



# Globalisation des modèles de politiques publiques et investissement de formes. Le cas de l'Education à l'information en France et en Roumanie

---

Corina Maria STĂNILĂ, Eric DELAMOTTE

Universitatea din București, Universitatea din Rouen  
University of Bucharest, University of Rouen  
Personal e-mail: corina.stanila@gmail.com; eric.delamotte@univ-rouen.fr

---

*Globalization of public policy models and investment forms.  
The case of the Education of Information in France and Romania*

Information literacy is a major policy concern in the digital age and an emerging scientific issue. It is at the heart of the concerns of educators and one of the main activities within school libraries, documentation and information centres (CDI) and Learning Centres.

We propose an analysis that questions the dynamic range by international organizations (OECD, UNESCO, Europe). Therefore, we have made a comparative study between France and Romania emphasizing the transformations of the relationships between documentary policies and training of users in the info-documentary structures.

The transfer of «users' approaches», of trainings by skills and cultural paradigms are the elements that have focused our attention in the analysis of a survey conducted in Romanian schools, to capture the process of unification of educations on information literacy in educational systems.

Keywords: Information literacy, public policies, education, documentation, globalization of models, educational policies, UNESCO, documentary policy, education system

---



## Préambule

L'éducation à l'information est à la fois un problème majeur, dont les enjeux sont communément admis, et un objet difficile à saisir :

- d'un côté, tout le monde sera d'accord pour convenir que l'éducation à l'information aux médias et au numérique est un problème crucial. Et la capacité des usagers à filtrer, évaluer la crédibilité des sources, etc. est au cœur de la maîtrise de l'information (Serres, 2012).
- d'un autre côté, quand on tente d'approfondir cette question, on est saisi par sa complexité, sa multi-dimensionnalité et la profondeur de ses enjeux. On y trouve un imbroglio de facteurs et de dimensions de tous ordres : politiques, sociologiques, économiques, techniques, culturels, cognitifs, éducatifs... Et la question des contenus de formation est loin d'être tranchée (Liquète *et alii*, 2012).

Même en parvenant à établir une définition cohérente et satisfaisante des objectifs de cette éducation, un deuxième problème se présente au chercheur : comment l'éducation à l'information se déclinent-elles et se mettent-elles en situation dans des contextes professionnels et dans les sphères éducatives et universitaires ? Cette interrogation cherche à tenir ensemble trois niveaux, opérationnel, organisationnel et politique.

## Présentation

Si l'on regarde les déclarations de l'UNESCO ou de l'OCDE il existe un consensus international autour de la mise en place d'une éducation à l'information. Mais ce consensus et sa concrétisation restent encore peu étudiés notamment dans une approche communicationnelle.

Dans cet article, nous détaillerons les voies empruntées par deux pays : la Roumanie et la France. Ces deux pays possèdent une caractéristique commune : ils possèdent un corps professionnel spécialisé, les professeurs documentalistes et des structures info-documentaire - des bibliothèques scolaires, voir des Centres de Documentation et d'Information (CDI), qui sont une réponse institutionnelle à la question de l'éducation à l'information. Bien qu'une analyse comparative soit possible, cette contribution souhaite rendre compte d'un processus de propagation des politiques publiques qui dépasse les approches comparatistes. Les formes d'intégration et de médiation entre le global et le national, entre le central et le local, nous semblent mériter une attention toute particulière. Comment en effet réfléchir à la transversalité nécessaire à l'étude des politiques éducatives ? Comment penser des stratégies de communication dans un contexte de recomposition générale des formes organisationnelles selon des logiques et modèles normatifs internationaux ?

Nous soutenons qu'un processus d'unification des systèmes éducatifs s'exprime notamment dans le domaine de l'éducation à l'information. Pour Christian Le Moëne (2004), saisir ce type de formes organisationnelles, c'est les saisir dans leur devenir, non dans leur état stable, et donc s'efforcer de faire une socio-économie des devenirs, des processus. Ce qui revient comme le préconisait Gilbert Simondon (2005), à tenter d'appréhender les formes organisationnelles à travers les processus de mise en forme plutôt que de connaître les processus de mise en forme à partir des formes organisationnelles existantes. Pour penser les stratégies de globalisation des politiques publiques nous examinerons comment des formes de validité générale, comme l'éducation à l'information, sont agencées avec des objets ayant des formes de validité comparativement plus restreinte (bibliothèques scolaires, approche par les compétences, accès autonome des usagers aux TIC, etc.).

## I. Approche historique du processus de convergence en éducation

Le travail d'unification mondiale fournit de nombreux exemples d'établissement de formes de convergence articulées avec des formes déjà constituées. Dans une première approche, on distinguera néanmoins trois époques où des processus de convergence dans le domaine de l'éducation sont visibles : une première harmonisation au sein des Etats-Nations ; une seconde à la suite de la seconde guerre mondiale et de la décolonisation ; une dernière liée à la création d'espace supra-nationaux (Europe, ASEAN). Dans cette première partie, nous fonderons notre analyse sur le degré par lequel le processus d'unification est objectif

ou « équipé ». La construction d'une forme scolaire à large domaine de validité repose sur l'articulation entre des investissements de formes diverses : institutions nationales et internationales, outillages techniques comme les diplômes et les programmes et, enfin, des formalisations scientifiques.

### 1.1 Une première harmonisation ayant comme pivot les Etats

Si l'on excepte, la mise en place de système scolaire de base, on peut considérer que les premières convergences des politiques publiques touchèrent la mise en place des diplômes et des examens au niveau national. Le processus la nationalisation des titres s'effectue en Europe de 1870 à 1930. La nécessité de promouvoir les échanges commerciaux au sein d'un pays et de favoriser la libre circulation des personnes provoque des tensions au niveau des qualifications, c'est-à-dire des diplômes. En Suisse, par exemple, comme le montre Muriel Surdez (2005), les diplômes nationaux et les procédures d'évaluation sont une invention qui ne s'est pas imposée sans résistances, ni croyances en un mélange détonant de sélectivité et de légitimité méritocratiques. Couplée à la révolution industrielle du 19<sup>ème</sup> siècle, les diplômes furent une pièce essentielle dans la constitution d'un espace national, d'un Etat-nation, une étape majeure par laquelle s'effectue la nationalisation des pratiques et des identités individuelles. Ces rapports étroits entre « diplômes et nation » expliquent que l'internationalisation contemporaine des certifications vient bouleverser un ordre national des diplômes, en mettant en cause des spécificités nationales.

### 1.2 Une seconde convergence des politiques éducatives ayant comme pivot l'UNESCO

Au sortir de la seconde guerre mondiale et dans le mouvement de décolonisation, la question de l'éducation fut un second terrain de la politique de convergence sous l'égide d'institutions internationales. Il est certain que l'UNESCO a apporté de nombreuses contributions, sous diverses formes, à la construction et à la consolidation des nouveaux États-nations issus du processus de décolonisation. Dans un cadre bilatéral comme dans un cadre multilatéral, l'UNESCO a lancé de nombreux programmes et projets ou approuvé des initiatives visant à aider les nouveaux États.

En ce qui concerne le continent Africain les premières écoles implantées étaient les écoles des missionnaires et c'était un véritable sous système éducatif étranger. Les écoles calquées sur le modèle occidental avaient des maîtres expatriés sans aucune connaissance du milieu local. Les programmes d'enseignement étaient dépourvus de tout contenu africain. L'accès à l'éducation était très limité. À partir des années 1920, la création d'institutions comme l'Organisation des Nations Unies et le Bureau



International d'Éducation marque les interactions entre les pays du Nord et du Sud. Dans les années 30, se constitue une base de données sur les systèmes éducatifs (Annuaire statistique sous la responsabilité du BIE et ensuite de l'UNESCO) qui permettra d'élaborer des études comparatives entre les pays et des indicateurs pour comprendre les différences et les similitudes en vue d'améliorer les systèmes éducatifs et sociétaux. Dans les années 60, les pays décolonisés investissent les politiques de rénovation des systèmes éducatifs avec l'aide de nombreux experts internationaux par le biais des programmes et des cycles (Heyneman, 2003).

En terme d'éducation à l'information, l'UNESCO se positionne avec la Déclaration de Prague en 2003 et avec la *Proclamation d'Alexandrie* de 2005 (étant un document commun de l'UNESCO et d'IFLA) pour tracer des lignes directrices de la construction des politiques, des stratégies et des actions des états pour favoriser la formation à l'information et pour participer à un processus de limitation de la fracture numérique entre les individus face au développement des TIC. Ces positionnements donnent à l'*information literacy* un statut de nouveau droit de l'homme et d'enjeu éducatif et proposent aux états d'assumer des pistes de développement et de mise en place.

### 1.3 La troisième convergence ayant comme pivot l'Europe

L'Union européenne est restée étrangère aux politiques d'éducation pendant plusieurs décennies : le Traité de Rome n'évoque même pas le sujet. La raison en est simple : les appareils éducatifs relèvent de construits nationaux reflétant chacun des particularités culturelles et politiques. Par contre la formation professionnelle a connu un processus de concertation depuis 1963. Les enjeux liés à la circulation de la main d'œuvre sont en effet décisifs.

La première étape de l'implication de l'enseignement supérieur dans la problématique de l'emploi et de la compétitivité date du Traité de Maastricht et de la préparation du Livre blanc (*Croissance, compétitivité et emploi* de 1994)<sup>1</sup>. C'est à partir de cette période que l'éducation est considérée comme une source de compétitivité et d'attractivité ; en conséquence, la compétence européenne devient légitime. L'éducation considérée comme un investissement (par l'individu, par le *gouvernement* du territoire<sup>2</sup> ou par la firme) sera une des thématiques du Livre blanc de 1995, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. En 2005, Martin Lawn et Antonio Nóvoa soulignent cependant que l'espace européen d'éducation n'avait pas été constitué comme objet d'études.

Les politiques publiques ont pris une dimension transnationale alors que l'on observe une privatisation et une marchandisation croissante de l'éducation, de la recherche et des connaissances techniques liées à la

production. Et la construction d'un *marché mondial de l'éducation* est apparue au grand public à Vancouver lors de l'hiver 2000. Un jeu international se joue pour caractériser et définir les conditions d'échange et de commercialisation d'un « service » tout à fait particulier qui implique fortement les États et des systèmes mixtes public-privé de « production » d'éducation. Le renforcement de la place accordée au marché dans la régulation de ce secteur a pour corollaire la réduction du caractère collectif de ces biens. La marchandisation fût avec le sommet de l'OMC à Cancun puis à Genève l'objet de nombreux commentaires. Elle risque d'être encore très présente lors des prochains débats commerciaux.

## II. Les approches communicationnelles relatives à la globalisation de l'éducation

La mondialisation économique semble pousser les États à s'alarmer des mêmes problèmes et à les résoudre de la même façon. Certains y voient la domination d'un modèle idéologique, le « libéralisme », d'autres, les contraintes imposées par les marchés financiers, et d'autres encore, de simples phénomènes d'apprentissage internationaux permettant de sélectionner les « meilleures politiques possibles » (*best practice*).

### 2.1 Les Policy Transfer Studies

Des recherches ont commencé à être identifiées depuis le milieu des années 1990 par une appellation commune : les *policy transfer studies* (PTS). Selon Thierry Delpeuch (2009), ces travaux ont en commun de s'intéresser à la place qu'occupent les sources d'inspiration ou d'imitation extérieures dans la définition des politiques publiques. On distingue, au sein de ce courant de recherche, deux grands types d'approches des phénomènes de convergence et de transfert (Volden & Shipan, 2008).

Le premier ensemble de travaux place l'accent sur les facteurs « macro » – structures sociales, cultures, institutions, conditions socioéconomiques – qui influent sur la diffusion et la réception des idées, programmes et instruments de l'action publique. Ces recherches s'intéressent davantage aux causes et aux conséquences des transferts qu'à leur mise en œuvre (Bayard, 2004, Vinokur, 2008).

Le deuxième type de recherches se focalise sur les interactions entre les protagonistes impliqués dans les transferts<sup>3</sup>. À travers l'étude des relations interpersonnelles et inter-organisationnelles ayant la transplantation pour enjeu, ces travaux cherchent à reconstituer les systèmes d'action à travers lesquels s'opèrent les processus d'import-export : logiques professionnelles qui sous-tendent la prise de décision ; représentations, règles et valeurs communes émergentes

des élites internationales.

## 2.2 Typologie des transferts

Un premier mode de différenciation consiste à identifier les transferts selon la nature des « solutions d'action publique » mises en circulation. La distinction opérée par Peter Hall (1993) entre paradigmes généraux, instruments de politique publique et réglages des politiques est souvent reprise par les *policy transfer studies*, les premiers étant présumés plus difficiles à transférer, car ils impliquent le changement des manières de voir et de penser des acteurs dominants au sein du système importateur. Dans la troisième partie de cet article nous examinerons la question des paradigmes qui concernent l'éducation à l'information.

Dans le même ordre d'idées, il est possible d'opérer une distinction entre la transposition de solutions concrètes et spécifiques, et le développement d'outils et d'indicateurs. Les pratiques d'objectivation et d'évaluation comparée des « performances » des contenus et des instruments de politiques publiques nationales, dans une logique de classement, contribuent à renforcer l'harmonisation des politiques éducatives (Charlier, 2004). L'OCDE développe une évaluation comparative des performances gouvernementales par la production de règles et de standards internationaux, qui fournissent une référence commune pour mesurer les écarts entre les différents pays (*Progress in Student Assessment - PISA*). Au nom de l'efficacité et de la qualité, il s'agit bien de viser une convergence et une harmonisation sur des systèmes éducatifs européens. Les chercheurs en SIC commencent à s'emparer de ces notions d'évaluation et de qualité (Le Moëne & Parrini-Alemanno, 2010). Pour notre part, dans la troisième partie, nous nous pencherons sur la transposition de l'approche par compétences.

Une deuxième manière de catégoriser les transferts est de les ranger sur une échelle allant du plus volontaire au plus imposé. Les mécanismes volontaires sont différenciés entre « transfert par négociation » (uploading) et « transfert horizontal » (apprentissage). Les mécanismes d'imposition sont regroupés sous la notion de « transfert par hiérarchie » (downloading) qui peut prendre deux formes : contraignante (ou dure) et incitative (ou molle). On peut identifier des situations où les transferts sont imposés par un pouvoir extérieur, par exemple le FMI et/ou la BCE. Dans ce cas, l'asymétrie de pouvoir, le contrôle de ressources dont l'importateur ne peut pas se passer, permet à l'exportateur de contraindre le système dominé à adopter une politique contre son gré (Bulmer *et alii*, 2007).

Une troisième façon de spécifier les transferts est de mesurer l'écart qui sépare le modèle de son imitation, ou encore la prescription de son application concrète par le destinataire. Ainsi, pour Richard Rose (1991), les

transferts peuvent être distribués sur un spectre qui va de l'imitation pure et simple, c'est-à-dire la réplique sans modification substantielle d'un dispositif ou d'un programme existant dans un autre contexte, à l'inspiration, c'est-à-dire l'importation d'idées ou de principes généraux qui servent d'outils intellectuels permettant d'envisager autrement un problème et de concevoir de nouvelles réponses. Bulmer et Padgett (2004) ajoutent à cette liste les cas où le modèle est mobilisé en tant qu'exemple à ne pas suivre. Dans la troisième partie, nous tenterons de cerner les transformations des réponses en termes d'espaces et activités corrélées à l'éducation à l'information.

## 2.3 Circulation des solutions internationales, médiations et discours

D'un bout à l'autre du continent européen (voire de la planète), les politiques éducatives sont énoncées dans le langage commun des matrices d'indicateurs chiffrés qui garantissent leur standardisation et leur itération. La grammaire de ce nouveau langage induit des formes spécifiques d'énonciation et d'objectivation des réalités sociales, tout comme elle induit à travers les catégories qu'elle produit, des structures spécifiques de pensée qui sont porteuses de relations pour le moins déséquilibrées.

Les travaux anglo-saxons pointent les rhétoriques de justification, labels, étiquettes et mots à la mode (*buzzwords*) qui accompagnent le transfert des politiques publiques, à partir de l'examen de documents émis par exemple par la Commission Européenne, en isolant quelques-uns des mots-clefs de ces documents : qualité, éducation, formation, Europe, avenir. Pour Alexandre Serres (2008), depuis son apparition en 1974 et surtout sa définition en 1989 par l'ALA (American Library Association), l'expression d'*information literacy* a connu un succès croissant au plan international, et elle est devenue à la fois un terme générique, englobant différentes sous-notions (compétences informationnelles, habiletés d'information, formation des usagers, méthodologie documentaire, etc.) et un noeud sémantique et théorique, autour duquel gravitent de nombreux termes et notions associés, comme l'a montré Paulette Bernhard dès 2001. Plusieurs littératies sont ainsi successivement apparues (media, computer, digital, visual... literacy), enrichissant et complexifiant un paysage notionnel.

On ne s'étonnera pas de constater que les travaux francophones dont ceux en SIC ont mis l'accent sur l'importance de la dimension idéologique de ce type de discours, les logiques de dépolitisation, le poids des représentations et de leur imaginaire pour « porter » les usages. Le cas de « La fracture numérique » est sur ce registre bien connu. Elle est un outil permettant



de marquer, du moins sur le plan communicationnel, la distance entre le local et le global, c'est-à-dire, la difficulté pour certaines « localités » de s'insérer dans ce qui serait la « société planétaire » telle que pressentie par Marshall Mc Luhan. Ces propos font ressortir un certain nombre de mythes comme celui du décloisonnement des frontières, de liberté généralisée, d'égalité d'accès à la connaissance (Kiyindou, 2009). Dans cette perspective, une question capitale et qui intéresse les Sciences de l'Information et de la Communication peut être énoncée ainsi : Est-ce que les transferts produisent leurs fruits par des effets de langage ? Ou, peut-on considérer que les transferts produisent des effets, sans que soient nécessairement mis en œuvre des procédés discursifs ?

Selon une approche éthnométhodologique, il ressort de plusieurs travaux que le fait d'importer un instrument de politique publique depuis un contexte où prédomine une certaine matrice cognitive et normative pour l'introduire dans un contexte où prévaut une autre configuration de normes, croyances et représentations peut avoir pour effet de saper la légitimité de l'ensemble des cadres et des modalités d'action publique en vigueur dans le contexte de réception. Les transferts de politiques constituent alors un domaine d'élection pour une « approche cognitive » de l'action publique. Il s'agit de rendre compte du travail de médiation qui articule des répertoires d'interprétation du monde

de la recherche et des experts à la formulation des politiques publiques. La diffusion de répertoires de savoirs est vue comme contribuant à créer des conditions cognitives propices au transfert de formes institutionnelles, organisationnelles et professionnelles liées à ces mêmes répertoires. Cette approche rejoint les préoccupations d'Yves Jeanneret concernant la trivialité : « Je désigne par là non pas l'étude du bas ou du banal, mais conformément à l'étymologie, l'analyse de la façon dont les savoirs et les valeurs circulent dans la société » (2000, p. 22). La trivialité peut être prise comme l'accomplissement de la vulgarisation, la lente décomposition du savoir à l'état de discours répété, banalisé, déformé.

### III. Approcher les investissements de forme et la naturalisation des transferts

L'approche cognitive nous mène vers un autre axe d'étude des transferts, celui des investissements de formes. Une question centrale des *policy transfer studies* est de savoir comment le transfert modifie non seulement le comportement des acteurs, mais aussi les préférences et les identités des acteurs individuels et collectifs. Le transfert peut alors s'analyser comme un processus dans lequel les acteurs acquièrent de nouveaux intérêts et préférences à travers l'interaction dans des contextes institutionnels plus larges.

Pour caractériser ce processus la notion d'influence extérieure est délicate à utiliser ; elle suppose que l'on puisse établir une claire distinction entre acteurs internes et acteurs externes. Or la ligne de partage dans ce domaine est parfois difficile à tracer : où situer les multinationales qui utilisent leurs filiales dans différents pays pour influencer les lobbies économiques nationaux de manière à obtenir l'adoption de standards et de réglementations appliqués dans d'autres pays ?

A la notion d'influence nous préférons celle d'apprentissage social. Les transferts ont une propriété irréductiblement sociale : ce sont des dispositifs d'émergence de formes sociales permettant l'émergence de modalités relationnelles et de rapports sociaux, dans des dynamiques à la fois d'altération des formes instituées et d'adaptation ou d'émergence de nouvelles formes sociales ou de nouvelles formes instituées. Laurent Thevenot (1986) met en avant la catégorie d'« investissements de formes » pour décrire les référentiels élaborés pour structurer les formes organisationnelles. En effet, les politiques publiques, au-delà de leur dimension langagière et discursive, peuvent être analysées comme des dispositifs d'institution, qui permettent d'inscrire des logiques anthropologiques et sociales, des modes de pratiques sociales et de rapports sociaux, des imaginaires, des types de comportements divers, à la fois dans des objets, des espaces et dans des formes organisationnelles (Cordier, 2012 ; Le Moëne, 2013).

Trois opérations de mise en forme sont présentées pour rendre compte de l'éventail des investissements de forme relatifs à l'éducation à l'information.

### 3.1 Le transfert de paradigmes culturels

Un tour d'horizon des discours institutionnels permet de distinguer trois modèles socio-culturels pour penser l'éducation à l'information et les dispositifs d'enseignement-apprentissage : le *clerc*, le maître-compagnon et le bibliothécaire (*teaching/predare*, *learning/învățare* et *training/formare*). Ces modèles décrits notamment par Philippe Meirieu (2012) et André Tricot (2012) construisent une conception différente de l'école, des postures différentes du maître et de l'élève, des liens entre école et société (le hors l'école). Du côté de l'élève chaque modèle définit un « métier d'élève » différent (Perrenoud, 2013). Si ces trois modèles ne s'excluent pas l'un l'autre, et peuvent cohabiter selon les temps ménagés au sein du système d'enseignement, il n'en reste pas moins que le système scolaire français, de par son histoire et ses traditions épistémiques, octroie davantage de force à l'un d'entre eux, le *teaching*, alors que les institutions internationales, sous couvert de la promotion des Learning Center, invite à développer le *learning* et surtout le *training* anglo-saxon. Le modèle du

« *clerc* » est considéré comme le modèle dominant d'apprentissage en France et en Roumanie (*teaching*). L'enseignant est au centre et il instruit au sens où il conduit un cours. La situation est organisée autour de la prestation du maître : celui-ci dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée selon un curriculum, intégrées dans une progression. Il s'agit de manière caricaturale d'amener une classe, un groupe d'élèves, à reproduire un comportement intellectuel rationnel et standardisé.

Dans le second modèle (*learning*), la situation est organisée autour de la construction par l'élève de ses propres connaissances : l'enseignant/l'enseignant-documentaliste y devient une personne-ressource qui diagnostique les besoins de chacun, lui fournit les documents et exercices adaptés, l'accompagne dans un parcours individualisé. Le maître-compagnon fait devant et avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire jusqu'à que l'apprenti se hisse au niveau de maître et parvienne à réaliser son « chef-d'œuvre ». L'élève est au centre car l'apprentissage est fondé sur la résolution d'un problème qui le rend actif et autonome. Le *learning* privilégie les apprentissages par exploration, par la découverte, par les relations sociales (c'est-à-dire le travail de groupe) ou par le jeu. Par le processus de transformation des bibliothèques scolaires en CDI (en Roumanie, comme en France) l'un des objectifs est de passer de plus en plus vers ce modèle d'apprentissage. De même, ce processus vise de rendre l'élève autonome et au centre de son apprentissage, ainsi de responsabiliser l'élève face au savoir, ainsi que pour construire des situations d'apprentissage pour donner du sens à l'apprentissage et de le rendre utile. Une confrontation de l'élève avec des situations réelles d'apprentissage, la création de situations divers d'apprentissage et d'offrir l'accès à l'information sont également des visées de ce processus.

Le dernier modèle repose quant à lui sur un apprentissage autonome (*training*). Ici l'éducation rend libre parce qu'elle développe des capacités et des possibilités d'action, l'empowerment (l'empouvoirement des Québécois). L'accès à l'information étant traduit par la mise à la disposition des ressources dans des espaces appropriés, mais aussi par une aide ponctuelle pour permettre à l'élève d'y accéder, de l'utiliser pour ses propres besoins d'information, curiosités intellectuelles et culturelles (pour but personnel ou professionnel). Le modèle s'inscrit dans la tradition du « libre examen » : chacun doit pouvoir accéder directement aux textes originaux, les lire, les confronter, les critiquer. Ce modèle, ne concerne pas directement l'information-documentation à ses origines ; il est davantage exploité dans les disciplines ayant recours au document et à l'information pour soutenir les apprentissages, relevant alors de ce que l'on appelle généralement l'éducation par l'information, et non à l'information.



Au regard du transfert de paradigmes culturels, le concept de légitimation est une explication riche, mais qui n'explique pas tout à fait les raisons pour lesquelles un registre de légitimation est préféré à un autre.

### 3.2 Le transfert d'une conception communicative des bibliothèques

Il existe une autre déclinaison de ce transfert, particulièrement mobilisée dans le contexte de la réflexion sur l'éducation à l'information, celui d'une conception communicative des CDI et bibliothèques scolaires via la transformation des espaces. Précisément, en portant une attention particulière aux dispositifs de communication, on peut mesurer ce qui s'y trouve *plié* : pratiques, savoirs, machines, organisations, pouvoir, utopies, etc.

Dans la perspective socio-économiste qui est celle de Laurent Thévenot, les investissements de formes ont un caractère littéralement matériel, et participent de la perpétuelle objectivation des formes organisationnelles. Ils contribuent à la mise en forme des organisations comme structure, littéralement spatiale, inscrite dans des lieux, dans des formes stables et possédant des ressources évaluables. En effet l'espace concrétise les conditions de possibilité d'un partage collectif de connaissances, c'est-à-dire d'une médiation. La réflexion qui a été au cœur de la conception des CDI et de la rénovation des bibliothèques de lecture publique se centre sur des dimensions de l'espace comme média (Davallon, 1992) ou encore comme dispositif communicationnel (Le Marec, 2006).

Le *CDI-Learning Centre* est « un lieu d'apprentissage, d'information et de vie », devient alors également un « lieu de culture ». En Roumanie, les bibliothèques scolaires font l'objet d'un nouveau traitement où la question des contenus d'enseignement semble placer au second plan. Le Centre de Documentation et d'Information est un lieu privilégié pour contribuer à la rénovation pédagogique, mais aussi à l'ouverture de l'établissement sur son environnement. En France, Le récent référentiel de compétences attribue aux professeurs documentalistes une mission d'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel (2013). Ces propositions, se fondent sur des modèles radicalement différents de la bibliothèque traditionnelle ou même de médiathèque, élargissant les possibilités de rencontres, d'ouverture, d'accès à des lieux de convivialité ou à d'autres services. Ces nouvelles orientations posent cependant de nombreuses questions à la profession dans son ensemble : le modèle traditionnel est-il enterré ? Faut-il (doit-on) repenser complètement les espaces actuels des bibliothèques qui, pour certains, sont désertés notamment les salles de lecture ? Rajouter de nombreux

services qui parfois sont très éloignés des missions des bibliothèques est-il la seule planche de salut ?

Il n'en demeure pas moins que la rénovation est portée par une approche large en termes de lieu de vie des élèves et de développement d'activités extracurriculaires. Plus largement, l'éducation à l'information est considérée comme un pivot de la rénovation de vie scolaire, car la plupart des écrits (UNESCO, OCDE, UE, USA) pointent plus ou moins ouvertement l'inadéquation de l'institution scolaire et son isolement. La réponse est technique et se décline par des équipements. La deuxième réponse est sociale et elle s'incarne dans les réseaux sociaux (Jenkins, 2009).

### 3.3 Le transfert des « approche usager » et des objectifs de formation par compétences

Le passage de la *bibliothèque scolaire au CDI-Learning centre* vise une « approche usager » par la mise à la disposition d'un accès libre à l'information : d'une part l'accès aux livres, revues, accès à l'Internet, documents multimédia, et, d'autre part, par la formation des usagers (avec un volet pédagogique important et obligatoire). La nécessité de réinventer l'école apparaît d'autant plus prégnante à la lumière des compétences que la société de l'information exigent : 21st Century Skills and High School Reform, Big Six Skills, Digital and Media Literacy: A Plan of Action, European Framework for Digital Literacy.

L'adaptation de l'offre éducative des établissements scolaires s'inscrit dans un environnement international où des « investissements de formes » relatifs aux approches par les compétences sont déjà en place. En 2006, le Parlement européen et la Commission européenne ont proposé aux États membres d'introduire huit compétences clés dans leurs stratégies et leurs infrastructures, en particulier dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Celles-ci sont jugées « fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance ». Deux d'entre elles incluent l'*information literacy* : « la compétence numérique (...) ; apprendre à apprendre (...) ». Les objectifs annoncés visent l'articulation entre information et connaissance. Il s'agit d'opérer le passage de l'*apprendre pour savoir* à l'*apprendre pour savoir utiliser* (pour résoudre des problèmes, pour accomplir une mission) (CECRL, 2004).

La question du curriculum info-documentaire est donc profondément d'actualité, tant pour les acteurs du système éducatif que pour le monde scientifique. Une part de la communauté en Sciences de l'Information et de la Communication se mobilise depuis plusieurs années (ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire », 2006) autour de cette question prégnante, pensant la progression des apprentissages cognitifs informationnels et documentaires, et le

développement, chez les élèves et tout au long de leur scolarité, d'une culture de l'information. La profession des professeurs documentalistes est en demande aussi bien en Roumanie qu'en France. En Roumanie, par la Loi de l'éducation nationale 1/2011 une nouvelle ouverture et des nouvelles orientations ont été fixées. L'enseignement obligatoire vise le développement des huit compétences clefs. Dans ce cadre, le nouveau *Règlement d'organisation et de fonctionnement des bibliothèques scolaires et des CDI* approuvée par ordre ministériel 5556/2011 donne des nouvelles éléments liées à l'éducation à l'information : des dispositions de rénovations des structures info-documentaires et de renforcement de leur rôle pédagogique, un référentiel des compétences info-documentaires évalué par des activités (curriculaires ou extracurriculaires) organisées dans les CDI ; des lignes directrices de mise en place d'une politique documentaire locale ; des directives concernant l'intégration des cursus facultatifs d'éducation à l'information dans l'offre éducative des établissements scolaires (curriculum dépendant de la décision de l'école). En France, les propositions de progressions d'apprentissages documentaires, de définitions des notions info-documentaires (FADBEN, 2007, notamment), et même de modalités de mises en place d'un curriculum info-documentaire (GRCDI, 2010) ne manquent pas. La loi sur la refondation de l'école du 9 juillet 2013 a instaurée la nécessité d'intégrer dans le cursus scolaire un module d'éducation aux médias dont la responsabilité reviendrait aux professeurs documentalistes. La Conférence nationale « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information » qui s'est tenue à Lyon les 21- 22 mai 2013, en vient, du côté des chercheurs du moins, à une conclusion similaire allant vers un enseignement identifié.

### Pour conclure

Peu connus du grand public, des travaux cherchent à comprendre ce mouvement global d'homogénéisation des modes de pilotage et de mise en œuvre de l'action publique, en s'attachant à décrypter les transferts internationaux, car, de façon discrète, ces réformes éducatives internationales s'accompagnent d'un changement de rationalité des systèmes d'éducation qui touche tous les acteurs<sup>4</sup>.

En prenant appui sur l'éducation à l'information, l'un des objectifs de cet article était de comprendre sur la base de quels paradigmes, à l'aide de quels mécanismes d'allégeances et avec quelles ressources ces modes internationaux de « coordination émergente » relient différents éléments (ou parties) ensemble dans des « agencements », dans des formes de validité générale « équipées » et articulées à des formes déjà constituées comme les bibliothèques scolaires/CDI. Ce faisant,

ce mouvement discret, amorcé depuis plus de 30 ans, engendre au sein des systèmes éducatifs une situation de tensions entre deux logiques socio-économiques. La logique industrielle encore dominante aujourd'hui, mise en place dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, se caractérise par un enseignement national massifié, standardisé dans ces programmes et procédures ; elle se trouve concurrencée par une logique émergente prônant un régime d'enseignement individualisé et personnalisé, ouvert et sur-mesure cherchant à valoriser le global et le local (Moeglin, 2005).

Au sein de cette tension, les investissements de formes opérées par les instances internationales (UNESCO, OCDE, Europe) établissent ainsi des « tous » apparemment cohérents, c'est-à-dire organisés, et capables d'une certaine capacité d'action ou performativité, sans être assimilables ni à un acteur collectif ni à une totalité. De sorte que les transferts conservent les propriétés du dispositif défini par Foucault c'est-à-dire un réseau homogène dont la liaison d'éléments hétérogènes produit des mécanismes de pouvoir dont la source est invisible.

### Notes:

1. Le livre blanc de 1994 évoque ainsi « l'adaptation des systèmes éducatifs et de formation » aux défis sociaux.
2. On utilise la notion générale de territoire pour recouvrir l'ensemble des échelons territoriaux susceptibles d'agir dans le secteur éducatif : commune; conseils généraux et régionaux, Etats nations...
3. Les *think tanks* comptent, selon Diane Stone, parmi les principaux artisans de l'expansion des phénomènes de transfert dans le monde contemporain.
4. Le travail de redéfinition identitaire qu'opèrent les membres d'une profession, celle des professeurs-documentalistes lorsque plusieurs fondements de leurs activités et de leurs rôles sont remis en question est l'objet d'une recherche France-Roumanie complémentaire.

### Bibliography:

- Bayart J-F., 2004 *Le Gouvernement du monde. Une critique politique de la globalisation. / The Government of the world. Political criticism of globalization.* Paris, Fayard.
- Bisbrouck F., dir., 2010, *Bibliothèques d'aujourd'hui : à la conquête de nouveaux espaces. / Libraries today: conquering new spaces.* Paris, Éditions du Cercle de la librairie
- Bulmer S., Dolowitz D., Humphreys P., et al., 2007, *Policy Transfer in EU Governance: regulating the*





- utilities*, London/New York, Routledge.
- Chapron F., Delamotte É., dirs., 2010, *L'éducation à la culture informationnelle. / Information literacy*. Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB.
- Charlier J.-E., coord., 2004, « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation » / « The influence of international organizations on education policy » *Education & Sociétés*, n° 13. Disp : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE012.pdf>
- Cordier A., 2012, « Je Tu Ils... sont professeurs documentalistes : photographie instantanée d'une profession patchwork » / « I You They ... are teachers librarians: Instant photograph of a patchwork profession » *Inter CDI*, n° spécial, Juillet-Août 2012.
- Delpuech T., 2009, « Comprendre la circulation internationale des solutions d'action publique : panorama des policy transfer studies » / « Understanding the international movement of public action solutions: overview of policy transfer studies » *Critique internationale*, 2009/2 n° 43, pp. 153-165.
- FADBEN, 2007, Les savoirs scolaires en Information-documentation : 7 notions organisatrices. / School knowledge in Information-documentation: 7 organizing concepts. *Médiadoc*, mars 2007.
- GRCDI, 2010, Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info- documentaire / Twelve proposals for the elaboration of the info-documentary curriculum [en ligne]. Septembre 2010. Disponible sur : [http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2010/09/GRCDI\\_Curriculum-12-propositions.pdf](http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2010/09/GRCDI_Curriculum-12-propositions.pdf)
- Haas P., 1992, « Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination », *International Organization*, vol.46, n°1, pp. 1-35.
- Hall P., 1993, « Policy Paradigm, Social Learning and the State – The Case of Economic Policy Making », *Comparative Politics*, 25 (3), pp. 275-296.
- Heyneman, S. P., 2003. « The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000 ». *International Journal of Educational Development*, n°23, pp. 315-337.
- Jeanneret, Y., 2000, « La trivialité comme évidence et comme problème. A propos de la querelle des impostures » *Les Enjeux de l'information et de la communication*. / « Triviality as evidence and as a problem. On the quarrel of impostures » *The Challenges of information and communication*. Grenoble, 2000. Disp sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2000/Jeanneret/home.html](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2000/Jeanneret/home.html).
- Jenkins H. et alii., 2009, *Confronting the challenges of participatory culture. Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Boston, MacArthur foundation.
- Jonnaert Ph. et alii., 2007, « From competences in the curriculum to competences in action », *Prospects*, vol. XXXVII; n°2, pp. 188-203.
- Juanals B., 2003, *La culture de l'information : du livre au numérique. / The information culture: from paper book to digital book*. Paris, Hermès.
- Kiyindou A., 2009, *La société de l'information face aux pays en développement / The information society opposite to developing countries*, Paris, L'Harmattan.
- Ladi S., 2005, *Globalisation, Policy Transfer and Policy Research Institutes*, Cheltenham, Northampton, Edward Elgar Publishing.
- Lawn M., Nóvoa A., coord., 2002, *Fabricating Europe: the Formation of an Education Space*, Dordrecht, Kluwer.
- Le Marec J., 2006, « Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation » / « The museums and libraries as cultural training spaces », *Savoirs*, 2006/2 - n° 11, pp. 9-38.
- Le Moëne C., 2013, « Entre formes et normes. Un champ de recherches fécond pour les SIC » / « Between forms and standards. A fecund field of research for the CIS », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 2 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, URL : <http://rfsic.revues.org/365>
- Le Moëne C., Parrini-Alemanno S., dirs., 2010, *Management de l'évaluation et communication / Management of the assessment and communication*, *Communication & Organisation*, n° 38, 2010/2.
- Le Moëne, C., 2004, « La communication organisationnelle à l'heure de la dislocation spatio-temporelle des entreprises » / « The organizational communication at the time of the spatial-temporal dislocation of businesses », *Sciences de la société*, 62, pp. 209-222.
- Liquète V., Delamotte E., Chapron F., dirs. 2012, « L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence ? » / « Information literacy, ICT and the media: the time of convergence? » *Etudes de Communication* n° 38, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3.
- Liquete V., Fabre, I., Gardies, C., 2010, « Faut-il repenser la médiation documentaire ? » *Les Enjeux de l'Information et de la Communication* / « Should we rethink the documentary mediation? » *The Challenges of Information and Communication*, pp. 43-57.
- Mœglin P., 2005, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle / Tools and educational media. A communicative approach*, Grenoble, PUG.
- Normand R., 2005, « La mesure de l'école : Politique des standards et management par la Qualité » / « Measuring School: Standards Policy and Quality Management », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, Hors-Série n°1, pp. 67-82.
- Perrenoud P., 2013, *Métier d'élève et sens du travail scolaire. / Student job and sense of school work*. 8ème

- éd. Paris, ESF.
- Serres A., 2008, « La culture informationnelle » / « Information literacy », Papy F., dir., *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information. / Emerging issues in information science*. Paris, Hermès Lavoisier, 2008. chapitre 5, pp.137-160.
- Serres A., 2012, *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet. / In the maze. Assess information on the internet*. Caen, C&F Editions
- Simondon G., 2005, *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information / The individuation in light of notions of form and information*, Millon, Paris.
- Stone D., 2000, « Non-Governmental Policy Transfer : The Strategies of Independent Policy Institutes », *Governance*, vol.13, n°1, pp. 45-70.
- Stănilă, C., 2013, « Un regard sur l'extérieur...la Roumanie. Education à l'information – Formation des élèves » / « A look at the outside ... at Romania. Information literacy - education of students », *Mediadoc*, n° 10, mai 2013, pp. 8-13.
- Surdez M., 2005, *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales / Degrees and nation. The constitution of a Swiss space of lawyer and crafts professions*, Bern, Peter Lang.
- Thévenot L., 1986, « Les investissements de forme » / « Formal investments », in Thévenot, L. ed., *Conventions économiques / Economic conventions*, Paris, Presses Universitaires de France (Cahiers de Centre d'Etude de l'Emploi), pp. 21-71.
- Vinokur A., dir, 2008, « Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation » / « The new challenges of measuring quality in education », *Revue inDIRECT*, n°12, pp. 1-14
- Volden G., Shipan C., 2008, « The Mechanisms of Policy Diffusion » *American Journal of Political Science*, 52(4), pp. 840-857.
- Corpus institutionnel :
- Ananiadou K., Claro, M., 2009, *21st Century skills and competences for New Millenium learners in OECD countries, NML project*. OECD Education Working Papers N° 41. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries\\_218525261154](http://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154)
- Commission Européenne, 2004, *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cadre européen de référence. / Key skills for lifelong learning*. European Reference Framework
- Council of the European Union. *Cadre européen commun de référence pour les langues / European Framework of Reference for Languages*, Didier, 2004 [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)
- Commission of the European Communities, 2010, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *Key competences for a changing world*, Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the «Education & Training 2010 work programme»
- Council of the European Union, 2009, *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training («ET 2020»)*. 2941th Education, Youth and Culture Council meeting Brussels, 12 May 2009.
- Pedro F., 2006, *The new millennium learners: challenging our views on ICT and learning*. OECD-CERI. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>
- Résolution du Parlement européen du 16 décembre 2008, *La compétence médiatique dans un monde numérique*, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:FR:PDFMECTS>
- TS, 2011, *Regulamentul de organizare si functionare a bibliotecilor scolare si a centrelor de documentare si informare / Regulation of organization and functioning of school libraries of documentation and information centres*, anexa a Ordinului Ministrului educatiei, cercetarii, tineretului si sportului, no 5556/2011, *Monitorul Oficial al României*, no 757/27.10.2011, pp. 12-19
- MEN – DGESCO, 2013, *Formation des enseignants Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation / Teacher training Referential of professional skills of teaching and education professions*, NOR : MENE1315928A, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013
- UNESCO, 1982, *Déclaration de Grunwald sur l'éducation aux médias / Grunwald Declaration on Education for the media*, Disp. [www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF)
- UNESCO, 2006, Proclamation d'Alexandrie, sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie / Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning, Disp. [http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL\\_ID=20891&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO, 2007, Agenda de Paris./ *Paris Agenda*. Disp : [www.clemi.org/.../download\\_fichier\\_fr\\_agendaparisfinal\\_fr.pdf](http://www.clemi.org/.../download_fichier_fr_agendaparisfinal_fr.pdf)
- UNESCO, 2011, *Modèle de curriculum pour l'éducation aux medias et à l'information / curriculum model for media literacy and information* Disp. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>