Éducation comparée / nouvelle série, n°19, pp 11 - 18

Introduction

Les politiques d'éducation à l'information, aux médias et au numérique dans le monde

Anne LEHMANS
Université de Bordeaux (ESPE)-France,
Laboratoire IMS CNRS UMR 5218 – équipe RUDII
Vincent LIQUETE
Université Université de Bordeaux - France,
Laboratoire IMS CNRS UMR 5218 – Responsable de l'équipe RUDII
et
Louise LIMBERG
Swedish School of Library and Information Science, Université de Boras, Suède

Le dernier quart du 20ème siècle (1975-2000) et le début du 21ème, avec l'avènement de la "société de l'information", ont vu éclore la nécessité d'éduquer à l'information. La centralité de l'information et la complexification de ses modalités d'accès, d'analyse et de compréhension, ont mis à jour une première exigence de s'assurer que tous disposent de compétences suffisantes pour utiliser l'information dans la vie professionnelle et quotidienne. La maîtrise de l'information, traduction française du terme *information literacy* créé aux Etats-Unis en 1974 par Paul G. Zurkowski, est ainsi un sujet d'intérêt dans le domaine professionnel de la bibliothéconomie depuis de nombreuses années, en particulier chez les bibliothécaires scolaires et universitaires. Au cours des quinze dernières années, elle est également devenue l'objet de recherches théoriques solides, ce qui a

contribué à une compréhension plus variée du concept, et conduit à modifier les approches des apprentissages autour de l'information. Il est apparu qu'au-delà de compétences de base, les futurs citoyens, pour se construire en tant que tels, ont besoin de connaissances qui leur permettent de se repérer dans les flux d'information, et de communiquer, tout en adoptant une posture plus critique et responsable. Ces connaissances sont une condition incontournable à la construction de l'autonomie, à la capacité à se repérer dans le monde, à y prendre des décisions et y trouver sa place. L'école se voit confier la charge d'éduquer à l'information, et il ne s'agit plus de compétences procédurales liées à la manipulation d'outils, mais d'enjeux sociaux, économiques, politiques et surtout cognitifs majeurs qui imposent une responsabilité nouvelle aux institutions d'éducation. Plusieurs approches de l'éducation et de la formation des élèves à l'information se sont ainsi développées, selon des schémas et dans des modèles variés. Cette diversité trouve son origine, du point de vue géographique, dans les contextes historiques, économiques, sociaux et politiques, du point de vue temporel, dans les évolutions techniques de la quantité ("big data") et des modalités de circulation de l'information. La perception et la prise en compte des enjeux de l'éducation à l'information varie ainsi considérablement dans les politiques éducatives, même si l'on peut trouver des points de convergence forts et l'affirmation universelle de la nécessité d'éduquer à l'information, dans diverses zones géographiques du monde. D'ailleurs, cette affirmation se décrypte dans les grandes rencontres internationales comme le congrès de l'International Federation of Library Association, l'International Association of School Librarians, l'European Congress on Information Literacy et à l'UNESCO. Ses déclinaisons, dans les politiques et les pratiques réelles, au-delà d'un consensus formel, méritent cependant une analyse précise.

Les objectifs de ce numéro sont, dans un premier temps, de décrire les politiques effectives mises en œuvre partout dans le monde autour de l'information, dans les systèmes d'éducation du premier et du second degré, avec une brève incursion dans les systèmes universitaires. Deuxièmement, il s'agit de comparer les systèmes d'intention de ces politiques d'éducation et de formation, les représentations sous-jacentes ainsi que les objectifs des programmes

d'enseignement. Que vise-t-on fondamentalement, comment s'articulent de tels enseignements avec les contenus « traditionnels et ordinaires » des programmes d'enseignement ? Autour de quelles dimensions, médiatique, informatique, documentaire, se construisent les politiques et les programmes ? Enfin, il est nécessaire de caractériser, à travers ces politiques, les conceptions de l'apprentissage informationnel et les visées citoyennes en jeu : quel futur citoyen recherche-t-on, au service de quelles améliorations sociales, quelles valeurs sont-elles alors mises en avant ?

Derrière le terme d'information se cachent des réalités, des conceptions et des intentions éducatives plurielles ; *a minima*, on relève trois périmètres de l'information, auxquels on peut associer un vocabulaire spécifique. Dans la conception de l'information au sens de "data" (donnée), sont convoquées les approches éducatives en termes de développement des compétences et des certifications en informatique, consistant prioritairement à maîtriser des environnements, des solutions logicielles et des techniques de traitement de l'information, auxquelles s'ajoutent les flots de données en circulation sur les réseaux d'information, principalement l'Internet. L'information-data est particulièrement interrogée ces dernières années avec la question de l'entrée et de la place dans les programmes d'enseignement du code, du langage informatique et de la programmation. En anglais, on parle de *digital literacy*. L'information au sens documentaire a longtemps été centrée sur la pédagogie et la lecture analytique des documents au service des apprentissages disciplinaires et sur les usages des bibliothèques. Ces dernières décennies, des politiques de formation autour de l'information documentaire se sont centrées sur l'acquisition de méthodes pour chercher, sélectionner, utiliser des informations, dans les documents, sur les réseaux et avec des logiciels documentaires. Le concept anglo-saxon d'*information literacy* vise ainsi le développement de compétences centrées sur la recherche d'information, et il est largement pris en charge par le monde des bibliothèques. Dans la zone hispanophone, l'alphabétisation informationnelle (ALFIN) a orienté un ensemble de systèmes éducatifs (Espagne, Chili, Argentine…) donnant toute sa place également aux bibliothèques et aux méthodes de recherche et de sélection de l'information par les élèves. Enfin l'

éducation à l'information au sens mass-médiatique, autour de laquelle de nombreux systèmes éducatifs ont engagé des politiques, consiste à apprendre aux élèves à comprendre, analyser et critiquer les médias de masse à travers les études et les productions de textes de presse, de documents sonores radiophoniques, d'images fixes et animées de presse, de télévision et numériques, véhiculés dans la société de l'information. On a vu alors émerger un ensemble d'études et de politiques visant à étudier les phénomènes de réception voire de manipulation, et à considérer les modes de fabrication des informations à caractère évènementiel. L'éducation aux médias (*Media literacy*) s'est transformée dans les années 2010 en éducation aux médias et à l'information (*Media and information literacy*), dans les instances internationales comme l'UNESCO (Frau-Meigs, Kiyindou, 2015) et dans les pays comme la France. Elle vise à acquérir un niveau minimum de connaissances et de compréhension des médias et des enjeux de l'information dans l'objectif de former des citoyens éclairés dans les sociétés modernes.

Nous avons cherché à positionner les contributions de ce numéro dans une analyse et une lecture comparées à l'échelle d'un pays, d'un continent et/ou d'une zone géographique. Nous avons également voulu rendre compte de la place du numérique dans les systèmes éducatifs convoqués, considérant qu'actuellement, une part conséquente des éducations à l'information est appréhendée à l'aune des politiques et des cultures numériques, si bien que l'on tend à confondre éducation à l'information et éducation au numérique. Il est donc fondamental de réfléchir à ces changements, aux régimes d'engagement qu'ils convoquent, notamment dans les modèles, les activités, les référentiels de compétences et les évaluations qui structurent la représentation des finalités de l'éducation. L'objectif de comparer les politiques, stratégies et concepts de l'éducation à l'information ouvre sur celui de proposer un cadre comparatif.

Nous avons choisi d'axer la comparaison sur les dimensions politique, théorique et pratique. La relation entre les concepts actuels tels que la maîtrise de l'information, la culture numérique et l'éducation aux médias est abordée afin de discuter de la signification et des implications des différents termes. Ce numéro vise à montrer

l'intérêt majeur de la comparaison, pour pouvoir partager et ouvrir des représentations, des projets et des propositions, tout en respectant la pluralité et la diversité des conceptions, en évitant les biais de la neutralité des politiques internationales. La comparaison invite à penser la question de l'éducation à l'information au regard des concepts convoqués dans une perspective de technique didactique, mais aussi du sens perçu, prescrit ou projeté dans la notion de culture de l'information. Ainsi, la démarche comparative emprunte des voies variées et complémentaires, à travers des approches anthropologiques qui s'intéressent aux pratiques réelles d'information et d'éducation à l'information, des approches institutionnelles à partir des politiques déclarées et des stratégies sous-jacentes, des approches socio-critiques qui proposent un cadre de réflexion aux évolutions de la construction des apprentissages dans une société envahie par les technologies numériques.

La comparaison, dans un premier temps, met en relief les spécificités culturelles de l'approche de l'éducation à l'information, spécificités qui n'empêchent pas cependant l'émergence de points de convergence. Dans le monde anglo-saxon, le terme d'éducation à l'information s'efface devant celui d'*information literacy*, utilisé dans l'univers des bibliothèques, dans les conférences internationales comme l'European Conference on Information Literacy (ECIL) et dans les modélisation mises en circulation, comme celle de l'Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000, 2015). Geoff Walton, dans un travail de comparaison diachronique entre les aires anglophones centré sur les approches scientifiques de l'*Information Literacy*, milite pour une approche comparée critique des points de vue scientifiques. Il montre, en effet, qu'au-delà des points communs, et notamment la centralité de l'approche pédagogique axée sur l'activité des apprenants, et, en creux, l'oubli de la question des pratiques informationnelles, les chercheurs anglais et américains divergent sur le cadre théorique plutôt anthropologique aux Etats-Unis, psychologique en Angleterre. Marlène Loicq, de son côté, propose de comparer les politiques publiques en matière d'éducation à l'information en s'intéressant à trois cas qui semblent présenter de nettes différences : l'Australie, le Québec et la France. Dans les trois cas, elle a choisi de croiser la conception des médias d'une part, la prise en compte de

l'interculturalité d'autre part. Ce modèle lui permet de proposer une typologie des approches de l'éducation à l'information, comme une discipline interrogeant la question du sens en Australie, comme un domaine non disciplinaire interrogeant la question de l'identité au Canada, comme une approche transversale interrogeant la question de la citoyenneté en France. Edmir Perrotti, Ivette Pierruccini et Alexandre Serres, croisant une approche institutionnelle et anthropologique, isolent des différences entre le Brésil et la France, mais également des convergences fortes dans l'orientation sociale et "essentialiste" de la conception de l'information qu'ils opposent aux modèles procéduraux et utilitaristes. Il semble donc que l'on puisse identifier des spécificités liées au contexte culturel, mais aussi très clairement au contexte social et économique. Ces spécificités n'interdisent pas les métissages, dans le cas singulier de Mayotte, lieu de rencontre et de pluriculturalisme notamment linguistique, mais aussi de fortes inégalités, comme le montrent Eric et Régine Delamotte ainsi que Jarre Ascandari Jary.

Quelles stratégies politiques sont alors repérables à travers l'analyse des approches institutionnelles de l'éducation à l'information ? Un certain nombre de convergences existent dans de nombreux pays, qui témoignent d'une évolution parallèle dans le monde. Les déclarations et les exigences contenues dans les instructions officielles et les programmes politiques sont sous-tendues par des représentations et des intentions spécifiques concernant les besoins de formation des apprenants. Diane Oberg, par une comparaison croisée des cas des États-Unis et du Canada à travers les programmes d'enseignement scolaire et universitaire, montre que des convergences existent dans les approches de l'éducation à l'information par les bibliothèques scolaires et les bibliothèques universitaires à travers un certain nombre de principes communs qui traduisent une évolution de l'*Information literacy* vers la prise en considération des pratiques et des besoins des usagers qui sont aussi des apprenants. Cette approche vise notamment l'intégration de l'utilisation de l'information au contenu des disciplines, et non une éducation à l'information abstraite, l'attention à l'expérience de l'apprenant, la collaboration entre les bibliothécaires et les enseignants, et l'accent mis sur la métacognition et la réflexion. S'appuyant sur le même type de démarche pour la France et le

Québec, Anne Cordier et Simon Collin proposent de questionner les visions de la culture numérique, qui tend à remplacer la maîtrise de l'information dans les politiques éducatives. Malgré quelques différences, les deux pays partagent une même vision sociale de la jeunesse et de sa relation extrascolaire avec le numérique, plutôt centrée sur les compétences techniques et l'idée que le numérique est un levier d'innovation, même si le Québec semble plus attentif à la diversité des situations et la France à la construction d'une citoyenneté commune. L'examen des politiques éducatives en Afrique, notamment au Togo et au Bénin, par Komi Kounakou et Christian Agboli, montre qu'à l'instar des autres continents, l'Afrique a accès à un volume important de données et de contenus numériques qui favorise une surconsommation d'information chez les adultes, les jeunes et moins jeunes, notamment à travers la téléphonie mobile. Une hybridité culturelle, née des phénomènes diasporiques, dessine une nouvelle cartographie des consommations. Mais cette consommation n'est pas accompagnée de stratégies en matière de politiques publiques d'éducation aux médias et à l'information. Les acteurs politiques mettent l'accent sur le développement du numérique et son appropriation technique sans se soucier des questions de production et de critique de l'information, questions qui relèvent de problématiques éducatives.

Dans un troisième temps, les approches comparatives nous conduisent à interroger la dimension pédagogique. Si le constat de la nécessité d'éduquer à l'information est largement partagé, au-delà des spécificités culturelles, la mise en œuvre de cette éducation dans l'espace d'apprentissage peut varier selon les pays et les traditions pédagogiques. La recherche sur l'éducation à l'information a cependant modifié la perception et la conception de l'éducation en général, sous l'effet notamment de l'introduction massive du numérique dans les pratiques sociales et scolaires. La nécessité d'éduquer, dans ce contexte d'équipement massif, et on a vu que des pays en développement avec l'exemple africain intègrent cette dynamique, se pose comme une condition essentielle à la construction de l'autonomie des élèves. Ce constat une fois partagé, il reste à trouver des outils conceptuels pour aborder l'éducation à l'information et la recherche sur les pratiques pédagogiques. Jerry

Jacques et Pierre Fastrez proposent une approche matricielle, en rompant avec la traditionnelle approche par compétences sous forme d'énumération, et dans l'objectif d'un projet éducatif cohérent. Cette proposition alternative offre un cadre pour l'identification des convergences et des transversalités entre les différentes « éducations à » l'éducation aux médias, les compétences numériques, la maîtrise de l'information. Ce cadre théorique est complété, dans le travail de Hanna Carlsson et Olof Sundin, par une réflexion sur les pratiques pédagogiques. Les deux auteurs suédois notent que, dans la société contemporaine, l'accès accru et la dépendance à la technologie numérique ont produit des possibilités d'externalisation de la mémoire qui bouleversent le rapport des enseignants à la construction du savoir traditionnellement ancré sur la mémorisation. Dans une étude auprès d'enseignants, ils montrent que celle-ci est remplacée par des activités de recherche qui conduisent à réinterroger les critères d'évaluation des élèves. La capacité analytique est apparue comme le critère le plus important pris en compte par les enseignants pour évaluer les performances de leurs élèves. Dans le cadre universitaire enfin, Ola Pilerot montre que l'entrée dans la maîtrise de l'information pour les étudiants qui rédigent leur mémoire correspond à la socialisation et l'entrée dans une communauté de pratique. Les compétences informationnelles sont donc socialement situées et partagées, ancrées dans des spécificités disciplinaires à l'université, et formant le socle d'une identité épistémique naissante.

L'intérêt de la comparaison autour de l'éducation à l'information, rare en dehors des instances internationales citées plus haut, peu pratiquée dans les publications scientifiques françaises, qui souffrent d'un problème linguistique dans la communication, ressort clairement, autant pour apprécier la diversité des approches possibles, que pour constater l'universalité du besoin d'éduquer à l'information au-delà de la pluralité des systèmes d'intention. Cette universalité ne se limite évidemment pas aux pays d'Europe du Nord et d'Amérique, et l'on peut regretter l'absence de l'Asie, notamment, dans cette première grande proposition de comparaison. Une suite sera donc nécessaire.