



Avertissement aux lecteurs : l'accès aux articles payants est soumis aux abonnements pris par votre institution.

Éducation à l'information

La capacité à donner du sens à l'information pléthorique, éparse et hétérogène qui compose notre environnement à la fois personnel, culturel, social et professionnel représente un enjeu majeur pour réaliser la transition nécessaire de la société de l'information *Vers les sociétés du savoir* (Unesco, 2006). S'ajoutent désormais aux compétences de base telles que le « lire-écrire-compter » l'apprendre à apprendre et tout particulièrement la compétence à chercher, à évaluer et à utiliser l'information : c'est ce que recouvre la notion d'« information literacy », le plus souvent traduite par « maîtrise de l'information ».

[Information literacy : définitions et enjeux](#) | [L'Information literacy et ses traductions pédagogiques](#) | [Enseignants et bibliothécaires : quelles relations ?](#) | [Bibliothèques, IL et réussite scolaire : quelles évaluations ?](#) | [De l'école à la communauté : coopération inter-établissements](#)

L'information literacy (IL) n'est pas un concept nouveau ; dès 1989, le [rapport final](#) du Presidential Committee on Information Literacy de l'American Library Association (ALA) pose les fondements d'une pédagogie de l'IL dans les systèmes éducatifs, en plaçant les bibliothèques au centre du dispositif. Aujourd'hui l'IL sort des cercles de bibliothécaires et professionnels de l'information dans lesquels il est né pour interpeller la communauté éducative toute entière et, en particulier, des instances internationales telles que l'Unesco. Le [Programme Information Pour Tous](#) (PIPT) inscrit clairement l'« information vivante » (*Living information*, 2006) dans ses priorités pour le « renforcement des capacités » et place l'accès et l'utilisation de l'information au rang des droits universels de chaque être humain.

Bien évidemment, les technologies de l'information et de la communication ne sont pas étrangères à ce changement d'échelle, qui consacre l'évolution d'une conception de l'IL fortement liée à l'usage de la bibliothèque (recherche documentaire) vers une conception multiforme incluant une diversité de médias (textuels, visuels, audio, etc.), des savoir-faire techniques oscillant entre coopération et personnalisation, et des dispositions cognitives pour produire, échanger et transformer les connaissances.

Cet élargissement s'accompagne donc d'une nécessaire redéfinition du concept et, corrélativement, de raffinements sémantiques qui ne contribuent guère à promouvoir une représentation claire de ce que recoupe l'IL. De même, la publicisation des débats hors des associations de professionnels de l'information impulse en quelque sorte un nouvel élan qui place [la fonction documentaire au cœur des TICE](#) (Dossier de l'ingénierie éducative, n° 49, décembre 2004) et, inversement, les TICE au cœur de la fonction documentaire, ce qui paradoxalement fragilise le rôle des bibliothèques tout en questionnant fortement la relation bibliothécaire-enseignant.

Dans cette *Lettre*, nous nous appuyons sur quelques publications récentes pour apporter un éclairage international sur les évolutions conceptuelles de l'IL et ses mises en pédagogie dans le contexte de l'enseignement scolaire – essentiellement le secondaire – avec un focus particulier sur le rôle des bibliothèques. Nous conserverons temporairement le terme d'« information literacy » ou « IL », par souci de représentativité. Les termes de « bibliothèques scolaires » et de « bibliothécaires scolaires » seront également utilisés pour palier la diversité des vocabulaires nationaux : « centre d'information et documentation » (CDI) et « professeurs documentalistes » en France, « *learning resource centre* » (LRC) ou « *open learning centre* » (OLC) et « *LRC, OLC manager* » au Royaume Uni, « *learning media center* » et « *learning media specialist* » aux États-Unis, « *school library* » et « *teacher-librarian* » au Canada, etc.

Information literacy : définitions et enjeux

Littératie et littératies

Sous l'égide de l'Unesco et dans la continuité de la [Déclaration de Prague](#) (septembre 2003), la [Proclamation d'Alexandrie](#) (novembre 2005) décrit la formation à la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie comme les « phares de la société de l'information, éclairant les chemins vers le développement, la prospérité et la liberté ». Le [Manifeste d'Alexandrie sur les bibliothèques](#) vient en quelque sorte instrumenter cette « alphabétisation numérique » en affirmant le rôle des bibliothèques dans un processus global de réduction de la fracture numérique, alors que le rapport final paru en mars 2006 émet un ensemble de recommandations générales pour favoriser le déploiement de l'information literacy dans la formation ([High-Level International Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning](#)).

Définie par l'OCDE et par Statistiques Canada en 1995 comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » et traduite officiellement par « **littérisme** » en France (octobre 2005), la « littératie » évolue d'une

conception historiquement liée au savoir lire-écrire-compter vers un continuum de connaissances, de compétences et de stratégies permettant d'utiliser les technologies numériques et les outils de communication.

Dans ces configurations numériques, les conceptions de la littératie se multiplient, un peu comme si chaque technologie nouvelle devait infléchir les cadres existants. Ainsi après l'acceptation première centrée sur l'usage documentaire (« library literacy » ou « library instruction »), les termes « computer literacy », « technology literacy », « visual literacy », « media literacy » ou bien encore « digital literacy » sont également utilisés, en référence à des compétences plus ou moins spécifiques, tantôt dans une relation de synonymie, tantôt dans une relation de complémentarité, tantôt comme les différentes facettes d'un même ensemble de compétences regroupées sous le terme générique d'« information literacy ». Pour un aperçu des discussions relatives à ces différentes conceptions, on pourra consulter l'article de Sirje Virkus (*Information literacy in Europe: a literature review*, 2003) et celui de Chris Armstrong *et al.* (*Defining information literacy for the UK*, 2005).

Il n'est pas anodin, par ailleurs, de voir le pluriel se démocratiser avec des termes tels que « new literacies » ou « multiliteracies » ou « multiple literacies » – et son équivalent francophone « littératies multiples » (Canada) – ou bien encore « 21st century literacies » aux États-Unis. De même, la notion englobante d'éducation au média, « media literacy », bénéficie désormais d'une certaine audience dans la communauté scientifique, au Royaume Uni en particulier, alors que d'autres plaident pour un concept hybride associant « media & information literacy » ou bien encore « information and digital literacies ».

Simultanément, sont associées à l'IL les notions plus transverses de « multicultural literacy », de « critical literacy », de « knowledge management » et de « lifelong learning ». Curiosité et créativité, d'une part, et auto-efficacité, d'autre part, sont également considérées comme des attributs essentiels de l'IL. L'importance de la dimension contextuelle est renforcée par la nécessité reconnue de construire des stratégies propres à la résolution de problèmes. Dans ces nouvelles visions, l'IL est perçue comme un défi non seulement pour la réussite scolaire mais aussi pour la réussite professionnelle et l'exercice de la citoyenneté.

Cette explosion conceptuelle, si elle ne contribue guère à fournir une représentation claire, porte la réflexion au-delà des bibliothèques, tout en opérant un recentrage sur le capital culturel essentiel à la construction de l'autonomie de l'élève. Malgré cette diversité sémantique, force est de reconnaître la mobilisation convergente autour de ces problématiques d'éducation à l'information. Dès lors, la question de la traduction de ces concepts dans les systèmes éducatifs s'avère cruciale.

Vers un nouveau cadre théorique d'apprentissage

L'avènement de ces nouvelles littératies doit conduire à repenser le cadre stratégique de leur introduction dans les systèmes éducatifs. C'est par exemple l'objectif que se sont fixés les participants au projet DigEuLit, financé par la Commission Européenne : le groupe apportera sa contribution à l'élaboration d'un European Framework for Digital Literacy (EFDL) d'ici la fin de l'année 2006 (voir le *progress report*).

La plupart des écrits qui abordent cette définition théorique pointent plus ou moins ouvertement sur l'inadéquation de la forme scolaire. Cette nécessité de réinventer l'école, invoquée dans le rapport Unesco déjà cité (*Vers les sociétés du savoir*), apparaît en effet d'autant plus prégnante à la lumière des compétences que ces nouvelles littératies exigent.

Dans leur ouvrage *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning* (2003), Colin Lankshear et Michele Knobel (cf. *note de lecture*) montrent le profond décalage structurel entre les programmes scolaires britanniques et le contexte social et culturel dans lequel les nouvelles littératies s'exercent. Selon eux, l'école reste ancrée dans une logique d'offre qui ne tient aucun compte de la mentalité « insider » des jeunes, c'est-à-dire des usages numériques développés hors cadre scolaire.

Selon Douglas Kellner (*Technological transformation, multiple literacies and the re-visioning of education*, 2004), l'approche curriculaire de ces nouvelles littératies ne présente un intérêt que si elle s'inscrit dans une perspective globale de refondation du système éducatif et de promotion des compétences de communication, de création et d'action, définissant l'élève comme un sujet actif et engagé. Kellner s'appuie sur les travaux de Paulo Freire, d'Ivan Illitch et de John Dewey pour penser ces nouvelles pédagogies en dépassant la scission entre la cyberculture de l'élève, d'une part, et les formes autoritaires de l'enseignement, basées sur la légitimité de la culture imprimée, d'autre part.

Donald Leu, Charles Kinzer, Julie Coiro et Dana Cammack, dans leur article « *Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies* » (2004), plaident pour la définition d'un nouveau cadre théorique s'inspirant de cette variété de perspectives, et appuient leur proposition sur dix principes fondateurs. En résumé, leur examen de la relation dialectique entre TIC et littératies les conduit à placer le raisonnement critique au centre du développement de ces littératies et à promouvoir de nouvelles stratégies d'apprentissage, basées sur une construction sociale collective plutôt que sur le savoir transmis par l'enseignant. Ce dernier voit donc son rôle évoluer et s'inscrire dans une dynamique d'orchestration des opportunités d'apprentissage avec et entre les élèves.

Ces visions prospectives nous ramènent en quelque sorte aux premiers temps de l'IL, dans les années 80, quand la mobilisation était essentiellement injonctive. Que s'est-il passé depuis ? Comment les recommandations émises par les associations professionnelles ont-elles été mises en pédagogie ? C'est ce que nous allons à présent essayer d'examiner.

□ Et aussi

- le rapport de Penny Moore, *An analysis of Information Literacy education worldwide* pour l'Unesco et le National Forum on Information Literacy (2002) ;
- aux États-Unis, le rapport *Results That Matter: 21st Century Skills and High School Reform* (2006).

L'Information literacy et ses traductions pédagogiques

Référentiels de compétences et structures dédiées, 1990-2000

Selon Paulette Bernhard, (*Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir »*, 1998), l'IL est entrée dans une phase de maturation normative dans les années 1980, concrétisée par la production des premiers modèles pour la recherche d'informations, qui proposent un découpage du processus en plusieurs étapes, de trois à douze selon le cas. Certains modèles ont acquis une notoriété internationale et ont inspiré de nombreuses reformula-

tions locales : les neuf questions de Marland et Irving (Royaume Uni, 1979), l'[Information Search Process](#) de Kuhlthau (États-Unis, 1982), les [Big Six Skills](#) d'Eisenberg et Berkowitz (États-Unis, 1988), le modèle [PLUS](#) de Herring (Royaume Uni, 1996) le [research cycle](#) de Jamie McKenzie (1999, Australie) et les [seven pillars](#) du SCONUL (Royaume Uni, 1999). Pour une vue détaillée et comparative de ces modèles, on pourra consulter le site franco-québécois [Formanet](#).

C'est à partir de cette brique que l'IL connaît ses premières traductions pédagogiques, via l'élaboration de référentiels de compétences, de modèles de progression et de grilles critériées (quelques exemples sur [SavoirCDI](#)). C'est également au cours de cette décennie que se dessinent les premiers projets européens. Deux plates-formes multilingues de formation à la recherche d'informations sont réalisées, dans le cadre des projets [CHILIAS](#) (*Children's Library – Information – Animation – Skills*, 1994-1998) pour les 9-12 ans et [VERITY](#) (*Virtual and Electronic Resources for Information Skills Training for Young People*, fin en 2000) pour les 13-19 ans.

Dans son article de synthèse ([Information literacy in Europe: a literature review](#), 2003), Sirje Virkus rappelle qu'à partir des années 1990, des structures dédiées sont apparues, chargées plus ou moins formellement d'informer les pouvoirs publics sur l'instrumentalisation pédagogique de l'IL dans l'enseignement secondaire et/ou supérieur. Nous retiendrons le [National forum on information literacy](#) (NFIL, 1989) et l'[Institute for Information Literacy](#) (IIL, 1998) aux États-Unis ; l'[Australian and New Zealand Institute for Information Literacy](#) (ANZIIL, 2001) en Australie et Nouvelle Zélande ; le [SCONUL Working group on information literacy](#) et, plus marginalement, le [National Literacy Trust](#) (NLT, 1993) au Royaume Uni et le [NORDINFOlit](#) dans les pays scandinaves. Dans le paysage initial, la vocation consultative de ces structures sert en quelque sorte à publiciser les travaux des associations professionnelles de bibliothécaires.

Très rapidement, la multiplicité des technologies et notamment l'accès croissant au plein texte viennent relativiser la pertinence de ces modèles et font émerger de nouvelles tendances en matière de recherche d'information.

De la recherche d'information à l'inquiry learning

Dans les pratiques pédagogiques, la prise en compte de ces littératies génératrices de nouvelles inégalités reste limitée. Le focus prédominant sur l'exploitation des ressources, ce que certains appellent le « resource based learning », fait apparaître deux tendances fortes : la première concernant la diversité des modes de recherche, en corrélation avec les moteurs de recherche plein texte et les nouveaux outils de navigation sociale, la seconde orientée sur une démarche de type « résolution de problèmes », avec en amont une prise en compte du savoir de l'élève et en aval la création de connaissances.

En France, les réflexions sur la pédagogie de l'IL sont le plus souvent centrées sur la « formation des usagers » et sur les méthodes et outils de recherche. Malgré les nombreuses objections formulées à l'encontre de la formation à l'interrogation des moteurs de recherche, Alexandre Serres estime que le risque d'une distanciation par rapport aux usages des élèves serait trop grand pour ne pas considérer la place de Google au CDI ([Moteurs de recherche et maîtrise de l'information : faut-il former à Google et comment ?](#), 2005). Alors que l'arrivée de l'Internet à l'école doit conduire à une redéfinition de l'organisation et des pratiques documentaires ([Pratiques, réseaux et territoires : les professeurs-documentalistes aux confluences des mutations](#), 2004), Loïc Le Roux montre que l'usage dominant de Google par les documentalistes relève d'une pratique « itérative, spontanée et captive », dont la popularité altère le cadre de référence des recherches « bibliothéconomiques » traditionnelles. Le juste équilibre pourrait être trouvé via les stratégies communautaires de veille qui se développent et qui préfigurent une émancipation de la recherche documentaire ([Circulation de l'information et « navigation communautaire » chez les enseignants-documentalistes](#), 2005).

Parallèlement à ces réflexions sur les outils, les modèles d'information élaborés dans les années 1990 évoluent pour associer compétences procédurales et compétences cognitives. Les démarches de type « inquiry learning », « problem-based learning », ou bien « information problem solving » font désormais l'objet de modélisation, comme par exemple les « [big6 skills](#) » d'Eisenberg et Berkowitz, les « [webquests](#) » de Bernie Dodge ou bien encore le « [Guided inquiry](#) » de Kuhlthau et Todd. Dans ce dernier exemple, l'apprentissage repose sur un processus de construction personnelle et sociale, via un modèle dynamique à trois dimensions : une dimension informationnelle, qui correspond à une maîtrise des ressources (réception) via un enseignement explicite et contextualisé, une dimension transformationnelle liée à l'appropriation de l'information recueillie (évaluation) et une dimension formationnelle pour l'utilisation de cette connaissance construite (production) (cf. [It's all about getting A's](#), 2006).

Des intégrations pédagogiques hétérogènes, partielles voire concurrentielles

En s'appuyant sur la littérature scientifique internationale, Penny Moore ([An analysis of Information Literacy education worldwide](#), 2002) fait état de la diversité des initiatives prises en faveur de l'IL depuis la création des modèles de recherche d'informations, tout en montrant les difficultés persistantes à son introduction dans l'école. Elle souligne en particulier la forte disparité entre la structuration progressive réelle de la fonction pédagogique des bibliothèques et la méconnaissance de cette fonction par l'ensemble des acteurs éducatifs. Selon Katherine Miller ([Novice Teachers' Perceptions of the Role of the Teacher-librarian in Information Literacy](#), 2005), le déficit d'image de la mission pédagogique du bibliothécaire est une constante soulignée par la littérature scientifique internationale depuis vingt ans. Administrateurs et enseignants ont de surcroît une connaissance très approximative du concept d'information literacy, et n'établissent pas de relation entre l'IL et le bibliothécaire.

Selon Penny Moore, résulte de cette intégration partielle un focus généralisé sur des approches limitées à l'exploitation de ressources documentaires, à travers des activités modulaires, dans le meilleur des cas. Des approches qui s'avèrent tout à fait insatisfaisantes au regard des compétences requises par les multiples aspects de la littératie, tels qu'ils ont été évoqués précédemment.

Selon Sirje Virkus ([Information literacy in Europe: a literature review](#)), plusieurs tendances se dégagent au niveau européen dans cette 2^e phase, plaçant le curseur tantôt vers la formation documentaire, tantôt vers la formation aux TIC, tantôt vers des stratégies cognitives favorisant l'apprentissage autonome, dans une articulation toujours complexe avec les enseignants disciplinaires.

L'Allemagne et les Pays-Bas se focalisent davantage sur les technologies de l'information, et l'innovation est introduite dans les curricula par le concept d'« *information and computer literacy* » (ICL). Dans les pays scandinaves, notamment en Suède, l'enseignement de l'IL s'est appuyé au départ sur l'usage de la bibliothèque et sur la production de matériel pédagogique

propre, avant de promouvoir une articulation plus forte entre enseignants et bibliothécaires dans une approche centrée sur la résolution de problèmes. En Espagne également, l'« *educación documental* », apparue en 1992 dans les programmes, favorise la production de matériel pédagogique et le partage d'expériences autour de projets liés au TIC.

Ces appréhensions pédagogiques différenciées sont notamment conditionnées par le statut des bibliothèques dans le système scolaire d'origine. Autrement dit, la collaboration bibliothécaires-enseignants est perçue comme essentielle dans les pays où les bibliothèques scolaires bénéficient historiquement d'un soutien des pouvoirs publics et/ou d'un réseau de professionnels actifs (Angleterre, Australie, Canada, États-Unis, France et Québec, par exemple), alors que, dans les pays où l'initiative de développement en matière de bibliothèques scolaires reste locale (Belgique, Italie, Espagne et Allemagne), se développe une large réflexion sur les compétences liées à l'usage des TIC.

Ces deux approches ne sont d'ailleurs pas exclusives l'une de l'autre. L'introduction du Brevet informatique et internet **B2I** en France (2000), dont se sont inspirés les [référentiels belge](#) et [polonais](#), correspond bien à une évaluation de la maîtrise des compétences dans l'usage des TIC, qui s'inscrit dans une approche transversale, distincte de tout enseignement spécifique. Malgré une progression notable du nombre d'établissements engagés (2 collèges sur 3 en 2004), Régine Gentil et Jean-François Lévy, dans leur rapport [Le fonctionnement du brevet informatique et internet au collège](#) (2005), soulignent que ce déploiement reste majoritairement pris en charge par les enseignants de technologie et ne suscite pas de dynamique particulière au niveau de l'établissement, tant en matière d'équipement que d'innovation pédagogique disciplinaire et/ou pluridisciplinaire. D'autre part, la mobilisation des corps d'inspection et des académies, très inégale selon les régions, n'a pas l'impact espéré sur la coordination des actions et sur le suivi de l'élève, en particulier dans la transition entre l'école primaire et le collège. Pour une vue complète sur ce dispositif, on peut également consulter le dossier du Café Pédagogique, [Le B2I en 2004. Enquêtes et analyses](#), réalisé par Bruno Devauchelle.

Malgré la diversité des approches, ce qui frappe ici est la double convergence vers l'importance de ces nouvelles compétences et vers des difficultés d'implémentation dans des systèmes scolaires organisés pour distribuer des enseignements et non pour promouvoir les apprentissages. Mais, comme nous allons le voir, les freins ne sont pas seulement structurels.

Enseignants et bibliothécaires : quelles relations ?

Au niveau international, deux documents de cadrage élaborés conjointement par l'Unesco et l'IFLA (international federation of library associations and institutions) posent les fondements du rôle pédagogique des bibliothèques scolaires : le [School library manifesto](#) (1999), complété en 2002 par un ensemble de recommandations en matière de ressources, de personnels, d'activités et de promotion : [School libraries guidelines](#) (cf. [version française](#)).

Ces textes ont donné lieu à différentes mises en perspective nationales, qui toutes mettent l'accent sur la dimension collaborative du rôle pédagogique des bibliothèques scolaires et intègrent progressivement la mission relative à l'apprentissage des compétences informationnelles. On peut consulter par exemple :

- les documents publiés par l'American association of school librarians dans le cadre du programme de recherche [Information Power](#), et notamment l'ouvrage [Information Power: Building Partnerships for Learning](#) (1998) et le référentiel [Standards for Initial Programs for School Library Media Specialist Preparation](#) (2003) ;
- le référentiel canadien [Students'Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians](#), publié conjointement par l'Association for teacher librarianship in Canada et la Canadian school library association en 1997 ;
- les guides publiés par le CILIP au Royaume Uni : [Primary school library guidelines](#) (2002) ; [CILIP guidelines for secondary school libraries](#) (2004) ; les normes du DFES [Key stage 3 and the library](#) ; la campagne officielle d'information sur le rôle des bibliothèques scolaires : [School libraries making a difference](#) ;
- l'ensemble des [textes réglementaires](#) français sur la mission des professeurs documentalistes.

Apprentissage disciplinaire ou transversal ?

Produits de l'environnement culturel auquel elles appartiennent, ces recommandations donnent lieu à des mises en acte différentes. Dans sa synthèse ([Information literacy in Europe: a literature review](#)), Sirje Virkus rend longuement compte des nombreuses discussions opposant depuis une dizaine d'années, en particulier au Royaume Uni, les partisans d'une approche normative, avec l'introduction de l'IL dans les curricula, et les défenseurs d'une approche transversale non curriculaire, appuyée plutôt sur les enseignements disciplinaires. Ces discussions portent sur la dichotomie entre « information skills » et « information literacy », autrement dit entre une conception instrumentale segmentée et une conception globale privilégiant les processus cognitifs.

Bien que les textes officiels privilégient une approche interdisciplinaire, l'assimilation administrative des bibliothécaires à des enseignants disciplinaires depuis la création du CAPES en 1989, étape essentielle vers la professionnalisation, laisse à penser que la documentation scolaire est éligible au rang de discipline scolaire, comme l'explique Céline Duarte-Cholat dans son article [De la professionnalisation des documentalistes vers une discipline d'enseignement](#) (2002). Cette position est défendue notamment par Yves le Coadic (cf. [entretien](#)) et par Muriel Frisch dans son ouvrage [Évolutions de la documentation et naissance d'une discipline scolaire](#) (2003, cf. [note de lecture](#)) ; elle s'appuie sur la nécessité de formaliser un curriculum, de planifier des actions de formation respectant une progression et impliquant un partenariat systématique avec les enseignants disciplinaires, de mettre en place un enseignement théorique spécifique et enfin de construire des outils d'évaluation propres à une science de l'information. Dans son article [Perspectives sur l'éducation à l'information](#) (2003), Paulette Bernhard rappelle cependant que cette « identité d'enseignant » n'est qu'une composante de l'identité du bibliothécaire scolaire, et que cette « tentation de la disciplinarisation » risquerait d'introduire un déséquilibre préjudiciable à ses autres fonctions de professionnel de l'information et de gestionnaire-planificateur.

Bien que non résolue, cette opposition entre enseignement théorique et processus cognitifs doit être dépassée, ne serait-ce que pour le bénéfice de l'élève. Jo Webb et Chris Powis ([Start with the learner](#), 2005) rappellent que l'enjeu se situe dans le renforcement des capacités de l'élève (« empowering users »). Ils dénoncent la stérilité d'une inscription de l'IL dans les programmes scolaires à l'exclusion d'une approche globale, eu égard aux théories qui mettent en évidence la diversité des styles d'apprentissage. Selon eux, les bibliothécaires doivent offrir un environnement propice au développement de ces diver-

ses stratégies, tout en proposant des activités pédagogiques ouvertes et pertinentes par rapport aux programmes. Cette position en faveur d'un recentrage sur les besoins et attentes des élèves est également celle défendue par le CILIP dans un rapport publié en 2002, *Start with the child*, qui examine la pertinence des services offerts par les bibliothèques à la lumière de ces besoins.

Dans ces nouvelles configurations, force est de constater que, finalement, les textes officiels instrumentent peu ces modes de collaboration, qui restent en quelque sorte à inventer localement. La fonction de médiation mise en avant plaide en faveur d'un processus dynamique de fécondation des logiques disciplinaires et des logiques documentaires, dont les mises en œuvre sont le plus souvent laissées à l'appréciation des acteurs. Avantage ou inconvénient ? Comme le souligne Françoise Chapron (*L'évolution de la place de l'information-documentation dans le système scolaire*) à l'occasion des *Assises nationales pour l'éducation à l'information et à la documentation* (2003), un des principaux écueils reste l'absence de réflexion globale autour d'un curriculum de référence, appuyé sur une mise en cohérence des mesures depuis l'enseignement secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur.

Cette question essentielle d'un continuum pédagogique entre le secondaire et le supérieur fait actuellement l'objet d'une recherche intitulée *Information Literacy Skills: the link between tertiary and secondary education* par le Department of Learner support de la Glasgow Caledonian University (Écosse). Elle ne peut par ailleurs être dissociée de la formation initiale et continue des bibliothécaires, pour laquelle des mises en convergence sont également souhaitables ; l'article *Building a Foundation for Collaboration: K-20 Partnerships in Information Literacy* (2005) rend compte des partenariats mis en œuvre dans le Minnesota.

Des collaborations prescrites pour des résultats contrastés

Dans son article *Toward a theory of collaboration for teachers and librarians* (2005), Patricia Montiel Overall définit la collaboration comme une relation de confiance entre deux ou plusieurs participants égaux, adhérant à des objectifs communs, basée sur un planning partagé et des séquences pédagogiques conjointes. Les opportunités d'apprentissage issues de cette articulation des contenus disciplinaires et de l'IL s'inscrivent donc dans un processus global allant de la préparation des activités à l'évaluation des élèves. L'auteur distingue deux niveaux d'implémentation : « integrated instruction », où la collaboration s'opère à l'échelle de l'équipe pédagogique, et « integrated curriculum », où la collaboration devient systématique et généralisée, de par les prescriptions officielles.

Cependant, peu d'études permettent aujourd'hui d'évaluer l'impact de ces prescriptions sur les dynamiques de collaboration, d'une part et sur l'apprentissage d'autre part. Nous prendrons deux exemples : celui du programme Profil of learning (POL) lancé en 1998 dans l'état du Minnesota et celui des travaux personnels encadrés (TPE) en France depuis 1999.

Destiné à promouvoir le rôle pédagogique des bibliothécaires de lycées, le POL s'appuie sur une série de standards d'évaluation à appliquer sur des travaux de type « *resource based learning* », laissés à l'initiative des enseignants de disciplines. Dans son article *Education Reform in Minnesota: Profile of Learning and the Instructional Role of the School Library Media Specialist* (2006), Marie Kesley montre que si la fréquentation de la bibliothèque a effectivement augmenté et si les bibliothécaires se sont trouvés renforcés dans leur position de médiateur pédagogique, une proportion importante d'enseignants (50 %, dans plus de la moitié des lycées interrogés) n'ont pas envoyé leurs élèves à la bibliothèque, et une majorité d'entre eux se sont sentis remis en question dans leur expertise. Malgré la dynamique de projet qui a été impulsée, seuls 20 % des établissements ont augmenté leur budget pour des dépenses matérielles, et 30 % pour les dépenses technologiques.

En France les TPE diffèrent du programme POL en ce qu'ils sont pluridisciplinaires, obligatoires en classe de première et intégrés désormais aux épreuves du baccalauréat. Dans son article *Analyse du dispositif des travaux personnels encadrés (TPE) vu par les professeurs-documentalistes* (2003), Vincent Liquète montre que si l'introduction de ce dispositif a constitué une véritable innovation pour les enseignants, les deux tiers des bibliothécaires le considèrent comme une source de dynamisation pour des pratiques somme toute ordinaires. Cependant, la réalité de la « pratique collégiale » reste insatisfaisante : si les TPE constituent une opportunité pour motiver la réorientation de la politique documentaire et les prestations envers l'équipe enseignante, la pratique pédagogique est ressentie comme marginale, fortement technicisée, voire déterministe, au détriment d'une approche ouverte et multi-contextuelle sollicitant le raisonnement critique de l'élève. Pour finir, les bibliothécaires soulignent l'inconfort du « dilemme professionnel », les obligeant à arbitrer entre fonction gestionnaire et fonction pédagogique.

□ Et aussi

- l'article de Christiane Étévé et Vincent Liquète, *Vers une collégialité du travail enseignant : les Travaux Personnels Encadrés (TPE) dans les lycées*, dans l'ouvrage *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (2004) ;
- l'étude de Bonnie Lange, Nancy Magee et Steven Montgomery, *Does Collaboration Boost Student Learning?* (Canada, 2003) ;
- les études d'impact de l'EPPI en Angleterre : *A systematic review of the impact on students and teachers of the use of ICT for assessment of creative and critical thinking skills* (2003), *A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils* (2005) et *The impact of the implementation of thinking skills programmes and approaches on teachers* (2005).

Les besoins informationnels des enseignants : une opportunité pour la collaboration ?

Alors que, d'après le *rapport de Jean-Louis Durpaire* (2004), les enseignants estiment que les services documentaires s'adressent essentiellement aux élèves, Vincent Liquète plaide pour une meilleure appréhension des besoins documentaires et informationnels des enseignants, afin d'opérer ce rapprochement avec les bibliothécaires, notamment par une meilleure prise en compte de l'environnement de proximité (*L'information et la formation à l'information à l'enseignant : état des lieux et perspectives*, 2002). Cette démarche peut donc s'exercer au niveau de la politique documentaire (veille métier, fonds en pédagogie, produits documentaires ciblés, etc.) et mais aussi au niveau de la formation, en développant la médiation informationnelle autour des documents numériques et en encourageant la formation mutuelle dans l'établissement.

Cette perspective fait notamment l'objet de plusieurs projets de recherche à la Robert Gordon University en Écosse. Un projet en cours (*Teachers' Conceptions of Information Literacy in Relation to their Classroom Practice*) vise à examiner les représentations de l'IL par des enseignants du secondaire et la prise en compte de l'IL dans les pratiques pédagogiques, en comparai-

son avec les représentations des bibliothécaires (cf. détails : [How do secondary teachers see IL?](#)). Un premier projet, en 2003, avait souligné l'importance de la mise en œuvre d'une politique de vulgarisation des résultats de la recherche, susceptible d'encourager la pratique réflexive et l'intégration des compétences informationnelles ([Teachers' use of research information : information literacy, access and attitudes](#)). En effet, si les enseignants sont globalement confiants dans leur capacité à rechercher de l'information liée aux contenus de leur discipline, ils se montrent plus démunis quant à l'introduction dans leurs pratiques de cette dimension informationnelle, et pointent sur les difficultés d'accès à la littérature professionnelle et scientifique, démontrant des usages peu développés et largement empiriques.

Des élèves engagés dans la vie de la bibliothèque

Plusieurs études mettent en avant la satisfaction des élèves lorsque la bibliothèque offre un environnement à la fois riche en ressources et flexible pour permettre de concilier activités individuelles et activités collectives, avec du personnel ouvert et disponible. Ces points sont particulièrement saillants pour les écoles primaires et les établissements situés en zone rurale ou en zone défavorisée ([Student learning through Ohio school libraries: Findings of the Ohio research study](#), 2004), et pour les élèves issus de familles défavorisées et/ou ayant des résultats scolaires faibles ([School Library Media Centers: Selected Results From the Education Longitudinal Study of 2002 \(ELS:2002\)](#), 2004).

Dans une perspective complémentaire, certaines recherches montrent qu'associer les élèves à la gestion de la bibliothèque représente une expérience stimulante dont les effets sont perceptibles au niveau de l'établissement tout entier. Ainsi, Linda Braun, dans son livre [Technically Involved: Technology-Based Youth Participation for Your Library](#) (ALA editions, 2003), défend l'idée que la participation des élèves à la vie de la bibliothèque et, en particulier, leur implication dans des projets technologiques, parfois abordés avec frilosité par les adultes, peuvent constituer une alternative bénéfique pour les deux parties. Cette gestion participative favorise les relations inter-classes et inter-générationnelles et stimule la lecture et les échanges ; elle responsabilise l'élève et valorise son engagement (cf. [note de lecture](#)). De même, le rapport de l'OFSTED, [Good school libraries: Making a difference to learning](#), met en évidence le rôle des « pupil librarians » qui bénéficient, dans certains établissements, d'une véritable formation avant de se voir confié des responsabilités à la fois dans les fonctions d'accueil et dans les politiques d'acquisition. Est également souligné ici le rôle de relais endossé par ces élèves auprès de leurs pairs, notamment en matière de recherche documentaire.

Le rôle du chef d'établissement

L'un des premiers rapports internationaux à avoir questionné le rôle du chef d'établissement dans la promotion de l'IL est celui de l'IFLA en 2002, intitulé [The School Library – Principal Relationship: Guidelines for Research and Practice](#) (cf. [note de lecture](#)). L'enquête réalisée auprès de sept pays (Australie, Canada, Corée du Sud, Écosse, Finlande, France et Japon) démontre de fortes convergences de vues entre le directeur et le bibliothécaire : les bibliothèques scolaires ont un rôle majeur à jouer dans le soutien pédagogique aux enseignants et aux élèves, notamment en fournissant ressources et équipements adéquats. Alors que le financement de ces structures est perçu comme l'un des principaux défis à relever, l'engagement du chef d'établissement dans la mise en œuvre d'une politique autour des compétences informationnelles s'avère d'une importance cruciale. C'est également la conclusion de Patricia Montiel Overall ([Toward a theory of collaboration for teachers and librarians](#)), qui insiste sur l'action facilitatrice du chef d'établissement dans la planification des collaborations entre enseignants et bibliothécaires.

Plus récemment, le rapport [Good school libraries: Making a difference to learning](#) publié par l'OFSTED (mars 2006), suite à l'inspection d'une trentaine d'écoles primaires et secondaires britanniques, montre que le facteur clé pour une articulation entre bibliothèques et apprentissage reste l'engagement effectif du chef d'établissement et, conjointement, de l'administration scolaire. Sans ce qu'en France on appellerait un projet d'établissement, porté par l'équipe de direction et associant l'ensemble des personnels, la bibliothèque reste un lieu associé à la lecture et à la recherche documentaire, en périphérie de l'apprentissage. Dans ce schéma, le bibliothécaire occupe une place centrale à la fois comme gestionnaire du système d'information et comme promoteur d'opportunités pédagogiques, en étroite cohérence avec les programmes scolaires.

Le bibliothécaire comme maître d'œuvre de l'espace informationnel

Dans une perspective plus globale, il n'est pas inutile de souligner que ces collaborations sont en définitive fortement dépendantes, d'une part, des missions assignées au bibliothécaire, qui ne sauraient se limiter à la mise en œuvre de séquences pédagogiques, et, d'autre part, de l'espace documentaire dans lequel il officie.

Dans son article [Perspectives sur l'éducation à l'information](#) (2003), Paulette Bernhard rappelle que l'identité du bibliothécaire ne peut être appréhendée que dans sa multiplicité, c'est-à-dire dans la conjugaison de ses rôles d'enseignant, de professionnel de la documentation et de gestionnaire-planificateur. Elle suggère que la notion de « maître d'œuvre des ressources informationnelles » soit explorée, pour opérer cette transition [Du système d'information à la gestion des connaissances](#) pour laquelle les dimensions communicationnelles et collaboratives sont centrales (Devauchelle, 2004). Dans un article récent, Gérard Puimatto analyse les transformations du métier de documentaliste à l'heure du développement des ENT : il montre que le chemin est encore long à parcourir pour la brique documentaire des systèmes d'information scolaire, ne serait-ce que dans l'élaboration de la logique de leur déploiement ([Les fonctions documentaires dans le contexte numérique. Nouveaux contextes... nouvelles pratiques](#), 2006).

Dans cette conception élargie de l'espace informationnel (« learning resource centre », « open learning centre » au Royaume Uni, et « learning media center » aux États-Unis), l'apprentissage s'articule autour d'opportunités formelles et informelles, impliquant des approches à la fois collectives et individuelles. La flexibilité conjointe des horaires d'ouverture et de l'accès aux ressources est une condition première pour favoriser des styles d'apprentissage multiples (cf. Joy McGregor : [Flexible Scheduling: Implementing an Innovation](#), 2006). Une perspective sur la notion de médiation qui peut être rapprochée, en France, des réflexions conduites par la BPI sur les espaces d'autoformation multimédias ([Bibliothèques et autoformation. La formation tout au long de la vie : quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?](#), 2006).

Bibliothèques, IL et réussite scolaire : quelles évaluations ?

Évaluation au niveau de l'établissement scolaire

Toutes les études porteuses de recommandations relatives à l'éducation à l'information mettent en avant l'importance de la construction d'indicateurs pour évaluer les activités de la bibliothèque et, corrélativement, celles du bibliothécaire, et aussi pour mesurer les relations entre les services offerts et l'apprentissage. Toutes soulignent également les difficultés de mise en œuvre, en particulier au niveau micro de l'établissement. Trois études récentes nous ont paru offrir des éclairages intéressants sur ces problématiques.

L'étude de Terrance Pon, *Evaluation of the teacher-librarian: Review of the models* (2005), passe en revue les obstacles à l'évaluation qualitative de l'activité du bibliothécaire et les différents modèles existants : ceux relevant de l'évaluation professionnelle, qui comportent par exemple les fiches de poste (checklists) et les grilles critériées (rubrics) ; ceux prenant en compte les qualités personnelles, incluant les entretiens et les tests de personnalité ; et encore les évaluations mixtes, associant les dimensions professionnelle et personnelle, telles les portfolios et le modèle collaboratif proposé par Ken Haycock en 1999.

Sarah McNicol et Judith Elkin (*School Libraries: The Design of a Model for Self-evaluation*, 2003) proposent un modèle d'auto-évaluation pour les bibliothèques scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire, avec un focus sur l'enseignement-apprentissage. L'étude de Terrance Newell, *Thinking beyond the Disjunctive Opposition of Information Literacy Assessment in Theory and Practice* (2004), porte sur l'élaboration d'une plate-forme d'évaluation appelée VILLAS (Virtual Reality Information Literacy Learning and Assessment Space) qui fournit un début de réponse aux principales difficultés identifiées : le manque de temps, la marginalisation par rapport à l'enseignant, la méconnaissance des personnels administratifs et pédagogiques, le nombre important d'élèves à évaluer.

Études d'impact sur la réussite scolaire

Aux États-Unis et, plus récemment, au Canada et au Royaume Uni, l'évaluation du potentiel pédagogique des bibliothèques s'effectue par des larges études d'impact, qui cherchent à mettre en relation des données statistiques sur les bibliothèques (dotation en personnel, budget, collection, infrastructures, etc.) avec les résultats des élèves aux tests de compétences nationaux ou internationaux et s'inscrivent dans une logique de promotion militante. Nous en présentons quelques-unes parmi les plus récentes :

- le rapport de Ken Haycock, publié en 2003 sous le titre *The crisis in Canada's school libraries: The case for reform and reinvestment*, est une revue systématique des études d'impact réalisées depuis les années 1960 aux États-Unis et, marginalement, au Canada, qui constitue un document de synthèse et de prospective incontournable pour appréhender la situation des bibliothèques scolaires et pour penser leur développement stratégique dans le contexte nord américain. Depuis 40 ans toutes les études montrent qu'une politique publique en faveur des bibliothèques scolaires a une effet positif sur les résultats scolaires, en particulier sur les compétences en lecture et en écriture, tout en impactant également la réussite des études supérieures. Les variables mises en évidence concernent à la fois les collections, la professionnalité, les programmes pédagogiques et les modes de financements ;
- pour le Canada, l'étude publiée en avril 2006 par l'*Ontario school library association* (OSLA), *School libraries and student achievement in Ontario*, s'appuie sur des données provenant des tests de compétences de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (50 000 élèves) et des inventaires de ressources de 800 écoles élémentaires publiques, réalisés par *People for education*. Les résultats montrent que, d'une part, la présence de bibliothécaires encourage le rapport au livre et stimule le plaisir de lire et que, d'autre part, les élèves inscrits dans des écoles où les bibliothécaires sont qualifiés obtiennent des scores de 5 % supérieurs, en moyenne, aux tests de lecture. Les auteurs remarquent par ailleurs que la baisse des résultats des élèves au cours des cinq dernières années s'accompagne d'une diminution des postes de bibliothécaires dans les écoles primaires ;
- l'étude de Statistique Canada, *Canadian School Libraries and Teacher-Librarians: Results from the 2003/04 Information and Communications Technologies in Schools Survey* (2005), a déjà été mentionnée. Bien qu'aucun lien causal n'ait pu être identifié entre le budget d'acquisition ou la dotation en « bibliothécaires équivalent temps plein » et les résultats aux tests de compétences PISA, ces deux critères influent positivement sur l'usage pédagogique des TIC dans l'ensemble des provinces ;
- aux États-Unis, l'étude *Powerful libraries make powerful learners* (2005), réalisée auprès d'un panel de 657 bibliothèques scolaires pour l'Illinois school library media association confirme ce que treize consultations précédentes, dirigées par Keith Curry Lance, avaient mis en évidence dans d'autres états : les résultats aux tests de compétences sont entre 15 % et 20 % supérieurs dans les établissements dotés en bibliothécaires qualifiés, où les collections sont importantes et actualisées, où l'infrastructure informatique permet l'accès à des catalogues et bases de données documentaires et où les horaires d'ouverture de la bibliothèque démontrent une certaine flexibilité.

□ Et aussi

- Aux États-Unis, l'étude réalisée pour la deuxième année consécutive par la fondation Scholastic : *School libraries work*, édition 2006 ; et enfin celle de Lesley Farmer publiée aussi en 2006 : *Library media program implementation and student achievement*, portant sur une soixantaine d'écoles californiennes ;
- Au Royaume Uni, les deux études réalisées par Dorothy Williams, Louisa Coles et Caroline Wavell : *Impact of school library services on achievement and learning in primary schools* (2002) et *Impact of School Library Services on Achievement and Learning* (2001) pour l'enseignement secondaire.

De l'école à la communauté : coopération inter-établissements

En 2005, James Henri et Marlène Asselin, dans leur ouvrage *Leadership Issues in the Information Literate School Community*, mettent en avant la notion de « communautés scolaires informationnelles » pour désigner la constellation floue de facteurs, d'objectifs et de pratiques constitutives d'un environnement centré sur l'apprentissage, plutôt que sur la maîtrise procédurale

de l'information. Selon eux, l'IL représente une opportunité réelle de repenser globalement les contraintes de la forme scolaire, notamment pour ce qui concerne ses frontières physiques, afin de promouvoir les apprentissages informels.

Dans cette perspective, on peut observer un intérêt marqué dans les pays scandinaves et au Royaume Uni pour une coopération entre bibliothèques publiques et scolaires. Rappelons tout d'abord que ce rapprochement n'est pas totalement nouveau. Dans les années 1990, les deux projets européens déjà mentionnés, **CHILIAS** et **VERITY**, ont rassemblé des partenaires de plusieurs pays issus à la fois du réseau de lecture publique et de la documentation scolaire, pour la réalisation de plateformes de formation à distance.

Au Royaume Uni, les initiatives en faveur d'une collaboration inter-établissements émanent essentiellement du secteur culturel. À travers son programme **Inspiring learning for all**, le Museums, Libraries and Archives Council (MLA) mène une campagne active auprès des organisations culturelles pour l'action pédagogique. Les résultats de la vaste consultation intitulée **Wider Libraries Programme** (2002-2003) incluant bibliothèques publiques, scolaires et universitaires, structures hospitalières et structures carcérales montrent une forte convergence de vue sur l'avenir des services d'information, notamment pour ce qui concerne l'accès aux ressources numériques et le rôle d'éducation à l'information, malgré la diversité des contextes.

Deux études réalisées par le centre Evidence based research and evaluation de l'université UCE Birmingham mettent en évidence les enjeux et les bonnes pratiques d'une coopération entre les bibliothèques scolaires et les bibliothèques publiques : **Investigating links between school and public libraries** (2003), **Dual use public and school libraries in the UK** (2003). Dans la première, sont pointées des activités communes autour de la lecture, de l'éducation à l'information et du soutien scolaire, ainsi que des formations professionnelles conjointes, avec un éclairage spécifique sur le rôle des services d'appui que sont les **Schools library services** dans cette configuration.

La seconde s'intéresse au modèle émergent des bibliothèques mixtes, réunissant personnels et publics des deux secteurs dans un même espace intégré à l'école. Malgré des bénéfices aisément identifiables, l'étude souligne les difficultés à construire une offre de services équilibrée entre les deux parties, les réticences des enseignants et le manque d'accompagnement des autorités dans la mise en œuvre des modes d'organisation.

L'article **Cooperation between public and school libraries. A Norwegian view**, issu du dernier numéro de la revue **Scandinavian public library quarterly** (vol. 39 n° 1, 2006), entièrement consacré aux collaborations entre bibliothèques publiques et école, apporte une vue contrastée de la situation norvégienne : si le mandat pour la coopération est clair du côté des bibliothèques publiques, il reste plus allusif pour leurs homologues scolaires et n'est pas soutenu par une planification coordonnée des actions. De même, si un tiers des bibliothèques publiques norvégiennes sont conçues sur le modèle de la bibliothèque mixte ou « combi library » (dont 94 % avec l'enseignement primaire), l'articulation effective des deux « logiques » dépend avant tout de la cohésion de la communauté locale, apte à garantir une adhésion collective au projet. Dans une étude réalisée par l'université UCE Birmingham, **Schools, public libraries and dual use libraries in Norway** (2004), l'auteur observe un déséquilibre des services en faveur de l'école et un déclin de fréquentation des usagers de la communauté locale dans les bibliothèques mixtes.

Alors qu'en Suède, la prise de conscience du potentiel éducatif des bibliothèques scolaires est récente, les enjeux d'une collaboration école / lecture publique, s'ils sont clairement identifiés par les pouvoirs publics, restent peu instrumentés et sont perçus par les professionnels de la documentation scolaire comme une disposition compensatoire (**School + Library = linguistic progress + reading skills**). Au Danemark, quatre associations de bibliothécaires se sont mobilisées en 2005 pour concevoir un modèle rénové de la « *combi library* » (qui existe depuis près de 30 ans) : « *the integrated library* » excède largement le cadre d'une coopération bilatérale développée dans des zones démographiquement pauvres pour promouvoir un lieu de culture, d'apprentissage et de connaissances, porté par des professionnels engagés qui deviennent de véritables consultants en information (**New perspectives for the merging of public and school library**).

Vous pouvez consulter la liste des références bibliographiques utilisées pour cette lettre, dans notre base bibliographique collaborative (sélection thématique : « éducation à l'information » et « bibliothèques scolaires »).

Rédactrice : Laure Endrizzi

Cette lettre d'information est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

**Veille scientifique et technologique
Institut national de recherche pédagogique**

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93