

CAPITOLUL I

STUDII ȘI CERCETĂRI

EXPRESIA „CULTURA INFORMAȚIEI”:
RELEVANȚĂ, PROBLEME¹

Alain CHANTE,
MCF en SIC, Université Paul Valéry, Montpellier 3;
Catherine DE LAVERGNE,
MCF en SIC, Université Paul Valéry, Montpellier 3

Introducere

Cultura informației este o expresie, un concept nou în devenire, încă neclar, este un subiect pentru mai multe interpretări printre care am „navigat” în căutarea unei unități imposibile.

Acest concept vine în urma celui de „Societate a Informației”, furându-i din popularitate, și se plasează lângă cel al „Societății Cunoașterii” (Chante A. 2009).

În acest context informația este efemeră, volatilă pentru a rămâne pe mai mult timp în societate, cunoștințele trebuie să-i asigure o bază stabilă și cultura (pe care o partajăm) pare mai seducătoare și prietenoasă pentru utilizator decât societatea (căreia îi aparținem).

Termenii „cultură” și „informație” sunt polisemantici și se unifică în această formulă a geometriei variabile, am putea spune, cu fațete, operând cu un vocabular familiar documentariștilor, formulă în care se confruntă problemele de ordin epistemologic, strategic, identitar, instituțional, politic și economic, după cum reiese din comunicarea lui M. Wolton. Semnificațiile sunt numeroase, combinațiile sunt în număr și mai mare.

Un demers sistemic privind toate definițiile acestor termeni, în toate contextele posibile va duce la o enumerare a mai multor combinații, pe care nu le vom face, respectând cerințele față de dimensiunile acestui articol. Din acest vertigiu de combinații am evidențiat trei axe, trei subiecte de dezbateri:

- Cultura ca erudiție, ca patrimoniu social, ca stare de spirit?
- Informația, un produs aparte, un moment izolat dintr-un proces?
- Cultura informației: metacunoștințe, cultura studiului sau teritoriu de intervenție pedagogică?
- Cultura ca erudiție, ca patrimoniu social, ca stare de spirit?

¹ http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00342147_v1/

Ca erudiție cultura poate fi percepută ca o cultură cultivată, ce deschide acces la activități interesante și o promovare socială, în conformitate cu spiritul filosofilor, sudând societatea printr-un interes la valorile justificate de eforturi și selecție (Chante, 2000).

Dacă este cazul, ea este o cultură de elită, formând și adresându-se la un număr limitat de profesioniști, de cercetători și decidenți pentru a-i adapta la ceea ce putem numi modernitate hiperinformatică, despre care unii, cu viziuni negative, ar putea spune că este vorba despre o postmodernitate (Chante A. 2009). Oricum, în ambele cazuri, ne îndepărtăm de la modernitatea bazată pe cunoștințe.

Dar această cultură cultivată, poate, trebuie să respecte misiunile originale, concepute ca un obiect de democratizare culturală în conformitate, în acest caz, cu politicile Ministerului Culturii din perioada lui Malraux sau Beaux Arts a lui Gambetta.

În acest context instituțiile trebuie:

- să dezvolte instruirea, capacitățile;
- să insiste asupra formării persoanelor;
- să elaboreze programe de educare;
- să favorizeze un acces la informație la cel mai mic preț, printr-o politică de ajutor și echipamente.

Printr-o paralelă evocatoare vom pune la dispoziție opera și informația, vom oferi acces la web ca la muzee, vom forma un spirit critic asemenea gustului artistic, vom ajuta în practicile artistice și practicile numerice autonome.

Cultura este și un patrimoniu social, între cultura umanistă / clasică și cultura tehnică

Statul caută să distribuie procesele de aculturație tehnică, de achiziții neoficiale ale cunoștințelor, străduindu-se să intervină în lumea digitală cu echipament și acces facilitat la instrumente, dezvoltând obiectivele culturii tehnice și / sau în lumea culturală prin formarea ideilor, determinarea necesităților, evaluarea relevanței și utilității, urmând obiectivele culturii umaniste / clasice.

Acest patrimoniu social permite apelarea la un model social și civic. Pe planul aculturației sociale este vorba despre: favorizarea legăturilor sociale, socializarea și integrarea, transformarea comunicării informaționale într-un mijloc de comuniune sau comunitate, sau pur și simplu plasarea piedicilor în achiziționarea autonomă a culturii numerice de consumatorii internetului pentru a-i face să respecte drepturile și regulile de securitate.

În cele din urmă, cultura poate fi percepută și ca o stare de spirit, dintre care cea mai cunoscută este cultura întreprinderilor. În acest context apare logica economică a profesionalismului la nivel individual și social, străduindu-se să sensibilizeze șefii întreprinderilor prin formare continuă sau prin articole în revistele profesionale, despre importanța business-inteligenței și a inteligenței economice, a necesității de dezvoltare a inițiativelor de marketing sau de calitate, pentru a accelera difuzarea bunurilor de producție, ameliorând relația cu clientul.

Sau dintr-un alt punct de vedere, de a pregăti elevii pentru integrarea în lumea corporativă a capitalismului liberal prin standardizarea competențelor.

Și ultima interpretare a termenului *cultura*, pe care o abordăm aici – cultura poate fi percepută în conformitate cu conceptul de cultură ordinară al lui Certeau². Substituind termenul cultură cu *măiestrie, abilități, metode, competențe*... se pare că vorbim despre o tentativă de recuperare de instituții a acestei culturi libere și personale, *fică* a anului '68, care contravenea încontinuu, formând astăzi competențe neformale.

Când vorbim despre *aptitudinea de a înțelege și a utiliza informația scrisă în viața curentă, acasă, la serviciu și în societate în scopuri personale...* (OCDE 1995), se evocă scopul final și nu mijloacele și corespunderea lor legilor.

Presupunem că acordăm o valoare ecologică unui braconaj instituțional al informației. Acest termen ne conduce la a doua parte a conceptului.

Informația, un produs la singular, un moment izolat din proces?

Informația înțeleasă ca obiect empiric se referă la atitudini apreciative și la tipologii. Ca obiect științific „intermediar” ea se referă la noțiunea de document și propulsează cercetarea spre elaborarea socială a cunoștințelor.

Informația ca obiect empiric

Pentru Gregory Bateson (1977: 153) „informația este ceea ce cunoaștem cel mai bine când suntem abia conștienți”. Ca și comunicarea, informația este o noțiune operatorie manipulată cotidian, ea „acoperă lumea noastră”. Informația există pe plan fenomenologic și pragmatic, fiind percepută ca o realitate obiectivă.

Definițiile prezentate se referă la atitudini apreciative, la poziții etice, norme, strategii, modele economice, cum ne mărturisesc dezbaterile privind gratuitatea într-o economie numerică inițiată de Chris Anderson (Anderson, 2008). Claude Baltz (Milon, 1999: 215) ne amintește că „chiar dacă nu știm exact sau defel care este baza teoretică a valorii informației, piețele de informație oricum există”.

Este informația ca bun economic o marfă în sânul sectorului industrial sau un bun public (Foray, 2000)? Este informația o nouă lege sau o nouă obligație civică în societate? Este informația o necesitate, dacă este întotdeauna situată și contextualizată „pentru realizarea necesității fundamentale”, celei de cunoștințe sau de acțiune (Le Coadic, 2007: 20-24), sau este un mijloc de cunoaștere și de cunoaștere pentru acțiune? Informația poate fi definită prin finalitatea ei (Milon, 1999: 18)?

Dar noțiunea de informație ține și de tipologie, deseori implicit. La ce tip de informație se referă expresia „cultura informațională”? La informație științifică și tehnică, la informație documentară sau la altă informație legată de sistemul primar de producție și de difuzare a documentelor primare? Ce este „informația ordinară” pe care o utilizăm pentru a înțelege funcționarea aparatelor și produselor „inteligente” și în toate activitățile cotidiene, informația care ne permite să acționăm?

Informația ca obiect științific

Informația este definită și în raport cu noțiunile *spațiu* și *timp*. Diferite abordări ale acestei noțiuni se organizează în jurul întrebării: când și unde există ea? Există informația

2 Michel de Certeau, filosof, psiholog francez (1925-1986).

obiectiv sau este latentă sau există la momentul când un ansamblu de date în relație fac un sens sau încep să aibă sens, într-o situație anume? Informația este deseori considerată ca produs diferențial, „ceea ce face diferența”, un punct de tranziție între stări, un spațiu-timp de tranziție, un spațiu potențial, între date și cunoștințe, dar din momentul ce vorbim despre obiectivitate, informația basculează: ea este aproape de date sau este îndreptată spre cunoștințe, ea se întoarce spre documente, sau propulsează spre studiu.

Procesul de căutare a informației: simetria difuzării.

În acest caz obiectul de studiu constituie o parte de SIC, dar și un câmp (rubrica B și C în definiția câmpului CNU secțiunea 71): cel care se referă la ansamblul de actori, de procedee (instrumente, tehnici) și de instituții și locuri legate de un proces specific: cel de căutare a informației (Fondin, 2001: 118). Totodată, acest câmp se lărgeste considerabil pentru că toate activitățile devin activități documentare, pentru că toate activitățile de căutare a informației se bazează în continuare pe un dispozitiv documentar, chiar dacă este embrionar: arborele fișierelor și dosarelor, codarea fișierelor, instrumente de căutare localizate sau de rețea...

Informația ca produs

Pentru Yves-François Le Coadic (1994, 2004: 6) „informația este cunoștință înregistrată în formă scrisă (imprimată sau numerizată), orală sau audiovizuală pe un suport spațio-temporar”. El adaugă că „informația comportă un element de sens. Este o semnificație transmisă unui individ conștient printr-un mesaj scris.” Ea poate fi multiplicată, memorizată, cantitatea ei explodează (Le Coadic, 1994, 2004: 7). Ceea ce o caracterizează, este o deplasare în spațiu, informația trebuie să circule, aceasta este un „transfer de structură” dintr-un loc în altul și diferențierea măsurabilă permite trecerea la o nouă etapă de cunoștințe (ibid.: 7-11). Această definiție a informației comportă implicit mai multe postulate: sensul există în informația din document. Comunicarea este un proces de transmitere. În această concepție a informației ea este un produs, rezultatul unui proces de transmitere sau schimb. Ea este considerată ca un obiect real. Ce o face să fie un obiect științific? Pentru Yves-François Le Coadic (1994, 2004: 20), aceasta este presiunea societală. „Societatea informației necesită o știință care o examinează, studiază proprietățile informației și procesele de construire, de comunicare și de utilizare.”

Informația - conținut: document transparent?

Unii cercetători, ca Yves-François Le Coadic și Hubert Fondin, evidențiază informația pentru a permite focalizarea pe conținut, conducând rolul documentului la cel al vehiculului, considerându-l ca un „obiect purtător de informație”. Informația este numai un mijloc de comunicare, o media. ...Contează conținutul” (Fondin, 2001: 116).

Informația ca proces: finalitatea de elaborare socială a cunoștințelor

Obiectul *Știința informației* devine și domeniul de studiu al finalității informației, construcția cunoștințelor, un proces de învățare. Pentru Jean-Paul Metzger (2002: 19), știința informației studiază elaborarea socială, partajarea cunoștințelor de diferit tip în context

social și cultural divers. Această elaborare și partajare trece prin etapa producției, transferului, examinării obiectului accesibil prin intermediul celor cinci simțuri.

„Cultura informației”: metacunoștințe, cultura învățării, sau teritoriu de intervenție pedagogică? Hubert Fondin oferă o definiție mai pragmatică a ceea ce putem numi „act informațional” al unei activități de comunicare conștientă, rațională, îndreptată spre partajarea cunoștințelor, într-o inter-înțelegere dinamică a actorilor, co-construcție progresivă a sensului.

Interacțiuni comunicaționale cu caracter informațional

Totodată aceste interacțiuni comunicaționale de caracter informațional nu vor fi orientate numai spre un singur subiect de partajare a cunoștințelor. Yves-François Le Coadic definește, de exemplu, „interacțiunea informațională între două persoane, un utilizator și un profesional în informare” ca „cel mai complex act de comunicare” (Le Coadic, 2007: 92). El precizează: calitatea interacțiunii se bazează pe distanțe cognitive, lingvistice, profesionale, geografice, de timp. Aceste distanțe, enunțate sub formă de teoremă, aduc daune „probabilității schimbului de informații” (ibid.: 82-84).

Documentele ca spații de interacțiune complexă

Documentul nu este nimic altceva decât un simplu element într-un proces (Fondin, 2002a: 126), dar un obiect material sau nematerial manipulat prin formă, nu numai logică, dar și semnificativă (Jeanneret, 2004: 2). Dacă această formă este percepută și semnificativă, aceasta va duce la recalificarea activităților numite „tehnice” a specialiștilor în informare-comunicare, și a cetățenilor ordinari în „sarcini cu sens”. Acestea sunt practici semiotice relaționale.

Documentele sunt analizate ca spații de interacțiune complexă, cu extinderea utilizării documentelor interactive, cooperative, colective pentru acțiune (Broudoux, 2007; Zacklad, 2005; Leleu-Merviel [2004]). Încrederea sau neîncrederea față de documente este legată de relația de încredere sau neîncredere față de identități, de accesul la istoria documentară, de interpretarea urmelor. Practicile sunt influențate de normele de formare a obiectelor (tagurile cele mai utilizate pe *delicious*), de cultură (programe deschise, arhive deschise) și valori (gratuitate, cultură colaborativă (menținerea legăturilor), dar și de expresia identitară (indexarea „înscrisura undeva” (Baltz, 1999: 218)). Ele sunt legate de probleme strategice de recunoaștere sau de putere, de raporturi de loc (Baltz, 1999: 220), dar și de probleme cognitive în mobilizarea contextelor care permit crearea istoriilor, dezbaterilor și acțiunilor colective. „Informația este altceva în acest loc singular al raportului nostru cu el într-o rețea...” (ibid.: 223).

Comunicarea ca mijloc de informare, informația ca mijloc de comunicare

Ne pare că aceste interacțiuni sunt întotdeauna luate în considerație, nu numai ca „schimb informațional”, dar și simultan, procesul de recunoaștere identitară, raporturi de loc, definiții de relații și servicii oferite, norme culturale.

Adoptarea unei abordări comunicaționale de activitate numite „documentare” permite un abandon al postulatului implicit ca dispozitivele reale și virtuale orientate spre

facilitarea căutării informației și constituirea cunoștințelor, nu sunt dispozitive de influență, sub pretextul că sunt finalizate printr-o întâlnire intelectuală (Fondin, 2002b: 89) a actorilor, în contextul aparent de neutralitate binevoitoare. De exemplu, orice aranjament de obiecte în spațiul real sau virtual este o propunere de acceptare a ordinii și a sensului care aduce o redefinire a pozițiilor, normelor, relațiilor, un raport de cunoștințe (Calenge 2002; Guyot, 2004; Verrier, 2002; Pedauque 2005; Le Crosnier, 2008).

Cele două dimensiuni informație-comunicație trebuie să fie considerate împreună și nu într-o manieră fragmentară și separată (ori într-un ciclu informație-comunicație în care comunicația ar fi un produs, sau invers în ciclul comunicație-informație în care informația ar fi produs). Ele explică una pe alta: situația în spațiu și timp, norme, poziții, calitatea relațiilor, problemele actorilor, sunt contexte de utilizare care permit interpretarea conținuturilor, dar reciproc, a acestei activități interpretative de transformare a normelor, de calitate a relațiilor. Relația dialogică între noțiunile „de informație” și „comunicație” care „se respinge și se completează” (Bougnoux, 1995: 7) devine atunci o relație recursivă (Morin, 1990: 99-100).

Cultura informației: metacunoștințe, cultura învățării sau teritoriul de intervenție pedagogică?

Expresia „cultura informației” permite identificarea competențelor-cheie, necesare reușitei profesionale și dezvoltării individului sau delimitarea unui teritoriu disciplinar care permite acțiunea pedagogică?

Cultura informației: metacunoștințe, cultura învățării

Considerarea semnificațiilor generale a termenilor „cultură” și „informație” deja descrise, înseamnă considerarea caracterului „meta” al „culturii informaționale”: „este vorba despre un ansamblu de metacunoștințe, de demersuri, de chestionare, care se întâlnesc pe parcursul vieții și al activității fiecărui individ” (Liquète, 2007: 276). Învățarea este „un demers de investigare, care permite accesul la producerea, importarea, integrarea cunoștințelor într-o situație de învățare deschisă și complexă” (Frisch, 2007: 290).

Putem să apropiem aceste metacunoștințe, necesare pe parcursul vieții, de cele șapte cunoștințe și competențe comune care trebuie să permită individului „de a mobiliza achizițiile sale de cunoștințe în executarea sarcinilor sau a situațiilor complexe, la școală, apoi în viață” (JO, 2006), dar de asemenea a celor opt „competențe-cheie pentru educația și formarea pe parcursul vieții” a Uniunii Europene. Totodată, este imposibil de selectat una dintre ele, evidențiată din „cultura informațională”, care se referă la multiple competențe, dacă nu este un ansamblu. Fiecare din „cunoștințele și competențele” comune este examinată în termeni de cunoștințe, capacități și atitudini. Aceste atitudini sunt prezente ca o consecință naturală a învățământului, dar ele reies din învățarea fundamentală, care poate fi tradusă prin expresia „cultura învățării”. Philippe Carré (2000: 9, 2006) definește învățarea ca „un ansamblu stabil de dispozitive afective, cognitive și conotative favorabile actului de învățare, în orice situații formale și neformale”.

Prin această abordare obiectivul final al curriculumului de „educație a culturii informaționale”, de la școala primară până la universitate, consistă în favorizarea emergenței culturii învățării, care nu decurge automat, dar este favorizată de crearea unei atmosfere

propice studiului. Formularea obiectivelor emergente poate fi definită într-o manieră recursivă prin obiective disciplinare și nu paralel.

Cultura informației ca teritoriu disciplinar pentru intervenție pedagogică

Mai mulți autori recunosc necesitatea de a plasa o disciplină pe un fundament conceptual științific și de a stabili un nou corpus didactic, fondat nu numai pe transpunere didactică, dar, în special, pe contratranspunere didactică (Frisch, 2007: 284).

În căutarea răspunsului am sesizat distincția a trei principale configurații identitare corespunzătoare identificării teritoriale a misiunilor lor cu cele ale locului fizic. Ele exprimă definiții și problematizarea diferită a educației pentru cultura informației, problematizarea care se complexează prin deteritorizarea la scara instituției și dincolo, cu utilizarea unui spațiu numeric de învățare (De Lavergne, 2008).

De la spațiul „lângă” la locul paralel: configurația 1

Locul / spațiul este definit de specialiștii documentariști ca un spațiu de deschidere culturală și artistică și de re-proiectare spre societate, socializare, dezvoltare. Această configurație este susținută de o convingere intimă: instituția educativă nu trebuie să promoveze numai învățarea școlară. Locul / spațiul documentar contribuie la lărgirea instituției, plasându-se între lumea școlară și social-profesională. Pentru documentariști este un spațiu de libertate, oferit elevilor care găsesc dificil locul lor în sistemul școlar; un spațiu care permite ultimilor, dintr-o parte, să supraviețuiască în acest sistem, de altă parte, să construiască învățarea culturală și civică a celor care riscă să fie deconectați de la învățarea școlară și marginalizați. Este o activitate de reparație (Weller, 1998: 15-18) în locul care poate deveni paralel, o structură lângă spațiile de studiu, o supapă pentru instituție. Formatorul documentarist este definit, atunci ca un animator al unei comunități deschise.

De la spațiul „alternativ” la spațiul concurent: configurația 2

Spațiul este definit ca un loc cu acces liber, purtător în învățământ al dreptului „de examen liber”, care oferă elevului posibilitatea de a învăța altfel, de a învăța altceva, de a învăța pentru sine, fiind sub alte priviri decât cele ale învățătorilor, părinților. Aici, se interpun patru nivele de meditație ce rup relația tête-à-tête: învățător-elev: meditația organizațională a spațiului-dispozitiv. Învățătorul documentarist se definește ca purtător de evoluție a practicilor învățător-învățare. Dar spațiul poate apărea ca un „concurrent” în raport cu sala de clasă, devenind un analizator de relații simetrice între formator și documentarist.

Un spațiu suplimentar: o ordine documentară care se apleacă sub ordinea școlară: configurația 3

Aici relația suplimentară și cordială se dezvoltă, divizând munca între învățător și documentarist care poate anima activitățile (de exemplu, lucrări personale), sau intervenind în alternanță, fiecare respectând teritoriul altuia și având scenariul său de învățare: instruirea în căutarea documentară pentru un învățător documentarist, activitatea de chestionare, de problematizare, de analiză, fiind lăsată învățătorului. Formatorul documentarist

se definește ca gestionar de resurse și formator expert în instruirea căutărilor documentare – teritoriul său rezervat.

Împreună cu deterritorializarea, legată de implementarea politicilor documentare ale instituției, lucrul în rețea și utilizarea spațiului de lucru numeric sunt un teritoriu de intervenție pedagogică, care este în reconstrucție, teritoriu privilegiat conform identității dinamice, dimensiunilor sociale și culturale, acțiune pe plan cognitiv și pedagogic, activitate tehnică și logistică.

Concluzii

Este imposibil de închis un asemenea subiect. Concluziile noastre rămân a fi deschise. Subliniem că alegerea politică este legată de concepția și implementarea unui curriculum de educare a culturii informaționale.

Cum trebuie integrate cunoștințele acumulate în practicile neformale civile, cunoștințele legate de învățare pe parcursul vieții în formalismul instituției educative?

Cunoaștem cu toții dificultatea de a defini o politică de validare a achizițiilor la Universitate. Cum trebuie să coexiste ideile de program, normă, planificare cu ideea de libertate, individualism, gratuitate?

Bibliografie

1. Béguin-Verbrugge, A. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation, *Penser l'éducation*. HS. Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, 2007, p. 321-329.
2. Carré, P. Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance, 7ème colloque sur l'autoformation. Toulouse, Enfa, 18 mai 2006. 10 p. URL <<http://www.enfa.fr/autoformation/rub-pres/pcarre.pdf>>.
3. Chante, A. Un passeport encore valide? Regards sur une expérience passée et d'avenir. *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 50 n° 6, 2005, p. 33-37.
4. Chante A. 99 réponses sur la médiation culturelle et la culture, CRDP, Montpellier, 2000.
5. Chante A. De la société à la culture de l'information, CRDP Languedoc-Roussillon à paraître Janv 2009.
6. Chartron, G. & Broudoux, E. Document numérique et société. Actes de la conférence DocSoc 2006, Paris, ADBS, 2006.
7. Couzinet, V. Convergences et dynamiques nationales: pour une mise en visibilité des recherches en sciences de l'information. In: *Recherches récentes en sciences de l'information et de la communication: convergences et dynamiques*. Actes du colloque MICS-LERASS. 21.22 mars 2002. Toulouse. Paris, ADBS, 2002, p. 9-14.
8. De Lavergne, C. Environnements numériques et recomposition des espaces documentaires : frontières, places, positionnement. In: *Interagir et transmettre, informer et communiquer: quelle valeur, quelle valorisation?* Actes du colloque international des sciences de l'information et de la communication : Tunis 17-18 & 19 avril 2008. Paris, Tunis : ISD, IPSI, SFSIC, 2008, p. 431-441.
9. De Lavergne, C. Information et communication : des relations symétriques ou com-

- plémentaires, dialogiques ou convergentes? In: Actes du XVIème congrès de la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication (SFSIC). Les sciences de l'information et de la communication : affirmation et pluralité. Compiègne, 11-12-13 juin 2008, 8p. URL <http://www.sfsic.org/congres_2008/>.
10. Frisch, M. Entrer dans des savoirs documentaires et informationnels, en situation d'apprentissage et de formation. Penser l'éducation. HS. Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, 2007, p. 281-290.
 11. Gardiès, C. & Couzinet, V. L'information-documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou métadiscipline : pour quelle construction de savoirs? Penser l'éducation. HS. Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, 2007, p. 291-296.
 12. Le Deuff, O. Autorité et pertinence vs popularité et influence : réseaux sociaux sur Internet et mutations, institutionnelles. 7p. [Consulté le 3 décembre.2006] URL <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00122603>.
 13. Liquète, V. Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments organisationnels. Penser l'éducation. HS. Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, 2007, p. 271-280.
 14. Metzger, J.P. Les trois pôles de la science de l'information. In: Recherches récentes en sciences de l'information et de la communication : convergences et dynamiques. Actes du colloque MICS-LERASS. 21.22 mars 2002. Toulouse. Paris, ADBS, 2002, p. 17-28.
 15. Pedauque R.T. Le texte en jeu : permanence et transformations du document, 2005, URL <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/14/01/index_fr.html>.

Bibliografie complementară

1. Amigues, René (1999). Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ? Médiadoc. juin, p. 16-22.
2. Blanchard Joël et Valin Anne (1995). Quand BCD et CDI se suivent et ne se ressemblent pas... Continuités et Ruptures, Bibliothèques et centres documentaires de la maternelle à l'université, ARGOS n° 14, Mars.
3. Boumard, P. (1997) Les pratiques innovantes comme instituant microsocial ordinaire, Cahiers pédagogiques, janvier-février, 350/351, p. 64-66.
4. Brunel-Bacot Simone (Dir) (1997): Un passeport documentaire de l'école à l'université: de la BCD au DCI et à la BU. Collection ACCOMPAGNER, Centre Régional de Documentation pédagogique Languedoc Roussillon, Montpellier.
5. Brunel-Bacot Simone et Chante Alain (1995). Vers un passeport documentaire In: Continuités et Ruptures, Bibliothèques et centres documentaires de la maternelle à l'université, ARGOS n° 14, Mars.
6. Broudoux, E. (2007). Construction de l'autorité informationnelle sur le web. 11 p. [en ligne] Fichier au format pdf. Disponible sur le site ArchiveSIC à l'adresse : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710>.
7. Carré, Philippe (2000). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive. 13 p. [en ligne]. Disponible sur le site de l'université Paris 10 à l'adresse : <<http://www.u-paris10.fr>>

8. Coulon Alain (dir) (1993). L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII, U. De Paris VIII, Laboratoire de recherche Ethnométhodologiques, 1993.
9. France. Journal officiel de la République Française (2006). Décret n°2006-830 du 11 juillet relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. [14 p]. [en ligne] Fichier au format pdf disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/images/JOE/2006/0712joe_20060712_01600010.pdf> (consulté le 03.07.2007).
10. Fondin, H., (2002a). La science de l'information et la documentation ou les relations entre science et technique. In: Documentaliste, science de l'information, 2002, vol. 39, n° 3, p. 122-129.
11. Fondin, H., (2002b) L'activité documentaire. Représentation et signification. In: Bulletin des Bibliothèques de France, t. 47, n° 4, p. 84-90.
12. Fraisse Emmanuel (dir) (1993). Les étudiants et la lecture, Paris 1993.
13. Gardois, Cécile et Couzinet, Viviane (2007). L'information-documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou métadiscipline : pour quelle construction de savoirs? Penser l'éducation. HS. p. 291-296 Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation.
14. Jeanneret, Y. La forme matérialisée, ou l'impossible contrat de lecture. [en ligne] [consulté le 18.05.2004]. Disponible à l'adresse : <http://www.unice.fr/urfist/DOC-NUM/Yves_Jeanneret.html>.
15. Martinod Danielle (1995). Du CDI à la BU: de l'élève à l'étudiant. Continuités et Ruptures, Bibliothèques et centres documentaires de la maternelle à l'université, ARGOS n° 14, Mars.
16. Pedauque Roger T., 2003. Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique. [en ligne] [consulté le 15/05/2005]. Disponible sur ArchivesSIC à l'adresse : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000511.html>.
17. Zacklad, M., 2005. Transactions communicationnelles symboliques : innovation et création de valeur dans les communautés d'action. [en ligne] [consulté le 07.03.2007] disponible sur Archivesic à l'adresse : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001326.html>