



HAL
open science

La culture informationnelle chez les lycéens

Marine Blaquart

► **To cite this version:**

Marine Blaquart. La culture informationnelle chez les lycéens. Sciences de l'information et de la communication. 2015. dumas-01627424

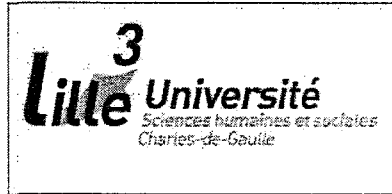
HAL Id: dumas-01627424

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01627424>

Submitted on 1 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Département Sciences de l'Information et de la Documentation

Marine BLAQUART

MASTER1, MENTION ICCD

MEMOIRE DE STAGE

Mission effectuée du 13/04/2015 au 12/06/2015

Au

LYCEE FAIDHERBE

9 Rue Armand Carrel, 59034 Lille

LA CULTURE INFORMATIONNELLE CHEZ LES LYCEENS.

Sous la direction de :

M .I. TIMIMI

Mmes A. DUPUIS et L. MEURISSE

Soutenu le 25 Juin 2015 à l'UFR DECCID-SID

Université Charles de Gaulle, Lille 3 (Campus Pont de Bois)

BP 60 149, 59 653 Villeneuve d'Ascq Cedex

Année Universitaire 2014/2015

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement mes tuteurs, Madame Annabelle Dupuis et Madame Laetitia Meurisse pour leur chaleureux accueil et leur confiance lors de mes différentes tâches effectuées durant le stage.

Je tiens à souligner la collaboration avec mon directeur de mémoire, Monsieur Ismaïl Timimi, et son assurance concernant mes avancées de ce mémoire de stage.

Un grand merci pour leur patience lors de leur relecture à Monsieur Hugo Clémot et Monsieur Franck Ammeux.

Résumé

Ce mémoire de stage s'intéressera à la culture informationnelle en ce qu'elle pose comme difficultés conceptuelles et éducatives. On observera les terminologies et les concepts liés à la culture informationnelle. Le rôle de l'école dans la culture informationnelle sera abordé sous l'aspect de la pédagogie. Nous verrons qu'un changement du système scolaire est impératif pour permettre aux élèves une meilleure insertion dans la vie active par des outils, des mécanismes et des réflexes de construction de l'information. Ce cadre servira à préciser l'application dans le cadre du stage au lycée Faidherbe à Lille. Deux enquêtes ont été menées séparément au CDI pour les deux publics accueillis : les lycéens et les étudiants des classes préparatoires. Leurs usages du CDI et attentes se sont révélés comparables. Des lacunes communes se sont ressenties sur la culture informationnelle : un manque de verbalisation des raisonnements ainsi qu'une confusion des concepts. Ceci nous amène à étudier des outils pour détourner ces difficultés. Une séquence pédagogique menée à l'aide d'une fiche-concept sur les moteurs de recherche a pu être mise en place pour expliquer un concept connu mais peu maîtrisé. Nous abordons aussi la piste du Centre de Connaissances et de Culture (3C) qui permet de rendre l'élève plus autonome dans ses apprentissages et une valorisation du numérique. Des perspectives d'avenir sont donc présentées pour renforcer la culture informationnelle dans le système éducatif.

Mots-clés

Culture informationnelle – Lycée Faidherbe – Professeur Documentaliste - Séquence pédagogique – Centre de Connaissances et de Culture – Pratique informationnelle - CDI.

Summary

This report deals with information literacy's concept. We will observe the terminology of the thematic and will explore different definition. The school's role will be explain with the pedagogy. The school system must change if we want to student need to be told of information's control. This settings will help to explain the work in training in library in Faidherbe secondary school at Lille. The main plan of work experience was carrying out a survey in the use of literacy information in high school student and in student in intention foundation degree. They were same uses of the library. But they were the shortcoming about the literacy information. They can't explain their action and they're were confusing concept link to information. In order to fill these gaps, we make some suggestions. We manage a learning session about the search engine with help of "fiche-concep". Then library's structure is calling to change. It isn't still compatible with student's practices information. The Center of Knowledge and Culture (call 3C) can be a new hope. It can let student more independent and recommend use of digital's tool to teacher's pedagogy.

Keywords

Information literacy – Faidherbe secondary school – Teaching – Librarian's teacher – Learning session – Information uses study – Library

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	3
Summary.....	4
Table des matières.....	5
Introduction.....	7
I- Théories liées à la culture informationnelle et enjeux pour l'enseignement de demain.	10
1) Un concept mouvant	10
A. Une terminologie instable et présente à l'internationale.....	10
B. Des composantes variables : des accords en devenir ?.....	13
2) Enjeux éducatifs.....	16
A. Une place centrale pour le professeur-documentaliste.....	16
B. L'École au défi de l'enseignement	18
3) Obstacles à la culture informationnelle	19
A. L'information et les Digital Natives	19
B. Un fossé entre la culture scolaire et les pratiques numériques.....	21
II- Enquêtes réalisées au CDI du lycée Faidherbe : Un bilan en termes de culture informationnelle..	25
1) Introduction.....	25
A. Cadre général de l'enquête	25
B. Présentation du terrain et des échantillons	28
2) Méthodologie	28
A. Choix et mise en œuvre de la méthodologie.....	28
B. Construction du questionnaire.....	30
3) Résultats et discussion.....	31
A – Principaux résultats des étudiants des classes préparatoires.....	31
B- Principaux résultats des lycéens	40
C – Perspectives.....	45
III- Pistes d'outils théoriques et pratiques pour le CDI.....	49
1) Une conceptualisation nécessaire.....	49
A- Le cas de la fiche-concept.....	49
B- Mise en pratique d'une séquence pédagogique	51
2) Le CDI :un nouvel espace en devenir	53
A- Le Centre de Connaissances et de culture (3C) : changement de paradigme	53
B – Application possible pour le CDI du lycée Faidherbe : perspectives	57
Conclusion	59

Bibliographie.....	61
1) Ouvrages.....	61
2) Articles.....	62
3) Sites	62
Annexes	63

Introduction

Dans une lettre à Paul Demeny datée du 15 mai 1871, le jeune Arthur Rimbaud lui livre son programme littéraire en écrivant : « Je est un autre¹ ». Cette lettre s'est fait appeler a posteriori « Lettre du voyant » puisque le poète expose sa transfiguration dans une sorte de dédoublement de lui-même. Il faut comprendre cette affirmation célèbre dans une approche paradoxale. En effet, si le 'Je' s'identifie au pôle identitaire de la personne, il s'oppose à l'altérité d' 'Un autre', étranger. 'Je' est un autre ce qui sous-entend un autre que 'Moi'. Dans son contexte de création poétique, le poète serait semblable au 'Moi'. Ainsi, il serait celui qui reçoit l'inspiration poétique du 'Je', donc d'un autre que lui. Le 'Je' serait la transcendance poétique du Moi.

Pour reprendre la métaphore de l'altérité, Claude Baltz nous indique que « l'information, c'est l'Autre, en ce lieu singulier de notre rapport avec lui dans un réseau [...] C'est aussi ... les autres² » Ainsi selon la formule, l'information serait étrangère au 'Moi'. Dans ce sens où l'information appartient à la pragmatique, à une situation donnée particulière. L'information va s'intégrer dans un réseau avec des connaissances, des cultures, des normes issues mêmes de l'information. Celles-ci peuvent influencer tant sur la réception de l'information sur le traitement que sur l'assimilation. C'est pour cela que l'information va également entrer en corrélation avec un collectif, 'les autres' afin de créer une sphère autour du contexte de l'information.

Le monde de la poésie est donc réglé sur une inspiration poétique hors du 'Moi', tandis que le monde de l'information s'insère dans un contexte de transmission et de réception, un réseau propre à soi qui intègre aussi les autres. Le poète se fait le média par son écriture, d'une voix tandis que pour l'information, la médiation passe par un professionnel de l'information afin de situer au mieux l'information dans ce contexte particulier dénonciation. Il est donc un enjeu de promouvoir cette capacité à gérer l'information, pour soi et pour les autres face à un contexte. Ainsi, c'est ce que nous pourrions nommer « apprendre à apprendre » et qui s'ancre dans le domaine de la culture informationnelle.

Le terme de culture informationnelle est encore largement débattu et entraîne une multitude de positionnement dans l'enseignement qui est transmis. Serait-ce seulement former les élèves à des

¹ Arthur, Rimbaud. *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard, 2009 (Bibliothèque de la Pléiade) p.343.

² Yolande Maurry, Alexandre, Serres. « Présentation » In Françoise, Chapon ; Eric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).Chap. 1, p. 43.

outils informatiques afin de leur assurer une bonne intégration dans le monde actif ? Serait-ce former leur esprit à une curiosité intellectuelle à l'information pour s'adapter à un contexte ? Serait-ce promouvoir un ensemble d'enseignement qui se recroise derrière le terme de culture ? Mais par ailleurs, pour compléter le terme de culture informationnelle, ne parle-t-on pas également d'éducation aux médias ? On voit donc tous les enjeux pour les professeurs-documentalistes dans un CDI de valoriser leur apport à l'enseignement encore trop peu considéré. Puisqu'ils sont diplômés du CAPES, ils sont aptes à conduire une pédagogie et un enseignement, au même titre que les autres enseignants. Une autre question est soulevée par ce statut, quel domaine à enseigner puisqu'ils n'ont pas de matière à proprement parler. Il s'agit ici de voir les professeurs-documentalistes comme un vecteur de l'apprentissage à cette culture informationnelle. Par ailleurs, le stage réalisé dans le lycée Faidherbe à Lille permet d'être un excellent cas d'étude puisque le cadre donne lieu à un questionnement de taille : Le CDI est-il adapté aux usagers pour une telle éducation ? Nous verrons cela dans une enquête qui interroge les lycéens et les étudiants des classes préparatoires au sujet de l'espace, du fonds documentaire, du rôle des professeurs-documentalistes et également de leur pratique informationnelle. Sous toute forme de médiation, la culture informationnelle peut être proposée et ainsi développée. On voit donc que tout est lié au besoin de l'enseignement et dépend de l'importance mise dans un CDI ; puisque nous devons rappeler qu'un projet documentaire allié au CDI dépend de l'établissement. « Il porte sur la culture informationnelle et décrit les modalités d'inscription des situations d'apprentissages mises en œuvre par le professeur documentaliste dans le cadre de dispositifs pédagogiques existants (TPE, IDD...) ou dans des enseignements (ECJS...).¹ »

Il y aura donc ici plusieurs interrogations. Comment définir le concept de culture informationnelle ? Quelle est la place théorique et réelle des professeurs-documentalistes dans le cadre de la médiation de l'information ? Entre la théorie que nous allons découvrir, c'est-à-dire ce qui en ressort des études menées et des recherches par les chercheurs, des préconisations des circulaires du Ministère et la réalité du terrain du stage au contact des élèves et des autres enseignants, existe-t-il des divergences ? Si tel est le cas, comment pourrions-nous mettre en place un cadre théorique en adéquation aux pratiques du terrain mais aussi dans une perspective d'avenir du système scolaire ?

Nous allons dans un premier travailler le concept de culture informationnelle dans un aspect plutôt théorique sur plusieurs niveaux de décomposition. D'abord, cette notion vue par sa terminologie instable puis par sa conceptualisation. Nous en expliquerons les enjeux pour l'éducation à travers une revalorisation du poste de professeur documentaliste puis nous montrerons que le corps enseignant se trouve dans le défi de renouveler ses propositions d'enseignements. Enfin nous

¹ Michèle, Briziou. *Les professeurs documentalistes*. Ed. 2011. Orléans : CRDP du Centre, 2011. (Livres bleus. Série Les fondamentaux), p. 39.

verrons la dichotomie entre la culture scolaire enseignée et les réelles pratiques de ceux que l'on appelle les « Digital Natives » mais qui sont les élèves d'aujourd'hui et les adultes et citoyens de demain. Ces apports sur la culture informationnelle justifient la deuxième partie qui sera consacrée au projet du stage, c'est-à-dire principalement l'enquête menée au CDI du lycée Faidherbe.

Nous verrons d'abord dans cette partie sur l'enquête du stage, une rapide introduction présentant le cadre général puis exposant le terrain ainsi que le profil des répondants de nos enquêtes. Puis il y aura un moment consacré à la méthodologie choisie avec notamment le travail de construction des questionnaires. Cette partie se terminera avec la présentation des résultats distincts des lycéens et des étudiants des classes préparatoires. L'enquête se clôt avec des perspectives d'application des recommandations pour le CDI. De cette enquête et de notre partie théorique découle logiquement, un croisement qui nous permet d'avancer des propositions pour promouvoir la culture informationnelle face à nos résultats de l'enquête.

Nous observerons donc dans une dernière partie, des outils théoriques et pratiques pour promouvoir au mieux et au plus des réalités observées dans le CDI du lycée Faidherbe, la culture informationnelle en fonction des lacunes que nous aurons observées. Nous consacrerons du temps au principe de la conceptualisation des termes d'info-documentation à l'aide de la fiche-concept de Pascal Duplessis ainsi que d'une séquence pédagogique menée sur le mécanisme des moteurs de recherche. Puis, nous verrons le cas du changement de paradigme du CDI vers le 3C, c'est-à-dire Centre de Culture et de Connaissance à la croisée également des Learning Center en perspective de développement de la culture informationnelle dans les CDI.

De ce travail, on devra ressentir la satisfaction que l'éducation à la culture informationnelle est encore porteuse de ressources et de projets éducatifs. Alors l'objectif sera atteint surtout à l'heure des réformes de l'éducation actuelles et notamment celles du collège et du lycée. La place de la culture informationnelle est à défendre et à revendiquer pour assurer les élèves, les citoyens et usagers du futur d'une prise de distance intelligente face à la circulation de l'information toujours plus dense et rapide.

I -Théories liées à la culture informationnelle et enjeux pour l'enseignement de demain.

On constate qu'un vaste débat épistémologique et terminologique réside autour du concept même de ce que l'on appelle la culture informationnelle. En effet, de nombreuses appellations ont été proposées pour désigner ce concept comme la culture de l'information, l'infoculture... Pour Vivianne Couzinet, la culture de l'information serait « la connaissance de ses propres intérêts et besoins, et la capacité à trouver, à organiser et à communiquer¹ ». Elle l'oppose à la culture informationnelle qui serait ancrée « dans les savoirs construits par les sciences de l'information². » Ainsi le passage entre les deux serait le changement de statut de celui de novice à celui d'initié aux théories. Au contraire pour Françoise Chapron, le terme de culture informationnelle se divise en deux éléments. D'une part, les pratiques de la société de l'information puis les finalités et les objectifs de ces apprentissages. On peut déjà constater à travers les deux définitions les difficultés sémantiques que pose le concept de culture informationnelle.

Mais tous s'accordent pour dire qu'elle devient de plus en plus indispensable dans notre monde où celui qui détient l'information possède le pouvoir de décider pour soi-même. On retrouve cette intention commune entre l'éducation et la culture informationnelle qui est de faire des élèves des citoyens responsables. Ceci sous-entend un autre enjeu qui est celui de la formation tout au long de la vie. Promouvoir la culture informationnelle pour une meilleure intégration sociale et un apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie est donc clairement un enjeu majeur pour l'éducation.

1) Un concept mouvant

A. Une terminologie instable et présente à l'internationale

Si l'expression de « culture informationnelle » date de 1995, celle d'« *information literacy* », considérée par certains comme quasi-équivalente, est apparue dès les années 1980. Sue Thomas, Chris Joseph et Jess Laccetti dans *Transliteracy: crossing divides* définissent ce concept de *transliteracy* comme « *the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and*

¹ Alain, Chante. La culture de l'information, un domaine de débat conceptuel. *Les enjeux de l'information et de la communication*. Vol. 2010, janvier 2010, p. 35.

² *Ibidem*.

*media from signing and orality thought handwriting, print and TV, radio and films to digital social networks.*¹ » Mais nous devons ancrer cette définition dans le contexte traditionnel des pays anglo-saxons et notamment celui du Québec qui ont fortement investi la « *library instruction* » de niveaux culturels et éducatifs. Cela peut expliquer que ce soit un des modèles choisis pour traduire en français notre terme « culture informationnelle » qui renvoie plus à l'idée de la « maîtrise de l'information » appartenant bien plus au contexte nord-américain. En France, le terme de culture informationnelle est bien plus utilisé en raison de l'attachement au système éducatif s'intéressant à la culture en général. Selon Hervé Serieyx, la culture de l'information en France est liée à la volonté de développer d'une part une acquisition d'une culture générale et à côté « une culture transdisciplinaire, valorisant la dimension de l'information et de l'action dans toutes les activités². » La transdisciplinarité permet d'assurer la circulation de cette culture informationnelle. Cela doit être aussi relié au fait qu'il n'y a pas de programme d'enseignement pour les professeurs-documentalistes à l'heure actuelle, il faut donc pouvoir contextualiser les pratiques dans un cadre. Mais nous devons également rappeler que cette idée de transdisciplinarité est induite par l'information omniprésente pour tous. .

D'un point de vue chronologique, la culture informationnelle peut se décomposer en trois temps et cela peut sans doute expliquer l'évolution du concept. Dans les années 1970, le concept n'est qu'en émergence dans cette société de l'information. Puis dans les années 1980, l'informatisation fait évoluer rapidement la relation au savoir et au savoir-faire. Enfin dans les années 90, la formation à l'information est assurée par les bibliothécaires et le corps enseignant. La culture informationnelle est perçue dans ce temps-là comme une forme d'alphabétisation. Mais Sirje Virkus, en 2003, explique que l'accélération de l'intérêt pour la culture informationnelle est due en partie « à la surcharge d'information particulièrement liée au développement de l'information numérique [...] et en raison, notamment, de l'accent mis sur l'apprentissage des étudiants dans un contexte de formation tout au long de la vie³. »

Nous devons ajouter que ces mutations temporelles se trouvent confirmées par une évolution internationale de ce concept par Françoise Chapon et Sylvie Chevillotte⁴ selon trois influences.

¹ Alexandre, Serres, « L'école au défi de la culture informationnelle. » In *Usages, usagers et compétences au 21e siècle*. Jérôme, Dinet. Paris : Hermès sciences ; Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques d'information ; usages et compétences) Chap. 2 , p. 41-70.

² Yolande Maurry, Alexandre, Serres. « Présentation » In Françoise, Chapon ; Éric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).Chap. 1, p. 30.

³ Françoise, Chapon ; Sylvie, Chevillotte. « Présentation » In Françoise, Chapon ; Éric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).Chap. 2, p. 91.

⁴ *Idem*. Chap. 2, p. 88-101.

D'abord, elles signalent l'impact des nouvelles technologies et en particulier l'arrivée d'Internet dès 1993. Le changement du statut de l'enseignement universitaire supérieur dans les pays occidentaux aurait également induit un changement du concept par des recherches sur le sujet. Puis elles indiquent un glissement sémantique. Nous serions passés d'une société de l'information à une société des connaissances et des savoirs. On voit bien les enjeux pour une société des savoirs par rapport à l'information. En effet, l'information exige une appropriation pour qu'elle soit transformée en connaissance et assimilée. Or, un des enjeux de la culture informationnelle est aussi ce traitement continu de l'information dans un espace d'assimilation personnelle que sont les connaissances. Cela nous renvoie directement à l'expression de culture informationnelle où le terme de culture peut se comprendre selon plusieurs aspects définis dans *École et culture* de Jean-Claude Forquin¹. Dans le sens admis, la culture est un ensemble de connaissances et de compétences. En philosophie, la culture s'oppose à la nature donc ce qui est inné. La culture est donc ce qui se travaille comme on peut dire de la culture d'un champ. Du point de vue de la sociologie, ce serait un ensemble des traits caractéristiques d'une société ou d'un groupe. La culture peut être décomposée en deux oppositions d'adjectifs : différentialiste et universaliste, collective et unitaire. On se trouve donc confronté à deux perspectives : l'une où la culture est comprise dans un aspect normatif et individuel, l'autre où la culture est perçue comme descriptive, objective et collective. On voit que la décomposition même d'un des termes du concept est nettement polysémique.

De même, le concept d'information est ambigu. L'information, comme on le sait, a trois significations en français qui se rattachent à trois grands domaines. Le terme peut renvoyer à des données que l'on nomme *data* en anglais qui s'apparente au domaine informatique. L'information peut être vue dans le sens de connaissances (*knowledge* en anglais) se rapportant au domaine de la documentation. Puis l'information dans l'idée de nouvelles traduites par *news* se rattachant au domaine des médias. Tous ces mots pour information ont un équivalent unique en langue anglaise. On pourrait donc supposer que le mot traduit en anglais expose moins le concept à la polysémie. Mais il s'avère que ce n'est pas le cas et qu'il est composé de plusieurs terminologies. En effet, dans *La culture de l'information : de l'imprimé au numérique*² de Brigitte Juanals, on peut voir que le *National Forum on Information Literacy* préconise trois catégories réparties sur une échelle de 1 à 9 de *information literacy*. D'abord, le premier niveau concerne le terme « *information literacy* » qui intègre seulement l'accès, l'utilisation, l'évaluation efficace et critique de l'information. Ensuite, il y a le « *independent learning* » qui recouvre les compétences d'utilisation créative de l'information, de recherche et de

¹ Yolande Maury, Alexandre, Serres. « Présentation » In Françoise, Chapon ; Éric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information). Chap. 1, p. 26-39.

² Brigitte, Juanals. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Hermès, 2003. Chap. 1 : Vers une culture de l'information. p. 15-30.

production des savoirs. Puis le dernier palier est le concept de « *social responsibility* » qui se rapporte à un comportement éthique et responsable vis-à-vis de l'information. On constate donc que sous le terme d'*information literacy* se dissimulent d'autres concepts pour au final pallier à la polysémie du concept principal. Finalement le concept anglais d'*information literacy* contient ceux aussi d'*independent learning* et de *social responsibility*. C'est donc qu'il n'est pas un absolu vecteur de sens puisqu'il se décompose en sous-concepts. Une autre conception du terme d'information est présentée par Yves Jeanneret qu'il définit comme « [n'étant] pas un objet, mais une relation posée face à l'objet¹. » Il introduit donc la notion de relation que nous avons avec l'information, une relation qui ne peut se construire que par rapport à un besoin plus ou moins explicite.

Le terme anglais ne donne pas plus satisfaction que le terme français. Il y a donc encore aujourd'hui une terminologie qui n'est ni fixée, ni stable. Le choix du terme proposé induit donc une posture et une intention qui s'étendent au-delà des choix des mots. Pour notre part, nous choisissons celui de *culture informationnelle* en raison de sa grande redondance dans la plupart des ouvrages étudiés et parce qu'il semble, par sa polysémie, couvrir des univers complexes pouvant nous permettre de construire une définition.

B. Des composantes variables : des accords en devenir ?

Nous avons étudié l'aspect terminologique. Mais le choix de l'expression est à l'image de la définition du concept, c'est-à-dire également vaste et discutable entre les auteurs.

Dans la préface de *L'éducation à la culture informationnelle* de François Chapon et Éric Delamotte, Annette Beguin-Verbrugge pose deux définitions de la culture informationnelle. L'une pose la culture informationnelle dans une visée globale comme une manière normative avec des points de références essentiels concrétisés par des savoirs.

« Ensemble modélisant de représentations et de conduites qui, pour une société donnée, définissent le rapport à l'information le plus rentable, celui qui facilite la meilleure intégration des individus au corps social, celui qui garantit le mieux la production de connaissances et de savoirs². »

¹ Alexandre Serres. « Éducation aux médias, à l'information et au TIC : ce qui nous unit et ce qui nous sépare ». In Françoise, Chapon ; Eric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).Chap. 1, p. 80.

² Annette Beguin-Verbrugge. « Préface » In Françoise, Chapon, Éric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information). p. 11.

On constate bien qu'il y a une relation de normalisation et de connaissance obligatoire liée à la culture informationnelle selon cette définition. Cela peut nous renvoyer à la dimension de la culture en tant que savoir prescriptif. Puis on remarque que la seconde définition ciblant plus l'individu de manière locale et individuelle dans ses pratiques est aussi proposée pour compléter la précédente, plus normative

« L'aptitude d'un individu, engagé dans des contextes sociaux et culturels complexes, [cherche] à construire du sens mis en relation [par] élimination, [par] structuration de données qui retiennent son attention et de données qu'il recherche¹. »

Au contraire, on remarque que cette définition renvoie au sens de culture qui est beaucoup plus individualisé. Ce qui intéresse ici est la capacité de construire ce qui aura du sens pour une personne en particulier. L'information est perçue dans une démarche de processus de construction. On voit bien qu'il y a deux positionnements par rapport à cette définition, mais qui se complètent. En effet, ils rejoignent la définition² qu'en donnent Annette Beguin-Verbrugge et Susan Kovacs dans *Le cahier à l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. En effet, la culture informationnelle est perçue selon trois axes de connaissances et de savoir-faire. D'abord, un point de vue technique qui concerne la connaissance des supports et leur réalisation ainsi que le savoir-faire manipulatoire. Puis, le deuxième axe est centré sur le social avec le rapport de la place l'information dans la communication. Enfin, le dernier aspect est celui de la symbolique, c'est-à-dire les connaissances sur les genres et les formes médiatiques. Ainsi se dessinent déjà trois situations de la culture informationnelle qui seront reprises et motivées par beaucoup d'autres.

Ils sembleraient que les trois piliers de la culture informationnelle soient l'information, la technique et les médias. Nous pouvons citer Alexandre Serres qui reprend ces trois vecteurs³ en les enrichissant pour développer l'idée d'une culture informationnelle globale, mais il insiste pour donner la priorité à des savoirs stables et fixés ainsi qu'aux concepts organisateurs plutôt qu'à un simple rapport procédurier. En effet, il s'appuie sur le travail de Forest Woody Horton, *Introduction à la maîtrise de l'information* où celui-ci expose six « grande[s] maîtrises pour la survie au XXI^e siècle ». Il décompose donc en six maîtrises essentielles les éléments à conserver précieusement. Il expose ainsi un principe de maîtrise fonctionnelle fondamentale avec la base des pratiques que sont la lecture, l'écriture, l'expression orale et le calcul. Puis, il présente la maîtrise informatique qui passe par le matériel, le

¹ Ibidem.

² Annette, Beguin-Verbrugge, Susan, Kovacs. *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès ; Lavoissier, 2011.

³ Alexandre, Serres, « L'école au défi de la culture informationnelle. » In *Usages, usagers et compétences au 21^e siècle*. Jérôme, Dinet. Paris : Hermès sciences ; Lavoissier, 2008 (Traité des sciences et techniques d'information ; usages et compétences) Chap. 2 , p. 41-70.

logiciel et les applications. Vient la maîtrise des médias avec l'accès, la compréhension et la création ou l'expression. Il ajoute une autre maîtrise qui est celle d'une nouvelle modalité et technique d'apprentissage avec le cyber-apprentissage. Puis, il présente la maîtrise culturelle avec les codes admis culturellement acquis par la maîtrise de l'information. On constate que, dans cette liste que donne Forest Woody Horton, les trois domaines nécessaires à la culture informationnelle apparaissent. On peut donc en conclure que la culture informationnelle, telle que la propose Alexandre Serres devrait être présente pour la survie au XXI^e siècle et se pose donc en enjeu primordial.

Dans la contribution réalisée avec Yolande Maurry, ils poursuivent en catégorisant la culture informationnelle comme un ensemble vaste composé de la culture informationnelle et documentaire, de la culture communicationnelle, de la culture numérique et de la culture médiatique¹. On voit bien que cette catégorisation concerne alors cinq domaines : l'information, la documentation, la communication, les technologies de l'information et les médias de masse. Nous nous rangerons à cette définition, plutôt complète, et pour laquelle la plupart des auteurs s'accordent sur le concept de culture informationnelle. Il faut ajouter que c'est également celle qui semble être la plus porteuse pour l'avenir en raison de la pluridisciplinarité qu'elle propose dans sa définition.

En définitive, nous pourrions mettre en lumière la culture informationnelle pour la compléter avec le concept d'habileté documentaire tel que le présentent Annette Beguin-Verbrugge et Susan Kovacs :

« L'approche adaptable, souple et différenciée des documents, qui permet le transfert d'une situation documentaire à une autre, suppose, certes, un certain nombre de connaissances objectives, mais elle demande également une perpétuelle réinterprétation des documents et des textes par le sujet-lecteur². »

Ici, nous pouvons retrouver les principes d'intégration à un autre environnement qui est possible seulement par une réflexion sur les mécanismes, les outils, les théories liés à l'information. Or, cela peut compléter les domaines liés à la culture informationnelle proposés par Alexandre Serres puisque c'est bien à travers ces différents objets de la culture informationnelle que l'habileté documentaire sera possible. L'étonnement, c'est-à-dire la capacité d'avoir un regard neuf pour cerner et être ouvert à ce que propose une ressource, y est également souligné et recommandé.

¹ Yolande Maurry, Alexandre, Serres. « Présentation » In Françoise, Chapon ; Eric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).Chap. 1 , p. 26 -39.

² Annette, Beguin-Verbrugge, Susan , Kovacs. *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès ; Lavoissier, 2011. Conclusion, p. 319.

2) Enjeux éducatifs

A. *Une place centrale pour le professeur-documentaliste*

Nous pouvons commencer par présenter la définition d'un professeur-documentaliste telle qu'en donne Alain Chante dans son article *La culture informationnelle, un domaine de débat conceptuel*. Il présente le professeur-documentaliste comme « un enseignant à part entière, mais sans classe, sans programme strict, combiné à un professionnel de la documentation qui doit éduquer ses usagers.¹ » On peut constater que la dualité du poste de professeur-documentaliste entre un professionnel de la documentation et un enseignant entraîne un statut un peu délicat. En effet, il s'agit d'un poste pour deux fonctions ce qui implique des compétences différentes pour les deux aspects du poste. Mais il y a surtout la difficulté d'une véritable législation et de statut reconnu comme impact de cette bivalence du poste de professeur-documentaliste. Nous pouvons souligner que la dénomination reflète bien ce poste à double tâche. Il y a donc une bivalence entre la gestion et la pédagogie.

Nous pouvons ajouter que le professeur-documentaliste possède toutes les compétences de médiation entre les contenus informatifs et l'organisation matérielle et langagière de ces contenus. En effet, il est du rôle du professeur-documentaliste d'aider l'élève à formaliser et verbaliser ses compétences documentaires en vue d'en faire un être averti sur l'information qui circule. Le professeur-documentaliste doit donc se positionner par rapport à la culture informationnelle en tant qu'intermédiaire. Il faut donc prendre en compte la nature des médiations qui permettent à l'information de circuler pour mieux la proposer et la comprendre. La place du professeur-documentaliste dans la culture informationnelle est centrale, car il est celui qui permet de construire un regard documentaire à l'élève en instaurant des procédures de validation de l'information ainsi que d'éveiller le sens critique. On peut ajouter que l'éducation au média telle que nous l'avons exposée dans notre définition de la culture informationnelle trouve tout son sens dans des séances dédiées, par exemple, à la presse écrite et numérique. Il y a donc un réel besoin d'une approche didactique de la culture informationnelle avec un savoir déclaratif et non pas seulement mimétique. En effet, savoir ranger un livre sans en comprendre le plan de classement n'apportera rien à l'élève. On voit bien ici, qu'il est impératif de promouvoir la culture informationnelle et que selon la

¹ Alain, Chante. La culture de l'information, un domaine de débat conceptuel. *Les enjeux de l'information et de la communication*. Vol. 2010, janvier 2010, p. 36.

définition de celle-ci que nous avons admise, le professeur-documentaliste peut endosser pleinement son rôle de médiateur.

Nous pouvons étayer ces propos avec Annette Beguin-Verbrugge et Susan Kovacs qui proposent ce qu'elles nomment une pédagogie du doute¹. Cette proposition de pédagogie se propose d'engager une instrumentalisation intellectuelle des apprentissages documentaires. Il s'agit en fait d'une autonomisation progressive guidée par l'interaction verbale avec l'adulte qui aide l'élève à formaliser ses actions et ses concepts utilisés. Dans le cas de la pratique documentaire, elles proposent un apprentissage des documents qui contiennent le contenu thématique et un apprentissage du document caractérisé par l'étude de la forme et du support. On retrouve encore ici la dichotomie entre forme et fond, une dichotomie indispensable à la maîtrise de l'information. Or, il s'avère que le professeur-documentaliste permet de distinguer le contenu de la forme. Mais il permet également de relier le fonds et de situer dans un espace autant physique que conceptuel grâce au plan de classement. En effet, celui-ci indique spatialement les ouvrages mais les ancre dans un espace de connaissance comme par exemple avec la classification Dewey utilisée en collège et lycée.

Mais nous pouvons également ajouter que cette vocation pédagogique et médiatrice du professeur-documentaliste est également formalisée par des circulaires sur le métier². Dans la circulaire sur les « fonctions et tâches de responsabilités de centres de documentation et d'information des établissements du second degré » de 1977, il y est précisé que « sa fonction est d'essentiellement d'ordre pédagogique. » Puis dans la circulaire de 1986 sur les « missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information », il est spécifié que le professeur-documentaliste doit avoir une place dans l'équipe pédagogique et que « son action est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement ». On voit déjà bien la logique pédagogique dans laquelle s'ancre le professeur-documentaliste. Mais un hiatus réside encore entre la circulaire encore en vigueur, celle de 1986, et aujourd'hui le lien avec la culture informationnelle. Il y a donc nécessairement un besoin d'actualiser cette circulaire. En 2012, la FABDEN³ a proposé un manifeste « Enseignement à l'information-documentation et ouverture à la culture informationnelle ». Ils y ont dénoncé la formation des élèves sur le terrain effectuée de manière trop ponctuelle et sporadique. Ils déplorent « ainsi l'absence d'un véritable cadre institutionnel pour structurer cet enseignement et la non-reconnaissance d'un cadre didactique de référence pour

¹ Annette, Beguin-Verbrugge, Susan, Kovacs. *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès ; Lavoissier, 2011. Conclusion, p. 319.

² Françoise, Chapron *Les CDI de lycées et collèges : de l'imprimé au numérique*. 3e éd. Paris : Presses Universitaires de France, 2012. Part. 1..

³ Fédération des Enseignants Documentalistes de l'Éducation Nationale

penser les savoirs scolaires de l'information-documentation.¹ » C'est pourquoi, l'une des revendications de la FABDEN est « la totale reconnaissance par l'institution et l'inscription dans les textes officiels de la responsabilité pédagogique et didactique du professeur-documentaliste, conformément à son statut de certifié en documentation.² » Il y a donc d'une part la préoccupation liée à une véritable reconnaissance du savoir didactique mis en œuvre par les professeurs-documentalistes. D'autre part, dans la réalité on constate une méconnaissance de cette médiation et un manque de crédit accordé à la pédagogie documentaire. On voit bien qu'il y a une médiation réelle et que la place des professeurs-documentalistes se pose en accord avec ce que développe la culture informationnelle. Mais un manque de reconnaissance du statut d'enseignant, institutionnel dans le texte de la circulaire comme pratique dans le cadre de l'enseignement pose un décalage entre ce qui est recommandé et ce qui est réellement effectué.

B. L'École au défi de l'enseignement

Nous venons de voir que la fonction d'enseignement n'est pas encore légitimée pour les professeurs-documentalistes, bien que leur rôle et actions convergent vers la culture informationnelle. Mais on note un décalage entre les prescriptions et les actions ainsi qu'un manque de reconnaissance du statut d'enseignement chez les professeurs-documentalistes. Ce n'est pas la revendication d'un groupe mineur mais il s'agit de tout le rapport du corps enseignant à la culture informationnelle. Elle s'impose, en effet, pour promouvoir un meilleur cadre d'éducation aux élèves. Il s'avère que l'école sera toujours en retard sur la culture informationnelle et la médiation par le professeur-documentaliste doit s'imposer concernant la culture informationnelle.

Alexandre Serres³ trouve un nœud de contradiction entre l'école et la révolution numérique. Il recense quatre axes de divergence. D'abord, il présente le premier point lié au défi de l'innovation permanente. En effet, il déplore que le temps de l'innovation se distingue du temps de l'école. Celui-ci se trouve dans l'incapacité d'intégrer les innovations. Le temps de l'école s'étend sur le moyen terme en tenant compte de l'appropriation de ces innovations. Tandis que celui de l'innovation s'ancre sur du court voire très court terme. Mais à travers ces deux temps, ce sont deux logiques qui s'opposent. Celle du modèle adaptatif de l'innovation au modèle de la transmission de l'école. Il se pose donc la question de la stabilité des savoirs : « Comment assurer un enseignement pérenne,

¹ FABDEN, *Enseignement de l'information-documentation et ouverture à la culture informationnelle*. [PDF] 2012 [Consulté le 05/05/2015] <http://fadben.asso.fr/IMG/pdf/Manifeste_2012.pdf>

² *Ibidem*.

³ Alexandre, Serres, « L'école au défi de la culture informationnelle. » In *Usages, usagers et compétences au 21e siècle*. Jérôme, Dinet. Paris : Hermès sciences ; Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques d'information ; usages et compétences) Chap. 2 , p 41-70.

stable si les connaissances qui forment cet enseignement se renouvellent aussi vite ?¹ » Un autre constat qu'il explique est celui de l'opposition entre le temps réel avec temps différé créant une crise de l'attention. En effet, il précise que le temps différé de la graphosphère avec le temps réel de la cybersphère éclatent complètement la perception. Surtout l'attention où nous serions passés d'une attention profonde à une hyper-attention due à la surexposition aux écrans. Une autre crise, assez grave pour l'éducation est celle de la remise en cause des médiateurs et des autorités. Le monopole du savoir n'est plus conservé par les médiateurs historiques (enseignants, journalistes, bibliothécaires...). Nous devons relier ce phénomène au web 2.0. En effet, celui-ci peut être perçu comme un pharmakon, du grec, poison et à la fois remède. Il représente un potentiel de renouveau par la force collective qu'il porte. Mais il se révèle aussi comme une menace puisqu'il remplace une autorité institutionnalisée par la popularité. Alexandre Serres expose un dernier défi pour l'école, celui des usages et des mésusages. Ces mutations sont dues aux évolutions techniques. Il convient donc de tenir compte autant des usages, des pratiques informationnelles, des valeurs et des représentations d'Internet chez les élèves comme chez les enseignants.

On constate donc que l'école a besoin d'un renouveau tant sur le plan formel qu'en pratique des enseignements. Il ne s'agit plus seulement des professeurs-documentalistes, mais de tout le corps enseignant, car c'est à travers ces mutations technologiques entraînant de nouvelles pratiques, qu'il faut découvrir de nouvelles passerelles entre enseignants et élèves. On voit également bien la nécessité de développer la culture informationnelle aux élèves afin qu'ils aient les clés d'avenir de ce monde d'information.

3) Obstacles à la culture informationnelle

A. L'information et les Digital Natives

Nous le savons l'accès à l'information est démultiplié et complexifié par les multiples canaux de distribution ainsi que la mouvance rapide de l'information en elle-même. Ceci peut être à relier au changement de paradigme auquel ont dû faire face les CDI en passant d'une logique de stocks de documents « matérialisés » donc plutôt consultable sur place à une logique de flux consultable à distance, autrement s'intégrer à la logique d'Internet. Or, on voit bien que proposer une prolifération des sources, des supports impose une élévation du niveau de maîtrise des savoirs faire et des savoirs faire technique. Il y a donc un rapport entre l'information produite et diffusée avec la nécessité d'avoir une maîtrise de cette culture de l'information. D'autant plus que l'hybridation des outils et la convergence de leur fonction tendent vers une confusion et un brouillage de la nature des

¹ *Idem.* p. 49.

documents. C'est cette corrélation entre l'information et les moyens de communication qui est à souligner et qui exige une médiation en termes de pratique et de support.

Concernant la culture informationnelle, elle contient la maîtrise de l'information qui intègre la recherche ainsi que l'évaluation des sources et de l'information. Or, on s'aperçoit que les rapports à l'accès en ligne de la recherche sont flous. On peut remarquer, pour la Génération Google ou Y, c'est-à-dire celle ayant toujours connue l'ère d'Internet, qu'il y a un véritable problème pour accéder au web invisible ainsi qu'une méconnaissance. Les outils de recherche leur semblent tellement utilisables qu'ils en oublient d'appliquer de véritables méthodes de recherche. Ils ont une confiance démesurée dans leurs sources qu'ils n'ont pas conscience de devoir évaluer comme l'expose Lorenzo dans une étude menée en 2000¹. Brigitte Simonnot propose une définition de l'esprit critique qui ne semble pas actuellement s'incarner dans les pratiques des générations Y.

« C'est apprendre à dépasser le stade de ses émotions, c'est donner l'habitude d'examiner les conditions de validité de l'information et de la connaissance, notamment à travers la déconstruction de leur mode de production pour éviter de se fier aveuglément un outil fut-il le plus populaire et aussi satisfaisant qu'il y paraisse.² »

On peut voir qu'il est question de se remettre en cause et de se déshabituer à un outil pour être plus ouvert à ce qui serait le mieux adapté et ne plus être seulement dans une pratique du réflexe de l'outil. Or, les réflexes informationnels, souvent concentrés autour des grands groupes délivrent de l'information comme Google. Elle ajoute également que l'évaluation de la réflexion individuelle est de moins en moins menée, alors qu'il s'agit de la valeur même de l'information. L'information n'a de sens que si elle est interrogée avec intelligence. Cela peut rejoindre également la citation de Brigitte Simonnot renvoyant à la formation à l'information. Elle insiste sur l'aspect de redécouverte des informations et surtout d'ouverture de l'esprit vers des réponses les plus adaptées. Pousser à cette curiosité intellectuelle pourrait être un des buts de cet enseignement possible. En effet, c'est être disposé à voir ce qui n'est pas de l'ordinaire.

« Savoir s'informer, c'est accepter de remettre en cause ses connaissances antérieures et être prêt à intégrer ce qui n'irait pas dans le sens de ce que l'on sait déjà (ou de ce que l'on croit savoir.) Être prêt à une telle remise en cause est inconfortable, mais nécessaire. Former à

¹ Brigitte, Simonnot. « Être usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences ? » In *Usages, usagers et compétences au 21e siècle*. Jérôme, Dinet. Paris : Hermès sciences ; Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques d'information ; usages et compétences) Chap. 1 , p 21-39.

² *Idem*. p. 31.

l'information aujourd'hui, c'est habituer à ne pas adhérer à une vision positiviste qui ferait correspondre à chaque besoin une réponse toute prête.¹ »

Alexandre Serres nous apporte quelques caractéristiques de ces Digital Natives². Selon lui, cette génération serait concernée par la volonté du plein contrôle, avec une dynamique du tout, tout de suite. Ensuite, ils seraient plus à l'aise dans un fonctionnement multitâche, ce qui en fait des adultes dans l'incapacité de se concentrer longtemps. Ceci est à relier aux difficultés de l'école que nous avons relevé pour la distinction du temps réel et du temps différé créant, effectivement une crise de l'attention. Puis ils auraient plus la volonté de s'engager dans des relations et des interactions avec des communautés. Ici, on peut voir clairement un impact direct du web social. Enfin, Alexandre Serres trouve un dernier trait qui est celui de leur souhait de développer de la créativité et de l'originalité afin de se démarquer. On peut y voir peut-être la conséquence du flot de données circulant et de l'espace immense d'Internet qui noie parfois l'internaute.

Les Digital Natives ne sont pas en accord avec la culture informationnelle telle qu'on peut l'avoir prévu. Ils sont, certes, nés avec le web mais ils n'ont pas le recul nécessaire pour prendre conscience d'une nécessité de maîtriser suffisamment l'information. Mais ils sont le fruit de pratiques et de conséquences du web comme a pu le voir le web 2.0. Il faut tenir compte, également, qu'ils sont porteurs de ces conséquences du web sur leur pratique. Ils doivent donc être les premiers concernés et avertis de la maîtrise de la culture informationnelle. Il y a donc un pas à combler entre ce qui est préconisé selon la définition que nous avons étudiée de la culture informationnelle et les usages numériques qu'en a la génération Y.

B. Un fossé entre la culture scolaire et les pratiques numériques

Annette Beguin-Verbrugge et Susan Kovacs ont défini deux types de pratiques sociales de l'information. Une pratique formelle, c'est-à-dire prescrite par l'école et modélisée selon des critères d'efficacité collective, notamment sur le rendement informationnel. Au contraire, une pratique informelle comme une « pratique ordinaire, non régulée ou prescrite par une autorité, non structurée de manière explicite, mais efficace dans la satisfaction qu'elle procure au quotidien.³ » On constate qu'à partir de ces définitions, on obtient deux pratiques qui ne demanderaient qu'à se

¹ *Idem.* p. 36.

² Alexandre, Serres, « L'école au défi de la culture informationnelle. » In *Usages, usagers et compétences au 21e siècle*. Jérôme, Dinet. Paris : Hermès sciences ; Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques d'information ; usages et compétences) Chap. 2 , p 55.

³ Annette Beguin-Verbrugge, Susan, Kovacs. « Présentation » In Françoise, Chapon ; Éric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information). Chap. 4, p. 182.

compléter dans le cadre de la culture informationnelle. D'autant plus que nous avons également deux acteurs qui semblent distincts : l'école et les Digital Natives. Dans ce même chapitre de l'ouvrage, la contribution suivante est celle de Karine Aillerie nous éclaire sur ces pratiques chez les jeunes. Il s'avère qu'il y a un écart entre les pratiques formelles et celles informelles, autrement dit celles scolaires et celles ordinaires. Cette distance creuse les différences entre le foyer et l'école au niveau des pratiques informelles. On retrouve aussi cette idée de décalage pour l'usage des TIC¹. En effet, il semblerait que pour les élèves cela soit le cœur des pratiques sociales comprenant des pratiques de communication (blog, chat, messagerie...) et des pratiques culturelles (musique, contenu multimédia...). Cela renvoie bien à des pratiques de la génération Y s'opposant à la conception scolaire des TIC qui intègre « un ensemble de savoir ou de connaissances à enseigner, ainsi qu'à un ensemble d'outils et de ressources pédagogiques.² » Or, on constate le même décalage entre les TIC et les pratiques informationnelles dans le contexte scolaire ou ordinaire. Il apparaît que les pratiques personnelles s'intègrent dans un cadre d'autonomisation et un processus d'individualisation au contraire des pratiques scolaires qui se déroulent dans un cadre institutionnalisé par l'école, régi par une volonté d'enseignement explicite. La chercheuse américaine, Danah Boyd exprime son mécontentement des mésusages dans le cadre éducatif des TIC.

« Plutôt que de diaboliser les nouvelles technologies, et de les déclarer antiéducatives, essayons de trouver les moyens d'aider les jeunes à faire leur éducation au sein de ce nouvel environnement interconnecté.³ »

On peut faire le même constat pour l'usage des technologies en général puisque dans les pratiques personnelles, il y a un effet de nécessité immédiate et un rapport à la consommation immédiate. Au contraire, les pratiques scolaires cantonnent la technologie à un rôle mineur dans l'apprentissage ce qui crée des frustrations et une prise de distance chez les élèves. Même si l'on peut constater une certaine habileté chez les élèves, ils n'ont qu'un rapport d'instrumentaliser des ordinateurs et d'Internet avec un rapport finalisé. Selon Éric Bruillard et Cédric Fluckiger, « cette double dextérité se double fréquemment d'une faible autonomie des élèves, d'un manque de conceptualisation et de compréhension des mécanismes informatiques et d'une très faible verbalisation des pratiques.⁴ » On

¹ Technologies de l'information et de la communication.

² Eric, Bruillard, Cédric, Fluckiger « TIC : Analyse de certains obstacles des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. » In Françoise, Chapon ; Éric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).Chap. 4, p. 188.

³ Oliver, Le Deuff. « Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international ? » In Françoise, Chapon, Éric, Delamotte *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information). p. 55.

⁴ *Ibidem*.

peut retrouver des objectifs de la culture informationnelle. Nous trouvons conduire la verbalisation des actions et exploration des mécanismes de recherche pour mener à des réflexes de construction mentale.

Nous avons pu relever une remarque très pertinente de Christine Dioni présentant la distinction entre l'école et l'adaptation personnelle.

« Ces pratiques sont révélatrices d'un malaise plus profond : d'un côté élève, c'est le sens du travail scolaire qui est en jeu, et en amont la question de leur implication et de leur motivation. Par un effet de miroir, du côté enseignant, ce sont les finalités de leur métier qui sont interpellées.¹ »

On comprend par cela qu'on ne peut pas ne pas prendre en compte ces pratiques informelles et personnelles des élèves au risque de ne plus se comprendre du tout. Il faut donc que l'école tienne compte des représentations et des savoirs provenant du milieu familial, culturel et social pour pouvoir compléter et continuer à enseigner les pratiques légitimées par les institutions scolaires. Il faut aussi s'intéresser à l'entre deux de ces pratiques, c'est-à-dire les ajustements empiriques qui sont à mi-chemin entre les pratiques normatives et ordinaires. Mais une autre question subsiste concernant la transmission des connaissances : « quels sont les savoirs faire que l'enseignant par ses pratiques pédagogiques véhicule de manière implicite ?² » On perçoit donc bien les enjeux d'enseignement pour la pédagogie en termes de médiation, de savoirs et d'outils.

Nous pouvons donc relever trois grandes finalités propres à la culture informationnelle. D'une part, nous signalons une appropriation pratique des TIC et aux outils techniques en vue d'une élévation des usages. L'aspect de la maîtrise des TIC ne doit pas être perçu que dans une dimension économique et professionnelle, mais aussi sociale. Ce qui nous amène à la deuxième finalité de la culture informationnelle. Il s'agit de la dimension du « apprendre à apprendre » appartenant, certes, à un cadre d'une éducation plus générale, mais dont il ne faut pas oublier l'importance qu'elle peut prendre dans le domaine de l'information et de la communication. Ce qui est intéressant, c'est de connaître les mécanismes pour s'intégrer dans un autre environnement. C'est par exemple comprendre le dispositif d'un outil pour ensuite exploiter un logiciel en particulier. Il s'agit de tenir les clés de compréhension des nouveaux univers informationnels. Bien qu'une question soit à soulever concernant cette dynamique du « apprendre à apprendre » : jusqu'à quel point désirons-

¹ Alexandre, Serres, « L'école au défi de la culture informationnelle. » In *Usages, usagers et compétences au 21e siècle*. Jérôme, Dinet. Paris : Hermès sciences ; Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques d'information ; usages et compétences) Chap. 2 , p. 56.

²Annette Beguin-Verbrugge, Susan, Kovacs. « Présentation » In Françoise, Chapon ; Éric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).Chap. 4, p. 186.

nous que les usagers soient autonomes par rapport au professionnel de l'information ? La place de la formation théorique est également nécessaire. Puis la culture informationnelle doit conduire à une distance critique par rapport à la maîtrise de l'information, aux dangers d'Internet... Il y a l'aspect de la construction d'une éthique de la responsabilité. La dimension politique à travers cet objectif est donc très prégnante. Nous pouvons donc nous interroger sur le type de citoyen que vise l'éducation à l'information. Cet aspect politique de la culture informationnelle peut être complété par la réflexion d'Oliver Dhily par une autre vision.

« C'est en ne pensant qu'à l'adaptation de l'objet technique qu'on nourrit le discours de la perte de sens. Bien au contraire, c'est contre la question de l'adaptation que l'école s'est toujours construite dans les pays démocratiques. L'école n'a pas pour but de faire des individus adaptés à la société, mais aussi [de leur permettre de la] refuser. Une fois encore, « penser c'est dire non » nous rappelle [le philosophe] Alain.¹ »

Ce propos est très riche dans le sens où il complète ce que précisait Alexandre Serres en souhaitant la réunion de plusieurs domaines dans le principe de culture informationnelle (médias, information, communication, documentation, numérique). Mais il assure également l'aspect de la formation citoyenne en donnant la possibilité de comprendre ce que l'on fait et pourquoi plutôt que de développer seulement une société unie par des pratiques communes. L'école propose des clés pour penser. Concernant l'information, il s'agit d'être averti des pratiques. On voit bien le chemin que l'éducation doit encore faire pour aller vers la culture de l'information. Il lui faut autant revaloriser la démarche pédagogique dans un cadre d'enseignement que travailler ses contenus pour la transmission. L'enjeu ici est de trouver l'équilibre entre la culture formelle de l'école et celle informelle des élèves pour s'entendre sur un terrain commun. Nous devons bien nous souvenir des usages détournés qui sont possibles de certaines technologies par les Digital Natives, mais aussi que ces usages d'aujourd'hui seront ceux de demain. Il y a donc un réel impératif de tenir compte dans cette transmission et promotion de la culture informationnelle de ces éléments porteurs d'évolution des pratiques.

¹ Oliver, Dhily. « L'éducation aux médias, une éducation technique ? » In Françoise, Chapon ; Éric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).Chap. 1, p. 64.

II- Enquêtes réalisées au CDI du lycée Faidherbe : Un bilan en termes de culture informationnelle.

Nous avons cherché ici à mettre en place une enquête principale s'intéressant aux pratiques des étudiants des classes préparatoires et des lycéens afin de vérifier la maîtrise des outils, des réflexes ainsi que la réception de la pédagogie des professeurs-documentalistes mise en place. Ceci découle bien de notre réflexion sur le concept de culture informationnelle puisque nous avons testé les différents axes de ce terme dans notre enquête afin d'évaluer et de situer le CDI, dans lequel le stage se déroule. Cette enquête a pour but de statuer et de proposer un bilan actuel afin de faire des propositions d'amélioration de médiation dans un troisième temps.

1) Introduction

A. Cadre général de l'enquête

Il est 8h du matin et déjà des élèves attendent devant la porte du CDI pour l'ouverture. Le grand espace semble quelque peu passé avec ses piliers verts pâles et ses murs couleur abricot. Pourtant c'est dans ce lieu que se pressent, en période d'affluence, jusqu'à 100 élèves par heure, lycéens comme étudiants. C'est dans ce cadre composé de rayonnages actualisés par un fonds précis, de tables de travail et de point d'accès aux ordinateurs que vient quotidiennement la population du lycée. Elle dispose également d'une salle de travail en groupe très prisée par les lycéens ainsi que d'une salle avec postes informatiques réservée aux étudiants des classes préparatoires. Les professeurs-documentalistes effectuent déjà des prêts d'ouvrage ou renseignent les questions informatiques des élèves.

Une des missions du stage était de mener une enquête portant sur un double objectif. Les deux professeurs-documentalistes, en poste depuis moins de deux ans, souhaitaient faire un état des lieux des usages des lycéens et des étudiants des classes préparatoires en termes de fréquentation du CDI et surtout dans une perspective de développement. Il s'est d'abord posé une contrainte dont nous avons dû tenir compte. Le CDI est un lieu fréquenté par les lycéens et les étudiants des classes préparatoires. Il n'y a donc déjà pas les mêmes objectifs de travail ni les mêmes besoins pour ces deux types de public. De plus, le CDI est complété par une bibliothèque annexe dans le lycée. Il s'agit de la bibliothèque Maïna Fauconnier gérée par des assistants d'éducation. Elle est principalement composée d'un fonds spécialisé pour les classes préparatoires littéraires. Cet espace n'est pas perçu

comme concurrent mais plutôt comme supplémentaire à celui du CDI. L'ambivalence règne entre ces espaces de bibliothèques car il n'y a pas de réelle collaboration entre ces dernières.

De plus, dans le cadre de ce mémoire, il était intéressant de se pencher sur les pratiques informationnelles des élèves. Mais dans une double acceptation de ce terme. Il s'agissait de repérer les actions des professeurs-documentalistes en termes de médiation puis d'en comprendre les impacts, s'il y en avait, sur les élèves et les étudiants. Nous avons vu précédemment la difficulté de mettre en place une pédagogie reconnue par le reste du corps enseignant ainsi qu'une divergence entre les pratiques scolaires proposées et les pratiques informelles des élèves. Le contenu proposé par les enseignements se situe surtout autour de la pratique en oubliant parfois d'intégrer les mécanismes de raisonnement, c'est-à-dire des théories informationnelles. Il s'agit donc de vérifier ce qu'il en est vraiment dans un cas pratique puis d'en voir des perspectives de développement pour la culture informationnelle telle que nous devrions la faire comprendre, c'est-à-dire en proposant plus de souplesse dans les pratiques communes entre l'École et les apprenants. Selon Ivana Ballarini-Santonocito et Muriel Frisch, l'information-documentation nécessite une didactique englobant une clarification des concepts info-documentaires et une acculturation des professionnels dans les champs de l'information-documentation et de l'enseignement.

« Le travail didactique consiste à réfléchir à de nouveaux savoirs, aux différents apprentissages, aux rapports au savoir –ici de l'information-documentation. Il identifie, organise les objets d'enseignements et d'apprentissage, des modalités d'intervention en tenant compte des besoins des apprenants, futurs citoyens.¹ »

On retrouve bien l'idée d'une adaptation entre ce qui est prévu à l'enseignement avec une actualisation des besoins et des attentes des élèves. Il y a aussi une dynamique de renouveau pour la médiation qui apparaît et qui mérite de s'y intéresser. En effet, il faudrait mieux accorder le système d'adéquation et le système d'enseignement et de formation en différents niveaux de logique. Ne serait-ce, par exemple, proposer un environnement numérique pour l'apprentissage par une exploration libre ou guidée comme les *serious games*.

Je m'ancre dans une démarche d'enquête s'intéressant principalement à la pratique. En effet, selon l'article *Pratiques informationnelles, question de modèles et de méthodes* de Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene, s'appuyant sur Josiane Jouët, définit le terme de pratique comme prenant en compte les techniques et les comportements, attitudes et représentations de ceux qui y ont recourt. Les auteurs opposent la pratique à l'usage qui est présenté comme « [l']expression d'un processus

¹ Ivana, Ballarini-Santonocito, Muriel, Frisch. « Présentation » In Françoise, Chapon ; Eric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).Chap. 5, p. 236..

constitué d'interactions complexes mettant en relation un individu et un dispositif qui peut être, ou non, un artefact technique.¹ » Il semble donc que la pratique soit plus centrée sur l'humain en analysant ses modalités d'actions, ses représentations et ses attitudes. Au contraire, l'usage serait plus lié au dispositif technique. Bien que nous puissions à certains moments de l'enquête, nous pencher sur les usages des dispositifs techniques, il ne s'agira pas du principal axe de l'enquête.

Ici, je m'intéresse à des étudiants et lycéens venant régulièrement au CDI. Cette enquête se trouve appuyée par cette réflexion concernant les usages de l'information. « L'objectif est de savoir, s'il fait un bon usage des ressources couramment offertes afin d'en accroître ou en redéfinir cet usage. ² » Il faut ajouter que ce n'est pas sans rappeler l'adéquation de la politique documentaire, notamment en matière d'information, avec les besoins des usagers. Il est donc nécessaire de se pencher sur les besoins en matière de satisfaction d'un fonds. De plus, il faut rappeler que les besoins et les pratiques sont interdépendants puisqu'ils vont influencer le comportement des usagers. Dans cette enquête concernant l'étude des pratiques informationnelles, je cherche à capter les réflexes des étudiants et élèves concernant leurs pratiques informationnelles comme par exemple leur capacité à verbaliser des systèmes de réflexion comme la validation de source. Ce qui importe principalement est de pouvoir repérer les mécanismes d'automatismes face à l'information.

A partir de ces réflexions, j'ai pu établir une problématique pour cette enquête autour des lycéens et des étudiants, usagers du CDI, en partant de leurs usages vers leurs pratiques informationnelles.

On doit spécifier que seule une enquête sur le taux de fréquentation des étudiants et des lycéens a été menée. Aucune enquête de ce type n'a été proposée jusqu'à maintenant pour le CDI du lycée Faidherbe.

¹ Stéphane, Chaudiron ; Madjid, Ihadjadene. « De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles ». *Etude de communication*, n° 35, février 2010, p 17.

² Yves-François, Le Coadic. *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS ; Armand Colin, 2004 (128. Information-documentation).Chap. 4. Les études de l'usage et de l'utilisateur de l'information, p 79.-

B. Présentation du terrain et des échantillons

J'ai choisi impérativement des habitués du CDI, le terrain de l'enquête s'est donc situé dans ce lieu. Je désirais pouvoir recenser un échantillon pertinent concernant leurs usages du CDI et leurs recommandations. En effet, sonder des éternels absents du CDI aurait pu faire l'objet d'une autre enquête concernant les non-usages et les non-usagers du CDI. D'autre part, il était intéressant de voir s'il y avait un impact de cet espace de médiation sur les pratiques informationnelles. Le terrain de cette enquête est donc connu par nos publics ce qui facilite également leur participation et collaboration. De plus, proposer une enquête sur des usagers connaissant le terrain de l'enquête, le CDI ici, apporte un autre avantage qui est celui d'avoir leur perception plus aigüe de ce lieu.

J'ai choisi de diviser nos échantillons en deux parties distinctes. Les lycéens d'une part et les étudiants des classes préparatoires d'autre part. Cette démarche découle de plusieurs raisons. Les lycéens et les classes préparatoires n'ont pas entièrement les mêmes usages ni les mêmes besoins. On doit également souligner la différence d'âge qui est supposée influencer sur l'appréhension du lieu et de leurs pratiques informationnelles. Les étudiants des classes préparatoires étant plus nombreux à fréquenter le lieu de l'étude que les lycéens, les groupes répondants ont été échantillonnés de manière à respecter cette différence C'est pourquoi il y a eu plus d'étudiants que de lycéens dans nos groupes d'étude. Concernant ces échantillons, je n'ai pas souhaité interroger des classes venant au CDI. Le recueil de données a été effectué plutôt de manière individuelle et ponctuelle afin de cerner des usages individuels et non collectifs du CDI. Cette condition, nous l'espérons, permettra de dégager une palette diverse des usages recensés au CDI.

Plusieurs craintes ont été soulevées par rapport à ces échantillons. Déjà, j'ai pu recenser le manque de temps pour répondre à cette enquête en raison du travail conséquent qu'ont les étudiants des classes préparatoires. De plus, les lycéens n'étant pas toujours réceptifs à ce type d'enquête pour les plus jeunes, le risque était d'avoir des réponses biaisées ou des absences de réponse à des questions ouvertes par exemple. Avoir conscience de ces écarts possibles permet d'administrer l'enquête au plus près des réalités des échantillons pour avoir la meilleure représentation des usages du CDI.

2) Méthodologie

A. Choix et mise en œuvre de la méthodologie

Pour commencer l'enquête, il m'a fallu dans un premier temps cerner le sujet de la culture informationnelle pour l'adapter aux réalités quotidiennes des lycéens et des étudiants par rapport aux différentes définitions que nous avons pu relever, par les circulaires de recommandation.

Puis j'ai pu suivre quelques séances pédagogiques auprès de classe de seconde sur la recherche d'information où j'ai déjà pu interroger quelques élèves sur leurs pratiques et il s'est avéré une

mixité des pratiques très variée. Ils étaient d'un côté très prompts à me répondre et avaient des démarches réflexives pertinentes et d'autre part en difficulté pour verbaliser leur action et leur réflexion. J'ai donc pu ainsi commencer à pouvoir investir l'enquête par quelques remarques sur la pédagogie mise en place par les professeurs-documentalistes. Les aspects théoriques étaient globalement bien proposés et présentés mais ils manquaient parfois d'approfondissement comme j'aurais pu m'y attendre. De cette première séance, le manque de présentation théorique que nous avons repéré dans les lacunes de l'enseignement de l'information-documentation s'est plutôt confirmé. Mais il y a aussi une contrainte à prendre en compte dans cette retranscription : le niveau d'enseignement m'a semblé difficile à estimer. En effet, ce que j'estimais devoir être approfondi dans les aspects théoriques ne le devait peut-être pas forcément pour un niveau d'élèves de classe de seconde. Il faut aussi recontextualiser ces séances pédagogiques au CDI qui normalement s'ancrent dans une progression et une assimilation des savoirs. Il faudrait donc plutôt proposer un approfondissement des concepts en les présentant de manière progressive. Ceci relève un peu de l'utopie. En effet, il n'y a généralement pas plus de deux voire trois séances au CDI pour une même classe, ce qui ne permet pas complètement de travailler sur du long terme des concepts à modéliser pour les élèves.

De cette première séance est ressortie une ébauche de squelette de questionnaire en accord avec mes tutrices. J'ai pu travailler le questionnaire et le bâtir de manière autonome. Mes tutrices m'ont fait quelques suggestions de questions concernant spécifiquement le CDI que j'ai ajoutées dans le questionnaire. Le questionnaire a fait l'objet de test beta sur une lycéenne et une étudiante de classe préparatoire afin de vérifier la formulation et la pertinence des questions. Cela a été très bénéfique puisque j'ai pu améliorer le questionnaire avant de le proposer en version papier à mes échantillons.

Un troisième temps de l'enquête a été la récolte des résultats qu'il a fallu saisir dans un fichier Excel au préalable créé en plusieurs feuilles selon les parties questionnaires afin de pouvoir les présenter visuellement et les étudier. Cette partie, bien que réalisée au fur et à mesure des rendus des questionnaires, a été longue à mettre en place. Puis il a fallu passer au traitement des résultats en eux-mêmes en croisant les différents critères des parties et en établissant des pourcentages pour sélectionner ceux significatifs.

B. Construction du questionnaire

Le choix a été fait de proposer deux versions du questionnaire. Une trame principale pour les deux échantillons mais une variante de formulation et de quelques questions affinant certaines parties. Le questionnaire a été construit du plus généraliste au plus spécifique avec la question des pratiques informationnelles. J'ai désiré conserver un socle commun entre les deux questionnaires afin de permettre une meilleure comparaison temporelle entre les lycéens et les étudiants dans les usages du CDI. Nous espérons une plus grande intégration des pratiques informationnelles pour les étudiants des classes préparatoires que pour les lycéens. Avoir une ossature commune du questionnaire permet également d'implanter les usages des lycéens et des étudiants dans l'espace du CDI. Il ne faut pas perdre de vue que ce sont deux populations différentes mais qui sont réunies dans le CDI. Il y a donc un enjeu pour les professeurs-documentalistes de cibler au mieux les usages et les besoins de ces deux échantillons pour y apporter le plus de réponses.

Le questionnaire s'est divisé en quatre parties distinctes allant du plus général au particulier. La première partie a été nommée « identité ». J'avais espéré voir une corrélation entre les redoublants et une meilleure pratique informationnelle. Or, il s'est avéré qu'il n'y a eu aucun redoublant pour les étudiants des classes préparatoires. Puis ensuite se présente la partie dédiée au CDI pour leur proposer de comprendre leur usages du lieu et leur considération pour le CDI avec l'apport pour eux de celui-ci. Puis la troisième partie, présentée sous « Vos attentes et vos besoins au CDI » qualifiait leurs relations et surtout leurs attentes du lieu, au fond et aux professeurs-documentalistes. Enfin la dernière partie, « Vos pratiques informationnelles » se consacrait aux mécanismes de recherche d'information qu'ils mettaient en place ainsi que les critères de validation d'une source. Cette section contenait beaucoup de questions ouvertes afin de les contraindre à verbaliser ce qui semblait aller de soi. On doit aussi ajouter que, pour établir le bilan du CDI, des questions concernant le logiciel BCDI ont été proposées. En effet, il s'avère que le lycée Faidherbe ne propose pas l'interface E-Sidoc qui est pourtant dans de nombreux lycées. E-sidoc est pourtant bien plus convivial que BCDI par son interface et serait plus visible pour les élèves. Un débat est donc engagé pour la mise en place d'E-sidoc sachant que les professeurs-documentalistes du CDI souscrivent à l'abonnement sans le voir mis en place.

Comme nous l'avons dit, il a été possible de tester les deux questionnaires sur des sujets bêta et cela a été très bénéfique. Pour le questionnaire destiné aux lycéens, il a été révélateur de formulations compliquées qui ont été simplifiées ainsi que des questions qui ont été réduites. En ce qui concerne le questionnaire pour les étudiants des classes préparatoires, il a été globalement bien compris mais a été jugé parfois trop évident lors de certaines questions.

L'administration des questionnaires était initialement prévue comme une combinaison de l'entretien semi-directif avec une grille de questionnaires pour pallier aux différentes contraintes qui ont été exposées au sujet des échantillons. Initialement, il était prévu que le questionnaire par des questions fermées soit guidé oralement. Mais l'intérêt était surtout pour compléter s'il y en avait eu besoin, les questions ouvertes. Or il s'est avéré que cette forme d'administration prenait plus de temps qu'un questionnaire et qu'elle émettait des nuisances sonores qui gênaient la concentration dans le CDI.

Finalement, l'administration par questionnaire en version imprimée s'est finalement bien déroulée et j'ai pu m'apercevoir que lorsqu'ils ont la possibilité de s'exprimer, globalement, les étudiants en profitent. Mes tutrices m'avaient fixé comme objectif 30 réponses des étudiants des classes préparatoires. Ce taux de répondant a été atteint en seulement trois jours de collecte du 22 au 24 avril.

En ce qui concerne, l'échantillon des lycéens a été choisi à 20 et la collecte a eu lieu sur une journée, celle du 12 mai. Nous avons gardé la proportion de la fréquentation estimée par mes tutrices afin de créer une vision plus réaliste des répondants.

3) Résultats et discussion

A – Principaux résultats des étudiants des classes préparatoires

Notre échantillon d'étudiants des classes préparatoires s'est bien réparti avec une parité entre les hommes et les femmes. 57 % des répondants étaient en 1^{ère} année, 33 % en deuxième année et seulement 10 % en troisième. Nous avons recensé plus d'étudiants littéraires que scientifiques à 67 % pour 23 % de scientifiques. Or ce taux de la population est à croiser puisque nous nous apercevons que nous avons eu plus d'étudiant en première année en Littéraire (47 %) que ceux scientifiques (13%). Au contraire, en deuxième année, il y a plus d'étudiants scientifiques (23%) que de littéraires (10%). Pour les étudiants en troisième année, ils sont exclusivement littéraires pour notre enquête. Cette répartition par filière sur les différentes années impacte la fréquentation du CDI comme on peut le constater avec ces chiffres sur les trois années présentées.

Nous avons pu observer dans notre deuxième partie de l'enquête que les pratiques des étudiants étaient plutôt uniformes puisqu'ils sont 83 % à venir au CDI pour y travailler au calme, 67 % pour utiliser les ordinateurs, 57 % pour chercher des documents. On peut remarquer que les missions principales du CDI sont intégrées aux pratiques des étudiants. Moins de la moitié d'entre eux fréquentaient le CDI pour y travailler en groupe (37 %), pour y trouver un espace de détente (17 %) et pour visionner un film (13 %).

Nous pouvons rejoindre les missions du CDI de la perception que les étudiants ont des professeurs-documentalistes. En effet, 67 % trouvaient comme apport dans le cadre du CDI, la recherche documentaire. Le champ lexical du conseil revenaient souvent pour qualifier la recherche de documents (« Ils nous guident dans nos recherches », « Elles permettent de bien m'orienter dans mes recherches. », « Etre conseillé », « Pour un problème dans la recherche de document », « Aide à la recherche de docs », « recherche de doc rapide », « Les documentalistes m'aident à trouver plus facilement les documents que je cherche ».) On a pu remarquer que la précision dans ces recherches était appréciée « Trouver des ouvrages ou des articles précis à des recherches ciblées », « Recherche de documents sur un sujet précis », « Recherche de livres sur un sujet spécifique », « Aide pour orienter vers les documents spécifiques ». On peut observer ce même phénomène avec la rapidité de réponse à la recherche « Pour trouver rapidement ce que je cherche », « recherche de doc rapide ». Mais les étudiants trouvent d'autres facettes du métier plus dans une idée pratique du métier de professeurs documentalistes. Certains révèlent l'emprunt de documents à 10 % d'entre eux (« Emprunt de livres », « Emprunt », « Emprunter des livres ») Nous avons trouvé que pour 6 % d'entre eux, les professeurs documentalistes géraient l'aspect de la maintenance informatique (« un problème informatique », « l'aide en cas de problème avec les ordinateurs. ») 15 % d'entre eux ont formulé un aspect positif autour du renseignement « Pour les renseignements », « Pour les renseignements », « Renseignement », « Renseignements divers ». Mais comment ici poser la différence entre la recherche documentaire de la localisation du fonds dans la définition du renseignement? Pour y répondre, il nous faudrait approfondir cette question avec des entretiens. Sur nos répondants, seulement 7 % d'entre eux n'utilisaient pas les services de recherche et de conseils proposés par les professeurs documentalistes. (« Je n'ai jamais eu l'occasion de faire appel à ce service », « je n'en ai pas l'usage ») Néanmoins, nous pouvons recenser que les principales missions des professeurs-documentalistes (la médiation à la recherche documentaire, la gestion du fonds avec les emprunts par exemple) sont appréciées par les étudiants. Nous pouvons aussi souligner des apports moins attendus comme l'aide à la gestion informatique.

Lorsque nous leur avons demandé leur avis sur le CDI, ils étaient la moitié à apprécier l'espace disponible mais ont regretté le manque de place assise (« je regrette qu'il ne puisse accueillir plus de personnes en raison de sa taille en comparaison au nombre d'étudiants. », « Manque de places à certaines horaires », « gagnerait à être plus grand », « espace qui mériterait d'être plus grand », « La capacité d'accueil limitée pose parfois problème aux heures de forte fréquentation ») pour 14 % d'entre eux. Puis nous avons trouvé pour un tiers d'entre eux que le bruit était un aspect négatif du CDI (« Le bruit est assez gênant », « trop bruyant parfois », « si parfois trop bruyant », « si parfois un peu bruyant (ça permet au moins de pouvoir travailler en groupe puisque possibilité de parler) »,

« Trop bruyant pour un travail nécessitant de la concentration », « Trop de lycéen qui parle », « Trop de lycéens qui bavardent », « lieu propice au travail lorsque des bavardages intempestifs ne le parasitent pas. ») Cela est intéressant à opposer à l'adjectif valorisant d'espace calme et favorisant l'étude que l'on retrouve : « Espace calme, propice au travail », « Calme ». Le calme semble donc être un facteur important pour eux puisqu'ils y opposent le bruit. Nous avons pu noter que la dualité de l'espace, oscillant entre travail et détente était également apprécié. « Il sait bien lier un côté travail et un autre plus détente. », « C'est un espace très agréable pour travailler ou faire une pause, que ce soit pour le travail en groupe ou pour lire un livre [...] » Or cette dualité se retrouve également dans le fonds puisque le CDI propose autant des romans de SF que des ouvrages théoriques. On retrouve donc une adéquation entre les pratiques des étudiants avec le fonds.

Nous avons cherché à mesurer l'apport direct du CDI au niveau du lycée et notamment les salles d'étude et de permanence. Pour presque la moitié d'entre eux, le fonds et la variété des documents en est une des raisons. Comme nous pouvons le voir, les verbatims laissent entrevoir que l'accès direct aux ouvrages est un des critères : « Un accès direct aux ouvrages (ce qu'il n'y a pas à Maïna) », « une accessibilité aux documents », « Un accès direct aux livres. » Puis nous avons constaté que la plus-value du CDI est aussi dans son environnement. En effet, nous pouvons dire que l'espace de travail agréable était apprécié par les étudiants (« [...] un environnement propice au travail », « un cadre de travail », « Atmosphère studieuse », « Une atmosphère plus agréable », « Une atmosphère accueillante », « Un cadre plus agréable »). De cet environnement de travail, le champ lexical du silence s'est nettement détaché pour 21 % d'entre eux ce qui rejoint leur avis premier au sujet du CDI : « Le calme », « Calme », « Le calme », « Du calme », « Espace de travail calme », « Calme ». Nous pouvons ajouter que le CDI mettait aussi à disposition des ordinateurs et surtout la possibilité d'imprimer ce qui importe pour un quart d'entre eux aussi. L'espace est également apprécié pour la possibilité de travail en groupe : « travailler en groupe », « espace pour travailler en groupe », « Un espace pour travailler en groupe », « Un espace pour travailler en groupe ». L'indication du travail en groupe représente 17 % des verbatims. On trouve une différence entre ce que nous leur proposons dans leurs usages du CDI où ils étaient 37 % d'entre eux à venir travailler en groupe et où ici, ils ne sont même pas un quart à l'exprimer spontanément dans une question ouverte. Il semble donc que les étudiants des classes préparatoires ne viennent pas au CDI en priorité pour les salles de travail mais plutôt pour l'espace et le fonds.

Dans une troisième partie du questionnaire, nous avons cherché à mieux connaître les attentes en matière d'espace, de fonds documentaire et de médiation des étudiants. Sur notre échantillon d'étudiants, nous avons trouvé qu'ils étaient à 97 % satisfaits de l'espace proposé contre seulement trois avis négatifs. Lorsque nous leur avons proposé de nouveaux espaces, ils ont été la moitié à

apprécier un espace de type cafétéria et une étudiante a même ajouté « Café/thé, ça serait tellement agréable! » Puis 43 % d'entre eux la nécessité de proposer plus de salles de groupe s'est imposée. Cela s'est révélé vraiment capital puisque dans la réponse Autre, 7 % des répondants ont pris le moment de rajouter l'apport de table de travail (« plus de tables pour travailler », « quelques tables de travail »). Nous remarquons qu'ils étaient 17 % à s'intéresser à des espaces de détente supplémentaires. Un autre chiffre est à soulever : 13 % se sont dit satisfaits en répondant qu'ils ne désiraient rien de plus qu'actuellement. Or, il s'avère que lorsque l'on propose aux étudiants une amélioration de l'espace, ils se disent intéressés par des espaces supplémentaires. Mais cela est également à relier à leur vision du CDI que nous avons détaillée précédemment ainsi qu'à leur souhait d'agrandir le CDI pour proposer plus de places. Pour la quasi-totalité des étudiants, le fonds semble en adéquation avec leur besoin (96 % contre 4 % de mécontents). Le fonds du CDI les satisfait, néanmoins 64 % d'entre eux ressentent le besoin de compléter par un fonds ailleurs. Pour 44 %, le fonds est enrichi par la bibliothèque Maïna Fauconnier du lycée, un tiers d'entre eux fréquentent les bibliothèques universitaires. Tandis que 22 % d'entre eux côtoient les bibliothèques municipales et les ressources disponibles sur l'ENT. Or, on remarque que le sentiment de compléter le fonds est surtout ressenti par les étudiants en première année littéraires puisqu'ils sont 83 % à aller dans les bibliothèques municipales, 75 % à fréquenter en plus la bibliothèque Maïna Fauconnier et les bibliothèques universitaires et 57% à utiliser les ressources disponibles sur l'ENT. Le fait que ces étudiants en première année diversifient leur source de collecte de documents et d'informations en termes de lieux mais aussi de ressources en ligne est très encourageant. En effet, ils ont à peine quitté l'environnement du lycée pour se glisser dans le statut d'étudiants qu'ils ont su exploiter les ressources disponibles. On peut donc supposer qu'il y a eu un travail mené au préalable pour construire cette bonne adaptation. Nous pouvons ajouter qu'il n'y a rien d'étonnant à ce que les étudiants littéraire, tous niveaux confondus soient les seuls à compléter le CDI par le fonds de Maïna Fauconnier étant donné son orientation très littéraire. Mais nous pouvons déplorer que sur nos 11 répondants étudiants scientifiques, 64% n'aient pas senti le besoin de compléter leur source d'information. Tandis que 18 % d'entre eux, en première année scientifique utilisent les ressources mises à disposition par l'université comme les bibliothèques universitaires ou les ressources de l'ENT et notamment dans ce secteur les bases de données d'articles scientifiques. Il semble donc que le fonds du CDI soit le mieux adapté aux étudiants scientifiques qu'aux littéraires. Mais que devons-nous comprendre des croisements de sources que les étudiants littéraires et surtout les premières années semblent avoir adoptés ? Tout en gardant en tête que les étudiants scientifiques pourraient également côtoyer la bibliothèque universitaire de Lille 1. Mais l'éloignement géographique et l'absence de communication sur leurs droits en tant qu'étudiants semblent être des obstacles à leur utilisation des ressources de l'université.

Puis nous avons cherché à connaître leur satisfaction par rapport au fonds proposé. Nous avons recensé qu'ils étaient à 64% favorables pour enrichir le fonds par des nouvelles ressources. Parmi ces étudiants, 28 % souhaiteraient pouvoir utiliser des liseuses et des ressources numériques, 18% d'entre eux seraient intéressés par un fonds E-books. Ils seraient seulement 14 % à aimer trouver une Cédéthèque. Tandis que l'usage des tablettes au CDI ne représente que 7 % des souhaits des étudiants. D'autres revendications concernant le fonds sont apparues grâce aux réponses ouvertes laissées : « Le wifi (oui, j'insiste...) », « encore plus de livres ». Nous pouvons ajouter que ce sont principalement les étudiants littéraires qui seraient friands de nouvelles ressources. En effet, les répondants favorables aux liseuses, aux tablettes et au fonds d'Ebooks se sont révélés être exclusivement des étudiants de première année. Les ressources numériques sont désirées par 62 % des littéraires et 38 % par des scientifiques. Concernant la cédéthèque, il y a autant d'étudiants littéraires que scientifiques qui y seraient favorables. Ceux que le fonds du CDI satisfait, étaient à 88% des étudiants scientifiques. Nous pouvons donc avancer quelques hypothèses concernant ces chiffres. Les étudiants littéraires auraient plus de besoins de nouvelles ressources en ce qui concerne les supports de lecture et fonds dématérialisés que les scientifiques. De plus, les étudiants en première année littéraire semblent les plus désireux. Nous pouvons donc supposer qu'ils sont les plus avertis de ces nouvelles ressources ce qui nous renvoie au fait de compléter le fonds du CDI.

Nous avons trouvé un paradoxe dans l'utilisation du cahier de suggestion chez les étudiants. Ils sont rares ceux qui l'utilisent, seulement 14 % contre 86 % de non utilisation. Chez ces mêmes étudiants, on constate qu'ils sont pourtant 75 % à trouver utile le fait de pouvoir accéder à un cahier de suggestion. Un commentaire laissé peut être intéressant pour comprendre ce phénomène : « Mais je pense qu'il revient davantage aux lycéens de suggérer des achats ». Pour les étudiants, ils n'en ont quasiment pas l'usage mais le juge utile pour les autres usagers du CDI. Ne serait-ce que dans la démarche de suggestion d'achats auprès des étudiants pour le CDI, cela reste nécessaire bien que peu utilisé. Laisser le cahier de suggestion permet de proposer une fenêtre ouverte sur un avis potentiel des usagers.

Puis nous avons pu constater que ces étudiants étaient à 70 % satisfaits des services proposés par les professeurs-documentalistes et que seulement 30 % avaient une attente principale. Celle-ci est une plus grande mise en valeur du fonds et notamment par une mise en avant des nouveautés. On remarque que ce sont principalement les étudiants littéraires qui ont cette plus grande attente des professeurs documentalistes (à 62,5 % en première année littéraire, à 25 % étudiants de deuxième année littéraire contre seulement 12,5 % d'étudiant en seconde année scientifique). Encore une fois, il semble que les étudiants en première année littéraire soit plus en demande auprès des documentalistes et en général des ressources du CDI.

La dernière partie du questionnaire proposé s'intéressait aux pratiques informationnelles pour en chercher les principaux réflexes de recherche des étudiants. Nous pouvons déjà avancer le constat que peu des répondants ont répondu aux questions ouvertes. Ce qui dénote déjà d'un manque de verbalisation des actions et des mécanismes de réflexion comme on va l'illustrer par la suite. Lorsque nous leur avons demandé leur méthode pour extraire des mots clés lors d'une recherche, seulement 43 % d'entre eux y ont répondu. On découvre que certains ont une méthode logique et très rigoureuse comme on peut le voir avec les verbatims : « Mes sujets de recherche sont en général précis. Je cherche d'abord dans un usuel (Encyclopédie, dictionnaire) puis "trouve" autour du sujet. En général, je complète le cours. », « Je cible le sujet de ma recherche. Par exemple, si je reste au CDI pour avoir des informations sur un courant littéraire en particulier, je consulte les ouvrages traitant de l'époque du courant et ceux sur le courant lui-même. », « J'utilise les livres principalement. ». Ce qui est intéressant ici est le réflexe de chercher d'abord sur la consultation papier une source de référence ou intégrant le sujet. Puis il y a la méthode, plus travaillée par l'exploitation du vocabulaire : « Les mots les plus importants. », « Je prends les mots les plus importants », « Je prends les mots les plus significatifs », « Mots récurrents, noms propres associés. », « En prenant les notions principales du sujet. », « J'en sélectionne un ou deux et j'affine ma recherche. » Cette pratique représente 54 % des réponses recensées. Mais nous trouvons également la méthode liée aux réflexes de recherche pour extraire les mots-clés : « Par habitude, nous avons grandi avec internet. », « Par habitude. » Cette dernière pratique concerne exclusivement les étudiants de troisième année littéraire. On peut donc souligner cette dynamique quasi quotidienne pour révéler les mots-clés que l'on trouve chez les étudiants les plus âgés. Il y a certes, l'habitude de ce travail durant les années des classes préparatoires mais aussi tout un mécanisme bien rodé visiblement pour mener à bien cet exercice.

Nous avons souhaité connaître leurs pratiques de recherche d'information. Ils sont 69 % d'entre eux à connaître d'autres moteurs de recherche autre que le leader mondial Google. Mais lorsque nous avons demandé lesquels, leur liste était assez similaire entre eux. En effet, nous remarquons que le moteur Yahoo arrive à 79 % dans les réponses suivi de Bing à 58 %. Un autre élément est également à souligner. Dans les réponses, nous avons eu « Mozilla Firefox » et « Firefox » à 16 %. Or, Mozilla Firefox n'est pas un moteur de recherche mais un navigateur web. Il y a bien une confusion entre les typologies rencontrées sur le web et des lacunes dans le vocabulaire du web. Si bien que certains étudiants peuvent utiliser le moteur de recherche Yahoo, paramétré par défaut sur le navigateur web Mozilla Firefox sans s'en apercevoir réellement. Des réponses ont été surprenantes comme celle citant le moteur de recherche Duck Duck Go et celle insistant sur les moteurs de recherche internes aux sites : « Les moteurs propres à chaque sites : Gallica, Europeana. » On constate donc que les

connaissances sur les moteurs de recherche sont plutôt hétéroclites entre l'uniformisation des « géants » tels que Yahoo et d'autres références plus pointues comme les moteurs internes des sites web. Il semble qu'il n'y ait pas d'entre deux entre ces remarques. Quant à l'utilisation des opérateurs booléens, ils sont à 83 % d'entre eux à ne pas les employer contre seulement 7 % d'utilisation chez les étudiants. Il s'avère que ce sont exclusivement des étudiants en première année scientifique qui se servent des opérateurs booléens. Nous pouvons en tirer deux hypothèses. La première étant qu'ils n'en ressentent pas le besoin et que leur requête construite de manière simple leur donne satisfaction. La seconde hypothèse est qu'ils n'utilisent pas la construction avec les opérateurs booléens car ils ne maîtrisent pas la technique. Or, on peut voir que le reste des techniques documentaires, comme on va le voir avec l'évaluation des sites, donne plutôt satisfaction dans les réponses. Nous pourrions donc supposer qu'il s'agit d'une adaptation naturelle des étudiants à leur environnement.

Puis nous désirions qu'ils exposent leurs critères de d'évaluation d'un site. Nous avons reçu un taux de réponse de 77%, bien plus élevé qu'à notre question sur leur méthode pour élaborer des mots-clés de recherche. Cela révèle déjà une plus grande facilité de verbalisation de leur pratique en termes de validation d'un site que pour dégager des mots-clés. Pour les critères d'évaluation d'un site, les verbatims laissent apercevoir plusieurs démarches. Il y a celle comparative : « Je divise de copier/coller de Wikipédia sur le site », « Pertinent si il ne se contredit pas avec d'autres sites traitant du même sujet ou les recherches effectuées dans le livre. », « Comparaison avec d'autres sources. », « Liens cliquables vers d'autres sites de référence » Ensuite, la présentation des sources occupe une part importante des critères d'évaluation : « Citation des sources », « Ses références », « La mention des sources d'où sont tirées les informations », « Les sources, si l'article est signé et appuyé par d'autres ouvrages, il me paraît plus fiable. ». Mais l'organisation visuelle de la page importe aussi pour beaucoup d'entre eux : « Espace », « Son design », « Clarté / Organisation pour faciliter la recherche (rubriques par ex) », « Son organisation ». La datation du site ainsi que la présentation de l'auteur en tant que source est à citer aussi : « Datation récente », « Dernière date de mise à jour / Présentation de l'auteur ». L'origine de la typologie du site web les alerte également : « La scientificité : CAIRN, BnF, Persee / Blogs d'historiens et de chercheurs. », « Renommée. », « Présence des sources fiables : sites gouvernementaux, statistiques, Cairn, ect. », « Qu'il s'agisse d'une source officielle ou académique. », « Sites institutionnels. ». Une autre méthode d'évaluation plus subjective émerge aussi. Celle de comparer par rapport aux acquis et aux informations en elles-mêmes les sites à juger : « « Information complète avec possibilités d'élargissement », « Précision », « La clarté et la richesse de l'information. », « Pertinent si il ne se contredit pas avec d'autres sites traitant du même sujet ou les recherches effectuées dans le livre. ». Nous pouvons donc dire de ces critères

d'évaluation qu'à eux tous, ils ont une bonne démarche mais pris dans l'individualité, il peut y avoir des failles dans l'évaluation des sources. Il faut signaler l'étape très positive de la surveillance plus aigüe sur les typologies de site et mentions de responsabilité du site en accordant plus ou moins de crédit.

Nous avons voulu nous renseigner sur les visions de la toile. Ils sont majoritaires à trouver les informations non fiables sur le web. Mais 7 % ont nuancé cette question en la complétant par des commentaires : « Non (Mais les revues scientifiques en ligne oui) », « Commentaire: Tout dépend où ».

Il y a donc à étudier ces propos car les étudiants semblent, pour la plupart, conscients du besoin de vérifier les sources mais certains, peuvent, selon les cas, faire confiance à certains sites. Il y a donc en sous-jacent la question de la validité personnelle selon le site. Il faut être expérimenté dans les recherches d'information pour estimer de l'accord de vérité que l'on peut apporter à un site. Il y a donc eu une mise en place de stratégie d'évaluation de l'information. On remarque que ceux qui ont une nuance sur la validité des sites web avaient une plus grande pratique informationnelle. L'un utilise les opérateurs booléens, l'autre a cité les moteurs internes des sites Gallica et Europeana et un troisième a proposé des sites de références pour estimer un site : « La scientificité : CAIRN, BnF, Persee / Blogs d'historiens et de chercheurs. » Lorsque nous les avons interrogés sur l'exploitation de ces informations trouvées lors de recherche d'information, elles sont pour la quasi-totalité (93 %) resituées dans leurs connaissances déjà acquise. Cette faculté à replacer l'information dans un ensemble plus grand revient à transformer cette information en connaissance dans un système.

Puis nous nous sommes intéressés au logiciel BCDI. Sur nos répondants, il y a un peu plus de la moitié (52 %) de non-utilisateur du logiciel BCDI contre 27 % d'utilisateurs. Il faut souligner que 21 % des étudiants interrogés ne connaissait pas BCDI. On peut remarquer que plusieurs profils d'utilisateur coexistent. Ils sont à 78 % des littéraires tous niveaux confondus dont 55 % en première année de classe préparatoire. Mais ils sont nombreux à 78 % en première année, filière scientifique comme littéraire, à utiliser BCDI. Bien que nous devions souligner que les scientifiques en première année ne représentent que 22 %.

Seuls les étudiants en première année littéraire, ne représentant que 44 % des utilisateurs de la recherche BCDI ont trouvé que l'interface aidait à appréhender un autre type d'interface de catalogue pour la recherche comme celui des bibliothèques universitaires. Le reste des utilisateurs ne trouvent pas, 44 % d'entre eux, de reproductivité d'interface, ni de repères. C'est-à-dire que BCDI ne les aide pas à appréhender une autre interface de recherche documentaire. En revanche, pour les usagers de BCDI, ils obtiennent quasiment tous des résultats sur BCDI (89 % en raison d'un

commentaire qui signalait qu'une requête trop précise ne donnait pas de résultat) Ceci sous-entend que la construction de requête est maîtrisée par les utilisateurs de BCDI et que les étudiants connaissent également le langage d'interrogation de la base de BCDI. De plus, 89 % des recherches ont été pertinentes par rapport aux mots-clés. Ceci nous montre bien une maîtrise du logiciel des étudiants utilisateurs. Lorsque nous leur avons demandé s'ils s'estimaient suffisamment formés à la maîtrise de BCDI, ils étaient à 89 % des étudiants utilisateurs de BCDI à l'être. Mais il s'est trouvé des réponses de non-utilisateur affirmant être suffisamment formé à BCDI. Ce taux de réponse représentait 40 % des réponses. Cela soulève une interrogation face au non-usage de BCDI par certains étudiants car on aurait pu penser à un manque de maîtrise comme obstacle. Mais peut-être devrions-nous nous interroger sur cette absence d'usage de BCDI du côté de l'ergonomie peu avenante pour l'interrogation ? En revanche, un autre chiffre est intéressant car dans ceux qui s'estiment mal formés à BCDI, ils sont à 80 % des non-utilisateurs de BCDI. Ainsi, nous sommes confrontés à une double problématique : comment former mieux à BCDI pour les non-initiés et comment mieux exposer cette interface de recherche lorsqu'il y a maîtrise ?

Puis nous les avons interrogés sur leur formation à l'information et à la recherche. Il s'avère qu'ils sont un peu moins de la moitié (43 %) à en avoir eu contre 40 % à dire ne pas en avoir eu. Dans ces calculs, nous avons pris en compte l'absence de réponse de la part de 17 % des répondants. Les étudiants ayant eu des séances pédagogiques menées ont déclaré à 15 % d'entre eux en avoir eu plutôt au collège qu'au lycée. (« Au collège », « Mais au collège, pas au lycée. ») Sur ceux ayant eu des séances, seulement 36 % sont des utilisateurs de BCDI et parmi ceux-ci 80 % se disent suffisamment formés. Au contraire, parmi ceux ayant eu des séances mais non-utilisateur de BCDI, il y en a quand même 21 % qui se disent n'être pas assez formés contre 14 % à se dire non-utilisateur mais formés à BCDI. Ce qui semble étonnant, c'est que certains étudiants ne se souviennent pas de ces séances car ils en ont forcément eu quel que soit leur lycée. On voit bien le lien entre maîtrise et pratique. Ceux qui utilisent BCDI se disent majoritairement formés à cette interface de recherche, tandis que ceux qui n'utilisent pas BCDI, malgré les séances disent avoir des lacunes. La médiation pour la maîtrise des pratiques mais des constructions mentales est donc un enjeu pour la pédagogie dans un CDI.

Nous avons demandé les souvenirs liés à ces séances en apport de connaissances acquises durant ces années. On peut remarquer que le champ lexical de la méthodologie de recherche revient souvent : « Les moyens de rechercher des livres avec une aide informatique et les ressources disponibles (archives, magazines...) », « La façon d'utiliser au maximum les moyens mis à notre disposition. », « Des manières de chercher. », « Aller d'abord à l'essentiel pour ensuite s'intéresser aux détails ». Puis on constate que c'est l'importance des sources qui leur est restée : « La maîtrise

des sources. », « De faire attention aux sources et de les varier. ». Puis la variation des sources apparaît également : « s'appuyer sur différentes sortes de documents. », « Utiliser plusieurs supports. » Nous avons trouvé un poète parmi nos répondants avec cette réponse qui peut sembler ambiguë : « Qu'il valait mieux flâner dans les rayons. ». Devons-nous le comprendre dans le sens que le catalogue en ligne ne donne pas satisfaction dans une recherche ou bien qu'il est agréable de vagabonder à la recherche d'un ouvrage dans les rayons ? Ceci peut nous renvoyer à une remarque laissée : « Moi je me perd dans le classement du CDI ». On sait bien que la classification Dewey est adaptée tacitement par les professeurs-documentalistes en CDI en raison de son manque de flexibilité et complexité d'indices à construire pour être en adéquation avec la Dewey. Faudrait-il prendre en compte cette expression de l'étudiant indiquant ne pas se repérer dans le CDI à la vue de la Dewey malgré une adaptation souvent en CDI ?

Nous avons remarqué que les étudiants ayant suivis des cours, étaient devenus des utilisateurs de BCI et avaient une stratégie de recherche souvent. En effet, sur les étudiants ayant eu des séances pédagogiques, 64 % ont répondu à la question ouverte en expliquant leur apport en connaissances. Ils assurent garder l'importance et la diversité des sources, des méthodes et techniques de recherche documentaire. Or, nous devons bien constater que lors des séances pédagogiques menées, ce sont souvent des axes comme ceux que les étudiants ont conservés qui sont présentés. Il y a donc une adhérence entre ce qui est programmé par les professeurs-documentalistes et l'impact informationnel sur du long terme sur des étudiants.

B- Principaux résultats des lycéens

Concernant notre échantillon pour le lycée, nous avons pu obtenir une bonne répartition. 60 % des répondants étaient des femmes et 40 % des hommes. Ceux-ci se sont bien partagés sur trois niveaux avec 30 % d'entre eux en Seconde, 45 % en classe de Première et 25 % en classe de Terminale. Parmi nos répondants, 10 % d'entre eux étaient redoublants et exclusivement en Première.

Dans notre deuxième partie de questionnaire, nous avons voulu connaître leur usage et vision du CDI. Il s'avère qu'ils fréquentaient le CDI pour la quasi-totalité (95%) d'entre eux afin de travailler au calme et 75 % pour travailler en groupe. La moitié des répondants lycéens venaient au CDI pour utiliser les ordinateurs puis seulement 35 % utilisaient les espaces de détente, 25 % visionnaient un film et cherchent des documents. Cela se distingue légèrement des classes préparatoires qui utilisaient davantage l'accès aux ordinateurs. Puis la vision des lycéens sur l'apport des professeurs-documentalistes s'apparente plus à la vision d'un professeur de discipline. En effet, le champ lexical

de la surveillance et de la remise en ordre de la situation revient assez fréquemment : « Pour faire le calme », « assurer que le CDI soit un endroit de travail calme. », « Gérer le bruit ». On remarque également que les missions principales d'aide à la recherche et la localisation d'ouvrage sont bien comprises et appréciées par les lycéens (« Trouver et se renseigner sur des documents », « Lorsque nous cherchons des documents nous pouvons leur demander. », « nous renseigner sur la position d'un livre dans le CDI ou même nous conseiller pour un devoir. », « Pour trouver les livres », « Aide dans la recherche de livres ou de manuels spécifiques »). Mais des apports ponctuels ont également émergé : « Lors de la recherche de document durant nos TPE, la présence des professeurs documentalistes à était d'une grande aide. »

Nous avons pu remarquer une similitude avec les étudiants des classes préparatoires dans les opinions du CDI. Les remarques se croisent puisque les lycéens insistent également sur l'espace agréable et surtout le calme qui règne au CDI : « relativement silencieux. », « c'est un endroit silencieux », « C'est un lieu calme ». Mais comme les classes préparatoires, ce calme s'oppose au bruit qui est souligné aussi : « Trop de bruit parfois », « Bruyant ». Les lycéens ont tenu à souligner le fonds adapté pour leur besoin (« il y a beaucoup de romans qui me tentent. », « je peu trouver à peu près tout ce dont j'ai besoin », « grandes ressource de documentation », « beaucoup de documents ». Ils ont également regretté le manque de place et de salles de groupe supplémentaire. Un avis laissé sur le CDI mérite de s'y attarder : « Je pense que c'est un endroit silencieux et approprié pour le travail scolaire ou même pour feuilleter des magazines. » Par ce jugement, les deux pôles éducatifs du CDI ont été clairement saisis par ce lycéen tant par le fonds que par les espaces proposés. Nous l'avons dit, les lycéens viennent au CDI pour y trouver du calme et travailler principalement. Mais ils ont d'autres raisons de préférer le CDI aux salles de permanences comme la lecture personnelle qui revenait pour 15% d'entre eux. Nous pouvons ajouter qu'ils étaient intéressés par la situation géographique du CDI, interne au lycée : « Car c'est dans le lycée », « quelque fois en raison du mauvais temps. », « La proximité » Mais il semble que le CDI soit pour certains un moteur dans leur travail scolaire : « J'y trouve la motivation pour travailler. », « Pour rester dans l'ambiance lycéenne et travailler efficacement. », « Car j'ai plus de place et mes parents ne sont pas là pour me mettre la pression. », « pour être plus facilement concentrée. »

Nous nous sommes ensuite intéressés aux attentes et aux besoins de nos répondants lycéens. Il en ressort qu'ils étaient globalement satisfaits à 85% de l'espace qui leur est proposé. Mais la totalité a estimé de nouveaux espaces supplémentaires dont 65% d'entre eux désirent des espaces de type cafétéria dont parmi eux en majorité des élèves en classe de Première (à 58 %). Un peu plus de la moitié des répondants (55 %) aimeraient avoir plus de salle de groupe et seulement 30 % à fréquenter de nouveaux espaces de détente. Nous avons pu compter que les élèves en classe de

Terminale seraient les plus intéressés à avoir des salles de groupe de travail (46 %) contre 30 % chez les élèves Première et de Seconde. De même que les espaces de détente supplémentaires intéressent plus les élèves en classe Première (66 %) que les autres niveaux. On retrouve cette même proportion et besoin des espaces chez les étudiants des classes préparatoires. Puis les lycéens sont majoritairement satisfaits du fonds proposé (à 95 % des répondants) mais ils ont énoncé des besoins de nouvelles ressources. Pour 30 % d'entre eux, ils seraient intéressés par des ressources numériques parmi eux autant d'élèves de Seconde que ceux en Première. Un quart d'entre eux aimeraient des tablettes (26 %) dont en majorité les élèves de Seconde (43 %), 16 % désireraient une cédéthèque et 10 % apprécieraient un fonds interactif. Il faut aussi souligner que 21 % ont répondu ne rien désirer de plus que la proposition actuelle du fonds. Nous pouvons souligner une divergence avec les étudiants des classes préparatoires puisque ceux-ci s'intéressent très peu aux tablettes (moins de 10 %) De même que les lycéens ne s'intéressent pas au fonds d'Ebook et aux liseuses. On voit déjà deux profils qui se dessinent avec des fonds différents mais qui seraient adaptés aux deux publics, que sont les lycéens et les étudiants. Concernant le cahier des suggestions, la totalité des répondants lycéens ne l'utilisent mais avec un taux identique à celui des étudiants des classes préparatoires, ils sont 75 % à ne pas l'utiliser mais à le considérer utile. En revanche, on doit signaler une différence dans les attentes des lycéens par rapport aux étudiants. Les lycéens désirent pour 33 % d'entre plus de mise en valeur du fonds et pour un quart d'eux plus d'aide personnalisée. Or, nous avons pu noter un taux semblable aux étudiants des classes préparatoires en ce qui concerne le fonds mais l'aide personnalisée est inexistante chez eux. Il y a donc un travail à mener auprès des lycéens en termes d'accompagnement. D'autant plus que ceux réclamant cette aide sont exclusivement en classe de Première ce qui pourrait signifier un travail qui s'engage sur au moins une année avec eux La revendication de la mise en valeur du fonds provenait pour la moitié d'élèves de Seconde et pour l'autre de Terminale.

Puis nous avons cherché à comprendre leurs pratiques informationnelles chez nos répondants lycéens. En ce qui concernait la verbalisation des mécanismes de choix des mots lors d'une recherche, 60 % y ont seulement répondu. Nous avons trouvé un dénominateur commun dans les réponses aux questions ouvertes. Ils ont été la moitié d'entre eux à répondre par le terme « les mots-clés ». Ceci dénote bien d'un concept acquis mais sans réelle explicitation. D'autres ont préféré se fier à la référence des auteurs ou encore à une hiérarchisation des mots selon des critères subjectifs : « Je choisis des mots précis et pertinents. », « Les + important », « Je choisis des mots pertinents. ». Contrairement aux étudiants des classes préparatoires, les lycéens sont plus nombreux (90%) à être capables de citer au moins un autre moteur de recherche que Google. Les lycéens présentent en premier (59 %) le moteur Yahoo suivi par Bing (47 %). On retrouve la présence de Mozilla Firefox

pour 41 % des répondants qui nous l'avons dit, n'est pas un moteur de recherche. On voit donc bien que la conceptualisation entre moteur de recherche et navigateur web n'est pas acquise. Le navigateur web Mozilla Firefox a été cité par 57 % d'élèves en classe de Première. Nous avons pu constater que les classes préparatoires donnaient des moteurs de recherche moins connus comme Duck Duck Go. Les lycéens semblent avoir des pratiques uniformes si on en croit les réponses des moteurs de recherche. Contrairement aux étudiants, dont certains se démarquent.

Tout comme les étudiants (83%), les répondants lycéens sont majoritaires (95 %) à ne pas utiliser les opérateurs booléens. Dans nos réponses, nous avons eu celles-ci : « ?? ». Cela présente bien une méconnaissance de l'usage possible des opérateurs booléens chez les lycéens.

Pour ce qui est de leurs critères d'évaluation d'un site, les lycéens s'appuyaient principalement trois aspects : la source, la présentation de la page et l'information contenue. Il y a d'abord la connaissance de la source qui semble être importante pour les lycéens : « Qu'il provienne d'un journal connu, d'un site fiable. », « Je recherche principalement des sites que je connais provenant d'une source connue. », « de quel organisme il dépend. », « Les sources ». On voit bien qu'ils auraient tendance à rechercher sur ce qui leur est connu afin de minimiser les risques de se confronter à une ressource peu fiable. Puis, nous pouvons aussi trouver que l'organisation de la page occupe une place dans leur critère de crédibilité : « Les photos, l'espace », « La mise en page (confuse, claire) », « La clarté / Facile à utiliser », « Son aspect », « La présentation ». Mais l'information intervient également dans leur évaluation : « Réponse claire et détaillée à la question, pertinence des exemples et de la prose. », « le traitement de l'information. », « Des infos pas extravagantes : minimum de cohérence », « La justesse des propos et leur qualités. » Nous pouvons retrouver des pratiques semblables pour les étudiants. Mais il faut souligner ici que parmi nos quelques répondants, 43 % étaient en classe de Première, 29 % en classe de Terminale et 28 % en Seconde.

Nous avons ensuite cherché à connaître leur rapport à l'information. Ils étaient 90 % à être avertis que l'information sur Internet devait être validée avant d'être exploitée. Cela recoupe les critères d'évaluation d'un site que nous avons reçu. 10% des répondants ont émis une affirmation positive en justifiant ce choix par : « Pour peu de recoupe de différentes sources ». Cela montre bien d'une conscience de recroiser les sources pour un définir une fiabilité. Les répondants lycéens étaient majoritaires (95 %) à pouvoir intégrer des nouvelles informations et à les situer par rapport à d'autres comme dans le cadre d'un cours. Ceux qui n'y parviennent pas sont en classe de Seconde ce qui laisse une chance d'exploiter cette piste pour améliorer cette partie de l'enseignement.

Puis nous avons voulu connaître leur utilisation de BCDI. 40 % l'utilisait contre 35 % de non-usager de BCDI. Mais plus important, un quart d'en eux ne connaissaient pas ce logiciel d'interrogation de la base dont 57% en classe de Première et 43 % en classe de Seconde. On voit donc que la formation à ce logiciel est nécessaire. On constate que ceux qui utilisent BCDI sont en majorité des élèves en classe de Première et de Terminale à 75 %. On peut suggérer qu'ils aient reçu des cours pour parvenir à cette maîtrise. Parmi ces usagers de BCDI, 71 % trouvaient que l'interface de BCDI n'aidait pas à l'adaptation d'une autre interface de recherche comme par exemple en bibliothèque municipale. Il faut noter que tous les usagers de BCDI obtenaient des résultats pertinents par rapport aux mots-clés. 87 % des usagers de BCDI s'estimaient suffisamment formés à l'utilisation du logiciel. Mais dans les non-utilisateurs, 50 % s'estimaient insuffisamment formés. On peut donc penser qu'il y a un non usage de BCDI en raison d'un manque de formation. Mais parmi nos répondants, 90 % d'entre eux ont eu des séances menées au collège. Les usagers de BCDI au lycée ont tous eu des séances pédagogiques au collège. Cela indique bien l'impact de la formation à l'information sur le long terme dans un cadre pédagogique. D'autant plus que 71 % de ceux ne connaissant pas BCDI, n'ont rien précisé au sujet de leur formation antérieure. Les réponses ne sont pas très fidèles à la réalité puisque tous les élèves au collège sont supposés suivre des séances à la recherche d'information, à la maîtrise de BCDI durant leur scolarité. Bien que nous devions admettre les diversités des séances proposées au cours des CDI, cela expliquerait que les élèves non-usagers et non-formés à BCDI aient pu avoir des séances au collège malgré tout. Mais cela peut rejoindre le même décalage rencontré au lycée avec 72 % d'entre eux, déclarant ne pas avoir suivi de séance au CDI cette année. Ce taux est constitué pour la moitié d'élève en classe de Première, 25 % de Seconde et 25 % de Terminale. 66 % de ceux ayant eu des cours sont en classe de Seconde. Or, le fait qu'il reste un quart de la constitution des élèves de Seconde n'ayant pas eu de cours dénote d'un décalage entre la réalité et la théorie. Puisque toutes les classes de Seconde sont censées fréquenter des séances pédagogiques au CDI. En ce qui concerne les retours des séances par les élèves en Seconde, ils ont retenu : « Qu'il faut se servir bien d'un ordi. », « L'emplacement des livres dans le CDI. ». En revanche, il faut souligner que ceux ayant eu des séances au collège ont retenu une base des réflexes de la recherche d'information : « La rapidité et l'efficacité dans mes recherches. », « Il faut savoir trier et faire plusieurs recherche, ne pas faire de copier-coller », « Qu'il faut utiliser les mots-clés pour une recherche Internet », « Utilisation mots-clés ». Mais il semble qu'ils aient aussi appris la localisation physique du fonds dans le CDI : « L'utilisation de BCDI », « Que le CDI est un outil pratique pour faire des recherches et/ou travailler dans le calme », « Le classement des livres ». Nous pouvons donc constater qu'un réel bénéfice a pu être récolté des séances menées au CDI. Mais il nous faut souligner les implications plus ou moins élevées, des enseignants à mener leurs élèves au

CDI ainsi que des professeurs-documentalistes durant les séances pédagogiques créant un décalage de niveaux entre les élèves.

C – Perspectives

Globalement, nous pouvons dresser un bilan positif des étudiants des classes préparatoires et des lycéens en termes de satisfaction pour eux de l'espace, du fonds et du rôle des professeurs-documentalistes. Nous allons maintenant développer quelles pourraient être des pistes de développement et d'amélioration du CDI à la vue de cette enquête. Nous avons remarqué que les principales revendications en termes d'aménagement (principalement un espace de type cafétéria et plus de salle de travail de groupe) ou d'acquisition des nouvelles ressources (surtout ressources numériques.) provenaient en majorité des étudiants en première année littéraire ainsi que des élève en classe de Première. Mais nous devons également imputer cette tendance à la proportion de départ de l'enquête. Puisque nous avons eu d'office plus de littéraires que de scientifiques et plus de première année que le reste des niveaux ; ainsi que nous avons eu plus d'élèves en classe de Première. Il est donc normal que nous ayons gardé cette proportion dans nos résultats.

En ce qui concerne spécifiquement les lycéens, il se dégage un plus grand besoin de médiation en termes d'aide personnalisée. Mais il s'est avéré une divergence avec les étudiants des classes préparatoires par rapport à leur souhait sur l'acquisition du fonds pour de nouvelles ressources. En effet, les étudiants désireraient plutôt des liseuses avec un fonds d'Ebook tandis que les lycéens privilégieraient les tablettes avec un fonds interactif.

Concernant la pratique informationnelle de nos répondants, il n'y a pas eu d'évolution et de différence marquante dans les lycéens entre les élèves de Seconde et ceux de Terminale. De même qu'avec les étudiants des classes préparatoires, nous avons pu recenser globalement de bonnes pratiques uniformément mais étudiées dans l'individualité, il pourrait y avoir des manquements.

Concrètement, nous allons maintenant essayer de proposer des actions possibles dans le CDI face à cette enquête pour mieux répondre aux besoins et pratiques des usagers.

Concernant l'espace proposé, nous avons pu relever une plainte des nuisances sonores pour les étudiants. Etant donné la mixité des populations fréquentant le CDI, on pourrait envisager des zones tolérance au bruit. L'exemple a déjà fait ses preuves dans la bibliothèque universitaire de Belle Beille à Angers¹ où quatre zones cohabitent à mesure que l'on pénètre dans la bibliothèque : zone libre,

¹ Olivier, Tacheau. La parole est d'or, le silence aussi ! In : *Le nombril de Belle Beille*. [En ligne] 29 janvier 2009 [Consulté le 30 avril 2015] <<https://tacheau.wordpress.com/2009/01/21/le-silence-est-dor-la-parole-aussi/>>

zone calme, zone silence et zone communication. La bonne organisation réside sur un dispositif de code couleur très présent ainsi que des bibliothécaires circulant régulièrement en incitant les étudiants à se placer dans la zone correspondant à leur activité. L'intérêt de cette démarche, sans être répressive ni laxiste, elle impose une autorégulation du flux sonore par les usagers eux-mêmes. Il faut ajouter que la bibliothèque universitaire d'Angers a également fait l'ajout de salles de travail en groupe. Cette idée pourrait permettre de réorganiser mieux les espaces et de répondre à des demandes spécifiques ayant émergées : plus de salle de groupe, plus de tables de travail. Il faut ajouter qu'avec la double vocation du CDI, le travail et le loisir, une autre demande des étudiants a vu le jour. Il s'agit de créer un espace de détente plus distinct et plus confortable. L'image de la salle du rez-de-chaussée de la Vie étudiante de la Bibliothèque universitaire de Lille 3 s'est imposée dans son accueil chaleureux avec ses fauteuils œufs et gigantesques poufs au sol. Nous avons également reçu une forte appréciation d'un espace cafétéria dans notre enquête. Cela se fait, certes, plus dans les bibliothèques universitaires qu'en lycée pour le moment. Une des craintes des professeurs-documentalistes est la détérioration des ouvrages par les usagers à force de maladresse comme le présente le rapport annuel de Perrine Helly :

« Les bibliothécaires appréhendent la salissure e des livres par les miettes de nourriture ou les gouttes de café ; mais il faut encore une fois rappeler que les livres prêtés courent le même risque, la seule différence étant qu'on peut connaître dès le retour du document l'auteur du « délit » et lui faire payer une amende. ¹»

Ceci peut être détourné avec des gobelets à couvercle afin de limiter les risques de chute par exemple. Il faut que nous soulignons que ces aménagements avec des nouveaux espaces pourraient s'inscrire dans un nouveau projet d'agrandissement du CDI. Il y a quelques temps, une annexe du CDI a été installée sous un chapiteau dans le centre de la cour de récréation, à quelques mètres du CDI mais celui-ci a été un échec. Il semblerait envisageable compte tenu des demandes des lycéens et des étudiants des classes préparatoires de proposer un agrandissement et cela est techniquement concevable.

Puis comme nous l'avons observé à travers ces chiffres, le logiciel BCDI n'était utilisé que par 52 % des étudiants des classes préparatoires et même 21 % ne connaissaient même pas BCDI. Pour les lycéens, 40 % d'entre eux utilisent BCDI mais ils sont 25 % à ne pas connaître le logiciel. Il y a clairement un problème de visibilité BCDI donne satisfaction pour la plupart du temps pour des requêtes en termes de résultats et de pertinence, aux utilisateurs de BCDI. Or, comme nous l'avons présenté, dans la plupart des lycées de Lille, E-sidoc est préféré à BCDI pour l'interface. Elle est plus

¹ Perrine, Helly. *La caféria en bibliothèque*. ENSSIB [PDF] juillet 2007 [Consulté le 30 avril 2015] <<http://dcb16.free.fr/Cafetaria.pdf>>

accessible graphiquement mais elle est également visible de l'Espace Numérique de Travail. Tandis que pour l'instant, l'accès à la consultation de BCDI n'est possible qu'en local. La légitimité de proposer une ouverture à E-sidoc est renforcé par l'aspect financier puisque le CDI paye pour ce service, sans en profiter. Il serait justifié selon l'informaticien par une nécessité de garder les circuits de sécurité du lycée verrouillé. Or, le site de maintenance d'E-sidoc à Poitiers doit moissonner régulièrement les bases de données du CDI pour en assurer une actualisation des données.

Sur ce même principe de visibilité, on pourrait imaginer mettre en place un serveur proposant des ressources numériques, ainsi que les nouvelles ressources (E-books et fonds interactif) dont sont demandeurs les étudiants des classes préparatoires et les lycéens. Mais cela va dans le sens des projets actuels du lycée où une borne à wifi mobile, chargée sur un chariot avec des tablettes, se déplace dans l'établissement pour donner un accès à Internet ponctuelle comme dans des salles de cours. Le lycée se modernise petit à petit tout en gardant comme nous l'avons expliqué, un décalage entre le monde scolaire et la vitesse de progression de la technologie. Cet exemple est extrêmement explicite : dans le CDI où il n'y a aucun point d'accès wifi. Il est donc prévu et déjà envisageable de poser une borne wifi qui n'émettrait que dans une zone du CDI afin de limiter un accès. Mais ce qui pourrait être intéressant serait de créer dans cette zone de wifi un espace TIC où pourraient être présentes des tablettes, qui seraient dédiées à la recherche ou la consultation rapide, pour pallier le manque d'ordinateur et où pourraient être proposées des liseuses en prêt par exemple. Un projet avec les liseuses est en cours de réflexion autour du prêt du matériel et du contenu avec des DRM sur les e-books. Ces derniers, idéalement, pourraient être enrichis par les élèves. Cela sous-entend de pouvoir établir des règles de contrôle afin de ne tolérer que des ouvrages du domaine public pour ne pas inciter la fraude aux ouvrages protégés sous le droit d'auteur.

Ainsi nous aurions un projet principal, réaménager le CDI, conduisant à combler les principales lacunes que précisent les étudiants. Ils ont relevé un espace avec plus de surface destiné au travail en groupe ce qui pourrait réduire le bruit, le fonds qui devrait être aussi orienté vers le numérique. Créer des zones installerait des cadres de règles en fonction des pratiques : entre le travail et le loisir et une distinction entre les usagers, les lycéens et les étudiants des classes préparatoires. Mais installer des espaces cloisonnerait peut-être trop les zones à des usages dédiés et laisserait peu de souplesse ? L'avantage de créer des lieux dédiés est de permettre une adéquation aux besoins ponctuels des usagers mais n'empêchant pas la fréquentation de plusieurs zones. Nous soulignons l'aspect temporel de la fréquentation des usagers qui permet de s'adapter au plus près de leurs besoins.

Nous avons pu recenser que les pratiques informationnelles étaient mal verbalisées par nos répondants de l'enquête. De même, il faut s'interroger sur le rapport aux préconisations avec la pratique, comme le montre le meilleur exemple de l'enquête par les opérateurs booléens. Ils ne sont pas utilisés et pourtant recommandés pour l'enseignement. C'est ce décalage que nous soulignons dans la première partie qui s'avère être, effectivement, réel sur le terrain. Ne faudrait-il pas alors mieux s'adapter aux pratiques des usagers ? Il peut y avoir plusieurs raisons pour que les élèves et les étudiants ne se servent pas de cette technique de recherche par la construction de requête. D'abord, cet usage peut être contourné par une autre technique puisqu'il y a non-usage des opérateurs booléens. Puis, il peut y avoir sinon un manque de formation pour qu'il n'y ait pas d'usage. Il faut donc s'intéresser aux facteurs qui créent un écart entre la théorie et la pratique réelle des usagers.

De l'enquête, nous avons pu relever, pour une grande partie des répondants, une difficulté à verbaliser les actions et les mécanismes de réflexions. Nous avons aussi souligné le manque de conceptualisation des outils info-documentaires comme nous avons pu le constater avec la confusion entre un moteur de recherche et un navigateur web. Mais il faut aussi travailler avec les acquis afin de les consolider. Or, nous avons pu voir que chez les lycéens et les étudiants des classes préparatoires, l'évaluation d'un site en termes de fiabilité et de crédibilité est tout à fait correcte. Il faut donc réfléchir vers ce sens la pédagogie.

Néanmoins, nous devons peut-être nuancer ces propos d'adaptation en rappelant le rôle de l'école. Cette dernière doit permettre une élévation du niveau scolaire, il convient donc de trouver un équilibre entre les pratiques des élèves et les éléments d'enseignement.

III- Pistes d'outils théoriques et pratiques pour le CDI

1) Une conceptualisation nécessaire

A- *Le cas de la fiche-concept*

Nous nous sommes appuyés sur la didactique de Pascal Duplessis¹ qui propose l'utilisation de ce qu'il appelle une « fiche-concept ». L'intérêt de cette approche est de diminuer les écarts entre les attentes et les discours sur les enjeux économiques, démocratiques et scientifiques de la réalité vécue sur le terrain scolaire. Ainsi Pascal Duplessis s'appuie sur la fiche-concept, existant depuis 1993 dans le domaine des Sciences Economiques et sociales, pour l'appliquer à l'information-documentation. Il explique que la fiche-concept permet de poser des « objectifs de référence [qui] distinguent les connaissances procédurales (analyses des informations) des connaissances déclaratives (maîtriser des connaissances.)² » Ainsi nous retrouvons une dichotomie entre les connaissances liées à des procédures et celles liées à des explications. La fiche-concept répond à l'aspect du manque de verbalisation que nous avons observé chez les répondants de l'enquête. La fiche-concept serait « une modalité de présentation des connaissances relatives à un concept. Elle réunit de façon organisée les différents éléments d'un savoir et aide à définir les objectifs à atteindre par les élèves dans un domaine précis.³ » D'un point de vue didactique, la fiche-concept semble bien répondre au besoin de conceptualisation des termes d'information-documentation. En effet, elle reprend, dans une présentation synthétique, les composantes structurelles, contextuelles et didactiques. La fiche-concept peut être utilisée dans deux applications. Elle peut servir d'abord, comme support d'une évaluation formative puis, dans un cadre d'un travail de synthèse et de renforcement. L'intérêt de cette méthode est l'autonomisation de l'élève afin qu'il puisse proposer lui-même une structuration des connaissances. Cela semble une piste intéressante à exploiter. D'autant plus que pour l'application en information-documentation, Pascal Duplessis propose deux versions complémentaires de la fiche-concept : l'une pour les élèves et l'autre pour l'enseignant.

Nous allons détailler le contenu de la fiche-concept élève afin d'en montrer les avantages mais aussi certaines limites. La fiche-concept élève se décompose en huit parties (voir annexe 5 pour la

¹ Pascal, Duplessis. « La fiche-concept de l'information-documentation : outil d'acculturation professionnel, support pour la construction des connaissances ? » In Françoise, Chapron ; Eric, Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information), p. 258-270.

²² *Ibidem*, p. 259.

³ *Ibid*, p. 260.

présentation). La première partie présente les caractéristiques permettant la discrimination du concept, puis une illustration avec des exemples et contre-exemples. Cette partie permet d'ancrer dans la réalité et l'actualité des problématiques contemporaines. Ainsi les exemples sont plus parlants pour les élèves par des éléments concrets. La troisième partie est la formulation, réservée à l'élève afin d'évaluer son niveau de conceptualisation dans son langage. Puis on trouve les relations au concept, se caractérisant par des nœuds avec les sous-concepts décomposant ainsi le concept principal. Mais il y a également une relation du concept principal avec d'autres entités du champ de conceptualisation. Cet élément est intéressant à exploiter dans une dynamique d'interdisciplinarité comme il y a actuellement dans les enseignements du lycée. Utiliser cette méthode avec un tel projet pourrait être une piste d'application. La cinquième partie de la fiche-concept est la représentation qui consiste en une présentation graphique avec une verbalisation des liens unissant le concept à ses sous-concepts et thématiques annexes. On connaît l'importance de la mémoire visuelle dans l'apprentissage, il semble donc pertinent de l'exploiter dans cette approche pour en faire une carte heuristique. Ensuite, une partie de contextualisation expose les utilisations du concept à différentes niveaux : professionnelles, scientifiques, domestiques. La septième partie pose l'intérêt du concept en explicitant les enjeux de la maîtrise du concept. Enfin le dernier élément lié à la fiche-concept sont les références permettant d'approfondir le sujet. On semble à travers ces différents points faire le tour du concept et proposer des apprentissages variés de la carte heuristique à la reformulation. L'apprentissage mémoriel qu'il soit visuel ou auditif de l'élève semble respecté par ces étapes de conceptualisation. On peut ajouter que le concept se construit au fur et à mesure de la séance et de manière continue.

La fiche-concept enseignant reprend ces éléments de la fiche-concept élève en y ajoutant une composante didactique contenant quatre éléments. D'abord, nous pouvons recenser la typologie de la conception des élèves et les obstacles qu'ils rencontrent. Cette partie permet de mieux s'ancrer dans la réalité des élèves puisqu'il s'agit de tenir compte de leur remarque. Puis il y a la didactisation, c'est-à-dire le choix des objectifs ainsi que des limites du concept. Cela est à relier à l'articulation aux compétences info-documentaires développées ainsi qu'aux programmes disciplinaires. Néanmoins des critiques émergent de cette fiche-concept puisqu'elle serait centrée sur une approche conceptuelle de l'apprentissage. Mais c'est là également, tout son intérêt que de poser le concept de manière synthétique. Un des risques dénoncé par la fiche-concept élève est d'être perçue comme un produit final de l'apprentissage alors qu'elle ne doit en être que le support de l'apprentissage et non pas une finalité de l'apprentissage. Cette fiche-concept doit permettre à l'élève de verbaliser le concept selon plusieurs axes et non pas d'en faire une fin en soi. La limite trouvée à la fiche-concept de l'enseignant est de devenir une fiche-recette, c'est-à-dire perçue simplement comme une

méthode, adaptable. Il faut nuancer cette limite puisque certains éléments comme l'illustration par des exemples tout comme l'application peuvent être adaptés et le doivent face à la variété des publics. On peut donc relier le risque de la fiche-concept en général d'être utilisé comme un produit final alors que celle-ci doit être un support. Pascal Duplessis exprime l'idée de la fiche-concept comme « une fausse bonne idée¹ » mais qu'elle appartient à l'édification d'un curriculum informationnel. On voit donc que cette tentative de didactique dans le champ de l'information-documentation est délicate en raison du statut de la fiche-concept qui oscille entre le support de médiation et le risque d'être une fin en soi. Mais il faut souligner cette initiative d'une didactisation par la conceptualisation.

B- Mise en pratique d'une séquence pédagogique

L'aspect du manque de verbalisation de leur pratique et la confusion entre les concepts d'information-documentation m'a poussée à proposer une séance dédiée aux moteurs de recherche. J'avais remarqué la confusion entre le navigateur et le moteur de recherche ainsi qu'une homogénéité des pratiques d'un moteur de recherche chez les lycéens et les étudiants des classes préparatoires. J'ai donc proposé une séquence pédagogique à mes tutrices qui ont contacté des enseignants susceptibles d'être intéressés par cette démarche et ayant encore du crédit en Aide Personnalisée (AP) sur leur cours. J'ai donc eu l'occasion de mettre en place une séquence pédagogique autour des moteurs de recherche avec une classe de Première L/ES sur un cadre d'un cours d'Histoire-Géographie.

La séance devait se dérouler sur une seule heure en demi-groupe. Finalement, la séance a été étendue sur deux semaines consécutives. La première a débuté le 20 mai et la seconde le 27 mai.

La séquence que j'ai élaborée devait leur montrer d'autres horizons pour leur recherche d'information et qu'il n'y avait pas que le moteur de recherche Google contrairement à ce qu'ils avaient pu répondre dans l'enquête. La séquence se décomposait en trois temps. D'abord une partie de type cours magistral où je présentais les grands principes de fonctionnement d'un moteur de recherche. Un deuxième temps où je présentais des exemples de ressources utilisant des moteurs de recherche internes pouvant les intéresser pour leurs recherches. Enfin, la séance se clôturait avec une mise en pratique sur machine suivant un exercice en trois parties. Avant de débiter la séance, je leur avais distribué un polycopié où ils pouvaient et étaient supposés prendre des notes de cette partie théorique afin de les rendre actif. J'avais prévu un temps pour faire un bilan récapitulatif des

¹ *Ibid.*, p 265.

points essentiels à retenir. Cet aspect de la synthèse a été inspiré du principe de la fiche-concept qui synthétise un concept.

La séance a commencé par une introduction leur présentant le versant obscur de Google et notamment l'affichage des résultats favorisant ceux issus des services spécifiques de Google comme Google Flight pour les vols. J'ai eu l'occasion de revenir sur le procès Google datant de quelques mois. Ancrer la séance dans un fait d'actualité m'avait semblé judicieux pour les situer dans des faits connus. Puis la partie plus théorique a débuté. Je leur ai présenté le principe du moissonnage et du référencement tout en manipulant sur le site du lycée en extrayant de la page HTML le code source afin de présenter les métadonnées. J'ai rapidement pu exposer le cas des métamoteurs en explicitant avec le cas d'Exquick interrogeant dix moteurs de recherche généraliste et des sites web. Ensuite, la deuxième partie a pu commencer. J'ai essayé de proposer des liens les plus pertinents pour leur niveau et leurs travaux. Ainsi, j'ai sélectionné les sites de Galica, d'Europeana, les signets thématiques de la BnF ainsi que les dossiers thématiques de la BnF. Pour garder leur attention, j'ai sélectionné des sites plus surprenants utilisant bien évidemment des moteurs internes comme celui de wayback machine (archive.org) et celui de culturewok pour illustrer une autre forme d'interrogation. Pour chacun des sites, je manipulais avec une recherche afin de leur montrer le résultat de l'interrogation.

Ensuite, la mise en pratique s'est décomposée en trois temps avec pour chacun des exercices proposés correspondants à des objectifs précis en information-documentation. La première partie a consisté à comparer l'interface d'accueil entre le moteur de recherche Google avec un autre parmi une liste contenant Yahoo, Bing, Exalead, Exquick et Lycos. (Voix annexe 6) L'idée était de les faire chercher dans des zones des moteurs où ils ne seraient jamais allés. Certains critères ne correspondaient qu'à quelques moteurs, cet exercice était donc fait pour les avertir sur l'aspect complémentaire des moteurs de recherche entre eux lors d'une recherche. La deuxième partie de la pratique était composée par deux composantes. L'enjeu de cet exercice était de juger de la pertinence des moteurs puis des résultats. J'avais d'abord proposé des requêtes à faire dans les deux moteurs et de constater les différents traitements opérés par les moteurs pour une même requête. Il y a avait une requête dite classique, sans surprise sur les résultats. Puis une requête plutôt commerciale afin de remarquer les résultats plus ou moins communs entre les deux moteurs. Enfin une requête qui traitait de la synonymie. J'avais choisi la requête : « un vert d'eau ». La seconde partie de cet exercice était d'observer les résultats à partir d'une requête imposée sur les cinq premiers résultats. Le dernier exercice consistait à sélectionner sur chacun des moteurs parmi ces requêtes, la plus pertinente et d'en évaluer la fiabilité de sources selon des critères donnés.

Au final ces exercices leur ont permis d'établir des points de comparaison entre les moteurs de recherche selon l'interface mais aussi les paramètres de recherche. Ces exercices ont pu aussi mettre en valeur leur capacité à juger de la pertinence de sites selon des critères puis de juger de la fiabilité des sources, plus précisément d'une page. Cette phase pratique de la séquence reprend tous les mécanismes de la réflexion qu'ils sont supposés mener lors d'une recherche. Cela a permis aux élèves de se pencher sur leur pratique lors d'une recherche et de prendre du temps pour se consacrer à des étapes progressives de leur recherche informationnelle. Cette pratique leur a paru enfantine au départ mais ils se sont vite intéressés et questionnés au sujet de certains termes mentionnés. Cela montre bien que cette séance a déclenché des réactions en eux. Ainsi tout n'était pas aisé à saisir dans leur pratique. Durant les deux séances, j'ai pu m'apercevoir que la formulation des questions n'était assez claire pour eux et j'ai dû leur expliquer individuellement des éléments de la pratique. Certains étaient récurrents comme l'évaluation des sources ainsi que l'explication des liens entrants vers le site. Il aurait été pertinent d'avoir pu tester la séance au préalable, comme j'ai pu le faire avec les questionnaires de l'enquête, afin d'en évaluer les difficultés liées à la formulation.

Dans cette séance, il a été intéressant de travailler sur l'aspect de la mise en pratique, devant être absolument effectuée par des gestes pour que la théorie puisse être comprise et assimilée. Un autre point à souligner est leur demande d'acquérir les liens présentés lors de la partie théorique. Me montrer disponible pour leur question m'a permis d'être au plus près de leur difficulté et de faire un réel travail personnalisé avec eux. Le pari de la séance a été réussi puisqu'ils se sont investis au fur et à mesure de la séance puisqu'ils m'ont interpellée lors de la pratique. La classe était dynamique ce qui m'a permis aussi de prendre confiance et de prendre du temps avec eux. Leur pratique sur les moteurs de recherche ne changera pas, ils me l'ont clairement précisé en fin de séance. Néanmoins, ils garderont peut-être des traces de la séance avec la manipulation et sauront désormais qu'un moteur de recherche existe pour chaque besoin spécifique en information.

2) Le CDI :un nouvel espace en devenir

A- Le Centre de Connaissances et de culture (3C) : changement de paradigme

Dès 2012, dans la circulaire proposée à la rentrée, le terme de « Centre de Connaissances et de Culture » était admis dans les annexes. Il est défini comme un lieu « privilégi[ant] à la fois le numérique et le livre, dans une approche où la maîtrise de la langue est un appui indispensable aux autres apprentissages.¹ » Les centres de connaissances et de culture s'ancrent dans une démarche

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 7- Encourager la dynamique pédagogique et l'innovation. In : Eduscol : *Portail national des professionnels de l'éducation*. [En

expérimentale ; celle-ci est supposée être un levier pour la politique de l'établissement concernant les pratiques pédagogiques et les besoins des élèves. En effet, le chef de l'établissement peut ainsi constituer une politique éducatrice novatrice en proposant une large place pour les supports numériques nomades. Le centre de connaissances et de culture peut être une opportunité pour les établissements afin de se positionner en tant que moteur de l'innovation tant en pédagogie qu'en accompagnement. Le schéma actuel des CDI ne répond plus aux préoccupations d'un projet pédagogiques. Il demande donc à être réformé avec les nouvelles pratiques informationnelles des élèves que nous avons découvertes à travers l'enquête.

Le 3C est bâti autour de trois principaux piliers : des temps nouveaux d'apprentissages, des nouvelles pédagogies ainsi que des espaces physiques et virtuels. Nous nous appuyons sur le « *Vademecum : vers des centres de connaissances et de culture* ¹ » produit par le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative pour enrichir la définition du 3C. L'idée sous-jacente du 3C est de « dépasser l'isolement du professeur-documentaliste, le cloisonnement entre vie scolaire et CDI, entre enseignements des disciplines et apprentissages transversaux, programme d'enseignement et socle commun.² » On constate dès ce but que les réalités du terrain sont prises en compte dans les perspectives du projet. Les préoccupations émergentes liées au métier de professeur-documentaliste semblent également être perçues puisque le projet intègre pleinement cet acteur comme moteur au sein du 3C. La culture informationnelle occupe une grande place aussi dans ce projet comme on va le voir. Un des intérêts du 3C permet à tous les usagers, élèves et enseignants de se former et d'apprendre de manière autonome. Les espaces et les temps scolaires sont jusqu'à présents marqués d'un cloisonnement par des salles, des heures et des enseignements. Décloisonner ces espaces et ces temps permet d'apprendre avec plus d'autonomie dans son parcours avec plus de collaboration avec les autres et d'accompagnement personnalisé. Cette nouvelle forme pédagogique serait accompagnée sur ce lieu d'une complémentarité des espaces. En effet, il s'agit de repenser la notion de la salle de permanence avec des espaces physiques ou virtuels dédiés au travail individuel ou en groupe. La construction des apprentissages passe par des lieux identifiés et aménagés par des espaces et des temps en adéquation avec les modalités de travail des élèves. Ces différents espaces seraient régis selon des codes de conduite. On peut imaginer des zones de tolérance au bruit comme nous l'avons déjà évoqué. « Les usages et les pratiques sociale qui en découlent en font un lieu

ligne] 29 mars 2012 [Consulté le 27/05/2015] < <http://eduscol.education.fr/cid59654/7-encourager-dynamique-pedagogique-innovation.html> >

¹ Jean-Louis, Dupraire, Mireille, Lamouroux, Bénédicte, Robert. *Vademecum : Vers des centres de connaissances et de culture*. [PDF] 2012 [Consulté le 27/05/2015] < http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/58/7/2012_vademecum_culture_int_web_214771_215587.pdf >

² *Idem*, p. 4.

d'apprentissage et de pratique de la citoyenneté.¹ » On retrouve un pilier de l'école qui est de faire des élèves des citoyens avertis. De plus, l'idée d'espaces augmentés venant compléter les espaces physiques est intéressante puisqu'elle exploite le potentiel des nouvelles technologies. Ces espaces augmentés pourraient prolonger les autres lieux grâce à un apprentissage progressif par la mise en place de parcours de formation. L'accueil de ce lieu sera essentiel puisque « la qualité humaine et matérielle de l'accueil des élèves et du personnels dans le 3C est une des priorités de la démarche d'évolution des espaces de travail et de la vie des élèves.² » C'est cet accueil qui donnerait la fonction de l'apprentissage du « bien vivre, agir et apprendre ensemble. » Néanmoins, cela signifie une adaptation aux besoins des usagers en termes de temps et vitesse d'apprentissage puisqu'ils peuvent venir pour une simple visite ponctuelle à du travail continu sur plusieurs heures.

Par ailleurs, le 3C sera porteur de l'engagement des élèves dans l'établissement comme en dehors ce qui leur permettra de développer un sens des responsabilités, un esprit d'initiative et une autonomie dans leur projet. Le centre des connaissances et de la culture devra être fédérateur pour leur projet en mettant en place notamment des outils de médiation. Ces derniers pourraient lier les activités scolaires et celles éducatives autour d'un projet thématique. On voit bien l'intérêt de proposer une transdisciplinarité ici ainsi qu'une collaboration plus étroite entre les enseignants de discipline et les professeurs-documentalistes. L'accompagnement des élèves passe donc par des projets formateurs et porteurs pour les élèves. Mais il se réalise aussi par de l'accompagnement personnalisé. En modulant ces espaces, le temps du professeur-documentaliste est également éclaté. C'est pourquoi ils préconisent d'automatiser les un maximum d'opération de gestion comme le prêt et le retour afin que le professeur-documentaliste puisse exercer des missions d'accompagnement, de conseil et d'expertise.

Les ressources numériques en grand développement depuis l'essor d'Internet occupe une autre part de ce projet. Il est nécessaire de repenser les collections et chaque type de document au sein du 3C pour en permettre un accès et un usage plus aisément. On peut le comprendre aisément en raison des différentes modalités d'accès à l'information que cela soit dans le fonds physique ou numérique. Constituer un fonds numérique c'est investir dans les livres numériques, les manuels scolaires numériques, les bases de données et des vidéos en ligne. Mais c'est aussi organiser le fonds par rapport aux projets éducatifs dont un accès ergonomique est nécessaire. Pour cela, une proposition est intéressante à exploiter. Il s'agit de proposer un portail fédérant plusieurs bases documentaires des collèges et des lycées aux bibliothèques environnantes qu'elles soient municipales ou universitaires. Créer des bases thématiques inter-établissement est également une piste allant vers

¹ *Id*, p. 29.

² *Id*, p. 24.

ce sens en mutualisation des informations et des collections. Comme nous l'avons énoncé, l'auto-formation sera proposée. Ainsi pour la favoriser des ressources seront proposées. On peut citer des tutoriels visant la culture de l'information qui devront être mis en place ainsi que des supports de cours produits par les enseignants déposés sur une plateforme de travail.

Ainsi la notion de service occupe une large place du 3C par l'accompagnement plus cerné de l'élève. La logique du service rendu change par rapport à celle d'un CDI puisque l'on est beaucoup moins dans la dynamique d'un fonds documentaire physique. « Il s'agit en effet d'évaluer le service rendu aux élèves par le taux de fréquentation et le taux de satisfaction, plutôt que le volume des collections.¹ » En effet, les services en ligne apportent la diversité et la valeur ajoutée du 3C en proposant une autonomie progressive chez l'élève.

Il semble donc que l'idée de créer de nouveaux espaces pour des nouveaux temps en proposant un fonds physique et virtuel enrichi, soit une piste porteuse pour l'avenir. Néanmoins, quelques lacunes sont à souligner. Comme nous l'avons dit précédemment, les élèves connaissant les rudiments de l'informatique (les recherches d'information par exemple), ne sont pas capables de verbaliser leur pratique dénotant d'un manque de contrôle dans leur activité. Ce premier point de la culture informationnelle étant soulevé, le second est à mentionner. Il s'agit du désintéressement de l'école des élèves. Nous avons parlé de l'attention divisée chez les Digital Natives. Par la pratique avec le stage, j'ai clairement pu observer une nonchalance et une sorte d'indifférence chez certains élèves. Car, finalement, le problème reste le même que pour la culture informationnelle. Proposer un accès à l'auto-formation semble une belle proposition et pertinente dans notre environnement numérique mais qu'en est-il réellement du besoin des élèves ? Seront-ils capables de s'auto-former demain quand aujourd'hui ils sont à peine capables de montrer un intérêt à ce qu'ils apprennent ? Si ce n'est pas le cas, une forte médiation de la part de l'équipe pédagogique devra être envisagée. Mais cela pourrait être aussi ce travail sur une transdisciplinarité et une collaboration entre enseignants qui pourrait être intéressante dans ce nouvel espace avec des nouveaux temps d'apprentissages. Or, il nous faut rappeler la définition que nous avons choisie comme point de repère pour le terme de culture informationnelle. Celle-ci intègre cette pluridisciplinarité avec alors cinq domaines de compétences et de maîtrises : l'information, la documentation, la communication, les technologies de l'information et les médias de masse. Jusqu'à présent, le 3C semble une des meilleures suggestions de promotion de la culture informationnelle avec l'autonomie progressive de l'élève, l'accès aux outils dématérialisés et au numérique.

¹ *Id.*, p. 48.

B – Application possible pour le CDI du lycée Faidherbe : perspectives

Comme nous avons pu le voir avec l'enquête menée au CDI et les éléments théoriques du 3C, la création de nouveaux espaces semble nécessaire. En revanche, bousculer l'aménagement sur un lycée construit depuis plusieurs années semble plus complexe à mettre en place qu'un lycée en construction. C'est pourquoi le lycée Faidherbe, à moins de procéder à de gros travaux de liaison entre la salle de permanence et le CDI, semble limité dans sa configuration actuelle du lycée. Néanmoins, l'idée de créer des espaces distincts, selon les besoins et les temps de passage semble répondre au plan de l'espace-temps du 3C. Même s'il faudrait prévoir un agrandissement, les espaces répondraient à la demande des élèves ainsi qu'à la dynamique proposée par le 3C. Celui-ci répond aux besoins actuels des usagers, c'est pourquoi il est intéressant de s'en inspirer à défaut de pouvoir l'appliquer à la lettre.

Puis nous avons vu que le 3C proposait une application concrète d'une pédagogie avec le numérique. Cela corrobore les besoins des lycéens et des étudiants des classes préparatoires que nous avons pu constater avec une demande d'un fonds en ressources numériques, liseuses et tablettes. L'usage d'une pédagogie avec le numérique devient impérative, si on ne veut pas creuser le fossé que nous avons observé entre les pratiques scolaires et les pratiques informelles des élèves. Refuser une pédagogie avec l'aide et l'appui du numérique au XXI^{ème} siècle, ce serait renoncer à l'enseignement et inciter le décalage entre les enseignants et les élèves. Mais cela aurait aussi un impact sur l'apprentissage puisqu'il n'y aurait pas de liaison entre les supports. Les mécanismes d'apprentissage ne sont pas, certes, les mêmes sur du numérique ou du papier mais ils complémentaires. Refuser une mixité des supports, ce serait ne pas tenir compte de l'ère du temps et s'obstiner dans une pédagogie obsolète. Obsolète, dans le sens où elle n'intègre pas la dimension des pratiques de l'élève et du format actuel de l'information. Or, il est fort à croire qu'une pédagogie en relation avec les pratiques actuelles comme le propose le 3C pourrait conduire à une meilleure réussite de l'élève.

Le CDI du lycée Faidherbe pourrait envisager comme il était proposé dans les propositions de l'enquête un réaménagement de l'intérieur en espaces modulables avec des zones de silence et de tolérance au bruit dont on vu l'importance pour les répondants. En revanche, ce qui manque encore est l'idée de ressources numériques comme nous l'avons souligné. On pourrait très bien envisager actuellement, l'idée d'un portail propre au CDI du lycée destiné à mettre en valeur le fonds numérique. Rien actuellement dans le CDI ne permet de mettre en place de l'auto-formation hormis la consultation d'ouvrage de méthodologie ou de guide sur place. Il serait intéressant de proposer des espaces d'auto-formation, dans une phase de test du 3C. Pourquoi ne pas d'ailleurs s'inspirer du Centre de Ressources en Langue des universités pour proposer des espaces d'apprentissage de langue. Ce projet pourrait ne pas être inutile compte tenu de la réputation des filières des langues du

lycée Faidherbe et notamment celle de l'Abibac préparant également au baccalauréat allemand ainsi que des sections européennes anglaises et allemandes proposées.

Nous pouvons ajouter que l'accompagnement personnalisé des élèves pourrait être renforcé grâce à des espaces plus distincts car leurs activités seraient immédiatement cernées ainsi que les besoins évidents. La mise en place de projets sera bientôt proposée par le CDI avec notamment la création d'une revue de presse réalisée par les lycéens par la collaboration des professeurs-documentalistes et d'une enseignante d'anglais. Ce qui répond au besoin de responsabilisation des élèves dans des projets pédagogiques du 3C. Mais pour inciter à un développement de projet venant des lycéens, ne faudrait-il pas proposer plus de collaboration avec la Maison des lycéens, par exemple ? Pour cela, il faudrait que le CDI devienne un point central tant en que fréquentation des élèves que d'investissement de la politique de l'établissement.

Le CDI du lycée Faidherbe est actuellement satisfaisant mais demande des modifications dans son architecture pour mieux être perçu par le public des lycéens. L'inspiration de certains points du 3C comme ceux du plan du numérique pourrait avoir des conséquences positives sur la fréquentation du CDI ainsi que de la réception de la pédagogie par un travail plus suivi et personnalisé.

Conclusion

Nous avons eu l'occasion ici de présenter un travail autour de la culture informationnelle s'articulant dans trois axes principaux. Nous avons pu aborder le concept de la culture informationnel sous son aspect problématique de la terminologie avec le concept de 'literacy information'. Nous avons étudié la variation de sens que les auteurs donnaient au sens culture informationnelle et nous nous sommes positionnés sur la définition d'Alexandre Serres d'une culture informationnelle globale s'articulant autour de trois cultures indiquant trois maîtrises : celle de la culture informatique, celle de la culture des médias et celle de la culture informationnelle. Cette dernière peut se définir par une appropriation des techniques, c'est-à-dire par une formation pratique au TIC et aux outils techniques mais également d'une réflexion sur cette pratique par une formation théorique à l'univers informationnel. La dernière facette du concept de la culture informationnelle était la prise de conscience vis-à-vis des pratiques, notamment celles sur la toile incitant à une éthique et une responsabilisation. C'est-à-dire assurer aux élèves de devenir des citoyens avertis de l'information qu'ils cherchent et utilisent. Nous avons cherché à positionner le rôle pédagogique qui était difficilement admis des professeurs-documentalistes. Nous avons vu également les difficultés d'adéquation entre les pratiques scolaires et les pratiques informelles des Digital Native. Cette confrontation de génération s'accélère par les différences des niveaux de pratiques entre les enseignements proposés à l'école et la pratique personnelle en matière de recherche et de traitement de l'information chez les élèves. Les mécanismes de raisonnement n'étant plus les mêmes, c'est à l'école de se rapprocher des pratiques informationnelles des élèves. L'enseignement scolaire est donc à un carrefour de décisions où il lui faut se réformer vers une culture informationnelle plus présente.

Nous avons ensuite présenté l'enquête sur les usagers du CDI du lycée Faidherbe. Celle-ci s'est décomposée en deux échantillons. D'une part, les étudiants des classes préparatoires et d'autre part les lycéens. Il a fallu s'adapter aux deux publics en termes de création du questionnaire et d'administration. Les objectifs de travail au CDI pour les uns n'étant pas les mêmes pour les autres, les résultats de l'enquête se sont différenciés par rapport à leur attentes et besoins. Concernant le CDI, les étudiants des classes préparatoires ont regretté le manque de place et de silence. Ils auraient désiré avoir accès à un fonds d'Ebooks et des liseuses. Au contraire des lycéens prônaient l'ajout au fonds plutôt de tablettes. Nous avons repéré des pratiques semblables concernant leur pratique informationnelle telles que la justification des sources ou le non-usage des opérateurs booléens. De même que nos deux types de répondants avaient émis l'envie d'avoir dans le fonds documentaire

des ressources numériques. Cela nous renvoyant bien à un décalage entre la pratique scolaire et la pratique personnelle et surtout à un retard de l'école en matière de numérique

De cela, nous avons pu proposer des pistes d'accroissement de la culture informationnelle en passant par des théories puis des applications possibles au CDI du lycée Faidherbe. Nous avons repéré des lacunes concernant la verbalisation des concepts d'information-documentation de base comme le choix des mots-clés lors d'une requête. C'est pourquoi nous avons étudié la proposition de Pascal Duplessis avec la fiche-concept pour l'enseignant et l'élève. Nous en avons montré une des limites dont l'une était d'être pris comme une fin en soi de l'enseignement alors qu'elle ne doit être qu'un outil pédagogique. Ce qui nous a amené à travers une séance durant le stage, à travailler sur un concept précis, celui du mécanisme des moteurs de recherche. Nous en avons en présenté les grands principes et proposé une mise en pratique imposant le travail des mécanismes de réflexion sur l'information. Les élèves ont ainsi pu manier les critères de sélections de l'information en jugeant de la pertinence et de la fiabilité de la source sélectionnée. Ils ont dû mobiliser également leur connaissance sur un sujet afin de situer l'information. Sans en avoir conscience, ils ont manié les structures de la culture de l'information en ce sens qu'ils ont appris à verbaliser leur pratique. Puis nous avons observé le cas du changement de paradigme du CDI. Le Centre de Documentation et d'Information ayant été créé en 1973, il était en accord avec les préoccupations de ce temps-là jusqu'à l'arrivée de l'Internet pour le grand public. En effet, il s'agit désormais de tenir compte du numérique pour ne pas que l'école tombe en désuétude et en rupture avec les élèves. C'est ce que propose le Centre de Connaissances et de Culture en créant des espaces et des temps, en adéquation avec les besoins autant en termes de temps de travail que de moyens de travail. L'autre aspect de ce projet est la valorisation d'un fonds numérique avec des bases de données, des livres numériques et des manuels scolaires numériques pour être au plus proche des préoccupations actuelles. Ainsi l'auto-formation, aidée par des outils numériques serait proposée, aurait tout son sens dans un cadre où chacun y viendrait en autonomie. Une autre dynamique de ce projet est la valorisation des projets des élèves en les incitant à une participation active au lycée. Cela pourrait jouer le rôle fédérateur de l'école. Nous avons essayé de projeter ces aspects du Centre de Connaissances et de Culture sur le CDI actuel du lycée et il semble que certaines propositions soient applicables comme l'ajout du fonds numérique ainsi que la création d'espaces distincts.

Nous pouvons donc dire que la culture informationnelle est un vaste domaine qui demande encore réflexions tant sur la conceptualisation à l'ère du numérique que sur les applications avec les outils à enseigner et les pédagogies à privilégier.

Bibliographie

1) Ouvrages

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette ; KOVACS, Susan. *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès ; Lavoissier, 2011.

BRIZIOU , Michèle. *Les professeurs documentalistes*. Ed. 2011. Orléans : CRDP du Centre, 2011.(Livres bleus. Série Les fondamentaux)

CHAPRON, Françoise. *Les CDI de lycées et collèges : de l'imprimé au numérique*. 3^{ème} ed. Paris : Presse Universitaire de France, 2012.

CHAPRON, Françoise. DELAMOTTE, Eric. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presse de l'enssib, 2010. (Collection Papier. Série Culture de l'information).

COLLECTIF « VIVRE LE CDI » . *C'est fou ce qu'on peut faire au CDI*. Paris : L'Harmattan, 2010.

DESPRES-LONNET, Marie. Les stratégies de recherche documentaire des étudiants entre attentes institutionnelles et pratiques réelles. In PAPY, Fabrice, *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*. Paris : Hermès ; Lavoisier, 2007. Chap. 10, p 203-219.

FAYET-SCRIBE, Sylvie. *Histoire de la documentation en France. Culture, science et technologie de l'information : 1895-1937*. Paris : CNRS Editions, 2000. p 223-225.

HOURST, Bruno. *Former sans ennuyer*. Paris : Editions d'Organisations, 2004.

JUANALS, Brigitte. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Hermès, 2003. Chap. 1 : Vers une culture de l'information. p 15-30.

LE COADIC, Yves-François. *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS ; Armand Colin, 2004 (128. Information-documentation).

SERRES, Alexandre. L'école au défi de la culture informationnelle. In DINET, Jérôme. *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21 ème siècle*. Paris : Hermès sciences ; Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques d'information ; usages et compétences) Chap. 2, p 41-70.

SIMONNOT, Brigitte. Etre usager de l'information nécessite-t-il de nouvelles compétences ? In DINET, Jérôme. *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21 ème siècle*. Paris : Hermès sciences ; Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques d'information ; usages et compétences) Chap. 1, p 21-39.

2) Articles

CHANTE, Alain. La culture de l'information, un domaine de débat conceptuel. *Les enjeux de l'information et de la communication*, vol. 2010, janvier 2010, p ; 33- 44.

CHAUDIRON, Stéphane ; IHADJADENE, Madjid. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Etude de communication*, n° 35, février 2010, p 13-30.

3) Sites

FABDEN, *Enseignement de l'information-documentation et ouverture à la culture informationnelle.*

[PDF] 2012 [Consulté le 05/05/2015] <http://fadben.asso.fr/IMG/pdf/Manifeste_2012.pdf>

DURPAIRE, Jean-Louis, LAMOUREUX, Mireille, ROBERT, Bénédicte. *Vademecum : Vers des centres de connaissances et de culture.* [PDF] 2012 [Consulté le 27/05/2015] <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/58/7/2012_vademecum_culture_int_web_214771_215587.pdf>

HELLY, Perrine. *La cafétéria en bibliothèque.* ENSSIB [PDF] juillet 2007 [Consulté le 30 avril 2015] <<http://dcb16.free.fr/Cafeteria.pdf>>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. 7- Encourager la dynamique pédagogique et l'innovation. In : *Eduscol: Portail national des professionnels de l'éducation.* [En ligne] 29 mars 2012 [Consulté le 27/052015]. <<http://eduscol.education.fr/cid59654/7-encourager-dynamique-pedagogique-innovation.html>>

Annexes

Sommaire des annexes

Questionnaires de l'enquête	1
1) Etudiants des classes préparatoires.....	2
2) Lycéens	4
Résultats de l'enquête.....	6
3) Etudiants des classes préparatoires.....	6
a) Votre identité	6
b) Le CDI et vous	7
c) Vos attentes et besoins du CDI	8
d) Vos pratiques informationnelles	10
4) Lycéens	13
a) Votre identité	13
b) Le CDI et vous	14
c) Vos attentes et besoins du CDI	15
d) Vos pratiques informationnelles	16
Séquence pédagogique	18
5) Fiche-concept de Pascal Duplessis	18
6) Fiche pratique de la séance sur les moteurs de recherche	19

Questionnaires de l'enquête

1) Questionnaire des étudiants des classes préparatoires

I – Votre identité

1/ Quel est votre sexe ?

- Femme
- Homme

2/ Quel est votre niveau scolaire ?

- 1^{ère} année
- 2^{nde} année
- 3^{ème} année

3 / Quelle est votre filière ?

- Littéraire
- Scientifique

4 / Etes-vous redoublant ?

- Oui
- Non

II – Le CDI et vous

Nous cherchons à approfondir votre relation au lieu avec vos usages.

1 / Pour quelles raisons venez-vous au CDI ?

- Travailler au calme
- Espace de détente
- Utiliser les ordinateurs
- Chercher des documents
- Se renseigner sur l'orientation
- Travailler en groupe
- Visionner un film dans la salle de projection
- Autre

2 / En quoi la présence des professeurs documentalistes vous est-elle utile ?

3 / Que pensez-vous du CDI ?

4 / Que trouvez-vous en plus au CDI que le reste du lycée ne vous apporte pas ?

III – Vos attentes et besoins du CDI

Dans une perspective d'amélioration du CDI, nous cherchons à approcher vos attentes vis-à-vis du CDI.

1 / Appréciez-vous l'espace disponible ?

- Oui
- Non

2 / Quels espaces supplémentaires désireriez-vous avoir ?

- Des espaces de détente plus confortables (fauteuil œuf, pouf ...)
- Plus de salle de groupes
- Espace de type cafétéria (café à disposition par ex.)
- Rien de plus
- Autre

3 / Trouvez-vous que le fonds documentaire est adapté à vos besoins ?

- Oui
- Non

4 / Ressentez-vous le besoin de compléter le fonds par :

- Bibliothèque annexe dans le lycée
- BU
- Bibliothèque municipale
- Ressources en ligne proposées par l'ENT de l'université (CAIRN ...)

5 / Qu'aimeriez-vous y trouver en plus ?

- Des liseuses
- Des tablettes
- Fonds E-books
- Fonds interactif
- Ressources numériques
- Cédéthèque
- Rien de plus
- Autre

6 / Utilisez-vous le cahier de suggestion ?

- Oui
- Non

7 / Trouvez-vous utile un cahier de suggestion de livres ?

- Oui
- Non

8 / Qu'attendez-vous de la part des professeurs-documentalistes :

- Plus d'aide personnalisée (comme à la recherche d'information)
- Plus de mise en valeur du fonds (nouveau...)
- Rien de plus
- Autre

IV – Vos pratiques informationnelles

Dans un le cadre de vos pratiques de recherche d'information, nous voulons étudier vos pratiques et vos réflexions.

1 / Comment parvenez-vous à dégager vos mots-clés d'un sujet pour faire une recherche d'information ?

2 / Connaissez-vous d'autres moteurs de recherche que Google ?

- Oui
- Non

3 / Si oui, lesquels ?

4 / Utilisez-vous les opérateurs booléens (ET / OU / SAUF ...) dans la construction de vos requête ?

- Oui
- Non

5 / Quels sont vos critères d'évaluation d'un site pour le juger pertinent ?

6 / Pensez-vous que l'information est totalement fiable sur Internet ?

- Oui
- Non

7 / Parvenez-vous à intégrer les nouvelles informations dans un ensemble plus grand comme vos cours ?

- Oui
- Non

8 / Utiliser la recherche sur BCDI vous aide-t-elle à utiliser d'autres interfaces de recherche (comme celle de la BU) ?

- Oui
- Non

9 / Lors d'une recherche sur BCDI, obtenez-vous des résultats ?

- Oui
- Non

10 / Sont-ils pertinents par rapport à votre recherche avec les mots clés ?

- Oui
- Non

11 / Vous sentez-vous suffisamment formé à la maîtrise de ce logiciel ?

- Oui
- Non

12 / Avez-vous eu des séances menées par les professeurs documentalistes au lycée vous incitant aux bons réflexes de recherche d'information ?

- Oui
- Non

13 / Qu'en avez-vous retenu ?

2) Questionnaire des lycéens

I – Votre identité

1/ Quel est votre sexe ?

- Femme
- Homme

2/ Quel est votre niveau scolaire ?

- 2^{nde}
- 1ere
- Term

3/ Etes-vous redoublant ?

- Oui
- Non

II – Le CDI et vous

Nous cherchons à approfondir votre relation au lieu avec vos usages.

1 / Pour quelles raisons venez-vous au CDI ?

- Travailler au calme
- Espace de détente
- Utiliser les ordinateurs
- Chercher des documents
- Se renseigner sur l'orientation
- Travail en groupe
- Visionner un film dans la salle de projection
- Autre

2 / En quoi la présence des professeurs documentalistes vous est-elle utile ?

3 / Que pensez-vous du CDI ?

4 / En dehors des cours, pourquoi préférez-vous venir au CDI ?

III – Vos attentes et besoins du CDI

Dans une perspective d'amélioration du CDI, nous cherchons à approcher vos attentes vis-à-vis du CDI.

1 / Appréciez-vous l'espace disponible ?

- Oui
- Non

2 / Quels espaces supplémentaires désireriez-vous avoir ?

- Des espaces de détente plus confortables (fauteuil œuf, pouf ...)
- Plus de salle de groupes
- Espace de type cafétéria (café à disposition par ex.)
- Rien de plus
- Autre

3 / Trouvez-vous que le fonds documentaire est adapté à vos besoins ?

- Oui
- Non

4 / Utilisez-vous le cahier de suggestion ?

- Oui
- Non

5 / Trouvez-vous utile un cahier de suggestion de livres ?

- Oui
- Non

6 / Qu'aimeriez-vous y trouver en plus ?

- Des liseuses
- Des tablettes
- Fonds E-books
- Fonds interactif
- Ressources numériques
- Cédéthèque
- Rien de plus
- Autre

7 / Qu'attendez-vous de la part des professeurs-documentalistes :

- Plus d'aide personnalisée (comme à la recherche d'information)
- Plus de mise en valeur du fonds (nouveau...)
- Autre

IV – Vos pratiques informationnelles

Dans un le cadre de vos pratiques de recherche d'information, nous voulons étudier vos pratiques et vos réflexions.

1 / Comment choisissez-vous les mots pour faire votre recherche d'information ?

2 / Connaissez-vous d'autres moteurs de recherche que Google ?

- Oui
- Non

3 / Si oui, lesquels ?

4 / Utilisez-vous les opérateurs booléens (ET / OU / SAUF ...) dans la construction de vos requête ?

- Oui
- Non

5 / Quels sont vos critères d'évaluation d'un site pour le juger pertinent ?

6 / Pensez-vous que l'information est totalement fiable sur Internet ?

- Oui
- Non

7 / Parvenez-vous à intégrer les informations issues de votre recherche documentaire dans vos cours (auteur dans un mouvement littéraire par ex) ?

- Oui

- Non

8 / Utiliser la recherche sur BCDI vous aide-t-elle à utiliser d'autres interfaces de recherche (comme celle de bibliothèque municipale ou médiathèque) ?

- Oui
- Non

9 / Lors d'une recherche sur BCDI, obtenez-vous des résultats ?

- Oui
- Non

10 / Sont-ils pertinents par rapport à votre recherche avec les mots clés ?

- Oui
- Non

11 / Vous sentez-vous suffisamment formé à la maîtrise de ce logiciel ?

- Oui
- Non

12 / Avez-vous eu des cours par les professeurs documentalistes au collège vous incitant aux bons réflexes de recherche d'information ?

- Oui
- Non

13 / Qu'en avez-vous retenu

14 / Que pouvez-vous retenir des cours donnés par les professeurs documentalistes de cette année ??

a) Résultats de l'enquête

3) Résultats des étudiants de classes préparatoires

A – Votre identité

Identifiant	1- Quel est votre sexe ?	2- Niveau scolaire ?	3- Filière ?	4- Redoublant ?
1	Femme	2ème	Scientifique	Non
2	Homme	2ème	Scientifique	Non
3	Homme	2ème	Scientifique	Non
4	Femme	1ère	Littéraire	Non
5	Femme	1ère	Littéraire	
6	Homme	1ère	Littéraire	Non
7	Homme	1ère	Littéraire	Non
8	Homme	1ère	Littéraire	Non
9	Homme	2ème	Littéraire	Non
10	Homme	2ème	Scientifique	Non
11	Homme	2ème	Scientifique	Non
12	Femme	2ème	Littéraire	Non
13	Femme	1ère	Scientifique	Non
14	Homme	1ère	Scientifique	Non
15	Homme	1ère	Scientifique	Non
16	Femme	1ère	Scientifique	Non
17	Homme	2ème	Littéraire	Non
18	Femme	1ère	Littéraire	Non
19	Femme	1ère	Littéraire	Non
20	Femme	1ère	Littéraire	Non
21	Femme	1ère	Littéraire	Non
22	Homme	1ère	Littéraire	Non
23	Femme	1ère	Littéraire	Non
24	Femme	2ème	Scientifique	Non
25	Homme	2ème	Scientifique	Non
26	Femme	1ère	Littéraire	Non
27	Femme	3ème	Littéraire	Non
28	Homme	1ère	Littéraire	Non
29	Femme	3ème	Littéraire	Non
30	Homme	1ère	Littéraire	Non
	50 % femmes, 50 % hommes	57 % 1ère année, 33 % 2ème, 10 % 3ème	63 % Littéraires, 37 % Scientifiques	0 % redoublant.

B- Le CDI et vous

Identifiant	1- Pour quelles raisons venez-vous au CDI ?	2- En quoi la présence des documentalistes vous est-elle utile ?
1	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents	
2	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs	
3	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents	
4	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs	
5	Travailler au calme / Travailler en groupe	Trouver des ouvrages ou des articles précis à des recherches ciblées
6	Travailler au calme / Espace de détente / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents / Travailler en groupe / Visionner un film en salle de projection	Ils nous guident dans nos recherches
7	Travailler au calme / Travailler en groupe / Visionner un film en salle de projection	Pour trouver des livres et nous conseiller
8	Travailler au calme / Espace de détente / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents / Visionner un film en salle de projection	Elles permettent de bien m'orienter dans mes recherches
9	Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents	Pour trouver des livres / Etre conseillé
10	Travailler au calme / Travailler en groupe	Pour un problème dans la recherche de document ou un problème informatique
11	Travailler au calme	Pour les renseignements
12	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents	Pour les renseignements
13	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents / Travailler en groupe	Pour trouver les ouvrages qui me sont utiles
14	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents	Emprunt de livres / Renseignements divers
15	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Autre : TPE	Aide à la recherche de docs / Emprunt
16	Utiliser les ordinateurs / Travailler en groupe	Renseignement et recherche de docs rapide
17	Espace de détente / Chercher des documents	Emprunter des livres / Recherche de documents sur un sujet précis
18	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents	Elle est agréable
19	Travailler au calme / Espace de détente / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents	Dans la recherche d'ouvrages et de documents
20	Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents	En rien personnellement
21	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs	Recherche de livres sur un sujet spécifique
22	Autre : emprunt d'ouvrages	Pour la recherche de livres et l'aide en cas de problème avec les ordinateurs
23	Travailler au calme / Espace de détente / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents / Travailler en groupe	Pour trouver rapidement ce que je cherche
24	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Travailler en groupe	Pour obtenir des références et donner des conseils de recherche
25	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Travailler en groupe	Je n'ai jamais eu l'occasion de faire appel à ce service
26	Travailler au calme / Chercher des documents	je n'en ai pas usage
27	Travailler au calme / Espace de détente / Travailler en groupe	Trouver de la documentation
28	Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents / Travailler en groupe	En cas de difficultés lorsque je recherche un ouvrage
29	Travailler au calme / Chercher des documents	Les documentalistes m'aident à trouver plus facilement les documents que je cherche
30	Travailler au calme / Chercher des documents	Aide pour orienter vers les documents spécifiques
		Recherche de documents

3- Le CDI et vous	4- Le CDI et vous
3- Que pensez-vous du CDI ? Le bruit est assez gênant parfois mais sinon bien Manque de places à certaines horaires et trop bruyant parfois C'est un espace agréable avec de nombreux documents qui satisfont souvent les attentes. Bien mais gagnant à être plus grand Bonne espace qui mériterait d'être plus grand Très bon espace. Beaucoup de documents, livres à nous proposer. Il sait bien les côtés travail et un autre plus détente. J'apprécie la salle de travail en groupe Bel espace / Pas mal de fonds C'est un bon espace de travail pour les élèves, même si parfois trop bruyant Utile pour travailler, bonne ambiance de travail Un bel endroit pour travailler C'est un espace de travail agréable mais ça ne permet pas le même degré de concentration que la bibliothèque Maria Fauconnier, c'est pourquoi je n'y travaille que le matin Espace calme, propice au travail Vraiment bien Endroit agréable pour travailler avec des documents à proximité Espace accueillant Un espace pratique pour travailler (aires d'ordinateurs, document à disposition) même si parfois un peu bruyant (ça permet au moins de pouvoir travailler en groupe puisque possibilité de parler) Question de l'impression est problématique (il n'est pas assez ouvert à non guidé) Les romans sont trop souvent des classiques, il manque des romans de science fiction. Pratique pour l'impression ! Trop bruyant pour un travail nécessitant de la concentration Endroit calme et pratique pour travailler Calme Lumineux, plus grand que dans mon ancien lycée avec beaucoup plus d'ouvrages Trop de lycéens qui parle Trop de lycéens qui bavardent C'est un espace très agréable pour travailler ou faire une pause, que ce soit pour le travail en groupe ou pour lire un livre. Cependant, je regrette qu'il ne puisse accueillir plus de personnes en même temps. Parfois bruyant, il est parfois difficile de venir travailler au calme. Cependant, il offre un espace plus stimulant que les autres salles d'études. L'espace d'accueil installé pose parfois problème Lieu agréable, même s'il n'a pas toujours les mêmes objectifs de travail Que c'est un lieu propice au travail lorsque des bandages imperméables ne le parasitent pas	4- Que trouvez-vous en plus au CDI que le reste du lycée ? Des livres Le calme et un environnement propice au travail Documents Calme, travailler en groupe Du calme, espace pour travailler en groupe Un espace pour travailler en groupe Un fonds de recherche / Le calme / Un espace pour travailler en groupe Des ressources en magazines et journaux / BDI / Des ordinateurs fonctionnels / Et la possibilité d'imprimer Une imprimante, du calme, beaucoup d'ouvrages pour les préparer Une imprimante, un cadre de travail et des ouvrages Un accès direct aux ouvrages (ce qui n'y a pas à Maria) Atmosphère studieuse Espace de travail calme Calme, doc Internet Des livres (et de temps en temps une imprimante) Beaucoup de documentation / Ordinateur à disposition / Possibilité d'imprimer Une atmosphère plus agréable / Le temps ne compte plus Imprimante / Espace disponible large / Beaucoup de tables Les ordinateurs et l'imprimante Des livres Des ordinateurs et des espaces de travail. Il est quasiment toujours possible d'y trouver une place à Plus de tables et de chaises que les salles de permanence Plus de places disponibles que dans les salles de travail ouvertes aux préparatoires externes. Une atmosphère accueillante Un cadre plus agréable et une accessibilité aux documents Espace de travail / Documents Un accès direct aux livres

C- Vos attentes et besoins du CDI

Identifiant	1- Appréciez-vous l'espace disponible ?	2- Quels espaces supplémentaires ?	3- Fonds adapté à vos besoins
1	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
2	Oui	Plus de salles de groupe / Espace de type cafétéria	Oui
3	Oui	Autre, plus de tables pour travailler	Oui
4	Non	Plus de salles de groupe	Oui
5	Oui	Plus de salles de groupe	Oui
6	Oui	Des espaces de détente plus confortables / Plus de salle de groupe / Espace de type cafétéria	Oui
7	Oui	Plus de salles de groupe	Non
8	Oui	Des espaces de détente plus confortables / Espace de type cafétéria	Oui
9	Oui	Rien de plus	Oui
10	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
11	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
12	Oui	Rien de plus	Oui
13	Oui	Plus de salle de groupe / Espace de type cafétéria	Oui
14	Oui	Rien de plus	Oui
15	Oui	Autre: espace massage	Oui
16	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
17	Oui	Des espaces de détente plus agréable	Oui
18	Oui	Plus de salle de groupe	Oui
19	Oui	Plus de salle de groupe	Oui
20	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
21	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
22	Oui	Rien de plus	Oui
23	Oui	Plus de salle de groupes / Espace de type cafétéria (Commentaire : Cafétéria, ça serait tellement agréable!) / Autre: la ville pour les élèves avec leurs ordinateurs	Oui
24	Oui	Plus de salle de groupe	Oui
25	Oui	Plus de salle de groupe	Oui
26	Oui	Des espaces de détente plus confortables / Espace de type cafétéria	Oui
27	Oui	Des espaces de détente plus confortables / Plus de salle de groupe / Espace de type cafétéria	Oui
28	Oui	Plus de salle de groupe / Espace de type cafétéria	Oui
29	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
30	Oui	Autre: quelques tables de travail	Oui
	57 % Oui, 3 % Non	50 % espace de type cafétéria, 43 % plus de salle de groupe, 17 % espaces de détente, 13 % rien de plus, 7 % plus de table	95 % Oui, 4 % Non

4- Respectez-vous le besoin de compléter le fond par :	5- Où aimentez vous y trouver en plus ?	6- Utilisez-vous le cahier de suggestion?
Rien de tout cela	Rien de plus	Non
Rien de tout cela	Rien de plus	Non
Rien de tout cela	Rien de plus	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée	Des liseuses / Des tablettes	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée / Ressources en ligne proposées par l'ENT	Des liseuses / Fonds Ebook	Non
BU / BM	Des liseuses / Fonds Ebook / Ressources numériques	Non
BU / BM	Des liseuses	Non
BU / BM	Des liseuses / Fonds Ebook	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée	Ressources numériques	Non
Rien de tout cela	Ressources numériques / Cédéthèque	Non
Rien de tout cela	Ressources numériques	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée / BU / BM / Ressources en ligne proposées par l'ENT	Commentaire: Je préfère les livres en papier	Non
Ressources en ligne proposées par l'ENT	Ressources numériques / Cédéthèque	Non
Rien de tout cela	Rien de plus	Oui
		Non
BU	Rien de plus	Non
BU / Ressources proposées par l'ENT	Ressources numériques	Oui (Commentaire: via les documentalistes)
Bibliothèque annexe dans le lycée	Ressources numériques / Cédéthèque	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée / Ressources en ligne proposées par l'ENT	Des liseuses / Cédéthèque	Oui
Bibliothèque annexe dans le lycée	Rien de plus	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée	Des tablettes	Non
BU	Fonds Ebook	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée / BU / BM / Ressources en ligne proposées par l'ENT	Fonds Ebook / Autre : Le vil (oui, j'insiste...)	Oui
Rien de tout cela	Rien de plus	Non
Rien de tout cela	Rien de plus	Non
Rien de tout cela	Des liseuses	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée / BU / Autre: documents personnels	Ressources numériques	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée / BU / BM	Des liseuses	Non
Bibliothèque annexe dans le lycée	Autre: encore plus de livres	Non
44 % bibliothèque annexe, 30 % rien de plus, 33 % BU, 22 % BM, 22 % ressources de	26 % rien de plus, 28 % des liseuses, 28 % des ressources numériques, 18 % fonds Ebook, 14 % cédéthèque, 7 % des tabl	86 % Oui, 14 % Non

7 - Utile un cahier de suggestion?

Dui
 Non
 Dui
 Dui
 Dui
 Non
 Dui
 Dui
 Dui
 Dui
 Dui (Commentaire: Mais je pense qu'il revient davantage aux lycéens de suggérer des aoha
 Dui
 Dui
 Non
 Dui
 Dui
 Dui
 Dui
 Non
 Dui
 Non
 Non
 Dui
 Non
 Dui
 Dui

75 % Dui, 25 % Non

8 - Qu'attendez-vous de la part des profs doc:

Rien de plus
 Rien de plus
 Rien de plus
 Rien de plus
 Plus de mise en valeur du fonds (nouveauités)
 Plus de mise en valeur du fonds (nouveauités)
 Plus de mise en valeur du fonds (nouveauités)
 Rien de plus
 Rien de plus
 Plus de mise en valeur du fonds (nouveauités)
 Rien de plus
 Plus de mise en valeur du fonds (nouveauités)
 Rien de plus
 Rien de plus
 Rien de plus
 Plus de mise en valeur du fonds (nouveauités)
 Rien de plus
 Rien de plus
 Rien de plus
 Rien de plus
 Rien de plus
 Rien de plus
 Plus de mise en valeur du fonds (nouveauités)
 Rien de plus
 Rien de plus

70 % rien de plus, 30 % de mises en valeur du fonds

D – Vos pratiques informationnelles

D – Vos pratiques informationnelles		2 - Autres moteurs de recherche autre que Google ?
Identifiant	1- Comment parvenez-vous à dégager vos mots-clés ?	Oui
1	Les mots les plus importants	Oui
2		Oui
3		Oui
4		Non
5	Je prends les mots les plus importants	Oui
6	Les mots les plus importants	Oui
7	J'en sélectionne un ou deux et j'affine ma recherche	Non
8	Je prends les mots les plus significatifs	Non
9	Mots récurrents, noms propres associés	Oui
10		Oui
11		Oui
12	Mes sujets de recherche sont en général précis, je cherche d'abord dans un usuel (Encyclopédie, dictionnaire) puis "trouve" autour du sujet. En général, je complète le cours.	Non
13	Par ordre de pertinence (importance)	Oui
14		Oui
15		Oui
16		Oui
17		Oui
18	En prenant les notions principales du sujet	Non
19	Juste les termes principalement	Oui
20		Non
21		Oui
22		Oui
23	Je cible le sujet de ma recherche. Par exemple, si je tape au CDS pour avoir des informations sur un courant littéraire en particulier, je consulte les ouvrages traitant de l'époque du courant et ceux sur le courant lui-même.	Non
24		Oui
25		Oui
26		Oui
27	Par habitude, nous avons grand espoir	Oui
28		Non
29	Par habitude	Oui
30		Non
		69% Oui, 31% Non

3 - Si oui, lesquels ?	4 - Utilisez-vous les opérateurs booléens ?	5 - Critères d'évaluation d'un site ?
Yahoo	Non	Les sources
Yahoo	Non	
Bing, Yahoo	Non	Orthographe / Citation des sources
Yahoo	Non	
Yahoo	Non	Espace / Document
	Non	Sources
	Non	Son design / Ses références
Yahoo, Bing	Non	La mention des sources d'où sont tirées les informations et la qualité de ces sources / l'information complète avec possibilité d'élargissement
Yahoo, Bing	Non	
Yahoo, Bing	Non	Si on me la recommande
	Non	La scientificité - CAPRI, BnF, Persee / Blogs d'historiens et de chercheurs
Bing, Yahoo (Commentaire : + mails)	Non	L'institut
Bing, Yahoo	Non	Contenu / Pénombre
DuckDuckGo	Oui	Pénombre / Liens cliquables vers d'autres sites de référence / Datation récente
Yahoo, Bing	Oui	Je le juge au premier coup d'œil
Les moteurs propres à chaque site : Gallica, Europeana	Commentaire : ?	Je donne de copier/coller de Wikipédia sur le site
Bing	Non	Précision / Clarté / Utilisation d'exemples / Organisation pour faciliter la recherche (rubriques par ex)
	Non	Son organisation / Rapport entre différents sites
Yahoo, Mozilla Firefox	Non	Présence des sources fiables : sites gouvernementaux, statistiques, Cairn, ect.
	Non	La clarté et la richesse de l'information
	Non	
Yahoo, Bing	Non	Les sources, si l'article est signé et appuyé par d'autres ouvrages, il me paraît plus fiable.
Yahoo, Bing	Non	Sources / Pertinence
	Non	Pertinent si il ne se contredit pas avec d'autres sites traitant du même sujet ou les recherches effectuées dans le livre.
Firefox, Bing, Yahoo, Homail	Non	Qu'il s'agisse d'une source officielle ou académique
	Non	Comparaison avec d'autres sources / Sites institutionnels
Firefox	Non	Dernière date de mise à jour / Présentation de l'auteur / Absence de fautes d'orthographe
	Non	
79% Yahoo, 58% Bing, 15% Mozilla Firefox, 5% Homail, 5% Duck duck Go, 5% moteurs inter 83% Non, 7% Oui		

14 - Qu'en avez-vous retenu ?

La maîtrise des sources

Des informations / Des manières de chercher

Les moyens de rechercher des livres avec une aide informatique et les ressources disponibles (archives, magazines...)

Mais je me perds rapidement dans le classement du CDI

Cela remonte à un temps antédiluvien

Utiliser plusieurs supports / Aller d'abord à l'essentiel pour ensuite s'intéresser aux détails

De faire attention aux sources et de les varier : s'appuyer sur différentes sortes de documents.

éel

La façon d'utiliser au maximum les moyens mis à notre disposition.

Qu'il valait mieux flâner dans les rayons.

4) Résultats des lycéens

A – Votre identité

Identifiant	1- Votre identité		
	1- Quel est votre sexe ?	2- Niveau scolaire ?	3- Redoublant ?
1	Femme	1ere	Non
2	Femme	1ere	Non
3	femme	1ere	Non
4	Femme	1ere	Non
5	Femme	2nde	Non
6	Femme	2nde	Non
7	Femme	2nde	Non
8	Femme	1ere	Non
9	Homme	Terminale	Non
10	Femme	Terminale	Non
11	Homme	Terminale	Non
12	Homme	1ere	Oui
13	Femme	1ere	Oui
14	Homme	1ere	Non
15	Homme	1ere	
16	Homme	2nde	Non
17	Homme	2nde	Non
18	Homme	2nde	Non
19	Femme	Terminale	Non
20	Femme	Terminale	Non
60 % de femme et 40 % d'homme		30 % de Seconde, 45 % de Première et 25% de Terminale	90 % de non-redoublants, 10 % de redoublant

B – Le CDI et vous

identifiant	1 - Pour quelles raisons venez-vous au CDI ?
	1 Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents / Travailler en groupe
	2 Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Chercher des documents / Travailler en groupe / Visionner film
	8 Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Travailler en groupe / Visionner un film
	4 Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Travailler en groupe / Visionner un film
	5 Travailler au calme / Espace de détente / Travailler en groupe
	6 Travailler au calme / Espace de détente / Autre : lire des livres
	7 Travailler au calme / Travailler en groupe
	8 Travailler au calme / Espace de détente / Utiliser les ordinateurs / Travailler en groupe
	9 Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs
	10 Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Travailler en groupe
	11 Travailler au calme / Chercher des documents / Travailler en groupe
	12 Travailler au calme / Chercher des documents / Travailler en groupe / Visionner film
	13 Travailler au calme / Chercher des documents / Travailler en groupe / Visionner film
	14 Travailler au calme / Espace de détente
	15 Espace de détente / Utiliser les ordinateurs
	16 Travailler au calme / Espace de détente / Travailler en groupe
	17 Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Travailler en groupe
	18 Travailler au calme / Espace de détente
	19 Travailler au calme / Utiliser les ordinateurs / Se renseigner sur l'orientation / Travailler en groupe
	20 Travailler au calme
	95% travailler au calme, 75% travailler en groupe, 50% utiliser les ordinateurs, 85% espace de détente, 25% visionner un film et chercher des documents

2 - En quoi la présence des documentalistes vous est-elle utile ?	3 - Que pensez-vous du CDI ?
Trouver et se renseigner sur des documents	Est calme, agréable et il y a beaucoup de romans qui me tentent
Trouver un ouvrage précis / Se rendre à la salle 'bulle'	Est calme et agréable. J'aime m'y rendre lors d'heure de trou
Pour faire le calme et m'aider à trouver les livres.	
Pour faire le calme.	
Pour emprunter des livres / Poser des questions	Il est bien car il y a pas mal de choix et est relativement silencieux.
Si on ne trouve pas un article, on peut leur demander conseil.	C'est un super endroit, j'adore y être !
Lorsque nous cherchons des documents nous pouvons leur demander.	C'est un endroit spacieux et génial
	C'est cool
Pour emprunter des livres / Poser des questions	Pratique, pas assez exploité (salle de groupe)
Trouver des documents	Trop de bruit parfois
Pour rechercher des documents, avoir des informations.	Bruyant
Pour leur demander des renseignements	Très utile en cours d'année
Cette présence nous est utile car les documentalistes nous permettent de nous renseigner sur la position d'un livre dans le CDI ou même nous conseillent pour un devoir.	C'est un espace important et utile pour une année au lycée
Lors de la recherche de document durant nos TPE, la présence des professeurs documentalistes a été d'une grande aide.	Je pense que c'est un endroit silencieux et approprié pour le travail scolaire ou même pour feuilleter des magazines
Pour trouver les livres	C'est un lieu calme, où l'on peut lire sans être dérangé.
Pour trouver des livres ou des manuels	C'est un endroit calme où je peux trouver à peu près tout ce dont j'ai besoin
Aide dans la recherche de livres ou de manuels spécifiques	C'est un bon CDI, avec beaucoup de documents
Pour rechercher des documents spécifiques et pour assurer que le CDI soit un endroit de travail calme.	Très bon CDI, grandes ressources de documentation
Rechercher des documents / Déter le bruit	C'est bien mais il manque énormément de places !
	Bonne disposition, ambiance agréable mais manque de place lorsque le CDI est plein

4 - En dehors des cours, pourquoi préférez-vous venir au CDI ?

Pour travailler dans un endroit calme et pour être plus facilement concentrée.

J'y trouve la motivation pour travailler

Pour travailler et quelque fois en raison du mauvais temps.

Pour pouvoir travailler et être au calme.

Pour lire les livres.

Pour être avec les livres, j'adore lire !

On vient pour être au calme ou travailler en groupe.

Pour faire nos devoirs

Pour rester dans l'ambiance lycéenne et travailler efficacement.

Avant c'était plus calme, j'aimais y travailler mais cela est de moins en moins vrai actuellement

La proximité et la possibilité de travailler tranquillement (nonobstant le bruit)

Pour les travaux de groupe.

Pour les travaux de groupe et autres.

Pour lire.

Pour réviser au calme

Car j'ai plus de place et mes parents ne sont pas là pour me mettre la pression.

Pour avancer sur mes devoirs

Pour y trouver du calme pour travailler.

Car c'est dans le lycée / Car il y a des outils de travail / Car c'est calme et sans tentations

Pour avoir une atmosphère agréable

C – Vos attentes et besoins du CDI

Identifiant	1 - Appréciez-vous l'espace disponible ?	2 - Quels espaces supplémentaires ?	3 - Fonds adapté à vos besoins ?
1	Oui	Des espaces de détente / plus de salle de groupe / Espace de cafétéria	Oui
2	Oui	Des espaces de détente / Espace de cafétéria	Oui
3	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
4	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
5	Oui	Des espaces de détente / plus de salle de groupe / Espace de cafétéria	Oui
6	Oui	Des espaces de détente / Autre : plus de livres	Oui
7	Oui	Plus de salle de groupe	Oui
8	Oui	Des espaces de détente / Espace de cafétéria	Oui
9	Non	Plus de salle de groupe	Non
10	Pour le nombre d'étudiant, cela est un peu petit (voctens + prépas)	Plus de salle de groupe / Espace de type cafétéria / Autre: plus de tables	Oui
11	Oui	Plus de salle de groupe	Oui
12	Oui	Des espaces de détente / Espace de cafétéria	Oui
13	Oui	Plus de salle de groupe / Espace de type cafétéria	Oui
14	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
15	Oui	Espace de type cafétéria	Oui
16	Oui	Plus de salle de groupe	Oui
17	Oui	Plus de salle de groupe / Espace de type cafétéria	Oui
18	Oui	Plus de salle de groupe / Espace de type cafétéria	Oui
19	Non	Plus de salle de groupe / Autre: plus de place pour travailler en groupe aux créés	Oui, mais il manque quelques manuels scolaires
20	Oui	Plus de salle de groupe / Autre : + de tables	Oui
	85% oui, 15% non	65% espace de type cafétéria, 55% salle de groupe, 30% espace de détente	95% oui, 5% non

4 - Qu'aimeriez-vous y trouver en plus ?	5 - Utilisez-vous le cahier de suggestion?	6 - Utilise un cahier de suggestion?
Rien de plus	Non	Oui
Cédéthèque	Non	Oui
Ressources numériques	Non	Oui
Autre : + d'ordi	Non	Oui
Tablettes / Fonds E-books / Fonds interactif / Ressources numériques	Non	Oui
Des liseuses	Non	Oui
Des tablettes	Non	Oui
Des tablettes	Non	Oui
Ressources numériques	Non	Non
Rien de plus	Non	Oui
Rien de plus	Non	Oui
Rien de plus	Non	Non
Des tablettes	Non	Non
Fonds interactifs	Non	Oui
Ressources numériques	Non	Oui
Rien de plus	Non	Oui
Des tablettes	Non	Oui
Ressources numériques / Cédéthèque	Non	Oui
Des tablettes / Des fonds interactifs	Non (Pas au courant de son existence)	Non
Cédéthèque	Non	Non
30 % ressources numériques, 26% tablettes, 21% rien de plus, 16% Cédéthèque, 10% fonds interactif	100% non	75% oui, 25% non

7 - Qu'attendez-vous de la part des profs doc :

Rien

Rien de plus

Plus d'aide personnalisée

Plus d'aide personnalisée

C'est déjà super bien

Plus de mise en valeur du fonds

Plus de mise en valeur du fonds

Rien d'autre

C'est parfait comme ça.

Plus de mise en valeur du fonds

Pas d'autres choses en particulier

Plus de mise en valeur du fonds

33% plus de mise en valeur du fonds, 25% aide personnalisée

D – Vos pratiques informationnelles

IV - Vos pratiques informationnelles			
identifiant	1 - Choix des mots pour faire votre recherche d'information ?	2 - Autres moteurs de recherche autres que Google ?	3 - Si oui, lesquels ?
	1 Je choisis des mots précis et pertinents.	Oui	Bing / Yahoo
	2 Je choisis des mots pertinents.	Oui	Yahoo / Hotmail / Bing
	3	Oui	Mozilla
	4	Oui	Mozilla
	5 Mots clés	Oui	Bing mais je ne l'utilise pas
	6 Je pose une question	Non	
	7	Non	
	8	Oui	Mozilla
	9	Oui	Yahoo / Bing
	10	Oui	Bing
	11	Oui	
	12	Oui	Yahoo
	13 Les + important	Oui	Mozilla / Firefox / Yahoo et d'autres par défaut
	14 En utilisant les auteurs	Oui	Yahoo
	15 Généralement l'auteur	Oui	Yahoo
	16 Par mots-clés	Oui	Mozilla Firefox
	17 Des mots-clés	Oui	Yahoo / Bing
	18 Principalement des mots-clés	Oui	Bing / Yahoo
	19 Les mots clés les + importants	Oui	Mozilla / Celui d'Ubuntu
	20 Des mots-clés	Oui	Bing / Yahoo / Firefox
		90% oui, 10% non	58% Yahoo, 47% Bing, 43% Mozilla Firefox

4 - Utilisez-vous les opérateurs booléens ?	5 - Critères d'évaluation d'un site ?	6 - Information soit fiable sur internet ?
Non	Je veux y trouver les informations que je recherche. Ou il provienne d'un journal connu, d'un site fiable.	Non
Non	Je recherche principalement des sites que je connais provenant d'une source connue.	Non
Non		Non
Non	La présentation, de quel organisme il dépend	Non
Oui	Les photos, l'espace, les infos dessus	Non
Non		Non
Non	Les sources, le traitement de l'information.	Non
Non		Non
Non	Réponse claire et détaillée à la question, pertinence des exemples et de la prose.	Oui (Pour peu de recoupe de différentes sources)
Non		Non
Non	Les sources	Non
Non	La richesse de l'information (détails, précision) / La mise en page (confuse, claire)	Non
Non	La clarté / Facile à utiliser	Oui / Non
Non	La présentation / Une bonne orthographe / Des infos pas extravagantes : minimum de cohérence	Non
Non	La justesse des propos et leur qualités	Non
(??)	Son aspect, ses sources	Non
(??)	Son contenu / ses sources	Non
95% Non, 5% Oui		90% non, 10% oui

7 - Parvenez-vous à intégrer des informations à vos cours ?	8 - Utilisation de BCDI ?	9 - Interface BCDI aide à la recherche sur d'autre interface ?	1
Oui	Oui	Non	C
Oui	Oui	Non	C
Oui	Je ne connais pas		
Oui	Je ne connais pas		
Oui	Je ne connais pas		
Oui	Oui	Oui	C
Oui	Oui	Oui	C
Oui	Non	Oui	C
Oui	Oui	Non	C
Oui	Oui	Non	C
Oui	Non		
Oui	Je ne connais pas	Non	
Oui	Je ne connais pas		
Oui	Oui	Oui	P
Oui	Non	Non	C
Non	Je ne connais pas		
	Non		
Oui	Je ne connais pas		
Oui	Oui (Une fois)	Non	C
Oui	Non		
95% oui, 5% non	40% oui, 35% non, 25% ne pas connaître dont parmi ceux qui ne connaissent pas 57% en Première et 48% en Seconde dont parmi ceux qui connaissent 37,5 en Première et Terminale et 25% en Seconde	63% non, 36% oui	1

5) Fiche-concept de Pascal Duplessis

FICHE-CONCEPT ÉLÈVE		FICHE-CONCEPT PROFESSEUR	
Nom du concept :	Niveau :	Nom du concept :	Niveau :
Caractéristiques :	Formulation :	Caractérisation :	Formulations :
Illustration	Relations	Illustration	Situation
Exemples :	Sous- notions :	Exemples :	Sous- notions :
Contre-exemples :	Notions liées :	Contre-exemples :	Notions liées :
Utilisation :	Représentation :	Représentation cartographique :	
Intérêt :		Articulation aux compétences :	
Références :		Conception des élèves/absorbés :	Articulation aux programmes scolaires :
		Didactisation	
		Obstacles-objets :	Situations-problèmes :
		Évaluation :	

Partie 1 : Comparaison du moteur de recherche Google avec un au choix : Lycos, Exalead, Yahoo, Bing, Ixquick.

Noms des moteurs choisis :			1/	2/
Organisation de la page d'accueil	Quels éléments apparaissent ?	Titre de la page d'accueil ?		
		Recherche avancée ?		
		Publicité ?		
	Convivialité de la page ?	Couleurs et/ou illustration ?		
		Page surchargée d'information ?		
	Fonctionnalités supplémentaires ?	Autres accès (messagerie, Wikipédia...) ?		
		Produits dérivés du moteur de recherche ?		

Les paramètres du moteur	Mentions de responsabilités ?	Conditions d'utilisation ?		
		Charte de confidentialité ?		
	Les recherches ?	Mémorisation des recherches ?		
		Possibilité de mettre des filtres parentaux ?		

La recherche	Simple par défaut ?	Quels types de document ?		
	Avancée ?	Recherche thématique ?		
		Filtre par type de document ?		
	Avancée ?	Recherche booléenne ¹ ?		
		Filtre par date ?		

¹ Recherche booléenne = ET, OU, SAUF... Exemple : météo SAUF mer ET neige

Partie 2 : Evaluation de la pertinence des pages trouvées suite à une requête sur les moteurs de recherche.

A) Comment le moteur traite-t-il ces requêtes ?

Recherche classique : theatre drame XVIII

Recherche commerciale : Lille

Piège : un vert d'eau

B) Sur les 5 résultats de la première page, vous jugerez de la pertinence des résultats obtenus par rapport à la requête. Sur les cinq premiers résultats, vous compterez combien remplissent les critères proposés.

REQUETE: procès Betancourt AND Nicolas Sarkozy

Noms des moteurs :		1/	2/
Adéquation au sujet	Mots-clés ?	Contenus dans le titre de la page ?	
		Contenus dans l'ensemble de la page ?	
	Par rapport à vos connaissances ?	Est-ce possible ?	
		Est-ce juste ?	

Pertinence	Typologie du site ?	Commercial ?	
		Forum / blog ?	
		Gouvernemental ?	
	Critères ?	Date visible ?	

Partie 3 : Choix d'une page qui vous paraît la plus pertinente sur chaque moteur de recherche et identifier la source.

URL² issu du :

Premier moteur/ _____

Second moteur / _____

Noms des moteurs :		1/	2/
Auteur, organisme, collectivité ?	Nom ?		
	Fonction?		

²URL : exemple : www.google.fr

Date ?	Date de création ?		
	Date de mise à jour ?		
Références ?	Vers des liens entrants ?		
	Vers des liens sortants ? (type bibliographie)		
Contenu ?	Semble fiable par rapport à ce qui est attendu ?		
	Information structurée (sommaire, plan..) ?		

Résumé

Ce mémoire de stage s'intéressera à la culture informationnelle en ce qu'elle pose comme difficultés conceptuelles et éducatives. On observera les terminologies et les concepts liés à la culture informationnelle. Le rôle de l'école dans la culture informationnelle sera abordé sous l'aspect de la pédagogie. Nous verrons qu'un changement du système scolaire est impératif pour permettre aux élèves une meilleure insertion dans la vie active par des outils, des mécanismes et des réflexes de construction de l'information. Ce cadre servira à préciser l'application dans le cadre du stage au lycée Faidherbe à Lille. Deux enquêtes ont été menées séparément au CDI pour les deux publics accueillis : les lycéens et les étudiants des classes préparatoires. Leurs usages du CDI et attentes se sont révélés comparables. Des lacunes communes se sont ressenties sur la culture informationnelle : un manque de verbalisation des raisonnements ainsi qu'une confusion des concepts. Ceci nous amène à étudier des outils pour détourner ces difficultés. Une séquence pédagogique menée à l'aide d'une fiche-concept sur les moteurs de recherche a pu être mise en place pour expliquer un concept connu mais peu maîtrisé. Nous abordons aussi la piste du Centre de Connaissances et de Culture (3C) qui permet de rendre l'élève plus autonome dans ses apprentissages et une valorisation du numérique. Des perspectives d'avenir sont donc présentées pour renforcer la culture informationnelle dans le système éducatif.

Mots-clés

Culture informationnelle – Lycée Faidherbe – Professeur Documentaliste - Séquence pédagogique – Centre de Connaissances et de Culture – Pratique informationnelle - CDI.