Document generated on 10/12/2024 5:26 a.m.

Documentation et bibliothèques

L'information-support à l'apprentissage : un concept d'intégration des services de bibliothèques et d'audiovisuel

Information as a learning medium: A concept of integrated library and audiovisual services

La información como base para la enseñanza: un concepto de integración de los servicios de la biblioteca y de los servicios audiovisuales

Carol Amiot

Volume 29, Number 1, January–March 1983

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1053640ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1053640ar

See table of contents

Publisher(s)

Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED)

ISSN

0315-2340 (print)
2291-8949 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Amiot, C. (1983). L'information-support à l'apprentissage : un concept d'intégration des services de bibliothèques et d'audiovisuel. *Documentation et bibliothèques*, *29*(1), 3–13. https://doi.org/10.7202/1053640ar

Article abstract

After a brief survey of the question of integrated library and audiovisual services in the cegep network, the author points out the weakness of the concept behind the rationalization of such an integration: documentation, didactic resources or teaching aids, medias. The concept of information ressources as a learning medium is then brought up. A definition of information and of its various modes of acquisition, transmission and keeping lead to a typology of the medias. A brief look into the possibilities in schools reveals three concentric zones: library, printing, audiovisual and data processing services occupy the median zone. The author offers a conceptual model of an integrated service center for information as a learning medium: the media center.

Tous droits réservés © Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED), 1983

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L'information-support à l'apprentissage: un concept d'intégration des services de bibliothèques et d'audiovisuel

Carol Amiot*
CEGEP de Rimouski
Rimouski

Après un rappel de la question de l'intégration des services de bibliothèque et d'audiovisuel dans le réseau des cégeps, on souligne la faiblesse des concepts qui ont généralement soutenu la rationalisation de l'intégration: documentation, ressources didactiques ou moyens d'enseignement, média; on propose le concept d'information-support à l'apprentissage. Une définition de l'information et des différents modes d'acquisition, de transmission et de conservation de l'information conduisent à une typologie des média. Un coup d'oeil sur le potentiel d'information en milieu scolaire permet de considérer trois zones concentriques; les services de bibliothèque, d'imprimerie, d'audiovisuel, d'informatique, comme supports à l'enseignement-apprentissage, occupent tous la même zone médiane. On propose un modèle conceptuel d'un centre de services intégrés en matière d'information-support à l'apprentissage et de moyens de la traiter: c'est la médiathèque.

Information as a learning medium: A concept of integrated library and audiovisual services

After a brief survey of the question of integrated library and audiovisual services in the cegep network, the author points out the weakness of the concept behind the rationalization of such an integration: documentation, didactic resources or teaching aids, medias. The concept of information ressources as a learning medium is then brought up. A definition of information and of its various modes of acquisition, transmission and keeping lead to a typology of the medias. A brief look into the possibilities in schools reveals three concentric zones; library, printing, audiovisual and data processing services occupy the median zone. The author offers a conceptual model of an integrated service center for information as a learning medium: the media center.

La información como base para la enseñanza: un concepto de integración de los servicios de la biblioteca y de los servicios audiovisuales

Después de tocar al tema de la integración de los servicios de la biblioteca y de los servicios audiovisuales en el conjunto de los «cegeps», se destaca la debilidad de los conceptos que generalmente habián sostenido la racionalización de la integración: documentación, fuentes didácticas o medios de la enseñanza, recursos audiovisuales; se propone el concepto de la informacion como base para la ensenanza. Una definicion de la información y de las diferentes formas de adquisición, de transmisión y de conservación de la información llevan a una tipología de los recursos audiovisuales. Una ojeada sobre el potencial de información en centros escolares permite considerar tres zonas concéntricas: los servicios de biblioteca, de imprenta, los audiovisuales, la informática, come base a la enseñanza, ocupan todos la misma zona media. Se propone un modelo conceptual de un centro de servicios integrados en materia de información como base a la enseñanza y de las diferentes maneras de tratarla: la mediáteca.

Note: Les schémas sont l'oeuvre de Robert Casavant, technicien en graphisme au CEGEP de Rimouski

* L'auteur est coordonnateur du Service des moyens d'enseignement.

Introduction

L'heure n'est plus, à notre avis, à une organisation fragmentaire des services qui se rapportent d'une manière ou d'une autre à l'information et au traitement de l'information. Les services de bibliothèque, d'imprimerie, d'audiovisuel, d'informatique, et autres, sont nés à peu près au rythme de l'émergence des nouvelles technologies et ils ont formé, dans une organisation telle qu'un collège ou une université, autant d'unités qui sont restées indépendantes ou bien qui, réunies sous un même chapeau administratif, ne sont pas parvenues à s'intégrer sur le plan fonctionnel. Nous croyons que l'atomisation de ces services, en autant qu'ils représentent tous des supports à l'enseignement-apprentissage et à la recherche, ne fait qu'accentuer chez les usagers les difficultés d'accès et d'exploitation et c'est pourquoi nous favorisons l'intégration complète, en milieu scolaire, des activités et des ressources relatives à l'information-support à l'apprentissage.

Notre étude procède davantage de la réflexion et de l'expérience que de l'analyse systématique des auteurs; elle se situe dans le contexte d'une recherche-action menée au CEGEP de Rimouski sur l'intégration fonctionnelle des services de bibliothèque et d'audiovisuel. Malgré que les contraintes du milieu ne laissaient pas une marge de manoeuvre très étendue, la recherche a permis de rallier les principaux intervenants du système autour d'une mission générale commune et, conséquemment, de favoriser l'exercice d'actions concertées dans le milieu. Notre intérêt ne tient pas à une quelconque proposition d'intégrer ceci et cela de telle façon ou de telle autre; la valeur possible de notre étude tient plutôt à l'originalité et à la pertinence du concept sur lequel nous avons fondé la rationalisation de l'intégration, le concept d'*information-support à l'apprentissage*.

Notre intention dans cet exposé n'est pas de livrer un modèle opérationnel d'intégration, ce qui serait de peu de valeur en dehors du contexte d'une situation réelle. Nous voulons plutôt explorer la notion d'*information-support à l'apprentissage* et présenter, dans les grandes lignes d'un modèle conceptuel, une définition de ce que pourrait être la *médiathèque* comme organisation de services intégrés en matière d'*information-support à l'apprentissage*. Il appartiendra au lecteur de poursuivre sa réflexion et de détailler son projet d'intégration fonctionnelle s'il le désire.

La question de l'intégration

La question se pose de différentes façons et on peut mettre l'accent sur divers aspects suivant les raisons qui motivent à s'intéresser à l'intégration des services d'audiovisuel et de bibliothèque. Ainsi on peut porter son attention sur l'intégration de la documentation et vouloir faire de la bibliothèque un centre de documentation qui réunisse les différents supports documentaires: documents imprimés, documents audiovisuels, documents ordinés. On peut aussi, pour des motifs d'ordre administratif, tels que la réduction des effectifs, vouloir regrouper les services en une seule unité administrative, sans pour autant s'intéresser à l'intégration des fonctions respectives de ces services. À l'inverse, pour des motifs d'ordre fonctionnel, tels que l'uniformité ou la continuité des missions, des orientations, des règles de fonctionnement, on peut vouloir intégrer les fonctions des services, sans nécessairement vouloir créer une seule unité administrative, même si cette condition apparaît favorable à l'intégration des fonctions.

L'implantation d'une audiovidéothèque au sein d'une bibliothèque, la création d'un centre des média, d'un centre de ressources didactiques ou de ressources éducatives, d'un service des moyens d'enseignement, sont autant d'expressions de cette volonté de regrouper les ressources documentaires et technologiques qui servent à traiter l'information requise aux professeurs et aux étudiants en situation d'enseignement-apprentissage. En ce sens, on pourrait d'ailleurs vouloir intégrer aussi les services d'informatique et d'imprimerie en tant que ressources d'information-support à l'apprentissage, et même les services d'expérimentation et recherche en tant que services d'intervention dans la stratégie de communication d'une situation d'enseignement-apprentissage.

La question de l'intégration des services de bibliothèque et d'audiovisuel a été posée très tôt dans le réseau collégial québécois. On la retrouve formulée pour la première fois en février 1970, à l'intention des coordonnateurs de l'audiovisuel, sous la forme d'une proposition d'«unification» des services. La proposition avait été avancée par la Commission d'études du Bas-St-Laurent[1] qui s'était penchée sur la question à la suite de la publication alors toute récente des *Standards for School Media Programs*[2] aux États-Unis. Elle fut rejetée par la grande majorité des coordonnateurs de l'audiovisuel qui indiquèrent manifestement leur désir d'une totale autonomie en matière d'implantation et de développement des services d'audiovisuel dans les collèges. Cette position reflétait d'ailleurs une sorte d'affrontement tacite entre les conseillers en audiovisuel et les bibliothécaires, qui partageaient des conceptions apparemment fort différentes sur les média et sur leur exploitation en situation d'enseignement-apprentissage. Il fallait une certaine

1 Commission d'études du Bas-St-Laurent. *Structure des relations entre les services d'audiovisuel et de bibliothèque*. Décembre 1969, 12 p.

2. American Association of School Librarians and Department of Audiovisual Instruction of the National Education Association. *Standards for School Media Programs*. Chicago and Washington, ALA and NEA, 1969, 66 p.

naïveté pour croire que les uns et les autres, partagés non seulement sur le plan de la pensée conceptuelle mais aussi sur le plan de la formation et de la tradition professionnelles, pouvaient bâtir un projet commun.

La question est revenue deux ans plus tard, en 1972, sous la forme cette fois d'une étude qui portait sur l'audiovidéothèque[3]. L'étude fut présentée lors d'une première réunion générale conjointe des coordonnateurs de l'audiovisuel et des directeurs de bibliothèque, qui étaient invités non pas à prendre une décision sur la question mais plutôt à engager une réflexion collective sur le sujet. L'étude porta ses fruits puisque des audiovidéothèques furent créées, selon des structures organisationnelles diversifiées, assez souvent avec une collaboration conjointe des directeurs de bibliothèque et des coordonnateurs d'audiovisuel. Des centres de média ou de ressources didactiques furent aussi implantés dans les années qui suivirent.

Le mouvement d'intégration amorcé avec l'implantation des audiovidéothèques a vite progressé, si bien qu'en 1976 le Service des bibliothèques d'enseignement rapportait[4] que 31 collèges publics sur 44 avaient intégré la documentation audiovisuelle à la documentation imprimée; par ailleurs, 15 de ces collèges avaient regroupé les services de bibliothèques et d'audiovisuel et 12 autres projetaient de le faire à plus ou moins brève échéance. Beaucoup de questions se posaient sur la progression du regroupement: par exemple, était-ce «pour des motifs d'ordre budgétaire, d'ordre administratif ou d'ordre strictement pédagogique»?[5] Un comité ad hoc fut alors formé pour discuter de la situation qui évoluait.

> Il en est ressorti que l'établissement des centres des ressources éducatives résulte d'un concours de circonstances variant d'un centre à un autre. Les membres du comité n'ont pas exclu que le régime budgétaire, où l'enveloppe IV inclut la bibliothèque, le service audiovisuel ainsi que la recherche et l'expérimentation, ait eu une certaine influence sur le regroupement des trois services en un centre des ressources éducatives. Cependant, ils sont d'avis que le désir de renforcer la fonction d'animation pédagogique a été un facteur déterminant.[6]

Aujourd'hui, on constate qu'environ les deux-tiers des collèges ont regroupé les services d'audiovisuel et de bibliothèque. Il serait intéressant non seulement de savoir les motifs pour lesquels on a implanté des centres des média ou des centres des ressources didactiques, mais surtout de connaître les fondements rationnels qui ont présidé à ces réalisations. Nous ne pouvons que déplorer le fait que ces données soient si peu disponibles. Il en résulte qu'à l'échelle du réseau collégial québécois l'état de la question est resté à peu près ce qu'il était il y a une douzaine d'années: on n'a pour toute référence qu'un éventail d'organigrammes et de structures organisationnelles qui ne reflètent guère plus qu'une pensée subordonnée à des motifs d'ordre administratif.

La base de rationalisation de l'intégration

Au-delà des motifs déclencheurs du processus d'intégration, y a-t-il quelque élément de rationalisation sur lequel on puisse étayer son action? Existe-il une sorte de dénominateur commun à la bibliothèque et à l'audiovisuel qui permette de concevoir véritablement un système global et intégré?

Les concepts les plus couramment utilisés pour désigner divers types de regroupement sont: la documentation, les ressources didactiques ou les moyens d'enseignement, et les média. Mais la rationalisation qu'on pourrait établir à partir de ces concepts et qui devrait présider à tout projet d'intégration reste généralement peu explicitée. Et pour cause. Chacun de ces concepts en effet convient mal, d'une manière ou d'une autre, à rationaliser l'intégration complète des services d'audiovisuel et de bibliothèque.

Ainsi, le concept de documentation constitue une base de rationalisation certaine pour l'intégration des documents audiovisuels aux autres supports documentaires qu'on retrouve habituellement dans une bibliothèque. Mais la réalité de l'audiovisuel, dans ses applications aux situations d'enseignement-apprentissage, dépasse l'extension du concept de documentation. Pensons, par exemple, aux possibilités d'observation, d'expression, d'amplification, de communication à distance, etc. que nous offre la technologie audiovisuelle sans qu'il y ait production ou diffusion de documents même éphémères. Le concept de documentation, parce qu'il a une extension trop restreinte, ne permet donc pas de rationaliser l'intégration complète des fonctions de l'audiovisuel aux fonctions de la bibliothèque.

Par ailleurs, le concept de ressources didactiques ou de moyens d'enseignement, s'il recouvre mieux toute la réalité de l'audiovisuel, n'est pas assez spécifique aux fonctions de la bibliothèque et de l'audiovisuel; il a une extension trop large.

Enfin reste le concept de média. Des trois concepts utilisés, c'est celui dont l'extension est

3. Comité conjoint des coordonnateurs des techniques audiovisuelles et des directeurs de bibliothèques. *Audiovidéothèque ou centre intégré des ressources didactiques?* Montréal, Fédération des CEGEP, mai 1972, 123 p.

4. Jean-M. Bernard Léveillé. *Les bibliothèques de CEGEPS face au regroupement des ressources éducatives.* Montréal, Service des bibliothèques d'enseignement (SGME), mai 1976, 28 p.

5. *Ibid.*, p. 5

6. *Ibid.*, p. 7

la plus juste. Mais il a la faiblesse, à notre avis, par sa connotation plutôt technique, de trop faire braquer l'attention sur les moyens technologiques de transmettre l'information, et pas assez sur l'information elle-même et sur les modes de l'acquérir, de la transmettre et de la conserver. En effet, ce ne sont pas tellement les média en soi qui nous intéressent que l'information elle-même en tant que support à l'apprentissage; c'est celle-ci que l'apprenant cherche, acquiert, conserve, interprète, transmet, etc. quand il se trouve en situation d'apprentissage.

C'est pourquoi, tout en reconnaissant la validité du concept de média comme dénominateur commun à l'audiovisuel et à la bibliothèque, nous utiliserons plutôt le concept d'information-support à l'apprentissage, qui correspond à une plus juste base de rationalisation de cette intégration.

L'information-support à l'apprentissage

Une définition de l'information

On utilise la plupart du temps le terme «information» pour désigner le *contenu des messages* qu'on exprime ou qu'on reçoit. L'expérience quotidienne de la communication ne fait que renforcer chez l'homme contemporain cette notion intuitive de l'information. Une notion plus précise de l'information est saisissable à partir de la réalité du signe, plus exactement à partir de la notion de signification. Nous ne serions pas les premiers à définir l'information comme étant une *représensation:* Jason Farradane, par exemple, définit l'information comme étant toute forme de représentation ou de substitut de la connaissance ou de la pensée.[7]

Dans cette perspective, nous proposons comme définition de l'information: *toute représentation de quelque objet concret ou abstrait qui compose la réalité matérielle, énergétique, spirituelle ou autre de l'être humain ou de son environnement.*

L'information est donc une *représentation*, aussi bien des choses, des êtres, des événements, des forces naturelles, que de la pensée, des émotions, des forces spirituelles. Mais l'information n'est pas, n'est jamais, la réalité même. Par exemple, la maison qui brûle (voir le schéma 1) ne constitue pas en soi une information; c'est un événement, une réalité sensible, qu'on peut percevoir par les sens et qui engendre alors chez celui qui en est témoin une connaissance, c'est-à-dire une *représentation mentale, par concept,* de la réalité. On peut par ailleurs produire une *représentation sensible de la réalité même de l'événement, par les signes* d'un dessin, d'une photographie, d'une image télévisée; on peut aussi produire une *représentation sensible de la connaissance de l'événement, par les signes* d'une narration orale ou écrite faite par un témoin de l'événement. Dans tous les cas, la *représentation,* soit *mentale, par concept,* de l'événement, soit *sensible, par signe,* de l'événement ou de sa connaissance, constitue une *information* au sens de notre définition.

Nous appellerons *information actuelle* l'information qui est matérialisée dans une communication et qui est toujours *représentation sensible, par signe,* de quelque objet; et nous appellerons *information potentielle* la connaissance, qui est toujours *représentation mentale, par concept,* de quelque objet. Par là, nous nous rapprochons d'ailleurs de la pensée de Saracevic, pour qui information et connaissance sont presque synonymes, mais qui fait tout de même la distinction suivante: la connaissance apparaît plutôt statique et l'information plutôt dynamique, la connaissance pouvant être comparée à de l'énergie potentielle et l'information à de l'énergie cynétique.[8]

L'information: fondement de tout apprentissage

L'information est fondement d'apprentissage, mais est-elle à la base de tout apprentissage? Si on définit, à la manière behavioriste, l'apprentissage comme étant un changement de comportement, compris et intégré, et non simplement réflexe, on reconnaîtra qu'il doit y avoir au moins représentation mentale de l'objet d'apprentissage, donc connaissance ou information potentielle. Par exemple, l'enfant qui touche le feu retire sa main et apprend que le feu brûle. Le retrait de la main n'est pas un apprentissage, c'est un mouvement réflexe. Mais savoir que le feu brûle est le produit d'une association de cause à effet entre la représentation mentale du feu et la représentation mentale de la brûlure. Même sans aucun apport d'information actuelle, l'enfant apprend que le feu brûle après en avoir fait l'expérience; mais s'il ne sait reconnaître le feu, il se brûlera de nouveau. C'est donc sur la connaissance, sur l'information comprise et intégrée, et non sur la seule perception, que s'appuie tout apprentissage.

Ainsi il faut dire que c'est l'information potentielle qui apparaît fondement de tout apprentissage, tout en reconnaissant à l'information actuelle un rôle prépondérant et pratiquement essentiel dans l'apprentissage humain.

7 Jason Farradane, «Towards a True Information Science», *The Information Scientist*, vol. X, no. 3 (September 1976), 99.

8. Tefko Saracevic, «An Approach to Information as a Utility» in A. Debons, *Perspectives in Information Science, p. 347-348.*

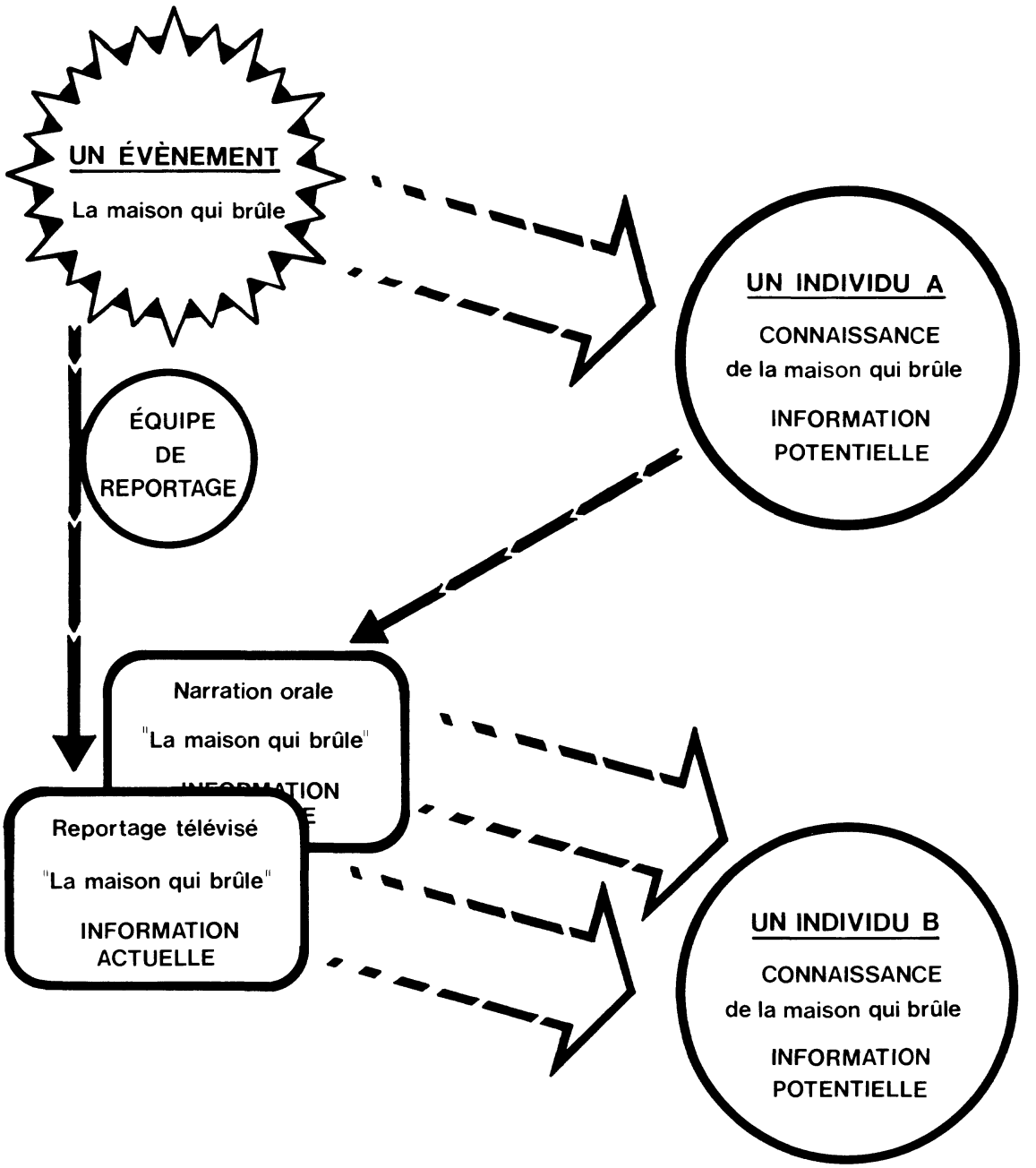

Schéma 1: La communication constitue le processus d'actualisation de l'information. L'information, potentielle ou actuelle, est représentation, soit mentale par concept, soit sensible par signe, de quelque objet, sensible ou conceptuel.

Les modes d'acquisition, de transmission et de conservation de l'information

La communication constitue le processus d'actualisation de l'information, comme on l'a montré dans le schéma 1. Ainsi, selon différents modes possibles, la communication permet la *transmission* de l'information ; on ne peut transmettre l'information autrement que par communication. Elle permet aussi l'*acquisition* de l'information, mais ce n'est pas la seule voie possible d'acquisition. Et on peut dire que, sans la communication, la *conservation* de l'information ne saurait survivre à la mort de l'individu qui a acquis l'information.

Quels sont donc les modes d'acquisition, de transmission et de conservation de l'information ?

■ Il apparaît d'abord que *l'information s'acquiert*, chez un individu, par trois voies possibles :

- *par contact avec la réalité :* la réalité ne constitue pas en soi une information, mais elle engendre chez celui qui la perçoit une information potentielle ;
- *par communication :* on peut recevoir une information soit par représentation sensible de la *connaissance* de quelqu'un d'autre (discours du témoin de la maison qui brûle), soit par représentation sensible de la *réalité sensible* d'un objet ou d'un événement (reportage télévisé de la maison qui brûle) ;
- *par raisonnement :* par un processus intellectuel, on peut générer à partir de connaissances acquises des connaissances nouvelles, donc de l'information potentielle nouvelle.

■ Quant aux modes de transmission ou de *communication de l'information*, la plupart des auteurs distinguent fondamentalement deux modes de communication, soit la communication directe, lorsque les interlocuteurs échangent en présence les uns des autres, et la communication indirecte, lorsque l'échange est établi par l'intermédiaire de média. Or, dans le sens commun, on qualifie de communication directe non seulement les cas du premier type, mais aussi tous les cas du second type où les interlocuteurs échangent dans le même temps, c'est-à-dire en simultané et non en différé ; des exemples courants sont la conversation téléphonique et le reportage radiophonique ou télévisé « en direct ».

Nous pensons qu'il faut d'abord distinguer la *communication naturelle*, sans aucun intermédiaire technologique, et la *communication instrumentale ou médiatisée*, par l'intermédiaire de média ou de canaux technologiques. La communication naturelle est toujours directe, parce que les interlocuteurs, en présence les uns des autres, échangent dans le même temps. Mais la communication médiatisée est très souvent *indirecte*, parce que les interlocuteurs échangent dans des temps différents en plus de n'être pas présents les uns aux autres. L'information est alors véhiculée sur un support matériel qui la conserve dans le temps et la diffuse dans l'espace, comme c'est le cas de tout document. La communication médiatisée peut être aussi *directe*, si les interlocuteurs échangent dans le même temps, tout en étant à distance les uns des autres : l'information est alors véhiculée sur des supports technologiques qui transmettent à distance le message, comme c'est le cas du téléphone ou de la télévision en direct. Enfin, la communication peut être *mixte*, c'est-à-dire à la fois naturelle et médiatisée directe, lorsque les interlocuteurs, en présence les uns des autres, font usage de média pour amplifier les messages : c'est le cas du système d'amplification sonore ou du circuit fermé de télévision dans une grande salle de réunion, ou bien même du tableau ou du rétroprojecteur.

Notre proposition d'une typologie des modes de communication, pour rendre compte de notre définition de l'information et des rapports qui existent entre un être humain et son environnement, prend donc la forme suivante :

- la communication naturelle et directe ;
- la communication instrumentale ou médiatisée,
  - soit directe,
  - soit indirecte ;
- la communication mixte, ou naturelle et médiatisée directe.

■ Enfin, la *conservation de l'information* suppose un certain traitement, qui permette d'emmagasiner et aussi de restituer, à plus ou moins long terme, avec plus ou moins de fidélité, l'information accumulée. Ainsi, de la tradition orale et des danses rituelles jusqu'aux moyens technologiques les plus modernes, le traitement de l'information à des fins de conservation a mis à profit les attributs concourants de ce qu'on pourrait appeler deux mode de conservation : la *mémoire-homme* et la *mémoire-document*. La mémoire-homme s'identifie à un réservoir d'information potentielle, dont l'actualisation reste éphémère, et dont la conservation est moins fidèle en raison d'un traitement plutôt éphémère aussi, repris lors de chaque transmission. La mémoire-document constitue un réservoir d'information actualisée, laquelle a été fixée sur un support matériel, qui en rend par conséquent la conservation plus fidèle. En outre, on pourrait parler de la mémoire-ordinateur, qui reste une forme technologique plus avancée de la mémoire-document, mais qui ajoute à celle-ci des « facultés » qu'elle n'avait pas jusque là ; par exemple, la mémoire-ordinateur, à l'instar de la mémoire-homme, peut elle-même faire le rappel de données emmagasinées et les utiliser dans la résolution de problèmes qu'on lui pose.

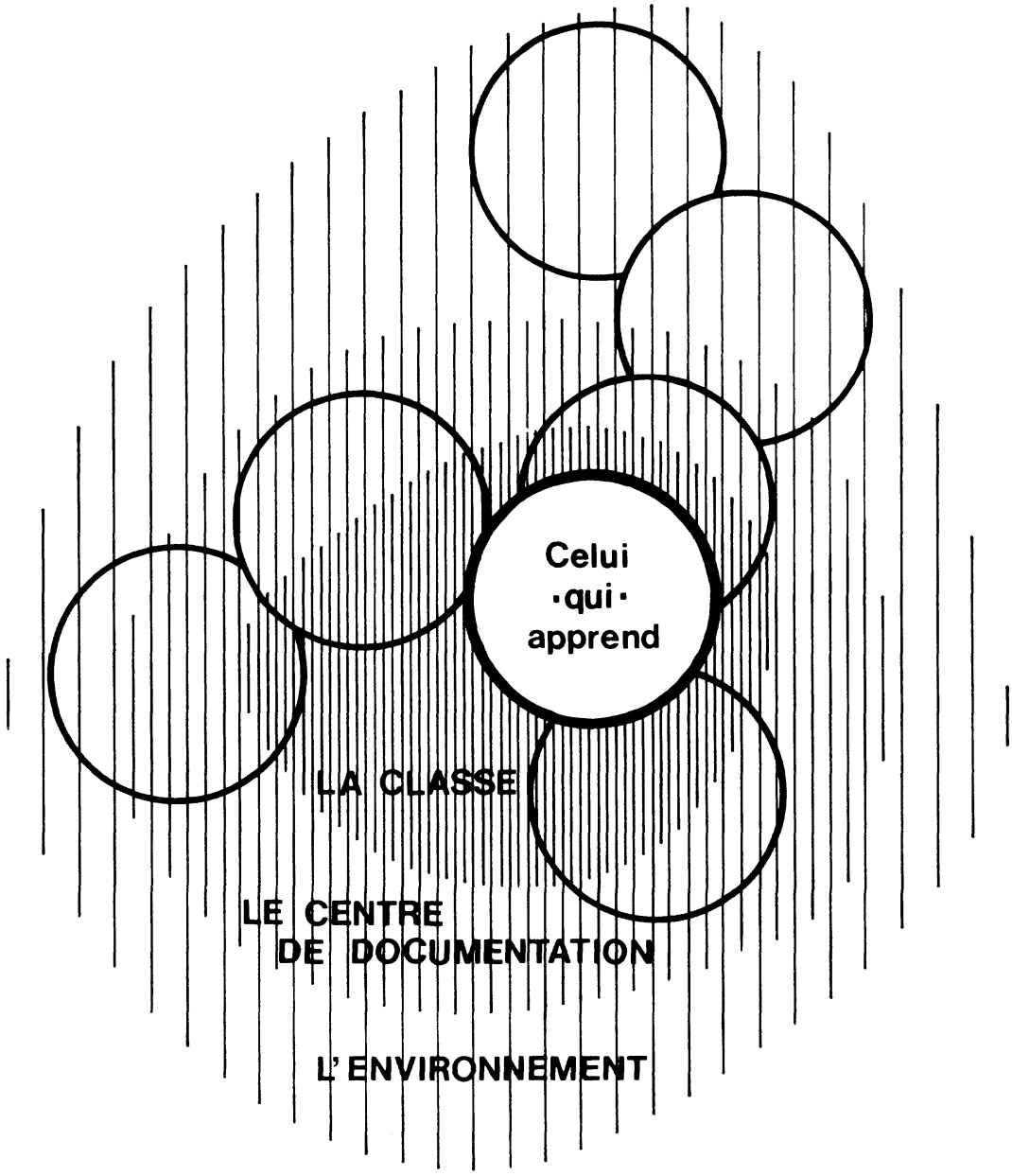

Schéma 2. **Le potentiel d'information-support à l'apprentissage, en milieu scolaire, s'étend à trois sphères concentriques ou sur trois couches: 1) la classe, noyau du système ou couche nucléaire; 2) le centre de documentation, sphère ou couche médiane; 3) l'environnement, sphère ou couche externe.**

Les média : moyens de communiquer l'information

Les média, canaux de transmission de l'information, sont ordinairement des moyens technologiques de communiquer l'information, mais il arrive aussi que l'être humain, communicateur, parfois considéré comme transmetteur dans une chaîne de communication, joue davantage le rôle d'un canal de transmission que celui d'un émetteur véritable. On peut alors parler de l'homme-

média, tel Mercure le messager des dieux.

Nous proposons une typologie des média qui correspond aux modes de communication que nous avons déjà définis. Ainsi pouvons-nous identifier:

- pour la communication naturelle et directe, l'*homme-média*, où c'est l'homme lui-même qui est support des langages naturels qu'il utilise, soit la parole et le geste;
- pour la communication instrumentale directe, les *média télé-communicateurs*, qui transmettent le message à distance mais dans le même temps; ils peuvent être supports de tous langages audio-scripto-visuels;
- pour la communication instrumentale indirecte, les *média documentaires*, qui transmettent le message en différé et à distance; ils sont supports de tous langages audio-scripto-visuels;
- pour la communication mixte, à la fois naturelle et instrumentale directe, les *média amplificateurs*, qui soutiennent et renforcent habituellement les messages verbaux et gestuels du communicateur.

Nous pensons évidemment que l'homme-média doit être plutôt considéré comme un communicateur que comme un moyen de communication et que ce sont aux moyens technologiques de communication auxquels doit référer habituellement la notion de média.

Le potentiel d'information et les média en milieu scolaire

Nous pouvons évidemment considérer l'école comme un système de communication, où l'information circule dans un réseau assez complexe d'interrelations individuelles et collectives à l'intérieur de l'école et à l'extérieur de celle-ci, où l'information vient en outre de l'observation de la réalité aussi bien que du raisonnement, où l'information se conserve en mémoire-document autant qu'en mémoire-homme. Pour celui-qui-apprend, toutes les différentes sources d'information-support à l'apprentissage qui lui sont accessibles constituent son potentiel d'information.

Un regard rapide sur les principales sources d'information-support à l'apprentissage qu'on retrouve habituellement en milieu scolaire, telles que le discours du professeur et la documentation sous toutes ses formes, nous amène à considérer trois sphères concentriques au sein desquelles évolue celui-qui-apprend:

— la classe;

— le centre de documentation;

— l'environnement.

Comme le montre le schéma 2, celui-qui-apprend peut «se déplacer» plus ou moins dans le champ de son potentiel d'information et ainsi explorer plus ou moins les sources d'information qui lui sont accessibles. Par ailleurs, ce qui apparaît être toujours un déplacement de l'étudiant d'une zone vers une autre, le chevauchement sur plusieurs zones étant aussi possible, devrait laisser voir aussi une sorte de non-étanchéité des zones, de telle manière que les ressources d'une zone peuvent très bien être investies dans les autres. Autrement dit, il y a interpénétration et intégration des zones en même temps qu'il y a mobilité de celui-qui-apprend.

■ Dans notre société, la *classe* représente traditionnellement le lieu privilégié de tout apprentissage. Son potentiel d'information réside principalement dans:

- le *discours du professeur*, souvent renforcé par la *discussion en groupe;*
- le *manuel scolaire*, les *notes de cours* et la *documentation didactique;*
- les *démonstrations*, les *travaux pratiques* et les *exercices*.

L'acquisition d'information par mode de communication occupe ordinairement une plus large place. L'information est le plus souvent choisie et structurée aux fins d'un apprentissage donné.

■ Le *centre de documentation* est connu sous une forme plus traditionnelle, soit la bibliothèque, qui réunit de vastes collections de documents imprimés auxquels s'ajoutent parfois des documents audiovisuels, des cartes, des archives, même des documents ordinés. Son potentiel d'information réside essentiellement dans les documents. De plus, l'implantation de réseaux centralisés de banques de données a introduit dans les systèmes de média documentaires certaines composantes importantes des média télécommunicateurs, de sorte que les voies de la télématique s'avèrent extrêmement prometteuses pour l'extension du potentiel local à des sources extérieures.

L'information est acquise par mode de communication, plus précisément par communication médiatisée indirecte; le message, fixé sur support matériel, demeure donc disponible en tout temps. L'information est plus diffuse qu'en classe et plus rarement structurée aux fins d'un apprentissage donné.

■ De tout temps, l'*environnement*, c'est-à-dire le monde extérieur à l'école dans lequel vit l'étudiant, a représenté un potentiel d'information, mais l'école, qui s'est souvent enfermée sur elle-même ou qui a bouché les fenêtres lorsqu'elles donnaient sur certaines réalités du monde, n'a pas toujours su l'exploiter favorablement aux fins de l'apprentissage. Évidemment très vaste, son potentiel d'information tient à un éventail très varié de sources; citons principalement:

- tous les produits des *mass-media* et des *self-media*[9];
- tous les produits de l'*expression orale et corporelle* de l'entourage;
- tous les produits de la *perception de toute réalité* sensible.

Tout en faisant une plus large place à l'acquisition d'information par mode de communication, l'environnement demeure le lieu privilégié d'acquisition d'information par mode de contact avec la réalité; c'est l'«école de la vie». L'information existe plutôt à l'état sauvage et elle est rarement structurée aux fins d'un apprentissage donné.

La médiathèque

Notre champ d'action se situe donc principalement au niveau de la sphère médiane du potentiel d'information en milieu scolaire: traditionnellement identifiée au centre de documentation ou à la bibliothèque, cette couche, qui s'interpénètre à la fois à la classe et à l'environnement et qui tient souvent lieu de passerelle d'information entre l'environnement et la classe, doit en principe contenir aussi bien les ressources de l'audiovisuel, de l'informatique, de l'imprimerie, que celles de la bibliothèque. Par conséquent, c'est dans cette zone que doivent être identifiées et définies les fonctions des services intégrés de bibliothèque et d'audiovisuel, et d'autres services relatifs à l'information-support à l'apprentissage. L'appellation de *centre de documentation* étant rendue impropre, nous allons désigner les services réunis dans cette zone par l'appellation de *médiathèque*.

La médiathèque et donc un centre de services intégrés de traitement de l'information, qui a pour mission de faciliter auprès des professeurs et des étudiants l'accès à l'information-support à l'apprentissage et son exploitation en situation d'enseignement-apprentissage.

La médiathèque est essentiellement un système de satisfaction de besoins en matière d'information-support à l'apprentissage, dont les ressources tiennent essentiellement à l'information et aux moyens de la traiter, et dont les activités, diversifiées, portent d'une part sur les ressources, par exemple les prêter ou les allouer, d'autre part sur les usagers, par exemple les aider à exploiter les ressources.

Il y a là réunis tous les éléments pour bâtir un modèle qui puisse nous conduire à une organisation intégrée des services d'audiovisuel et de bibliothèque. En effet le modèle que nous proposons n'est pas un modèle opérationnel; c'est un modèle conceptuel pour établir une comparaison avec une situation existante et générer de cette comparaison la proposition d'une nouvelle situation souhaitable et réalisable.[10] Il s'agit donc de modéliser dans une situation réelle donnée une organisation intégrée.

L'intégration fonctionnelle repose sur l'intégration des activités de l'audiovisuel et de la bibliothèque et non seulement sur le regroupement des ressources. Par exemple, l'intégration fonctionnelle, en plus de réunir les documents audiovisuels et les documents imprimés, propose l'intégration des activités dont les documents font l'objet: choisir et acquérir, classifier et cataloguer, prêter ou allouer, etc. L'intégration fonctionnelle peut aller aussi loin que le permettent les possibilités et les contraintes du milieu et, bien sûr, jusqu'où le justifient les besoins des usagers; on n'intègre pas pour intégrer, on intègre pour faciliter.

La médiathèque, en tant que système (voir schéma 3), représente donc un ensemble d'activités orientées vers l'accomplissement de sa mission générale, en fonction des disponibilités et des contraintes de son milieu.

Le système se compose de trois sous-systèmes, dont le principal, le sous-système opérationnel, représente les fonctions majeures et spécifiques des services de bibliothèque et d'audiovisuel:

- *Acquérir:* sélectionner; acheter ou louer ou emprunter;
- *Produire:* concevoir et réaliser; reproduire; modifier;
- *Conserver:* inventorier ou classifier et cataloguer et indexer; apprêter; ranger; entretenir et réparer;
- *Diffuser:* prêter ou allouer; faire circuler; réserver; récupérer;
- *Intervenir:* informer; initier; assister ou aider.

Le sous-système opérationnel est complété par deux autres sous-systèmes. L'un sert à analyser les besoins et à déclencher les fonctions appropriées du sous-système opérationnel; on peut le traduire par les fonctions administratives de planification et d'organisation. L'autre sert à évaluer les opérations et à corriger le sous-système opérationnel; on peut le traduire par les fonctions administratives de contrôle et d'évaluation.

9. Jean Cloutier désigne par ce néologisme les média légers, qui permettent à EMEREC, homo communicans, d'établir en tant qu'individu des communications audio-scripto-visuelles.

10. La démarche appartient à l'approche systémique: c'est la «méthodologie des systèmes souples» du professeur Peter Checkland (University of Lancaster, U.K.), introduite tout récemment au Québec par les professeurs Arthur Gélinas (UQAR) et Roger Claux (UQAH). Peter Checkland. *Systems Thinking, Systems Practice*. Toronto, John Wiley & Sons, 1981 330 p.

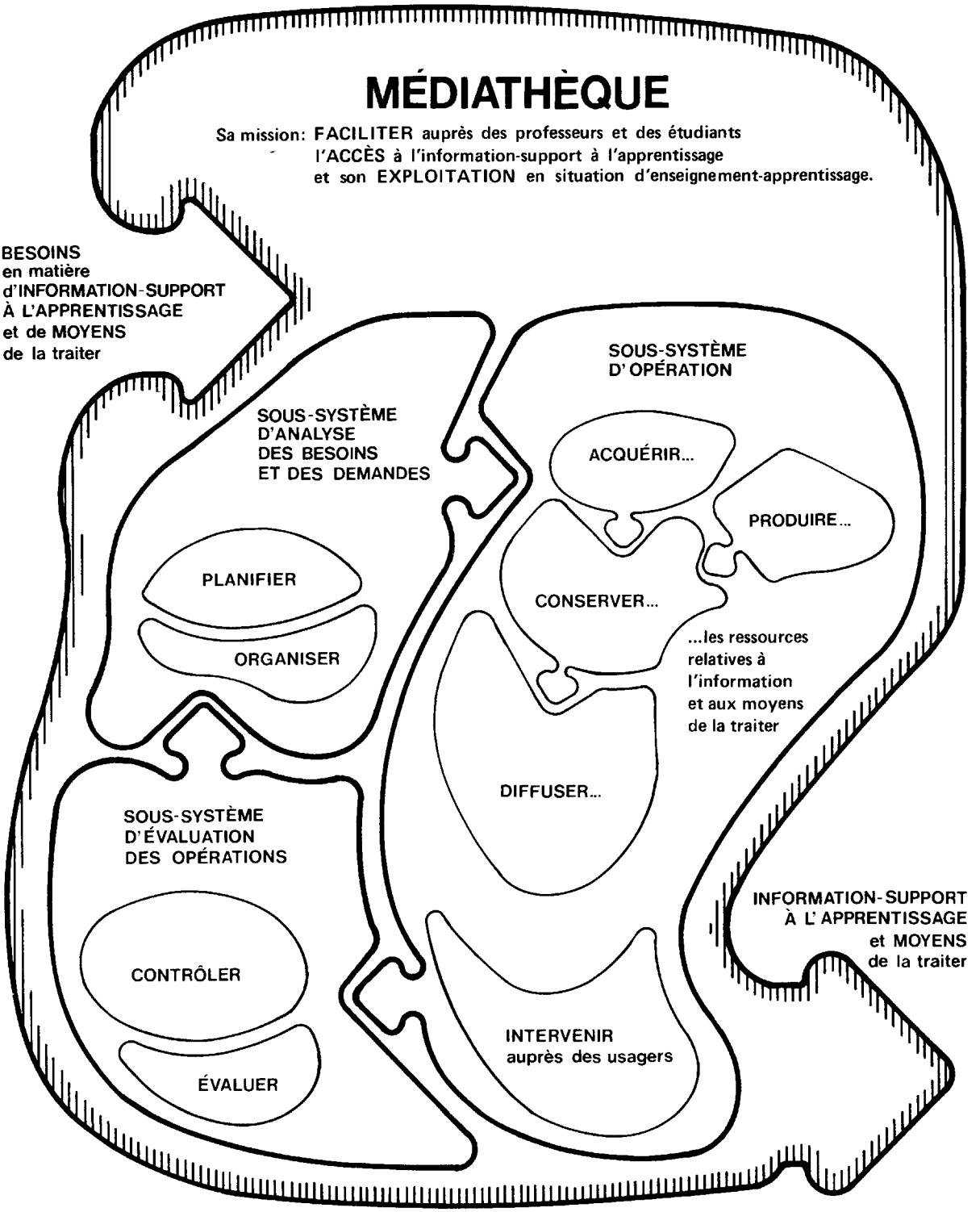

Schéma 3. Modèle conceptuel de la MÉDIATHÈQUE.

Le modèle ainsi esquissé des grandes fonctions de la médiathèque et de leurs interrelations recouvre, à notre avis, l'ensemble des activités et des ressources relatives à l'information-support à l'apprentissage; tout modèle opérationnel qui vise l'intégration fonctionnelle, et non seulement le regroupement administratif, devrait porter sur au moins chacune de ces fonctions.

Conclusion

Si nous avons mis beaucoup d'insistance sur le concept d'information-support à l'apprentissage, c'est que nous sommes convaincus que l'intégration fonctionnelle des services de bibliothèque et d'audiovisuel ne repose pas d'abord sur une *manière de faire*, un modèle d'organisation prêt-à-appliquer, mais plutôt sur une *manière de penser*, un modèle pour modéliser dans une situation donnée une organisation intégrée. Et nous pensons que le concept d'information-support à l'apprentissage nous fournit mieux que tout autre concept (documentation, ressources didactiques, média) une *manière de penser* qui aurait dû inspirer davantage l'exercice quotidien de nos actions.

Il ne suffit pas que les média, en tant que supports d'information, qu'ils appartiennent à la documentation (imprimée, audiovisuelle ou ordinée), à la télé-communication ou à l'amplification, se côtoient sur les tablettes; l'important est que les média soient présents à l'esprit de ceux qui cherchent l'information, la produisent, la manipulent et l'interprètent, à l'esprit également de ceux qui aident les autres à exploiter l'information et mettent en place les moyens de la traiter.

Plus pratique.

Avec ses 76 300 mots, c'est à la fois un dictionnaire de référence et une encyclopédie d'usage quotidien, facile à manier: un seul classement alphabétique regroupe noms propres et noms communs.

Plus moderne.

On y trouve les définitions de termes modernes de mathématiques ou de domaines peu explorés par les dictionnaires encyclopédiques en un seul volume (écologie, ethnologie, ethologie, hindouisme, etc.)

29,50$

Plus précis.

La transcription phonétique est indiquée non seulement pour tous les noms français (noms communs et noms propres) mais aussi pour la majorité des noms propres et des noms communs dans une vingtaine de langues.

LE FLAMMARION 83, c'est à la fois un dictionnaire de référence et une encyclopédie d'usage quotidien.
2104 pages, des milliers d'illustrations.
160 cartes, 75 planches, 57 hors-texte en couleurs.
34 pages de grammaire française, 35 tableaux synoptiques.
Un tableau des pays du monde avec leur situation géographique, économique, politique (mise à jour: juillet 1982).
Un tableau des principales productions agricoles et industrielles.
Un atlas de 27 pages en couleurs.

Le Petit Flammarion 83

en vente dans toutes bonnes librairies