

# Bibliothèques et *Information Literacy*

## Un état de l'art

**D**e nombreuses publications analysent le développement de la Société de l'information en lien avec les évolutions technologiques depuis les années 1960 (microprocesseurs, réseaux numériques, ordinateurs et surtout Internet). Ces « nouvelles technologies » permettent et induisent une mise en réseau de données dans un cadre mondial depuis une bonne dizaine d'années. Nous nous trouvons dans une situation d'offre exponentielle d'information. Mais, paradoxalement, alors qu'une grande attention et de forts moyens sont accordés à la mise en place des infrastructures permettant l'accès à cette information, peu de personnes en dehors des professionnels de l'information semblent prendre conscience que rien n'est, en fait, directement accessible.

### Sylvie Chevillotte

École nationale supérieure  
des sciences de l'information  
et des bibliothèques  
chevillo@enssib.fr

La profusion de savoirs et d'informations véhiculés suppose des citoyens ayant la capacité d'identifier leur besoin d'information, de sélectionner celle-ci, de l'évaluer pour enfin l'utiliser.

Le savoir a toujours eu une place centrale dans les bibliothèques et dans le métier de bibliothécaire lui-même<sup>1</sup>. Que l'on se réfère aux bibliothécaires-clercs du *Nom de la Rose* d'Umberto Eco, ou à la visée éducative des bibliothèques au XIX<sup>e</sup> siècle, le bibliothécaire est celui qui permet l'accès au savoir<sup>2</sup>. Passeur autrefois vers des ressources rares, aujourd'hui

médiateur vers une information pléthorique. Pour Patrick Bazin, « dans une société menacée par le trop-plein et le chaos de l'information, guettée par l'empilement consumériste des pratiques culturelles, les bibliothèques [...] jouent un rôle central dans l'émergence d'une nouvelle culture de la complexité, c'est-à-dire dans l'accès maîtrisé, tout au long de la vie, à la multiplicité croissante des connaissances<sup>3</sup> ». Aujourd'hui, la fonction éducative se renforce dans tous les types de bibliothèques. Offrir aux usagers des réponses à leurs questions, un accès aux collections ou à l'information sans les accompagner d'une explication méthodologique ni les doter d'une formation documentaire est en effet insuffisant.

L'*Information Literacy* a pour objectif de donner à l'usager les moyens d'acquérir une réelle maîtrise de l'information, au-delà d'un accès à la

1. Bertrand Calenge (dir.), *Bibliothécaire, quel métier ?*, Éd. du Cercle de la librairie, 2004.

D'importants développements sont consacrés aux relations des bibliothécaires avec le savoir et les connaissances.

2. Jean Hassenforder, *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (1850-1914)*, Éd. du Cercle de la librairie, 1967.

Pour la vocation pédagogique, ne pas oublier les liens entre les sections jeunesse des bibliothèques et les écoles.

3. Patrick Bazin, « Les bibliothèques, plus que jamais », *Journal des bibliothèques médiathèques de Lyon*, novembre-décembre 2004, p. 3.

Diplômée en sciences politiques,

**Sylvie Chevillotte** est coresponsable du service Formist à l'Enssib. Elle a exercé auparavant à la Bibliothèque municipale du Mans et a dirigé la Bibliothèque départementale du Maine-et-Loire. Auteure de plusieurs articles et de contributions à des colloques, elle a dirigé la formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problématiques et perspectives (Presses de l'Enssib, 2004) et a collaboré à Information literacy in Europe (Rome, Italian National Research Council, 2003).

technologie, comme le souligne P. Bernhard « [...] *L'un des gages de réussite dans nos sociétés dites "de l'information" et "du savoir" est de [...] viser l'acquisition [...] de compétences informationnelles par le plus grand nombre possible de personnes - des habiletés de plus en plus considérées comme faisant partie du bagage scolaire minimal, au même titre que les habiletés en lecture, en écriture, en calcul* » (1).

Le concept de « literacy » ne semble souvent pas perçu dans toute sa dimension. En effet, l'« IL » ne doit pas se limiter au seul domaine universitaire. Il dépasse la seule « éducation à l'information » et ne s'adresse pas uniquement au public étudiant, même si ses terrains d'origine sont l'enseignement secondaire et universitaire. Les compétences informationnelles sont nécessaires pour rechercher tout type d'information dans les domaines du loisir, des études, du travail ou de l'exercice de la citoyenneté (des chiffres de la concurrence ou des brevets à des images pour illustrer une communication, en passant par la biographie d'un auteur ou des informations sur « l'effet de serre »).

Enfin, et cela est essentiel, tout le monde doit arriver à transposer les compétences informationnelles acquises d'une situation à une autre.

Quelle place occupe l'*Information Literacy* dans la Société de l'information aujourd'hui ? Et quel rôle peuvent et doivent jouer les bibliothèques dans son développement ?

Les bibliothèques françaises, notamment universitaires, sont très investies dans ce domaine depuis une

### Information Literacy

L'*Information Literacy*<sup>1</sup> est une notion anglo-saxonne, difficilement traduisible, définie par l'Office québécois de la langue française comme 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 culture 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 culture informationnelle 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 ».

De nombreuses définitions sont données dans la littérature professionnelle. E.-K. Owusu-Ansah dresse un panorama des débats et questions principales (17) et S. Campbell tente de « définir l'Information Literacy au XXI<sup>e</sup> siècle » (10).

En 1989, l'expression « *Information Literacy* » est officialisée par la définition qu'en donne l'American Library Association : « 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'exploiter<sup>2</sup> ».

Pour S. Behrens, cette définition recueille un relatif consensus (3). Les accords portent sur les points suivants :

- les différentes étapes de la recherche (partir d'un besoin, chercher, localiser, évaluer, exploiter, utiliser...)

et, pour certains, qui vont plus loin :

- ajout des notions de pensée critique, d'éthique, de droit ;
- question du lien avec les disciplines ;
- notions de citoyenneté, formation au long de la vie, lien entre les bibliothèques scolaires et les autres bibliothèques. Importance de ne pas limiter l'IL aux étudiants et de ne pas couper cette activité de la vie quotidienne.

Il faut souligner l'apport théorique de la thèse de C. Bruce sur les « sept faces de l'Information Literacy » (7) et insister sur le fait que l'expression « *Information Literacy* » couvre un champ beaucoup plus vaste que la seule « formation documentaire ».

1. Dans l'attente d'une expression française unanimement utilisée, l'auteur a employé le terme d'*Information Literacy* abrégé parfois en IL.

2. Traduction de P. Bernhard.

*Final Report of the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy* :

<http://www.infolit.org/documents/89Report.htm>

quinzaine d'années (9). Il est donc intéressant, à ce stade, de connaître les questions clés et les réalisations sur ce sujet dans d'autres pays. Il semble important de transmettre au sein de notre espace linguistique et culturel les réponses qui sont trouvées dans les pays anglo-saxons, très actifs, pour construire une culture francophone de l'IL qui soit en phase avec les recherches étrangères dans ces domaines.

L'IL ne concernant pas uniquement les bibliothèques, il est indispensable que celles-ci se situent dans un contexte plus large et perçoivent les enjeux liés à la transmission de ces « compétences informationnelles ».

Après un bref panorama de l'*Information Literacy* aujourd'hui, dans le monde, cet article tentera de définir quelques-uns des enjeux principaux de son développement.

En lien avec le travail de veille effectué par le service Formist<sup>4</sup>, l'article se limitera à l'IL chez les étudiants du supérieur, et s'intéressera donc essentiellement aux pratiques et réflexions des bibliothèques universitaires et des universités.

### Panorama des grandes tendances dans les bibliothèques universitaires

En préambule, rappelons que les bibliothèques universitaires ont toujours proposé des formations à leurs usagers. Souvent individuelles et réservées aux étudiants du 3<sup>e</sup> cycle, elles se sont, sous l'effet des évolutions technologiques, démographiques et sociologiques, structurées et insérées dans les cursus. La plupart des pays occidentaux ont connu une évolution similaire. On doit cependant souligner le rôle précurseur des États-Unis (5, 19, 22). L'élément fondamental est l'impact des méthodes pédagogiques sur la transformation du « cours de bibliographie » (*bibliographic instruction*) en *Information Literacy*, ou, ainsi que l'a précisé

4. <http://formist.enssib.fr>

P. Bernhard, « *de la recherche en bibliothèque à la démarche de résolution de problèmes* » (1).

De nombreuses publications ont repris l'historique du terme IL et son développement (3, 7, 8). S. Behrens notait déjà en 1994 « *l'abondance de la littérature sur l'Information Literacy* ». Nous reprendrons quelques-unes des étapes retenues par ces auteurs.

En 1970, le terme « *Information Literacy* » est pour la première fois mentionné par P. Zurkowski, président de l'Association de l'industrie de l'information (IIA). Il fixe comme objectif le développement de l'IL aux États-Unis dans la décennie suivante. Dès cette première définition, l'IL ne se limite pas au seul domaine de l'éducation, mais s'applique à tous les secteurs, notamment privés.

S. Behrens note ensuite trois grandes périodes qui vont plus ou moins coïncider dans l'ensemble des pays – reprises par P. Bernhard (1).

Les années 1970 voient apparaître des références au contexte de la société de l'information et l'affirmation de la nécessité d'être « capable de maîtriser » l'information, mais sans identifier des compétences spécifiques.

Durant les années 1980, se précise l'extension du concept et des compétences et connaissances indispensables.

Dans les années 1990, l'explosion d'Internet et des « nouvelles » technologies a contribué à l'extension de l'IL<sup>5</sup>.

## Recherches et pratiques

Il est difficile d'avoir une vue d'ensemble de la ou des recherches en cours en IL, car le sujet concerne de nombreux champs disciplinaires : sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation, sciences cognitives, dont la psychologie cognitive.

5. Voir pour une analyse pertinente du concept de maîtrise de l'information : Brigitte Juanals, *La culture de l'information*, Lavoisier, 2003, p. 15-30.

Au-delà de cette recherche « scientifique », le sujet donne lieu à de nombreuses études, enquêtes et publications. Elles sont souvent liées à des projets ou menées par des bibliothécaires qui interrogent leurs propres pratiques. Il s'agit souvent plus de recherche « appliquée ».

P. Candy et C. Bruce ont présenté un état de la recherche en 1999-2000 essentiellement centré sur les recherches anglophones (8). Il ne semble pas y avoir eu de tentative de recensement global depuis.

L'étude de la bibliographie annuelle commentée – principalement d'articles – du dernier numéro annuel de *Reference Service Review*<sup>6</sup> donne une bonne indication sur les sujets de réflexion actuels – nord-américains, essentiellement. Les thèmes des principaux congrès sur l'IL ainsi que les discussions sur les listes de diffusion spécialisées fournissent également des renseignements sur l'actualité du sujet<sup>7</sup>.

En 2002 et 2003, A.-M. Johnson note une relative stabilisation du nombre d'articles consacrés à l'IL (281 en 2001, 287 en 2002 et 278 en 2003, dont, pour les mêmes années, 155, 151 et 148 concernent plus spécifiquement les bibliothèques académiques). En 2002, 10 % des articles portaient sur l'évaluation des formations, ce thème étant étroitement lié à différentes recherches en cours. En 2003, l'accent était mis sur le thème de la collaboration et la nécessité de partenariats, entre professeurs et bibliothécaires d'une part, mais également entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Durant ces deux années, les thèmes récurrents ont été l'intégration

6. Anna Maria Johnson, « Library Instruction and Information Literacy », *Reference Service Review*, vol. 31, n° 4, 2003, p. 385-419.

Anna Maria Johnson, Sarah Jent, « Library Instruction and Information Literacy, 2003 », *Reference Service Review*, vol. 32, n° 4, 2004, p. 413-442.

7. Information Literacy Instruction List ILLI-L@ala.org, par exemple.

Source majeure d'information internationale, *Information Literacy Weblog* : <http://ciquest.shef.ac.uk/infolit/>

de l'IL dans les cursus ; les normes (*standards*) ; la question de l'évaluation.

Les paragraphes qui suivent tenteront de dégager de grandes tendances dans ces domaines et de les illustrer de quelques exemples.

On aurait pu ajouter le lien avec les TIC (technologies de l'information et de la communication), les didacticiels, l'enseignement à distance, les modes de recherche, la formation des professionnels... Ceci nécessiterait un autre article !

## Place dans les cursus ou dans les curriculums

Si chaque situation dépend d'un contexte particulier – les systèmes d'accréditation par exemple, ou l'importance des services de référence dans les BU anglo-saxonnes influent et modèlent le développement de l'IL dans ces pays – et si chaque programme dépend d'un contexte institutionnel et de besoins propres, pour C. Bruce et P. Candy, des modèles communs émergent néanmoins (8).

Les axes de réflexion concernent : – *La collaboration enseignants/professionnels de l'information*. C'est le point central de l'IL dans tous les pays – avec son corollaire, le contenu des programmes. La collaboration enseignants/bibliothécaires semble un préalable à la réussite de l'IL en milieu universitaire.

C'est le sujet des articles d'E.-K. Owusu-Ansah (18), et de S. Virkus et S. Metsar (22).

C'est également un thème souvent traité lors des congrès américains LOEX<sup>8</sup> ou en France, lors des 2<sup>es</sup> Rencontres Formist en 2002<sup>9</sup>.

8. LOEX, Library Orientation EXchange est un centre de ressources sur la formation des usagers et l'IL. Créé en 1971, il regroupe de nombreux documents, il participe à l'organisation du congrès annuel LOEX, et publie une lettre électronique trimestrielle, *LOEX Quarterly* : <http://www.emich.edu/public/loex/index.html>

9. La collaboration enseignants/professionnels est le thème choisi pour les 5<sup>es</sup> Rencontres Formist, le 9 juin 2005.

- *Le contenu des programmes* : compétences informationnelles/lien avec les disciplines.

Là encore, le sujet fait débat. Il est abordé dans la plupart des publications, notamment par C. Bruce et P. Candy (8) et par P. Bernhard (2).

L'Université Laval a publié en 2004 un document présentant un programme de formation documentaire axé sur l'approche par compétences<sup>10</sup>.

- *L'« institutionnel »*. L'étape suivante, ou facilitant, l'inclusion dans les cursus est la reconnaissance institutionnelle de la nécessité de l'IL (13, 14).

En France, la loi Bayrou instaurant, en 1997, la Méthodologie du travail universitaire dans les programmes a permis l'inscription des formations dans le cadre universitaire<sup>11</sup>. À Montréal, tout comme à Helsinki, cette recommandation est inscrite dans un texte de Politique générale de l'université (voir *infra*). Aux États-Unis, l'ALA joue un rôle important, ainsi que les accréditations et la commission sur l'Enseignement supérieur des différents États (18).

## Standards et référentiels

Quelles sont les compétences informationnelles à acquérir par les étudiants ? Cette question est essentielle. P. Bernhard a effectué un travail récapitulatif très complet sur ce sujet<sup>12</sup>.

Dans les années 1990, de nombreux travaux ont porté sur les modèles du processus de recherche d'information : « [Ils] ont été développés avec l'intention de rendre évident le déroulement d'un processus ou

*d'une démarche qui dépasse la recherche d'information prise dans un sens restreint... La plupart ont pour but d'intégrer aux objectifs des programmes d'études des objectifs spécifiques visant le développement systématique et progressif d'habiletés d'information »* (1). On peut également citer C. Kulthau, et C. Bruce<sup>13</sup>.

Ces modèles préconisent un certain nombre d'étapes, de processus ou de questions (de 3 à 9).

Certains modèles ont servi de base à l'élaboration de normes (*standards*)<sup>14</sup>. Les deux principales normes pour l'enseignement supérieur sont américaines et australiennes.

Les premières, souvent appelées ACRL déclinent la définition de l'IL en cinq normes. Chacune est ensuite divisée en indicateurs de performance fixant des objectifs intermédiaires aux étudiants.

Les normes australiennes et néo-zélandaises insistent sur le fait que l'IL est un cadre intellectuel, clé de voûte du développement de la formation tout au long de la vie. Elles relèvent l'importance de l'analyse critique. Aux cinq normes américaines qu'il adapte, le document australien en ajoute une sixième : une utilisation de l'information associée à une compréhension des questions culturelles, éthiques, juridiques, économiques qui l'entourent.

13. Le tableau récapitulatif des modèles proposé par P. Bernhard (1) est à compléter par le tableau comparatif d'Annette Lamb, 2001 :

<http://eduscapes.com/tap/topic71model.jpg>  
Carol Kulthau, *Seeking Meaning : a process approach to library and information services*, Nordwood, Ablex, 2004 (2<sup>e</sup> éd.).

14. Éditions des normes américaines de l'ACRL (Association of College and Research Libraries) :

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>

Traduction française accessible à :

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/InfoLit-French.pdf>

Normes australiennes. *Information Literacy Standards*, 1<sup>re</sup> édition Canberra, Council of Australian University Librarians, 2001.

Nouvelle édition corrigée : Alan Bundy, *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, 2<sup>e</sup> édition, Adélaïde, ANZIL, 2004.

Accessible en ligne sur le site de l'ANZIL (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) : <http://www.anzill.org/>

Ces deux normes ont été traduites et parfois adaptées par de nombreux pays (Mexique, Canada, Finlande...)

En France, il n'existe pas de norme ni de cadre général, mais un référentiel récent des compétences documentaires utiles en 1<sup>er</sup> cycle universitaire : EruDist<sup>15</sup>. Il a été conçu par un groupe de travail sous la conduite du service interétablissements de coopération documentaire de Grenoble II et III, dans un souci de continuité avec le référentiel de l'enseignement secondaire réalisé par la Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale<sup>16</sup>. EruDist est structuré en « familles de compétences », en exemples pratiques et en ressources. Il est conçu pour guider les formateurs qui adapteront ensuite les propositions à leurs besoins.

La tendance commune est donc de concevoir des normes ou référentiels assez généraux, en les faisant évoluer et en les adaptant aux pratiques et contextes spécifiques.

## Évaluation

La dernière question clé - étroite-ment liée à la nécessité de reconnaissance institutionnelle et donc financière - est celle de l'évaluation des étudiants - globalement et individuellement -, des formations et de l'impact de ces formations (meilleurs résultats, etc.).

P. Thirion, passant en revue la littérature à ce sujet, déplore l'absence d'études approfondies sur l'impact de ces formations. Il retrace l'influence, en France, des recherches d'A. Coulon (11, 12) qui tendent à éta-

15. Voir F. Simonot, « Création d'un référentiel des compétences documentaires pour les étudiants du 1<sup>er</sup> cycle universitaire », *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*, Actes des 3<sup>es</sup> rencontres Formist, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2004, p.131-149.

EruDist : [http://askonce.grenet.fr/test\\_refdoc3/](http://askonce.grenet.fr/test_refdoc3/)

16. Fadben dans *Médiadoc*, décembre 1997, « Les compétences en information-documentation : référentiel ». Accessible à l'URL : <http://www.ac-poitiers.fr/tpi/formanet/formatio/referencsommaire.htm#hautdepage>

10. Document s'adressant aux enseignants. <http://www.bibl.ulaval.ca/adele/formation.html#professeurs>

11. Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, article 430-3. Voir également l'arrêté du 30 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales sciences et technologies et aux licences et maîtrises du secteur sciences et technologies.

12. <http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/modeles.html>

blir un lien entre la formation documentaire et la réussite universitaire, tout en insistant sur l'utilité d'une actualisation de ces recherches et de leur extension à plusieurs terrains d'investigation<sup>17</sup>.

Une autre étude, conduite en 2002 au Québec, a eu pour but de vérifier les compétences informationnelles des étudiants et de « *procurer aux bibliothèques universitaires des données fiables... pour appuyer des recommandations visant à intégrer la culture informationnelle dans l'apprentissage universitaire* ». Cette étude a concerné 5 000 étudiants « *entrant au 1<sup>er</sup> cycle dans les universités québécoises* » (16). Les questions couvraient divers aspects du processus de recherche documentaire, de l'identification des concepts à l'exploitation des résultats. Cette étude a eu un fort impact et le questionnaire a depuis été traduit et réutilisé dans de nombreuses bibliothèques françaises et étrangères<sup>18</sup>.

Les États-Unis proposent plusieurs programmes d'évaluation à l'échelon national. Le plus ambitieux est peut-être le projet de recherche SAILS (Standardized Assessment of Information Literacy Skills). Lancé en 2001, il est testé aujourd'hui par 77 institutions. Son but est de développer un outil d'évaluation suivant les normes de l'ACRL et de disposer ainsi d'éléments comparables au niveau national, de pouvoir confronter les résultats en compétences informationnelles avec d'autres indicateurs concernant les étudiants, et, enfin, pour les formateurs, de pouvoir améliorer leurs offres de formation<sup>19</sup>.

Aux États-Unis également, le guide des bonnes pratiques publié par l'ACRL propose un chapitre consacré à l'évaluation du programme et des

étudiants<sup>20</sup>. G. Sonntag a présenté une étude d'ensemble et la mise en œuvre de ce programme à l'Université de San Marcos en Californie (20)<sup>21</sup>.

Le projet LSU (Learning Support Unit), conduit à Dublin sur la période 2002-2005, vise à étudier si des compétences génériques – dont *l'Information Literacy* – peuvent améliorer la vie des étudiants et leurs performances académiques<sup>22</sup>.

Enfin, en Australie, l'ANZILL a publié plusieurs documents sur l'évaluation et son groupe de recherche travaille sur ce sujet<sup>23</sup>.

## Enjeux et acteurs

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, *l'Information Literacy* dépasse largement le monde des bibliothèques et concerne les citoyens tout au long de leur vie. Les formations proposées dans les universités doivent être l'un des maillons – essentiels – d'une politique beaucoup plus large. Il convient donc de s'interroger sur la place actuelle de ce concept au-delà du champ des bibliothèques. Plus concrètement, quels sont les enjeux du développement de la maîtrise de l'information pour nos sociétés, aujourd'hui ? Et surtout, comment lier des principes généraux sur la société de l'information, l'économie du savoir avec les pratiques et réflexions menées dans les bibliothèques ?

Cela ne passe-t-il pas en premier lieu par une prise de conscience, par les professionnels des bibliothèques, des enjeux sociétaux liés à la maîtrise de compétences informationnelles ? Ceci leur permettrait sans doute de jouer un rôle plus large, en lien avec d'autres acteurs comme les instances éducatives et les instances internationales.

Il s'agit tout d'abord d'enjeux sociaux et économiques. La question de l'économie des savoirs est une question de société fondamentale, dont les mots-clés pourraient être « compétitivité », « innovation », « savoir », « connaissance », « immatériel »...

De nombreux discours politiques ou rapports mettent l'accent sur le savoir et ses enjeux... Mais, la plupart du temps, ces propos restent incantatoires, et l'on observe un décalage entre les déclarations d'intention et la réalité. Il est néanmoins intéressant de prendre connaissance de certains de ces textes.

Comme l'écrit J.-M. Charpin, « *pour la France, comme pour les pays comparables, la principale source de création de richesses réside désormais dans les savoirs et les compétences, davantage que dans les ressources matérielles. La compétitivité des entreprises et, au delà, celle des nations, repose fondamentalement sur les capacités à créer et utiliser les connaissances*<sup>24</sup> ».

Il fait fortement écho à un autre rapport français de 1990, celui de René Mayer intitulé *Information et compétitivité*. Ce rapport mentionnait déjà le lien entre la compétitivité économique et les actions de formation du primaire à l'enseignement supérieur ainsi qu'en formation permanente. C'était une question récurrente dans les années 1990. En janvier 1998, le Premier ministre présentait le PAGSI (programme d'action gouvernemental pour la société de l'in-

20. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>

21. Gabriela Sonntag, « Evidence-based assessment for information literacy programs ». Chapitre à paraître dans le recueil des Actes du colloque DHI en 2005. À paraître en français sur le site Formist.

*Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*. Best Practices Initiative Institute for Information Literacy.

22. University College Dublin : <http://www.ucd.ie/lisu/about.html>

23. Mandy Lupton, « Curriculum alignment and assessment of IL Learning », *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*, p. 25-27 ou encore Ralph Catts, *Information Skills Survey for Assessment of Information Literacy in Higher Education. Administration Manual*, Canberra, Council of Australian University Librarians, 2003.

24. *La France dans l'économie du savoir*, La Documentation française, 2002, 285 p. Avant-propos de Jean-Michel Charpin. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/024000577.shtml>

17. Paul Thirion, « De la conviction à la preuve », *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*, op. cit., p.151-173. Cf. également note 6.

18. Le projet de l'ENIL (European Network on Information Literacy) <http://www.ceris.to.cnr.it/Basil/EnIL/index.html>

19. Projet SAILS <http://www.projectsails.org/index.html>

formation). Il s'agissait de « préparer la France à l'entrée dans la société de l'information<sup>25</sup> ».

Plus récemment, le rapport du Conseil économique et social sur la « Société de l'information » (2004) insistait sur les enjeux socio-économiques induits par la « révolution numérique<sup>26</sup> ».

En Europe, le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne a lancé, en mars 2000, une action pour « une Europe de l'innovation et de la connaissance<sup>27</sup> ». Le texte introductif souligne deux évolutions : la mondialisation et les TIC, et une double conséquence : « L'arrivée subite - puis l'importance croissante - des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les sphères professionnelle et privée a une double conséquence : d'une part, elle appelle une révision complète du système éducatif européen mais, au-delà, l'accès à la formation tout au long de la vie doit être garanti. »

Cette prise de conscience de l'importance socio-économique du savoir et des compétences informationnelles peut être observée un peu partout<sup>28</sup>.

Ces études, discours, observations se déclinent généralement en enjeux culturels et éducatifs. Tout naturellement, les universités - et les établissements d'enseignement secondaire - vont être les acteurs majeurs de ces transformations.

J.-M. Charpin précise : « [...] Si les TIC jouent un rôle majeur [...], mettre l'accent sur le savoir signifie que le problème concerne moins

l'accès à l'information que la faculté de s'en servir, et plus généralement la capacité d'apprentissage des différents acteurs concernés. »

En Europe, les Accords de Bologne propulsent les universités en acteurs essentiels du mouvement vers la société du savoir. Les enjeux en sont soulignés par S. Virkus et S. Metsar (22). Les textes du conseil européen sur les universités soulignent l'émergence de nouvelles attentes et insistent sur cet enjeu éducatif pour les différents niveaux d'enseignement et pour la formation continue<sup>29</sup>.

Au niveau européen et international se mettent en place des procédés d'évaluation des compétences des élèves et des étudiants (Programme international pour le suivi des acquis des élèves-PISA ; statistiques OCDE) qui permettent aux différents pays et à leurs instances éducatives de se situer dans un ensemble plus vaste et de se fixer des objectifs de formation.

On dépasse les objectifs généraux pour cibler les « compétences informationnelles », mais certains pays se sont dotés de textes instituant ces compétences dans un cadre éducatif plus ou moins large.

En Australie, le Sénat a publié un rapport sur les bibliothèques dans un environnement numérique. Le texte souligne que « le simple accès en ligne à des contenus ne répond pas aux besoins de la société » et que d'autres organismes que les bibliothèques doivent s'impliquer<sup>30</sup>.

En Finlande, le plan de développement 2003-2008 du ministère pour l'Éducation et la Recherche inclut l'IL<sup>31</sup>. Ce texte doit être ensuite pris en compte par les universités<sup>32</sup>.

Au niveau universitaire, l'Université de Montréal reconnaît la nécessité d'une politique de formation à l'utilisation de l'information : « L'université de Montréal considère que la maîtrise du bon usage de l'information et des technologies qui la supportent est indispensable à la réussite de tout apprentissage universitaire<sup>33</sup>. »

On pourrait multiplier les exemples.

## Les instances internationales

Les instances internationales ont également un rôle à jouer dans la diffusion de l'IL. Le droit à l'information est devenu une préoccupation éducative à l'échelle internationale. L'Unesco a reconnu l'importance de ce droit et souhaite mettre en place des programmes à l'échelon régional<sup>34</sup>.

En septembre 2003, une trentaine d'experts se sont réunis à Prague, en lien avec le Sommet mondial de l'information, et ont rédigé, à l'issue de la conférence, un document, la « Déclaration de Prague », ainsi qu'un rapport. Ces deux documents insistent sur la nécessité de maîtriser les compétences informationnelles dans une société de l'information. Le groupe d'experts propose d'inclure le thème de l'IL « dans la décennie de l'alphabétisation » des Nations unies (2003-2012) et de créer une Alliance internationale<sup>35</sup>.

25. PAGSI : <http://www.education.gouv.fr/realisations/communication/samra.htm>

26. Nicolas Curien, Pierre-Alain Muet, *La société de l'information*, La Documentation française, 2004, 310 p. (coll. « Les rapports du Conseil d'analyse économique », n° 47).

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/044000180.shtml>

27. [http://europa.eu.int/comm/lisbon\\_strategy/key/index\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/key/index_fr.html)

28. Aux États-Unis, par exemple, le rapport SCANS. US Secretary of Labor : *Commission on achieving necessary skills* 1992 cite les compétences informationnelles comme essentielles.

29. Différents textes consultables en ligne à : [http://europa.eu.int/pol/educ/index\\_fr.htm](http://europa.eu.int/pol/educ/index_fr.htm)  
Notamment : Commission européenne, *Role of the Universities in the Europe of knowledge*, 2003, rapport final : [http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003/com2003\\_0058en01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003/com2003_0058en01.pdf)

30. Australian Senate, Committee Report, *Libraries in the online environment*. [www.aph.gov.au/Senate/committee/ecita\\_ctte/online\\_libraries/index.htm](http://www.aph.gov.au/Senate/committee/ecita_ctte/online_libraries/index.htm)

31. Accessible en anglais à : <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opm08/opm08.pdf>

32. *Recommendation for universities for including IL competency in the new degree structures* [PDF]. Accessible en anglais à : <http://www.helsinki.fi/infolukutaito/english/index.htm>

33. Université de Montréal, *Recueil officiel : règlement, directives, politiques et procédures*, « Enseignement : politique de formation à l'utilisation de l'information », 2002. [http://www.secgen.umontreal.ca/pdf/reglem/francais/sec\\_30/ens30\\_9.pdf](http://www.secgen.umontreal.ca/pdf/reglem/francais/sec_30/ens30_9.pdf)

34. Ce type d'action est lié aux décisions du Sommet mondial de l'information. Voir notamment la communication d'Abdelaziz Abid, *Information literacy for lifelong learning*, 70<sup>e</sup> congrès IFLA, 2004.

35. Réunion d'experts organisée à Prague, en septembre 2003, sous l'égide de l'US National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) et du National Forum on Information Literacy (NFLI) américain, en association avec l'Unesco.

Les bibliothèques jouant un rôle central dans le développement de l'IL, leurs associations représentatives s'impliquent également dans ce sujet. C'est le cas de l'IFLA qui avait choisi l'IL comme l'un des thèmes centraux du 70<sup>e</sup> congrès de 2004, et qui a créé, en 2002, une section Information Literacy. Le principal projet de la section en 2004-05 est la publication de directives<sup>36</sup>.

Des progrès restent cependant à faire pour situer les actions des bibliothèques au sujet de l'IL dans le cadre plus large de la Société du savoir. La seconde phase du SMSI, en 2005 à Tunis, pourrait en fournir l'occasion.

36. <http://www.ifla.org/>

Voir aussi le compte rendu du congrès IFLA/Information Literacy : S. Chevillotte, Formist.

Quelles conclusions tirer de cette esquisse ? La première est la nécessité pour les bibliothécaires de sortir du champ des bibliothèques. Ce point évoqué dans la seconde partie de cet article avait déjà été abordé par S. Behrens en 1994 (3)<sup>37</sup>. Il est mis en pratique dans différents pays où les bibliothécaires ont tenté de dépasser les simples cadres des bibliothèques et des instances éducatives, pour former des groupes de travail plus larges<sup>38</sup>.

La seconde conclusion est la nécessité de connaître ce qui se fait dans d'autres pays. Formist tente de

37. « *Whether the IL movement will spread beyond librarianship – notably into the general education field – will depend on how successful librarians are in promoting both the importance of the issues and the significance of their role in accomplishing them. However, although it has become apparent that IL is regarded as a combined librarianship and educational issue, at present the literature remains essentially confined within the LIS discipline.* » Behrens, 1994.

porter à la connaissance des formateurs, *via* son site et ses journées d'étude, des réalisations et recherches hors hexagone, mais les initiatives sont foisonnantes et il y aurait sans doute matière à une publication plus importante et plus approfondie.

Enfin, et cela n'a été qu'effleuré dans cet article, il est nécessaire de lancer et structurer des recherches sur différents aspects de l'IL et sur différents terrains – notamment dans le monde francophone – pour passer, selon la formule de Paul Thirion, « *de la conviction à la preuve* ».

Janvier 2005

38. Les pionniers sont les États-Unis, avec le NFIL qui regroupe dès le départ industriels, éducateurs, politiques et bibliothécaires (1989) :

<http://www.infolit.org/>

Ils ont été suivis par les Australiens (2003), et les Mexicains tentent d'instaurer le même type de « forum » (2004 DHI) : <http://bivir.uacj.mx/dhi/>  
Il est à noter que les initiatives dans chacun de ces cas émanent de bibliothécaires.

## BIBLIOGRAPHIE

1. **BERNHARD**, Paulette. – « Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir » ». – *Éducation et francophonie*, les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation, 1998, vol. XXVI, n° 1.  
Également : <http://acelf.ca/c/revue/XXVI-1/articles/09-bernhard.html>
2. **BERNHARD**, Paulette. – La formation à l'usage de l'information : un atout dans l'enseignement supérieur – un état de la question ». – *Documentation et bibliothèques*, avril-juin 2000, p. 63-74.
3. **BEHRENS**, Shirley. – « A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy ». – *College and Research Libraries*, 1994, p. 309-322.
4. **BREIVIK**, Patricia ; **GEE**, E. G. – *Information Literacy: Revolution in the Library*. – New York : Macmillan, 1989.
5. **BREIVIK**, Patricia. – *Student learning in the information age*. – Phoenix : Onyx Press, 1998, 173 p.
6. **BRETELLE-DESMAZIÈRES**, Danièle ; **COULON**, Alain ; **POITEVIN**, Christine. – *Apprendre à s'informer, une nécessité : évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises*. – Université de Paris 8, Laboratoire de recherches ethnométhodologiques, 1999, 114 p.
7. **BRUCE**, Christine. – *The seven faces of information literacy*. – Adelaide : Auslib Press, 1997 (épuisé).  
Un résumé est accessible en ligne à : <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm>
8. **BRUCE**, Christine ; **CANDY**, Philippe (dir.). – *Information Literacy around the world: advances in programs and research*. – Wagga Wagga, N.S.W : Center for Information Studies, Charles Sturt University, Australie. 2000, 304 p.
9. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1999, vol. 44, n° 1. Dossier « La formation des usagers ». En ligne : <http://www.enssib.fr/bbf/bbf-99-1/index.html>
10. **CAMPBELL**, Sandy. – *Defining Information Literacy in the 21st century/Définir l'information literacy au XXI<sup>e</sup> siècle*. – IFLA, 70<sup>e</sup> conférence, Buenos Aires, 20-27 août 2004.  
Accessible à : [http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059f\\_trans-Campbell.pdf](http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059f_trans-Campbell.pdf)
11. **COULON**, Alain (dir.). – *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris 8*. – Université de Paris 8. Laboratoire de recherche ethnométhodologique, 1993, 100 p. (2<sup>e</sup> éd. corr. 1995).
12. **COULON**, Alain. – *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*. – Université Paris 8. Laboratoire de recherches ethnométhodologiques, 1999.
13. **D'ANGELO**, Barbara J. ; **MAID**, Barry M. – « Moving Beyond Definitions : Implementing Information Literacy Across the Curriculum ». – *Journal of Academic Librarianship*, 2004, vol. 30, n° 2, p. 212-217.
14. **JOHNSTON**, Bill ; **WEBBER**, Sheila. – « Information Literacy in Higher Education : A Review and Case Study ». – *Studies in Higher Education*, 2003, vol. 28, n° 3, p. 335-352.
15. **JUANALS**, Brigitte. – *La culture de l'information*. – Lavoisier, 2003, 243 p.
16. **MITTERMAYER**, Diane ; **QUIRION**, Diane. – *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1<sup>er</sup> cycle dans les universités québécoises*. – Montréal : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2003, 111 p.  
En ligne : <http://crepuq.qc.ca/documents/bibli/formation/etude.pdf>
17. **OWUSU-ANSAH**, Edward K. – « Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It ». – *The Journal of Academic Librarianship*, 2003, vol. 29, n° 4, p. 219-230.
18. **OWUSU-ANSAH**, Edward K. – « Information Literacy and Higher Education: Placing the Academic library in the Center of a Comprehensive Solution ». – *The Journal of Academic Librarianship*, 2004, vol. 30, n° 1, p. 3-16.
19. **RADER**, Hannelore. – « The learning environment-then, now and later ». – *Reference services review*, 1999, vol. 27, n° 3, p. 219-224.
20. **SONNTAG**, Gabriela. – « Report on the National Information Literacy Survey: Documenting Progress throughout the United States ». – *College and Research Libraries*, 2001, 62, n° 10, p. 996-1001.
21. Rapport final : Thompson, S. ; Cody, J. (Ed). – *Information Literacy meeting of experts: Prague, the Czech Republic: September 20-23, 2003: Report of a meeting sponsored by the US National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) and the National Forum on Information Literacy (NFIL) with the support of the United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (Unesco). United States Commission on Libraries and Information Science, 2003, 39 p.*  
Accessible à : <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/FinalReportPrague.pdf>
22. **VIRKUS**, Sirje ; **METSAR**, Silvi. – « General Introduction to the Role of the Library for University Education ». – *LIBER Quarterly*, 2004, vol. 14, n° 3/4, p. 290-305.  
Accessible à : <http://liber.library.uu.nl/>