

Culture de l'autonomie, culture de l'information : histoires croisées

Yolande Maury

Laboratoire GERIICO Lille3

yolande.maury@noos.fr

« Avec les bibliothécaires-documentalistes pour conseiller et guider les lecteurs, avec les catalogues et les index très améliorés, il est tout à fait possible de faire d'une bibliothèque une université sans professeurs »¹.

Invitation à rompre avec les représentations de la connaissance comme acquisition et stockage d'informations, cette citation de Melvil Dewey est aussi une affirmation de la place centrale de l'information et des méthodes de travail intellectuel dans l'acquisition des connaissances. En apprenant à travailler sur documents, il s'agit de « briser le culte de l'information » selon les mots de Francisco Varela, pour faire émerger du sens, un sens qui n'est pas une entité extérieure au sujet, qui n'existe pas en soi mais dans un processus d'émergence continue, ce qui pour le chercheur est le principe même de l'autonomie.

Culture de l'information, culture de l'autonomie, ce sera le fil conducteur de cette contribution, ce qui nous permettra de faire le lien avec les travaux de Jean-Pierre Astolfi : de sa participation aux premières expériences de travail indépendant-autonome dans le contexte de Marly-Le-Roi dans les années 1970 à sa réflexion plus récente sur *La saveur des savoirs*, notamment les savoirs de l'information-documentation, ces travaux constituent un apport marquant pour les acteurs de la Documentation préoccupés d'autonomie des usagers, de rationalisation des apprentissages documentaires, et de construction des savoirs.

Nous partirons d'une histoire croisée des premières expériences de travail autonome et des apprentissages documentaires pour mettre en évidence les tensions et les paradoxes à l'œuvre derrière l'idée d'autonomie : la culture de l'autonomie, comme la culture informationnelle procède de transformations, mais si l'information-documentation est souvent considérée comme un levier pour l'autonomie, elle n'en constitue pas pour autant une garantie. Nous interrogerons ensuite le sens des évolutions actuelles, vers un modèle global d'autonomisation faisant toute sa place à l'information-documentation et débordant de la méthodologie et des techniques pour réhabiliter les savoirs « trop facilement [...] dévalorisés au profit des perspectives plus dynamiques qu'offrent par exemple, les compétences et l'interdisciplinarité » (Astolfi, 2010).

1. Culture de l'autonomie , culture de l'information : tensions, paradoxes

Nelly Leselbaum (1993) pour la période 1974-1990 distingue trois moments dans la mise en place des expériences de travail indépendant-autonome, dans un mouvement qui va du travail indépendant et de la non directivité lors de la phase d'expérimentation (années

¹ Dewey, Melvil. Libraries as related to the educational work of the State. *Regent's Bulletin*, august 1890, n° 3, p. 119.

1970), à une approche plus contrôlée entre "directivité didactique et non-directivité systématique" lors de la phase de diffusion (années 1980), avant que ne se développe l'aide au travail personnel à partir de 1983 (ATP). Les travaux de Jean-Pierre Astolfi, en tant que praticien et chercheur, s'inscrivent dans ce mouvement des idées.

1.1. Une phase d'expérimentation, dans un contexte européen préoccupé d'individualisation et d'activité des élèves

Les premières expériences de travail sur document – travail indépendant devenu autonome à partir de 1975 - sont fortement influencées par les théories non-directives : *independent study* des anglo-saxons, non-directivité rogérienne, liberté d'apprentissage de Alexander Neill, réflexions critiques sur l'école (I. Illich)... Une grande part de liberté et d'initiative est laissée à l'élève qui gagne en indépendance par rapport à l'adulte : la possibilité de choisir ses activités lui donne l'occasion d'exercer son esprit critique et son jugement et d'acquérir des méthodes de travail en même temps qu'il se socialise.

L'expérience du Centre d'Autodocumentation au collège expérimental de Marly-le-Roi est une des premières grandes réalisations dans le domaine (25 % du temps de chaque discipline est accordé au travail autonome), elle associe innovation pédagogique, aménagement du temps scolaire, et projet d'architecture.

Jean-Pierre Astolfi s'est pleinement impliqué dans cette expérience, alors qu'il est professeur - et expérimentateur - dans le collège, centrant alors sa réflexion sur l'enseignement de la biologie. L'article co-écrit avec André Giordan et Guy Rumelhart est éclairant sur l'esprit de la démarche autonome. Répondant à la question « *Pourquoi l'autonomie des élèves en biologie ?* », les chercheurs mettent en avant les méthodes actives qui font une place aux vraies questions, posant un problème et qui permettent de confronter les élèves aux faits et à la démarche scientifiques. « *C'est en pratiquant la méthode expérimentale* » qu'on la comprend, insistent-ils, opposant la fidélité à la pensée scientifique au dogmatisme, « *pastiche de méthode scientifique* », abordé selon une logique d'adulte. Car, sous couvert de méthodes actives, les activités proposées restent souvent assez dirigistes, le maître est le maître du jeu : documents pré-sélectionnés, logique de « *redécouverte* » qui ne stimulent pas vraiment les élèves dans leur capacité à s'interroger (Astolfi *et al.*, 1973).

L'exemple du fichier auto-correctif, proposé en aide à l'élève, répond ainsi à un souci de structuration, au risque d'un certain directivisme. Chaque activité y est construite, de manière très systématique, autour d'une série d'exercices : un exercice correspond à une question, répondant à un objectif. L'élève choisit le moment, le rythme et le sujet de son propre contrôle, le fichier est à sa disposition en permanence dans la classe ; tout en travaillant en groupe, il peut établir peu à peu le bilan de ses acquis, préparatoire à un entretien-bilan individuel avec l'enseignant, qui reste en retrait (Astolfi *et al.*, 1974).

On retrouve ce même souci méthodologique, dans une présentation moins systématique, plus questionnante et ouverte, dans les manuels de Physique-Chimie et de Biologie parus chez Belin. Y sont proposées « *des activités minutieusement organisées et non des informations à lire* » : avec pages d'orientation, exercices d'évaluation, bilans partiels, bilans généraux. « *Direct ne signifie pas directif* », précisent les auteurs qui revendiquent de

fournir aux élèves les moyens de la découverte et non un condensé de l'expérience des autres, mettant en question « *la fonction même du manuel scolaire* ». Des problèmes sont posés, des moyens de les résoudre sont suggérés, mais toute définition figée est évitée et aucune réponse toute faite n'est donnée (Astolfi *et al.*, 1977).

Cette volonté de structuration qui fait gagner en efficacité mais perdre en spontanéité, serait selon Nelly Leselbaum caractéristique de l'approche française (1993). Dans son analyse comparée France-Québec, elle avance même que c'est ce qui différencie l'apprentissage par modules individualisés (AMI) au Québec et le travail autonome en France : quand au Québec l'autonomie se fait par rapport au devenir de l'adolescent, placé immédiatement en situation d'autonomie, sans préparation réelle, en France l'accent est mis sur un apprentissage méthodologique progressif, qui a pour objectif de donner à l'élève certains moyens intellectuels pour devenir adulte.

Cette approche a trouvé un accueil favorable en Documentation. Marcel Sire opte ainsi pour une formation intellectuelle, structurée et progressive. Pour le créateur des CDI, qui souhaite faire des « centres » de véritables laboratoires d'essais et de recherches éducatives, l'autonomie se réalise sur le plan intellectuel par « *l'acquisition d'attitudes à l'égard des faits* » et « *l'acquisition de méthodes de pensées* » (Sire, 1973). Jean Hassenforder et Geneviève Lefort ont une approche plus nuancée : s'ils se réfèrent à la pédagogie non directive, c'est avec une certaine distance critique, et il leur semble qu'une formation méthodique, éduquant à l'autonomie de pensée, est susceptible d'améliorer la qualité des apprentissages documentaires (Hassenforder, Lefort, 1977)

1.2. Une phase de diffusion à partir de 1979

La deuxième phase du travail autonome, une phase de diffusion, voit progressivement la non-directivité remise en cause au profit d'une position médiane entre "directivité didactique et non-directivité systématique". Ceci avant que ne se développe l'aide au travail personnel (ATP) à partir de 1983 (troisième phase pour Nelly Leselbaum)

En effet les premières études qui paraissent sur le sujet, au tournant des années 1980, remettent en cause l'argument de la démocratisation par le travail autonome. Même s'il est difficile d'en mesurer la portée, ces remises en cause stimulent la réflexion pédagogique. Alors que le profil des élèves évolue, les objectifs du travail autonome sont redéfinis : on ne parle plus de motivation et d'intérêt, mais de confiance en soi et de réussite. L'approche des apprentissages documentaires évolue de même, à la recherche d'une voie médiane, entre discipline et spontanéité. L'idée d'une autonomie encadrée fait son chemin : l'appellation pédagogie de l'autonomie remplace celle de travail autonome, et la pédagogie documentaire prend le relais du travail sur document, exprimant ainsi le passage de l'idée d'état à celle de processus et d'évolution.

Dans le champ de la Documentation, Hélène de Gisors défend l'idée de ce qu'elle appelle une « tierce voie » : un « apprentissage à l'autoformation », avec une formation progressive de la sixième à la troisième qui s'inscrirait entre l'enseignement traditionnel et « l'école parallèle » (De Gisors, 1980). La problématique de l'autoformation se recentre alors sur

l'aide au processus : un processus porteur d'un projet de développement pour l'élève tant sur le plan de l'acquisition de savoirs que de savoir-faire et d'attitudes (Etévé, 1984).

Les travaux de Jean-Pierre Astolfi au cours de cette période font ressortir, de même, les tensions entre liberté d'apprentissage et autonomie encadrée ; trois mots-clés peuvent être retenus pour les caractériser : construction des savoirs, groupes d'apprentissage, conseil méthodologique.

Si la question de la construction des savoirs n'est pas posée au début du travail autonome, elle se trouve au cœur des préoccupations au fur et à mesure que l'élève prend une part active à l'organisation de son apprentissage. La construction des savoirs est un processus si complexe qu'une méthode seule ne suffit pas. Défini comme « *un ensemble de dispositifs possibles, à utiliser en interaction avec d'autres modalités d'apprentissage* », le travail autonome est justement une occasion d'introduire du jeu dans les apprentissages (développement de la personne, socialisation, méthodologie...). Quand les méthodes traditionnelles jouent dans un registre limité, il élargit la palette des méthodes : moments de rétroaction, prise en compte du style cognitif, contrat didactique renouvelé, inscription dans un temps long, moins cloisonné... (Astolfi, 1988a).

Mais « *les méthodes miracles n'existent pas* », c'est surtout dans l'alternance et l'interaction entre modes de travail que réside la richesse du travail autonome. Comme le cours magistral a sa logique (expositive) et ses dérives (substitutive, réductrice, identificatrice), - pourtant on n'abandonne pas le cours magistral -, les groupes d'apprentissage ont leur logique et leurs dérives : dérive productive pour les groupes de découverte ; oppositionnelle pour les groupes de confrontation ; destructrice pour les groupes d'inter-évaluation ; bavarde pour les groupes d'assimilation ; paresseuse ou fusionnelle pour les groupes d'entraînement mutuel ; sélective pour les groupes de besoin (Astolfi, 1988b).

Autre mot-clé, « conseil méthodologique ». On a alors à faire à une sorte de « *tâtonnement pédagogique* », les enseignants repèrent les difficultés des élèves et inventent des réponses visant à les dépasser. Dans l'article co-écrit avec Yvette Ginsburger-Vogel « *Sur la lecture des manuels de biologie* » (1987), la réflexion déborde de l'étude de la structure d'un manuel et du champ propre de la biologie. Centrée sur « *les obstacles à l'appropriation des écrits* », elle présente les clés de compréhension des documents : clés du livre, indices typographiques, lecture de messages pluricodés, typologie de textes, passage du mot au concept... Le savoir s'informer est également abordé, mais de manière plutôt allusive.

Une forme de convergence peut être établie ici avec la réflexion menée dans le champ de la documentation sur ce qu'il est convenu d'appeler la « méthodologie documentaire », dont l'ouvrage de Brigitte Chevalier, paru quelques années plus tôt, est représentatif. *Vademecum* à l'usage des documentalistes et des enseignants, qui souhaitent initier les élèves à la recherche d'information et plus généralement aux méthodes de travail individuel et autonome, il donne en quatre chapitres des éléments pour cette initiation (Chevalier, 1980). Même si la réflexion est très centrée sur le CDI et ses usages, les écrits parus alors sont porteurs d'une réflexion plus générale, visant au-delà de compétences techniques et méthodologiques, une utilisation autonome, critique et créative de l'information, annonçant les prémices d'une culture de l'information.

2. Culture de l'autonomie, culture de l'information : « *glissement de sens* », convergences...

A partir des années 1990, l'accélération des évolutions technologiques amène une nouvelle approche du travail autonome et des apprentissages documentaires, qui oriente vers une approche plus globale, dans un contexte marqué par un changement d'échelle dans le rapport école-savoir-société.

2.1. L'autonomisation, pensée dans le cadre d'un processus global

Alors que l'information est présentée dans plusieurs rapports comme une ressource-clé et sa maîtrise comme un atout pour l'individu et la garantie de son autonomie, l'accent est mis sur la construction de parcours différenciés dans le savoir, laissant une grande place à l'initiative et la créativité : apprendre à apprendre, apprendre à communiquer et à travailler en équipe deviennent des impératifs. La dimension documentaire est introduite de manière appuyée dans les programmes et de nouveaux dispositifs interdisciplinaires voient le jour (IDD, TPE, PPCP ; puis thèmes de convergence). Les références aux théories non-directives n'ont plus alors qu'une place limitée dans les publications sur le travail autonome.

Période de flottement, de « *glissement* », qui amène Jean-Pierre Astolfi à la présenter « *comme un peu déceptive* » : les méthodes se sont succédées, dans une suite d'emballements et de désillusions (Astolfi, 1995). Si l'éducation nouvelle, les méthodes actives et la différenciation pédagogique ont eu un effet dynamisant, elles ont aussi leurs limites : savoirs scolaires décrits comme impositifs, davantage « *prétextes* » ou « *contextes* » que « *textes* » du savoir ; ajout si ce n'est substitution d'objectifs méthodologiques aux objectifs notionnels, au risque d'abaisser les exigences intellectuelles au nom d'un réalisme pédagogique (Astolfi, 2000).

Ecole des compétences *versus* école des savoirs, les savoirs deviennent les « *présents-absents* » de la salle de classe quand la notion de compétence est l'objet d'un engouement, lié à son pouvoir opérant, occasion de « *sortir des programmes déclaratifs et cumulatifs* ». A l'heure des bilans, les savoirs sont l'objet d'une réhabilitation : mieux vaut prendre comme posture première l'ancrage disciplinaire ; si on ne prend pas cette posture, on résistera toujours avec peine aux sirènes d'une méthodologie passe-partout, « *finalement déceptive* », comme à l'amalgame interdisciplinaire, « *épistémologiquement monstrueux* ». Les compétences peuvent toutefois trouver leur place, si elles n'évacuent pas les savoirs mais qu'elles les renforcent, apparaissant alors comme une occasion de se les approprier et désignant un chemin (Astolfi, 2000).

Référentiel de compétences documentaires *versus* culture de l'information, c'est aussi une période de flottement et de « *glissement* » dans le champ de l'information-documentation. L'année 1995 s'affirme comme « *l'année de la culture de l'information* », qui pose le problème de l'accessibilité de l'information en termes d'intelligence du document, « *intelligence au sens premier du terme, possibilité de choisir et de lire entre les lignes* ». Si « *l'autonomie de l'information peut représenter le « phénix » [du CDI] en matière d'information* », « *elle n'engendre pas systématiquement l'autonomie du savoir* » (Mollard, 1996, p. 128). En effet, le postulat de la transversalité qui accompagne le développement

des référentiels de compétences et l'introduction de la dimension documentaire dans les enseignements sont à l'origine d'une parcellisation des apprentissages info-documentaires. L'approche « traitement de l'information » crée un effet de réalité en se focalisant sur les résultats observables, mais elle évacue la question du document en tant qu'instrument de pensée, dans ses dimensions, sociale, culturelle, historique (Amigues, 1999 ; Duplessis, 2005). L'information-documentation, à l'instar des autres disciplines, ne saurait faire l'économie d'un travail sur le sens, quand l'objectif est de développer une intelligence du document et une expertise de l'information (Astolfi, Frisch, 2003 ; Frisch, 2003).

2.2. Le temps des convergences : 2005 et après...

L'année 2005 constitue un nouveau tournant pour la documentation, marqué par une affirmation de l'information-documentation comme un lieu de savoirs face aux savoirs disciplinaires avec lesquels elle entre en dialogue (les interrogeant, s'en différenciant, les contredisant) ; une entrée par le curriculum est retenue qui permet de prendre de la distance avec les allants de soi du travail sur document. Jean-Pierre Astolfi prend alors une part de plus en plus active à la réflexion sur les savoirs de l'information.

Parmi les temps forts, le colloque CIVIIC *Savoirs et Histoires*, en 2006, donne une impulsion, qui entend poser la question des savoirs et de leurs enjeux dans l'école. Les savoirs de l'information sont l'objet d'un atelier spécifique « *Savoirs et information-documentation* » dont le texte introductif campe le décor, dénonçant l'illusion de la transversalité, et opposant savoirs et méthodologie (Chapron, Frisch, 2007). Les différentes interventions mettent en évidence des convergences, notamment autour de l'idée d'un changement de focale, d'une posture d'auxiliaire méthodologique à une approche centrée sur la compréhension des phénomènes informationnels, mais elles font aussi état de tensions, posant à l'occasion la question de la discipline d'enseignement (discipline ou métadiscipline) (Frisch, 2007 ; Gardiès, Couzinet, 2007 ; Liquète, 2007 ; Maury, 2007).

Un mot-clé traverse alors les écrits de Jean-Pierre Astolfi « *savoir des savoirs* », tandis qu'il met en avant la dimension émancipatrice de la culture, insistant sur le lien connaissance-démocratie. Accéder à la saveur des savoirs, c'est pouvoir « *penser avec* », sans en faire une simple « *grammaire de pratiques* », l'objectif est de construire son propre système de savoir. Ce qui est une manière renouvelée de poser la question de l'autonomie : car même si l'individu semble mener seul la quête du sens, c'est à l'aide des systèmes symboliques propres à la culture qu'il y parvient. Chaque discipline, avec ses cadres théoriques et les concepts qu'elle développe à l'égard du sens commun, participe à ce processus, apportant un regard singulier sur le monde (Astolfi, 2008).

Parler de « savoir de l'information », c'est alors faire l'hypothèse qu'il y a des savoirs en jeu et retenir, parmi d'autres, une approche épistémologique. Pour Jean-Pierre Astolfi, c'est autour de l'expertise info-documentaire que peut être défini le « savoir de l'information » : en contrastant ce qui, du traitement standard au traitement expert de l'information, permet de caractériser les capacités « *extra-ordinaires* » que cette expertise rend possibles. Ce qui passe par un « *projet d'appropriation personnelle* » et suppose notamment de « *développer une autonomie cognitive, en s'affranchissant de l'utilitaire au profit d'une visée plus spéculative* ». C'est de cette manière que la documentation peut échapper au statut de

méthodologie documentaire, au service des autres disciplines, auquel on la limite souvent (Astolfi 2006).

En guise de conclusion

S'opère ainsi peu à peu un déplacement d'une autonomie pensée en appui sur une méthodologie transversale et passe-partout à une autonomie-pouvoir (*empowerment*, pouvoir d'agir) préoccupée du pouvoir de l'information (Maury, 2011) et de « culture informationnelle » : articulant, dans une approche renouvelée de l'expertise documentaire, capacité à prendre des décisions informées et à faire un usage créatif des documents et une visée plus spéculative. L'information-documentation peut alors être un levier pour l'autonomie en permettant la construction d'un regard informationnel sur le monde (Maury, 2010 ; Maury, 2013). Mais si dans ce déplacement, est mise en avant la réflexion sur la spécificité et les fondements de l'information-documentation en tant qu'unité épistémologique, cela ne signifie pas pour autant penser « *programme* », « *option réductrice* » selon Jean-Pierre Astolfi (2003) ; le choix d'une entrée par le curriculum, retenu dans le champ de la Documentation (ERTé, 2006-2010), s'inscrit dans une vision pluraliste autorisant plusieurs entrées, ce qui élargit les perspectives.

Bibliographie

- AMIGUES, R. (1999). Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ? *Médiadoc-FADBEN*, p. 16-22.
- ASTOLFI, J.-P *et al.* (1973) Pourquoi l'autonomie des élèves en biologie ? *Bulletin de l'APGB*, p. 4-73
- ASTOLFI, J.-P *et al.* (1974). Un instrument de travail autonome : les exercices d'auto-contrôle en biologie. *Bulletin de liaison des professeurs de biologie des CES expérimentaux INRDP/CES Marly Le Roi*, suppl. n° 8.
- ASTOLFI, J.-P *et al.* (1977). *Biologie 6ème avec Livre du Professeur*. Belin.
- ASTOLFI, J.-P, GINSBURGER-VOGEL, Y. (1987) Sur la lecture des manuels de biologie. *Aster*, n° 4, p. 33-62.
- ASTOLFI, J.-P (1988 a). Travail autonome et construction de savoirs. *Cahiers pédagogiques*, n° 263, p. 539-540.
- ASTOLFI, J.-P (1988 b) Les groupes d'apprentissage : logiques et dérives? *Cahiers pédagogiques*, n° 264-265, p. 14-15.
- ASTOLFI, J.-P (1995). Apprendre, entre fragilité et paradoxe. *In : L'accès au savoir pour tous*, Lille.
- ASTOLFI, J.-P (2000). Ecole des savoirs, école des compétences : glissement de sens, sens d'un glissement. *In : 21ème Congrès de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde*, Montréal, UQAM.
- ASTOLFI, J.-P, FRISCH M. (2003) Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers. ESF Ed. (p. 140-141 : avec M. Frisch, tableau sur le traitement expert / standard de l'information)
- ASTOLFI, J.-P (2006). Quel est le savoir de l'information ? *In: De l'information à la connaissance, Université d'été ESEN, 28 août, 11 p.*

- ASTOLFI, J.-P (2008) *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF Ed.
- CHAPRON, F. FRISCH, M. (2007). Savoirs et information-documentation, Présentation de l'atelier. *Penser l'éducation*, Hors série, p. 251-253.
- DUPLESSIS, P. (2005). L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 42, n° 3.
- ETEVE, C. (1984). Une problématique pour les CDI : l'autoformation. *Inter-CDI*, n° 81.
- FRISCH, M. (2003). *Evolutions de la documentation : naissance d'une discipline scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- FRISCH, M. (2007). Entrer dans les savoirs documentaires et informationnels, en situation d'apprentissage et de formation. *Penser l'Éducation*, 2007, n° hors série, p. 281-290. (*Savoirs et histoires : Colloque international : Rouen, mai 2006*).
- GARDIES, C., COUZINET, V. (2007). L'information-documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou métadiscipline : pour quelle construction des savoirs ? *Penser l'Éducation*, 2007, n° hors série, p. 291-296. (*Savoirs et histoires : Colloque international : Rouen, mai 2006*).
- GISORS, H. de (1980). L'autoformation des jeunes par la documentation. *Les Amis de Sèvres*, vol. 97, n° 1, p. 37-39.
- HASSENFORDER, J., LEFORT, G. (1977). *Manière d'enseigner : pédagogie et documentation*. Cahiers de l'Enfance, p. 170-178.
- LESELBAUM, N. (1993). *Travail autonome et travail personnel d'élève. Etude de leur diffusion dans le système éducatif*. INRP.
- LIQUETE, V. (2007). Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels. *Penser l'Éducation*, 2007, n° hors série, p. 271-280. (*Savoirs et histoires : Colloque international : Rouen, mai 2006*).
- MAURY, Y. (2007). Education "à" et "par" l'information et savoirs en information-documentation : de l'importance de l'intention éducative. *Penser l'Éducation*, 2007, n° hors série, p. 263-270. (*Savoirs et histoires : Colloque international : Rouen, mai 2006*).
- MAURY, Y. (2010). Définition(s) de la culture informationnelle. In : BEGUIN, A. (dir.). *Rapport final ERTÉ Culture informationnelle et curriculum documentaire*, Lille 3, décembre 2010, p. 127-133.
- MAURY, Y. (2011). Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités : autour des mots autonomisation et *empowerment*. *Médiadoc*, décembre 2011, n° 7, p. 11-14. (Apprendre l'info-doc : quelle médiation ?)
- MAURY, Y. (2013). De la culture de l'information à la culture informationnelle : au-delà du « penser, classer, catégoriser ». In : FRISCH, M. (dir.). *Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en éclosion »*. 1^{er} Colloque IDEKI, septembre 2012. Ed. L'Harmattan, p. 125-148.
- MOLLARD, M. (1996). *Les CDI à l'heure du management*. ENSSIB, p. 121-129.
- SIRE, M. (1973). La documentation, pour quoi faire ? *Les Amis de Sèvres*, n° 71, p. 17-18.
- VARELA, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Seuil.

Pour citer ce document :

Maury, Yolande (2013). Culture de l'autonomie, culture de l'information : histoires croisées. In : *Colloque Recherches et questions sur l'éducation : hommage à Jean-Pierre Astolfi*, Lyon, Institut Français de l'éducation (IFÉ), 21-22 mars 2013.