phénomène, ou le fait tel que le chercheur le construit pour pouvoir l'étudier. L'objet scientifique qui désigne une représentation déjà construite du réel, il se situe du côté du résultat de la recherche et de la connaissance produite et enfin les objets concrets qui appartiennent au champ d'observation. (Davallon, 2004 : 32)³⁶. Nous avons vu que J. Meyriat définissait non pas un objet pour les SIC mais bien plutôt un ensemble de modèles explicatifs des objets.

F. Granjon affirme que « *le principe de pertinence d'une discipline naît très exactement de la rencontre d'un ensemble plus ou moins homogène d'objets de recherche travaillés par des*

³⁴ DAVALLON, Jean (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès*, mai, n° 38, p. 30-37.

³⁵ JEANNERET, Yves (2000). *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.

³⁶ DAVALLON, Jean (2004). Op.cit.

dispositifs conceptuels originaux dont les autres disciplines ne peuvent réclamer la paternité » (Granjon, 2002 : 411)³⁷.

Comment peut-on alors appréhender les objets de recherche des SIC dans leur complexité, c'est à dire à la fois des objets de recherche, des objets scientifiques, des objets concrets en cernant les modèles explicatifs développés et en tentant de les rassembler en un ensemble homogène relevant strictement de notre discipline ?

Si nous partons du concept d'information comme objet scientifique central des SIC, nous trouvons différentes déclinaisons. Tout d'abord l'information considérée à travers le message, sa forme, ses codes, c'est à dire l'information « contenu » et sa transmission, c'est à dire l'étude de l'information et du transfert de l'information. Y.-F. Le Coadic définit la Science de l'Information (au singulier) comme ayant « *pour objet l'étude des propriétés générales de l'information et l'analyse des processus de sa construction, de sa communication et de son usage* » (Le Coadic, 1993 b : 33)³⁸, alors que H. Fondin situe l'objet spécifique de la Science de l'Information (le singulier est ici pris comme une spécificité au sein des SIC et non comme une entité indépendante) comme étant le : « *processus de recherche d'informations* », il considère ce processus de recherche d'informations comme une activité communicationnelle, un réel construit spécifique (Fondin, 2001)³⁹. Dans une réflexion sur la culture informationnelle, C. Baltz parle des connaissances qui se réfèrent aux SIC comme étant des connaissances sur la communication et l'information, leurs techniques, leurs effets, leurs marchés en lien avec une vision sur le monde et la société et sur notre façon d'agir (Baltz, 1998)⁴⁰.

Du côté de l'objet de recherche, J. Meyriat situe l'information comme le contenu de la communication : « *La communication : relation mentale et non physique (...) donc un processus, l'information étant le contenu de ce processus ; étant mental, il a un sens, et c'est ce qui lui donne forme dans l'esprit des êtres communicants* » (Meyriat, 1983 b : 62)⁴¹. Il précise que les SIC ont pour objet d'expliquer ce processus, de rendre compte de son fonctionnement et de son efficacité, de démontrer le mécanisme des interactions entre les êtres qui y sont impliqués. Ainsi il résume la problématique centrale des SIC comme celle de la « *communication d'un sens* » (Meyriat, 1983 b : 62)⁴². Pour lui l'information est donc un contenu dont le sens est construit, elle est à la fois un état et un processus.

L'objet de recherche, l'information, vécue comme produit d'une activité humaine à vocation communicationnelle, ne trouverait sa véritable valeur que dans l'usage, recentrant ainsi l'objet

³⁷ **GRANJON, Fabien (2002)**. Les Sciences de l'Information et de la Communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s). In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 409-415.

³⁸ **LE COADIC, Yves-François (1993 b)**. L'Etat de la recherche en information. In ACTES DU 3^e CONGRES DES DOCUMENTALISTES DE LYCEES ET COLLEGES – FADBEN (15-16-17 octobre 1993 ; Marseille). *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?*. Paris : Nathan. P. 33-39.

³⁹ **FONDIN, Hubert (2001)**. La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122.

⁴⁰ **BALTZ, Claude (1998)**. Une culture pour la société de l'information ? position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars-avril, vol. 35, n° 2, p. 75-82.

⁴¹ **MEYRIAT, Jean (1983 b)**. Pour une classification des sciences de la communication. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 61-64.

⁴² **MEYRIAT, Jean (1983 b)**. Op. Cit.

des SIC comme s'intéressant à l'objet technique qui permet de transmettre de l'information en tant que moyen de médiation performant (Staii, 2004)⁴³.

Une autre approche pour rendre compte du contour des SIC consiste à repérer « *l'énonciation de la recherche(...)* [pour mesurer les] *enjeux sociaux de la médiation des savoirs* » (Régimbeau, Couzinet, 2005)⁴⁴. La question qui se pose ici se situe du côté de la diffusion et de la valorisation de la recherche et de sa visibilité qui peut s'étudier dans les revues scientifiques du domaine. Ainsi est souligné la méconnaissance par les acteurs eux-mêmes des enjeux de cohésion de la discipline, de culture commune ou de positionnement des acteurs, perceptible dans les publications des chercheurs de la discipline, ce qui constitue « *un frein au développement de supports de médiation correspondant à la spécificité française des SIC* » (Régimbeau, Couzinet, 2005 : 12)⁴⁵.

Ainsi l'étude des médiations est également un objet de recherche qui a toute sa place au sein des SIC. On peut considérer l'information comme une médiation produite et exercée par les acteurs et les dynamiques de la communication médiatée, mais aussi de façon plus globale considérer la médiation comme « *L'articulation entre la dimension individuelle du sujet et de sa singularité et la dimension collective de la sociabilité et du lien social* » (Lamizet, 1995 : 144)⁴⁶. Ainsi, l'exemple du langage constitue une médiation au sens de l'appropriation singulière des codes collectifs. Dans la communication, elle se définit comme le lien entre l'énonciateur et le destinataire. B. Lamizet cite quatre exemples de médiations correspondant à différents types d'informations, celui qui nous semble le plus intéressant est celui de l'information documentaire qui renvoie, selon lui à la médiation du savoir. Il définit ainsi la médiation comme un processus de transformation de la communication effectué par un média ou médiateur. La médiation s'oppose à l'immédiateté et requiert la différence et la relation. Les communications ne peuvent guère exister sans être médiatisées. Le problème principal de la réflexion sur les médiations réside dans l'articulation réciproque du contenu et de la forme de ces médiations. Les médiateurs fonctionnent comme des « organisateurs » latents de la communication et ils agissent aussi bien sur la forme que sur le contenu des échanges. Les procédures de médiation peuvent être des catalogues, des répertoires, des classements, c'est à dire des objets de deuxième degré (Lamizet, 1995 : 159)⁴⁷.

Ce concept de médiation est riche et compte actuellement parmi les objets principaux de recherche au sein des SIC.

J. Davallon observe quatre principes à l'œuvre dans la construction d'un objet de recherche en sciences de l'information et de la communication : le premier est une prise en compte du lestage technosémiotique qui résulte de l'attache de l'objet de recherche aux objets concrets techniques, le deuxième est celui de la réflexivité c'est à dire que le chercheur doit penser la manière dont il construit son objet de recherche. Le troisième est celui du choix de l'échelle d'observation (postures micro ou macro). Le quatrième est le degré d'abstraction mis en

⁴³ **STAI, Adrian (2004)**. Réflexions sur les recherches et le champ des sciences de l'information. *Les enjeux* [en ligne], août. [Réf. du 24 septembre 2004]. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2004/Staii/index.php

⁴⁴ **REGIMBEAU, Gérard et COUZINET, Viviane (2004)**. L'énonciation de la recherche en information-documentation : enjeux sociaux de la médiation des savoirs. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL PLURIDISCIPLINAIRE (2004 ; Université de Franche-Comté). *Sciences et écritures*. Disponible sur CDROM.

⁴⁵ **REGIMBEAU, Gérard et COUZINET, Viviane (2004)**. Op.cit.

⁴⁶ **LAMIZET, Bernard (1995)**. Médiation, culture et sociétés. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ed. d'Organisation, p. 129-185.

⁴⁷ **LAMIZET, Bernard (1995)**. Op.cit.

œuvre (construction de représentations, objets pré-construits ou description) (Davallon, 2004 : 35)⁴⁸.

J.P. Metzger avance que « *la science de l'information s'intéresse essentiellement à l'élaboration sociale et au partage du savoir (...) élaboration et partage qui se réalisent dans des contextes sociaux ou culturels différents* » (Metzger, 2002 : 19)⁴⁹, mais si cette définition de l'objet des SIC est suffisamment englobante, il note toute fois une grande diversité d'approches qui pour être réunies doivent s'organiser autour de trois pôles. Il propose alors un premier pôle qui serait celui « *des objets porteurs de savoir* », un deuxième qui serait celui « *des pratiques humaines et sociales* » et enfin le troisième serait celui « *de la formalisation et du calcul* » (Metzger, 2002 : 21)⁵⁰. Ces trois pôles nous paraissent bien intégrer les différents objets d'études mais comme il le dit lui même « *quelques grandes questions restent en suspens, notamment celle de la constitution du corpus théorique et méthodologique commun, sans lequel une discipline, voire une interdiscipline ne peut guère se former* » (Metzger, 2002 : 27)⁵¹.

En effet, cerner l'objet ou les objets de recherche ne suffit pas à dessiner les contours d'une discipline scientifique, « *Un objet de recherche n'existe qu'en rapport à une médiation théorique qui joint le phénomène observé et les hypothèses de l'observateur (...) ce sont les théories qui président à la construction de l'objet, elles le font par réduction de la réalité à ses déterminations les plus essentielles* » (Granjon, 2002 : 413)⁵².

En reprenant les différents auteurs que nous avons cités, nous pouvons dire que les SIC s'intéressent à une activité humaine finalisée, à la compréhension des processus d'échanges et de partage des savoirs utilisant l'information dans le sens d'une connaissance communiquée, et prenant en compte son élaboration sociale quelle que soit sa nature, son support, son cadre et l'intention en jeu.

Au delà d'objets à décrire, comprendre ou analyser tels que l'information, la communication, les objets médiatiques, il s'agit de prendre en compte les processus dans leur construction et leur fonctionnement dans le cadre d'interactions humaines et sociales. La proximité, décrite en début de chapitre, avec les objets techniques doit être conscientisée pour ne pas constituer d'obstacle au travail du chercheur mais doit faire partie de ces objets que Le Marec⁵³ nomme « composites ». Le pluriel des Sciences de l'Information et de la Communication nous paraît refléter une richesse existante au sein de cette discipline, à la fois pour prendre en compte un fondement hybride de courants théoriques, un apport de différentes sciences mères et des approches diversifiées d'investigation des objets composites (scientifiques, de recherche et d'observation), et peut ainsi permettre une appréhension des phénomènes explicatifs pour reconstruire une réalité complexe. Autrement dit les SIC ne peuvent peut-être pas élaborer

⁴⁸ **DAVALLON, Jean (2004)**. Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès*, mai, n° 38, p. 30-37.

⁴⁹ **METZGER, Jean-Paul (2002)**. Les trois pôles de la science de l'information. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse). *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, sous la dir. de Viviane Couzinet et Gérard Regimbeau. Paris : ADBS. P. 17-28.

⁵⁰ **METZGER, Jean-Paul (2002)**. Op. cit.

⁵¹ **METZGER, Jean-Paul (2002)**. Op.cit.

⁵² **GRANJON, Fabien (2002)**. Les Sciences de l'Information et de la Communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s). In ACTES DU XIIIe CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 409-415.

⁵³ **LE MAREC, Joëlle (2004)**. Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès*, mai, n° 38, p. 141-147.

une théorie générale unique mais peuvent cependant prétendre à une « *identité cognitive* » (Staii, 2004)⁵⁴ construite par hybridation de concepts, d'objets, d'approches et de méthodes. Sa spécificité alors se construirait par une manière de poser les problèmes et d'éclairer par ses propres modèles théoriques des éléments de compréhension de la réalité des phénomènes info-communicationnels.

Si l'éclairage apporté nous permet de mieux cerner le territoire des SIC, peut-on pour autant en déduire une épistémologie propre ?

Epistémologie des SIC

L'épistémologie est la théorie de la science en général, c'est à dire la théorie qui essaie de définir les fondements, les méthodes, les objets et les finalités d'une science. En grec le terme d'"épistémè" signifie la science et le terme "logos" signifie le discours : on peut donc dire en traduisant littéralement le terme à partir du grec qu'elle est le "discours sur la science".⁵⁵

La théorie scientifique a une signification épistémologique puisque lorsqu'on parle de théorie scientifique, on désigne un ensemble organisé et cohérent d'idées, concernant un domaine particulier de connaissances, et intégrant des faits et des lois autour de quelques principes fondamentaux.

P. Bourdieu définit l'épistémologie par la nécessité de savoir ce que l'on fait quand on fait de la science, ce qui suppose que l'on sache comment ont été construits historiquement les problèmes, les outils, les méthodes, les concepts qu'on utilise (Bourdieu, 1984 : 81)⁵⁶. Pour lui un champ scientifique est un espace structuré de positions avec des enjeux et intérêts spécifiques, des personnes dotés de « l'habitus », capables de connaître et reconnaître les lois immanentes du jeu. Par « habitus » Pierre Bourdieu entend un « *système de dispositions acquises par l'apprentissage implicite ou explicite qui fonctionne comme un système de schèmes générateurs, stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts de leurs auteurs* » (Bourdieu, 1984 : 119)⁵⁷. Qu'en est-il pour les SIC ? Les sciences récentes cherchent à justifier épistémologiquement leur existence, même si le problème est différent par exemple pour les Sciences de la Communication et pour les Sciences de l'Information, car comme le dit G. Losfeld « *les disciplines anciennes ont l'avantage de se croire justifiées dans leur existence et fondées épistémologiquement par leur ancienneté même. Tel est sans doute le cas de toutes celles qui ont trait à la bibliothéconomie, et que souvent dans la tradition française, on appelle Sciences de l'Information. Paradoxalement les sciences récentes (..) peuvent aussi ne pas ressentir le besoin de se justifier, leur existence étant perçue comme inéluctable, requises qu'elles sont par un état du réel. Tel pourrait être le cas des Sciences de la Communication* » (Losfeld, 1990 : 161)⁵⁸.

Nous prendrons le parti d'aborder la question épistémologique de façon globale, c'est à dire en considérant les Sciences de l'Information et de la Communication.

⁵⁴ **STAI, Adrian (2004)**. Réflexions sur les recherches et le champ des sciences de l'information. *Les enjeux* [en ligne] , août. [Réf. du 24 septembre 2004] . Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2004/Stai/index.php

⁵⁵ Encyclopédia universalis, DVD, 2005

⁵⁶ **BOURDIEU, Pierre (1984)**. *Questions de sociologie*. Paris : Ed. de minuit. 277 p.

⁵⁷ **BOURDIEU, Pierre (1984)**. Op.cit..

⁵⁸ **LOSFELD, Gérard (1990)**. Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information-communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

H. Fondin situe l'objet scientifique dans un ensemble paradigmatique et pose que son étude serait liée à la posture épistémologique retenue (théorie, concepts) et à la méthode employée (Fondin, 2001 : 121)⁵⁹. Si nous nous penchons sur le terme de paradigme, nous pouvons voir que ce mot est d'abord employé comme terme épistémologique pour désigner un modèle de pensée dans des disciplines scientifiques. Le philosophe Thomas Kuhn définit un paradigme scientifique⁶⁰ par un ensemble d'observations et de faits avérés, un ensemble de questions en relation avec le sujet, qui se posent et doivent être résolues, des indications méthodologiques (comment ces questions doivent être posées), comment les résultats de la recherche scientifique doivent être interprétés. Pour Kuhn, l'adhésion à un paradigme est un phénomène sociologique, qui implique la genèse d'une communauté de pensée, de méthodes et d'objectifs, autour d'outils communs (revues, conférences, colloques).

Un paradigme est donc une manière de classer le réel pour l'analyser ou agir sur lui. Le paradigme est un ensemble d'a priori, d'axiomes, de croyances qui restent tapis à l'amont des discours et qui, de ce fait, crée de l'évidence et donne un sentiment de réalité et de vérité.

E. Morin dans son ouvrage sur la pensée complexe pointe que le problème théorique de la complexité est de rentrer dans les boîtes noires, c'est à dire considérer la complexité organisationnelle et la complexité logique, et il note le renversement des perspectives épistémologiques du sujet, c'est à dire de l'observateur scientifique. En effet « *le propre de la science était jusqu'à présent d'éliminer l'imprécision, l'ambiguïté, la contradiction. Or il faut accepter une certaine imprécision et une imprécision certaine, non seulement dans les phénomènes, mais aussi dans les concepts* » (Morin, 1991 : 51)⁶¹.

Pour éclaircir la réflexion et conscientiser les choix réalisés, H. Fondin propose de situer clairement le paradigme choisi. En ce qui concerne les SIC il en décline deux principaux : le paradigme positiviste et le paradigme subjectiviste. Le paradigme positiviste, pour lui, aurait pour référence la théorie « linéaire » de l'information, c'est une approche déterministe et une vision mécaniste. Le paradigme subjectiviste aurait pour référence la théorie systémique de la communication, le modèle interactionniste - systémique (Fondin, 2001 : 121)⁶².

Pour J. Meyriat, ce qui fonde épistémologiquement les SIC c'est la question de la communication du sens mais « *il faut savoir ce que devient ce sens dans le processus même de la communication, et ce qu'il devient pour chacun des acteurs directs de la communication* » (Meyriat, 1983 a : 72)⁶³. L'enjeu des recherches en SIC est là, dans l'analyse des contenus et du sens, dans des processus dynamiques et complexes de communication dans des situations données, à travers un ensemble de transformations subies, que ce soit dans les contenus, dans les sens transmis ou reçus, ou dans le processus même de transmission-réception.

Ce qui pose problème au sein des SIC et qui les marque épistémologiquement, c'est la question de l'interdiscipline. Nous avons vu que les SIC ont été portées par plusieurs courants fondateurs et que les objets scientifiques ou de recherche qu'elle tentent d'élucider sont complexes et variés. Il y a donc, d'une part, une difficulté à dégager une seule théorie et un

⁵⁹ **FONDIN, Hubert (2001)**. La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122..

⁶⁰ **KUHN, Thomas (1972)**. *Structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. 287 p.

⁶¹ **MORIN, Edgar (1991)**. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p. (Communication et complexité).

⁶² **FONDIN, Hubert (2001)**. La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122..

⁶³ **MEYRIAT, Jean (1983 a)**. De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

groupe homogène d'objets ou de problèmes. D'autre part, ses liens historiquement marqués avec les questions techniques et professionnelles ont aussi constitué des obstacles à une distanciation scientifique et à une homogénéisation de l'ensemble des notions et concepts nécessaires à la réflexion scientifique. Enfin la « jeunesse » relative des SIC entraîne encore des origines très diversifiées des chercheurs, avec des références théoriques éclatées qui, si elles peuvent amener de la richesse, entraînent aussi de la dispersion. Ces origines diverses des cadres de la recherche en SIC ont, à notre sens, des conséquences aussi sur les professions et les techniques qui se réclament des SIC, c'est un point sur lequel nous reviendrons.

Ces spécificités, qui caractérisent les SIC dans leur manière d'appréhender la recherche scientifique sur des objets particuliers, ne doivent pas occulter les nécessaires choix épistémologiques au travers de la stabilisation d'un ensemble de référents tant dans leur dimension théorique que dans leur dimension sociale afin que le discours sur la particularité scientifique des SIC puisse lui conférer une visibilité signifiante.

Ainsi, nous nous proposons de définir un réseau de concepts susceptibles d'éclairer les problèmes spécifiques que nous tentons d'expliquer et qui relèveraient d'une branche des SIC, à la manière de J. Meyriat : l'information-documentation.

L'information

Qu'est ce que l'information ? Le terme information provient du latin informare qui signifie donner une forme. Si nous en restions à cette définition étymologique nous pourrions, comme le suggère R. Escarpit, décrire l'information puisque « *ce qui a une forme est ce qui peut être décrit et qui est assez stable pour que la description soit suffisamment durable. En un mot un objet « informé » serait un objet entièrement connu et prévisible, qui aurait perdu toute son entropie* » (Escarpit, 1991 : 112)⁶⁴. Or l'information ne peut pas se décrire simplement et R. Escarpit lui même nous invite à approfondir cette notion en faisant un détour par les différentes théories de l'information et de la communication.

La théorie de l'information vient de la cybernétique où « *l'information désigne une donnée développée par un système afin de régler son comportement* » (Attallah, 1991 : 178)⁶⁵. Shannon (1948) a développé la théorie mathématique de l'information où l'information est un signal univoque finalisé, a une seule fonction et un seul but. La théorie de l'information est donc une théorie de l'efficacité ou de la maximisation de l'information à l'intérieur d'un système. Pour 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, un destinataire qui est la personne à laquelle le message est destiné. Shannon ne s'intéresse pas au sens du message mais seulement à l'efficacité de la transmission (Attallah, 1991 : 180-181)⁶⁶.

L'information est définie par Alain Rey dans son *dictionnaire historique de la langue française* dans le sens aujourd'hui le plus usuel : « *Information que l'on porte à la connaissance d'un public (...) élément ou système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux* » (Rey, 1995 : 1025)⁶⁷.

P. Bully (1969)⁶⁸ donnait, quant à lui, une définition qui pourrait préciser cette dernière en affirmant que l'information apparaît comme un renseignement susceptible par l'élément qu'il ajoute à la masse de nos connaissances de modifier sinon notre conception du monde, du moins notre comportement. Pour lui, la théorie de l'information suppose un processus en 3 temps : l'émission et le codage, la transmission et la réception accompagnée du décodage, ce qui nécessite un code commun.

Autrement dit, il affirme que l'information ne peut être considérée hors de la communication, mais il convient alors de distinguer, comme l'a affirmé Robert Escarpit les termes de communication et d'information : « *la communication était le transport d'une entité mesurable appelée arbitrairement information. Il est possible maintenant de dire que la communication est un acte et que l'information est son produit* » (Escarpit, 1991 : 103)⁶⁹. Il désigne l'acte de communication comme un combat livré contre les contraintes de l'espace et du temps...soit pour informer...soit pour s'informer. Cette notion est reprise dans le dictionnaire encyclopédique de l'information et de la communication où nous trouvons les précisions suivantes « *L'information est une donnée pourvue d'un sens qui est reçue dans le*

⁶⁴ **ESCARPIT, Robert (1991).** *L'Information et la communication : théorie générale* [1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

⁶⁵ **ATALLAH, Paul (1991).** *Théories de la communication : sens, sujets, savoirs.* Québec : Presses de l'Université du Québec. 318 p. (Communication et société).

⁶⁶ **ATALLAH, Paul (1991).** Op.Cit.

⁶⁷ **Rey, Alain (1995).** *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris : dictionnaire le Robert, septembre. P. 1025.

⁶⁸ **BULLY, Philippe (1969).** La théorie de l'information vingt ans après. *Communication et langages*, mars, n° 1, p. 27-32.

⁶⁹ **ESCARPIT, Robert (1991).** *L'Information et la communication : théorie générale* [1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

processus de communication. L'information est un flux c'est à dire un processus là où la connaissance et le savoir sont assimilés à un stock, à du capital qui résulte de ce flux d'informations » (Lamizet, Silem, 1997 : 297)⁷⁰.

Y.F. Le Coadic⁷¹ développe également la notion d'information liée à celle de connaissance mais il se réfère à la théorie mathématique de l'information, quand il dit que l'information permet le passage d'un état de connaissance à un nouvel état de connaissance par l'apport d'une connaissance extraite d'une information. Il s'agit alors pour lui de mesurer l'effet de cette modification. Il situe là ce qu'il nomme « l'équation fondamentale de la science de l'information ». Dans ce sens, on peut dire que l'information est la mesure de la réduction de l'incertitude ou comme l'indique Bougnoux « *pour être reçue et faire sens il faut qu'une information soit perçue comme une variation ou écart à une forme, à un contexte ou à un code préalables et eux mêmes invariants* » (Bougnoux, 1992 : 367)⁷².

Comme nous l'avons vu, lorsque J. Meyriat (1983) affirme que le concept d'information n'est pas isolable de celui de communication, suivant en cela R. Escarpit, il précise que l'information n'est le contenu de la communication qu'à partir du moment où les acteurs lui reconnaissent un sens, lui attribuent une forme mentale, intelligible. L'information est alors considérée comme l'aspect cognitif du contenu de la communication. J. Meyriat donne la définition suivante de l'information en intégrant le processus de communication : « *L'information est une connaissance communiquée ou communicable, en d'autres termes le contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible* » (Meyriat, 1983 a : 66)⁷³. Il postule ainsi que « *l'information est le contenu de la communication à partir du moment où les acteurs de celle-ci lui reconnaissent un sens, lui attribuent une forme mentale, intelligible* » (Meyriat, 1983 a : 67)⁷⁴.

C. Baltz (1998) tente d'établir un consensus d'usage autour de la définition du terme information, il propose de distinguer trois catégories. Une transmission, c'est à dire une image de transport, de mouvement pour parler d'information et de communication. Un contenu c'est à dire au nom de quoi la transmission peut avoir un intérêt actuel, potentiel, réel ou imaginaire, le sens. Enfin les pratiques c'est à dire la prise en considération de l'ensemble des interventions humaines ou sociales qui conditionnent ou accompagnent les « transmissions » ou les « contenus » sous toutes leurs formes.

C. Baltz ne se contente pas des évidences d'un canal, d'un contenu, d'un émetteur et d'un récepteur mais pense que la construction théorique de l'information devrait intégrer le concept de réseau (enchevêtrement) et de fractalité (le contenu d'un média est un réseau de médias). Sa vision particulière suppose de ne pas isoler les objets de leurs trajectoires et donc de leurs milieux. Il propose alors de rajouter à ces définitions le concept de médiation et celui de construction d'un espace spécifique. Il cite l'apport de P. Lévy (1990) qui a rappelé le nécessaire centrage sur la signification et proposé la métaphore du sens et des pratiques signifiantes par l'image de l'hypertexte. C. Baltz considère alors que : « *toute in-formation peut s'appréhender comme une modification de configuration dans un hypertexte* » (Baltz,

⁷⁰ LAMIZET, B. et SILEM, A. (1997). *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ellipses Marketing. P. 297.

⁷¹ LE COADIC, Yves-François (1994). *La science de l'information*. Paris : P.U.F. 128 p. (Que-sais-je ? ; 2873).

⁷² BOUGNOUX, Daniel (1992). Qui a peur de l'information ?. In 8^{ème} CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (21-23 mai 1992 ; Lille). *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Villeneuve-d'Ascq : CREDO. P. 363-384.

⁷³ MEYRIAT, Jean (1983 a). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

⁷⁴ MEYRIAT, Jean (1983 a) Op.cit.

1998 : 79)⁷⁵ tout en confortant l'idée qu'il ne faut pas dissocier information et communication. L'information est tout à la fois du contenu et une relation intellectuelle mais dès que le contenu s'extériorise entre différentes personnes il le fait à travers une forme, un médium, une réalité matérielle qui constitue un moyen de transfert, ce qui autorise à avancer la notion de « *relativité de l'information à une situation* » (Quéré, 2000 : 350)⁷⁶.

Ainsi nous pouvons noter avec Griveaud et Guillaume que l'évolution sémantique du terme information s'est opéré dans le sens d'information équivalent à s'informer (soi) puis informer (vers une personne, un public) et enfin vers l'information « contenu » (Griveaud, Guillaume, 1983)⁷⁷.

On ne peut parler d'information sans parler de recherche d'informations. La recherche d'information est un objet de recherche au sein des SIC et a une place prépondérante au sein de la documentation. En effet la recherche d'informations et l'exploration documentaire se sont considérablement accrues notamment pour les chercheurs, et occupe une fonction essentielle dans la construction des connaissances. Cette évolution va avoir des conséquences sur l'accès et la maîtrise de l'information. La prise en compte des phénomènes liés à la recherche d'informations est un point incontournable du paysage de l'information et de la communication aujourd'hui. Des pistes de recherche se développent du côté de l'effet de sérendipité comme composante importante du phénomène complexe qu'est la recherche d'informations (Foster, Ford, 2003)⁷⁸, c'est à dire la faculté à trouver fortuitement une information et donc à structurer son approche mentale de la connaissance pour y accueillir et y intégrer les éléments inattendus, l'impromptu, le surgissement qui ponctuent les procédures (Laudouar, 2001 : 103)⁷⁹. Mais aussi du côté des recherches d'information (RI) d'usagers non experts, ainsi la distinction experts-novices constitue l'approche dominante des études sur les recherches d'informations quels que soient les présupposés théoriques ou la méthode. Des études s'attachent à rendre compte des "logiques inventées" par ces novices, sans considération de leurs réussites ou de leurs échecs. (Boubée, Tricot, Couzinet 2005)⁸⁰. La recherche d'informations a aussi été approchée au travers de la formation à l'information comme nous le verrons avec l'étude de « *l'information literacy* ».

La complexité du concept d'information peut donner à penser qu'« *il est illusoire de viser un concept unifié d'information, et que la pluralité conceptuelle est en cette matière comme en d'autres inévitable et irréductible* » (Quéré, 2000 : 348)⁸¹.

⁷⁵ **BALTZ, Claude (1998)**. Une culture pour la société de l'information ? position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars-avril, vol. 35, n° 2, p. 75-82.

⁷⁶ **QUERE, Louis (2000)**. Au juste, qu'est-ce que l'information ?. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 333-357.

⁷⁷ **GRIVEAUD, S. et GUILLAUME, M.C. (1983)**. Etude sémantique quantitative des termes information, communication. *Schéma et schématisation*, n° 19, p. 21-32.

⁷⁸ **FOSTER Allen et FORD Nigel (2003)**. Serendipity and information seeking : an empirical study. *Journal of documentation*, vol. 59, n° 3, p. 321-340.

⁷⁹ **LAUDOUAR, Janique (2002)**. Sur Internet je ne cherche pas, je trouve : le principe de « serendipity » à l'œuvre sur les réseaux. In ACTES DE LA JOURNÉE D'ÉTUDES DU GROUPE RESEAUX DE LA SFSIC (Société française des sciences de l'information et de la communication) (21 septembre 2001 ; Université Bordeaux 3). *Réseaux d'information et non linéarité*, sous la dir. de Lise Vieira et Nathalie W. Pinède. Pessac : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine. P. 101-120.

⁸⁰ **BOUBÉE Nicole, TRICOT André et COUZINET Viviane (2005)**. L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'usagers dits « novices ». In COLLOQUE DU CEMIC-GRESIC (Centre d'étude des média, Groupe de recherche expérimentale sur les systèmes informatisés de communication) (22-24 septembre 2005 ; Université Bordeaux 3). *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, sous la dir. de Lise Vieira et Nathalie W. Pinède. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

⁸¹ **QUERE, Louis (2000)**. Au juste, qu'est-ce que l'information ?. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 333-357.

Si « *Les informations ne sont ni isolées, ni complètes, ni autonomes* » (Quéré, 2000 : 351)⁸², nous pouvons nous demander si le lien entre information, connaissance et savoir peut permettre de cerner le rapport individuel et collectif à l'information dans une société et en mesurer les enjeux communicationnels et cognitifs.

Information – connaissance – savoir

Savoir vient de *sapere* mot latin qui désigne « *avoir de l'intelligence, du jugement... connaître, comprendre* », au sens général il signifie « *avoir la connaissance* » (Rey, 1995 : 3403)⁸³. La connaissance réalise l'idée accomplie du savoir, elle signifie « *être compétent en* » (Rey, 1995 : 853)⁸⁴. Dans le dictionnaire de l'information la connaissance est désignée comme ayant deux origines, « *l'expérience et l'information* », ou encore « *la connaissance suppose une capacité cognitive et, validée dans l'action, qui peut se transformer en compétence* », « *les connaissances peuvent faire l'objet d'une formalisation, donc d'une transmission aisée* » (Cacaly, 2004 : 49)⁸⁵.

Dans les recherches françaises, information, savoir et connaissance ne sont pas synonymes. « *Le savoir est le résultat de processus cognitifs liés à l'assimilation et à l'interprétation d'informations, l'information par conséquent ne présuppose pas le savoir pas plus qu'elle ne l'implique ou se confond avec lui, c'est au contraire le savoir qui présuppose l'information* » (Blanquet, 2003 : 9)⁸⁶.

Pour J. Meyriat « *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 : 65)⁸⁷. Une information a donc une valeur communicationnelle et ne devient connaissance que lorsqu'elle est activée par celui qui la reçoit dans l'échange, qui l'intègre et l'assimile à son propre stock de connaissances et constitue in fine un savoir construit et modélisé. A l'inverse c'est parce qu'une personne possède une connaissance qu'elle pourra transmettre une information. L'information doit donc être considérée dans un échange direct ou indirect et la connaissance va, soit précéder la transmission d'informations, soit être postérieure à la réception d'informations.

A partir du moment où le savoir est objectivé il pourra à son tour se transformer partiellement en informations à échanger. Y. Jeanneret parle aussi de confusion terminologiques, de mises en équivalence trop rapides et pour clarifier son propos il propose une définition de ces trois notions ainsi déclinée : « *nous pouvons employer 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 ; et celui de savoir pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une*

⁸² QUERE, Louis (2000). Op.cit.

⁸³ REY, Alain (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre. P. 3403.

⁸⁴ REY, Alain (1995). Op.cit.

⁸⁵ CACALY, Serge (Dir.) *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, 2004. 274 p.

⁸⁶ BLANQUET, Marie-France (2003). Quels enjeux citoyens par rapport à l'information au XXI^{ème} siècle ? [en ligne] . In ACTES DU COLLOQUE ACADEMIQUE DU CRDP DE BOURGOGNE (19 novembre 2003 ; Dijon). *Nouvelles informations, nouveaux savoirs, quels enjeux pour le citoyen au XXI^{ème} siècle ?*. Dijon : CRDP BOURGOGNE. [Réf. du 3 février 2005]. Disponible sur : <http://www.educnet.education.fr/cdi/refer/default.htm>

⁸⁷ MEYRIAT, Jean (1985). Information vs communication ? *L'espace social de la communication : concepts et théories*, sous la dir. de A.-M. Lulan. Paris : RETZ-CNRS, p. 63-89.

société (...) ces notions se conditionnent mais n'équivalent pas l'une à l'autre » (Jeanneret, 2000 : 85)⁸⁸.

J. Meyriat insiste aussi sur cette liaison essentielle entre information, connaissance et savoir. « *L'utilité d'une information est (en revanche) durable lorsqu'elle constitue un élément du savoir que possède et enrichit constamment tout homme « savant ». Par savoir il faut entendre un ensemble organisé de connaissances cumulées et durables, c'est à dire qui restent valables et utilisables dans des cas semblables à des moments différents. La possession d'un savoir met donc en mesure de résoudre des problèmes, de répondre aux situations dans lesquelles on se trouve ; elle donne prise sur la réalité* » (Meyriat, 1981 : 57)⁸⁹. Mais il précise aussi qu'une information est utile si elle permet d'agir physiquement ou intellectuellement c'est à dire qu'elle apporte une connaissance dont on avait besoin pour prendre une décision. Cette notion d'utilité, de durabilité et de transfert comme élément de reconnaissance de l'assimilation d'une information en connaissance est primordiale notamment dans les situations d'apprentissage.

G. Losfeld souligne l'importance de l'individualisation de la connaissance, ainsi « *toute connaissance ne peut que prendre appui sur ce qui a été fait ou dit auparavant, qu'on l'intègre ou qu'on le rejette (...) toute connaissance, par le fait même qu'elle prend appui sur la prise en compte de « documents » antérieurs, leur lecture et leur exploitation, est individualisée* » (Losfeld, 1990 : 163)⁹⁰.

Du côté des Sciences de l'Éducation, certains auteurs se sont aussi penchés sur ces notions d'information, connaissance et savoir, en soulignant leur importance dans les processus d'apprentissage. Notamment J.-P. Astolfi qui pense que l'amalgame souvent réalisé entre ces trois notions donne aux savoirs scolaires un statut propositionnel hybride, ni théorique, ni pratique (Astolfi, 1995 : 67)⁹¹. Il situe l'information comme donnée objective, la connaissance du côté de la subjectivité et le savoir comme étant objectivé. C'est à dire que l'information serait extérieure au sujet, ce qui bien sûr n'exclut pas sa potentielle valeur sémantique, alors que la connaissance est consubstantielle au sujet et à son histoire, elle est le résultat intériorisé de l'expérience individuelle, elle reste globalement intransmissible, elle tisse des liens étroits avec l'affectif, le social, les valeurs. Le savoir est le fruit d'un processus de construction intellectuelle qui implique une formalisation, un cadre théorique. Le savoir est construit par le sujet, il ne peut expliciter qu'une partie de la connaissance du sujet, il permet de poser de nouvelles questions (Astolfi, 1995 : 72-73)⁹². Ce que les chercheurs en Sciences de l'Éducation cherchent à comprendre c'est le passage d'une information à la connaissance, le passage de la connaissance au savoir et enfin le passage du savoir à l'information. Cette compréhension permet d'appréhender la question des savoirs scolaires et de leur didactique. Nous reviendrons plus loin dans ce travail sur la question qui peut alors se poser au niveau des SIC, celle de la didactisation de cette discipline.

⁸⁸ JEANNERET, Yves (2000). *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.

⁸⁹ MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63.

⁹⁰ LOSFELD, Gérard (1990). Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information-communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

⁹¹ ASTOLFI, Jean-Pierre (1995). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 205 p.

⁹² ASTOLFI, Jean-Pierre (1995). Op.cit.

Cette distinction entre les notions d'information, de connaissance et de savoir doit aussi être nuancée ou au contraire accentuée en fonction du genre d'information concernée. Comment peut-on établir une typologie d'une notion aussi complexe que l'information et cette typologie peut-elle être utile à la l'appréhension de ces trois notions ?

Les différents genres d'information

Si l'on considère la notion de genre dans le sens de « *genres de discours, c'est-à-dire des dispositifs de communication socio-historiquement définis* » (Maingueneau, 1998)⁹³, nous aborderons la question des différents genres d'information au travers à la fois de l'intention de l'émetteur et de celle du récepteur dans des contextes situés.

J. Meyriat propose une première catégorisation de l'information qui se découpe par rapport à la fonction de l'information : utile explicitement, utile de façon diffuse (divertissement, enrichissement), et/ou par rapport à la durée de vie de l'information : instantanée ou durable ou définitive (Meyriat, 1981 : 62)⁹⁴.

Parmi les informations utiles on trouve l'information documentaire. Pour H. Fondin l'information documentaire recouvre le sens de « *relatif à la documentation (...) connaissance qui est communiquée le plus souvent grâce à un document (...) qui renseigne pour répondre à un besoin d'action ou de réflexion* » (Fondin, 1995 : 290)⁹⁵. Il distingue deux types d'information documentaire, une information palpable, immatérielle, sans support, et une information palpable, matérielle, inscrite sur un support physique. Pour B. Lamizet l'information documentaire est une information sur une référence, c'est, pour lui, une information qui donne une expertise particulière à celui qui la détient. Il propose de caractériser l'information par des fonctions différentes, et avance l'idée que l'information assure trois grandes fonctions, une fonction didactique, une fonction culturelle, une fonction politique. Dans sa fonction didactique « *l'information apprend : elle diffuse le savoir. A ce titre elle est une médiation entre les faits réels et la logique de la communication* », dans sa fonction culturelle « *l'information représente une forme de liens culturels* », dans sa fonction politique « *l'information a une fonction de renforcement et de structuration du lien social* » (Lamizet, 1995 : 155-156)⁹⁶.

L'information peut aussi être catégorisée en fonction de ses particularités d'usage, c'est ce qui est proposé dans le dictionnaire de l'information sous la direction de S. Cacaly⁹⁷. Ainsi sont citées l'information classifiée, l'information professionnelle, l'information spécialisée, l'information stratégique.

Une autre typologie de l'information est proposée par P. Dumas (2002)⁹⁸, l'information brute (ni évaluée ni traitée) et l'information élaborée (qui a subi un travail). Cette typologie rejoint

⁹³ Notion introduite en 1998 dans "Scénographie épistolaire et débat public", contribution à l'ouvrage *La lettre entre réel et fiction*, J. Siess éd., 1998, Paris, Sedes <http://perso.wanadoo.fr/dominique.maignueneau/qna.html>

⁹⁴ MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63.

⁹⁵ FONDIN, Hubert (1995). L'information documentaire : théorie et pratique. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication : manuel*, sous la dir. de Denis Benoît et collab. Paris : Ed. d'Organisation, p. 281-325.

⁹⁶ LAMIZET, Bernard (1995). *Médiation, culture et sociétés*. Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Ed. d'Organisation, p.129-186.

⁹⁷ CACALY, Serge (Dir.) *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, 2004. 274 p

⁹⁸ DUMAS, Philippe (2002). L'éthique et la formation aux sciences de l'information et de la communication au temps des NTIC. In ACTES DU XIIIe CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 385-391.

celle du document primaire et du document secondaire sur laquelle nous reviendrons ci-dessous. C'est une distinction qui peut être utile particulièrement pour l'étude de l'information dans le cadre de la documentation, mais qui doit être combinée aux autres caractéristiques sous peine d'être restrictive et d'appauvrir la notion même d'information. Quel que soit le genre d'information, nous voyons que cette notion est complexe et ne peut se concevoir hors des processus de médiation, communication et réception.

La médiation

Etymologiquement le terme de médiation renvoie à « milieu, intermédiaire, moyen » c'est d'emblée une notion large et d'une grande polysémie. A l'origine on trouve le modèle de Durkheim où la médiation est utilisée pour désigner l'ensemble des rites, sacrements, croyances dans la religion. Puis le modèle sociologique s'est emparé de cette notion, en la considérant comme écran entre le sujet et l'objet et comme lien avec les rapports médias-communication (réception, public). Puis l'histoire de l'art l'a utilisé dans le sens de la culture prise comme l'ensemble des formes de la médiation. La sémiologie a aussi utilisé la notion de médiation dans le sens de zone intermédiaire entre les signes et les choses. Dans le dictionnaire des sciences humaines⁹⁹ son sens philosophique est mis en avant avec Hegel. Il a, en effet, popularisé cette notion en la désignant comme l'acte de passer d'un premier terme à un second terme différent qui est l'antithèse du premier. A. Hennion, dans le champ musical a beaucoup développé le concept de médiation. Il relève aussi l'imprécision du mot mais précise que jusque dans ses ambiguïtés le concept est avantageux en opérant une promotion théorique de l'intermédiaire, « *la médiation est ce qui fait l'art, juste entre le geste et la chose* » (Hennion, 1993 a : 236)¹⁰⁰ et il avance l'idée de procédures de médiation. (Hennion, 1993 b)¹⁰¹. C'est un aspect de la notion de médiation qui peut aussi être très opérant en documentation pour l'analyse de ces procédures qui peuvent être des objets de deuxième degré. D'autres champs scientifiques utilisent ce concept mais également des champs professionnels comme le champ juridique et familial, politique ou public.

Comme nous l'avons dit, la médiation est devenue un champ de recherche important dans les SIC, dans le sens où les types de médiation ordonnent la production, la diffusion et l'appropriation de l'information au sein de l'espace public (Lamizet, 1995)¹⁰². Elle est aussi utilisée dans le sens de traduction, de connexion et de lien. Les procédures de médiation font donc l'objet d'études spécifiques comme celles des médiations de l'information spécialisée, à Toulouse.

Si l'on se rapproche de la définition de la médiation telle qu'elle est donnée dans le dictionnaire encyclopédique des SIC, nous avons vu qu'elle peut être « *L'articulation entre la dimension individuelle du sujet et de sa singularité et la dimension collective de la sociabilité et du lien social* »¹⁰³. L'exemple du langage constitue une médiation au sens de l'appropriation singulière des codes collectifs. Dans la communication elle se définit comme le lien entre l'énonciateur et le destinataire. Pour les auteurs de ce dictionnaire, la médiation

⁹⁹ *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris : éditions universitaires, 1975. P. 580-581.

¹⁰⁰ HENNION, Antoine (1993 a). *La passion musicale : une sociologie de la médiation*. Paris : Edition Métailié. La médiation, ou comment s'en débarrasser, p. 221-236.

¹⁰¹ HENNION, Antoine (1993 b). L'histoire de l'art : leçons sur la médiation. *Réseaux*, juillet-août, n° 60, p. 9-38.

¹⁰² LAMIZET, Bernard (1995). Médiation, culture et sociétés. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ed. d'Organisation, p. 129-186

¹⁰³ LAMIZET, Bernard et SILEM, Ahmed (1997). *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ellipses Marketing. P. 364-365.

est une dialectique entre le singulier et le collectif qui suppose l'oubli du singulier pour la mise en œuvre d'une forme collective d'appartenance. Ces règles d'appartenance structurant l'espace social s'expriment dans les formes de communication entre les acteurs qui en font partie. En ce sens la médiation est considérée comme une institution (cohésion et régulation de l'organisation sociale) et désigne donc un ensemble d'activités avec des acteurs (médiateurs), des lieux et des temps (Lamizet, 1995 : 144-146)¹⁰⁴.

Muchielli propose de distinguer en plus des médiateurs habituels « *des médiateurs sociaux « naturels » (normes, valeurs...), des médiateurs humains (négociateurs, chefs...), des dispositifs complexes (agencements matériels et géographiques, organisationnels et techniques...)* » (Muchielli, 1995 : 83)¹⁰⁵. Il ajoute que ces médiateurs fonctionnent comme des « organisateurs » latents de la communication et ils agissent aussi bien sur la forme que sur le contenu des échanges.

Nous pouvons également nous appuyer sur les caractéristiques des « *structures fondamentales de la médiation* » (Cardinet, 1995 : 34)¹⁰⁶ qui fondent cet acte de par la présence d'une tierce personne qui apporte un regard neutre, car la médiation doit ainsi avoir les propriétés d'une catalyse dans la situation de communication qui comprend des messages et du sens avec et hors du médiateur.

Nous retrouvons ici des éléments qui nous paraissent importants : communication individuelle et collective, lien social, interactions et ce qui relève des règles, codes, rites collectifs voire normes qui structurent l'espace social de communication.

C. Etévé dans le champ des Sciences de l'Éducation reprend cette notion pour lui attribuer à la fois un sens cognitif et pédagogique, un sens psychosocial, et un sens juridique. Elle considère la médiation comme une activité médiatrice entre connaissance et information et reconnaît aux documentalistes un rôle de « *go-between* » (terme anglo saxon désignant la médiation) (Etévé, 1999 : 40-42)¹⁰⁷.

S. Alava propose une définition de la médiation documentaire où le document est en situation de relation, de communication entre un auteur et un lecteur. Pour lui la tâche du documentaliste dans le cadre scolaire, est « *d'aider l'élève à construire les savoirs de référence à travers la médiation du document* » (Alava, 1993 : 15)¹⁰⁸.

Dans sa conception le document est média mais le Centre de Documentation et d'Information l'est aussi en tant que lieu de formation via le document. Pour lui cette médiation documentaire s'inscrit dans le triangle pédagogique et il propose une didactique de la médiation documentaire qui aurait comme objectif de favoriser à la fois la construction d'un savoir et l'acquisition de compétences documentaires. Cette dernière vision de la médiation documentaire, bien qu'éclairante, nous paraît restreinte par rapport au champ que nous souhaitons étudier même si des éléments peuvent être retenus notamment d'un point de vue pédagogique, car comme le définit A. Beguin-Verbrugge « *la médiation documentaire est une médiation qui n'implique pas le rapport personnel direct mais qui implique cependant le*

¹⁰⁴ LAMIZET, Bernard (1995). Op.cit.

¹⁰⁵ MUCCHIELLI, Alex (1995). Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations.

Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de D. Benoît. Paris : Ed. d'Organisation, p. 83-93

¹⁰⁶ CARDINET, Annie (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod. 186 p.

¹⁰⁷ ETEVE, Christiane (1999). Apprentissages et médiation documentaire. *Argos*, avril, n° 23, p. 40-42

¹⁰⁸ ALAVA, Séraphin (1993). Éléments pour une didactique de la médiation documentaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, janvier-février, vol. 30, n° 1, p. 14-18.

recours au langage et la prise en compte du niveau de connaissance de l'utilisateur et de ses capacités d'abstraction. » (Béguin-Verbrugge, 2002 : 334)¹⁰⁹.

Si la médiation est un élément de structuration de l'espace de communication, et peut favoriser la circulation de l'information, nous devons alors préciser les enjeux de cet espace de communication.

La communication et la réception

Bien que communication et réception soient deux notions très vastes et par ailleurs quelquefois dissociées dans leur étude, nous choisissons ici de les traiter conjointement car pour nous, dans le contexte de l'information-documentation où se situe notre recherche, il peut être éclairant de les mettre en perspective.

La complexité et l'actualité de ces deux concepts font qu'ils ont été beaucoup travaillé et qu'il est difficile de les synthétiser de manière exhaustive. Nous fûmes contrainte de faire des sélections, choisies pour venir expliciter les aspects d'échanges et d'interactions dans la circulation de l'information, et pouvant contribuer à la construction d'un réseau de concepts.

Les théories de la communication ont beaucoup évoluées dans le temps et leur histoire a fait l'objet de nombreux écrits comme ceux, en France, de Mattelart, d'Estivals ou au Canada, d'Attallah pour ne citer qu'eux. Nous nous limiterons à des positions récentes.

Le mot communiquer signifie « être en relation avec », et communication signifie « mise en commun, échange de propos, action de faire part, manière d'être ensemble »¹¹⁰.

Le terme réception désigne l'« action de recevoir »¹¹¹. Au delà de l'étymologie que recoupe la notion de communication et comment est-elle liée à celle de réception ?

Si comme nous l'avons vu, pour R. Escarpit la communication est le transport d'une entité mesurable qui est appelée l'information (Escarpit, 1991 : 103)¹¹², ou encore comme le cite Y.F. Le Coadic « *La communication est le processus intermédiaire qui permet l'échange d'informations entre les individus, la communication est un acte, un processus, une machinerie, l'information est un produit, une substance, une matière* » (Le Coadic, 1994 : 16)¹¹³. Tous deux proposent une vision de l'acte de communication suivant des schémas qui sont souvent « linéaires, et la communication a souvent été abordée dans une perspective objective et mécaniste or c'est ce qui se passe à l'intérieur de l'individu, de sa conscience, de sa pensée qui constitue la spécificité de la communication humaine » (...) *la communication humaine c'est d'abord s'interroger sur la spécificité de l'homme comme émetteur et récepteur* » (Estivals, 1994 : 63)¹¹⁴.

¹⁰⁹ **BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002)**. Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 329-335.

¹¹⁰ **REY, Alain (1995)**. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p. 819.

¹¹¹ **REY, Alain (1995)**. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, p. 3109

¹¹² **ESCARPIT, Robert (1991)**. *L'Information et la communication : théorie générale* [1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

¹¹³ **LE COADIC, Yves-François (1994)**. *La science de l'information*. Paris : P.U.F. 128 p. (Que-sais-je ? ; 2873).

¹¹⁴ **ESTIVALS, Robert (1994)**. Communication, cognition, schématisation : vers une approche théorique de la spécificité de la communication humaine. *Revue de bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 58-75.

L'activité de communication, quasi permanente dans notre société, intrinsèquement liée à celle d'information au point de se confondre parfois, tend à laisser jouer un rôle primordial au récepteur car il ne s'agit pas de transmission simple de sens mais, et on pourrait reprendre sur le compte de la communication l'affirmation faite par Leenhardt à propos de l'analyse de la structure sémiotique de textes de fiction, « *plutôt comme une médiation prenant la forme d'un faisceau d'instructions destinées à rendre possible, voire à déclencher, la production de significations par le lecteur* » (Leenhardt, 1994 : 45)¹¹⁵. Le sens donné à réception n'est prévisible ni par l'émetteur ni par d'éventuels médiateurs car « *dans la circulation de sens intervient une multitude de variables indépendantes : c'est la définition même d'un système complexe* » (Véron, 1991 b : 122)¹¹⁶. Que ce soit dans le processus de communication ou dans celui de réception, les contextes, qu'ils soient sociaux, personnels ou médiatiques, sont très différents, quelquefois très éloignés et non partagés. L'analyse du processus de communication ne peut à elle seule être suffisante et ce qui nous semble primordial c'est de la grouper à celle de réception. En effet « *On peut tout expliquer par la communication sauf l'essentiel – à savoir ce que la communication communique* » (Varet, 2000 : 56)¹¹⁷. En théorie de la communication on parlera de message pour désigner le contenu des échanges, ou encore de produit pour désigner l'information (Escarpit, 1991), en réception certains parleront plutôt de « discours » (Véron, 1991). La notion de discours désigne l'usage de la langue dans un contexte particulier et l'énonciation désignera l'acte qui consiste à employer la langue dans une situation de communication. Comme le souligne E. Véron « *il ne s'agit pas d'étudier la réception mais l'articulation entre production et réception des discours qui est la question fondamentale* » (Véron, 1991 a : 167)¹¹⁸.

En réception on parlera également de signe en se référant à la théorie de Peirce. La théorie Peircienne¹¹⁹ revendique l'existence d'un troisième terme médian permettant au signe de représenter l'objet : l'interprétant. Il véhicule une relation dans laquelle est insérée la valeur substitutive du signe dans une mise en relation de la série signe-objet-interprétant. Pour C.S. Peirce, le signe peut être un objet d'expérience interne ou externe à l'esprit de l'interprète. Cette précision est utile pour comprendre que l'esprit est producteur de signes, qui sont à nouveau interprétés. Il recherche quelle est la logique naturelle de nos perceptions qui sont aussi porteuses de relations de choses. Cette perception (ou présence à l'esprit) immédiate n'est qu'une illusion et représente en fait la partie finalisée, et non finie, d'une médiation. La sémosis est l'existence simultanée du signe, de l'objet, et de l'interprétant pour une production de sens, les trois éléments étant nécessaires et suffisants. Pour la médiologie l'interprétant est un intermédiaire collectif capable d'interpréter et de stabiliser son interprétation. La médiologie s'intéresse aux médiations, c'est à dire aux moyens humains, techniques et institutionnels (Debray, 1991)¹²⁰.

C'est le circuit énonciation – réception qui va permettre la circulation du sens dans des situations de communication, autrement dit d'échanges. L'information est pré-existante à cette circulation et implique traduction, ré-écriture ou structuration, diffusion, accommodation au médium, prise en compte de l'environnement et de l'éventuelle usure de l'information.

¹¹⁵ **LEENHARDT, Jacques (1994)**. Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux*, novembre-décembre, n° 68, p. 41-48

¹¹⁶ **VERON, Eliséo (1991 b)** Pour en finir avec la communication. *Réseaux*, mars-avril-mai-juin, n° 46-47, p. 119-126.

¹¹⁷ **VARET, Gilbert (2000)**. *La science et son information à l'heure d'Internet*. Paris : PUF. 169 p.

¹¹⁸ **VERON, Eliséo (1991 a)** Les médias en réception : les enjeux de la complexité. *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars, n° 21, p. 166-172.

¹¹⁹ **PEIRCE, Charles Sanders (1972)**. *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil. 272 p.

¹²⁰ **DEBRAY, Régis (1991)**. *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard. 395 p. (Bibliothèque des idées).

Enfin c'est bien l'activation du sens par le récepteur en fonction de son propre contexte qui va permettre d'appréhender cette information pour se l'approprier en connaissance signifiante. Les appropriations sont multiples et hétérogènes avec des logiques à l'œuvre dans la « *socioculture des récepteurs* » (Véron, 1991 a : 172)¹²¹ très éclatée. C'est ce qui est au cœur de la réception et on peut ici faire référence aux « habitus » des récepteurs au sens de Bourdieu, c'est à dire à la façon dont les structures sociales s'impriment en nous. À cause des origines sociales et donc des premières expériences puis des trajectoires sociales, se forment, de façon le plus souvent inconsciente, des inclinaisons à penser, à percevoir, à faire d'une certaine manière, dispositions que nous intériorisons et incorporons de façon durable. Elles résistent en effet au changement. L'habitus fonctionne comme un système car les dispositions sont unifiées et constituent d'ailleurs un élément d'unité de la personne. L'habitus renvoie à tout ce qu'un individu possède et qui le fait. En somme, il désigne des manières d'être, de penser et de faire communes à plusieurs personnes de même origine sociale, issues de l'incorporation non consciente de normes et pratiques véhiculées par le groupe d'appartenance (Bourdieu, 1980)¹²².

Mais on peut aussi citer M. De Certeau, lorsqu'il analyse l'acte de lire en dénonçant l'assimilation de la lecture à la passivité, il avance qu' « *un système de signes verbaux ou iconiques est une réserve de formes qui attendent du lecteur leur sens, si donc le livre est en effet (une construction) du lecteur, on doit envisager l'opération de ce dernier comme une sorte de lectio, production propre au lecteur ...il invente dans les textes autre chose que ce qui était leur intention* » et encore « *le texte n'a de signification que par ses lecteurs ; ...il ne devient texte que dans sa relation à l'extériorité du lecteur, par un jeu d'implications et de ruses* » (de Certeau, 1990 : 245, 247)¹²³.

Au delà des interactions sociales en jeu dans les processus de communication – réception et si nous revenons à la question de l'information transmise, notons que « *le savoir c'est le chemin d'une information en marche* » (Varet, 2000 : 14)¹²⁴. L'information en marche s'inscrit sur un support, principalement un document, celui-ci n'est pas neutre au regard du contenu et intervient dans le processus de transmission – réception de l'information (cf Meyriat). En ce sens il nécessite un détour sur sa complexité et ses déclinaisons pour mieux en analyser les imprégnations et les modifications signifiantes induites.

Le document

Alain Rey (1995) dans le dictionnaire historique de la langue française nous rappelle que le terme de document est dérivé du verbe *docere* : Faire apprendre, enseigner et dans son sens plus moderne il désigne un écrit servant de preuve ou de renseignement¹²⁵. Dans le dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication sous la direction de B.Lamizet et A.Silem, le document est défini par sa fonction comme celle de conservation de l'information, de preuve ou encore de diffusion du savoir. Ils distinguent également une typologie des documents qui a pour fondement la distinction des documents

¹²¹ **VERON, Eliséo (1991 a)**. Les médias en réception : les enjeux de la complexité. *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars, n° 21, p. 166-172.

¹²² **BOURDIEU, Pierre (1980)**. *Le sens pratique*. Paris : Ed. de minuit. 474 p.

¹²³ **CERTEAU, Michel de (1990)**. *Lire, un braconnage. L'invention du quotidien*. Tome 1 : Arts de faire. Paris : Gallimard. 349 p.

¹²⁴ **VARET, Gilbert (2000)**. *La science et son information à l'heure d'Internet*. Paris : PUF. 169 p.

¹²⁵ **REY, Alain (1995)**. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p. 1113

selon leur nature et leur fonction : le document primaire ou original et le document secondaire qui indique où trouver l'information recherchée et portée par le document primaire. Dans le dictionnaire de l'information sous la direction de S. Cacaly, nous trouvons aussi une définition du document basée sur la typologie, c'est à dire sur la distinction entre document primaire et document secondaire voire tertiaire. Cette définition de document primaire et secondaire, rejoint celle des professionnels de la documentation. Le document primaire est défini par E. Sutter comme un document qui présente une information à caractère original alors que le document secondaire est défini comme un document comportant des informations de nature signalétique et/ou analytique sur les documents primaires (Sutter, 1997 : 194)¹²⁶. Cependant cette approche ne prend pas en compte la complexité de la notion de document telle qu'elle a été appréhendée par les pionniers des Sciences de l'Information et de la Communication.

M. K. Buckland¹²⁷ retrace, à travers différents courants, l'évolution du concept de document. Il relate ainsi l'élargissement de la définition de document à des objets porteurs d'information initié par P. Otlet en 1935, aussi bien des découvertes archéologiques, que des traces de l'activité humaine. Puis les définitions avancées par S. Briet en 1951 où elle détermine le passage d'objet à document (matérialité, intentionalité, objet perçu comme document, objet fait comme document). Buckland cite encore Ranganathan, théoricien indien, qui voit le document comme un synonyme d'une pensée micro incorporée sur papier ou tout autre matériau. Le courant anthropologiste, où la notion d'objets comme documents ressemble à la notion "de la culture matérielle" et enfin le courant sémiotique (Barthes) où les objets ont pour fonction de véhiculer la connaissance et où l'objet est signe.

R. Escarpit définit le document comme : « *un objet informationnel visible ou touchable et doué d'une double indépendance par rapport au temps : synchronie et stabilité* », si l'écriture a permis de répondre au problème de non synchronie et de non stabilité du produit de la parole, le texte remplit trois fonctions, une fonction iconique, une fonction discursive et une fonction documentaire et donc une stabilisation de l'information. Il note ainsi que « *le temps dont l'effet est compensé lors de la constitution du document, doit être ré-introduit sous forme de mouvement pour que l'information soit restituée au destinataire, ce mouvement est celui du balayage (qui) permet de passer d'une juxtaposition multidimensionnelle et synchronique à une succession linéaire et diachronique, productrice d'informations, il permet également d'effectuer l'opération inverse pour la constitution du document* » (Escarpit, 1991 : 125)¹²⁸.

J. Meyriat, lui, approfondit le concept en distinguant dans sa définition du document deux notions, l'une de nature matérielle (l'objet qui sert de support), l'autre de nature conceptuelle (le contenu de la communication, c'est à dire l'information). Il définit le document « *Comme un objet qui supporte de l'information, qui sert à la communiquer et qui est durable* » (Meyriat, 1981 : 51)¹²⁹. Suivant en cela Paul Otlet, il élargit au maximum la notion d'objet qui peut se développer comme document dans la mesure où il a pour fonction de supporter de l'information ou de communiquer de l'information. Le document peut avoir été créé pour donner une information mais peut aussi devenir document du fait de celui qui y cherche de l'information, lui reconnaît une signification et l'érige donc en support de message. Il

¹²⁶ SUTTER, Eric. (1997). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation sous la direction de Serge CACALY*. Paris : ADBS ; Nathan - (collection « réf. »). P. 194-195.

¹²⁷ BUCKLAND, Michael K. (1997). What is a "document" ?. *Journal of the American society for information science*, vol. 48, n° 9, p. 804-809.

¹²⁸ ESCARPIT, Robert (1991). *L'Information et la communication : théorie générale* [1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

¹²⁹ MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63

introduit ici un complément fondamental « *La volonté d'obtenir une information est donc un élément nécessaire pour qu'un objet soit considéré comme un document alors que la volonté de son créateur peut avoir été autre* ». (Meyriat, 1981 : 53)¹³⁰. C'est assigner un rôle actif au récepteur dans la fonction informative du document et donner toute sa place à la notion d'utilisation ou d'usage. Celui-ci a, en effet, définit le document par intention comme ayant des fonctions principales et des fonctions subordonnées qui sont à prendre en compte pour interpréter correctement l'information transmise. C'est un document fait pour communiquer une information par l'intention de son auteur. Par opposition le document par attribution désigne un objet qui devient document à partir du moment où l'on y cherche une information. Il existe enfin des documents qui sont à la fois par intention et par attribution, c'est à dire qui supportent une information identifiée comme telle par l'émetteur et le récepteur. Ce sont ces documents qui sont les moyens de transport directs et efficaces de l'information, bien que « *Dans tous les cas c'est l'utilisateur, le récepteur du message qui fait le document* » (Meyriat, 1981 : 54)¹³¹.

Une synthèse et une réflexion sur la notion de document qui prolongent et approfondissent les apports de J. Meyriat, sont proposées par V. Couzinet, G. Régimbeau et C. Courbières¹³² dans le livre consacré aux écrits de J. Meyriat (2001). Partant de la définition du livre de P. Otlet (1934) : « *Support d'une certaine matière et dimension, éventuellement d'un certain pliage ou enroulement sur lequel sont portés des signes représentatifs de certaines données intellectuelles* » qui le premier a pris en compte la notion « *d'extensivité documentaire* » à celle de S. Briet (1951) : « *l'unité documentaire tend à se rapprocher de l'idée élémentaire, de l'unité de pensée, au fur et à mesure que les formes de documents se multiplient, que la masse documentaire s'accroît, et que la technique du métier de documentaliste se perfectionne*», ces auteurs nous montrent l'évolution de la conception du document, depuis « *l'unité support à l'unité informationnelle* » jusqu'aux liens entre le document, l'information et la communication.

La place du document dans les sciences humaines y est également développée et nous retrouvons la notion de document « *source* » et « *preuve* » mise en évidence par J. Meyriat. Ces propositions montrent qu'il existe une grande diversité de document et que ce qui est important c'est : « *le document quel qu'il soit, en tant que supportant de l'information* » (Meyriat, 1993 : 198)¹³³. Cette place prépondérante de l'information désigne le support de manière secondaire sans pour autant l'occulter ni affirmer une éventuelle neutralité. Le document est défini en interdépendance à la fois de l'information mais aussi de la communication. Les auteurs proposent que le document puisse également être abordé comme « *un construit social* » en ce sens que la science qui l'étudie s'intéresse au contenu, au processus (recherche, usage) mais également à sa construction. Cette notion de document comme construit social a été récemment argumenté par V. Couzinet dans le cadre d'une recherche sur le document en histoire car il « *apparaît comme une production située*

¹³⁰ MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63

¹³¹ MEYRIAT, Jean (1981). Op. cit.

¹³² COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001). Sur le document ; notion, travaux et propositions. Jean MEYRIAT, *théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par Viviane Couzinet et Jean-Michel Rauzier. Paris : ADBS, p. 467-509.

¹³³ MEYRIAT, Jean (1993). Un siècle de documentation : la chose et le mot. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.

entretenant des relations de dépendance avec d'autres documents en amont, parfois en aval, qui permettent de lui attribuer du sens » (Couzinet, 2004 : 25)¹³⁴.

L'apport de José Yepes Lopez¹³⁵, auteur espagnol et spécialiste de l'information-documentation, nous paraît intéressant et complémentaire des approches précédemment citées. Le document est présenté dans ses écrits comme une addition d'informations ou de sources d'informations qui s'accumulent pour être communiquées à un moment déterminé et pour un motif particulier. Il définit le document comme objet du processus documentaire, c'est à dire prenant en compte l'objectivité de la connaissance sur un support et la possibilité de la communiquer (ou son accessibilité). Le document est en lui même une information au même titre qu'un message, il se transmet dans le processus documentaire, il est donc aussi un processus informatif, dans la mesure où il y a un émetteur, par exemple le documentaliste, un message, le document et un récepteur, l'utilisateur. L'émetteur peut aussi être bien sûr l'auteur, le processus documentaire s'entend alors dans l'accessibilité directe du document et de l'information qu'il supporte. C'est aussi ce qui est avancé ici : « *un document est ainsi défini comme un objet faisant fonction de mémoire pour une instance réceptrice* », mais également le document comme : « *résultat d'une double construction, à la fois produit par l'usage du destinataire qui le reconnaît en tant que vecteur de réponse et par les interrogations qui ont présidé à sa naissance* » (Couzinet, Regimbeau, Courbières, 2001 : 500)¹³⁶.

Le document, notion vaste et complexe, est donc un objet qui supporte de l'information pour être communiquée, il peut se définir par un ensemble de caractéristiques, se décliner en une typologie, se distinguer par ses fonctions. Il est au centre de significations, porteur de sens et activé dans un processus de réception. Considérant l'importance de l'activation à réception dans la notion de document, Caroline Courbières propose de le considérer comme « *un artefact, puisqu'il n'existe qu'à partir du moment où un récepteur l'institue en tant que tel* » (Courbières, 2003 : 161)¹³⁷.

C'est à dire que le document, en tant que support d'un contenu, subit une transformation de la part du récepteur et se distingue ainsi de la manière dont un autre récepteur l'interpréterait. Il devient un moyen de constitution d'un savoir. Le support, s'il ne constitue pas l'essentiel, ne doit pas pour autant être occulté car il a une influence sur le message lui-même. Ce dernier aspect devrait avoir toute son importance dans les évolutions actuelles au niveau de la matérialité – dématérialité du document, sa virtualité et dans « *l'extensivité documentaire* » comme défini par Couzinet, Regimbeau et Courbières (2001)¹³⁸.

Si Jean Meyriat avait déjà noté la pluralité des fonctions remplies par le document, Viviane Couzinet propose une méthode d'analyse du document comme concept complexe à travers plusieurs dimensions à prendre en compte, ainsi : « *la place d'énonciation qui permet d'avoir*

¹³⁴ **COUZINET, Viviane (2004)**. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication et langages*, juin, n° 140, p. 19-29.

¹³⁵ **YEPES LOPEZ, José (1995)**. La documentacion como disciplina : teoria e historia. Navarra-Espana : EUNSA. 337 p.

¹³⁶ **COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001)**. Sur le document ; notion, travaux et propositions. *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par Viviane Couzinet et Jean-Michel Rauzier. Paris : ADBS, p. 467-509.

¹³⁷ **COURBIERES, Caroline (2004)**. Documents, signes et savoirs : retour sur l'analyse documentaire. In ACTES DU COLLOQUE DE L'ERSICOM (Equipe de recherche sur les systèmes d'information et de communication des organisations et sur les médias) (28 février et 1^{er} mars 2003 ; Université Jean Moulin Lyon 3). *Partage des savoirs : recherches en Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de Jean-Paul Metzger. Paris : L'Harmattan. Vol. 1, p. 159-170.

¹³⁸ **COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001)**. Op. cit.

un regard critique sur la légitimité de l'énonciateur nous semble être une autre dimension essentielle du concept de document (...) le document est le résultat d'une mise en tension d'un ensemble d'influences auquel l'intérêt qu'on lui porte donnera sens » (Couzinet, 2004 : 25)¹³⁹. Elle souligne les dimensions à la fois de support et de contenu du document, mais aussi les dimensions de genre, de forme et de nature.

La typologie et la fonction des documents

Si l'on considère admise la première typologie des documents telle que citée par J. Meyriat, le document par intention et le document par attribution, nous pouvons y associer des fonctions comme le propose H. Fondin¹⁴⁰. Il attribue ainsi au document par intention les fonctions suivantes : conservation, mémoire, référence, preuve, communication, promotion sociale, reconnaissance, distraction, apprentissage, réflexion, aide à l'action, décision. Le document par attribution aurait lui pour fonction de fournir une information fortuite.

Par ailleurs, parler de la typologie des documents est complexe. Les critères peuvent se mélanger et se multiplier. On peut citer des documents écrits, visuels, sonores, tactiles, codés mais aussi les classer par obsolescence, par fréquence de parution, par mode d'acquisition, par mode de lecture ou de consultation, en fonction de la nature de l'information ou du support du document, par exemple une information originale, un document primaire brut, un document primaire élaboré, une information traitée. La typologie choisie peut ainsi correspondre à des processus de production, de traitement et de diffusion différents (Fondin, 1995 : 298-299)¹⁴¹. La catégorisation des documents n'est pas fondamentalement utile pour l'analyse et la compréhension du concept même de document dans un premier temps. Nous garderons simplement la notion de document par intention et document par attribution, celle de document primaire et de document secondaire et les notions de support, genre, forme ou nature dans des situations techniques particulières notamment en documentation, car le concept de document va ici y être central. Ainsi, P. Fraysse¹⁴² a développé l'idée que le document « image » a permis à la notion de patrimoine de se développer, autrement dit c'est le développement de la documentation sur le patrimoine qui a enrichi le concept même de patrimoine.

C'est aussi le cas par exemple du document électronique. L. Schambler note que les documents sont liés aux technologies, par exemple le document électronique a des caractéristiques propres (hypertexte, transformable à la lecture, transportable, recopiable). Cette complexité modifie la vision du concept de document et nous incite à prendre en compte de nouveaux critères comme la notion d'homogénéité, d'hétérogénéité, de visualisation du contexte (métadonnées). Ces critères orientent le document lui-même vers la facilitation de l'accès à l'information, la collaboration d'émetteurs, l'information elle-même sans document (Schambler, 1996)¹⁴³.

¹³⁹ **COUZINET, Viviane (2004)**. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication et langages*, juin, n° 140, p. 19-29.

¹⁴⁰ **FONDIN, Hubert (1995)**. L'information documentaire : théorie et pratique. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de Denis Benoît. Paris : Ed. d'Organisation, p. 281-325.

¹⁴¹ **FONDIN, Hubert (1995)**. Op.cit.

¹⁴² **FRAYSSE, Patrick (2002)**. Innovation méthodologique et expertise historique. *Questions de communication*, n°2, 2002, p.95-103.

¹⁴³ **SCHAMBLER, Linda (1996)**. What is a document ? rethinking the concept in uneasy time. *Journal of American society for information science*, September, vol. 47, n° 9, p. 669-771.

A l'heure électronique la notion de document peut être analysée comme une unité documentaire pour aller vers une définition de l'hyperdocument comme document par attribution (Couzinet, Régimbeau, Courbières, 2001)¹⁴⁴.

D'autres auteurs en font actuellement leur objet de recherches, notamment un groupe de chercheurs de l'ENSSIB sous le nom collectif de RT Pédaque. Partant du constat qu'un document numérique n'est plus un objet stable s'exprimant dans une entité physique comme un document traditionnel, ils le définissent comme un objet engendré en partie par les auteurs et parfois reconstruit par celui qui cherche à l'exploiter. Le document numérique y est appréhendé au travers des propriétés générales du document comme celle de mémorisation, d'organisation des idées, de créativité et de transmissibilité, mais ils proposent d'introduire d'autres dimensions utiles à son analyse sans tomber dans un déterminisme technologique. Autrement dit il s'agit de reconsidérer les fonctionnalités du document au travers d'une « grille d'analyse des mutations induites par le numérique », puisque ce groupe avance « qu'avec l'ordinateur et son alphabet numérique, le document en tant que prothèse humaine a fait un saut paradigmatique » (R. T. Pédaque, 2005 : 6)¹⁴⁵. Le document numérique verrait ainsi un certain nombre de propriétés bouleversées comme la multidimension du document, le déplacement des contextes de médiation ou encore la matrice documentaire, c'est à dire que les fonctions classiques du document subissent un déplacement dans le cadre du document numérique qui modifie les usages mais aussi la conception du document. Les conséquences seraient à penser en terme de redocumentarisation. Cependant ces auteurs sont prudents et ne souhaitent pas conclure trop hâtivement sur une réforme possible des anciens cadres d'analyse.

Effectivement les cadres d'analyse développés plus haut sur le document « classique » nous paraissent être opérants aussi pour le document numérique, par exemple pour les aspects que nous avons développés concernant l'extensivité documentaire, l'activation à réception du document, la notion de document par attribution ou encore les notions de « lectio » ou de « bricolage » développées par de Certeau¹⁴⁶.

Mais s'il est central, le document n'est pas isolé, et il s'insère dans un système à la fois social et technique, et pour les problèmes qui nous intéressent ici, nous considérerons le système technique de la documentation.

La Documentation

Qu'est-ce que la documentation ? Quelle place peut-elle prendre dans le champ des sciences de l'information et de la communication ? La documentation est en relation permanente avec l'information, elle est indissociable des Sciences de l'Information et de la Communication mais peut-on la situer précisément au sein des SIC ?

¹⁴⁴ COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001). Sur le document ; notion, travaux et propositions. Jean MEYRIAT, *théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par Viviane Couzinet et Jean-Michel Rauzier. Paris : ADBS, p. 467-509

¹⁴⁵ PEDAUQUE, Roger T. (2003). *Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique* [en ligne] . [Réf. du 16 juin 2003] . Format PDF. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives/00/00/05/11/sic_00000511_01/sic_00000511.pdf

¹⁴⁶ CERTEAU, Michel de (1990). *Lire, un braconnage : l'invention du quotidien*. Tome 1 : Arts de faire. Paris : Gallimard. 349 p.

Les apports de Suzanne Briet (1951) et de Paul Otlet (1932), pionniers de la documentation, en ont dessiné les bases. P. Otlet, grand humaniste, crée la documentation dans un but de partage sans frontière des savoirs entre tous les hommes. « *Les buts de la documentation organisée consistent à pouvoir offrir sur tout ordre de fait et de connaissances des informations documentées : universelles quand à leur objet, sûres et vraies, complètes, rapides, à jour, faciles à obtenir, réunies d'avance et prêtes à être communiquées, mises à disposition du plus grand nombre* » (Otlet, 1934 : 6)¹⁴⁷. P. Otlet a défini un modèle classique, le cercle de l'information et de la documentation où le producteur d'information utilise lui aussi l'information et se l'approprie. L'utilisation d'outils spécialisés (thesaurus, classification...) pour répondre à sa recherche, sont des constantes de cette appropriation. L'information et la communication ont un rôle central mais non dénué d'un lien étroit avec l'utilisateur. Ce modèle circulaire et interdépendant agit en fonction d'une utilisation spécifique. Comme le souligne M. Holzem, l'ouvrage d'Otlet annonce de grands changements, par exemple il ne relie plus l'information à son support privilégié l'imprimé, il rappelle que le monde moderne est fondé sur l'échange d'informations, il met au point des outils universels comme la Classification Décimale Universelle pour assurer un traitement normalisé des documents et permettre un accès identique, quel que soit le lieu de l'information (M. Holzem, 1999)¹⁴⁸.

S. Briet a aussi beaucoup œuvré pour la documentation et pour la formation des bibliothécaires et des documentalistes. Elle a publié un rapport international pour l'Unesco sur ce thème et un recueil intitulé « *Qu'est ce que la documentation ?* » en 1951. Elle appréhende d'emblée les contenus intellectuels en affirmant que la documentation est un moyen puissant de collectivisation des connaissances et des idées. Elle la situe comme une technique culturelle nouvelle, et précise qu'une propriété de la documentation moderne est de coordonner des secteurs divers dans une même organisation (Briet, 1951)¹⁴⁹.

Dans le dictionnaire historique de la langue française¹⁵⁰, la documentation est définie comme l'action de réunir des documents ou comme un ensemble de documents. La documentation, dans les années 1930, est devenue le mot central pour désigner une activité de recherche et de traitement des documents, activité liée à la bibliothéconomie, à l'archivistique, à la statistique, à l'analyse des données. L'aspect technique est donc ici mis en évidence.

Nous retrouvons ces éléments dans la définition proposée dans le dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication sous la direction de B. Lamizet et A. Silem (1997), qui déterminent la documentation à la fois comme un processus de sélection, de classement, d'utilisation et de diffusion des documents, comme un ensemble de documents relatifs à un sujet, mais aussi comme un ensemble de techniques qui permettent d'arriver à des résultats de collecte, de stockage et de diffusion des documents et de leurs contenus (information). La documentation peut également désigner l'activité des documentalistes. Cette vision de la documentation apparentée seulement à des techniques est une vision linéaire d'opérations analytiquement décomposables. Dans le dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation, sous la direction de S. Cacaly (1997), E. Sutter met l'accent sur le contenu : « *Bien que faisant appel aux technologies de l'information et aux supports, l'ingénierie documentaire demeure essentiellement une activité de contenu.* »

¹⁴⁷ OTLET, Paul (1934). *Traité de documentation : le livre sur le livre*. Bruxelles : Editions Mundaneum. 524 p.

¹⁴⁸ HOLZEM, Maryvonne (1999). *Terminologie et documentation*. Paris : ADBS. 292 p.

¹⁴⁹ BRIET, Suzanne (1951). *Qu'est-ce que la documentation ?*. Paris : EDIT. 48 p.

¹⁵⁰ REY, Alain (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p. 620.

(Sutter, 1997 : 187)¹⁵¹ et sur les finalités de la documentation : « *Alimenter un dispositif de veille, aider à la décision, aider à la résolution de problèmes, contribuer à l'amélioration continue des compétences des collaborateurs, contribuer à une culture commune, constituer la mémoire de l'entreprise* » (Sutter, 1997 : 188).

J. Meyriat lorsqu'il effectue un historique de la notion de documentation et de sa reconnaissance scientifique, rappelle que la documentation souffre d'être un dérivé du mot document, qui évoque toujours dans le langage commun l'idée d'écrit, de support. Or, précise-t-il, le travail et la réflexion documentaire portent sur l'information et non sur son support.

Il propose alors un rapprochement des termes de documentation et d'information en donnant trois acceptations du terme de documentation : ensemble de documents intentionnellement constitués, activité qui permet de construire cet objet, technique ou ensemble de techniques mis en œuvre pour rassembler, classer, exploiter des documents. Il précise que ces techniques reposent sur un ensemble de connaissances qui en justifient la pratique en expliquent l'état présent et doivent en permettre le développement et l'amélioration (Meyriat, 1994)¹⁵².

J. Meyriat a aussi souhaité positionner la documentation par rapport aux SIC suivant en cela son prédécesseur R. Escarpit, qui pensait que la théorie de la documentation devait pouvoir bénéficier de la fertilisation réciproque de l'information et de la communication. J. Meyriat précise que la Science de l'Information, comme une des sciences des SIC, est la face théorique de l'ensemble des pratiques appelées documentation, mais qu'il existe des éléments théoriques d'une documentologie, c'est à dire d'une science des documents. La documentologie serait alors l'un des grands chapitres de la science de l'information avec l'informatologie. A l'heure actuelle le terme de documentologie n'est presque plus employé mais le sens donné par J. Meyriat peut être éclairant pour la documentation, en tant qu'étude des documents et ensemble de pratiques mettant en évidence l'information (Meyriat, 1994).

L'usage courant du mot documentation pour désigner des actes et des objets techniques introduit une ambiguïté que la définition des concepts sous jacents peut aider à éclairer. Appréhender la documentation et sa place dans les SIC nous paraît primordial car « *la connaissance des techniques employées et des tactiques mises en œuvre doit permettre non seulement de les expliquer, mais de comprendre leur fondement théorique en donnant par là même le moyen de les améliorer et d'accroître leur efficacité* » (Meyriat, 1981 : 59)¹⁵³. La documentation comme toute technique : « *repose en effet sur un ensemble de connaissances qui en justifient la pratique, en expliquent l'état présent et doivent en permettre le développement et l'amélioration. Ce savoir sous-jacent relève d'une science* » (Meyriat, 1981 : 55)¹⁵⁴.

En ce sens la documentation serait le domaine d'application d'une science, celle de l'information. J. Meyriat définit trois caractères à l'activité de documentation : son premier caractère est de se situer en aval de l'objet document, de supposer la pré-existence de cet objet. En amont se situe le système de la production et de la distribution de cet objet aboutissant à ce qu'il soit disponible en des lieux déterminés là où se trouve celui qui veut y chercher de l'information. C'est l'essence même de l'activité documentaire. La démarche

¹⁵¹ **SUTTER, Eric. (1997).** *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation sous la direction de Serge CACALY.* Paris : ADBS ; Nathan - (collection « réf. »). P. 188.

¹⁵² **MEYRIAT, Jean (1994).** Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ?. *Revue de bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 39-45.

¹⁵³ **MEYRIAT, Jean (1981).** Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2^{ème} trimestre, n° 14, p. 51-63.

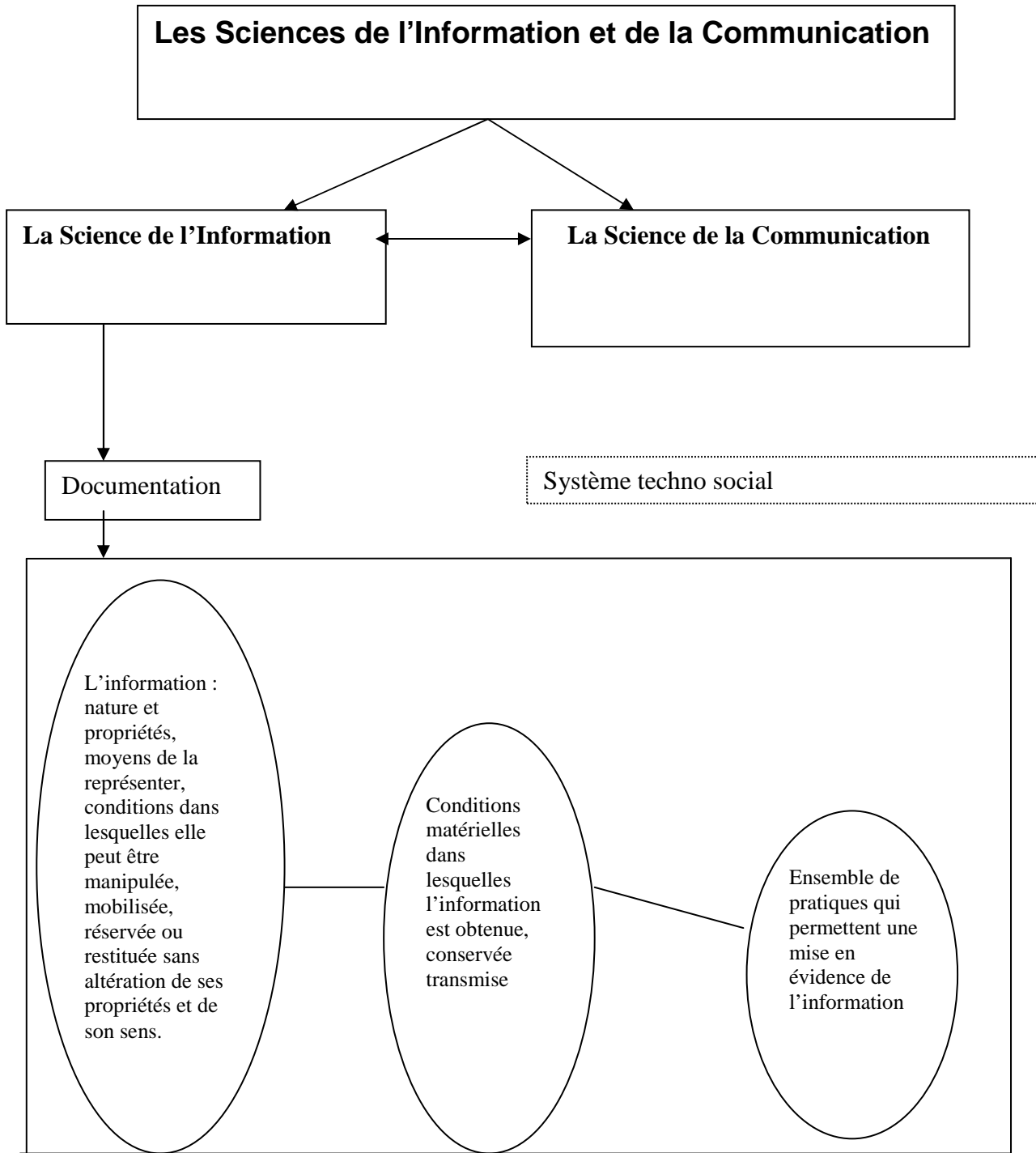
¹⁵⁴ **MEYRIAT, Jean (1981).** Op.cit.

documentaire active le document en rendant effective sa fonction de transmettre de l'information. Elle part de la demande d'informations émanant d'un utilisateur et remonte jusqu'aux documents qui peuvent offrir cette information. Son deuxième caractère est l'utilité réelle ou seulement attendue de l'information obtenue, la documentation est utilitaire. L'utilité documentaire peut être limitée ou durable lorsqu'elle constitue un élément du savoir. Son troisième caractère constitue un système technosocial (c'est à dire un ensemble d'éléments reliés entre eux de façon à être interdépendants et agencés en vue d'atteindre un objectif). Ici l'objectif est d'obtenir de l'information, les éléments sont les êtres qui cherchent l'information, les objets sont les documents, outils ou procédés et savoirs-faire techniques de traitement de ces documents. Les éléments du système technosocial de la documentation et les interrelations qui les unissent sont considérés comme des objets privilégiés par J. Meyriat. Cependant il pose la question de la définition de l'objet de la documentation considérée comme une discipline scientifique. Cet objet se définirait selon lui, comme l'information et les documents qui supportent cette information et comme la relation qui existe entre les documents et l'information qu'ils supportent. Mais aussi comme l'analyse de la fonction informative du document et de son environnement, c'est à dire des ensembles documentaires dans lesquels la signification de l'information n'est pas séparable de son support. L'objet de la documentation c'est aussi la prise en compte des conditions dans lesquelles le support est conçu, produit et distribué, les contraintes qu'il subit aux différentes étapes de son existence influent sur sa capacité informative. En résumé nous pouvons dire que J. Meyriat considère que la documentation est l'étude de tout ce qui est en aval du document sur le trajet que suit l'utilisateur pour accéder à l'information dont il a besoin. Il s'agit alors bien de comprendre les fondements théoriques pour donner les moyens d'améliorer et d'accroître l'efficacité des techniques employées et des tactiques mises en œuvre. Les Sciences de l'Information et de la Communication pourraient être considérées comme constituant le fondement théorique de la documentation où comme le précise G. Losfeld « *les Sciences de l'Information participeraient à ce vaste mouvement (...) qui essaie de prendre en compte non plus une vision statique du monde (et des lectures qui en sont faites) mais sa complexité dynamique (...) complexité de la relation de l'individu avec le monde, à travers un savoir construit et constamment à construire (Sciences de l'Information-Infodoc) à travers un mode d'organisation, des échanges sociaux et interindividuels (Sciences de la Communication-Infocom)* » (Losfeld, 1990 : 165)¹⁵⁵.

A partir de cette réflexion et du travail de J. Meyriat, un schéma peut être construit pour résumer, comprendre et cerner la place de la documentation pour s'orienter vers la définition d'une branche scientifique au sein des SIC celle de l'information-documentation.

¹⁵⁵ **LOSFELD, Gérard (1990).** Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information-communication : l'avenir.* Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

Figure 1 : Essai de Définition de la place de la documentation réalisée à partir de la réflexion de J.Meyriat.



H. Fondin (2001)¹⁵⁶ se situe dans la même lignée que J. Meyriat lorsqu'il affirme que l'objet de la Science de l'Information devrait être le processus de recherche informationnel. Il précise qu'en fonction de cet objet on doit convoquer des savoirs et des savoirs-faire, ceux qui donnent la maîtrise des outils et techniques de traitement et ceux qui s'intéressent à la signification – représentation (travail sur le contenu, sur le sens) et à l'expression des objets par les différents acteurs de la communication documentaire. L'objet de la documentation pourrait être l'étude du processus communicationnel de la recherche d'informations. Il s'agit pour H. Fondin de définir l'information-documentation, c'est à dire le volet documentation de la Science de l'Information.

Bien sûr la documentation est aussi largement définie par les professionnels qui situent couramment les fonctions de la documentation classiquement autour d'une vision linéaire, celle de « la chaîne documentaire » : collecte, traitement, diffusion de l'information. Leur vision de la documentation est principalement déclinée au travers des objectifs d'un service de documentation et du rôle des professionnels de la documentation. Ces définitions offrent une vision « techniciste » ou opératoire de la documentation et ne nous apportent guère d'éléments pour situer la documentation dans un champ spécifique alors que les approches précédentes nous permettaient de situer la documentation au sein des SIC et de la positionner sur des objets qui dépassent les outils et techniques liés aux supports documentaires pour s'intéresser à l'analyse du contenu, aux processus de recherche et de diffusion de l'information, au traitement de l'information donc à la question du sens dans un contexte communicationnel.

L'approche de J. Yepes Lopez (1995)¹⁵⁷ peut nous apporter un autre regard pour situer la documentation par rapport à ses fondements scientifiques. Il se situe d'emblée sur ce qu'il nomme « la *science de la documentation* », en définissant l'information documentaire comme objet propre : l'information documentaire est l'objet du processus documentaire, elle a un caractère objectif dans la mesure où elle peut se mesurer, elle a un caractère subjectif comme information transformée entre l'émetteur et l'usager. L'information documentaire est définie encore comme un événement qui produit un effet, un élément qui transforme la structure du récepteur quand il expérimente la satisfaction de ses besoins informatifs jusqu'à générer une nouvelle information. Rejoignant en cela J. Meyriat, il affirme qu'une information en puissance se convertit en authentique information si elle est perçue par un usager et cette dernière se convertira en connaissance quand elle sera intégrée par lui. Dans son ouvrage cet auteur donne un aperçu de l'histoire de la documentation et en arrive ensuite à la définition du processus documentaire se rapprochant par là des réflexions d'H. Fondin. J. Y. Lopez reconstruit dans le temps ce qui a été considéré comme une activité scientifique informative d'abord cristallisée sur la science qui étudie les répertoires bibliographiques, puis sur la naissance des publications périodiques à caractère scientifique comme véhicule idéal de la diffusion de l'information scientifique. Le moteur de cette activité est décrit comme l'étude scientifique et l'organisation des sources d'information pour satisfaire le travail d'investigation. Autrement dit, la documentation a été considérée comme la science qui s'occupe des documents, puis appréhendée du point de vue de la bibliothéconomie. L'arrivée des Sciences de l'Information avec ses notions d'émetteur, de médias, de récepteur a introduit la notion de message dans le document et la notion d'usage. Pour J. Y. Lopez le processus

¹⁵⁶ **FONDIN, Hubert (2001)**. La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122.

¹⁵⁷ **YEPES LOPEZ, José (1995)**. La documentacion como disciplina : teoria e historia. Navarra-Espana : EUNSA. 337 p.

documentaire se conçoit à partir du document primaire généré par un scientifique, produit à partir de lui de nouveaux documents (comme représentation du document primaire), et ainsi dans une chaîne sans fin, en somme une information documentaire avec une finalité claire au service du travail intellectuel. On retrouve ici un des aspects développés par S. Briet, mais J. Y. Lopez va plus loin en posant les critères qui définissent la documentation : la documentation est une discipline qui intègre tous les savoirs et toutes les fonctions en lien avec le document, l'information et de la documentation. Elle est spécialisée en fonction des niveaux et des missions considérées dans la réalisation du processus documentaire. La discipline est générale, interdisciplinaire, autonome et instrumentée au service de tous les savoirs et de toutes les activités sociales, c'est une discipline normative, informative, spécialisée et scientifique (Yepes Lopez, 1995). L'approche développée par cet auteur espagnol est à situer aussi dans le contexte scientifique de l'Espagne au niveau de l'information et de la documentation. La comparaison du statut de l'information dans le milieu scolaire entre la France et l'Espagne fait l'objet d'une recherche menée par F. Pavan nous permettant de comprendre la place de ce que Yepes Lopez nomme la science de l'information-documentation. (Pavan, 2005)¹⁵⁸.

Si la documentation peut être considérée, dans son association avec l'information, comme une branche des SIC permettant de rendre compte de phénomènes spécifiques, la place des professionnels de l'information-documentation dans cette branche nous semble faire partie intégrante de ce faisceau de concepts et mérite également un détour explicatif pour en déterminer la place et les liens signifiants

Professionnels de l'information-documentation : documentalistes

Sans faire un rappel historique de l'évolution du métier de documentaliste, nous pouvons, avec quelques auteurs se regroupant sur ce constat, dire que le métier de documentaliste s'est développé dans un premier temps en opposition à celui de bibliothécaire. Ce dernier se situant traditionnellement du côté du stockage de documents alors que les documentalistes se situent volontiers du côté du flux d'informations. En premier nous citerons Suzanne Briet qui propose la définition suivante : « *qui correspond aux fonctions de celui qui documente autrui, le documentaliste fait métier de documentation* » (Briet, 1951 : 9)¹⁵⁹, elle insiste par ailleurs fortement sur le rôle dans la diffusion de la culture scientifique et de la production documentaire. Dans le dictionnaire historique de la langue française¹⁶⁰ la naissance du terme de documentaliste semble se situer autour de 1939 et des travaux de Paul Otlet, le terme désigne la personne qui exerce la profession dite de documentation.

Jean Meyriat (1995)¹⁶¹ nous rappelle que les bibliothécaires parlent le plus souvent de documents ou de collections, les documentalistes d'information, cependant il constate l'existence d'un important fonds commun et d'éléments proches à la fois dans les techniques mises en œuvre et dans les préoccupations dominantes.

¹⁵⁸ PAVAN, Francine (2006). *Statut de l'information dans l'enseignement secondaire : étude comparée France – Espagne*. Th. : SIC : Toulouse Le Mirail, 283 p

¹⁵⁹ BRIET, Suzanne (1951). *Qu'est-ce que la documentation ?*. Paris : EDIT. 48 p.

¹⁶⁰ REY, Alain (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*.- Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p. 620.

¹⁶¹ MEYRIAT, Jean (1995). Les métiers des bibliothèques vus par les bibliothécaires et revus par un documentaliste. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 32, n° 4-5, p. 227-230

Dans les divergences soulignées il cite des cultures qui restent et apparemment veulent rester étrangères l'une à l'autre. Dans un autre article, J. Meyriat (1996)¹⁶² a approfondi cette idée en affirmant que le développement de deux cultures se retrouve dans un environnement où le bibliothécaire se définit par son appartenance à une institution qui est la bibliothèque alors que le documentaliste se définit par la fonction qu'il exerce.

Par ailleurs dans ce même article il complète cette analyse par une comparaison des systèmes de formation des bibliothécaires et des documentalistes. D'après lui deux systèmes développés co-existent selon deux logiques différentes et demeurent étanches l'un à l'autre. Il note cependant en 1995 des évolutions communes et au rang de celles-ci il souligne la place croissante prise par la formation au management des activités informatives, le renforcement des enseignements des nouvelles technologies et de toutes les applications de l'informatique documentaire, la connaissance des publics et de leurs modes d'appropriation de l'information. Enfin les deux professions gérant de l'information et des documents, supports d'information, doivent connaître la nature et les propriétés de l'une et des autres.

Nous ne voyons pas apparaître encore la notion d'information, et c'est dans les écrits de J. Meyriat que nous trouvons cette centration très clairement posée : « *Pour le documentaliste ce n'est pas le document qui est essentiel mais l'information qu'il véhicule* » (Meyriat, 1983 a : 73)¹⁶³

Il va cependant relativiser la faible importance donnée dans cette définition au document lui-même en disant que le document a une fonction de transmission de l'information mais que cette fonction n'est pas neutre au regard de l'information elle-même, il est donc indispensable pour le documentaliste de connaître les conditions de production et de transmission du document quel qu'il soit. Il insiste cependant sur le fait qu'il est nécessaire de manipuler le document mais que c'est bien l'information l'objet réel de son activité, il précise que son rôle est d'identifier l'information (définie comme le contenu cognitif du document), d'en comprendre le sens de façon à être en mesure de le transmettre sans l'altérer.

Il détaille ensuite 4 étapes dans la définition des tâches du documentaliste : la première étape est l'opération d'analyse qui doit être menée sans interprétation. La deuxième étape est l'opération de représentation, et là il avance que le documentaliste travaille « *sous une double contrainte* » : d'une part faciliter et fiabiliser le plus possible le traitement et le transfert de l'information. Simplifier, normaliser, codifier, condenser la représentation qu'il en donne. D'autre part la laisser aussi intacte que possible sans rien en retrancher qui la mutile ni rien y rajouter qui la déforme. Il conclut cette description de la double contrainte en affirmant que « *découvrir le point d'équilibre optimal entre ces deux exigences contraires est le plus difficile du métier* » (Meyriat, 1983 a : 73)¹⁶⁴.

La troisième étape est la « manipulation » des données en garantissant l'intégrité de l'information fournie, en respectant le sens et en évitant le silence ou le bruit tel qu'entendu en documentation. En quatrième étape sont les techniques de diffusion et de service à l'utilisateur.

Le métier de documentaliste, selon J. Meyriat, consiste donc à traiter l'information, c'est à dire à communiquer à un public plus ou moins étendu un contenu mental ayant pour lui un sens déterminé. En ce sens il affirme la nécessité d'une formation véritable pour améliorer la compétence, l'efficacité et la compétitivité des jeunes professionnels. Il affirme ainsi que « *le documentaliste est donc principalement un technicien. Reste que les techniques qu'il utilise*

¹⁶² MEYRIAT, Jean (1996). Documentalistes et bibliothécaires : regards croisés sur leurs formations. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 41, n° 6, p. 37-40.

¹⁶³ MEYRIAT, Jean (1983 a). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

¹⁶⁴ MEYRIAT, Jean (1983 a). Op.cit.

dépendent, pour leur maintenance et leur renouvellement, des acquisitions d'une connaissance fondamentale » (Meyriat, 1994 : 41)¹⁶⁵.

Pour Lamizet et Silem (1997)¹⁶⁶, le documentaliste est défini comme une personne ayant à charge l'organisation et la gestion d'un centre de documentation, il est un intermédiaire entre l'offre et la demande d'informations. Il a pour rôle de rapprocher cette offre de la demande c'est à dire de rapprocher l'auteur et l'utilisateur. Il doit faire l'analyse de l'information « pertinente » pour présenter le contenu intellectuel des documents et faciliter leur repérage ultérieur.

De façon plus pragmatique, Yves-François Le Coadic (1994 b)¹⁶⁷ définit les professionnels de l'information comme des personnes qui prennent l'information enregistrée sur différents supports, l'organisent, l'étiquettent, l'indexent, la stockent, la repèrent et la distribuent.

Pour le dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation¹⁶⁸, le documentaliste est un professionnel, qui, à partir de besoins identifiés, assure la maîtrise globale de la « chaîne documentaire » : collecte, gestion et diffusion de l'information. Il recherche, sélectionne et assure l'approvisionnement de documents. Il enregistre, indexe, classe, exploite le contenu des documents en vue de les diffuser. Il effectue des recherches d'informations sur la demande des utilisateurs ou par anticipation. Ses missions sont définies comme variées avec des responsabilités et des contextes divers. Cependant un problème d'identité et de reconnaissance est souligné, dû, d'après les auteurs, au fait que le terme de documentaliste est générique et regroupe plusieurs emplois types. La diversité des formations est également mentionnée.

Mais, comme nous l'explique J. Meyriat (1990), les documentalistes travaillent dans une grande diversité d'organismes, il existe donc beaucoup de variations dans les tâches qui leur sont demandées. La matière de leur travail étant l'information, les exigences propres au milieu sont quelque fois plus importantes que les techniques documentaires à leur disposition. Cependant les spécialisations diverses exigées ne doivent pas occulter la nécessaire écoute de l'utilisateur pour ne pas aller vers une dérive techniciste et déshumanisée, on attend du documentaliste qu'il soit un communicateur.

Il résume ainsi sa vision du métier : « *La notion d'information prend de plus en plus d'importance dans notre travail et nos perspectives, au détriment de celle de document. La fonction de communication tend à occuper une place prééminente parmi celles que nous avons à remplir* » (Meyriat, 1990 : 183)¹⁶⁹.

Christiane Volant (1997) quelques années plus tard ira dans le même sens dans son analyse de l'évolution des fonctions d'information – documentation au travers notamment de l'offre de stages de formations au sein de l'ADBS (association des documentalistes et bibliothécaires spécialisés). Elle note comme principal facteur d'évolution l'essor des nouvelles technologies et les changements organisationnels (délocalisation, circulation de l'information, management) mais elle souligne aussi l'approche orientée « usager » qui se développe en

¹⁶⁵ MEYRIAT, Jean (1994). Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ?. *Revue de bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 39-45

¹⁶⁶ LAMIZET, Bernard et SILEM, Ahmed (Dir.) (1997). *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ellipses Marketing. P.201.

¹⁶⁷ LE COADIC, Yves-François (1994). *La science de l'information*. Paris : P.U.F. 128 p. (Que-sais-je ? ; 2873).

¹⁶⁸ CACALY, Serge (1997). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan. P. 185.

¹⁶⁹ MEYRIAT, Jean (1990). Documentalistes pour demain : quelles formations pour quels besoins ? Note introductive. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 27, n° 4-5, p. 181-185.

précisant que la fonction information – documentation doit s’attacher davantage au traitement et à la production d’objets informationnels qu’à la gestion d’un fonds. Enfin elle met en avant la nécessité pour les spécialistes de l’information de disposer d’une double culture : technologique d’une part et managériale d’autre part ce qui implique conclut-elle un changement radical des formations (Volant, 1997)¹⁷⁰.

Du côté des professionnels, P. D. Pommart (1993) retrace dans un article l’évolution du métier de documentaliste entre 1973 et 1993. Il note parmi les changements les plus importants l’augmentation de la technicité de la fonction (bouleversements de l’économie et généralisation des nouvelles technologies de l’information), le développement de l’entraide entre professionnels, la préoccupation croissante en terme de gestion et de management, la spécialisation des centres de documentation, l’éclatement de la chaîne documentaire qui se traduit par une nouvelle division du travail, le travail en réseaux. Enfin, et en cela il rejoint l’analyse de J. Meyriat sur la spécificité du rôle du documentaliste, il affirme que : « *la période écoulée a condamné le centre de documentation traditionnel au profit de la fonction documentaire. Le flux et le virtuel ont tué le stock et le réel* » (Pommart, 1993 : 212)¹⁷¹.

Françoise Chapron (1998) retrace elle aussi l’évolution du métier dans un contexte différent puisque ici il s’agit de décrire le métier de documentaliste à l’Education Nationale, elle situe le rôle du professionnel au « *Confluent de deux champs de recherche : les sciences de l’information et de la communication et les Sciences de l’Education* » (Chapron, 1998 : 7-8)¹⁷². Si elle propose d’ouvrir aussi aux champs des Sciences de l’Education c’est qu’elle s’attache au métier de documentaliste en milieu scolaire : les professeurs-documentalistes qui assurent une double mission, une mission de gestion de l’information et une mission pédagogique. Son propos ici est d’affirmer, à partir de la pratique du terrain, de la nécessité d’approfondissements théoriques couvrant les différentes facettes du métier de professeurs-documentalistes.

Le travail des documentalistes se situe dans un ensemble complexe en constante évolution, pour prendre en compte cet ensemble nous proposons de le considérer comme un système. C’est donc un détour sur le concept de système d’information que nous proposons pour continuer à contribuer à la construction du réseau de concepts.

Système d’information

Le terme de système désigne d’abord « *l’assemblage* », puis un « *ensemble de propositions ordonnées pour constituer une doctrine cohérente* », par extension le mot s’est appliqué à « *un fait ou à un objet dépendant d’un autre par sa fonction* », enfin le mot désigne couramment un « *dispositif formé par une réunion d’éléments analogues* »¹⁷³.

Un système d’information est aussi défini comme un « *ensemble cohérent constitué par l’identification et la description des processus liés à une tâche, un ensemble de tâches ou un*

¹⁷⁰ **VOLANT, Christiane (1997)**. Evolution des fonctions d’information – documentation. *Documentaliste – Sciences de l’information*, novembre-décembre, vol. 34, n° 6, p. 307.

¹⁷¹ **POMMART, Paul-Dominique (1993)**. 1973-1993 : quelle évolution du métier de documentaliste ? *Documentaliste – Sciences de l’information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 210-212.

¹⁷² **CHAPRON, Françoise (1998)**. Apports de la recherche à l’évolution du métier de professeur-documentaliste. *INTERCDI*, septembre-octobre, n° 155, p. 6-11

¹⁷³ **REY, Alain (1995)**. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : édition le Robert, septembre, p. 3733

métier et des produits et services d'information nécessaires au fonctionnement de ces processus »¹⁷⁴.

Un système d'information peut donc être considéré comme un lieu, un dispositif ou un ensemble d'éléments reliés entre eux pour atteindre un objectif avec une fonction commune. « *Tout système repose sur un projet et nécessite un plan de construction (...) le système d'information relève donc de la réflexion théorique et de l'action (...) c'est un ensemble structuré et dynamique de parties intégrées en un tout* » (Blanquet, 2004 : 1)¹⁷⁵.

B. Guyot propose de « *considérer ensemble le plan de l'activité d'information et celui de sa mise en système (ce qui) permet de définir l'information non seulement comme une ressource mais comme un liant social et organisationnel, ce qui lie alors étroitement information et communication* » (Guyot, 2002 : 2)¹⁷⁶.

H. Fondin utilise la notion de système documentaire, pour lui cette notion s'est imposée car contrairement à la vision « chaîne documentaire » (succession d'étapes depuis le producteur jusqu'au récepteur), aujourd'hui c'est une « *vision plus dynamique, plus systémique, à double mouvement circulaire qui s'impose où la production et la consommation sont en constante interrelation et où les flux de sortie sont analysés pour modifier les flux d'entrée* » (Fondin, 1995 : 305)¹⁷⁷.

Nous proposons de rassembler le terme de système d'information, qui a été beaucoup utilisé en informatique au sens des technologies et moyens informatiques qui assurent le stockage le traitement et la diffusion des données sous forme électronique, et le terme de système documentaire tel qu'il est défini par Fondin, pour adopter celui de système d'information documentaire suivant en cela aussi la proposition de Christiane Volant. Dans son ouvrage sur le management de l'information dans l'entreprise¹⁷⁸, elle a opté pour une approche originale et complète du système d'information et plus particulièrement du système d'information documentaire. Elle définit la systémique comme étant l'étude des lois, des modes de fonctionnement et des principes d'évolution des ensembles organisés, des interactions reliant les éléments de cet ensemble, et celles associant l'ensemble à son environnement. Le système d'information capte les informations pertinentes pour l'entreprise, assure leur circulation en interne et les diffuse vers l'environnement. L'homme est considéré comme acteur du système d'information et participe à la dynamique informationnelle, dynamique vue comme une spirale d'évolution organisationnelle : l'acteur cherche à s'informer et donc à accéder à l'information ; il la partage ; il participe au changement organisationnel, il gère l'information signifiante et sa participation à cette dynamique fait qu'il évolue en permanence. Le système information-documentation (SID) est considéré comme un sous-système du système d'information. Le SID est irrigué en permanence d'informations en provenance des usagers, des projets propres à l'entreprise et d'informations externes. C. Volant, comme H. Fondin, propose alors une vision de la chaîne documentaire qui n'est plus linéaire, mais qui regroupe des fonctions et des activités : les opérations sont évaluées en fonction des objectifs fixés. Dans cette optique, il convient d'envisager l'organisation du système selon les principes du

¹⁷⁴ CACALY, Serge (Dir.) (2004). *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, p. 228.

¹⁷⁵ BLANQUET, Marie-France (2004). *Quels systèmes d'information pour quel(s) besoins des établissements ?* [en ligne]. [Réf. du 16 décembre 2005]. Format PDF. Disponible sur : <http://www.savoirscdi.cndp.fr>

¹⁷⁶ GUYOT, Brigitte (2002). Mettre en ordre les activités d'information, nouvelle forme de rationalisation organisationnelle. *Les enjeux* [en ligne], novembre. [Réf. du 16 décembre 2003]. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2002/Guyot/index.php

¹⁷⁷ FONDIN, Hubert (1995). L'information documentaire : théorie et pratique. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication : manuel*, sous la dir. de Denis Benoît et collab. Paris : Ed. d'Organisation, p. 281-325.

¹⁷⁸ VOLANT, Christiane (2001). *Le management de l'information dans l'entreprise*. Paris : ADBS Ed. 106 p.

management : approche qualité, analyse de la valeur, marketing, étude des coûts. L'évolution du système d'information documentaire aide à piloter les projets, à capitaliser les expériences et favorise l'autonomie des acteurs en matière d'information. Elle nous invite donc à travers un management de l'information, au sein des SID à définir une véritable politique et une organisation globale au service de l'information. (Volant, 2001).

Ce choix du terme de système d'information documentaire nous permet ainsi de désigner à la fois la réflexion théorique qui est à l'origine de la construction du système, la réflexion sur les techniques et les pratiques professionnelles, mais aussi les objectifs du système, sa composition, ses activités (en terme de techniques mises en œuvre), ses objets (information, documents...), et ses acteurs (à la fois les professionnels de l'information-documentation et les usagers) et enfin l'organisation générale qui peut être abordée à travers le management de l'information.

D'un point de vue théorique il s'agit d'intégrer un travail scientifique sur des objets ou des situations problématisés pouvant être travaillés dans le système d'information documentaire. D'un point de vue technique il s'agit de concevoir le système d'information documentaire comme un tout orienté vers des objectifs de gestion de l'information et des documents dans des processus communicationnels.

Cette vision systémique et dynamique devrait permettre de considérer les espaces de communication où un environnement de médiation peut se construire qui prenne en compte les éléments suivants tels que proposés par H. Fondin : éléments de signification (sens attribué, sens construit, sens partagé, sens recherché), de représentation des savoirs pré existants, d'intersubjectivité, de complexité (Fondin 2002 a : 88)¹⁷⁹. Pour lui cette vision remplace la vision classique qu'il désigne sous le terme de « bibliothéconomique » et qui est basé sur la gestion des objets plus que sur celle des contenus.

Yves Jeanneret en proposant de regarder l'information dans un cadre plus large, c'est à dire en la considérant « *non comme un objet, mais comme une relation, unissant des sujets par l'intermédiaire des médiations matérielles et intellectuelles. Cela signifie notamment que l'information n'a pas de valeur, ni même de sens ou d'existence en dehors de situations personnelles ou sociales (...) elle n'existe pas en dehors de ce geste à la fois perceptif, interprétatif et cognitif. Elle ne nous parvient que par trois biais : la nature, le corps des autres et les artefacts conçus par l'homme* » (Jeanneret, 2004 : 42)¹⁸⁰ nous invite à aborder le système d'information documentaire comme un artefact, un mode de médiatisation de l'information et de la communication permettant des mises en relation dans un environnement construit au travers d'une forme. Cette forme peut être un espace documentaire, qui lui même en tant que tel est étudié au sein de systèmes d'information dans des recherches spécifiques (Fabre, 2004)¹⁸¹.

Au sein du système d'information documentaire et dans les processus de communication d'informations, nous avons mis en évidence l'information, sa communication, sa réception, au travers du document et de son organisation la documentation. Nous devons maintenant considérer les acteurs, à la fois les émetteurs, les intermédiaires et les récepteurs, c'est à dire

¹⁷⁹ **FONDIN, Hubert (2002 a)**. L'activité documentaire : représentation et signification. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 47, n° 4, p. 84-90.

¹⁸⁰ **JEANNERET, Yves (2004)**. Forme, pratique et pouvoir, réflexions sur le cas de l'écriture. *Sciences de la société*, octobre, n° 63, p. 41-55.

¹⁸¹ **FABRE, Isabelle (2004)**. Savoirs mis en espace : une dialectique de la littérature et de l'espace documentaire. *72e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences), Montréal, 10-14 mai 2004* [en ligne] . [Réf. du 12 décembre 2005] . Disponible sur : <http://www.acfas.ca/congres/congres72/S328.htm>

définir dans le cadre du système d'information documentaire, les usagers et les usages mis en œuvre.

Usages et usagers

Le but ultime d'un système d'information documentaire doit être pensé en fonction des usages qui sont faits de l'information et des effets résultant de cet usage sur les activités des usagers. Nous retiendrons la notion d'usager dans le sens défini par Y. F. Le Coadic : « *personne qui fait en sorte d'obtenir de la matière information la satisfaction d'un besoin d'information. L'usager d'un système d'information, d'un produit d'information c'est la personne qui emploie cet objet (...) pour obtenir également la satisfaction d'un besoin d'information, que cet objet subsiste (on parle alors d'utilisation), se modifie (usure), ou disparaisse (consommation)* » (Le Coadic, 1997 : 59)¹⁸².

Par usages nous entendons « *activité sociale, art de faire, manière de faire. C'est une activité que l'ancienneté ou la fréquence rend normale, courante dans une société donnée* » (Le Coadic, 1997 : 19).

Pour E. Souchier, Y. Jeanneret et J. Le Marec l'usage est une notion complexe et hétérogène, en ce sens qu'il n'y a pas de vérité des usages, d'authenticité de terrain. La notion d'usage, pour eux, a longtemps été associée au pôle récepteur opposé au pôle concepteur, s'est rapprochée ensuite d'une problématique des médiations pour s'orienter vers une analyse des pratiques, c'est à dire « *partir de tout ce qui se fait dans les lieux de pratiques* », pour envisager « *d'anticiper les usages de ceux à qui ils s'adressent et d'inscrire des usages de ceux qui les ont produits* », sans perdre de vue que l'on est souvent incapables de « *canaliser l'activité réelle de l'usager qui ne fait jamais ce qu'a prévu le concepteur* » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003 : 32, 36, 39)¹⁸³.

A. Béguin-Verbrugge propose de prendre en compte la communication documentaire avec le pôle producteur d'informations et le pôle récepteur, les interactions et les logiques particulières des acteurs divers. « *Cette perspective communicationnelle engage dans une nouvelle direction l'analyse des usages* » (Béguin-Verbrugge, 2002 : 333)¹⁸⁴. Elle propose divers apports théoriques pour y parvenir comme la théorie de la pertinence. « *L'activité du documentaliste consiste précisément à construire un contexte ostensif dans lequel l'information parce qu'elle est située dans un ensemble balisé peut être facilement repérée, identifiée et assimilée par l'usager* » (Béguin-Verbrugge, 2002 : 333, 334)¹⁸⁵.

Enfin un autre apport intéressant de cette auteure concerne l'observation des usages qui devrait, selon elle, abandonner la seule satisfaction des usagers et porter « *sur les stratégies des acteurs, leur nature, leur concurrence, leur complémentarité, ce qui suppose des analyses quantitatives fines sur les démarches des usagers mais aussi une analyse des modes de répartition et de réalisation des tâches documentaires à différents stades de leur accomplissement, avec une évaluation de leur incidence sur l'appropriation finale* » (Béguin-Verbrugge, 2002 : 335)¹⁸⁶.

¹⁸² **LE COADIC, Yves-François (1997).** *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan. 128 p. (Collection 128 – information-documentation).

¹⁸³ **SOUCHIER, Emmanuël, JEANNERET Yves et LE MAREC Joëlle (2003).** *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information, p. 17-43.

¹⁸⁴ **BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002).** Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 329-335.

¹⁸⁵ **BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002).** Op.cit.

¹⁸⁶ **BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002).** Op.cit.

Pour cerner les usages d'un système d'information documentaire, une approche composite s'impose qui permet d'allier l'observation des usagers et les traces de leurs activités en complément de l'analyse des discours qu'ils portent sur leur activité et les outils qui les entourent.

La représentation des usagers s'appuie encore trop souvent sur trois traits principaux : le lieu de fourniture d'objets renforcé par le rangement en fonction de la nature des objets et non pas selon le contenu, le professionnel tenancier de l'organisme, l'accès aux documents avec l'obligation de se plier à une organisation, une vision qui est celle du lieu (Fondin, 2002 a)¹⁸⁷. C'est pour aller à l'encontre de cette vision qui rejoint la vision bibliothéconomique citée plus haut, que s'est développée une approche orientée usagers.

En terme d'évaluation des systèmes d'information documentaire, Chaudiron et Ihadjadene avancent que le paradigme système constitue depuis plus de trente ans le paradigme dominant, et que l'approche orientée usagers s'oppose à l'approche orientée système. Dans l'approche système il s'agit d'améliorer les performances entre la requête et la base de documents. L'enjeu y est technologique. Dans l'approche orientée usagers l'attention est portée sur les besoins réels de l'utilisateur et son environnement. Le point commun des approches orientées usagers est de proposer une modélisation des usagers et de leurs comportements. Par exemple l'accent est mis sur la dimension comportementale des utilisateurs en situation de recherche d'information. « *Placer l'utilisateur final au centre des études est devenu l'une des évolutions les plus marquantes en informatique documentaire. En science de l'information, (c'est) un puissant courant de recherche (qui) s'est constitué* » (Chaudiron, Ihadjadene, 2002 : 226)¹⁸⁸. Ces auteurs proposent de lier l'évaluation des systèmes à l'analyse des besoins en intégrant les deux approches et en prenant en compte la diversité des contextes des usages et des usagers.

L'approche orientée usagers, bien que récente comme le suggère G. Losfeld « *l'étude des publics n'a touché le monde des bibliothèques qu'avec un certain retard, tant il est vrai que le modèle ancien du savoir réservé était vivace* » (Losfeld, 1990 : 164)¹⁸⁹, se centre donc sur les besoins d'information des usagers et sur la meilleure façon de les satisfaire, sur leurs usages réels pour améliorer le système, en effet il existe une « *permanence de la question documentaire car l'information ne s'est pas affranchie des dimensions matérielles et sociales* » (Jeanneret, 2000 : 69)¹⁹⁰.

Si l'organisation documentaire s'oriente vers les usagers, c'est pour prendre en compte « *l'homme qui est ici au cœur de l'investigation et non l'appareil. Ce parti pris suppose que l'on tienne le plus grand compte des contextes psychologiques, sociologiques, culturels,*

¹⁸⁷ **FONDIN, Hubert (2002 a)**. L'activité documentaire : représentation et signification. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 47, n° 4, p. 84-90.

¹⁸⁸ **CHAUDIRON, Stéphane et IHADJADENE, Madjid (2002)**. Quelle place pour l'utilisateur dans l'évaluation des SRI ? In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse). *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, sous la dir. de Viviane Couzinet et Gérard Regimbeau. Paris : ADBS. P. 211-231.

¹⁸⁹ **LOSFELD, Gérard (1990)**. Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information-communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

¹⁹⁰ **JEANNERET, Yves (2000)**. *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.

économiques, si l'on veut comprendre comment s'établit et se propage l'usage d'un appareil » (Perriault, 1989 : 16)¹⁹¹.

Cependant le système d'information documentaire n'échappe pas à une complexité croissante qui dans beaucoup de situations a nécessité une rationalisation et s'est traduite par exemple par la mise en place de réseaux documentaires.

Le réseau documentaire implique un travail collectif au niveau des professionnels mais induit aussi un certain nombre de changements tant dans l'organisation, que dans les savoirs et savoirs-faire mis en jeu, que dans la prise en compte d'utilisateurs géographiquement répartis.

¹⁹¹ **PERRIAULT, Jacques (1989).** *La logique des usages : essai sur les machines à communiquer.* Paris : Flammarion. 256 p.

L'information-documentation et la notion de discipline

« Discipline » signifie à l'origine une « *action d'apprendre, de s'instruire* » puis son sens évolue vers « *enseignement, doctrine, méthode ... par extension, le mot désigne aussi les principes, les règles de vie* ». Dans les acceptions modernes, discipline désigne « *une matière enseignée, une branche de la connaissance* »¹⁹². Ce terme a, dès l'origine deux sens, l'un lié à l'enseignement, au savoir et l'autre lié à l'autorité, à la discipline militaire, au rapport maître élève. Dans les deux cas il y a une notion d'ordre, de méthode que ce soit pour la transmission de savoirs ou pour ordonner, réglementer. Dans le domaine de l'enseignement qui sera retenu ici, nous retiendrons discipline pour désigner un domaine scolaire d'études. Le champ scientifique de l'éducation et de la pédagogie précise sa définition : « *les disciplines n'apparaissent que quand elles sont constituées en ensembles cohérents de concepts, de notions, et de méthodologies qui leur sont propres* »¹⁹³, mais les disciplines peuvent évoluer en fonction de l'avancement des connaissances de la science de référence et en fonction des significations portées par la conscience collective. « *Les logiques disciplinaires visent fondamentalement à l'institutionnalisation et à la normalisation des discours et des pratiques (...) les logiques scientifiques ambitionnent la construction de nouvelles connaissances* » (Jeanneret, Ollivier, 2004 : 15)¹⁹⁴. Par science nous entendons « *tout corps de savoirs ayant un degré suffisant d'unité et de généralité et susceptible de consensus au sein d'une communauté qui s'y consacre* » (Develay, 1995 : 18)¹⁹⁵. Pour M. Develay, chercheur en Sciences de l'Éducation et spécialiste des questions de pédagogie et de didactique, une discipline scientifique, différente de la notion de discipline scolaire, désigne « *la nature des questions, la manière d'y répondre et les interrogations qui découlent des résultats* ». Il distingue trois types de disciplines scientifiques, les sciences formelles, les sciences empirico-formelles et les sciences herméneutiques. Il postule d'une distance entre les savoirs universitaires provenant de la science et les savoirs des disciplines scolaires. Il note, entre autre, que pour un certain nombre de disciplines, le savoir à enseigner a en fait une double origine : les savoirs savants et les pratiques sociales de référence, les contenus qu'enseignent ces disciplines correspondent d'abord à un ensemble d'activités, de rôles sociaux avant de correspondre à des savoirs savants. (Develay, 1995)¹⁹⁶.

Dans le champ de la didactique, la discipline est une branche du savoir qui est susceptible de faire l'objet d'un enseignement. *Le dictionnaire actuel de l'éducation*¹⁹⁷ rajoute qu'une discipline peut également résulter d'un domaine de spécialisation faisant appel à deux ou trois disciplines mères. On peut alors parler d'autonomie de la discipline qui va s'enraciner dans plusieurs branches du savoir mais développer une méthodologie qui lui appartienne en propre. Annette Béguin parle de « *balisage de territoire* ». La discipline est cloisonnée mais est constituée d'un système de savoirs inter reliés. Les disciplines fondamentales sont un système composé de l'ensemble des connaissances pures produites par les scientifiques, les disciplines appliquées sont un système de significations composé d'ensembles de connaissances tirées

¹⁹² REY, Alain (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p.1095.

¹⁹³ *Dictionnaire de pédagogie* (1996). Paris : Larousse-Bordas, p. 81- 82.

¹⁹⁴ JEANNERET Yves (coord.) et OLLIVIER Bruno (coord.) (2004). *Les Sciences de l'Information et de la Communication : savoirs et pouvoirs. Hermès*, mai, n° 38, 256 p.

¹⁹⁵ DEVELAY, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. 355 p.

¹⁹⁶ DEVELAY, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. 355 p.

¹⁹⁷ *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse, p. 184-185.

des disciplines fondamentales afin d'aider les praticiens à expliquer les phénomènes et à résoudre les problèmes.¹⁹⁸ Une matière va désigner la partie de la discipline enseignée sur une année. L'usage du terme discipline avec le sens de matière enseignée à l'intérieur d'un cursus d'études daterait, selon M. Sachot de 1892. Il précise que « *la finalité historique des disciplines est de donner « une forte instruction générale » et que le propre de la discipline sera donc d'être le vecteur unique de la forme scolaire...chaque discipline aura son angle d'approche, ses théories, ses méthodes, ses procédures* ». (Sachot, 2005 : 66)¹⁹⁹. Toute division du savoir conduit inévitablement à une fragmentation disciplinaire. La notion de discipline recoupe donc celle de connaissances et de savoirs limitée à sa spécificité.

La question de la multiplicité des disciplines renvoie alors à l'interdisciplinarité, à la pluridisciplinarité. En effet si la discipline est un moyen pour accéder à la connaissance, la connaissance universelle ne se réduit pas à une seule discipline, la question du cloisonnement des disciplines et de leur perméabilité est donc importante. On peut alors se demander si les disciplines scolaires dialoguent entre elles ?

Si la pluridisciplinarité désigne une association de disciplines qui concourent à une réalisation commune sans que chacune ne modifie sa vision et ses méthodes, l'interdisciplinarité, elle, poursuit des objectifs plus ambitieux. Elle cherche à exprimer dans un langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions de plusieurs disciplines et ainsi outrepasser les cloisonnements. L'interdisciplinarité faciliterait l'intégration de savoirs. Le souci d'une certaine unité du savoir, la complexification croissante des techniques et l'étude de questions vastes et difficiles devraient encourager le dialogue et l'échange entre disciplines, la compréhension mutuelle.

Pour autant c'est la discipline qui, à partir de son point de vue, organise les contenus en un ensemble cohérent. Avant de pouvoir dialoguer et s'inter-relier les disciplines doivent donc avoir un niveau d'autonomie suffisant pour que les choix de paradigme disciplinaire puissent être fait et se décliner ensuite en connaissances déclaratives à enseigner et connaissances procédurales. C'est à dire déterminer les concepts qui, pour un niveau d'enseignement, incluent dans un système de compréhension un ensemble de faits et de notions, concepts qu'il s'agira de relier, d'articuler, de mettre en synergie pour les transmettre. Cette fonction de transmission, liée très fortement à celle d'apprentissage, est étudiée également au sein des Sciences de l'Éducation au travers notamment de la pédagogie, de la didactique et des théories de l'apprentissage.

Pédagogie, didactique et apprentissage

C'est au XIX^{ème} siècle que la pédagogie accède au statut de science de l'éducation et au XX^{ème} siècle qu'elle deviendra « les » Sciences de l'Éducation.

La pédagogie, théorie de l'enseignement, a une triple fonction : intellectuelle, sociale de circulation des idées et de prescription de normes. L'activité pédagogique sert à transmettre des connaissances pré-établies et admises. Choisir une pédagogie c'est définir des formes d'interventions situées dans une culture. Les questions pédagogiques renvoient à trois éléments, les problèmes didactiques, les problèmes de normes, la question des apprentissages et de la progression. La pédagogie s'intéresse aux rapports entre les enseignants et les enseignés dans les actes et actions d'apprentissage. Mais il n'y a pas de pédagogie sans

¹⁹⁸ *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Op.cit..

¹⁹⁹ **SACHOT, Maurice (2005)**. La fin des disciplines d'enseignement. *Médium*, janvier- février-mars, n° 2 , p. 60- 73.

contenu et la réflexion porte aussi sur les conditions de passage des savoirs, sur la structuration scolaire de ces savoirs.

Il est impossible ici de prétendre faire une synthèse des questions pédagogique, nous souhaitons seulement être en mesure d'utiliser certaines notions de pédagogie pour cerner le problème de l'enseignement d'une éventuelle discipline scolaire relevant de l'information-documentation. Cependant, les questions de didactique et de transposition didactique seront un peu plus approfondies car la reconnaissance de contenus et leur découpage, leur progressivité sont au cœur de nos interrogations. En effet, savoirs et transmission des savoirs ont intéressé de nombreux champs scientifiques, comme la Sociologie, les Sciences de l'Éducation, la Psychologie et bien sûr les Sciences de l'Information et de la Communication notamment autour de la problématique du passage de l'information à la connaissance puis au savoir.

Jean-Claude Passeron, chercheur en Sociologie, dans une réflexion sur les savoirs et leur transmission propose de définir la didactique comme : « *une recherche qui soumet un savoir donné à un traitement particulier déterminé par une fin particulière, à savoir la transmission de ce savoir dans des conditions historiques, sociales et psychologiques qui sont toujours particulière.* » (Passeron, 1990 : 352-353)²⁰⁰. Y. Chevillard, chercheur en didactique des mathématiques, a développé, dans les années 1980, des travaux importants autour du concept de transposition didactique. « *Au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné. Or c'est à la confrontation de ces deux termes, à la distance qui les sépare, par delà ce qui les rapproche et impose de les confronter, que l'on peut le mieux saisir la spécificité du traitement didactique du savoir* » (Chevillard, Joshua, 1991 : 20)²⁰¹. Il analyse les phénomènes de la transposition didactique à partir de l'arrivée de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement. Il met ainsi l'accent sur le renouvellement des savoirs scolaires par l'intermédiaire de ce qu'il appelle la « *noosphère* » qu'il définit comme « *l'endroit où l'on pense le fonctionnement didactique...* » (Chevillard, Joshua, 1991 : 25)²⁰². C'est une sphère intellectuelle, composée des représentants du système d'enseignement, des représentants de la société, des spécialistes de la discipline, des émissaires de l'organe politique, chargée de désigner le savoir à enseigner. Elle poursuit l'organisation d'un « bon » enseignement. Cette sphère a un rôle de tampon entre la société, l'école et le champ de la recherche, maintenant dans les limites de l'acceptable l'autonomie du fonctionnement didactique. Il s'agit de passer d'un savoir savant, reconnu et légitime à un savoir enseigné, ce qui pose la question, entre autre, de la distance et de la ressemblance. La transposition didactique va donc consister à remettre en forme le savoir de référence, à le traduire et non à le simplifier. Cette traduction didactique permet de recréer ce savoir en situation d'enseignement, différente de la situation de construction du savoir de la recherche scientifique.

Le savoir scolaire va être issu d'un processus de traduction, ce qui peut paraître réducteur et dans une logique par trop « descendante » de transmission, alors que d'autres chercheurs en Sciences de l'Éducation proposent de considérer plutôt la circulation de savoirs. Mais Y. Chevillard n'exclut pas cette dimension puisque pour lui le travail social de légitimation ne peut se faire que dans un processus de circulation des savoirs. M. Develay redéfinit la didactique comme un moyen de réunification du pédagogique et des didactiques. Il s'agit en

²⁰⁰ PASSERON, Jean-Claude (1990). Le raisonnement sociologique, l'espace non-popérien du raisonnement nature. Paris : Nathan. 408 p.

²⁰¹ CHEVILLARD Yves et JOHSUA Marie-Alberte (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 240 p.

²⁰² CHEVILLARD Yves et JOHSUA Marie-Alberte (1991). Op.cit.

effet d'analyser les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives. La démarche didactique se situe alors à l'intersection de plusieurs sciences constituées mais l'intérêt est qu'elle permet de s'interroger sur la transmission des savoirs et sur les conditions d'apprentissage (Develay, 1992 : 89)²⁰³. Passer des savoirs savants aux savoirs à enseigner n'exclut donc pas la prise en compte des modes d'apprentissage et d'acquisition des connaissances, c'est à dire des savoirs assimilés. C'est là une théorie de l'inter-structuration, de la co-construction des savoirs. Plutôt que de confier uniquement à la noosphère, définie par Chevallard, la transformation des savoirs c'est vers cette co-construction collective que se tourne la réflexion. Cependant le concept de transposition didactique nous paraît intéressant car il permet de se poser la question de la légitimité du savoir savant (en terme par exemple de consensus et de construction sociale), de son identité et de sa traduction en savoirs à enseigner tout en mettant l'accent sur les processus, sur les mises en relation et sur l'élaboration par les élèves de leur propre savoir par différents modes d'acquisition.

P. Meirieu, chercheur en Sciences de l'Education, s'interroge sur la place de la didactique et de la pédagogie, pour sortir de débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs et pour prendre en compte l'apprentissage. La recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact est donc nécessaire. Il décrit trois temps de la démarche didactique, « *le premier temps consiste à inventorier un nombre limité de notions essentielles et à en déterminer le registre de formulation correspondant à un pallier de compréhension chez les élèves dont on a la charge (...) ce qui caractérise le second temps de la démarche didactique : il s'agit de transformer une notion-noyau en situation problème et de fournir pour cela, aux élèves, un ensemble de matériaux à traiter à partir d'une consigne-but décrivant le résultat attendu de l'activité. Le troisième temps : il s'agit d'élaborer des outils permettant de greffer à la dynamique de la situation-problème les acquisitions nécessaires en fonction de la difficulté rencontrée* » (Meirieu, 1987 : 119-121)²⁰⁴. P. Meirieu propose ainsi la construction d'un « itinéraire conceptuel » résultant d'une articulation des acquisitions conceptuelles fondamentales dans une discipline donnée. Dans le même sens, A. Giordan (1999)²⁰⁵, chercheur en didactique des sciences, pense que toute réflexion didactique intègre une réflexion épistémologique (logique des savoirs et logique d'appropriation des savoirs) et une réflexion pédagogique qui s'ancre sur les sciences de la relation. Pour J.-P. Astolfi, chercheur en Sciences de l'Education et spécialiste des questions de didactique, une approche didactique se situe en amont de la réflexion pédagogique et prend en compte les contenus d'enseignement, la didactique permettant alors le repérage des principaux concepts qui fonctionnent dans la discipline et l'analyse de leurs relations. D'autre part en aval, un approfondissement de l'analyse des situations de classe, pour prendre en compte les modes d'acquisition (Astolfi, 1995)²⁰⁶. Il y a donc d'une part une étape d'affirmation des contenus : consensus, légitimité, reconnaissance sociale, délimitation des objets, des méthodes, des théories, des concepts. Puis ce savoir savant ainsi constitué va être considéré comme important à transmettre (demande sociale...). D'autre part plusieurs questions se posent dont celle du choix d'insérer un nouvel objet d'enseignement, celle des normes (doit-on ne transmettre que des « certitudes » ou des aspects encore en expérimentations voire en controverse ?), celle enfin de la construction de ce savoir à enseigner et de sa distance - ressemblance avec le savoir savant. Il n'est cependant pas

²⁰³ DEVELAY, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF. 163 p.

²⁰⁴ MEIRIEU, Philippe (1987). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF. 193 p.

²⁰⁵ GIORDAN, André (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin. 239 p. (Guide Belin de l'enseignement).

²⁰⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre (1995). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 205 p.

inutile de prendre aussi en compte le rapport des savoirs entre eux (savoirs fondamentaux, savants c'est à dire savoirs de référence formalisé et structuré, savoirs appliqués qui peuvent être produits par les pratiquants) et penser le décloisonnement des savoirs pour une meilleure mise en relation des élèves et des contenus. M. Develay note qu'une des limites de la didactique est qu'il est nécessaire de susciter le projet d'apprendre des élèves, leur conscience des finalités poursuivies, qu'il ne suffit donc pas de traduire mais de prendre en compte l'éducabilité cognitive des élèves. Parler des modes d'acquisition permet de se centrer sur les apprentissages des savoirs perçus, reçus et la manière dont ils sont transformés et assimilés en un savoir personnel.

Apprendre signifie « saisir par l'esprit », « acquérir pour soi des connaissances », et aussi « devenir capable (qqch.) par l'expérience »²⁰⁷. Le rôle de l'école est de permettre à tous d'acquérir des connaissances qui selon P. Meirieu s'articulent autour de « notions clés et de comportements intellectuels stabilisés » (Meirieu, 1987 : 17)²⁰⁸, il nomme ces deux types d'objectifs, des objectifs de compétences et des objectifs de capacités. L'action didactique, en s'appuyant sur les acquis du sujet doit permettre d'enrichir ses compétences et ses capacités et lui permettre d'en expérimenter de nouvelles et de les relier. L'acte d'apprendre suppose à un moment donné que les capacités et les acquis aient pu être évalués. Evaluer se définit comme une « action d'évaluer », pour « déterminer la valeur » ou encore « estimer les qualités, les chances d'une personne »²⁰⁹. P. Meirieu parle du rôle tout à fait central de l'évaluation car, pour lui, « Il faut pratiquer l'évaluation comme décontextualisation systématique et moyen d'identifier les acquis » (Meirieu, 1987 : 100)²¹⁰, c'est à dire être capable de transférer une connaissance dans une autre situation, être capable, hors de la situation initiale d'apprentissage de nommer ses acquis, les mettre à l'épreuve, les ré-utiliser.

A la lumière de ce que nous venons de définir, pouvons-nous cerner la notion de discipline scolaire dans le champ de l'information et de la communication, en partant de ce qui existe aujourd'hui et en tentant d'analyser des éléments d'apprentissage ?

²⁰⁷ REY, Alain (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris: dictionnaire le Robert, septembre, p.173-174.

²⁰⁸ MEIRIEU, Philippe (1987). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF. 193 p.

²⁰⁹ REY, Alain (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p.1345.

²¹⁰ MEIRIEU, Philippe (1987). *Op.cit.*

La notion de discipline scolaire dans le champ des SIC

Les Sciences de l'Information et de la Communication, science relativement jeune, comme nous l'avons précédemment noté, n'a pas de discipline scolaire associée dans l'enseignement secondaire même si ses objets, ses méthodes, ses concepts sont globalement stabilisés et font l'objet de consensus. Cette affirmation doit être cependant nuancée. En effet la formation a toujours été omniprésente dans le champ des SIC et dans les champs qui le composent comme celui de la lecture publique puis plus tard de la documentation scolaire. Melvil Dewey a ainsi parlé très tôt (1876) d'instruction à la bibliothèque. La notion « *d'instruction à la bibliothèque* », bien que très ancienne, apparaît dès le début de la création des bibliothèques publiques. On envisage alors la nécessité d'un apprentissage des compétences particulières nécessaires pour accéder aux informations dans l'organisation des connaissances mise en place. Cette fonction était exercée par les bibliothécaires, qui sans avoir le statut d'enseignant, se voyaient confié un rôle de transmission de leurs compétences professionnelles. Ce qui était pratiqué et qui l'est encore aujourd'hui, mais sous des formes différentes c'était de rendre explicite l'organisation des connaissances et les techniques minimales de cette organisation sans exploiter les notions et concepts sous-jacent liés à la bibliologie et à la bibliothéconomie. La fonction de cette instruction était donc utilitaire et l'on considérait que si l'accès aux documents était permis cela suffisait. Accéder à l'information, assimiler et se constituer ses propres connaissances n'était pas l'objet de cette instruction. Ce sont ensuite les notions de compétences informationnelles, de maîtrise de l'information et, dans les pays anglo-saxons, « *d'information literacy* » qui sont apparues. Ces différentes approches formatives ont donc été qualifiées par les termes d'instruction, de formation, de compétences mais encore jamais déclinées en terme de discipline scolaire socialement et institutionnellement reconnue. Cet aspect va évoluer notamment avec l'installation de la documentation scolaire.

Plusieurs auteurs, comme F. Chapron (1998), V. Couzinet (2000) ou M. Frisch (2003) ont retracé l'historique de la documentation scolaire en France et noté le rôle déterminant de la création du CAPES²¹¹ de documentation en 1989. Cette création change en effet le rôle du documentaliste chargé de gérer le CDI en rôle de professeur-documentaliste désormais en charge de façon officielle d'un travail pédagogique. Pour autant, dans l'enseignement général, cette création d'un corps de professeurs ne va pas de pair avec l'inscription dans les programmes d'une discipline scolaire. « *Par l'instauration de ce concours, les documentalistes ont été reconnus en tant que « pédagogues ». Toutefois, l'agrégation de documentation n'existe pas encore, ce qui signifie que la documentation n'est pas reconnue comme discipline (scolaire) »* (Béguin, 1996 : 50)²¹². Dans l'Enseignement Agricole au contraire, la création du CAPESA va correspondre avec l'inscription dans les programmes d'une discipline nommée officiellement « documentation ». Pour autant il n'existe pas d'agrégation de documentation, mais, dans l'Enseignement Agricole, il n'en existe pour aucune autre discipline, ni les mathématiques, ni les lettres modernes par exemple (les seuls enseignants agrégés sont détachés de l'Education Nationale), ce qui ne remet pas en question leur reconnaissance en tant que disciplines scolaires. Ce n'est donc pas l'existence ou non de concours de l'agrégation qui instaure une discipline scolaire.

C'est le statut de professeur-documentaliste, à l'Education Nationale comme dans l'Enseignement Agricole, va accentuer la réflexion à la fois des professionnels eux-mêmes et des chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication. Du côté des

²¹¹ certificat d'aptitude professionnelles d'enseignement scolaire

²¹² **BÉGUIN, Annette (1996)**. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64.

professionnels, on assiste à la mise en place de formations autour de la découverte des lieux et de l'organisation des documents dans l'espace, puis avec le développement des technologies, à des formations centrées sur la recherche documentaire liées à l'outil informatique (interrogations via des logiciels documentaires, puis via Internet). Parallèlement se développent aussi des actions de formation autour de la lecture, qui resteront une constante. Les chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication particulièrement, mais aussi quelques uns en Sciences de l'Éducation, s'intéressent à cette question. En France, H. Fondin, fait état d'interrogations sur la recherche documentaire dans les établissements scolaires français. Il souligne notamment que ce sont les aspects uniquement techniques qui sont traités, au détriment des aspects culturels, intellectuels, linguistiques, et ce, de façon non formalisée, ce qui lui paraît insuffisant. Il préconise un travail de préparation beaucoup plus théorique et une centration sur l'objet document et son contenu. Il pose également la question des destinataires de cette formation : s'agit-il d'une formation pour tous (approche sociétale et éducative), pour ceux qui viennent au CDI uniquement (autonomie par rapport au lieu), pour ceux envoyés par des enseignants (entraide pédagogique dans le cadre d'une discipline) ? (Fondin, 1996 : 7)²¹³.

Ces constats sont partagés par différents auteurs comme par exemple V. Liquete, qui parle « *d'un enseignement de type instrumental* », « *d'hypertechnologisation de la recherche et de la culture de l'information* » et du coup d'un positionnement pédagogique et institutionnel du professeur-documentaliste qui reste fragile (Liquete, 2003 : 2)²¹⁴. Du côté des praticiens, Claude Morizio, après un rapide historique constate également qu'« *il est grand temps de se libérer des séquences pédagogiques centrées sur les outils, pour s'engager vers des activités réellement formatrices, basées sur des évaluations diagnostiques, permettant que s'exercent des compétences dans un objectif de transfert* » (Morizio, 2003 : 18)²¹⁵. J.-L. Charbonnier, formateur en IUFM, dans une réflexion sur les apprentissages documentaires et la didactisation de l'information conclut qu'« *il ne s'agit pas seulement de savoir-faire ou de savoir-être, hors du champ de la représentation conceptuelle, il n'y a pas de construction de savoirs sans construction de concepts* » (Charbonnier, 2003 : 7)²¹⁶.

Ces constats remettent en cause d'une part l'existence d'une formation pour les élèves qui n'est pas définie en l'absence de discipline scolaire instituée et d'autre part d'un enseignement qui ne s'ancre pas sur un champ scientifique et qui élude donc toute théorie et tout appui sur un réseau de concepts et de méthodes. Ceci pointe la difficulté d'une formation de base des professeurs-documentalistes qui elle même ne s'ancre pas suffisamment dans son champ scientifique de référence. V. Couzinet, lors d'une recherche sur la formation professionnelle continue des enseignants à la maîtrise de l'information, montre que « *les savoirs-faire que détiennent les documentalistes n'étant pas ou peu, articulés sur des savoirs notionnels il leur est difficile de faire valoir une transversalité autre que méthodologique par rapport aux*

²¹³ **FONDIN, Hubert (1996)**. La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document. *Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles- CEDEF / ULB, Bruxelles, 13-14 décembre 1996* [en ligne]. [Réf. du 2 février 2005]. Disponible sur : <http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/methcons1-LA-5.html>

²¹⁴ **LIQUETE, Vincent (2003)**. L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. *69th IFLA (Internat Federation of Library Assoc and institutions) General Conference and Council, Berlin, 1-9 august 2003* [en ligne]. [Réf. du 16 novembre 2005]. Format PDF. Disponible sur : <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/070f-Liquete.pdf>

²¹⁵ **MORIZIO, Claude (2003)**. De la recherche documentaire à la maîtrise de l'information : vingt ans de pratiques dans l'enseignement secondaire. *Esquisse*, juin-juillet-août, p. 14-18.

²¹⁶ **CHARBONNIER, Jean-Louis (1997)**. Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale*, n° 17, p. 45-59.

autres disciplines. *Le documentaliste est alors un « expert méthodologue », enfermé dans la méthodologie.* » (Couzinet, 2002 c : 103)²¹⁷. Cependant et malgré ce constat, parmi les auteurs qui effectuent des recherches sur les questions de la formation à l'information, le débat n'est pas tranché sur la nécessité de l'institution d'une discipline scolaire associée aux SIC. Certains, comme Y.-F. Le Coadic, militent en faveur de cette création. Il propose une définition et un contenu précis (en exemple pour la classe de seconde) de ce que pourrait être une discipline scolaire en sciences de l'information, et critique ce qu'il appelle « une scolarisation rampante » de l'information faite de connaissances pratiques, méthodologiques plus que des savoirs organisés (Le Coadic, 2000)²¹⁸.

M.-A. Le Gouellec Decrop (1999), en s'appuyant sur la Sociologie du travail, fait un lien entre le positionnement professionnel des professeurs-documentalistes et les questions identitaires liées aux évolutions de la profession. Elle note l'écart identitaire entre le corps de professeur et le corps de documentaliste qui est vécu différemment suivant les générations, les formations et les modes d'accès à la profession. Cependant l'évolution actuelle accroît ces différences suivant la conception du métier revendiquée autour de la documentation comme discipline scolaire ou polyvalente. Elle constate également que les professeurs-documentalistes ne dispensent pas directement auprès de leurs élèves leurs savoirs d'origine universitaire et ne disposent pas pour la plupart de savoirs théoriques de la documentation. Elle distingue deux alternatives, soit la documentation est conçue comme discipline à part entière, soit comme une approche transversale (méta-discipline), en privilégiant le contact avec les autres enseignants. La question de la constitution d'un savoir conceptuel minimal reste prégnante et s'articulerait autour de trois pôles : un pôle théorique en sciences de l'information et de la communication, un pôle technique en documentation et un pôle pédagogique. La question selon M.A. Le Gouellec Decrop serait de penser le développement de la maîtrise de l'information et son champ de compétences spécifiques (Le Gouellec Decrop, 1999 : 85-97)²¹⁹.

Au travers de ces différents positionnements, nous pouvons constater que cette réflexion sur la formation à l'information et ce qui la définit aujourd'hui doit considérer l'acteur de cette formation qu'est le professeur-documentaliste, confronté à un triple paradoxe. En effet, dans l'enseignement général, il est un enseignant d'une discipline non constituée comme discipline scolaire, il est un enseignant formé par d'autres sciences que celle qu'il doit enseigner, et un documentaliste gérant un système d'information avec un ensemble de techniques issues d'une science qu'il n'a pas ou peu étudiée. Annette Béguin évoque la « *contradiction inhérente à leur statut qui les apparente à la fois aux conservateurs et aux professeurs. Cette ambiguïté les engage dans des logiques incompatibles tout en brouillant l'image qu'ils donnent à l'extérieur* » (Béguin, 1996 : 50)²²⁰. Nous pouvons nuancer ce propos en précisant que le statut et les fonctions de documentaliste sont différents de ceux de conservateur, mais malgré cela ce constat nous paraît refléter une certaine réalité.

²¹⁷ **COUZINET, Viviane (2002 c).** Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5th WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen). *Continuing professional education for the information society*. Munich : Saur, p. 94-104

²¹⁸ **LE COADIC, Yves-François (2000).** Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars, vol. 37, n° 1, p. 28-35.

²¹⁹ **LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1999).** Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, n° 127, p. 85-97.

²²⁰ **BÉGUIN, Annette (1996).** Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12, p. 49-64

H. Fondin évoque aussi cette dichotomie en notant le manque de professionnalisme des intervenants (formation à la recherche documentaire) illustré par « *un grave déficit en maîtrise des « techniques documentaires » du fait du cursus d'origine – massivement étranger aux « sciences de l'information et de la communication » -, et des motivations d'accès (...) une faible voire une absence de maîtrise disciplinaire en « sciences de l'information » : les concepts ; le vocabulaire ; les théories »* (Fondin, 1996 : 2)²²¹.

L'information-documentation est souvent retenue comme stricte compétence transversale dans le secondaire, elle est plus souvent instituée comme discipline au niveau universitaire à quelques exceptions près. Nous pouvons citer la formation des BTS assistant de direction²²² qui se déroule à l'Education Nationale et qui comprend un module nommé « organisation et gestion » et qui se décompose en « gestion et organisation de l'information (sources, besoins, méthodes de collecte, outils de traitement, supports...), gestion de la documentation... », ce module comprend 4h hebdomadaires. Les activités relevant du pôle documentation sont déclinées ainsi :

- Recherche et exploitation des sources documentaires.
- Choix et consultation de banques de données.
- Constitution et actualisation de dossiers documentaires.
- Organisation et gestion de la documentation.

Cette formation n'est pas dispensée par les professeurs-documentalistes mais par les enseignants de gestion.

La formation aux « méthodes » de recherche et d'exploitation de l'information a fait également l'objet de nombreuses recherches pour les formations universitaires. Signalons en France A. Coulon, qui a montré que les habiletés documentaires étaient un facteur important de réussite en premier cycle universitaire (Coulon, 1999)²²³. En 1997 des enseignements de méthodologie documentaire sont inscrits dans les programmes de DEUG. Au Québec, P. Bernhard, professeure à l'école nationale des Sciences de l'Information au Québec, s'est très tôt intéressée au secteur de la formation à l'usage de l'information. En plus de recherches générales sur le thème des compétences informationnelles, elle a recensé les modèles des processus de recherche et d'exploitation d'information, mis en place des outils d'identification des compétences informationnelles et des modalités et instruments d'évaluation des compétences informationnelles. Ainsi elle note qu'il y a eu « *la révolution des activités formelles de formation à l'usage de l'information et ce, dans tous les milieux d'enseignement et de formation (...) Le développement d'habiletés et de compétences dites « transversales » axées sur la résolution de problèmes d'information »* (Bernhard, 2001 : 2)²²⁴. En 2003, dans un article sur les perspectives sur l'éducation à l'information, tout en affirmant que les compétences informationnelles, qui ont tendance à être considérées comme des compétences transversales, sont de plus en plus indispensables, elle souligne que les

²²¹ **FONDIN, Hubert (1996)**. La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document. *Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles- CEDEF / ULB, Bruxelles, 13-14 décembre 1996* [en ligne] . [Réf. du 2 février 2005] . Disponible sur : <http://www.ulb.ac.be/project/learnnet/coll/methcons1-LA-5.html>

²²² **MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE**.

Direction de l'enseignement supérieur. Horaires, objectifs, programmes, instructions, brevet de technicien supérieur Assistant de direction. Paris : CNDP, octobre 2003. 137 p.

²²³ **COULON, Alain (1999)**. Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 44, n° 1, p. 36-42.

²²⁴ **BERNHARD, Paulette (2002)**. Recherche d'information et compétence informationnelle : une préoccupation d'actualité. *Argus*, automne, n° 2 , p. 46-48.

champs notionnels correspondants ne sont pas toujours clarifiés. P. Bernhard pose alors la question de la pertinence de la création d'une discipline et des conséquences possibles sur l'évolution de l'identité des professeurs-documentalistes (Bernhard, 2002 : 7)²²⁵.

Cependant si une inscription disciplinaire n'apparaît pas encore comme indispensable et qu'une formation est, de fait, dispensée à un grand nombre de niveaux scolaires et universitaires, peut-on alors la qualifier de métadiscipline ?

la métadiscipline serait considérée comme une discipline qui demande à être transposée dans d'autres disciplines, c'est à dire une discipline « servant » les autres. Dans ce cas de figure l'information-documentation serait alors un « méta savoir ». La notion de discipline transversale refléterait plus l'idée d'une discipline « en travers » ou qui traverse les autres disciplines. Mais les connaissances constituant ce corpus informationnel sont-elles réellement traitées à l'école et par qui ? *«(elles) le sont toujours partiellement et incidemment, selon les hasards et les opportunités ou les préoccupations occasionnelles des enseignants. On est loin d'un savoir construit, systématiquement pris en compte et faisant l'objet d'une évaluation »* (Béguin, 1996 : 57)²²⁶. Cet auteur ajoute que la documentation ne fait pas partie de la formation des enseignants et qu'il y a par conséquent une dilution des responsabilités. Cette question nous renvoie aussi aux notions d'inter et de pluridisciplinarité évoquée plus haut. Ainsi V. Couzinet, dans sa recherche sur la formation continue des enseignants à la maîtrise de l'information, pose la question du partage du savoir et avance l'idée qu' *« il s'agit de replacer les méthodes de travail au centre de l'activité d'enseignement et de réduire l'écart entre la demande forte des documentalistes de collaborer et la fermeture des enseignants à la collaboration...Par ailleurs, un élément fort de l'apprentissage des méthodes d'information serait d'avoir largement recours à cette co-animation, professeur-documentaliste / professeur de discipline de stages de formation continue...repenser la formation des documentalistes et développer les apprentissages de méthodes chez les enseignants de discipline »* (Couzinet, 2002 c : 7)²²⁷.

Dans une approche différente C. Candalot dit Casaurang (2003)²²⁸ a montré, dans son étude sur l'enseignement de la méthodologie documentaire à l'université, que l'efficacité de la formation est meilleure lorsqu'elle est plus ancrée dans les Sciences de l'Information et qu'elle s'affirme comme discipline autonome. Elle fait également part des difficultés de collaboration avec les autres enseignants (difficulté à mettre en place une métadiscipline) et conclut sur la nécessité d'approfondir avec les étudiants les bases théoriques liées à l'information et à la société de l'information.

225 **BERNHARD, Paulette (2001)**. Projet TICI : étude et propositions en vue de l'élaboration de tests d'identification des compétences informationnelles à la fin du primaire, du secondaire et du collégial [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'Information. [Réf. du 18 octobre 2004]. Disponible sur : <http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/probl.html>

226 **BÉGUIN, Annette (1996)**. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64.

227 **COUZINET, Viviane (2002 c)**. Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5th WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen). *Continuing professional education for the information society*. Munich : Saur, p. 94-104.

228 **CANDALOT Dit CASAURANG, Christel (2003)**. La formation aux compétences informationnelles à l'université : une voie ouverte pour le développement des sciences de l'information et de la communication ? [en ligne] . *Conférence internationale francophone des sciences de l'information et de la communication (CIFSIC)*, Bucarest, 28 juin-30 juin-2 juillet 2003. [Réf. du 16 novembre 2005] . Format PDF. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/05/86/sic_00000586_02/sic_00000586.pdf

Dans les pays anglo saxons c'est sur la notion « *d'information literacy* » qu'ont travaillé un certain nombre de chercheurs. S. Chevillote a récemment proposé une synthèse sur cette notion et un état de la question. Elle souligne que l'expression « *information literacy* » est officialisée par la définition qu'en donne l'American Library Association : « *être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter* » (Chevillote, 2005 : 43)²²⁹. Elle cite les points importants de la recherche actuelle autour de l'information literacy, notamment la collaboration enseignants / professionnels de l'information et son corollaire le contenu des programmes en compétences informationnelles en lien avec les disciplines, la reconnaissance institutionnelle et l'inclusion dans les cursus, avec des applications plus ou moins avancées suivant les pays. Enfin la question de l'évaluation des étudiants et des formations ainsi que de l'impact de ces formations sont évoqués. Elle précise également, qu'à partir du travail de définition des compétences informationnelles, des normes ont été écrites, dont les deux principales pour l'enseignement supérieur sont américaines (ACRL) et australiennes. Globalement elle souligne la nécessité de lancer et structurer des recherches sur différents aspects de *l'information literacy* et sur différents terrains (Chevillote, 2005). C'est ce que dit aussi un auteur comme D. Bawden, dans sa revue de concepts sur « *information and digital literacies* », quand il précise que « *Literacy is, and has always been, a relative concept (...) and may denote a critical awareness of the cultural assumptions, the ethical norms and the aesthetic value of the printed word* » (Bawden, 2001 : 3)²³⁰. D. Bawden, par ailleurs, situe *l'information literacy* comme un concept central des sciences de l'information et regrette la confusion causée par les différents sens et choix terminologiques pour cette notion. Les auteurs anglo saxons notent aussi de manière récurrente la nécessaire prise en compte de l'évolution constante du contexte informationnel, du problème de crédibilité de l'information et de la nécessaire formation à l'information tout au long de la vie. Ils pointent aussi l'héritage de la formation des usagers usuellement faite en bibliothèque dans l'actuelle formation à l'information et de son influence en termes de services, de techniques et de formation « bibliographique ».

Dans un article daté de 2002, C. Bruce professeure australienne, dont les recherches portent sur les déclinaisons de *l'information literacy* dans le domaine de l'éducation, rappelle qu'il y a eu plusieurs approches émanant de définitions différentes de cette notion et plusieurs modèles développés depuis les années 1970-1980 où cette notion a pris de l'ampleur dans les pays anglo saxons. Tout d'abord les modèles développés dans les années 1980, les modèles des savoirs-faire informationnels (*the information skills models*) qui proposaient une série d'étapes dont avaient besoin les étudiants pour résoudre des problèmes d'information, le plus connu étant le Big6 skills. Il s'agit d'une approche comportementale qui propose de décomposer la méthodologie de recherche d'information en six étapes, la première étant la définition de la tâche, la deuxième les stratégies de recherche d'information, la troisième la localisation et l'accès, la quatrième l'utilisation de l'information, la cinquième la synthèse et la sixième l'évaluation. Dans les années 1990, un modèle orienté processus lié aux développements de l'utilisation des technologies est proposé, basé sur la description de processus linéaires pour résoudre les problèmes d'information. Puis un modèle constructiviste a relié les idées d'information et d'apprentissage, au travers de la notion d'apprendre à

²²⁹ CHEVILLOTTE, Sylvie (2005). Bibliothèques et information literacy, un état de l'art. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n° 2, p. 42-49.

²³⁰ BAWDEN, David (2001). Progress in documentation : information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of documentation*, mars, vol. 57, n° 2, p. 218-259.

apprendre, de la vision qu'une connaissance ne peut être transmise mais construite par l'apprenant. Vers la fin des années 1990 un modèle relationnel *de l'information literacy* a été développé, par l'auteur de cet article entre autre, s'appuyant sur la prise en compte de l'expérience des usagers en matière d'usage de l'information dans sept domaines (technologies de l'information pour la recherche et la communication, sources d'information, processus d'information, contrôle de l'information, construction de connaissances, extension des connaissances, jugement ou évaluation de l'information). Ainsi elle précise que « *successful information literacy programs do not only focus on teaching information skills, they focus on designing learning experiences that require the use of information skills* » (Bruce, 2002 : 16)²³¹. Enfin dans les années 2000, nous pouvons citer sans être pour autant exhaustive, un modèle de l'American Library Association a développé une déclinaison de *l'information literacy* standard pour l'école et l'enseignement supérieur qui passe par une collaboration étroite entre enseignants et professionnels de l'information, ces standards sont divisés en trois catégories : culture de l'information, apprentissage indépendant et responsabilité sociale. (Bruce, 2002 : 10). Ces différentes approches se sont déclinées à la fois à travers des modèles théoriques et des résultats d'expérimentations assez larges, qui ont souvent abouti à des définitions de compétences informationnelles, d'étapes à franchir pour être « lettré » en information, et de déclinaison de curriculum pour l'enseignement. Cependant la question de l'enseignement de « *l'information literacy* », que les Québécois traduisent parfois par culture de l'information et qui se décline en habiletés informationnelles, fait encore l'objet d'interrogations sur la définition même d'une discipline académique, sur le choix d'un enseignement particulier ou sur celui d'une intégration dans les autres disciplines enseignées avec son corollaire sur les personnes chargées de cet enseignement, sur la collaboration entre disciplines et sur la formation à l'information de tous les enseignants. Les questions soulevées rejoignent donc les préoccupations françaises sur ce point, même si les recherches anglo-saxonnes sont plus anciennes et peut-être plus développées.

L'information-documentation peut-elle être une discipline scolaire ?

Les auteurs qui ont réfléchi à la question de la disciplinarisation de l'information-documentation l'ont fait suivant deux directions principales : d'un côté ceux qui contribuent à la constitution d'un consensus dans les SIC sur les objets, les méthodes, les paradigmes et tentent de préciser un corpus des concepts et notions de ce qui pourrait être une discipline scolaire. De l'autre, ceux qui, tout en participant activement à la réflexion autour des SIC, analysent l'enseignement existant, évaluent son contenu et son efficacité pour définir les contours d'une discipline scolaire. C'est en nous appuyant sur les deux approches, que nous pensons complémentaires, que nous tenterons de synthétiser la problématique de la formation à l'information dans le milieu scolaire et ses liens avec son champ scientifique de référence.

La première question importante que nous avons soulevée, est celle du choix de la définition d'une discipline ou bien d'une méta discipline et son prolongement dans la constitution d'un corpus de concepts et de compétences ou méta compétences. C'est à dire le dessin des contours d'une matrice disciplinaire entendu comme « *le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains nomment aussi son cadre de référence* » (Develay, 1992 : 43)²³².

²³¹ BRUCE, Christine Susan (2002). *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change : a Background Paper* [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'information. [Réf. du 5 mai 2005] . Format PDF. Disponible sur :

<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>

²³² DEVELAY, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF. 163 p.

La deuxième question porte sur la nature même de cette discipline : s'agit-il d'information, de Science de l'Information, d'information-documentation, de documentation ?

La troisième question a trait aux enseignants chargés de l'enseignement de cette discipline et à l'adéquation de leur formation autant initiale que continue, question qui ne peut être détachée de celle de la collaboration avec les autres enseignants. En effet, dans le cadre de la définition d'une discipline scolaire propre, il incomberait aux professeurs-documentalistes de construire un enseignement spécifique et, dans le cadre d'une métadiscipline, il reviendrait à tous les enseignants d'intégrer cet enseignement aux leurs.

Enfin la quatrième question tourne concerne la pédagogie et la didactique qui découleront des choix précédents, c'est à dire de « *la nature des contenus à enseigner qui constitue une épistémologie scolaire* » (Develay, 1992 : 88).

M. Frisch (2003)²³³, dans une réflexion plus professionnelle, s'attache dans un ouvrage récent à défendre la thèse de la documentation comme discipline scolaire. Elle montre que la documentation tout en se référant à un ensemble de disciplines scientifiques (Sciences de l'Information, Bibliologie, Bibliothéconomie, Archivistique...) possède un ensemble propre de concepts cohérents. Pour elle la didactisation de la documentation est possible autour de nouvelles modalités cognitives, de démarches intellectuelles et de pratiques sociales. Il s'agira d'apprendre à questionner l'information, la rechercher, la problématiser, la transformer en savoir pour se l'approprier comme réelle connaissance. Y.-F. Le Coadic (2000)²³⁴ défend aussi sensiblement la même thèse en proposant d'instituer une nouvelle discipline scolaire, non pas la documentation, mais la Science de l'Information et de la Documentation et un nouveau corps d'enseignant dans le second degré : professeur en Science de l'Information et de la Documentation. Il s'agit dans cette proposition de séparer le rôle d'enseignant de celui de gestionnaire.

J.-L. Charbonnier dans la même lignée propose de travailler à une didactisation des Sciences de l'Information en avançant l'idée d'une démarche didactique fondée sur la conceptualisation. Il ne renie pas pour autant les apprentissages documentaires dans chacune des disciplines scolaires ainsi que la collaboration avec d'autres enseignants. Cependant il affirme la nécessité pour cela de bien identifier les acquisitions auxquelles les élèves doivent accéder pour apprendre à s'informer et à se documenter. Il identifie un ensemble de concepts constitutifs de véritables savoirs et pas seulement des savoirs-faire ou des savoirs-être comme c'est coutumier dans les approches pédagogiques des professeurs-documentalistes. Ce savoir propre doit faire l'objet d'une « *didactisation des connaissances nécessaires à l'intelligence de ce que les élèves font dans leurs activités d'information-documentation (qui) est le passage nécessaire pour permettre à la « pédagogie documentaire » d'être vraiment pédagogique* » (Charbonnier, 1997 : 18²³⁵).

Béguin dans une réflexion plus ancienne mais qui reflète encore les interrogations actuelles, soulevait la question de la pédagogie ou didactique documentaire. A travers cette question, elle pose le problème d'un choix pour les professeurs-documentalistes et pour l'institution toute entière. Le premier serait de se centrer sur les aspects pédagogiques, c'est à dire sur un accompagnement individuel, sur la relation à l'élève, avec une certaine liberté des horaires et

²³³ **FRISCH, Muriel (2003).** *Evolutions de la documentation, naissance d'une discipline scolaire.* Paris : L'Harmattan. 107 p.

²³⁴ **LE COADIC, Yves-François (2000).** Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars, vol. 37, n° 1, p. 28-35.

²³⁵ **CHARBONNIER, Jean-Louis (1997).** Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale*, n° 17, p. 45-59.

des rencontres, une répartition des savoirs documentaires à enseigner sur l'ensemble des disciplines et un travail en partenariat, qui nécessiterait de revoir la formation des professeurs. Le deuxième choix serait de se tourner vers une didactique de la documentation et une inscription des Sciences de l'Information comme discipline scolaire, ce qui impliquerait la création d'un corps de professeur en sciences de l'information dans le second degré (Béguin, 1996 : 63, 64)²³⁶. Cependant un certain nombre d'autres auteurs sont plus réservés sur la nécessité d'une discipline scolaire tout en affirmant que la formation à l'information reste importante et à affiner mais dans des termes différents. H. Fondin, considère que la documentation n'est pas une discipline mais une technique finalisée et que la Science de l'Information est une discipline de recherche. Cette technique repose comme toute technique sur une science, pour ce qui est de la documentation pour Hubert Fondin elle repose sur plusieurs sciences. Cependant, il défend l'idée de « *repenser les modalités d'acquisition des compétences documentaires de chaque élève indépendamment d'un lieu, d'un type de documents, d'un type d'outil* », il propose une vision centrée sur l'élève, sur les modalités de recherche, d'exploitation et de restitution de l'information sous toutes ces formes, vision qui lui paraît la mieux illustrée à travers ce qu'il nomme « *le paradigme informationnel, construit autour des notions de : « intersubjectivité – intentionnalité » ; « signification – information » ; « dispositif informationnel personnalisé – stratégie multi modale* » (Fondin, 2003 : 38)²³⁷.

A.

V. Liqueste (2003)²³⁸ souligne aussi, dans la lignée d'Hubert Fondin, la dérive possible de l'institution d'une discipline scolaire pour l'éducation à l'information qui risquerait d'appauvrir ce qu'il considère comme une métadiscipline. Cependant il propose de réfléchir aux éléments épistémologiques d'une discipline « Information-documentation » pour l'école, à l'intérêt d'une généralisation de ces nouveaux enseignements, tout en prenant en compte le dilemme professionnel des professeurs-documentalistes. Pour sortir de la dichotomie gestion – pédagogie et des dérives possibles de l'institution d'une discipline scolaire, des praticiens comme M. Mollard (1996)²³⁹, se proposent d'aborder les aspects pédagogiques sous l'angle d'une gestion pédagogique, c'est à dire de réconcilier ces deux aspects de la profession en mettant la gestion documentaire au service du « pédagogique », en diffusant l'information mais aussi la formation à l'information. Autrement dit en choisissant un mode de gestion des connaissances qui soit apprenant, centré sur les usagers « élèves », et en favorisant la relation pédagogique au travers d'une médiation et d'un « compagnonnage cognitif ». C'est aussi ce que défend S. Alava, professeur en Sciences de l'Education, en développant le concept de médiation documentaire. Dans « *le champ de la didactique de la médiation documentaire* », il propose ainsi de repenser la fonction documentaire et enseignante en se recentrant sur l'information comme élément modificateur des connaissances et en se situant dans un rôle de médiateur d'apprentissage (Alava, 1994 : 70)²⁴⁰. La vision d'un champ documentaire élargi et complexe par rapport aux autres disciplines et permettant un décloisonnement favoriserait

²³⁶ **BÉGUIN, Annette (1996)**. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12, p. 49-64.

²³⁷ **FONDIN, Hubert (2003)**. La documentation et la science de l'information : quel enjeu pour l'école ? *Esquisse* [en ligne], Juin-juillet-août, n° 33. [Réf. du 10 septembre 2003]. Format PDF. Disponible sur : http://www.aquitaine.iufm.fr/fr/06recherche/publications/esquisse/pdf/esq_der.pdf

²³⁸ **LIQUETE, Vincent (2003)**. L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. *69th IFLA (Internat Federation of Library Assoc and institutions) General Conference and Council, Berlin, 1-9 august 2003* [en ligne]. [Réf. du 16 novembre 2005]. Format PDF. Disponible sur : <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/070f-Liquete.pdf>

²³⁹ **MOLLARD, Michèle (1996)**. *Les CDI à l'heure du management*. Lyon : ENSSIB - FADBEN. 159 p.

²⁴⁰ **ALAVA, Séraphin (1994)**. Pour une nouvelle « écologie » de la connaissance : le centre de documentation et d'information. *INTER-CDI*, mai-juin, n° 129, p. 66-70.

ainsi une logique méta-cognitive des apprentissages. Dans le cadre d'une médiation scolaire, le professeur peut être considéré comme un « *médiateur au sens où il est intermédiaire, d'une part entre le « monde » des connaissances et des pratiques scientifiques et d'autre part les élèves. Sa fonction est de négocier avec les élèves des changements cognitifs* » (Weil-Barais, Dumas-Carré, 1998 : 6)²⁴¹.

Marie-France Blanquet dans une réflexion sur les apprentissages documentaires à l'heure du numérique avance l'idée que si « *le document sépare le savoir et l'homme et l'institution scolaire en permettant une communication différée entre l'auteur et le lecteur (...) la disponibilité du savoir ne résout en rien la question du désir de savoir et de son assimilation qui reste un des enjeux essentiels de tout système d'éducation* » (Blanquet, 2002 : 1)²⁴².

Ainsi, pour elle, l'ère numérique ne fait que renforcer la problématique existante des apprentissages documentaires en accentuant certains éléments comme la sur et la sous information, la vérification, la lecture, l'utilité et la facilité d'appropriation de l'information. Elle pose la question d'un enseignement canonique ou transdisciplinaire constitué soit des apprentissages transversaux pour les élèves (ce qui est le cas de dispositifs comme les TPE), soit d'un enseignement découpé en disciplines distinctes. Une des solutions qu'elle envisage c'est la constitution d'équipes multidisciplinaires, afin que les apprentissages documentaires ne soient plus assurés par le seul professeur-documentaliste mais aussi par les autres enseignants. Enfin M.-F. Blanquet conclue son article par une définition des apprentissages documentaires qui « *poursuivent cet objectif : apprendre à gérer la complexité d'un système d'information, la complexité de l'organisation du savoir, évaluer l'information et prendre une distance critique pour être prêt à affronter une société marquée par la complexité, une société qui change ses modèles de pensées et d'organisation* » (Blanquet, 2002 : 6).

Denecker, dans son ouvrage sur les compétences documentaires aborde la question de la formation à l'information au travers des processus mentaux mis en œuvre. Partant d'un constat souvent formulé, par les formateurs et les apprenants, d'inefficacité de la formation telle qu'elle est proposée actuellement sans réelle progression ni prise en compte des capacités des usagers, elle propose de reconsidérer les apprentissages documentaires à la lumière des activités cognitives mises en œuvre, des processus intellectuels et de construire des dispositifs didactiques à la fois au niveau des systèmes d'information et au niveau humain. Elle recense en fin d'ouvrage les différents modèles existants sur les méthodologies de recherches d'information, les processus cognitifs, les opérations mentales et des modèles didactiques (Denecker, 2002)²⁴³. On retrouve ainsi quelques uns des modèles anglo saxons déjà cités (modèles comportementaux principalement).

En France, la question de la discipline scolaire va influencer l'identité des professeurs-documentalistes et leurs choix dans l'exercice professionnel. En terme de définition même du métier, de choix institutionnels mais aussi en termes d'image, de reconnaissance et d'évolution, en effet « *une discipline comporte à la fois des thèmes, des objets de savoir et*

²⁴¹ **WEIL-BARAIS Annick et DUMAS-CARRE Andrée (1998)**. Les interactions didactiques tutelle et/ou médiation ? (introd.). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Paris : Peter Lang, p. 2-11

²⁴² **BLANQUET, Marie-France (2002)**. *Les apprentissages documentaires à l'heure du numérique* [en ligne]. [Réf. du 18 décembre 2003]. Format PDF. Disponible sur : http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/viescol/documents/mfblanquet_texte.pdf

²⁴³ **DENECKER, Claire (2002)**. Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information. Lyon : ENSSIB. 208 p.

des organisations sociales qui, parce qu'elles sont identifiables, forgent une identité à ceux qui s'y conforment » (Béguin, 1996 : 52)²⁴⁴.

Si nous tentons de récapituler ce qui définit aujourd'hui la formation à l'information, sans pour autant préjuger de l'existence réelle ou possible d'une discipline scolaire relevant des SIC, nous notons que les idées avancées sont récentes et encore en construction. Nous trouvons des positionnements affirmés mais à titre individuels seulement, ceux-ci ne nous semblent pas en effet mobiliser autour d'eux suffisamment d'alliances pour qu'un tel « projet » avance.

Dans les études réalisées sur ce thème nous relevons trois domaines : celui de la caractérisation de la discipline enseignée ou à enseigner, celui des termes qui définissent les compétences ou capacités visés par cet enseignement et enfin le domaine qui réunit les concepts et méthodes qui seraient la déclinaison de cette discipline.

Pour ce qui concerne le premier domaine, celui de la dénomination de la discipline ou de la formation telle qu'elle est aujourd'hui pratiquée, nous trouvons différents termes. Ce flottement terminologique nous paraît significatif de la difficulté de positionnement. Nous allons tenter de rassembler des éléments de définition nous permettant, par la suite, de choisir l'emploi des termes qui nous paraissent les plus appropriés. Il ne s'agit pas ici d'approfondir des concepts que nous avons par ailleurs définis mais de les mettre en regard les uns avec les autres pour saisir ce que ce flottement terminologique nous suggère quant aux choix non formalisés.

²⁴⁴ **BÉGUIN, Annette (1996).** Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12, p. 49-64.

Tableau 1 : Définition de termes désignant une "discipline" ou domaine d'enseignement

Termes	Définitions
Sciences de l'information	Etude des processus de construction, de diffusion et d'usage de l'information (Le Coadic) ou encore étude des processus de recherche d'informations (Fondin), ou partage des savoirs (Metzger)
Information-documentation	Etude des documents qui supportent cette information. Relation entre document et information. Analyse de la notion informative de ce document et de son environnement. Volet documentation de la science de l'information.
Documentation	Activité de gestion, de transfert et de diffusion des documents. Discipline qui intègre tous les savoirs, toutes les fonctions en lien avec le document.
Méthodologie documentaire	Méthode. Méthodos (grec) Direction qui mène au but, cheminement, poursuite. Du concept constatatif « le chemin suivi » au concept normatif « le chemin à suivre ». Evolue vers « manière de faire ». (Rey) Méthodologie documentaire : ensemble des étapes nécessaires et démarches permettant d'accéder à l'information à travers le document.
Recherche d'information	« ensemble d'actions méthodes et procédures ayant pour objet d'extraire d'un ensemble de documents les informations voulues » AFNOR 93, p. 104
Recherche documentaire	Retrouver dans les fonds documentaires les références des documents pertinents

Le choix des mots pour désigner la discipline correspondant à la formation à l'information dénote les enjeux qui lui sont liés. Si la dénomination se rapproche d'une vision disciplinaire autonome, nous trouvons le terme de Science de l'Information. La Science de l'Information désigne une science et renvoie donc à un ensemble de concepts et de méthodes, une épistémologie avec pour objectifs la compréhension de phénomènes. Cette même science peut se décliner en discipline scolaire, comme nous l'avons vu, et peut garder la même dénomination ou emprunter celle d'information-documentation pour préciser le pan de la science concernée par la didactisation ; ici il s'agirait toujours d'étude de l'information mais en lien avec le document. Ces deux dénominations impliquent une transmission de savoirs, des apprentissages disciplinaires sur l'information et les processus de recherches d'information. Ces apprentissages visant à être transférés dans d'autres situations comme tous les apprentissages disciplinaires d'ailleurs (n'utilise-t-on pas les mathématiques et ses lois dans d'autres situations par exemple pour une enquête sociologique ?). Au contraire les dénominations documentation, méthodologie documentaire, recherche d'informations et recherche documentaire se situent très nettement sur des aspects plus techniques et moins scientifique ; la didactisation ici concernera plutôt des techniques, des savoirs-faire et des procédures. Nous serions alors en présence d'une métadiscipline dans le sens où ces méthodes et savoirs-faire seraient au service des autres disciplines, c'est à dire que l'apprentissage se situerait dans un autre champ disciplinaire.

En ce qui concerne le second domaine, celui des termes désignant les compétences ou capacités visés par la formation, nous trouvons aussi une variété de formulations, sur lesquelles nous pouvons tenter de donner quelques éléments de définition significatifs des positionnements induits :

Tableau 2 : définition de termes désignant les compétences visées par la formation en information-documentation

Capacités visés	Définitions
Habilités documentaires	Capacité, rapidité et promptitude . S'emploie pour adresse. Capacité, adresse à comprendre l'organisation, chercher et utiliser un document.
Habilités informationnelles (information skills)	Forte influence anglo saxonne. Gestes techniques, adresse manuelle dans l'exécution d'un métier ou d'un art. Capacité, adresse à trouver, valider et utiliser l'information.
Information skills : savoirs-faire informationnels	Habilité à réussir ce que l'on entreprend. Habilité à réussir dans la recherche : trouver, valider et utiliser de l'information
Compétences informationnelles	Capacité due au savoir, à l'expérience. Aptitude (disposition, capacité naturelle d'une personne ; compétences professionnelles acquises par une formation) à comprendre ou à faire quelque chose. Capacité dont dispose un individu de mobiliser rapidement les connaissances et savoirs-faire qu'il a intégrés et combinés afin de mesurer le besoin d'information, rechercher, trier, traiter et d'exploiter l'information.
Maîtrise de l'information	Maîtrise : domination de soi-même, possession d'une chose dont on use à son gré. Maîtrise de l'information : domination de la problématique globale de l'information c'est à dire savoir identifier le besoin d'information, chercher, trouver, user de l'information quelle que soit la situation.
Savoirs documentaires	Avoir la connaissance de quelque chose. Après un apprentissage documentaire permettant de trouver le document, avoir la connaissance qui permet d'accéder à l'information contenue dans le document.
Compétences documentaires	Capacité dont dispose un individu de mobiliser rapidement les connaissances et savoirs-faire qu'il a intégrés et combinés afin de comprendre l'organisation des documents, chercher et utiliser un document.

Ici aussi nous retrouvons dans le choix des termes, des choix conceptuels. Soit l'on se situe selon des approches comportementales et on parlera de savoirs-faire, d'habiletés ; soit on se situe selon des approches constructivistes ou relationnelles et on utilisera plus les termes de savoirs documentaires, de maîtrise ou de compétences.

Comme certains termes utilisés se recoupent dans leur sens et il nous semble que nous pourrions gagner en clarté si nous faisons des choix terminologiques. Par exemple si *information literacy* se traduit par compétences informationnelles et regroupe ainsi les termes de savoirs informationnels, maîtrise de l'information, alors que le terme *information skills* rejoint celui d'habiletés ou de savoirs-faire informationnels. De façon générale c'est plutôt le terme informationnel que celui de documentaire qui paraît le plus approprié aux définitions des compétences, savoirs ou habiletés.

En ce qui concerne le troisième domaine, celui des concepts et méthodes constituant le contenu théorique d'une telle formation, nous retenons, en rassemblant différents auteurs, les concepts du tableau suivant. Une définition sommaire permettra de les situer, l'approche plus théorique de ces concepts a déjà été proposée en amont bien que certains demanderaient à être approfondis dans le cadre par exemple d'une recherche spécifique sur les contenus d'enseignement en information-documentation.

Tableau 3 : définition des termes désignant les concepts et méthodes constituant le contenu théorique d'une formation à l'information

Concepts	Définitions
information	Donnée pourvue d'un sens, reçue dans le processus de communication, connaissance communiquée ou communicable, contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible (Meyriat)
Source d'information	Origine de l'information, lieu ou document où l'information a été trouvée
Champ et réseau sémantique	Explorations conceptuelles, pour accéder à la signification, relation entre les termes, proximité sémantique...
pertinence	Adéquation entre le résultat d'une recherche d'information et l'énoncé de la question posée. (dictionnaire de l'information) dans le langage courant caractère approprié d'un mot, d'une phrase... dans une situation donnée. Caractère de ce qui est plus ou moins approprié, qui s'inscrit dans la ligne de l'objectif poursuivi. La pertinence est fonction de l'effort accompli pour interpréter l'énoncé. Le principe de pertinence gouverne à la fois le choix des propositions qui entrent dans le contexte et la décision d'interprétation. Évaluer un document, l'interroger, le mettre en relation à l'objet du travail, analyser par quelles informations il contribue à résoudre le problème posé.
Indexation	Transcrire en langage documentaire les concepts d'un document après les avoir extrait du document par une analyse
Condensation de l'information	Agrégation, compilation d'informations sans dénaturer les sources. Représentation condensée de l'information contenue dans un document

Référence documentaire	Ensemble d'éléments textuels descriptifs d'un document permettant de l'identifier. (dictionnaire de l'information, 2004 : 193)
Langage documentaire	<i>Langages artificiels constitués de représentation de notions et de relations entre ces notions, destinés, dans un système documentaire, à formaliser les données contenues dans les documents et dans les demandes des utilisateurs » (AFNOR, 1987)</i>
Document	Objet qui supporte l'information, qui sert à la communiquer et qui est durable (Meyriat, 1981 : 51). Le document est aussi « <i>un construit social</i> » en ce sens que la science qui l'étudie s'intéresse au contenu, au processus (recherche, usage) mais également à sa construction (Couzinet, Régimbeau, Courbières)
Usagers	<i>« personne qui fait en sorte d'obtenir de la matière information la satisfaction d'un besoin d'information. L'utilisateur d'un système d'information, d'un produit d'information c'est la personne qui emploie cet objet (...) pour obtenir également la satisfaction d'un besoin d'information, que cet objet subsiste (on parle alors d'utilisation), se modifie (usure), ou disparaisse (consommation) » (Le Coadic)</i>

Le corpus de concepts qui pourraient constituer la base de la formation à l'information n'est pas stabilisé, le choix disciplinaire, la réflexion didactique sont des préalables à un approfondissement de ce corpus provenant d'un champ scientifique clairement identifié.