

Diplôme de Conservateur de Bibliothèques

Mémoire d'étude / janvier 2009

**La formation à la maîtrise
documentaire dans les bibliothèques
scolaires : pour une meilleure
transition vers l'Université**

Pierre Malié

Sous la direction d'Annick Lorant-Jolly

Rédactrice en chef de *La Revue des livres pour enfants*
BnF / Centre National de la Littérature pour la Jeunesse

Remerciements

Pour sa direction de mémoire attentive et rigoureuse, sa disponibilité, pour les nombreuses pistes signalées ainsi que les ouvrages aimablement prêtés, j'exprime mes plus vifs remerciements à madame Annick Lorant-Jolly.

Je suis reconnaissant à Jean Fouet, inspecteur honoraire de l'Éducation nationale, à Élisabeth Noël pour ses relectures ainsi qu'à Olivier Le Deuff pour ses conseils désintéressés.

Merci aux camarades de la DCB17 pour leur aide gracieuse.

Enfin, je témoigne ma gratitude à Lucrezia Panciatichi.

Résumé :

L'information literacy fait partie des priorités politiques internationales, européennes et françaises ; en France, les programmes scolaires ont désormais un volet documentaire. Cependant, cet enseignement de la méthodologie documentaire est insuffisant puisque les compétences des étudiants entrant à l'université sont très faibles. Pourquoi ? Quelles peuvent être les solutions ?

Descripteurs ¹:

Bibliothèques scolaires – France

Brevet informatique et Internet

Culture de l'information – Étude et enseignement – France

Éducation permanente

Internet en éducation

Nouvelles technologies de l'information et de la communication – France

Abstract : Information literacy in school libraries : for a better transition to the university

Information Literacy lies at the core of lifelong learning into the so called information society. In France too that had registered the instruction to information literacy in the scholar courses. Yet, information skills of the young students are bad. Why? What solutions? What place for libraries?

Keywords :

Information literacy

Internet

School libraries

Droits d'auteurs



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/> ou par courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

¹ Liste d'autorités RAMEAU

Table des matières

INTRODUCTION	7
INFORMATION LITERACY – « CULTURE DE L'INFORMATION »	9
1. UNE IDÉE NÉE DANS LE MONDE ÉCONOMIQUE	9
2. UNE IDÉE REPRISSE PAR LA POLITIQUE	11
3. ET PAR LE MONDE SCOLAIRE	13
LA FORMATION DES USAGERS DU SYSTÈME SCOLAIRE	15
1. UNE BRÈVE HISTOIRE DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES	15
1.1 <i>Les bibliothèques d'école</i>	15
1.1.1 Une ambition nationale gâchée ?	16
1.1.2 Mais relayée localement ?	16
1.1.2.1 Le plan Paris-Lecture	16
1.1.2.2 L'exemple du Languedoc-Roussillon	17
1.2 <i>Les bibliothèques de collèges et de lycées</i>	17
2. COMMENT LES ÉLÈVES SONT-ILS FORMÉS À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ?	18
2.1 <i>La pratique des technologies de l'information et de la communication</i>	18
2.1.1 Dans les écoles : le brevet informatique et internet	18
2.1.2 Au collège et au lycée	19
2.1.2.1 Le brevet informatique et internet, suite	19
2.1.2.2 L'exemple du Languedoc-Roussillon	17
2.1.3 À l'heure du retrait de l'État, le rôle accru des collectivités territoriales... ..	20
2.1.4 L'entrée du secteur privé	21
2.2 <i>L'enseignement de la pratique documentaire</i>	21
2.2.1 À l'école	21
2.2.2 Une éducation aux médias	23
2.2.3 Une éducation à la citoyenneté	24
2.2.4 Au CDI	24
2.2.4.1 Quelles pratiques documentaires ?	25
2.2.4.2 Les lycéens et la recherche documentaire	26
2.2.4.3 Bilan : les compétences en information-documentation à l'entrée à l'université	26
2.3 <i>Sur quelles conceptions l'enseignement documentaire scolaire repose-t-il ?</i> ...	27
QUELS USAGES HORS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ?	29
1. UNE TRANSMISSION FAMILIALE ET PAR LES PAIRS	30
1.1 <i>Y-a-t-il une transmission familiale ?</i>	30
2. QUELS USAGES À DOMICILE ?	30
2.1 <i>Les pratiques de recherche d'information sur l'Internet à domicile</i>	31
3. LES FROTTEMENTS ENTRE LES USAGES SCOLAIRES ET LES USAGES À DOMICILE	32
QUELS DÉBATS ? QUELLES PROPOSITIONS POUR SAVOIR S'INFORMER AVANT L'UNIVERSITÉ ?	35
1. LA PLACE DU LIVRE À L'ÉCOLE	35
1.1 <i>Un changement profond de paradigme lié à l'Internet ?</i>	36
1.1.1 Ce changement atteint aussi les manuels scolaires	36
2. LA RECHERCHE D'INFORMATION, DISCIPLINE EN SOI OU DISCIPLINE TRANSVERSALE ?	37
2.1 <i>Quel est l'état du débat ?</i>	38

2.1.1 Résister à la fascination de la technique ?.....	38
2.1.2 Introduire les pratiques extrascolaires à l'école ?.....	40
2.2 <i>Quels enseignements ?</i>	41
3. QUEL HIATUS AVEC L'UNIVERSITÉ ?	43
3.1 <i>Comment, dès lors, favoriser la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ?</i>	43
3.1.2 Favoriser la fréquentation des bibliothèques publiques ?.....	44
3.1.2.1 Un partenariat entre les bibliothèques publiques et le système éducatif ?.....	44
4. UN CURRICULUM DOCUMENTAIRE ?	46
5. CE QUI SE FAIT DÉJÀ	47
5.1 <i>Une culture du tutorat</i>	47
5.1.1 L'exemple de l'université d'Évry-Val-d'Essonne : le plan « <i>Ambition d'enseignement supérieur</i> »	47
5.2 <i>La coopération entre les écoles et les bibliothèques en Allemagne, un exemple à suivre ?</i>	48
CONCLUSION	51
BIBLIOGRAPHIE	53
BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE.....	53
BIBLIOGRAPHIE ALPHABÉTIQUE	55
TABLE DES ANNEXES	59
INDEX	65

Introduction

Il est établi que nous sommes entrés dans la société de l'information².

Ce terme épouse des réalités fort différentes mais que tout un chacun vit concrètement, dans la quotidienneté la plus triviale – pensons à la somme d'informations que l'on doit savoir décrypter dans un hall de gare – comme dans les situations plus sophistiquées d'enseignement ou de formation.

Être « *information literate* », savoir maîtriser l'information est donc important.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont révolutionné la recherche de l'information désormais beaucoup plus aisée... pour ceux qui savent chercher. Cependant, l'accès à l'information ne résume pas à lui seul l'*information literacy* qui comprend également l'analyse des documents trouvés ainsi que leur traitement éthique³.

La nécessité de faciliter l'accès de l'utilisateur à l'information, au-delà de la simple mise à disposition d'outils, a fait de la formation à l'information une évidence, au point que la notion d'*information literacy*, dont nous retracerons l'origine et les implications, est désormais entrée – avec une emphase et une naïveté singulières – dans le domaine politique, et singulièrement celui des politiques éducatives.

Nous étudierons sous quelle forme, et verrons si nous pouvons cependant interroger la confiance universelle et aveugle en laquelle semble tenue l'*information literacy* – au point qu'elle est supposée régler les problèmes de chômage et de citoyenneté réunis – en nos sociétés marquées par la compétition internationale comme par la compétition des citoyens entre eux. On voit par là combien les enjeux de l'information sont capitaux.

L'éducation à l'information commence en France dès l'école, se poursuit au collège, au lycée et à l'université, mais ses tenants et aboutissants dépassent largement le cadre éducatif et sont globaux : la culture de l'information doit pouvoir être également appliquée ensuite lors de ce que l'on appelle désormais, « la formation tout au long de la vie ⁴ ».

Aujourd'hui, de plus en plus d'acteurs interviennent dans la formation à l'information qui commence à l'école dans les bibliothèques scolaires et se poursuit dans le secondaire et le supérieur. L'objet du présent mémoire est principalement de s'interroger sur le rôle qu'est amené à jouer le système scolaire via ses bibliothèques dans l'appropriation des nouveaux outils de la connaissance :

Qu'enseigne-t-on afin de favoriser la culture de l'information dans le système éducatif français, et singulièrement dans les bibliothèques qui y sont dédiées ?

Pourquoi, à chaque changement de cycle, du primaire au secondaire, du secondaire au supérieur, faut-il, semble-t-il, tout remettre sur le métier ?

² Cf. Castells, Manuel, *La société en réseaux : l'ère de l'information*, Paris, Fayard, 2001, 671p.

³ Cf. Juanals, Brigitte, *La culture de l'information : du livre au numérique*, Paris, Hermès science Lavoisier, 2003, 243p.

⁴ Le premier forum international sur la formation tout au long de la vie a s'est tenu à Paris les 28 et 29 octobre dernier.

Autant d'interrogations qui cherchent à définir une vision globale de la recherche documentaire en bibliothèque scolaire, avec, en filigrane, l'ambition de comprendre avec quels atouts et quelles faiblesses les élèves issus de l'enseignement primaire et secondaire font leur entrée à l'université, car les enjeux de la formation à la recherche documentaire dépassent largement le strict cadre des bibliothèques scolaires, objets de cette étude.

L'idée de ce mémoire est née de l'expérience de son auteur en bibliothèque scolaire dont il a pu explorer les carences, et de sa surprise d'apprendre, pendant sa scolarité à l'enssib, que son expérience se trouvait malheureusement confirmée jusqu'à l'université, celle-ci se trouvant contrainte – alors même que la formation scolaire est censée préparer les futurs étudiants au passage d'une vie lycéenne très encadrée à une vie universitaire beaucoup plus autonome en matière documentaire – de mettre en place en ses bibliothèques des formations à la recherche documentaire.

Nous commencerons donc ce mémoire par une relation de l'émergence de la notion d'*information literacy*, poursuivrons par un état des lieux de l'enseignement documentaire à l'école, au collège et au lycée et par un panorama des usages extrascolaires, puis tenterons, au vu des manquements que nous aurions alors repérés, d'en découvrir les raisons, et de proposer quelques solutions afin de contribuer à améliorer l'accès à la culture de l'information des futurs étudiants, dès avant leur entrée à l'université.

Information literacy – « Culture de l'information »

« *Un homme qui n'est pas informé est un sujet, un homme informé est un citoyen.* ⁵ »

Pour comprendre les enjeux de cette question de la maîtrise de la recherche documentaire en bibliothèque, il est bon de rappeler que notre réflexion s'inscrit plus largement dans une perspective de culture de l'information.

Nous n'entrerons pas ici dans le débat à propos des difficultés de traduction du concept d'*information literacy*, maintes fois discutées ailleurs. Précisons seulement que ces difficultés proviennent de l'absence d'un terme français équivalent au mot anglais de *literacy*, et que la proposition en août 2005 de la Commission générale de terminologie et de néologie d'adopter « *littérisme* ⁶ » n'a pas rencontré de succès ⁷ ; ce qui, en cette matière, n'a pas démenti la réputation en laquelle nous tiennent nos amis québécois...

Ajoutons cependant aussitôt, qu'eux non plus n'ont pas tranché, même s'ils s'en tiennent au français : ce défaut de traduction repose en effet sur les nombreuses notions recélées dans *information literacy*, ce foisonnement de notions proches et différentes à la fois expliquant que l'on puisse ainsi employer *formation des usagers*, *maîtrise de l'information*, *méthodologie documentaire*, *intelligence informationnelle*, *culture informationnelle* ou encore *culture de l'information*.

Commençons donc par un bref exposé de l'origine de l'*information literacy*.

1. UNE IDÉE NÉE DANS LE MONDE ÉCONOMIQUE

L'expression est apparue en 1974 dans le monde économique nord-américain sous la plume de Paul Zurkowski, président de l'*Information Industry Association*, au cours d'une audition devant la Commission nationale des bibliothèques et des sciences de l'information (NCLIS) ⁸ :

« *Les employés qui sont habitués à utiliser des informations dans un cadre professionnel peuvent être qualifiés de personnes « **information literates** ».* [souligné par nous]. *Ils ont acquis des techniques et des compétences dans l'utilisation des outils documentaires, aussi bien que*

⁵ Alfred Sauvy

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel n°37 du 13 octobre 2005 :

« Littérisme, n.m.

Domaine : Éducation.

Définition : Capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante.

Note : Ce terme est l'antonyme d'"illettrisme", qui ne doit pas être confondu avec "analphabétisme".

Équivalent étranger : literacy. »

⁷ Notons toutefois en matière d'exception : Papy, Fabrice, *Des TPE aux formations à l'usage de l'information dans les universités : une construction harmonieuse du littérisme* [souligné par nous] *informationnel ?*, Journée d'étude « L'Internet : du lycéen à l'étudiant, quelle(s) formations) pour quel(s) usage(s) ? », 11 avril 2007, l'Université d'Artois.

⁸ NCLIS : U.S. National Commission on Libraries and Information Science

dans la connaissance des sources de l'information et ce, dans une optique professionnelle⁹. » [traduction de notre fait]

Sa naissance est donc marquée du sceau de l'utilitarisme propre au monde économique dans lequel elle a depuis fait florès, particulièrement dans les secteurs de l'intelligence économique et de la veille des entreprises.

Le monde de la documentation et des bibliothèques s'est rapidement saisi de cette notion et en 1989, le rapport final du Comité présidentiel sur l'*information literacy* de l'*American Library Association* notait « l'importance de la maîtrise de l'information pour les individus, la vie économique et la citoyenneté » et donnait la définition suivante :

« Être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter¹⁰ »

Enfin, en 2002, l'organisation non gouvernementale International Federation of Libraries and Associations (IFLA) officialisait l'intérêt porté à cette question par le monde des bibliothèques en créant une section sur l'*information literacy*.

Les définitions ultérieures tendent toutes à définir l'*information literacy* sur le mode des compétences nécessaires à la vie dans la société de l'information dans laquelle nous sommes entrés. Ainsi le Grand dictionnaire terminologique de l'Office Québécois de la Langue Française en 2002 :

« La maîtrise de l'information est un ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème. La maîtrise de l'information doit permettre aux personnes de prendre conscience de leurs besoins d'information et leur fournir des compétences d'identification, d'évaluation et d'utilisation pertinente des résultats de leur recherche. La maîtrise de l'information nous permettra, grâce à ces compétences, de survivre et d'avoir du succès dans la société de l'information, notamment par la maîtrise des technologies donnant accès à cette information.¹¹ ».

Parallèlement à cette origine économique, on peut dater de 1976, formulée par le bibliothécaire américain Major Owens – futur sénateur démocrate de l'état de New York – une conception civique de la notion d'*information literacy* :

« L'information literacy est une garantie de survie des institutions démocratiques. Tous les hommes sont créés égaux, mais les citoyens informés peuvent voter en meilleure connaissance de cause que ceux qui ne sont pas capables de s'informer. Coupler l'éducation à l'information à l'exercice du droit de vote est une absolue nécessité.¹² » [traduction de notre fait]

⁹ « People trained in the application of information resources to their work can be called **information literates** [souligné par nous]. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information-solutions to their problems. »

¹⁰ « Presidential Committee on Information Literacy : Final Report » ALA, 1989.

¹¹ http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index1024_1.asp, consulté le 2 juin 2008.

¹² Owens, M., « State Government and Libraries », *Library Journal*, n° 101, January 1976, p. 27.

« Information literacy is needed to guarantee the survival of democratic institutions. All men are created equal, but voters with information resources are in a position to make more intelligent decisions than citizens who are information illiterates. The application of information resources to the process of decision-making to fulfill civic responsibilities is a vital necessity. »

2. UNE IDÉE REPRISE PAR LA POLITIQUE

À partir des années 2000, la notion d'*information literacy* voit confluer ses deux origines, et prend une dimension politique ainsi qu'en témoigne, issue d'un congrès mondial réunissant la NCLIS, le NFIL¹³ et les experts de l'UNESCO¹⁴, la *Déclaration de Prague* de septembre 2003 intitulée : « *Towards an Information Literate Society* » :

« La compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent ; elle est préalable à une pleine participation à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie.¹⁵ »

Deux ans après, la *Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information*, adoptée par l'IFLA et l'UNESCO en novembre 2005, établit au plus haut niveau symbolique l'*information literacy* comme un nouveau droit de l'homme, droit personnel comme droit civique, dans un monde global où l'on prend conscience de l'inégalité de la fracture numérique :

« Célébrant cette semaine la confirmation du site du Phare d'Alexandrie, une des plus anciennes merveilles du monde, les participants au colloque sur la maîtrise de l'information et la formation tout au long de la vie, tenu à la bibliothèque d'Alexandrie les 6-9 novembre 2005 proclament que la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie sont les phares de la société de l'information, éclairant les chemins vers le développement, la prospérité et la liberté.

La maîtrise de l'information est au cœur de la formation tout au long de la vie. Elle permet aux gens, dans tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels. C'est un droit humain de base dans un monde numérique qui apporte l'intégration de tous les peuples.

La formation tout au long de la vie permet aux individus, aux communautés et aux nations d'atteindre leurs objectifs et tirer partie des occasions qui émergent dans un environnement de bénéfice partagé en constante évolution. Elle les aide eux et leurs institutions à affronter les défis technologiques, économiques et sociaux pour réparer les préjudices et développer le bien-être de tous.¹⁶ »

¹³ NFIL : *National Forum on Information Literacy*

¹⁴ Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture, agence des Nations Unies.

¹⁵ Information Literacy Meeting of Experts – *Towards an Information Literate Society*. – 2003, disponible le 3 novembre 2008 sur <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration.pdf>

¹⁶ Adoptée à Alexandrie, Égypte à la Bibliotheca Alexandrina le 9 novembre 2005, disponible le 3 novembre 2008 sur <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-fr.html>

Juridiquement, une « déclaration » – même si elle proclame un horizon idéal asymptotique – est sans valeur et non contraignante, il est donc heureux que l'UNESCO ait transcrit ses vœux dans son *Plan de l'information pour tous 2008-2013* dont les priorités sont : l'information pour le développement ; la maîtrise de l'information ; la préservation de l'information ; l'éthique de l'information ; l'accessibilité de l'information.

Le plan de l'UNESCO associe étroitement la maîtrise de l'information à deux autres maîtrises qui caractérisent un monde de plus en plus numérique : la maîtrise de l'informatique (aptitudes dans le domaine des technologies de l'information et de la communication) et la maîtrise des médias (connaissance des divers types de médias et de formats par lesquels l'information est transmise). L'UNESCO note que la maîtrise de l'information ne devrait pas être envisagée séparément de l'éducation aux technologies de l'information et de la communication ni de l'éducation aux médias, et que ces trois maîtrises devraient être regroupées sous l'appellation commune de « maîtrise des médias » ; ce faisant, l'organisation reprend à son compte et popularise l'idée que l'on assiste à une convergence des médias, une « *médiatisation de l'Internet et une Internetisation des médias*¹⁷ ».

Pour finir, elle identifie quatre secteurs dans lesquels l'*information literacy* est particulièrement importante et qui sont la santé, l'entreprise, l'exercice de la citoyenneté et l'éducation.

Terminons la description de cette entrée en politique éducative de l'enseignement de la culture de l'information par la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Cette recommandation veut créer un cadre de référence européen dans le domaine de la formation tout au long de la vie, et expose les huit compétences clés suivantes¹⁸ :

1. *Communication dans la langue maternelle ;*
2. *Communication en langues étrangères ;*
3. *Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;*
4. *Compétence numérique ;*
5. *Apprendre à apprendre ;*
6. *Compétences sociales et civiques ;*
7. *Esprit d'initiative et d'entreprise ;*
8. *Sensibilité et expression culturelles.*

Ces recommandations sont directement issues de l'objectif fixé à l'Union Européenne lors du Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 par les chefs de gouvernement :

« Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie constitue un élément clé de cette stratégie, qui revêt une importance fondamentale, non seulement pour la compétitivité et la

¹⁷ Leopoldina, Fortunati, « Mediatization of the Net and Internetization of the Mass Media ». *Gazette. The International Journal for Communication Studies*, 2005, 67 (1): 27-44.

¹⁸ Union européenne, « Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Journal officiel de l'Union européenne* (2006/962/CE).

*capacité d'insertion professionnelle, mais également pour l'intégration sociale, la citoyenneté active et l'épanouissement personnel.*¹⁹ »

3. ET PAR LE MONDE SCOLAIRE

Sous ces auspices économiques, bibliothéconomiques et politiques, mondiaux et européens, le système éducatif français a proposé à son tour une traduction de ces enjeux sous la forme du *socle commun*, disposition majeure de la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École* du 23 avril 2005.

Le *socle commun de connaissances et de compétences*²⁰ est un acte qui engage l'institution scolaire dans son ensemble. Pour la première fois depuis les lois scolaires de Jules Ferry en 1882, la République décrète le contenu impératif de la scolarité obligatoire. Il est la référence pour la rédaction des programmes d'enseignement de l'école et du collège. Ce texte présente l'ensemble des valeurs, des savoirs, des langages et des pratiques dont la maîtrise permet à chacun d'accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, ainsi que d'espérer réussir sa vie en société.

En voici les sept compétences fondamentales qui sont identifiées :

*« la maîtrise de la langue française ;
la pratique d'une langue vivante étrangère ;
les principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique et technologique ;
la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication [souligné par nous] ;
la culture humaniste ;
les compétences sociales et civiques ;
l'autonomie et l'esprit d'initiative²¹. »*

Avec le décret du 11 juillet 2006, la France expose clairement sa volonté en matière d'usage des TIC puisqu'elle fait de la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication la quatrième des sept compétences que tout élève doit pouvoir acquérir progressivement tout au long de la scolarité obligatoire.

Par ailleurs, par la loi de finances 2006, la mission « *Enseignement scolaire* » dispose de deux indicateurs de résultats en matière de performance des élèves, l'indicateur 1.5 du programme 140, qui mesure la proportion d'élèves maîtrisant à l'issue de l'école primaire le niveau 1 du Brevet informatique et internet (B2i) et l'indicateur 1.7 du programme 141, qui mesure la proportion d'élèves ayant obtenu à l'issue du collège le niveau 2 du B2i.

¹⁹ Conseil européen de Lisbonne, Conclusions de la Présidence, 23 et 24 mars 2000, disponible le 24 octobre 2008 sur http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm

²⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> consulté le 10 juin 2008.

²¹ Ministère de l'Éducation nationale. Décret relatif au « Socle commun de connaissances et de compétences », *J.O.* du 12 juillet 2006.

Le Brevet informatique et internet atteste l'acquisition d'un ensemble de compétences développées par les élèves tout au long de leur cursus. Ces compétences sont réparties en 5 domaines :

« *domaine 1 : s'approprier un environnement informatique de travail ;
domaine 2 : adopter une attitude responsable ;
domaine 3 : créer produire, traiter, exploiter des données ;
domaine 4 : s'informer, se documenter ;
domaine 5 : communiquer, échanger*²². »

Aujourd'hui, institutionnellement, on retrouve donc des prescriptions de connaissances et de compétences en information-documentation au sein du système éducatif à la fois dans la loi d'orientation de 2005, dans le *socle commun*, dans le Brevet informatique et internet et dans les programmes des différentes disciplines.

Nous venons de retracer la généalogie de la notion d'*Information literacy*, anglo-saxonne et utilitariste, désormais adoptée internationalement comme une compétence indispensable à la formation tout au long de la vie. L'apprentissage de cette compétence, qui définit aussi bien des capacités conformes au marché du travail, que les aptitudes à une citoyenneté responsable commence, en France, dès l'école, et se poursuit au collège, au lycée et à l'université. Étudions donc la formation dispensée aux élèves dans l'ensemble du système scolaire.

²² Ministère de l'Éducation nationale, annexes de l'arrêté du 14 juin 2006 publiées au BOEN n°29 du 20 juillet 2006.

La formation des usagers du système scolaire

« Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même. Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Il n'y a pourtant qu'un petit nombre d'hommes qui soient en état de le faire. On les appelle [du] grec *autodidactes*. » Emmanuel Kant, *Traité de pédagogie*, 1803

Il est désormais acquis au plus haut niveau politique que la maîtrise de l'information repose sur une série de compétences qui réclament la possibilité de se former tout au long de la vie, c'est-à-dire d'alterner des périodes professionnelles, et des retours à l'université. Pour les plus jeunes, une telle maîtrise s'acquiert à l'école, puis au collège, au lycée et enfin à l'université. Or, s'il est un lieu, à l'intérieur des écoles, qui abrite et propose l'information, et où se cristallisent par conséquent les enjeux d'une formation à la maîtrise documentaire, c'est bien la bibliothèque scolaire.

1. UNE BRÈVE HISTOIRE DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES

1.1 Les bibliothèques d'école

Jusqu'au dernier quart du vingtième siècle, il n'y a pas de bibliothèque centrale dans les écoles ; les livres sont présents dans des bibliothèques de classe empruntant la forme d'armoires ou de coins-lecture. À partir de premières expériences en 1972, les **bibliothèques centres de documentation (BCD)** se développent dans les écoles élémentaires, grâce à l'impulsion et au concours de bibliothèques de lecture publique, en l'occurrence de l'association *La joie par les livres*²³.

Les bibliothèques centres de documentation, institutionnalisées par la circulaire du 1^{er} octobre 1984 (auparavant, il existait des conventions passées entre les villes et l'État pour la création de bibliothèques d'école, notamment dans les zones d'éducation prioritaire²⁴) cosignée par le ministre de l'Éducation nationale et celui de la Culture, se sont progressivement développées et en 1995, le ministère de l'Éducation nationale en comptait dans une école sur deux.

Ce développement s'est appuyé sur une politique volontariste, notamment des plans pour la lecture, ou encore l'opération *100 livres pour les écoles* qui a équipé plus de 4000 écoles maternelles et primaires d'un fonds composé pour un tiers de contes, pour un tiers de livres documentaires et pour le dernier tiers de romans. Autant d'éléments qui ont permis l'équipement matériel et documentaire des BCD.

²³ Fondée en 1963 à l'initiative d'un mécène privé, Anne Gruner-Schlumberger, La Joie par les livres, association conventionnée depuis 1997 avec le ministère chargé de la culture, a pour objectif de mieux faire connaître la littérature pour la jeunesse et de promouvoir la lecture des jeunes. Depuis le 1er janvier 2008, La Joie par les livres est un service du département Littérature et Art de la Bibliothèque nationale de France.

²⁴ Une telle convention a été signée en 1982 entre Montpellier et l'État.

Selon Max Butlen²⁵ :

« Les BCD doivent contribuer à former des lecteurs polyvalents, capables de s'informer, de communiquer, de lire et de rédiger différents types de textes. La BCD permet d'élargir et de diversifier les supports d'enseignement et de lecture. Lieu d'information regroupant souvent des supports d'enseignement, elle favorise la lecture des images et encourage les apprentissages culturels. La BCD rend nécessaire une autonomie de l'élève, implique un véritable travail d'équipe des enseignants, modifie les conditions de l'apprentissage de la lecture et suppose de nouveaux rapports entre l'école et son environnement. »

Leurs collections se sont constituées en répondant au double mouvement mis en lumière par le rapport Granet²⁶ :

« ...d'une part une intégration plus complète de la lecture dans la pédagogie, d'autre part la déscolarisation du livre... »

1.1.1 Une ambition nationale gâchée ?

Depuis, le mouvement s'est ralenti, ces bibliothèques d'école n'ont pas bénéficié de crédits de fonctionnement institués et pérennes, ni de personnels à statuts spécifiques et ne dépendent plus guère – décentralisation oblige – que des collectivités locales.

1.1.2 Mais relayée localement ?

De fait, les BCD qui fonctionnent encore correctement sont celles pour lesquelles les collectivités locales (les communes en cette occurrence) ont pris le relais de l'État, dans le cadre d'une politique globale de développement de la lecture publique qui permet de *« les gérer comme des annexes de la bibliothèque municipale²⁷ »*.

De nombreuses initiatives témoignent de l'implication des communes dans la vie des BCD. Attachons-nous plus particulièrement à deux d'entre elles.

1.1.2.1 Le plan Paris-Lecture

Le plan *Paris-Lecture* est un dispositif partenarial qui associe la ville de Paris et la direction de l'Académie de Paris. Le *Centre Paris-Lecture* en est le pivot et le pôle de référence pour toutes les activités autour du livre. Initiées dès 1990 et lancées en 1994 sous la forme de classes-lecture, les activités du centre ont fait l'objet d'une actualisation à la rentrée scolaire 2004 avec la transformation des *« classes-lecture »* en *« actions lectures »*.

Les *actions lectures* présentent la particularité d'être effectuées sur le site même des établissements scolaires ou de leur environnement. Nous pouvons citer en guise d'exemple l'atelier suivant, mené au deuxième semestre de l'année scolaire 2008-2009 dans les classes de l'école élémentaire, 5 place du Cardinal Amette à Paris : *« S'informer sur le monde, pourquoi, comment ? »*

Comment fonctionne ce partenariat qui, disons le d'emblée, n'est pas unique et se trouve décliné, peu ou prou, à Brioude, Grenoble, Nanterre, Nice ou Roubaix ?

²⁵ Butlen, Max, « La bibliothèque d'école. De l'armoire bibliothèque à la BCD », *BBF*, 2004, t. 49, no 1.

²⁶ Granet, Paul, *Pour une politique du livre*, rapport au Premier ministre, 1975, p. 87.

²⁷ Lorant-Jolly, Annick, *Le bibliothécaire, compagnon de route des enseignants*, communication au 53^{ème} congrès de l'ABF : « Les Publics », session 7 : « Autour de l'offre », Nantes 8-11 juin 2007.

Il a en charge la formation initiale et continue, par des professionnels des bibliothèques de la ville de Paris, d'un réseau de 350 animateurs des BCD.

Les *actions lectures* visent la maîtrise de la langue et à la prévention de l'illettrisme des élèves de Paris, grâce à la mise en place de pratiques culturelles de lecture et d'activités autour des livres. Elles permettent une meilleure intégration des BCD de Paris aux projets des classes et des écoles et font travailler en réseau les bibliothèques scolaires et les bibliothèques de lecture publique de quartier.

Elles permettent la rencontre des élèves avec des adultes experts du livre et de sa médiation, et souhaitent développer leur rapport aux livres, dans le temps scolaire mais aussi périscolaire.

1.1.2.2 L'exemple du Languedoc-Roussillon

Citons également dans notre département de l'Hérault l'exemple de sa préfecture où un partenariat très étroit existe entre les enseignants et les parents, les professionnels et les élus de la ville de Montpellier.

À la médiathèque Émile Zola de Montpellier, qui se trouve être également une bibliothèque municipale à vocation régionale (BMVR)²⁸, un *service des écoles*²⁹ a été créé qui organise des prêts de livres de littérature pour la jeunesse – à raison d'1,5 livres par enfant et par an – aux écoles maternelles et primaires, crèches, haltes garderies de l'agglomération ; ce *service des écoles* dispose également d'un centre de ressources – une véritable BCD modèle de 560m² dans la médiathèque. Son fonds comprend, outre des livres pour les enfants, des ouvrages de formation à la gestion des BCD et à la recherche documentaire destinés aux futurs professeurs des écoles.

À terme, les catalogues des BCD et de la médiathèque devraient être en réseau.

1.2 Les bibliothèques de collèges et de lycées

Les **centres de documentation et d'information (CDI)** se développent dans les années soixante. Ils sont nés de la convergence entre, d'une part les services de documentation et d'information – le premier est créé en 1958 au lycée Janson de Sailly à Paris – qui mettent à disposition des professeurs des ressources documentaires et d'autre part, les bibliothèques centrales de l'enseignement secondaire qui prennent pour exemple les bibliothèques de littérature pour enfants mises en place par l'*Heure Joyeuse*³⁰ et adeptes des méthodes les plus modernes : accès direct, prêt, classification Dewey.

Nous voyons ici un exemple supplémentaire de coopération, intellectuelle d'abord – dans le cadre du service de la recherche de l'Institut pédagogique national et manifestée entre 1961 et 1965 par la publication du bulletin « *Éducation et Bibliothèques* » – et pratique ensuite, entre les personnels de la lecture publique et ceux du système éducatif.

Services de documentation et bibliothèques convergent pour former des unités plus vastes : services de documentation et d'information, puis centres de documentation et d'information. Ces centres documentaires mettent leurs ressources à la disposition des élèves et des professeurs, facilitant par là la mise en œuvre de méthodes pédagogiques

²⁸ Bibliothèque Municipale à Vocation Régionale, financée à l'aide du concours de l'État

²⁹ Gudin de Vallerin, Gilles, « Écoles et médiathèques. De l'interconnexion institutionnelle au réseau territorial », *BBF*, 2004, Paris, t.49, n°1.

³⁰ À l'initiative d'une œuvre américaine, le *Book Committee on Children's libraries*, ouvre à Paris le 12 novembre 1924 une « bibliothèque publique modèle et gratuite avec salle de lecture pour les enfants », *L'Heure Joyeuse*.

plus actives. Les centres de documentation et d'information, dont l'appellation remonte à 1974, se voient assignés rien de moins que la rénovation de l'enseignement secondaire.

Selon Marcel Sire, inspecteur général, animateur et inspirateur de ce mouvement de création des CDI :

« L'établissement scolaire est un centre documentaire avec quelque chose autour, comme un être vivant d'un rang supérieur est quelque chose autour d'un cœur et d'un système nerveux et qu'il ne vit que par eux.³¹ »

Leur situation numérique et fonctionnelle est donc bien meilleure que celle des BCD : ils ont été généralisés dans tous les collèges et lycées de France et, depuis 1989 (date de la création du CAPES de documentation, avant l'ouverture l'année suivante du premier concours externe) disposent d'un personnel formé professionnellement, les professeurs-documentalistes.³² Mais un unique professeur-documentaliste peut fort bien être responsable de la formation de plus de 1000 élèves dans les grands établissements secondaires, tout en ayant la charge de la politique documentaire et de la gestion des ressources de son CDI !

2 COMMENT LES ÉLÈVES SONT-ILS FORMÉS À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ?

La recherche documentaire est de pratique récente dans le système éducatif français. Le recours autonome au document n'y a jamais été l'objet d'une tradition, contrairement aux pays de tradition protestante³³ dans lesquels l'utilisation du document primaire va de soi. En France, nos modèles d'enseignement, qu'ils soient jésuites, encyclopédiques, napoléoniens ou relevant de la troisième république, ont toujours privilégié le cours magistral ; dès lors, progressives et militantes ont été les initiatives qui, dans la seconde moitié du vingtième siècle, ont favorisé le travail autonome des élèves sur les documents³⁴.

À l'occasion d'exposés ou de recherches thématiques, les élèves sont conduits à mener des recherches documentaires ; outre à la méthodologie de celles-ci, ils doivent être formés également aux outils de recherche, et spécialement à ceux relevant des technologies de l'information et de la communication.

2.1 La pratique des technologies de l'information et de la communication

2.1.1 Dans les écoles : le brevet informatique et internet

Le *socle commun* a défini la maîtrise des techniques de l'information et de la communication comme l'une des sept compétences que tout élève doit avoir acquises à la fin de la scolarité obligatoire. Cette compétence est évaluée par le B2i ; parmi les

³¹ Sire, Marcel, (dir.), *Le Document et l'information. Leur rôle dans l'éducation*, Paris, A. Colin, 1975, p.316, 320p.

³² Notons cependant la baisse importante des postes ouverts au CAPES (192 en 2008, pour 463 en 2005).

³³ formés à la lecture directe de la bible.

³⁴ Marcel Sire (voir plus haut) voyait dans le CDI une alternative au cours magistral.

capacités relevant du B2i, on trouve : s'approprier un environnement informatique de travail ; créer, produire, traiter, exploiter des données ; s'informer ; se documenter ; communiquer ; échanger.

Les écoles assurent – pour celles qui ont un parc informatique suffisant – une initiation à l'informatique qui commence dès le cours préparatoire (il s'agit d'une familiarisation au maniement du clavier et de la souris à l'occasion de logiciels de jeux de nombres et de lettres) et se poursuit dans les classes suivantes, pour qu'en fin de cours moyen deuxième année l'élève ait acquis un certain nombre de notions du B2I dont il pourra valider le niveau 1, le niveau 2 étant validé au collège et le niveau 3 au lycée. Comme en la bibliothèque scolaire, cette activité est généralement déléguée par les professeurs des écoles à des parents d'élèves ou à des assistants d'éducation – pour le meilleur ou le moins bon – mais du moins est-elle effectuée sur la base du référentiel du B2i.

Dans la pratique, les écoles ne prennent pas le temps de valider le niveau 1 du B2i, ce que devra faire le collège.

2.1.2 Au collège et au lycée

2.1.2.1 Le brevet informatique et internet, suite

Le B2i a été mis en place en 2000.

L'arrêté du 14 juin 2006 (BO n° 29 du 20/07/2006) rend obligatoire, depuis la rentrée 2006, la mise en place du B2i de niveau collège et de niveau lycée. Il est précisé que

« Le B2i de niveau collège sert de référence pour le socle commun et sera pris en compte dès 2008 dans le diplôme national du brevet des collèges, [...], en 2009, le B2i lycée entrera dans les épreuves du Baccalauréat. ³⁵ »

Il existe également un C2i étudiant, validé par l'université ainsi qu'un C2i enseignant³⁶ certifié par les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) : dorénavant, les concours de recrutement des professeurs prennent en compte les compétences des candidats en matière de technologies de l'information et de la communication ce qui garantit aux nouveaux professeurs un niveau technique. L'objectif est de spécifier un ensemble de compétences significatives dans le domaine des TIC et d'attester leur maîtrise par les élèves à la fin du collège puis du lycée. La circulaire n° 42 du 7 novembre 2006 fixe les objectifs du B2i :

« Les technologies de l'information et de la communication (TIC) font désormais partie du paysage économique, social, culturel et éducatif. Elles sont largement utilisées tout au long de la vie professionnelle et privée. Il appartient à l'École de faire acquérir, par chaque élève, les compétences lui permettant d'utiliser de façon réfléchie et efficace ces technologies et de contribuer à former ainsi des citoyens autonomes, responsables, doués d'esprit critique. »

Les circulaires définissent également les modalités de vérification des compétences constitutives du B2i, qui sont « *développées et validées dans le cadre des activités pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires ou transversales* ». Il ne s'agit pas d'une épreuve finale, et **tous** les enseignants ont vocation à valider les items constitutifs des compétences qui figurent dans les feuilles de position du B2i comme, par exemple,

³⁵ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007.

³⁶ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire BO n°33 du 14 septembre.

utiliser un logiciel de messagerie, ou faire une recherche documentaire. Plusieurs professeurs peuvent valider progressivement les items lorsque l'élève estime avoir acquis les compétences correspondantes. Ils doivent indiquer sur la « *feuille de position B2i* » de chaque élève la date, son nom et, au-delà du premier degré, la discipline ou l'activité dans laquelle la compétence est validée (circulaire n° 42 du 7 novembre 2006) et, si 80% au moins des items sont validés, le chef d'établissement délivre une attestation qui vaut certification nationale. La validation se fait à la demande de l'élève et dans des situations pédagogiques interdisciplinaires. Il n'y a pas d'enseignement spécifique mais plutôt des situations d'apprentissages.

On voit là se dresser les termes d'un débat que nous devons affronter plus bas : la formation des usagers et l'apprentissage à la culture informationnelle doivent-ils relever d'un enseignement particulier ou bien, être enseignés dans le cadre des cours d'une discipline d'enseignement ?

2.1.3 À l'heure du retrait de l'État, le rôle accru des collectivités territoriales

Dans les collèges et les lycées, on trouve, à côté du centre de documentation et d'information une ou même plusieurs salles informatiques. L'équipement en matériel, puis la mise en réseau intranet et à l'Internet de ces ordinateurs ont été réalisés – décentralisation oblige – sur des crédits territoriaux des conseils généraux pour les collèges, des conseils régionaux pour les lycées. Cet effort s'est traduit par une progression régulière du volume des équipements : tous les établissements du second degré (collège et lycée) ont désormais accès à l'Internet, de même que la moitié des écoles. Il y a désormais 4 élèves pour un ordinateur dans les lycées professionnels, 5 dans les lycées d'enseignement général, 7 dans les collèges et 13 élèves dans les écoles. Ces chiffres placent la France dans la moyenne européenne³⁷ : au 12^{ème} rang pour le primaire, au 9^{ème} rang pour les collèges et au 7^{ème} rang pour les lycées. C'est également le cas pour le pourcentage d'établissements scolaires ayant un accès haut débit à l'Internet (75%, alors que la moyenne européenne est de 67%). Néanmoins, persistent de fortes inégalités régionales.

Il est à remarquer qu'en cette affaire, les collectivités territoriales ont cessé d'être de simples pourvoyeuses d'équipement pour fournir également, depuis 2002, en partenariat avec les rectorats, du contenu. C'est ainsi que, par exemple, les élèves du département des Bouches-du-Rhône ont été dotés d'un « *cartable électronique*³⁸ » ; de même, le conseil général de Seine-Saint-Denis a-t-il équipé tous les élèves des classes de 6^{ème} des collèges séquano-dionysiens d'une clé USB donnant accès à des ressources informationnelles et pédagogiques (les ressources pédagogiques restant du ressort de l'État qui réalise ainsi un *espace numérique des savoirs*). Le conseil régional d'Île-de-France a fait de même pour tous les élèves des classes de seconde de ses trois académies. On estime à l'heure actuelle, que plus de 300 000 élèves utilisent en France un *espace numérique de travail* (ENT), grâce à cet engagement conjoint de l'État, de la caisse des dépôts et des collectivités territoriales dans la mise en œuvre d'un espace numérique accessible à distance avec une identification unique. Cependant, les collectivités territoriales ont privilégié le second degré au détriment de l'école élémentaire encore peu connectée, et peu dotée en espace numérique de travail, tandis

³⁷ Cf. *Pour le développement du numérique à l'école*, rapport de la mission e-Éduc remis en mai 2008 au ministre Xavier Darcos

³⁸ Le nom de "cartable électronique" a été déposé par l'Université de Savoie auprès de l'INPI [Institut National de la Propriété Industrielle] en 1999.

qu'au niveau académique, dans chaque département, l'inspecteur d'académie peut s'appuyer sur un inspecteur de l'éducation nationale (IEN) plus particulièrement chargé des TICE (ou sur un conseiller TICE) dont la charge est d'aider les professeurs des écoles à organiser matériellement et pédagogiquement l'enseignement et l'évaluation du B2i.

On voit par là que le thème de l'*information literacy* a réellement pénétré les milieux politiques, même si c'est, majoritairement, par l'entremise unique de la technologie comme en témoigne le rapport de la mission e-Éduc confiée à Syntec-informatique sur « *les technologies de l'information et de la communication pour l'Enseignement* » remis à Xavier Darcos le 21 mai 2008 et qui propose clairement de bâtir « l'école numérique » :

« La maîtrise de la compétence numérique, est et sera plus encore, un atout décisif pour assurer la réussite éducative : L'école doit jouer son rôle émancipateur au plan éducatif, social et culturel et doit également veiller à ce que les nouveaux services d'information sur l'école que permet le numérique, profitent équitablement à tous »

2.1.4 L'entrée du secteur privé

Abordons rapidement le fait que la volonté de l'État de réduire la fracture numérique le conduit à faire appel à toutes les bonnes volontés compétentes d'où qu'elles viennent. Ainsi, dans le cadre du *Plan Réso 2007 « Pour une République numérique dans la Société de l'information »*, sont conclues des conventions entre le ministère de l'éducation nationale et des entreprises publiques ou privées afin de doter l'École de matériels ou de contenus : La Poste, qui s'engage à pouvoir fournir une adresse de messagerie à chaque élève, Encyclopaedia Universalis ou encore le Centre national d'études spatiales (CNES) ont ainsi établi un partenariat avec l'Éducation nationale.

Force est cependant de reconnaître qu'au-delà des prescriptions officielles – et nous essaierons d'en comprendre la raison – l'usage des technologies de l'information et de la communication par les élèves est loin d'être aussi répandu que le prescrivent les textes officiels de l'Éducation nationale.

2.2 L'enseignement de la pratique documentaire

2.2.1 À l'école

Selon la circulaire du ministre de l'Éducation Jean-Pierre Chevènement lorsqu'il relança en 1984 les bibliothèques centres de documentation, ces dernières doivent être un lieu d'autonomisation des élèves dans leur apprentissage de la lecture :

« La BCD offre à tous la possibilité, non seulement de savoir lire, mais d'aimer lire ! ».

En 1989, le ministre Lionel Jospin, à l'occasion de la présentation du *Plan pour la lecture* prévu par la loi d'orientation, dira, dans le même esprit que Marcel Sire (voir plus haut) :

« le cœur de l'école, c'est la bibliothèque ».

La formation aux pratiques documentaires n'était pas contenue dans la circulaire Chevènement-Lang de 1984 (antérieure à l'instauration en 1989 du CAPES de

documentaliste) : priorité était donnée à l'apprentissage de la lecture par la modification de ses conditions. Le travail en équipe était favorisé, la BCD était l'affaire de tous (**donc de personne ?**), il s'agissait de développer l'autonomie de l'élève par la construction des savoirs. À ce titre, les BCD sont directement issues de la pédagogie Freinet³⁹ : permettre à l'élève de construire lui-même ses connaissances dans un cadre de responsabilité, d'autonomie et de communication.

Les pratiques documentaires n'apparaissent parmi les objectifs assignés aux bibliothèques d'école qu'à l'occasion du *Plan pour la lecture* 1992-1993 du ministre de l'Éducation nationale Jack Lang.

Nous avons vu que les bibliothèques centres de documentation sont fort loin d'être la règle dans les écoles. Lorsqu'elles existent, elles sont sans personnel spécifique : elles fonctionnent grâce aux professeurs des écoles, et bien plus souvent grâce au volontariat enthousiaste mais inconstant de parents d'élèves, ou bien encore par le travail de personnes employées sous contrats précaires par l'Éducation nationale (assistants d'éducation par exemple) ; dans ces deux derniers cas, trouver chez eux une formation à une culture de l'information relève de la sérendipité.

Les fonds des BCD sont en général anciens en ce qui concerne les ouvrages de référence. En revanche, ils peuvent avoir été bien fournis en livres de littérature pour la jeunesse grâce aux différents plans nationaux pour la lecture.

La recherche documentaire des élèves s'effectue principalement à l'occasion d'exposés, ou bien encore de recherches thématiques effectuées, par exemple, parmi les recueils de poèmes de la bibliothèque.

Pour avoir animé pendant plus d'une année scolaire (2006-2007 et le premier trimestre 2007-2008) les séances de BCD d'une école élémentaire de l'Hérault, nous sommes en mesure de donner une description des pratiques d'une école classée, selon les enquêtes annuelles du ministère de l'Éducation nationale, dans la moyenne des écoles d'un département par ailleurs en queue du classement national.

Les séances de BCD, hebdomadaires, durent une heure mais sont régulièrement supprimées en cas de retard pris sur le programme, ce qui est fréquent ; elles se subdivisent en trois temps : retour et emprunt de livres, lecture silencieuse et temps d'exercice. Ces exercices peuvent être considérés comme de la recherche documentaire sur un thème choisi par le professeur de la classe. L'observation des recherches menées librement par les élèves nous amènent à dire que l'objet livre est fort peu connu physiquement des élèves et ce jusqu'en fin de cycle 3 (classe de cours moyen 2^{ème} année (CM2)) :

les notions d'éditeurs et de collections sont mal assimilées, mais seront facilement acquises si l'on profite du plaisir qu'ont les élèves à aider au rangement de la bibliothèque ; les notions de table des matières, de résumé sont inconnues s'agissant des livres de littérature jeunesse ; celle d'index l'est également – ce qui conduit les élèves à commencer une recherche documentaire par la saisie au hasard d'un tome du grand Larousse illustré, à le feuilleter vainement, puis à passer au tome suivant, et cela jusqu'à ce que la chance veuille bien leur sourire, ou que la cloche sonne... ! Jusqu'au CM2 inclus, l'ordre alphabétique des mots – alors que celui des lettres est compris – est mal appréhendé.

Nous avons mené la rétro-conversion du catalogue papier du fonds (pas plus de 1400 monographies pour une école de 180 élèves qui passent là huit années de leur vie, entre la petite section de maternelle et le cours moyen deuxième année) de la bibliothèque à partir d'un logiciel libre disponible sur l'Internet ; ce programme permettait une

³⁹ La pédagogie de Célestin Freinet est à rapprocher de celle de Dewey (John, pas Melvil !)

recherche par auteur, éditeur, et mots du titre et gérait les prêts et les retours. Il fut l'occasion d'une première approche de la recherche sur le catalogue d'une bibliothèque pour ces jeunes élèves.

2.2.2 Une éducation aux médias

L'éducation aux médias fait clairement partie du *socle commun de connaissances et de compétences* en ses piliers 4 et 6 et, comme nous l'avons vu plus haut, de l'*information literacy*.

Nombreuses sont les classes primaires et de collèges abonnées par leurs professeurs aux journaux d'information pour la jeunesse que sont *Le petit quotidien* des éditions Play Bac Presse, *Les clés de l'actualité* de Milan Presse ; on ajoutera *Le Monde des ados* pour l'enseignement secondaire. Il existe également des revues mensuelles thématiques associées à des cédéroms éducatifs que publie également Milan : *Mobiclic*, *Toboclic*, etc. Tous ces périodiques sont remarquablement conçus mais, en matière d'éducation aux médias par le professeur, ou même de libre découverte volontaire des journaux par les élèves, **c'est bien le temps qui manque le plus à tous dans un curriculum déjà fort encombré et dispersé.**

L'éducation aux médias, est la mission du centre de liaison et d'enseignement des médias d'information (CLEMI), un service du ministère de l'Éducation nationale qui dispose de 30 équipes académiques.

Le rôle du CLEMI est :

« [...] l'éducation aux médias de l'ensemble du système éducatif. Il a pour mission de promouvoir, tant au plan national que dans les académies, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tous en développant leur sens critique [...].⁴⁰ »

Il est à l'origine de la semaine de la presse qui, depuis 1990 associe chaque année étroitement des professionnels de l'information aux professeurs en charge de cet enseignement dans le système éducatif. Le CLEMI forme chaque année 18000 enseignants à l'analyse des médias écrits et audiovisuels.

L'importance de l'éducation aux Médias est réaffirmée puisque, 25 ans après la déclaration de Grunwald de l'Unesco sur l'éducation aux médias⁴¹, 22 ans après la création du Clemi, le rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche effectué en 2007 sous la direction de Catherine Becchetti-Bizot et Alain Brunet *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives*⁴² confirme l'importance de l'éducation aux médias tout en la considérant à la lumière du rôle nouveau et crucial de l'Internet :

« De l'enfant éduqué au sein d'une communauté fermée dans une logique d'héritage culturel et de tradition orale, nous sommes passés à l'enfant

⁴⁰ Ministère de l'Éducation nationale, Code de l'Éducation, livre III, chapitre IV, titre Ier articles D.314-99 à D 314-106.

⁴¹ Déclaration de Grunwald, UNESCO. Disponible le 19 décembre 2008 sur <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>.

⁴² Becchetti-Bizot, C., Brunet, A., *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives*, rapport, 2007, disponible le 22 décembre 2008 sur http://www.pressealecole.fr/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf.

surexposé à l'information fragmentée accessible à travers des moyens technologiques. Jamais la possibilité de collecter, de traiter et de diffuser une telle quantité d'informations n'avait été mise à la disposition des élèves. Ce sont les canaux d'accès au savoir qui se sont déplacés. Cette situation engendre de nouveaux risques et implique de nouvelles responsabilités, vis-à-vis desquelles l'École a très certainement un rôle important à jouer. »

Le rapport retient des propositions parmi lesquelles nous isolons celles-ci :

« Proposition 2 : Ne pas faire de l'éducation aux médias une discipline mais une voie « traversante » des disciplines fondamentales ; Proposition 3 : Élaborer un référentiel de compétences permettant une progressivité de l'école au lycée et une évaluation à l'intérieur des disciplines ; Proposition 4 : Réserver un temps et/ou un espace bien identifié pour cet enseignement, au moins pendant les années de collège.⁴³ »

2.2.3 Une éducation à la citoyenneté

Le Code de l'éducation met en exergue quatre finalités :

« Développer la personnalité de l'élève, élever son niveau de formation initiale et continue, lui permettre de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, enfin, le conduire vers l'exercice de sa citoyenneté⁴⁴ [souligné par nous]. »

De même, nous avons pu voir plus haut que *la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* fait figurer la compétence numérique parmi les huit compétences clés nécessaires à

« [...] l'épanouissement personnel, la citoyenneté active [souligné par nous], la cohésion sociale et l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance. »

De fait, dans le système éducatif, les bibliothèques sont le lieu privilégié de l'éducation à la citoyenneté et les professeurs-documentalistes prennent très à cœur ce pan de leur mission. Ils essaient, **mais nous avons vu le peu de temps qu'ils peuvent consacrer à la formation de chacun**, d'éduquer les élèves à une distance critique vis-à-vis de l'information, aux dangers de « *l'info-pollution*⁴⁵ », aux ruses de la publicité qui guette les consommateurs qu'ils sont déjà, de les mettre en garde contre les rumeurs qui sont légions sur l'Internet, de les informer des effets pervers des indices de popularité dans le fonctionnement des moteurs de recherche et surtout, du danger du primat de l'information sur la connaissance.

2.2.4 Au CDI

Les pratiques documentaires dans les centres de documentation et d'information des collèges et lycées sont bien antérieures à celles des BCD ; elles ont été établies par la

⁴³ id

⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale, « Code de l'éducation », *Le B.O.*, n° spécial, n°7, 13-07-2000. 3 vol. L. 111-1

⁴⁵ Sutter, Éric, « Pour une écologie de l'information », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, 2, p. 83-86.

circulaire n°86-123 du 13 mai 1986 et même auparavant, par la circulaire de 1977 qui incite à une « *initiation aux techniques documentaires, aux méthodes de travail sur documents* ».

Les compétences visent avant tout à la connaissance du CDI, de son système de classement, des ouvrages de références qu'il offre à la libre consultation.

L'objectif est que les élèves puissent acquérir une certaine autonomie dans la recherche d'information.

2.2.4.1 Quelles pratiques documentaires ?

La circulaire de 1986 fixe les « *missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information* » : le CDI est le lieu de l'initiation et de l'apprentissage à la documentation. Le collégien doit être formé à l'appropriation du CDI, à la recherche documentaire. Le caractère technique de cet apprentissage est très nettement affiché. L'élève doit connaître les produits (le catalogue et le fichier), les outils lexicaux (le thésaurus Motbis⁴⁶, ou BCD+⁴⁷ à l'école élémentaire, ou bien encore Mémoprim), les procédures (l'équation de recherche avec des opérateurs booléens), les écritures (la cote des documents), le classement et les outils de classement (la classification) ou de traitement (le logiciel BCDI, ou BCDI-écoles), les procédures de recherche sur l'Internet.

Cela étant dit, force est de constater qu'en dehors des heures de présentation du CDI à l'ensemble des élèves – quelques séances de formation en début d'année scolaire où leur est expliqué par le professeur-documentaliste le fonctionnement des outils décrits plus haut – le passage en CDI n'est pas obligatoire, les activités sont toujours à l'initiative des professeurs de discipline ou à celle des élèves eux-mêmes entre les cours puisque, et cela n'est pas anodin, le **CDI n'est pas ouvert en dehors des heures et des jours de cours** (des efforts sont faits toutefois – soumis à l'initiative du chef d'établissement et du professeur-documentaliste ainsi qu'au recrutement aléatoire et fluctuant d'assistants d'éducation – pour maintenir ouvert le CDI à l'heure du déjeuner).

Depuis plusieurs années, ont été mis en place des dispositifs transversaux, dits « *d'éducation à* » qui nécessitent la recherche d'informations de la part des élèves et, à ce titre, les entraînent à avoir recours au fonds documentaire du CDI comme à ses ressources en ligne : ce sont les *itinéraires de découvertes* en collège pour les classes de 5^{ème} et 4^{ème} à raison de deux heures hebdomadaires, la *découverte professionnelle* (3 heures par semaine facultatives en classe de troisième), le *projet pluridisciplinaire à caractère professionnel* en lycée professionnel, les *travaux personnels encadrés* en lycée, l'*ECJS* (l'éducation civique juridique et sociale) pour tous de la seconde à la Terminale.

À la rentrée 2001, les *travaux personnels encadrés* (TPE) furent introduits en classe de terminale dans tous les lycées et toutes les séries du baccalauréat⁴⁸ par le ministre Claude Allègre. Ils furent supprimés par le ministre Jean-François Fillon par l'arrêté n°961262004 paru au Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°1 du 6 janvier 2005. Chaque élève de terminale disposait du choix de mener ou non un TPE et d'en demander l'évaluation au baccalauréat (l'épreuve était facultative et seuls comptaient les points au dessus de la moyenne).

⁴⁶ Le thésaurus Motbis est le langage documentaire de l'éducation nationale élaboré par le CNDP ; il comprend 10668 entrées pour 8114 descripteurs répartis en 84 micro thésaurus.

⁴⁷ Le thésaurus BCD+ est utilisé au CM2, il dérive de Motbis et comprend 1644 termes.

⁴⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *Mise en œuvre des TPE : lycée rentrée 2001*, Paris, Direction de l'enseignement scolaire, 2001, 60p.

Les TPE devaient découler d'une démarche à caractère pluridisciplinaire, conduisant à une production élaborée à partir d'une recherche documentaire. Depuis leur suppression des épreuves du baccalauréat, ils ont été réduits à une demi-année en classe de première, et, comme l'on pouvait le craindre, sont en voie d'extinction.

Pourtant, un tel dispositif paraissait être, dans le domaine de la recherche documentaire, un bon entraînement à la méthodologie des études supérieures ; preuve en est que ce dispositif était calqué sur des travaux personnels identiques existant en classes préparatoires scientifiques et préparant les futurs élèves de grandes écoles à la recherche autonome d'information.

2.2.4.2 Les lycéens et la recherche documentaire

Selon la documentaliste du lycée Hélène Boucher à Paris⁴⁹, lors d'une recherche d'information, le premier réflexe de 60% des élèves est de chercher sur le réseau Internet, 13% vont vers une encyclopédie et seulement 12% consultent le logiciel de gestion de la bibliothèque pour un accès livresque. Pourtant les élèves reconnaissent que les documents du CDI sont moins ludiques que les pages web mais plus fiables et plus pertinents. Cependant, la majorité des élèves continuent d'effectuer leurs recherches sur l'Internet.

Diverses raisons peuvent éclairer ce constat. L'accès à l'information leur semble plus facile (63%), plus direct (66%) et plus rapide (91%) sur l'Internet. L'avantage est aussi de pouvoir travailler chez eux en liant la recherche au logiciel d'écriture de leur ordinateur (grande utilisation du copié-collé), de travailler dans une plus grande intimité et de pouvoir disposer de plus de temps (leurs séjours au CDI sont brefs : à l'heure du déjeuner ou entre les cours). Par ailleurs, ils trouvent souvent des informations plus récentes en ligne que dans les livres.

Les élèves ont tendance à choisir la facilité (même les élèves de ce lycée qui sont de « bons élèves »). Ils ont conscience que la recherche documentaire est longue et parfois fastidieuse et cherchent les moyens de contourner cette difficulté ; or, l'Internet leur donne cette possibilité, même s'ils reconnaissent que les informations disponibles sur le Web sont trop nombreuses et parfois erronées...

Il semble indispensable que la médiation du professeur-documentaliste s'exerce aussi sur ce point, afin que les collégiens et les lycéens prennent conscience du piège que représente le moteur de recherche qui, quels que soient les mots clés choisis pour la recherche, propose toujours des réponses...

Le bilan à dresser laisse, pour le moins, un goût amer. Les intentions, régulièrement affichées dans les déclarations générales comme dans les programmes scolaires, paraissent excellentes, qui reconnaissent l'importance d'une éducation à la culture informationnelle : la recherche d'information, son évaluation, son exploitation.

Pourtant l'Élève, censé dès le primaire y être sensibilisé, arrive dans le supérieur n'en maîtrisant qu'avec peine les rudiments, c'est du moins ce que constatent les établissements d'enseignement supérieur.

2.2.4.3 Bilan : les compétences en information-documentation à l'entrée à l'université

Nous étions présent à Québec l'été dernier au 74^{ème} congrès de l'IFLA au cours duquel nous avons assisté à la présentation de Bernard Pochet et Paul Thirion⁵⁰ intitulée « *Quels enseignements retenir de l'évaluation des compétences documentaires des étudiants* »

⁴⁹ Voir *La Lettre des CDI, Bulletin des documentalistes de l'académie de Paris*, mars/avril 2007, n°59-60.

⁵⁰ Respectivement, bibliothécaire en chef de l'Université de Gembloux (Belgique), président de l'asbl *EduDOC*, et directeur général du Réseau des bibliothèques de l'Université de Liège (Belgique), président de la commission « Bibliothèques » du CIUF.

*qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique ?*⁵¹ ». Les réactions des bibliothécaires français de l'assistance étant allées dans le sens des conclusions de leur étude, nous nous servons de celle-ci pour dresser le bilan des compétences informationnelles des jeunes étudiants en France, compétences qu'ils ont naturellement acquises au cours de leurs études précédentes.

Cette enquête est une adaptation d'une étude équivalente réalisée en 2002 au Québec. Son questionnaire comporte 20 questions réparties en 5 thèmes représentant les étapes de la recherche documentaire soit, l'identification des concepts de la question à traiter, la stratégie de recherche mise en œuvre, la connaissance des types de documents, celle des outils de recherche et enfin, l'exploitation des résultats.

Cette recherche vise à connaître le niveau de compétences documentaires des étudiants qui arrivent dans l'enseignement supérieur, à vérifier l'adéquation de celui-ci avec la perception qu'en ont les formateurs et à identifier les lacunes afin de permettre d'améliorer les formations. 31 établissements d'enseignement universitaire et non universitaire ont accepté de participer à l'étude.

Le questionnaire belge adapté du modèle québécois a été envoyé en septembre 2007 à un échantillon aléatoire de 4388 étudiants accédant pour la première fois à l'enseignement supérieur. Le taux de retour s'est élevé à 42,57% (1900 réponses traitées).

Les conclusions de l'étude sont les suivantes :

Il apparaît que, comme au Québec, la moyenne des résultats est faible (7,67/20 pour 8,51/20 aux étudiants québécois qui bénéficient de deux années de CÉGEP⁵² préparatoires aux études universitaires entre leurs études secondaires et leur entrée à l'université). L'étude a permis de mettre en évidence les résultats suivants :

la fréquentation d'une bibliothèque ou d'un centre de documentation au cours de l'enseignement secondaire **favorise nettement** le niveau de performance ;

les performances des étudiants primo-arrivants dans l'enseignement supérieur sont en nette concordance avec **le niveau socio-culturel de leur famille**.

En revanche, l'enquête établit que le fait de **disposer ou de ne pas disposer d'une connexion à l'Internet à domicile n'a pas d'incidences** sur les résultats.

Que le niveau socio-culturel de l'environnement familial (plus précisément le niveau d'études de la mère, celui du père jouant un moindre rôle) soit important, voilà qui n'est ni surprenant, ni, hélas, encourageant quant au rôle de redistribution des chances que l'école doit jouer. Mais alors, quelles sont les structures susceptibles de la relayer ? Nous pensons forcément aux bibliothèques publiques. Nous développerons ce point plus bas.

2.3 Sur quelles conceptions l'enseignement documentaire scolaire repose-t-il ?

Dans les bibliothèques centres de documentation, comme dans les bibliothèques de lecture publique ou les bibliothèques universitaires, les ressources documentaires sont rangées dans un ordre que l'utilisateur ignore. Les bibliothécaires et les documentalistes ont construit des outils de recherche permettant d'y accéder (fichiers, catalogues, banques

⁵¹ Disponible sur <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Pochet-Thirion-fr.pdf>

⁵² Collège d'enseignement général et professionnel

de données, etc.). Dès lors, pour ces professionnels, il est capital d'aider l'utilisateur à se repérer dans ces lieux et à utiliser, **de façon autonome**, les outils mis à sa disposition. Cette conception autour de la « formation à... » est celle du monde scolaire (rôle d'apprentissage à la documentation du CDI), elle est également celle du monde universitaire (formation documentaire des étudiants).

La bibliothèque scolaire – qu'elle soit bibliothèque centre de documentation à l'école primaire ou centre de documentation et d'information au collège et au lycée – repose, comme le brevet informatique et internet, sur la volonté d'une autonomie de l'élève ; le but est louable, qui est même celui de toute éducation, mais donne-t-on, en ce cas précis de la formation à la recherche documentaire, suffisamment de moyens à l'élève pour qu'il devienne autonome ?

À cette étape de notre réflexion, nous ne pouvons manquer de remarquer à quel point le système éducatif s'est montré remarquablement accueillant envers les nouvelles technologies de l'information et de la communication puisque, quelques années à peine après leur éclosion, les voici intégrées officiellement à l'enseignement⁵³, alors que la presse a mis plus d'un siècle après la naissance de la presse populaire au 19^{ème} siècle pour être étudiée en classe, et que la télévision n'a fait une entrée plutôt discrète dans les établissements scolaires que plusieurs dizaines d'années après son invention. Nous ne manquerons pas, à cet égard, de nous poser la question du débat entre une école sanctuaire et une école de plus en plus ouverte sur la société.

Mais, nous parlons d'une génération d'élèves nés avec l'informatique et l'Internet et qui, pour beaucoup sans doute, les ont découverts ailleurs qu'à l'école ; il nous faut donc à présent étudier les interactions entre les pratiques documentaires scolaires et les usages extrascolaires.

⁵³ L'entrée des ordinateurs à l'école remonte au plan d'équipement des établissements scolaires français « *Informatique pour tous* » mis en place par Laurent Fabius, Premier Ministre, en 1985.

Quels usages hors de l'institution scolaire ?

Limiter l'horizon des pratiques informationnelles des élèves au seul cadre de l'institution scolaire serait probablement extrêmement réducteur pour mettre en place une formation documentaire efficace. Le bibliothécaire se doit donc de prendre en compte les pratiques informationnelles des élèves en dehors de l'École, ne serait-ce que pour les connaître et partir de ce que maîtrisent les élèves.

Le taux d'équipement des foyers comprenant des enfants d'âge scolaire est déjà fort important et se trouve en croissance à chaque enquête – selon Médiamétrie, 80 % des 13-17 ans possèdent au moins un ordinateur dans leur foyer et selon l'INSEE, 61% des 15-19 ans disposent de l'Internet à la maison –, il est donc vraisemblable que, dans un avenir proche, tous les enfants d'âge scolaire bénéficieront à domicile d'un équipement leur permettant une connexion au réseau de l'Internet. Il est alors important de connaître les usages domestiques des jeunes, mais aussi de savoir ce qui se transmet dans le cadre familial, formant ainsi l'hypothèse que, comme pour la culture classique, l'environnement familial pourrait être le lieu de transmission d'un capital, non pas culturel⁵⁴, mais d'un « capital informatique ».

Cette partie s'appuie principalement, pour son aspect théorique, sur la thèse de doctorat de l'École normale supérieure de Cachan présentée en 2007 par Cédric Fluckiger et qui distingue chez les jeunes 3 modes d'appropriation des TIC :

« L'appropriation générationnelle, liée à l'inscription générationnelle dans une culture juvénile, à l'affiliation des jeunes à des bandes adolescentes, à l'émancipation progressive et la construction de son identité individuelle ;

l'appropriation familiale, liée à la culture familiale, aux conditions concrètes d'accès et d'usage au sein du foyer, ou encore à la distribution des compétences techniques entre les membres de la famille ;

l'appropriation scolaire, qui est en rupture avec les deux formats d'appropriation précédents, à la fois par le caractère intentionnel des enseignements et par les contraintes que l'institution scolaire impose aux usages.⁵⁵ »

Car, ainsi que l'écrit Bernard Lahire :

« la période adolescente ne se comprend qu'au croisement des contraintes scolaires, des contraintes parentales et des contraintes liées aux groupes de pairs⁵⁶ »

⁵⁴ Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de minuit, 1964.

⁵⁵ Fluckiger, Cédric, *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'ENS de Cachan sur l'appropriation des TIC par les adolescents, 2007. Nous avons consulté un exemplaire numérique aimablement confié par l'auteur.

⁵⁶ Lahire, Bernard, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La découverte, 2004, p.497.

1. UNE TRANSMISSION FAMILIALE ET PAR LES PAIRS

Examinons les résultats de l'enquête Mediapro⁵⁷ de 2006. En France, l'échantillon se composait de 873 jeunes scolarisés dans 13 collèges et lycées, répartis sur les 5 académies d'Amiens, Clermont-Ferrand, Créteil, Montpellier et Paris. Il était constitué de trois tranches d'âges : 12-14 ans, 15-16 ans, et 17-18 ans, correspondant aux classes de cinquième, troisième et première.

Selon cette enquête menée par la commission européenne, et dont les résultats français furent dépouillés par le Clemi au ministère de l'Éducation Nationale, 96% des jeunes Français de 12-18 ans déclarent utiliser l'Internet et, comme la même recherche conduite en 2000 le montrait déjà, le font majoritairement à domicile.

L'utilisation à la maison devance très largement l'utilisation à l'école.

1.1 Y-a-t-il une transmission familiale ?

La simple observation empirique amène à croire que, le plus souvent, les enfants semblent plus à l'aise avec les nouvelles technologies que leurs parents ; on a même pu parler de transmission inversée⁵⁸. S'agissant d'un domaine où les techniques évoluent très vite, peut-on aller jusqu'à estimer qu'un capital informatique a eu (ou même aura) le temps de s'installer ?

Nous pouvons du moins émettre l'hypothèse raisonnable que, dans les familles utilisant déjà l'ordinateur, un capital informatique se transmet, alors qu'au sein des familles où l'ordinateur est récent, nous pensons plutôt que se transmet la place symbolique qu'il occupe au sein de la famille : il ne paraît en effet pas indifférent que les adolescents vivent au sein de familles où l'ordinateur représente un investissement purement scolaire, ou au contraire dans des foyers où il fait l'objet d'un usage plus quotidien et partagé. Doit-on dès lors craindre que, dans ce domaine comme dans celui de la culture classique, l'école n'arrive guère à combler les inégalités culturelles, et qu'en favorisant le travail documentaire en autonomie, elle ne fasse que favoriser les élèves déjà les mieux armés ?

Enfin, notons que, pour les jeunes gens sans équipement technologique ou vivant dans un foyer sans culture informatique transmissible, l'essentiel de l'acculturation se fait grâce aux pairs⁵⁹, l'usage des technologies de l'information et de la communication étant un élément essentiel de la sociabilité des jeunes générations.

2. QUELS USAGES À DOMICILE ?

Les pratiques extrascolaires principales sur ordinateur sont l'accès à la messagerie instantanée, la lecture et la rédaction d'un ou plusieurs blogs (comme chez les adultes, ces blogs servent essentiellement à la mise en scène de soi-même), la navigation sur l'Internet, l'envoi de photographies, l'écoute de musique et les jeux.

Ce sont là des usages majoritairement différents des usages scolaires ; d'aucuns pensent qu'il faut voir dans ce hiatus le fondement des problèmes posés, et que l'école aurait

⁵⁷ http://www.cleml.org/fichier/plug_download/3466/download_fichier_fr_mediapro.france_etatdeslieux.pdf disponible le 24 octobre 2008.

⁵⁸ Pasquier, Dominique, *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005, 180p.

⁵⁹ Singly, François de, *Les adonaissants*, Paris, Hachette littératures, 2007.

tout intérêt à aligner ses enseignements sur les pratiques extérieures (les blogs notamment). Nous aurons l'occasion de rediscuter de ce point.

2.1 Les pratiques de recherche d'information sur l'Internet à domicile

Nous nous fondons sur une enquête présentée au colloque international tenu à Lille du 16 au 18 octobre 2008 sur le thème de « *L'éducation à la culture informationnelle* » par Karine Aillerie, doctorante en Sciences de l'information et de la communication et professeur documentaliste à l'IUFM de Poitou-Charentes ; ce colloque était organisé par l'ERTé « *Culture informationnelle et curriculum documentaire*⁶⁰ ». L'étude, intitulée « Les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes sur internet⁶¹ » a été réalisée dans l'académie de Poitiers entre 2007 et 2008 et consistait en 59 entretiens semi directifs menés avec des collégiens et lycéens de 14 à 18 ans, les enquêtes générales ayant montré que la recherche d'information n'est pas pratiquée avant 14 ans, avant que l'école n'impose des travaux à réaliser en autonomie. Elle portait sur les pratiques de recherche d'information à fins scolaires effectuées par les jeunes à leur domicile.

Ses résultats montrent que la recherche d'information à visée scolaire occupe une place importante parmi les activités de recherche pratiquées à domicile ; elles sont réalisées de façon autonome par les jeunes, seuls avec leur ordinateur majoritairement placé dans leur chambre. Leurs méthodes de recherche sont extrêmement routinières et peuvent être caractérisées par l'utilisation d'un seul moteur de recherche⁶², la faible pertinence des mots-clés et l'usage des copiés-collés sans citation de sources ; ces pratiques lycéennes peuvent aisément être rapprochées de celles des jeunes étudiants (nous renvoyons plus haut aux conclusions de l'étude de Bernard Pochet et Paul Thirion sur les compétences documentaires à l'entrée à l'université menée auprès de 1900 étudiants).

La culture adolescente des TIC, acquise avant tout à la maison et pour une communication entre pairs, repose donc sur un tout petit nombre de fonctionnalités : un moteur de recherche, une messagerie, des blogs. Ces usages sont peu verbalisés : il n'y a pas d'appropriation d'un vocabulaire informatique. On peut décliner la culture informatique des adolescents en culture de l'instrument – allumage et extinction de l'ordinateur, maniement de la souris, du clavier et de la connexion à l'Internet – et en usage des langages – langage « SMS » des blogs, routine des ouvertures et des fermetures des logiciels, utilisation des menus déroulants, reconnaissance d'une adresse de courriel ou de site web.

⁶⁰ Cette ERTé (équipe de recherche en techniques de l'enseignement) existe depuis 2006 ; elle est coordonnée par Annette Béguin-Verbrugge, professeur à l'université Lille 3 (EA 4073 GERIICO Groupe de Recherches Interdisciplinaires en Information et Communication).

⁶¹ Disponible sur <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/41/81/PDF/aillerie-05-CICI2.pdf> disponible le 19 septembre 2008.

⁶² Ce moteur de recherche est Google, selon Mediappro.

3. LES FROTTEMENTS ENTRE LES USAGES SCOLAIRES ET LES USAGES À DOMICILE

Nous pouvons donc constater l'existence d'un hiatus entre les usages scolaires recommandés et les usages en dehors de l'école.

Les formes d'appropriation scolaires sont bien différentes dans leurs intentions – nous l'avons vu plus haut avec le Brevet informatique et internet – de celles vécues par les élèves en dehors du système éducatif. Qu'en est-il, cependant, dans la réalité ?

Le système scolaire a abandonné l'idée de faire de l'informatique une discipline à part entière, et l'a donc de fait transformée en un outil transdisciplinaire. Corrélativement, son évaluation – l'évaluation du B2I – a été reportée potentiellement sur tous les enseignants. Cette modalité d'évaluation se révèle extrêmement chronophage – le professeur devant remplir le cahier d'évaluation personnel de chaque élève à partir d'une observation de son travail sur ordinateur – et, de fait pratiquement **irréalisable** pour un professeur pris par son travail disciplinaire.

En ce qui concerne la recherche documentaire, nous avons vu que l'essentiel des recherches scolaires ne sont pas réalisées dans les établissements, mais à la maison, donc sans la possibilité pour les élèves d'être détournés de leur routine par la vigilance et l'expertise du professeur-documentaliste responsable du CDI.

En bannissant les usages extérieurs habituels des TIC (les téléphones portables et les lecteurs MP3, l'accès à l'Internet – hormis pour les travaux scolaires –, les blogs) l'institution scolaire a, de fait, un effet excluant vis-à-vis des pratiques informatiques les plus familières aux élèves. Nous retrouvons, à propos de l'ordinateur, le débat ouvert à propos du livre dans les bibliothèques scolaires et relevé par le rapport Granet (voir plus haut) : **faut-il scolariser ou bien déscolariser l'ordinateur et les technologies de l'information et de la communication ?**

Quoiqu'il en soit, alors que près de sept élèves sur dix affirment se connecter chez eux tous les jours ou plusieurs fois par semaine, l'utilisation de l'Internet occupe une place mineure dans le système éducatif français : 65% des élèves déclarent ne jamais l'y utiliser⁶³. Le système éducatif, qui en 2000 (selon la précédente enquête Mediappro) favorisait les premières expériences, ne semble pas avoir réussi l'intégration de l'Internet dans les pratiques scolaires. Son usage relativement faible nous incite à penser que l'École ne parvient pas – pas encore ? – à combler les inégalités sociales et familiales dans le domaine des TIC. Nous voici au cœur de la réalité : les écoles n'ont pas de personnel *ad hoc* et peu de matériel ; les collèges et lycées ont lieux, personnel, et matériels, mais les élèves n'ont guère l'obligation ni d'occasions de les utiliser ou de les solliciter.

⁶³ Cf. l'enquête Mediappro 2006

La technique informationnelle, présente à la fois dans les déclarations d'intentions les plus idéalistes et généreuses, comme dans les circulaires et programmes les plus concrets et contraignants, ne touche encore que fort peu les élèves du secondaire, si l'on en croit l'université, forcée, dans le cadre de l'enseignement de la « méthodologie du travail universitaire⁶⁴ », à mettre au point des formations de rattrapage à la méthodologie documentaire pour ses jeunes étudiants⁶⁵.

⁶⁴ L'unité de méthodologie du travail universitaire (MTU) a été instituée par la loi Bayrou de 1997 (Ministère de l'Éducation nationale, « arrêté du 9 avril 1997, relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise », *JORF*, 15 avril 1997, article 6, p. 5679-5682.) et doit permettre « l'apprentissage des méthodes, pratiques et savoir-faire nécessaires à la réussite d'études à l'université. Elle doit permettre à chaque étudiant de construire son projet de formation et de développer ses capacités d'autonomie dans le travail et la vie universitaires, dans la communication écrite et orale, dans la pratique d'une langue étrangère. »

⁶⁵ On peut se reporter à ce sujet au mémoire d'étude suivant : Dubois, Anne-Céline. *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : ruptures ou continuités*, Mémoire d'étude de conservateur, Villeurbanne, ens sib, 2003, 82p.

Quels débats ? Quelles propositions pour savoir s'informer avant l'Université ?

Le système scolaire ne réussit donc pas encore à former de façon satisfaisante ses élèves à la recherche documentaire. Pourquoi ?

À l'école primaire et élémentaire, les raisons sont patentes et déjà abordées plus haut, qui tiennent essentiellement à l'abandon progressif du modèle des bibliothèques centres de documentation. Les BCD n'existent pas, loin s'en faut, dans toutes les écoles, elles fonctionnent sans personnels dédiés et formés. De surcroît, les séances en bibliothèques pâtiennent de la surcharge des emplois du temps, elles ne viennent jamais qu'en dernier lieu. Ce n'est donc guère en leur sein que l'élève peut acquérir le début d'un savoir faire informationnel sauf au cas, improbable et heureux, où la personne en charge de ces séances – soit par connaissance propre, soit parce que les professeurs de l'école l'auraient formée – prendrait en main cette formation.

Il nous semble néanmoins que des rudiments fondamentaux de la technique informationnelle pourraient s'acquérir également dans le cadre des cours, hors de la bibliothèque si, dans le système scolaire, le livre retrouvait sa place.

1. LA PLACE DU LIVRE À L'ÉCOLE

« Trois mots pris dans un poème ne disent pas mieux la poésie que trois gouttes la mer même si la chimie ou la linguistique y trouvent leur compte⁶⁶ »

À l'école primaire, pendant la classe, les livres et les documents sont très peu présents, alors qu'en revanche, l'extrait photocopié règne : un extrait hors contexte, sans source aucune, ni relation avec un corpus, un ordonnancement, un titre, un auteur.

Ce fait nous semble fort préjudiciable – compte non tenu du gaspillage absolument invraisemblable de papier (chaque jour des centaines de photocopies pour l'école de 180 élèves dans laquelle nous avons travaillé) – à la formation des élèves à la recherche documentaire dès le cycle primaire.

Un travail qui reviendrait à instruire sur le document serait facile à introduire si le livre, de nouveau, était à l'honneur en classe. Sans, le moins du monde, vouloir nuire à l'orthogonalité des dos enfantins par la surcharge des cartables, il nous semble que des livres, utilisés en cours très régulièrement par les élèves et dont le fonctionnement serait expliqué au fur et à mesure par le professeur, contribueraient efficacement à la culture documentaire des élèves. Ceux-ci apprendraient alors – et de façon régulière puisque des exercices de lecture doivent selon les programmes être effectués quotidiennement – à se servir d'un livre ; de façon à ne pas vivre à leur tour cette anecdote plus tragique que comique relatée par un professeur-documentaliste⁶⁷ : son élève n'avait pas réussi à

⁶⁶ Lavour, Michel-François, *La Revue des Dossiers d'Aquitaine*, n°15, 1983

⁶⁷ Butlen, M., Couet, M., Desailly, L., *Savoir lire avec les Bibliothèques centres documentaires*, Créteil, CRDP Créteil, 1996, 290p, collections Argos démarches. [préface de Jean Hébrard]

dépasser la page 15 de *La Chartreuse de Parme*... en fait la quinzième page de la très universitaire préface des éditions Garnier !

1.1 Un changement profond de paradigme lié à l'Internet ?

Plus largement, la tendance à la disparition du livre témoigne, nous semble-t-il, de l'évolution du rapport à l'information et au document au cours de ces dernières années. Nous sommes en effet passés du livre – espace fermé, éditorialisé, organisé – à l'Internet – espace ouvert et sans validation systématique, aux accès multiples ; ou, pour le dire autrement, d'une logique de stocks référencés et de référence, à une logique de flux.

Alors que le livre possède à la fois un auteur et une autorité potentielle (nous n'idéalisons pas ici l'univers du livre qui n'est pas exempt de productions sans valeur), l'Internet semble en contradiction avec ce schéma : ses producteurs ne sont en effet pas toujours légitimes selon les critères de la culture classique, et cela va jusqu'à la remise en cause de la légitimité des savoirs livresques eux-mêmes, voire de tous les savoirs, selon le « *que vaut ton « que vaut ? » ?* » de Jean-François Lyotard⁶⁸.

Avec la fragmentation des livres eux-mêmes en extraits de quelques lignes sur des photocopies, l'on assiste à l'école, pensons-nous, à une remise en cause du livre comme monographie d'autorité, remise en cause que rend possible – inéluctable (?) – la technique.

Cette fragmentation s'étend également aux évaluations, aux devoirs, quand ils empruntent la forme des devoirs « à trous » et des questionnaires à choix multiples (QCM) dans lesquels la réponse ne nécessite que d'écrire un mot ou de cocher une case ; ils ne sont pas faits pour favoriser l'ordonnement du monde par l'élève, ni pour l'aider dans sa démarche de recherche d'information.

Cette fragmentation ne concerne pas seulement l'école primaire via les photocopies dont elle est si friande, mais elle est également présente au collège et au lycée par le biais des manuels scolaires, moins linéaires que naguère et composés de juxtapositions d'extraits.

1.1.1 Ce changement atteint aussi les manuels scolaires

La fragmentation des livres scolaires a été mise en cause dans l'ouvrage paru en 2007 chez Pocket « *Réveille-toi Jules Ferry, ils sont devenus fous* » dans lequel Emmanuel Davidenkoff critique ouvertement les programmes et les manuels scolaires qui en découlent, estimant, par exemple, que les manuels d'histoire-géographie privilégient les documents au détriment du savoir (nous ne reprenons pas à notre compte les nombreuses critiques de cet auteur envers l'École, (son ouvrage est implacablement sous-titré « *Comment les programmes du collège envoient nos enfants dans le mur* », mais sur ce point au moins nos réflexions convergent.).

La maison Nathan, principal éditeur de livres scolaires, s'est défendue en estimant que ses manuels, en faisant une place essentielle aux documents, ne faisaient que respecter le format des épreuves du brevet et du baccalauréat. Nathan reconnaît qu'il est difficile qu'un ouvrage réponde

« *à la fois aux attentes des enseignants, des élèves et des parents.* ».

⁶⁸ Lyotard, Jean-François, *La condition post moderne : rapport sur le savoir*, Paris, Minuit, 1979.

Nous sommes en plein paradoxe ; la linéarité, le grand récit des manuels d'Histoire a cédé la place à des manuels extrêmement composites, faisant appel à de nombreux documents juxtaposés (extraits de presse, photographies, lettres, rapports, discours...), qu'il ne suffit pas de savoir lire pour comprendre : il faut pour cela posséder une véritable culture de l'information alors que, nous l'avons vu, celle-ci est fort peu partagée par les élèves. **En d'autres termes, une maîtrise de l'information est requise des élèves avant même qu'ils n'y soient formés !** (Ceci pose de nouveau la question de la sanctuarisation du savoir et de l'école que nous avons promis d'examiner et que nous réservons encore.)

Cette question de la fragmentation nous semble réellement importante car, à supposer que les bibliothèques scolaires arrivent à dispenser efficacement aux élèves les moyens d'acquérir la culture de l'information, il leur restera à faire le lien entre tous les fragments qui leur sont présentés. Car, ainsi que l'écrit Edgar Morin pour mettre en garde contre la suprématie d'une connaissance fragmentée qui rend incapable d'opérer le lien entre les parties :

*« Il est nécessaire d'enseigner les méthodes qui permettent de saisir les relations mutuelles et influences réciproques entre **parties** et **tout** dans un monde complexe⁶⁹. »*

2. LA RECHERCHE D'INFORMATION, DISCIPLINE EN SOI OU DISCIPLINE TRANSVERSALE ?

Dans les faits, la formation de l'élève à la maîtrise de l'information, qui est clairement une des missions dévolues aux centres de documentation et d'information et aux professeurs-documentalistes, ne peut être exclusivement remplie par ces derniers. La plupart des disciplines en effet se servent de documents et sont à même de faire aborder par l'élève le domaine de la recherche informationnelle.

Quels peuvent être, en ce cas, les rapports entre le professeur de discipline et le professeur-documentaliste en matière de transmission d'une culture documentaire ?

Le professeur de discipline peut estimer n'avoir nul besoin de son collègue, alors que le professeur-documentaliste a besoin, pour exercer, qu'une recherche documentaire soit prescrite aux élèves par leurs professeurs de discipline. En définitive, la collaboration est rare malgré le nombre des dispositifs transversaux (IDD, TPE, PPCP et ECJS) dont nous avons parlé plus haut. Qui plus est, avec Christel Cantalot dit Casaurang⁷⁰, nous sommes amené à penser que l'incertitude des rôles dans la formation documentaire des élèves conduit chacun, professeur-documentaliste et professeur de discipline, à se recentrer sur ses attributions au lieu d'agir pour un objectif commun⁷¹.

Le moment est venu d'aborder la question suivante : faut-il enseigner la documentation pour elle-même ou dans le cadre des cours disciplinaires ?

Nous prenons ici la notion *d'information literacy* – de culture informationnelle – en son sens le plus large, mêlant à la fois des compétences en matière de recherche (des compétences techniques donc, et qui peuvent sans aucun doute s'enseigner en tant

⁶⁹ Morin, Edgar, *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco, 1999, 67p.

⁷⁰ Cantalot Dit Casaurang, Christel, « Formation à la maîtrise de l'information en premier cycle universitaire : Quels formateurs ? », *BBF*, 2005, n° 6, p. 71-78.

⁷¹ Merci à notre camarade Olivier Legendre pour cette référence signalée dans son mini mémoire de juillet 2008.

que telles) **et** des compétences d'évaluation de l'information trouvée (évaluation de la fiabilité de sa source, et par là nous ne quittons pas le terrain des compétences techniques mais aussi, évaluation de la pertinence de l'information et de ses multiples relations), et par là, bien sûr, nous sortons du domaine relevant de la culture documentaire pour entrer dans l'espace infini de la culture générale.

2.1 Quel est l'état du débat ?

Pour avoir assisté à des échanges passionnés lors du colloque lillois cité plus haut consacré à « L'éducation à la culture informationnelle », nous savons que ce débat est loin d'être clos même si nous venons de le relativiser par le préambule ci-dessus. La question est bien résumée par Alexandre Serres, membre de l'Urfist⁷² de Rennes :

« Car s'il faut à tout prix former les élèves du secondaire et les étudiants, cela ne relève-t-il pas, en définitive, de l'enseignement lui-même, de l'acquisition d'une culture générale et disciplinaire ? Autrement dit, jusqu'à quel point peut-il exister une formation spécifique, prise en charge par les bibliothécaires et les documentalistes ? La question n'est pas de pure forme et procède de la nature même de l'évaluation qui mobilise à la fois des savoirs disciplinaires (pour la validité scientifique des documents) et documentaires (pour l'évaluation de la fiabilité de la source ou de la qualité formelle des documents)⁷³. »

Pour une Sheila Webber⁷⁴, présente au colloque lillois et favorable à l'autonomie disciplinaire de *l'information literacy*, les professionnels de bibliothèques comptent plus souvent parmi les tenants de la transdisciplinarité de la formation à la culture informationnelle, et ce, pour la raison qu'il en a toujours été ainsi : **la documentation est au service des disciplines.**

Il nous semble qu'une voie moyenne existe, prenant en compte la spécificité des techniques nouvelles.

2.1.1 Résister à la fascination de la technique ?

Nous avons vu plus haut que la culture de l'information, même lorsqu'elle est prise en son sens le plus large, fait la plus belle part à la technique : face à ce qui ressemble à des insuffisances de l'École en certaines de ses missions (apprentissage de la lecture, apprentissage de la recherche documentaire), les réponses des responsables politiques nationaux ou territoriaux sont en effet, le plus souvent, technicistes et déclinées en « plus d'ordinateurs, plus de cartables électroniques, plus de liaisons à l'Internet, plus de réseaux, plus de cahier de texte numérique, plus de ... », pauvrement justifiées par un alignement sur la marche du temps.

Or, dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, marqué avant tout par l'innovation permanente, tenter de suivre le développement technologique est vain.

⁷² Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique.

⁷³ Serres, Alexandre, « Évaluation de l'information sur L'Internet : Le défi de la formation », *BBF*, 2005, n° 6, p. 38-44.

⁷⁴ Johnston, B., Webber, S., « As we may think information literacy as a discipline for the information age », *Research Strategies*, 2006, n° 20, p. 108-121.

Ne faut-il pas plutôt se rapprocher de ce que souligne le Rapport mondial de l'UNESCO sur les sociétés du savoir :

« Les sociétés apprenantes doivent nécessairement relever un défi majeur au XXI^e siècle : réconcilier culture de l'innovation et vision à long terme.⁷⁵ » ?

Mais quelle vision à long terme élaborer ? Quel socle de contenus en matière de recherche documentaire est capable de survivre à de longues années d'innovations technologiques ? Faut-il encore enseigner des compétences liées à des outils de recherche bientôt caducs ou dégager des savoirs plus pérennes ?

En d'autres termes, la culture de l'information ne doit-elle pas céder le pas à la culture tout court ?

Si nous osons ce truisme (car il est évident que la méthodologie documentaire doit servir à la culture), c'est pour souligner une de nos interrogations :

Si la culture peut-être définie, selon Edgar Morin ci-dessus, comme la capacité à faire des liens et des rapports entre des savoirs, les nouvelles technologies de l'information et l'Internet – caractérisés avant tout autre chose par l'immédiateté – permettent ils ces rapports et ces liens ? Sans doute, mais au prix de quels apprentissages, ou de quel bagage culturel ?

Nous avons fait remarquer plus haut l'accueil enthousiaste et rapide fait par l'école aux nouvelles technologies de la communication. Cet accueil est critiqué par des intellectuels fortement attachés à la culture littéraire et à la possibilité d'une école préservée du monde tel qu'il court.

Autrement dit, l'école peut-elle rester un sanctuaire ?

Dans *Le Phèdre*, Platon évoque par la voix de Socrate la peur de l'écriture qui saisit le roi de Thèbes ; en France cette tradition inquiète est déjà ancienne, qui remonte à Alain dans *Propos sur l'éducation* (1932) ; elle est reprise avec talent par Marc Fumaroli, Dominique Wolton, Alain Finkielkraut ou encore Régis Debray :

« rien de mieux qu'une éducation conservatrice pour inspirer une société progressiste, seule une école rétrograde, fermée dans son principe aux conditions ambiantes, peut ouvrir l'esprit à l'avenir et à l'universel tout en endiguant les violences du dehors.⁷⁶ »

Antoine Compagnon résume abruptement leur lutte menée au nom d'un attachement sincère et passionné à une école telle qu'elle fut, ou telle qu'ils rêvent qu'elle fut – à la fois d'élite et égalitaire, et bien décrite par le terme « d'élitisme républicain » – par la formule suivante :

« [...] la culture pour tous [...] face à la culture par tous [...] »⁷⁷

Il est très remarquable que les bibliothèques scolaires, les travaux divers dits « d'éducation à », le brevet informatique et internet – dispositifs permettant tous un travail autonome de l'élève – soient clairement inspirés de la pédagogie Freinet évoquée plus haut : une pédagogie socialiste et très liée au monde du travail et de la production et ce, dans une première moitié du vingtième siècle d'où les ouvriers n'avaient pas disparu.

⁷⁵ Unesco, *Vers les sociétés du savoir, Rapport mondial de l'UNESCO*, rapport, Paris, Unesco, 2005, p. 58.

⁷⁶ Debray, Régis, *Loués soient nos seigneurs : une éducation politique*, Paris, Gallimard, 2000, 726p.

⁷⁷ Morrison, D., Compagnon, A., *Que reste-t-il de la culture française*, suivi de *Le souci de la grandeur*, Paris, Denoël, 2008, p.143.

Écoutons Célestin Freinet :

« L'éducation nouvelle par le travail sera ce que la feront le matériel et l'organisation⁷⁸ »

Nous entrevoyons là une explication à l'entrée aisée des technologies de l'information et de la communication à l'École, dans une société par ailleurs marquée par le chômage et qui lie étroitement la culture informationnelle au monde professionnel (nous renvoyons à notre première partie sur les origines de l'*information literacy*).

Bien sûr, des voix s'élèvent et rejoignent, pour d'autres raisons, les auteurs évoqués plus haut dans ce développement sur la fascination de la technique : elles dénoncent – et parmi elles, celle de Jean-Pierre Legoff dans *La barbarie douce*⁷⁹, sous titrée *la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, résonne avec une pertinence particulière – le behaviorisme et l'utilitarisme économique sur lesquels reposent, lorsqu'elles sont réunies, les notions d'éducation, de formation et d'apprentissage tout au long de la vie :

« Le thème de l'autonomie est mis en avant dans une optique sacrificielle visant l'acceptation de l'intensification du travail et l'intériorisation de nouvelles normes. Les directions des entreprises converties à ces nouvelles orientations tendent à faire porter sur les salariés la responsabilité de leur propre performance et celle de l'entreprise [...] La lecture et l'écriture impliquent dans leur apprentissage un effort et un décentrement de la part du jeune vis-à-vis de sa propre subjectivité. Elles impliquent une rupture avec la logique de la suprématie du " moi ". Lire et écrire ce n'est pas "prendre du pouvoir" sur les autres et se débarrasser d'un lien de dépendance, c'est au contraire s'insérer dans un ordre symbolique commun qui constitue un héritage.

Le langage est " tâche autant qu'héritage " (Maurice Merleau-Ponty). Les jeunes ne peuvent être d'emblée des créateurs et des novateurs, ils sont d'abord des héritiers... »

Le Brevet informatique et internet, dont la préparation repose sur des apprentissages éclatés et dont l'évaluation des résultats peut être effectuée par des professeurs n'ayant pas participé à la formation est typique de cet utilitarisme : seul compte le résultat.

Nous ne trancherons pas ici ce débat entre culture gratuite et culture pour le travail, mais ferons remarquer, avant d'y revenir plus tard, combien il concerne les bibliothécaires dans leur mission de transmission des connaissances.

2.1.2 Introduire les pratiques extrascolaires à l'école ?

L'école accueille les nouvelles technologies sans pour autant succomber aux usages des adolescents qui sont, nous l'avons vu plus haut, essentiellement des usages de communication : messagerie instantanée, blogs, réseaux sociaux. D'aucuns pensent au contraire, qu'utiliser ces usages dans lesquels les jeunes sont passés maîtres, pourrait se révéler un détour bénéfique pour revenir ensuite vers des pratiques informationnelles plus conformes.

⁷⁸ Freinet, Célestin, *L'éducation du travail* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960, 280p.

⁷⁹ Legoff, Jean-Pierre, *La Barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999.

Les premières utilisations auxquelles l'on pense sont, bien évidemment, d'une part la faculté qu'offrent les technologies de l'information et de la communication de pratiquer l'enseignement à distance et d'autre part, le travail collaboratif.

De tels détours sont couramment pratiqués outre-Atlantique où les réseaux sociaux sur l'Internet sont utilisés à des fins pédagogiques à destination des étudiants du supérieur : ainsi, la Harvard Law School dispense des cours sur Second life, Berkeley diffuse les siens sur Youtube⁸⁰. (Avec les difficultés économiques qui poussent les étudiants à travailler, de tels dispositifs nous paraissent, nolens volens, devoir se répandre dans notre pays.)

En France, dans les cycles primaires et secondaires, de telles initiatives sont encore rares et font l'objet de débats, d'aucuns pensant que les outils collaboratifs que sont les blogs et les wikis permettent à l'élève de devenir acteur de sa formation. Pour notre part, nous nous en tenons plutôt à la conception d'Hanna Arendt en matière d'éducation qui considère que les enfants arrivent dans un monde qu'ils ne connaissent pas, et qu'éduquer :

« [...] c'est introduire [l'enfant] [...] dans un monde déjà vieux ⁸¹ »

Nuançons cependant en reconnaissant que, prendre en compte à l'école ces pratiques informelles permettrait, peut-être, d'engager les élèves à une réflexion civique sur les informations qu'ils véhiculent eux-mêmes sur l'Internet. **Mais n'est-ce pas trop demander à l'école que de lui ouvrir ainsi un espace infini ?**

Nous pensons donc qu'elle devrait plutôt se recentrer sur des enseignements.

2.2 Quels enseignements ?

Il est important de faire remarquer d'emblée que certes, les enseignements sont organisés en disciplines, mais qu'ils débordent celles-ci ; en effet, les élèves n'apprennent pas à lire uniquement en classe de français, et parfois leur écriture en classe de mathématiques. Cependant,

« Les disciplines ont besoin des capacités d'information, et s'informer, c'est forcément à propos de quelque chose. ⁸² »

La recherche d'information est donc liée aux disciplines : son but est semblable au leur (l'acquisition de connaissances par l'élève) mais, comme pour l'apprentissage de la lecture dans les bibliothèques d'école, les termes de cet apprentissage sont modifiés (voir plus haut) : la recherche documentaire menée de façon autonome par les élèves est une alternative au cours magistral⁸³. Pour mener seuls à bien leur recherche documentaire, les élèves ont cependant besoin de maîtriser les compétences suivantes :

La connaissance des outils de recherche que sont les dictionnaires et les encyclopédies, dont il importe d'enseigner les modes d'entrée – ordre alphabétique, index, thésaurus. En effet, alors que sur l'Internet les élèves sont submergés par tant de réponses qu'ils ne peuvent les choisir et n'utilisent que la première citée, au contraire dans un dictionnaire, l'élève trouvera une réponse (la définition) et les données en

⁸⁰ Cf. le rapport d'Henri Isaac à Valérie Pécresse sur l'enseignement numérique, disponible le 19 mai 2008 sur http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_univ_num.pdf

⁸¹ Arendt, Hanna, *La crise de l'éducation* in *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1972.

⁸² Gurly, Alain, *InterCDI*, 2001, n° 172, p 47.

⁸³ Célestin Freinet, invalide de guerre, ne pouvait plus assurer de cours magistraux.

rapport, que sont le genre, l'étymologie, les synonymes et antonymes, éventuellement des schémas et des cartes. Ces ouvrages présentent l'avantage de fournir des tenants et aboutissants à la réponse cherchée par l'élève et donc de la situer ;

Il faut également enseigner **le maniement du logiciel documentaire du CDI** ;

Les données afférentes aux publications imprimées ou électroniques que sont les notions d'auteur et d'éditeur, de table des matières, de date de publication ;

L'usage des moteurs de recherche sur l'Internet et la connaissance de leur mode de classement des réponses ;

La capacité à **prendre des notes** essentielles, à résumer, à problématiser donc ;

Enfin, **le lieu physique** de la BCD ou du CDI et la classification adoptée.

Ces notions relèvent, selon nous, d'un enseignement spécifique d'ailleurs prévu par les textes officiels. Elles ont toutes pour point commun de faire intervenir la lecture. Nous savons tous que l'apprentissage de la lecture est **le grand défi** que doit relever le système éducatif français⁸⁴ ; l'apprentissage de la lecture n'est certes pas l'objet de notre mémoire – même si la capacité de lecture sous-tend la moindre des activités des élèves et, bien sûr, la recherche documentaire (avec l'écriture, puisque l'Internet est d'abord un média faisant intervenir la lecture et l'écriture). Remarquons seulement que la lecture mise en jeu ici est particulière : il ne s'agit pas d'une lecture linéaire, mais d'une **lecture hiérarchisée** capable de sélectionner les éléments importants, tels qu'ils sont disposés dans les documents ou tels qu'ils structurent ceux-ci : les titres avec leur gradation, les légendes, les schémas, texte, paratexte, hypertexte, graphes, notes, mise en page, et même typographie.

La culture documentaire repose donc sur des compétences qui s'enseignent et resteront opératoires, même si l'on tient compte de la course effrénée des techniques. L'École peine à les enseigner par manque de temps et de personnels : à l'école primaire les personnels sont précaires, en faible nombre et ne sont pas formés, au collège et au lycée les professeurs-documentalistes sont en trop faible proportion face aux élèves, tandis qu'à l'université le nombre de Prce⁸⁵ est insuffisant et que les bibliothécaires peinent à faire face, malgré le recrutement d'étudiants vacataires, à cette tâche supplémentaire.

Un autre frein est le manque d'évaluation des élèves. Redisons combien la suppression des travaux personnels encadrés au baccalauréat est regrettable, et espérons un effet positif de l'introduction du B2i parmi les épreuves de l'examen dès cette année : la culture des notes est encore telle en France, qu'une évaluation de la maîtrise documentaire nous paraît nécessaire pour que son enseignement soit pris au sérieux.

Quelles propositions peut-on envisager pour améliorer cette situation ?

⁸⁴ Selon l'Insee, parmi l'ensemble des personnes de 18 à 65 ans résidant en France, 7 % éprouvent de graves difficultés face à l'écrit, 5% des difficultés moins importantes mais suffisamment fortes pour rendre difficile une communication vraiment efficace par l'écrit et 7 % ont quelques lacunes et ne maîtrisent pas parfaitement les domaines fondamentaux de l'écrit.

⁸⁵ Professeur certifié mis à disposition dans le supérieur

3. QUEL HIATUS AVEC L'UNIVERSITÉ ?

Sur le plan de la recherche documentaire, les différences entre le lycée et l'université sont de deux ordres :

Les lycéens sont frappés par la dimension des bibliothèques universitaires rapportées à la taille des centres de documentation et d'information qu'ils ont connus précédemment ;

la seconde différence tient naturellement à l'autonomie du travail documentaire universitaire par rapport aux exercices de recherche lycéens que nous avons cités et dont la résolution est très orientée par le professeur-documentaliste. Leur incapacité à pratiquer la recherche documentaire se révèle beaucoup plus handicapante à l'université qu'au lycée où elle n'est pas prise en compte dans l'évaluation de l'élève, alors qu'elle est cruciale pour la réussite du parcours étudiant.

3.1 Comment, dès lors, favoriser la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ?

Les écoliers deviennent collégiens puis lycéens et, en grand nombre, étudiants ; en effet, la démocratisation de l'enseignement a fonctionné : l'enseignement est devenu massif. Contentons nous de rappeler pour mémoire que 62,5% d'une classe d'âge obtient le baccalauréat et que, selon l'objectif de la loi d'orientation du système éducatif du 23 avril 2005, 50% d'une classe d'âge réussissant le baccalauréat doit décrocher un diplôme de l'enseignement supérieur, soit 12% de plus de diplômés de l'enseignement supérieur qu'actuellement. Ces jeunes gens⁸⁶ ne sont pas tous, bien entendu, des héritiers au sens de Pierre Bourdieu. Ils ne possèdent pas les codes culturels, n'ont pas été formés dans leur sphère familiale à l'autonomie informationnelle si nécessaire aux études universitaires, ni ne l'ont été au collège et au lycée pour les raisons que nous avons expliquées. Cependant, les études et singulièrement celle de Pochet et Thirion, montrent le rôle capital de la familiarité avec les bibliothèques, l'écrit et la lecture dans l'apprentissage précoce de leur métier d'étudiant.

Reprenons plus en détail un des critères discriminants mis en lumière par l'étude de Bernard Pochet et Paul Thirion présentée plus haut : le facteur le plus significatif favorisant les performances des jeunes étudiants est leur fréquentation antérieure d'une bibliothèque :

« Il est remarquable de constater que la moyenne de performance à l'enquête va croissant en fonction du degré de fréquentation des bibliothèques au cours de l'enseignement secondaire. Elle passe de 7,13 pour ceux qui ne les fréquentaient jamais à 8,24 pour ceux qui les fréquentaient plus de 10 fois par an. L'analyse de variance montre que l'effet est très significatif ($p < 0,0000001$). »

Il semble donc capital de favoriser la fréquentation des bibliothèques par les élèves ou de tirer partie de celle qu'ils vivent déjà.

⁸⁶ Felouzis, Georges, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*, Paris, PUF, 2001.

3.1.2 Favoriser la fréquentation des bibliothèques publiques ?

Les relations entre les bibliothèques de lecture publique et les écoles primaires sont officiellement anciennes et étroites, elles sont inscrites dans la circulaire de 1984 de création des BCD et couvrent la complémentarité des fonds, les horaires d'ouverture et même une politique documentaire communale. Dans les faits, s'il existe, comme dans le département de la Seine-Saint-Denis, des exemples de relations serrées en matière de politique documentaire, les contacts sont bien plus nombreux entre les classes elles-mêmes et les bibliothèques de lecture publique qu'entre les BM et les BCD (de même, les CDI entretiennent peu de relations avec la lecture publique). Ces contacts entre classes et bibliothèques de lecture publiques concernent plutôt la littérature jeunesse que la documentation.

Que proposer sur le plan de l'apprentissage à la recherche d'information ?

3.1.2.1 *Un partenariat entre les bibliothèques publiques et le système éducatif ?*

Lors de notre stage de découverte effectué en avril 2008 à la bibliothèque de la Cité des sciences et de l'industrie, nous avons été frappé par le « public du dimanche » du lieu : un public composé pour l'essentiel de lycéens et de primo-étudiants venant travailler sur ses propres documents, dans une salle spécialement mise à sa disposition, tenue à l'écart des ressources documentaires.

Ce phénomène est constant⁸⁷ dans les bibliothèques de lecture publique ouvertes le mercredi et le samedi, ce qui fait ressortir la nuisance de la fermeture des CDI en dehors des heures d'ouverture des collèges et des lycées.

Les lycéens fréquentent donc ces bibliothèques publiques pour l'espace de travail, tables et chaises mis gracieusement à leur disposition.

Faut-il s'en contenter ?

Ne pourrait-on profiter de la présence volontaire⁸⁸ de lycéens venant travailler dans des bibliothèques d'un modèle proche de celui des bibliothèques universitaires qu'ils devront apprendre à connaître, pour aller au-delà de leur simple présence physique, au-delà du simple travail studieux et leur enseigner les rudiments de la méthodologie de la recherche d'information ?

Ne pourrait-on envisager des partenariats entre personnels de l'Éducation nationale et bibliothécaires municipaux ou universitaires pour assurer une présence experte et l'ouverture des CDI des lycées aux jours et aux heures de fermeture des établissements, et atteindre à ce que Daniel Renoult, lors du 54^{ème} congrès de l'association des bibliothécaires de France (ABF) à Reims en juin 2008, a appelé :

« le continuum du service public de la lecture⁸⁹ » ?

⁸⁷ Nous renvoyons à l'enquête commanditée par la médiathèque Jean Lévy de Lille à Ségolène Petite et Laurence Le Douarin, Gracc, université de Lille 3, *Les étudiants de la Médiathèque Jean Lévy*, présentée au 54^{ème} congrès de l'ABF, « Parcours en bibliothèques : Des adonaissants aux jeunes adultes », Reims, du 12 au 15 juin 2008.

⁸⁸ Cette « présence volontaire » résulte de la conjonction d'au moins deux phénomènes : le travail de groupe et l'exiguïté des appartements.

⁸⁹ Renoult, Daniel, *La transition du lycée à l'université*, 54^{ème} congrès de l'ABF : « Parcours en bibliothèque : Des adonaissants aux jeunes adultes », session 3, Reims, 12-15 juin 2008.

Ne pourrait-on imaginer des formations à la recherche documentaire systématiquement proposées, selon des modalités pouvant faire intervenir ou non l'Éducation nationale, aux personnes inscrites en bibliothèques de lecture publique ; voire même et surtout, aux personnes non inscrites, puisque l'on sait grâce à l'enquête⁹⁰ de mesdames Petite et Le Douarin menée parmi les lycéens et étudiants fréquentant la médiathèque Jean Lévy de Lille, que les jeunes qui viennent en bibliothèques pour y travailler, pour la grande majorité d'entre eux, ne s'inscrivent pas ?

En effet,

« Les étudiants séjournants représentent 41% des étudiants. Ils sont massivement non abonnés à la bibliothèque (82% des étudiants séjournants). Leur présence consiste essentiellement à travailler sur leurs propres documents. ».

L'inscription à l'école ne devrait-elle pas valoir, de façon automatique, inscription à la bibliothèque municipale, si elle existe, ou inscription à la bibliothèque de lecture publique la plus proche si la commune n'en dispose pas (à l'heure des communautés de communes, cela ne devrait pas poser de problèmes administratifs) ? Nous avons vu plus haut que les bibliothèques centres de documentation ne sont pas présentes dans toutes les écoles, une telle inscription permettrait sans doute de pallier partiellement l'absence de la BCD ; ceci paraît très important quand on sait combien il est déterminant de :

« [...] faire naître et entretenir chez les enfants⁹¹ l'habitude et le plaisir de lire et d'apprendre et d'utiliser les bibliothèques, de sorte qu'ils les conservent tout au long de leur vie.⁹² »

Poursuivant l'idée de service public de la lecture, ne pourrait-on décloisonner les réseaux de lecture publique vers les bibliothèques scolaires qui pourraient ainsi être incluses dans le réseau desservi par les bibliothèques départementales de prêts⁹³ (BDP), en terme de documents et de services (formation des professeurs par exemple, réseau de catalogues). Nous avons en effet vu plus haut que, si les bibliothèques scolaires sont pourvues en livres pour la jeunesse, leurs fonds documentaires sont pauvres et vieillots, ce qui n'encourage pas les élèves à pratiquer la recherche documentaire dans les dictionnaires et les encyclopédies.

Nous en appelons donc à une mutualisation plus importante qu'actuellement entre bibliothèques universitaires, BDP, bibliothèques municipales, BCD et CDI (nous avons vu plus haut qu'une telle coopération est inscrite dans les textes officiels). Une coopération à l'œuvre sous la forme d'aide technique aux BCD, et de collaboration dans la formation des futurs professeurs pourrait aider les écoles élémentaires à se doter de bibliothèques bien pourvues et bien gérées : redisons l'importance d'un contact précoce des élèves avec de telles structures car, outre celle de Bernard Pochet et Paul Thirion, **de nombreuses études⁹⁴ ⁹⁵ s'accordent pour établir un lien très significatif entre bibliothèques scolaires et réussite estudiantine.**

⁹⁰ Disponible le 23 décembre 2008 sur <http://www.abf.asso.fr/IMG/pdf/douarin.pdf>

⁹¹ Entre l'âge de 15 ans et celui de 19 ans, 37.5% des jeunes gens fréquentent les bibliothèques municipales selon l'enquête DLL-CREDOC de 2005.

⁹² Unesco, *Manifeste de l'UNESCO / IFLA de la bibliothèque scolaire*, Paris, Unesco, 1999. Disponible sur http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_fr.html et en annexe de ce mémoire.

⁹³ Ceci se pratique déjà sous la forme de conventions comme en Côte d'or, entre la BDP et les communes gérant les écoles.

⁹⁴ Hatzell, Gary, « Capitalizing on the School Library's Potential to Positively Affect Student Achievement », White House Conference on School Libraries, June 4, 2002, disponible le 22 décembre 2008 sur http://www.ims.gov/news/events/whitehouse_2.shtm

⁹⁵ Lance, Keith Curry. « What Research Tells Us About the Importance of School Libraries. », White House Conference on School Libraries, June 4, 2002, disponible le 22 décembre 2008 sur http://www.ims.gov/news/events/whitehouse_2.shtm#kcl

4. UN CURRICULUM DOCUMENTAIRE ?

Devrait-on envisager également un curriculum documentaire qui à la fois, définisse les contenus à enseigner dans le domaine de la culture documentaire et leur progressivité au long d'un cursus s'écoulant de l'école élémentaire à l'université ? Ou même, « de la maternelle à l'université » selon la belle ambition de l'ERTÉ « Culture informationnelle et curriculum documentaire » coordonnée par Annette Béguin-Verbrugge (voir plus haut) et qui projette dans un avenir proche de proposer un tel curriculum que, naturellement, notre insuffisance en matière didactique nous empêche même d'imaginer. Un tel curriculum est-il possible ? Il paraît au moins souhaitable d'y réfléchir puisque, comme nous l'avons vu plus haut, transmettre des compétences techniques validées selon un référentiel est, pour le moment, mais peut-être conjoncturellement, insuffisant.

Il est intéressant de remarquer qu'un curriculum semble aller à l'encontre de la visée utilitariste dont nous avons plusieurs fois relevé la prégnance dans le domaine de la recherche d'information. Il soulève cependant des difficultés, en particulier celle de la répartition des enseignements documentaires entre les professeurs de discipline et le professeur-documentaliste qui, précisons le, n'a pas de charge d'enseignement. Au moins cette idée de curriculum semble-t-elle novatrice en matière de culture info-documentaire, et présente-t-elle la particularité de rendre plus autonome la culture informationnelle. Mais est-ce souhaitable, **tant la culture de l'information et les disciplines nous semblent intimement intriquées** ? Mais redisons que nous n'avons pas compétences pour trancher.

Notre idée première, notre préjugé (?), en débutant nos recherches parmi les publications professionnelles et la rédaction de ce mémoire, était que la culture de l'information était étroitement subordonnée aux disciplines, à leur service, et n'était qu'affaire de compétences et de culture générale. Alors que nous en sommes presque à l'issue de sa rédaction, il nous semble que certes, le travail de recherche documentaire ne peut être autonome vis-à-vis des disciplines car il perdrait alors toutes raisons d'être, mais qu'il nécessite aussi de revenir **sans cesse** sur les procédures, les méthodes, les compétences.

De plus des questions très pratiques se posent, liées aux cultures professionnelles :

Les professeurs-documentalistes (malgré leur mode de recrutement par le CAPES qui semble légitimer leur fonction enseignante) sont-ils prêts à devenir plus enseignants que documentalistes ? Remarquons qu'à tout le moins, leurs conditions actuelles d'exercice ne favorisent pas un enseignement continu.

Les bibliothécaires sont-ils prêts à se lancer dans la formation des usagers ? Il semble qu'il y ait encore quelques résistances⁹⁶ de leur part à la formation des usagers et au contact direct avec le public.

Il est temps maintenant d'exposer ce qui est déjà à l'œuvre ici et dans un pays proche pour favoriser, via la culture documentaire, une meilleure transition entre l'enseignement secondaire et l'université.

⁹⁶ Blin, F., Stoll, M, « La formation des usagers dans l'enseignement supérieur : État des lieux et perspectives », *BBF*, 2005, n° 6, p. 5-15.

5 CE QUI SE FAIT DÉJÀ

Nous avons vu plus haut que les lycéens connaissent un grand désarroi⁹⁷ en passant de l'univers très encadré de leur établissement secondaire, à l'université où l'autonomie est la règle, et la nécessité de maîtriser les pratiques de recherche documentaire, cruciale pour la réussite des études.

Le ministère de l'Éducation nationale a produit certaines mesures pour favoriser la transition ; des établissements supérieurs et secondaires se sont entendus pour rendre ce passage plus aisé.

5.1 Une culture du tutorat

Pour relancer les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et permettre aux élèves qui en sont issus de poursuivre leurs études à l'université, le ministère de l'Éducation nationale a institué à la rentrée 2006 l'opération « *100 000 étudiants pour 100 000 élèves* ».

Depuis, ce dispositif, décliné dans les académies, rencontre un certain succès : la mesure principale est l'accompagnement de 100 000 élèves issus de lycées ou de collèges de ZEP par 100 000 étudiants de troisième année de licence (L3) ou de première année de master (M1). Leur tutorat consiste en un soutien scolaire, une aide méthodologique et des éléments d'aide à l'orientation.

5.1.1 L'exemple de l'université d'Évry-Val-d'Essonne : le plan « *Ambition d'enseignement supérieur* »

L'université d'Évry-Val-d'Essonne s'est très vite saisie de cette opération en signant dès le 19 décembre 2006, une convention *100 000 étudiants pour 100 000 élèves* avec l'académie de l'Essonne mais, cette opération n'est pour l'université qu'un chapitre de son propre plan baptisé « *Ambition d'enseignement supérieur* ». Ce projet qui vise lui aussi la promotion de l'égalité des chances est conduit avec le Conseil Général de l'Essonne, l'agglomération d'Évry Centre Essonne, la préfecture de l'Essonne, l'Inspection Académique. En cette année 2008-2009, 10 collèges et lycées participent à cette opération qui a d'ores et déjà permis d'accompagner 200 élèves depuis décembre 2006.

Le plan *Ambition d'enseignement supérieur* présente la particularité de comporter un volet documentaire important dans lequel la bibliothèque universitaire a élaboré un programme de sensibilisation destiné aux élèves de l'enseignement secondaire. Ses moyens passent à la fois par la formation des lycéens et des documentalistes des CDI.

Voici les actions de ce plan en vue de favoriser la transition des lycéens vers l'université par une meilleure connaissance de la recherche documentaire⁹⁸ :

Une visite de l'université et de la bibliothèque universitaire est proposée **aux lycéens** accompagnés de leur professeur-documentaliste. Ce sont des étudiants-tuteurs de L3, M1, M2 ou doctorat, spécifiquement recrutés par le service commun de documentation (SCD) et formés aux ressources susceptibles d'intéresser leurs visiteurs, qui leur servent de guides. Le programme est établi conjointement par un conservateur du SCD et le professeur-documentaliste : la visite, essentiellement tournée vers les documents

⁹⁷ Au sujet du difficile passage à l'université, Cf. Coulon, Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Économica, Anthropos, 2005, 240p.

⁹⁸ Voir Renoult, Daniel, op.cit.

nécessaires à l'orientation professionnelle et estudiantine des lycéens, explicite leur localisation, leurs modes d'accès, leur exploitation.

Cette visite est le préalable permettant l'accès gratuit à la bibliothèque universitaire : une carte nominative est remise aux lycéens des classes de première et terminale, leur offrant la possibilité de revenir y travailler (théoriquement avec leur tuteur, seuls, en pratique, s'ils le désirent).

Le but de ce tutorat est de favoriser le passage à l'autonomie documentaire du pupille.

Le dispositif est encadré par un maître de conférences, chef de projet, et par le service universitaire d'information et d'orientation (SCUIO).

Les **professeurs-documentalistes** de CDI bénéficient également, s'ils le souhaitent, d'une inscription gratuite leur permettant l'emprunt de documents ainsi que d'un programme de formation individuelle sur demande ; aux titulaires du CAPES, en formation à l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), est aussi consacrée une journée de présentation de la bibliothèque universitaire.

La particularité de cette université est d'avoir intégré à l'opération ministérielle un volet documentaire important. D'autres académies ont également été très dynamiques, et parmi elles Grenoble, tout en restant plus strictement dans le cadre du programme national. Cette opération est extrêmement bien vécue par les lycéens et leurs tuteurs étudiants, guère éloignés de leurs pupilles par l'âge et ayant encore un souvenir récent de leurs années lycéennes comme de leurs besoins documentaires à l'entrée à l'université.

Lors du stage déjà évoqué à la bibliothèque de la Cité des sciences et de l'industrie, nous avons approché une autre expérience de tutorat qui consistait en des cours de disciplines scientifiques donnés en petits groupes par des étudiants de grandes écoles⁹⁹.

5.2 La coopération entre les écoles et les bibliothèques en Allemagne, un exemple à suivre ?

Nous avons trouvé les réalisations suivantes sur le portail d'information réalisé par le groupe d'experts « Bibliothèque et école » de la *Deutscher Bibliotheksverband* (l'association des bibliothèques allemandes (DBV)) : ce portail¹⁰⁰, hébergé sur le site Internet du *Deutscher Bildungsserver* (serveur allemand pour l'éducation) répertorie les informations touchant aux bibliothèques scolaires et organise depuis 2004 un concours annuel prenant notamment en compte les meilleures coopérations entre écoles et bibliothèques de lecture publique. Il est intéressant de comparer les deux pays sur ce plan particulier car si

« les CDI sont définitivement inscrits dans le paysage éducatif français¹⁰¹ »,

nous avons vu que leur fréquentation volontaire par les élèves n'est pas si forte qu'il paraisse inopportun d'observer un exemple européen de coopération très serrée entre établissements scolaires et bibliothèques de lecture publique.

⁹⁹ Ces étudiants volontaires sont dédommagés par la fondation Loréal.

¹⁰⁰ www.schulmediothek.de disponible le 22 décembre 2008.

¹⁰¹ Chapron, Françoise, *Les CDI (Centres de documentation et d'information) des lycées et collèges*, Paris, PUF, 2003, 245p. [préface de Jean Hassenforder]

Il ressort des exemples donnés que la fréquentation **précoce et fréquente** des bibliothèques scolaires est considérée en Allemagne comme très importante pour éveiller durablement le goût de lire et conduire à une maîtrise documentaire : le travail en bibliothèque doit faire partie du quotidien des élèves.

Considérons le projet « Medienpartner Bibliothek und Schule NRW¹⁰² ».

Dans ce cadre, la bibliothèque municipale et les écoles de la ville de Brilon ont bâti ensemble une éducation à la recherche documentaire qui couvre plusieurs années de la vie des élèves : Ceux-ci sont initiés à l'usage de la bibliothèque dès le début de leur scolarité en apprenant régulièrement à s'orienter dans les bibliothèques de leur ville. Plus tard, dans le cycle secondaire, les techniques de base de la méthodologie documentaire leur sont régulièrement enseignées à la bibliothèque par des bibliothécaires professionnels¹⁰³.

Par ailleurs, de nombreuses écoles allemandes incluent la bibliothèque municipale dans leur cursus d'études sous la forme des « *cours en bibliothèque* » où sont transmises aux élèves les bases de la recherche d'information. Les bibliothèques complètent ces offres par des mallettes de recherche documentaire destinées aux écoles.

L'idée sous-jacente à ces apprentissages est d'inculquer aux élèves que la bibliothèque est **le lieu** où l'on doit naturellement se rendre pour travailler **et** en exploiter les richesses offertes.

Pour que ces opportunités de coopération soient considérées par les autorités politiques, les bibliothèques allemandes, regroupées en association, revendiquent que l'usage des bibliothèques fasse officiellement partie des programmes scolaires fédéraux. D'ores et déjà de tels accords existent régionalement entre les sections de la DBV et les ministres de l'Éducation des länder.

Par rapport à la situation en France, où les lycéens découvrent eux-mêmes – poussés par le besoin de places de travail – le chemin des bibliothèques dont ils n'exploitent pas les ressources, cette coopération instituée très tôt dans la vie scolaire nous paraît un exemple éclairant, surtout considérée à la lueur sombre du demi-échec de nos BCD et CDI.

Au fond, de telles initiatives sont très proches de ce que propose, mais plus tardivement dans le cursus des élèves, l'université d'Évry en sa bibliothèque universitaire. Il nous paraît également intéressant de mettre en regard l'exemple allemand et les activités que *Paris-lecture* réalise à destination des écoliers (voir plus haut) dans leurs écoles grâce à des professionnels bibliothécaires de la ville de Paris : en comparaison, les allemands privilégient le travail en bibliothèques de lecture publique, instillant très tôt auprès des enfants l'habitude de voir dans celles-ci à la fois, un lieu de ressources documentaires dont on leur apprend les accès **et** un lieu de travail.

À l'heure de la formation tout au long de la vie, cela nous paraît essentiel.

¹⁰² « Bibliothèque et école, partenaires médias en Rhénanie du Nord – Westphalie »

¹⁰³ Les activités enseignées se dénomment « expédition des pirates » pour le repérage en bibliothèque, « découvre la bibliothèque, lieu du savoir » et « professionnel de la recherche » pour l'apprentissage à la recherche documentaire.

Conclusion

Savoir chercher est important dans nos sociétés extrêmement compétitives. La France en a conscience qui, à travers son système d'enseignement, essaie de préparer les élèves à devenir autonomes en matière de recherche d'information.

Et pourtant, les étudiants à leur arrivée à l'université sont fort désarmés et possèdent de très faibles compétences informationnelles. Des réformes ont été entreprises qui vont porter leurs fruits, nous pensons à l'introduction du brevet informatique et internet, mais dans le même temps, nous sommes désolés de pointer l'abandon dommageable des travaux personnels encadrés.

Parallèlement, le monde extérieur devient de plus en plus technique et les usages des technologies de la communication par les jeunes gens, à domicile ou entre pairs, de plus en plus chronophages, tout en ne faisant appel – puisque les programmes ne cessent de se simplifier – qu'à de faibles compétences.

Ce n'est donc pas chez eux ou entre eux que les enfants se formeront à la méthodologie documentaire, et ce n'est pas – pas encore (?) – à l'école qu'ils se forment.

Les élèves, dont la doxa pense étourdimement qu'ils travaillent peu, fréquentent assidûment les bibliothèques ouvertes le mercredi, le samedi ou le dimanche. Que viennent-ils y chercher ?

D'abord une ambiance propice au travail, calme et sûre.

Voilà qui nous inclinerait à rejoindre, s'il fallait choisir, ceux qui prônent une école sanctuaire et non ceux qui la voudraient toujours plus ouverte sur le présent. Le présent est bien assez toujours là pour, au moins à l'école ou en quelques lieux, en préserver les élèves.

Et, puisque ce sont vers les bibliothèques qu'ils vont, les bibliothécaires, formés à la recherche documentaire, n'ont-ils pas un rôle à jouer, un rôle éducatif ? N'est-il pas temps et urgent de briser des frontières qui se sont établies entre le système éducatif et le monde des bibliothèques ?

Comment ?

Nous avons proposé et exploré quelques pistes de coopération.

Il n'est pour autant pas question ici de refuser le présent : l'éducation doit faire le lien entre l'ancien monde et le nouveau monde et, en cette matière, quelles plus belles opportunités que de se saisir des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour avoir, comme disait Ricœur, « *tous les livres ouverts devant soi* » ? Et même, puisque la numérisation et l'Internet le permettent « **tous les livres ouverts devant tous** » ?

Il faut évidemment prendre acte des changements, de ce passage de la monographie d'autorité au flux infini de l'Internet : plus que jamais, des repères sont nécessaires : les catalogues, les signets, c'est à dire des distinctions, **des choix** ; la culture c'est choisir et la politique documentaire n'est-elle pas, après tout, la manifestation de l'*information literacy* des bibliothécaires ?

Enfin, si important que soit pour la vie quotidienne la possibilité d'accéder à l'information – que cette possibilité soit technique ou s'obtienne par le truchement d'un bibliothécaire – et si nécessaire que soit de la comprendre et de l'évaluer, rien ne permet d'inférer ou d'imposer l'utilisation qui en sera faite.

C'est ici que nous discutons l'espoir immense placé en l'*information literacy* : il semble supposer qu'à une information donnée corresponde forcément une réaction donnée. Cela nous paraît bien réducteur ou utopiste, comme si tous les citoyens, si informés soient-ils, allaient ensuite voter comme un seul homme...

Non, l'*information literacy* nous semble plutôt ouvrir une porte vers la culture, c'est-à-dire vers la liberté de penser, et c'est pourquoi nous la souhaiterions plus dégagée du modèle behavioriste qu'elle ne l'est.

Concluons cependant qu'elle est un formidable défi à relever pour le service public et singulièrement celui de la lecture. Elle est aussi l'occasion d'imaginer un autre modèle que ceux que nous connaissons jusqu'alors :

Tout en laissant à l'école son beau modèle démocratique et encyclopédique (tout apprendre à chacun), réinventons une Bibliothèque qui, continuant d'offrir la culture à qui la veut bien, se dégage du débat sur la prééminence entre l'offre et la demande pour aborder de front la question des besoins du public dont ce mémoire a montré combien ils sont immenses.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

Information literacy :

Becchetti-Bizot, C., Brunet, A., *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives*, rapport,, 2007, disponible sur http://www.pressealecole.fr/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf.

Juanals, Brigitte, *La culture de l'information du livre : au numérique*, Paris, Hermès science Lavoisier, 2003, 243p.

Johnston, B., Webber, S., « As we may think information literacy as a discipline for the information age », *Research Strategies*, 2006, n° 20, p. 108-121.

Le Deuff, Olivier, *Culture de l'information et web 2.0 : Quelles formations pour les jeunes générations ?*, Doctoriales du GDR TIC & Société, 15-16 janvier 2007.

Serres, Alexandre, « Évaluation de l'information sur L'Internet : Le défi de la formation », *BBF*, 2005, n° 6, p. 38-44.

Sutter, Éric, « Pour une écologie de l'information », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, 2, p. 83-86.

Politique, culture et éducation :

Arendt, Hanna, *La crise de l'éducation* in *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1972.

Debray, Régis, *Loués soient nos seigneurs : une éducation politique*, Paris, Gallimard, 2000, 726p.

Freinet, Célestin, *l'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960, 280p.

Legoff, Jean-Pierre, *La Barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999.

Liotard, Jean-François, *La condition post moderne : rapport sur le savoir*, Paris, Minuit, 1979.

Morin, Edgar, *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco, 1999, 67p.

Morrison, D., Compagnon, A., *Que reste-t-il de la culture française*, suivi de *Le souci de la grandeur*, Paris, Denoël, 2008, p.143.

Unesco, *Vers les sociétés du savoir, Rapport mondial de l'UNESCO*, rapport, Paris, Unesco, 2005, p. 58.

Les politiques scolaires :

Butlen, Max, « La bibliothèque d'école. De l'armoire bibliothèque à la BCD », *BBF*, 2004, t. 49, n° 1.

Butlen, Max, *Les politiques de lecture et leurs acteurs : 1980-2000*, Lyon, INRP, 2008, 614p.

Chapron, Françoise, *Les CDI (Centres de documentation et d'information) des lycées et collèges*, Paris, PUF, 2003, 245p. [préface de Jean Hassenforder]

Davidenkoff, Emmanuel, *Réveille-toi, Jules Ferry, ils sont devenus fous !*, Paris, Pocket, 2007, 187p.

Papy, Fabrice, *Des TPE aux formations à l'usage de l'information dans les universités : une construction harmonieuse du littérisme informationnel ?*, Journée d'étude « L'Internet : du lycéen à l'étudiant, quelle(s) formation(s) pour quel(s) usage(s) ? », 11 avril 2007, Université d'Artois.

Sire, Marcel, (dir.), *Le Document et l'information. Leur rôle dans l'éducation*, Paris, A. Colin, 1975, p.316, 320p.

Sociologie de l'éducation :

Bourdieu, P., Passeron, J-C., *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de minuit, 1964.

Coulon, Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Économica, Anthropos, 2005, 240p.

Felouzis, Georges, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*, Paris, PUF, 2001.

Lahire, Bernard, *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La découverte, 2004, p.497.

Usages des technologies de la communication chez les jeunes gens :

Fluckiger, Cédric, *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'ENS de Cachan sur l'appropriation des TIC par les adolescents, 2007.

Lardellier, Pascal, *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados*, Fayard, 2006, 229p.

Pasquier, Dominique, *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005, 180p.

Singly, François de, *Les adonassants*, Paris, Hachette littératures, 2007.

Bibliothèques scolaires, réussite scolaire et estudiantine, coopération :

Gudin de Vallerin, Gilles, « Écoles et médiathèques. De l'interconnexion institutionnelle au réseau territorial », *BBF*, 2004, Paris, t.49, n°1.

Hatzell, Gary, « Capitalizing on the School Library's Potential to Positively Affect Student Achievement », White House Conference on School Libraries, June 4, 2002, disponible sur http://www.imls.gov/news/events/whitehouse_2.shtm

Lance, Keith Curry. « What Research Tells Us About the Importance of School Libraries. », White House Conference on School Libraries, June 4, 2002, disponible sur http://www.imls.gov/news/events/whitehouse_2.shtm#kcl

Lorant-Jolly, Annick, *Le bibliothécaire, compagnon de route des enseignants*, communication au 53^{ème} congrès de l'ABF : « Les Publics », session 7 : « Autour de l'offre », Nantes 8-11 juin 2007.

Pochet, B., Thirion, P., *Quels enseignements retenir de l'évaluation des compétences documentaires des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique? 74^{ème} congrès de l'IFLA*, Québec, 2008, disponible sur <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Pochet-Thirion-fr.pdf>.

BIBLIOGRAPHIE ALPHABÉTIQUE

Arendt, Hanna, *La crise de l'éducation* in *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1972.

Becchetti-Bizot, C., Brunet, A., *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives*, rapport,, 2007, disponible sur http://www.pressealecole.fr/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf.

Bourdieu, P., Passeron, J-C., *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de minuit, 1964.

Butlen, Max, « La bibliothèque d'école. De l'armoire bibliothèque à la BCD », *BBF*, 2004, t. 49, n° 1.

Butlen, Max, *Les politiques de lecture et leurs acteurs : 1980-2000*, Lyon, INRP, 2008, 614p.

Chapron, Françoise, *Les CDI (Centres de documentation et d'information) des lycées et collèges*, Paris, PUF, 2003, 245p. [préface de Jean Hassenforder]

Coulon, Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Économica, Anthropos, 2005, 240p.

Debray, Régis, *Loués soient nos seigneurs : une éducation politique*, Paris, Gallimard, 2000, 726p.

Davidenkoff, Emmanuel, *Réveille-toi, Jules Ferry, ils sont devenus fous !*, Paris, Pocket, 2007, 187p.

Felouzis, Georges, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*, Paris, PUF, 2001.

Fluckiger, Cédric, *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'ENS de Cachan sur l'appropriation des TIC par les adolescents, 2007.

Freinet, Célestin, *l'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960, 280p.

Gudin de Vallerin, Gilles, « Écoles et médiathèques. De l'interconnexion institutionnelle au réseau territorial », *BBF*, 2004, Paris, t.49, n°1.

Hatzell, Gary, « Capitalizing on the School Library's Potential to Positively Affect Student Achievement », White House Conference on School Libraries, June 4, 2002, disponible sur http://www.ims.gov/news/events/whitehouse_2.shtm

Juanals, Brigitte, *La culture de l'information : du livre au numérique*, Paris, Hermès science Lavoisier, 2003, 243p.

Johnston, B., Webber, S., « As we may think information literacy as a discipline for the information age », *Research Strategies*, 2006, n° 20, p. 108-121.

Lahire, Bernard, *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La découverte, 2004, p.497.

Lance, Keith Curry. « What Research Tells Us About the Importance of School Libraries. », White House Conference on School Libraries, June 4, 2002, disponible sur http://www.ims.gov/news/events/whitehouse_2.shtm#kcl

Lardellier, Pascal, *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados*, Fayard, 2006, 229p.

Le Deuff, Olivier, *Culture de l'information et web 2.0 : Quelles formations pour les jeunes générations ?*, Doctoriales du GDR TIC & Société, 15-16 janvier 2007.

Legoff, Jean-Pierre, *La Barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999.

Lorant-Jolly, Annick, *Le bibliothécaire, compagnon de route des enseignants*, communication au 53^{ème} congrès de l'ABF : « Les Publics », session 7 : « Autour de l'offre », Nantes 8-11 juin 2007.

Lyotard, Jean-François, *La condition post moderne : rapport sur le savoir*, Paris, Minuit, 1979.

Morin, Edgar, *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco, 1999, 67p.

Morrison, D., Compagnon, A., *Que reste-t-il de la culture française*, suivi de *Le souci de la grandeur*, Paris, Denoël, 2008, p.143.

Papy, Fabrice, *Des TPE aux formations à l'usage de l'information dans les universités : une construction harmonieuse du littérisme informationnel ?*, Journée d'étude « L'Internet : du lycéen à l'étudiant, quelle(s) formations) pour quel(s) usage(s) ? », 11 avril 2007, Université d'Artois.

Pasquier, Dominique, *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005, 180p.

Pochet, B., Thirion, P., *Quels enseignements retenir de l'évaluation des compétences documentaires des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique? 74^{ème} congrès de l'IFLA*, Québec, 2008, disponible sur <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Pochet-Thirion-fr.pdf>.

Serres, Alexandre, « Évaluation de l'information sur L'Internet : Le défi de la formation », *BBF*, 2005, n° 6, p. 38-44.

Singly, François de, *Les adonaissants*, Paris, Hachette littératures, 2007.

Sire, Marcel, (dir.), *Le Document et l'information. Leur rôle dans l'éducation*, Paris, A. Colin, 1975, p.316, 320p.

Sutter, Éric, « Pour une écologie de l'information », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, 2, p. 83-86.

Unesco, *Vers les sociétés du savoir, Rapport mondial de l'UNESCO*, rapport, Paris, Unesco, 2005, p. 58.

(Les liens internet ont été vérifiés le 30 décembre 2008)

Table des annexes

MANIFESTE DE L'UNESCO / IFLA DE LA BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE	60
« LES MAÎTRISES POUR LA SURVIE AU XXI^{ÈME} SIÈCLE » SELON L'UNESCO.....	63

Manifeste de l'UNESCO / IFLA de la bibliothèque scolaire

La bibliothèque scolaire dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage pour tous

La bibliothèque scolaire fournit l'information et les idées indispensables à quiconque veut réussir sa vie dans la société d'aujourd'hui qui repose sur l'information et le savoir. La bibliothèque scolaire, en permettant aux élèves d'acquérir les outils qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie et en développant leur imagination, leur donne les moyens de devenir des citoyens responsables.

Mission de la bibliothèque scolaire

La bibliothèque scolaire offre à tous les membres de la communauté scolaire des services d'apprentissage, des livres et des ressources qui développent la réflexion critique et leur permettent d'utiliser efficacement l'information quels qu'en soient la forme ou le support. Les bibliothèques scolaires sont reliées au grand réseau de bibliothèques et d'information conformément aux principes énoncés dans le Manifeste de l'UNESCO sur la bibliothèque publique.

Le personnel de la bibliothèque aide à utiliser les livres et les autres sources d'information, des œuvres de fiction aux ouvrages documentaires, de l'imprimé à l'électronique, aussi bien sur place qu'à distance. Ces éléments d'information complètent et enrichissent les manuels et les auxiliaires et méthodes pédagogiques.

Il a été démontré que lorsque les bibliothécaires et les enseignants travaillent en collaboration, les élèves font des progrès en écriture et en lecture, savent mieux apprendre, et résoudre des problèmes et acquièrent une expérience des techniques de l'information et de la communication.

Les services de la bibliothèque scolaire doivent être fournis sur un pied d'égalité à tous les membres de la communauté scolaire, sans distinction d'âge, de race, de sexe, de religion, de nationalité, de langue ou de situation professionnelle ou sociale. Des services et des documents spéciaux doivent être fournis à ceux qui ne sont pas en mesure d'utiliser les services et documents classiques.

L'accès aux services et aux collections devrait s'inspirer de la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies et ne devrait être soumise à aucune forme de censure idéologique, politique ou religieuse, pas plus qu'aux pressions commerciales.

Financement, législation et réseaux

La bibliothèque scolaire est une composante essentielle de toute stratégie à long terme d'alphabétisation, d'éducation, d'information et de développement économique, social et culturel. Comme elle relève des autorités locales, régionales et nationales, il lui faut l'appui d'une législation et d'une politique spéciales. Il lui faut un financement suffisant et régulier

pour pouvoir disposer d'un personnel bien formé, de documents, de technologies et d'équipements et son accès doit être gratuit.

La bibliothèque scolaire est un partenaire essentiel du réseau local, régional et national de bibliothèques et de centres d'information.

Lorsque la bibliothèque scolaire partage des équipements et/ou des ressources avec un autre type de bibliothèque, tel qu'une bibliothèque publique, il faut que les objectifs spécifiques de la bibliothèque scolaire soient reconnus et pris en compte.

Objectifs de la bibliothèque scolaire

La bibliothèque scolaire fait partie intégrante du processus éducatif.

Les fonctions énumérées ci-après, qui correspondent au noyau de services essentiels qu'elle doit fournir, sont indispensables à l'acquisition de la lecture et de l'écriture et de compétences élémentaires en matière d'information et au développement de l'enseignement, de l'apprentissage et de la culture :

- faciliter et améliorer la réalisation des objectifs éducatifs qui font partie de la mission de l'école et que traduisent les programmes d'enseignement;
- faire naître et entretenir chez les enfants l'habitude et le plaisir de lire et d'apprendre et d'utiliser les bibliothèques, de sorte qu'ils les conservent tout au long de leur vie;
- offrir des occasions de faire l'expérience de la création et de l'utilisation de l'information pour acquérir des connaissances, comprendre, déployer son imagination et se distraire;
- aider tous les élèves à apprendre et à mettre en pratique des techniques permettant d'évaluer et d'utiliser l'information, quels qu'en soient la forme, la présentation ou le support, tout en étant sensibles aux modes de communication au sein de la communauté;
- donner accès aux ressources et possibilités locales, régionales, nationales et mondiales mettant les élèves en contact avec des idées, des expériences et des opinions très diverses;
- organiser des activités qui favorisent une prise de conscience et une sensibilisation culturelles et sociales;
- travailler avec les élèves, les enseignants, les administrateurs et les parents pour accomplir la mission de l'école;
- proclamer l'idée que la liberté intellectuelle et l'accès à l'information sont indispensables à une citoyenneté et à une participation effectives et responsables dans une démocratie;
- promouvoir la lecture ainsi que les ressources et les services de la bibliothèque scolaire auprès de l'ensemble de la communauté scolaire et en dehors de celle-ci.

La bibliothèque scolaire s'acquitte de ces fonctions en élaborant une politique et des programmes, en sélectionnant et en acquérant des ressources, en assurant l'accès matériel et

intellectuel aux sources d'information appropriées, en offrant des moyens didactiques et en employant un personnel qualifié.

Personnel

Le ou la bibliothécaire scolaire est le membre du personnel qui, en raison de ses qualifications, est chargé(e) d'organiser et de gérer le travail de la bibliothèque scolaire, avec le soutien de collègues dont l'effectif est aussi approprié que possible; il ou elle travaille avec tous les membres de la communauté scolaire et en liaison avec la bibliothèque publique et d'autres bibliothèques.

Le rôle des bibliothécaires scolaires varie selon le budget, les programmes et les méthodes d'enseignement des écoles, dans le cadre juridique et financier national. Dans certains contextes, il y a de grands domaines dans lesquels il est d'une importance capitale que les bibliothécaires scolaires possèdent des connaissances pour pouvoir mettre en place et faire fonctionner des services efficaces dans leurs institutions : la gestion des ressources, des bibliothèques et de l'information et la pédagogie.

Dans un environnement de plus en plus connecté en réseaux, il faut que les bibliothécaires scolaires sachent prévoir leur équipement informatique et enseigner aux enseignants et aux élèves les différentes techniques de traitement de l'information. Ils doivent donc poursuivre leur formation professionnelle et se perfectionner.

Fonctionnement et gestion

Pour assurer un fonctionnement efficace et responsable ;

- il faut formuler des directives concernant les activités de la bibliothèque qui définiront les buts, les priorités et les services de la bibliothèque scolaire en fonction du programme d'enseignement;
- la bibliothèque scolaire doit être organisée et gérée selon des règles professionnelles;
- les services doivent être accessibles à tous les membres de la communauté scolaire et fonctionner dans le contexte de la communauté locale;
- il convient d'encourager la coopération avec les enseignants, les organes supérieurs de direction de l'établissement scolaire, les administrateurs, les parents, les autres bibliothécaires et professionnels de l'information et le secteur associatif.

Mise en œuvre du Manifeste

Les gouvernements, par l'intermédiaire des ministères chargés de l'éducation, sont instamment invités à élaborer des stratégies, des politiques et des plans qui mettent en œuvre les principes énoncés dans le présent Manifeste. Il doit être notamment prévu de diffuser ce Manifeste dans les programmes de formation initiale et continue des bibliothécaires et des enseignants.

Le présent Manifeste est établi en coopération avec la Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques (IFLA) – Section des bibliothèques scolaires et des centres de documentation.

Août 1999

« Les maîtrises de l'UNESCO pour la survie au XXI^{ème} siècle »

- La maîtrise fonctionnelle fondamentale ou de base des pratiques (compétences) que sont la lecture, l'écriture, l'expression orale et le calcul ;
- La maîtrise de l'informatique ;
- La maîtrise des médias ;
- L'enseignement à distance et le cyber apprentissage ;
- La maîtrise culturelle ;
- La maîtrise de l'information.

Index

Après tentative et réflexion, nous avons décidé, pour deux raisons, de ne pas faire d'index : les mêmes mots reviennent incessamment et l'index aurait été peu utilisable ; la table des matières est précise et rend, dans le cas présent, un meilleur service.