



REGARDS
SUR L'INTERNATIONAL

MEDIADOC

N°16 - JUIN 2016

ÉDITO

DES APPROCHES
ÉPISTÉMOLOGIQUES PLURIELLES

SE PORTER AU-DELÀ
DES CONTEXTES NATIONAUX

APDEN.

ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DOCUMENTALISTES DE L'EDUCATION NATIONALE

25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - contact@fabden.asso.fr



www.apden.org

Sommaire

ÉDITO

DES APPROCHES ÉPISTÉMOLOGIQUES PLURIELLES

Lesley Farmer, *L'éducation à la maîtrise de l'information dans les bibliothèques scolaires aux États-Unis* **2**

Lee FitzGerald, *L'éducation à l'information en Australie :
aujourd'hui est un temps porteur de grandes espérances* **9**

Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini, *Infoéducation : «ceci n'est pas une pipe.»
À la recherche d'une troisième rive* **18**

SE PORTER AU-DELÀ DES CONTEXTES NATIONAUX

- 24** Isabel Mendinhos, Paula Correia, Apprendre avec la bibliothèque scolaire au Portugal
- 30** Joanne Plante, La bibliothèque scolaire au Canada. Bref état des lieux en Ontario francophone
- 35** Iwasaki Rei, Les bibliothèques scolaires, une politique de développement récente au Japon

Édito...

Par Gildas Dimier

Alors que la mise en œuvre définitive de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République se précise, se concluant, contre toute attente, par ce qui s'apparente à une non-avancée pour les professeurs documentalistes, le comité de rédaction de Mediadoc a souhaité prendre de la distance avec le contexte français pour s'intéresser à la situation des *School Librarians* à l'étranger.

Le Manifeste UNESCO/IFLA de la bibliothèque scolaire, dont découlent en partie les évolutions du modèle français, précise les missions de ces bibliothèques, ou CDI, dont on retiendra notamment les extraits suivants :

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 offerts 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.

Et, plus loin, dans la partie consacrée au personnel, que :

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

C'est dans l'esprit de ce texte que l'Éducation aux Médias et à l'Information a été inscrite dans la loi, selon la spécificité du contexte scolaire français. Aussi est-il important d'observer les applications qui en découlent à l'étranger, pour comparer les situations et

s'inspirer des mises en œuvre éprouvées et pertinentes.

Comment est définie la culture de l'information et quelle est sa place dans les différents systèmes scolaires ? Quelles sont les divergences et convergences par rapport au système Français ? Existe-t-il des curriculums ou des référentiels en information-documentation ? Dans quels types d'établissements se fait la formation (primaire, secondaire) ? Quel est le rôle respectif des enseignants et des bibliothécaires scolaires dans l'enseignement de l'information-documentation ou de l'acquisition d'une culture de l'information ? Quel est le statut des professionnels ?

Autant de questions auxquelles ce numéro de *Mediadoc* va s'efforcer d'apporter des réponses, les différents contextes scolaires envisagés, qu'il s'agisse du Brésil, des Etats-Unis, du Canada, de l'Australie, du Portugal ou du Japon étant chacun marqué par une triple empreinte historique, sociale et culturelle forte, à l'origine de particularismes significatifs, qui distinguent chacun de ces contextes.

Mais l'on observera aussi le partage de valeurs communes, profondément humanistes, qui expliquent mal le contour décidément flou des missions des personnels et l'apprécié de la mise en œuvre de ces bibliothèques scolaires, ou CDI, trop souvent perçus comme des espaces interstitiels incertains dont les caractéristiques ne semblent pas être assumées par les différents systèmes éducatifs.

L'éducation

à la maîtrise de l'information

dans les

bibliothèques scolaires

à aux États-Unis

◆ Dr. Lesley Farmer

Professeur de Médiathèque à California State University Long Beach

Aux États-Unis, la maîtrise de l'information est définie comme la capacité de localiser, d'évaluer, d'utiliser et de communiquer des informations de manière autonome et éclairée. L'Association américaine des bibliothécaires scolaires (AASL), une division de l'American Library Association (ALA), envisage la maîtrise de l'information dans le cadre d'un groupe de littératies interdépendantes, et a tendance à encadrer cet ensemble de connaissances et de compétences dans les dispositions de « l'apprentissage du 21e siècle ». Ces conceptions structurent dans une certaine mesure les orientations, mais en général l'acquisition des connaissances et des compétences ressort d'une décision locale, de même que la dotation en personnel de bibliothèque et leur formation académique. Par conséquent, l'éducation à la maîtrise de l'information varie considérablement à travers le pays, au sein d'un même district scolaire. Cette présentation se propose d'apporter des éléments

sur l'histoire et l'état actuel de la maîtrise de l'information et de son enseignement dans l'enseignement primaire et secondaire aux États-Unis.

La définition de la maîtrise de l'information

Le terme *information literacy* est difficile à définir, même aux États-Unis. La maîtrise de l'information a une histoire très ancienne, particulièrement vive durant la seconde moitié du 19^e siècle. Habituellement associée aux « compétences des bibliothèques », la maîtrise de l'information est liée à l'action des bibliothécaires universitaires qui ont expliqué aux étudiants comment trouver les ressources dont ils avaient besoin, parfois avec l'aide de systèmes de classification qui étaient alors en vogue. D'autres termes ont été utilisés pour refléter de manière plus fine les contenus et

l'approche de la maîtrise de l'information ; on a alors commencé à parler de « compétences de recherche », de « formation documentaire », et de « formation des utilisateurs ».

Pour en revenir aux origines, le terme actuel *information literacy* a été inventé en 1974 par Paul Zurkowski, alors président de l'Association de l'Industrie de l'Information, dans une proposition pour la Commission Nationale des Bibliothèques et Sciences de l'Information. Il a souligné l'importance de la capacité pour les individus à utiliser des ressources d'information dans le cadre de leur travail, en utilisant des techniques et des compétences pour résoudre des problèmes (Behrens, 1994). C'est à cette même période que les bibliothécaires et les autres professionnels de l'information ont pris conscience de l'amplification de la quantité d'informations et de la complexification de la manipulation de cette information. Avec l'avènement des ordinateurs de bureau et l'émergence de l'Internet dans les années 1980, associés au rôle de la technologie dans l'accès à l'information, la notion de maîtrise de l'information a évolué. La définition par l'ALA de la maîtrise de l'information, publiée dans le Comité Présidentiel de 1989 sur l'Information, est alors devenue la norme : « Pour maîtriser l'information, une personne doit être en mesure de reconnaître si l'information est nécessaire, il doit avoir la capacité de localiser, d'évaluer, et d'utiliser efficacement les informations nécessaires » (p. 1).

Comme précédemment indiqué, l'AASL a donné une définition un peu spéculative du concept d'*information literacy* pour répondre aux besoins et aux comportements des élèves en matière d'information, dans un cadre plus large de l'apprentissage au 21^e siècle. Ce changement d'approche reflète plusieurs changements sociaux : dans l'enseignement primaire et secondaire aux États-Unis, dans le questionnement national sur les compétences du 21^e siècle, sur les normes technologiques telles que celles posées par l'International Society for Technology in Education (ISTE), et au sujet

de l'évolution des natures de l'information et des technologies elles-mêmes. Un facteur puissant de transformation résulte de la conception de normes communes à l'échelle de l'Etat (CCSS), qui souligne l'importance des compétences de la lecture profonde, de la construction d'une pensée critique et de la résolution de problèmes, et les compétences de recherche. Ainsi, au lieu de placer la seule recherche d'information comme la clé de voûte, l'AASL (2007) a affirmé qu'un certain nombre de littératies interdépendantes participant de l'acquisition des connaissances recourent à l'information, au partage et à la production d'information. Une importance particulière est accordée à l'idée de créer l'information, au-delà du seul traitement des informations existantes. Il convient également de noter que l'AASL est actuellement en train de revoir les normes d'apprentissage, de sorte que leur prochaine édition pourrait présenter des évolutions.

Le Programme Scolaire

Aux États-Unis, la reconnaissance grandissante de la maîtrise de l'information entraîne une évolution des programmes scolaires. Les premières attentes explicites pour un programme qui intègre les objectifs de la maîtrise de l'information ont été publiées en 1998 par l'ALA. Il s'agissait de l'*Information Power*, qui comprenait les normes de maîtrise de l'information pour l'apprentissage des élèves. Ce document a souligné l'intérêt de devoir incorporer la maîtrise de l'information dans l'instruction de chaque domaine académique. Le programme suivant, *Standards for the 21st century learner* (AASL, 2007), a quant à lui envisagé quatre normes (voir supra), selon quatre axes (les compétences, les dispositions, les responsabilités et les stratégies d'auto-évaluation), associées à des repères de progressivité pour les niveaux 2, 5, 8, 10 et 12 (élèves âgés de 7, 10, 13, 16 et 18 ans). Par ailleurs, un livre d'accompagnement, *Standards for the 21st century learner in action* (AASL 2009), apporte des exemples de leçons pour chaque niveau.

Ces normes professionnelles, qui n'ont pas été institutionnalisées, n'ont pas de valeur prescriptive. En conséquence, l'instruction la plus commune menée par les bibliothécaires scolaires consiste à localiser et à évaluer les ressources, avec, désormais, un accent porté sur les moteurs de recherche en ligne et les bases de données numériques. L'attribution (par exemple, la citation de l'auteur de l'information) fait également l'objet d'un enseignement par les bibliothécaires. Au-delà de ces compétences de base, des programmes qui s'inspirent de la maîtrise de l'information pourraient inclure une série de concepts et de compétences, liés à la nature et à la structure de l'information et à la création de productions de médias d'information avec des objectifs de connaissance et des publics identifiés.

Ces descriptions reflètent les transformations liées à l'enseignement de la maîtrise de l'information aux États-Unis et illustrent la difficulté à mettre en œuvre la maîtrise de l'information, bien que les qualifications professionnelles existent. Bien que des normes communes de base (CCSS) à l'échelle de l'État aient été adoptées dans la plupart des États fédéraux, les politiques et les pratiques éducatives sont largement décidées au niveau de l'État et des communautés locales. Par conséquent, aucune approche nationale cohérente n'existe en matière de programmes de maîtrise de l'information. Quelques États ont des référentiels de maîtrise de l'information explicites, qui pourraient être autonomes, ou repris par d'autres États. Dans d'autres États ces compétences sont intégrées dans le cadre des arts du langage ou de l'ensemble du programme, avec une utilisation limitée du concept d'*information literacy*. Quant au CCSS, il renvoie en partie à des éléments de maîtrise de l'information, comme la lecture et de la recherche des compétences essentielles, mais sans utiliser explicitement le terme *information literacy*.

Parce que la pratique générale est d'intégrer et d'incorporer la maîtrise de l'information dans le programme scolaire, la création d'un programme

de maîtrise de l'information est problématique et complexe. Alors que, dans quelques cas, les bibliothécaires donnent des cours spécifiques en maîtrise de l'information, ils sont plus enclins à travailler avec les enseignants de discipline. De telles pratiques ne permettent pas de s'assurer que chaque élève aura l'occasion d'apprendre et d'appliquer les connaissances et les compétences liées à la maîtrise de l'information. A cette fin, une approche systématique offrirait une meilleure chance pour l'enseignement de la maîtrise de l'information de manière cohérente (Farmer, 2016). Cela implique un plan de programme pour toute l'école qui permette d'aborder les savoirs de la maîtrise de l'information avec chaque élève de chaque niveau. Pour remplir cet objectif, le bibliothécaire scolaire ne peut pas contrôler seul le processus ou la décision finale, qui nécessite plutôt que tous les enseignants soient partie prenante et décisionnaires en la matière. Par ailleurs, l'appui administratif et l'affectation des ressources suffisantes sont nécessaires pour réaliser ce programme avec succès. Le résultat peut être une approche efficace pour l'enseignement et l'apprentissage, et augmente le sentiment d'appartenance de telle sorte que la culture informationnelle ne soit pas une « chose » de la bibliothécaire, mais une partie fondamentale et intégrante de l'éducation.

L'instruction de la maîtrise de l'information

La question devient alors : « Comment mettre en œuvre une éducation à la maîtrise de l'information ? » Dans les programmes disciplinaires, l'enseignant est le principal intervenant. En revanche, lorsque la maîtrise de l'information est convoquée, le professeur de discipline a la main sur l'acquisition, par les élèves, des connaissances sur le sujet, et sur l'apprentissage d'un esprit critique sur l'information selon leurs besoins. Spécialiste des ressources, la bibliothécaire scolaire concentre son enseignement sur les savoirs liés au traitement de l'information, avec l'idée

que les espaces informationnels sont structurés, comme c'est le cas pour la bibliothèque. En cela, son enseignement et celui dispensé par le professeur sont complémentaires. Avec l'avènement de l'information en ligne et des nouveaux gisements d'information, tels que les bases de données en ligne ou les moteurs de recherche, les compétences de recherche et de traitement ont évolué. C'est particulièrement le cas avec l'Internet, pour lequel le contrôle de la qualité des informations est moins évident que pour des collections de la bibliothèque physique, les bibliothécaires ayant en la matière un rôle à jouer pour inclure les compétences d'évaluation : quelle est la qualité, la fiabilité et la pertinence de l'information ? Cet enseignement est d'autant plus nécessaire que les élèves peuvent accéder à des informations à partir de nombreux autres espaces informationnels que la bibliothèque.

Le rôle pédagogique de la bibliothécaire scolaire a également changé au fil des ans (Repman, 2012). Le rôle pédagogique n'a pas été explicitement codifié avant *Information Power* de l'ALA de 1998. La première préoccupation était l'accès physique à l'information, de sorte que l'enseignement était alors nécessaire pour aider les étudiants à trouver les ressources physiques. Avec l'élargissement de leur mission pour intégrer la compréhension intellectuelle, les bibliothécaires scolaires, comme spécialistes de l'information, ont commencé à former les élèves à l'évaluation et à l'extraction d'informations. En effet, les bibliothécaires scolaires maîtrisent l'ensemble des caractéristiques de l'information et ils ont l'expertise pour les enseigner aux élèves, en particulier lorsque cela concerne la recherche d'informations. Selon cette évolution de leur rôle pédagogique, les bibliothécaires scolaires sont des partenaires dans l'enseignement, en interdisciplinarité avec les autres enseignants. Ils peuvent également agir en autonomie. En général, les bibliothécaires scolaires sont encouragés à collaborer avec les enseignants pour planifier les activités d'apprentissage qui intègrent la maîtrise de l'information dans des contextes signifiants. On doit savoir que la documentation

continue à être considérée comme le domaine du bibliothécaire alors que les enseignants sont plus susceptibles de se concentrer sur la pensée critique et la mise en œuvre des projets.

Le Personnel des bibliothèques scolaires

L'évolution de la dotation en personnel bibliothécaire pour l'école, moins importante dans l'enseignement primaire, favorise la mise en œuvre de la maîtrise de l'information et de son enseignement. Un tel lien a existé dès le départ. Les bibliothèques scolaires et les bibliothécaires scolaires ont émergé lors du 20^e siècle. Si les premières normes des bibliothèques scolaires ont été adoptées par l'ALA et l'Association Nationale de l'Education en 1925, la naissance des bibliothèques scolaires modernes date de 1960 (Repman, 2012).

Néanmoins, la dotation des bibliothèques scolaires - et des normes pour leur qualification - reste du ressort de l'État fédéral et des communautés locales. Chaque État a sa propre certification pour les personnels des bibliothèques scolaires. Les cursus typiques intègrent l'enseignement et la bibliothéconomie à un niveau post-baccalauréat. Certains États exigent un diplôme de maître, mais d'autres nécessitent seulement un examen écrit de l'État. Dans certains États, un bibliothécaire scolaire doit détenir à la fois un diplôme d'enseignement et un diplôme spécialisé en bibliothèque scolaire, tandis que d'autres peuvent n'être en possession que d'un diplôme en bibliothéconomie avec au moins un cours sur l'enseignement et l'apprentissage.

Ainsi, il n'est pas surprenant que la formation académique des bibliothécaires scolaires manque également de cohérence en matière de maîtrise de l'information. Les deux organismes d'accréditation majeurs, l'ALA et le Conseil d'Accréditation des Éducateurs de Formation (CAEP), ne prescrivent pas de normes explicites dans le domaine de la maîtrise de l'information. Comme

pour l'éducation élémentaire et pour le secondaire, les programmes de préparation des bibliothécaires scolaires ont parfois un cours séparé pour la maîtrise de l'information (souvent dans le cadre d'un cours sur les services d'information et la recherche d'information, ou une formation pédagogique), mais peuvent, à l'inverse, intégrer la maîtrise de l'information dans l'ensemble du programme. Les agences de permis d'exercice de l'État pour les bibliothécaires scolaires mentionnent rarement la maîtrise de l'information dans le cadre de la responsabilité du curriculum des bibliothécaires scolaires. Dans une démarche innovante, en Californie, la Commission du Maître d'Accréditation demande une autorisation de la « classe spéciale » de la maîtrise d'information et du numérique pour que les bibliothécaires scolaires soient accrédités et puissent enseigner ces sujets.

Les pratiques en cours

Aux États-Unis, la mise en œuvre pratique d'un enseignement à la maîtrise de l'information dépend des programmes et de stratégies d'enseignement.

Les bibliothèques des écoles élémentaires

Par exemple, dans les écoles primaires, de nombreuses bibliothèques scolaires utilisent un horaire fixe, comme une heure par semaine, afin de permettre aux élèves d'être familiarisés avec des livres et d'autres documents de la bibliothèque et de commencer à apprendre et comprendre les compétences informationnelles de base telles que la découverte et l'utilisation des ressources. Ainsi, les bibliothécaires scolaires du primaire sont les plus susceptibles d'avoir un programme d'information. Néanmoins, les meilleures pratiques qui encouragent la collaboration avec les enseignants préconisent que les visites de la bibliothèque scolaire soient programmées en fonction des besoins de la classe plutôt que de besoins autonomes en matière de maîtrise de l'information.

Les stratégies d'enseignement spécifique reflètent largement une conception qui privilégie la pratique en classe : la participation et l'apprentissage pratique, un mélange d'activités individuelles et de groupe, et des projets occasionnels. Lors d'une séance à la bibliothèque scolaire, la bibliothécaire scolaire a généralement la responsabilité de l'enseignement, l'enseignant pouvant ne pas accompagner les élèves du tout (bien que ce ne soit pas une bonne pratique). La durée de la séance peut varier de vingt à cinquante minutes, ce qui détermine le type d'activités. Habituellement, les élèves retrouvent leur matériel au début de la session, et la bibliothécaire scolaire introduit l'activité ; pour les élèves du primaire, le conte ou la lecture à haute voix est une activité classique, de même qu'une activité manuelle, le jeu, une chanson, ou une brève activité d'écriture. Les élèves ont normalement quelques minutes pour choisir un livre ou un autre document à emprunter. Dans les classes supérieures, les compétences informationnelles plus académiques sont susceptibles d'être enseignées, telles que l'utilisation des encyclopédies ou des bases de données élémentaires.

Les bibliothèques scolaires intermédiaires

L'apprentissage par projet est un aspect central de l'école intermédiaire (11-13 ans), car à ce stade de développement les élèves ont l'intérêt et la capacité d'acquérir des compétences et des processus. C'est un moment idéal pour que les élèves acquièrent des compétences informationnelles telles que la recherche, l'évaluation, la prise de notes et l'organisation de l'information. De plus, à ce niveau, les élèves portent souvent un intérêt dans l'exploration de différentes technologies telles que le montage vidéo et audio, les médias sociaux et le codage. L'information et les compétences technologiques permettent aux bibliothécaires scolaires de travailler avec plusieurs enseignants dans la même classe et de planifier l'utilisation des bibliothèques à l'étape appropriée dans un projet. Par exemple, la planification d'un voyage vers Mars, l'amélioration du

système d'eau local ou la création d'une annonce de service public sur la cyberintimidation illustrent les projets qui peuvent soutenir la maîtrise de l'information et tirer parti de l'expertise de la bibliothécaire scolaire de l'école.

Les bibliothèques des établissements secondaires

Les programme scolaires secondaires tendent à se concentrer sur les domaines académiques spécifiques tels que les mathématiques et l'histoire. À ce stade, les enseignants veulent que les élèves apprennent les méthodes de recherche de l'information selon les savoirs spécifiques à chaque discipline. Par conséquent, la maîtrise de l'information doit tenir compte de ces spécialisations et favoriser l'apprentissage basé sur la recherche centrée sur l'élève. Dans cet environnement d'apprentissage, la maîtrise de l'information sert de *lingua franca* pour que ces domaines communiquent les uns avec les autres, et les bibliothécaires scolaires peuvent faciliter cette discussion car ils travaillent avec tous les élèves et les enseignants. Par exemple, les compétences qui relèvent de l'identification d'un besoin d'information peuvent être abordées dans le contexte de l'élaboration d'une hypothèse scientifique. En science, les élèves peuvent recueillir des données en menant une expérience, alors que des élèves en sciences humaines peuvent recueillir des données en interviewant des gens. De même, les élèves peuvent démontrer leurs résultats en utilisant la vidéo dans le cadre d'un cours en instruction civique ou utiliser une carte interactive numérique pour un cours de sciences physiques ; les bibliothécaires scolaires aident les élèves à comprendre comment différents médias représentent et communiquent les connaissances ou les informations.

Les bibliothécaires scolaires cherchent à accueillir des enseignants de disciplines différentes car cela leur donne l'occasion de discuter avec les enseignants sur de possibles intégrations des compétences informationnelles dans des séances pédagogiques. La bibliothécaire scolaire peut ainsi

multiplier les apprentissages avec les élèves : la collecte de sources, la connaissance des médias, la création d'une sitographie des sources numériques, la création de représentations graphiques ou d'autres aides à l'apprentissage, la planification d'un conférencier invité à un webinaire. Dans un modèle de co-enseignement, l'enseignant présentera le projet et la bibliothécaire enseignera aux élèves les compétences informationnelles, que ce soit la découverte des sources primaires en ligne ou la création de pages web. Autant que possible, l'enseignement est pratique, à commencer par une activité permettant d'appliquer leurs nouvelles connaissances sous la direction de l'enseignant et de la bibliothécaire.

Conclusions

Les États-Unis reflètent une diversité dans la façon d'aborder la maîtrise de l'information, ainsi que dans les divers rôles que la bibliothécaire scolaire peut jouer. Avec le contrôle local, la bibliothécaire peut collaborer avec d'autres membres du personnel scolaire pour identifier les besoins des élèves et élaborer un programme d'enseignement dans le but d'apporter un apprentissage optimal dans un environnement d'engagement positif, qu'il soit physique ou virtuel. Dans l'idéal, l'instruction de la maîtrise de l'information est basée sur l'enquête, contextualisée localement, personnellement significative, intellectuellement stimulante et créative. Cependant, cet enseignement a besoin de ressources scolaires suffisantes, que cela concerne la mise en œuvre pédagogique, l'attribution de temps, la formation des enseignants, les collaborations ou le soutien scolaire. Alors que les normes et les initiatives nationales vont dans le sens d'une reconnaissance des compétences liées à la maîtrise de l'information aux États-Unis, la mise en œuvre reste à l'initiative des communautés locales, dont l'engagement est inégal.

Références

- American Association of School Librarians. (2009). *Standards for the 21st century learner in action*. Chicago, IL : American Library Association.
- American Association of School Librarians. (2007). *Standards for the 21st century learner*. Chicago, IL : American Library Association.
- American Association of School Librarians. (1998). *Information power : Building partnerships for learning*. Chicago, IL : American Library Association.
- American Association of School Librarians, and Association for Educational Communications and Technology. (1988). *Information power: Guidelines for school library programs*. Chicago, IL : American Library Association.
- American Library Association Presidential Committee. (1989). *Final report*. Chicago, IL : American Library Association.
- Behrens, S. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, 55(July), 309-322.
- Farmer, L. (2016). *Information and digital literacies: A curricular guide for middle and high school librarians*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Repman, J. (2012). From *Information Power* to *Empowering Learners* : The transformation of school library programs in the United States. In L. Farmer (Ed.), *Youth-serving libraries in Japan, Russia, and the United States* (pp. 259-278). Lanham, MA: Scarecrow Press.

L'éducation à l'information en Australie : **aujourd'hui est un temps porteur de grandes espérances**

◆ Lee FitzGerald

Chargée de cours et formatrice pour les professeurs documentalistes. Université Charles Stuart. Australie

L'éducation à l'information dans les bibliothécaires scolaires australiennes

L'article fondateur de Langford (1998) explore l'évolution de la notion d'éducation à l'information, en posant la question suivante :

« *Est-ce que [l'éducation à l'information] est un concept ou un processus ?... Ou est-ce une nouvelle littératie qui a été transformée à partir des littératies existantes pour compléter les technologies émergentes pour qui l'ère de l'information doit rendre les élèves compétents ?* » (p. 59)

Ces interrogations anticipaient le besoin d'une modification de la notion d'éducation à l'information, à développer à partir d'un ensemble de compétences informationnelles pour aboutir à un concept qui peut être compris dans notre paysage informationnel de plus en plus complexe.

La définition de l'éducation à l'information a été affinée dans le cadre d'une évolution du paysage informationnel. Pour O'Connell (2012), l'éducation à l'information est « *une métalittératie du flux*

d'informations à travers de rapides transactions d'informations et la participation des réseaux sociaux. C'est une action récursive qui déplace le cœur des compétences informationnelles en une pédagogie de la participation numérique ». Selon cette approche, il nous invite à prendre en compte les caractéristiques de l'environnement numérique, en particulier les stratégies de recherche ; organiser de l'information, tâche facilitée par les technologies, en particulier les réseaux sociaux ; trouver des liens entre les textes ; trouver des modèles, utiliser des outils d'organisation ; développer des compétences de lecture approfondie et comprendre l'utilisation éthique de l'information.

L'enseignement des compétences informationnelles en Australie

Les professeurs documentalistes sont formés à un niveau master. Cela ne veut pas dire que dans certaines écoles, les chefs d'établissements ne décident pas de placer des assistants

d'éducation non formés comme gestionnaires de la bibliothèque ou encore des professeurs en reconversion « forcée ». Mais les professeurs documentalistes sont des professionnels qualifiés, et avant tout des professeurs, sans toujours être considérés comme tels dans les écoles où ils travaillent.

Chaque école primaire et secondaire en Australie a des unités d'enseignement axées sur la recherche et qui incluent un enseignement aux compétences informationnelles. Les rôles respectifs du professeur de discipline et du professeur documentaliste dans les tâches de recherche des élèves varient énormément selon qu'il existe ou non des collaborations, qu'elles sont reconnues et activement encouragées par la direction de l'école. Le professeur documentaliste peut être un véritable partenaire pédagogique ou peut être sollicité de temps en temps pour enseigner les compétences informationnelles. Il peut aussi être sollicité pour fournir des ressources ou être complètement écarté du processus pédagogique. En général, l'éducation à l'information est considérée comme le domaine de compétence du professeur documentaliste et, la plupart du temps, un module d'enseignement reposant sur une démarche d'investigation collaborative amènera le professeur à s'occuper du contenu de la tâche et le professeur documentaliste du processus.

L'éducation à l'information en Australie est intégrée dans les objectifs de formation à l'information de nos programmes disciplinaires que sont les « Compétences générales du Cursus scolaire australien »¹. Cela est intégré dans les disciplines traditionnelles et, occasionnellement, dans des projets pluridisciplinaires, en particulier dans les domaines des « Bases Prioritaires des Programmes du Cursus scolaire australien - Cultures et histoires des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres, Asie et partenariat entre Australie et Asie, Développement durable ». Ainsi, l'enseignement des compétences informationnelles dans les écoles australiennes concerne principalement les tâches de recherche des élèves qui sont contextualisées dans le programme. Ces missions sont variables dans leur utilisation des modèles de recherche d'information et

selon le degré d'application des élèves de ces démarches d'apprentissage par investigation. L'apprentissage par investigation applique généralement un modèle de recherche d'information, ou un autre processus d'apprentissage, tel que la pédagogie par projet² (Edutopia, 2015), l'apprentissage par résolution de problèmes³ (Study guides and strategies, nd), qui mènent à une unité de travail permettant aux élèves d'explorer les thèmes des programmes dans lesquels ils s'engagent, dans le but de créer une solution personnelle mais aussi de construire leur compréhension du sujet. Elle s'accompagne d'une pédagogie émergente porteuse de grandes espérances pour les professeurs documentalistes dans leur rôle pédagogique, l'investigation guidée. Il s'agit d'une approche constructiviste de l'apprentissage, basée sur le modèle de recherche d'information inspiré des travaux de Carol Kuhlthau (Kuhlthau, 2004), qui a dégagé six étapes dans le processus de recherche d'information. Une pédagogie environnante est en train d'émerger autour de l'investigation guidée, qui est très opportune dans notre pays où l'accent est porté dans le programme scolaire sur l'apprentissage par investigation (Lupton, 2012).

Dans ce contexte, selon Alinda Sheerman, responsable des services d'information au Broughton Anglican College, avec qui j'ai pu collaborer huit ans, le rôle du professeur documentaliste est essentiel car il « occupe un rôle important, cependant rarement compris, dans la communauté scolaire. Le rôle principal du professeur documentaliste est celui d'un spécialiste de l'information, formé à l'enseignement et à l'intégration de compétences informationnelles et d'investigation à travers les programmes, ainsi qu'un gestionnaire du fonds documentaire. Parce que les professeurs documentalistes sont des spécialistes des programmes avec des connaissances très larges sur l'ensemble des programmes, ils peuvent dépasser l'enseignement des compétences informationnelles et même d'investigation.... ils peuvent conduire à l'apprentissage par investigation et aux mutations pédagogiques dans ce domaine. » (Sheerman, 2013)

¹ En anglais : "General Capabilities of the Australian Curriculum"

² En anglais : "Project Based Learning"

³ En anglais : "Problem Based Learning"

⁴ En anglais : Information and Communication Technology (ICT)

⁵ En anglais : Critical and Creative Thinking (CCT)

⁶ En anglais : Personal and Social capability

L'évolution du cursus scolaire

Le Cursus scolaire australien – maintenant achevé et en cours d'implantation progressive dans tous les États – trouve son origine dans la déclaration de Melbourne (2008), qui se concentre sur l'équité et l'excellence, les jeunes Australiens devenant des apprenants performants, confiants, des individus créatifs et actifs, et des citoyens informés. L'importance du Cursus scolaire australien, et l'accent mis sur les Compétences Générales, permettent une approche organisée des compétences du 21^e siècle, les intégrant à travers tout le cursus scolaire, en lecture, écriture, calcul, Technologies de l'Information et de la Communication⁴, Pensée Créative et Critique⁵, Compétences Sociales et Personnelles⁶, compréhension éthique et compréhension interculturelle.

Le changement le plus pertinent dans cette évolution pédagogique est la compétence Pensée Créative Critique, qui s'appuie sur le modèle de l'apprentissage par investigation, et qui fait appel, selon le Cursus scolaire australien, aux compétences informationnelles du professeur documentaliste.

Les quatre éléments de la Pensée Créative et Critique sont :

- Questionner : identifier, explorer et organiser des informations et des idées
- Générer des idées, des possibilités et des actions
- Analyser, synthétiser et évaluer le raisonnement et les procédures
- Réfléchir à la pensée et aux processus (ACARA, 2012)

Il est aussi vrai que les compétences en investigation sont saupoudrées dans les programmes du Cursus scolaire australien, comme le montrent les analyses (Lupton, 2014 and Bonanno, 2015). Dans le Cursus scolaire australien, les compétences informationnelles abondent, mais cela signifie-t-il qu'un processus pour les enseigner est ancré dans celui-ci ? Les analyses du Cursus scolaire australien, avec des orientations légèrement différentes, suggèrent que non. Cette absence d'une approche procédurale de l'apprentissage par investigation est une opportunité pour les professeurs documentalistes pour investir leur rôle pédagogique.

La plupart des disciplines scolaires en Australie abordent au moins un aspect de la recherche

d'information impliquant un traitement élargi et enrichi des thèmes du programme, l'élève adoptant la démarche d'investigation. Ces types d'activités, entreprises par les élèves, sont, pour la plupart, basées sur un modèle de recherche d'information, qui est utilisé pour structurer les étapes de la tâche. L'idéal est que ce processus soit internalisé et suivi dans n'importe quelle situation où l'individu a un besoin d'information. Un modèle de recherche d'information décrit les étapes que les usagers suivent dans leur démarche, de l'ignorance à la compréhension, quand ils sont impliqués dans une tâche d'investigation. L'utilisation d'un modèle permet aux professeurs et aux étudiants d'utiliser les étapes du modèle pour décomposer la tâche d'investigation en tâches séparées, quoique souvent les étapes se chevauchent, formant le cadre de la tâche d'investigation.

Le rôle pédagogique du professeur documentaliste – l'idéal et le réel

Le rôle du professeur documentaliste, dans l'apprentissage par investigation est d'être un partenaire pédagogique dans tous les aspects de la tâche d'investigation, de la conception de l'activité à sa mise en œuvre et à son évaluation. Cependant, les autorités éducatives ne soutenant pas officiellement notre rôle pédagogique, c'est un défi pour tous les professeurs documentalistes de le faire comprendre aux chefs d'établissements, aux professeurs et aux élèves, et de mettre en œuvre cette nécessaire collaboration. Mais il n'en reste pas moins que l'accent porté sur les compétences du 21^e siècle dans le Cursus scolaire australien est une opportunité pour les professeurs documentalistes de centrer leur rôle d'enseignant dans l'apprentissage par investigation.

Les professeurs documentalistes, en Australie, assurent un enseignement dans trois grands pôles. Ainsi, ils peuvent collaborer avec les professeurs pour :

- concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage par investigation
- concevoir et mettre en œuvre la promotion de la lecture
- intégrer les technologies et les littératies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage.

Les trois missions pédagogiques sont basées sur les programmes et les compétences que les professeurs documentalistes enseignent et ne

constituent pas en soi un programme séparé. Les compétences informationnelles sont intégrées dans les contenus disciplinaires des programmes australiens, qui recommandent d'utiliser plusieurs processus de formation à l'information. Ce faisant, le temps est arrivé pour les professeurs documentalistes d'adopter et d'intégrer dans leur établissement un modèle de recherche d'information dans l'enseignement et l'apprentissage.

Ceci est la vision idéale du rôle pédagogique du professeur documentaliste, vu comme un professionnel activement impliqué dans le volet pédagogique de l'établissement scolaire, autant que n'importe quel professeur dans l'établissement. En pratique, ce n'est pas si facile à atteindre, pour des raisons complexes qui peuvent venir empêcher l'enseignement des professeurs documentalistes. Ces raisons sont de différents ordres : minimiser la complexité des compétences informationnelles et de la formation à l'information ; considérer les professeurs documentalistes comme des professeurs ne voulant pas être dans une salle de classe et n'étant pas de « vrais professeurs » ; penser que les professeurs documentalistes sont présents pour permettre aux professeurs de discipline d'être soulagés du face-à-face avec les élèves ; ne pas comprendre le rôle de gestionnaire du professeur documentaliste ; ne pas comprendre le rôle vital pour les élèves de s'épanouir dans l'apprentissage par des travaux d'investigation ou par une ouverture à la littérature ; flétrir les budgets destinés aux bibliothèques scolaires vers d'autres crédits ; minimiser le rôle pédagogique des professeurs documentalistes en ne leur permettant pas de prendre part aux réunions et conseils pédagogiques.

Pour autant, l'évolution technologique est un moteur qui joue en faveur du développement d'un enseignement des compétences informationnelles par le professeur documentaliste en Australie.

L'évolution technologique

La transformations des technologies et la systématisation du numérique ont des répercussions sur la programmation et la mise en œuvre des apprentissages. Comme le montre O'Connell (2014), « *l'environnement informationnel d'une bonne bibliothèque scolaire a subi une transformation, alimenté par la technologie et les influences*

trans-médias dans nos salles de classes ». L'environnement des connaissances, multimédia et interactif, émergeant dans nos établissements scolaires, est une opportunité pour les professeurs documentalistes d'exercer leurs compétences pédagogiques. Des enquêtes conduites par O'Connell (2014), parmi les étudiants de l'université Charles Stuart et parmi les professeurs documentalistes en activité, indiquent qu'il y a une forte attente dans nos écoles de l'apport des professeurs documentalistes dans les apprentissages liés au numérique, exerçant ainsi, dans ce domaine, leurs compétences informationnelles et pédagogiques, afin que les élèves puissent les réinvestir tout au long de leur vie. Pour ce faire, O'Connell (2012) pointe le besoin de formation pour les professeurs documentalistes afin de développer en continu leurs compétences pour mettre en oeuvre l'intégration des outils numériques dans l'enseignement et l'apprentissage.

Différences et convergences avec la France

Le travail de la FADBEN (maintenant A.P.D.E.N.) vers la création d'un curriculum spécifique en information-documentation pour les professeurs documentalistes a été exemplaire. Le statut des professeurs documentalistes a été réaffirmé dans la loi d'orientation 2013 du Ministère de l'Éducation Nationale comme :

« *membres à part entière de l'équipe pédagogique et éducative, avec la compétence spécifique de créer, mettre en œuvre et faciliter l'enseignement et les situations d'apprentissage en considérant la diversité des élèves... responsable du centre de documentation et d'information, lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information. En tant que professeur ils interviennent directement auprès des élèves dans les formations et les activités pédagogiques de leur propre initiative ou selon les besoins exprimés par les professeurs de discipline... Il y a maintenant une volonté politique derrière une mission spécifique d'enseignement pour les professeurs-documentalistes.* »

En Australie, les compétences informationnelles ont été récemment incorporées dans les Capacités Générales, ainsi qu'éparpillées à travers les programmes sous la forme d'objectifs

d'apprentissages. Il n'y a pas d'obligation officielle pour les professeurs documentalistes d'éduquer à l'information, au-delà des opportunités fournies par les cursus scolaires disciplinaires et selon les évolutions technologiques. Nous félicitons nos collègues français pour leur dévouement et leur érudition évidente dans l'élaboration du curriculum en information-documentation, dans le large processus que vous avez entrepris, incluant le rassemblement de larges apports dans votre Wikinotions Info-Doc.

Votre curriculum est basé sur quatre champs : Environnements informationnels et numériques ; Processus d'information et de documentation ; Recul critique sur les médias, les TIC et l'information ; Responsabilité légale et éthique relative à l'information. Je pense que votre curriculum traite des mêmes champs que nous dans notre travail d'éducation à l'information. Votre vision des bibliothèques, en envisageant la transition vers des learning centers comme une menace, est très intéressante, comme vous le dites :

« L'autonomie est un objectif, pas un point de départ... des apprentissages formels sont nécessaires... l'accès libre aux compétences et aux savoirs est une illusion : c'est l'opposé d'une éducation démocratique et égalitaire parce que cela signifie que l'assistance ne serait offerte qu'aux individus qui viendraient au CDI «learning center» ». (Reynaud, et al, 2015)

C'est intéressant pour les professionnels australiens d'envisager notre approche de l'enseignement à l'information, dans un contexte où se multiplient les outils numériques, alors que cet enseignement est rarement systématique dans les établissements scolaires et que, de fait, il n'atteint pas la totalité des élèves.

Votre curriculum *Vers un curriculum en information-documentation*⁷ a été publié en 2014, et est en attente d'une approbation officielle de la part des autorités éducatives françaises. C'est très complet et impressionnant. Est-ce que cela nous fait penser que nous devons suivre le même chemin ? Oui et non, telle est la réponse à cette question !

Notre façon de procéder est de saisir les opportunités disponibles sous la forme de l'accent mis sur l'investigation dans le Cursus scolaire australien, et le besoin pressant pour la pédagogie de répondre aux avancées technologiques pour choisir de mettre nos efforts pédagogiques dans l'apprentissage par investigation et la promotion de l'alphanétisation au sens large, incluant l'éducation à l'information et la lecture dans tous les genres.

Les exemples suivants sont des documents officiels, émanant des deux corps professionnels majeurs en Australie, relatifs au rôle du professeur documentaliste :

- L'association australienne des bibliothèques scolaires (ASLA) (2014) Déclaration sur les qualifications du professeur-documentaliste
- Déclarations de l'ASLA <http://www.asla.org.au/policy/Joint-statement.aspx>
- Soutien aux bibliothèques scolaires de l'association australienne des professionnels de l'information et des bibliothèques (ALIA) : <https://www.alia.org.au/node/184/school-libraries>
- Apprentissage du futur et bibliothèques scolaires : <http://www.asla.org.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/2013-ASLA-futures-paper.pdf>
- L'association australienne des bibliothèques scolaires (2015) Guide pour les professeurs documentalistes expérimentés

⁷ APDEN. Vers un curriculum en information-documentation. [en ligne]. <http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-356.html> (consulté le 15 mai 2016)

Bibliographie

American Association of School Librarians (AASL) *Standards for the 21st-century learner*. Disponible sur : <http://www.ala.org/aasl/standards/learning>

Australian School Library Association (ASLA) (2014) *Statement on teacher librarian qualifications*. Disponible sur : <http://www.asla.org.au/policy/teacher-librarian-qualifications.aspx>

Australian School Library Association (ASLA), (2013) *Future learning and school libraries*. Disponible sur : <http://www.asla.org.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/2013-ASLA-futures-paper.pdf>

Australian Library and Information Association (ALIA) and Australian School Library Association (ASLA), (2004) *Standards of professional excellence for teacher librarians*. Disponible sur : <http://www.asla.org.au/policy/standards.aspx>

Australian School Library Association (2015) *Evidence guide for teacher librarians in the proficient career stage*. Disponible sur : http://www.asla.org.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/evidence_guide_prof.pdf

Bonanno, K. (2015) *F-10 Inquiry skills scope and sequence and F-10 core skills and tools*, Eduwebinar Pty Ltd, Zillmere, Queensland. Disponible sur : http://eduwebinar.com.au/wp-content/uploads/2015/03/curriculum_mapping_scope_sequence_skills_tools.pdf

Edutopia (2015) *Project-Based Learning*. Disponible sur : <http://www.edutopia.org/project-based-learning>

Fitzgerald, L. & Sheerman, A. (2016) *The Australian Guided Inquiry community*. Disponible sur : <http://guidedinquiryoz.edublogs.org>

International Association of School Librarianship (IASL) (1993) IASL policy statement on school libraries. Disponible sur : http://www.iasl-online.org/about/organization/sl_policy.html

International Federation of Library Associations (IFLA)/UNESCO (2006) School library manifesto. Disponible sur : <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>

International Federation of Library Associations(IFLA) (2015) IFLA school library guidelines. Disponible sur : <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>

Kuhlthau, C. (2004) *Seeking meaning : A process approach to library and information services*. Westport CT: Libraries Unlimited

Kuhlthau, C., Maniotes, L. & Caspari, A.(2015) *Guided Inquiry: Learning in the 21st century 2nd edition*. Santa Barbara, California, Libraries Unlimited.

Langford, L. (1998) Information literacy : A clarification, *School Libraries Worldwide*, 4/1, p59-72, Disponible sur : <http://www.fno.org/oct98/clarify.html>

Lupton, M. (2014) Inquiry skills in the Australian Curriculum v6 : A bird's-eye view, Access, 28/4, 8-29

NSW Department of Education and Training (2005) *Library policy*. Disponible sur : <https://www.det.nsw.edu.au/policies/curriculum/schools/libraries/PD20050221.shtml>

NSW Department of Education (2016) *School libraries : Home – Curriculum and policy support for school libraries*. Disponible sur : <http://guides.education.nsw.gov.au/libraries/home>

O'Connell, J. (2012) So, you think they can learn? Scan 31/2, p5-11.

O'Connell, J. (2014) Researcher's perspective : Is Teacher Librarianship in crisis in digital environments? An Australian perspective. *School Libraries Worldwide*. 20/1, 1-19

Parliament of Australia, House Standing Committee on Education and Employment: (2011) *Inquiry into school libraries and TLs in Australian schools*. Disponible sur : http://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/House_of_representatives/Committees?url=ee/schoollibraries/report.htm

www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/House_of_representatives/Committees?url=ee/schoollibraries/report.htm

Reynaud, F. et al, (2015) Developing a curriculum in information and documentation for secondary schools in France. Chapter 12, 155-165. In Schultz-Jones, B. & Oberg, D. (eds) (2015) *Global action on school library guidelines*. Berlin/Boston: De Gruyter Saur.

Sheerman, A. (2013) Three in one: teacher, information specialist, leader. Access 27/2 4-7

Softlink Australia (2014) 2014 Australian School Library Survey. Disponible sur : https://www.softlinkint.com/downloads/2014_Softlink_Australian_School_Library_Survey.pdf

Softlink Australia (2014) *5 most important opportunities for school libraries according to Australian school library staff*. Disponible sur : https://www.softlinkint.com/downloads/5_Important_Opportunities_for_School_Libraries_new_logo.pdf

Vue d'ensemble du curriculum en information-documentation

Dans la seconde édition de l'ouvrage « *L'Investigation Guidée, apprendre au 21^e siècle*¹ » (Kuhltau, Maniotes & Caspari 2015), les auteurs ont présenté un curriculum en information-documentation basé sur trois principaux concepts qui

ont été élaborés, simplement mais minutieusement, pour couvrir l'aspect informationnel de l'Investigation Guidée. Les auteurs suggèrent d'utiliser ces riches concepts informationnels comme la base d'un cadre et de séquences à l'éducation à l'information pour chaque école.

¹ En anglais : Guided Inquiry, Learning in the 21st Century

◆ Concept principal 1 : L'information qui est organisée fournit un accès aux faits, idées et aux multiples perspectives

Concepts info-documentaires de l'Investigation Guidée	
Concept principal 1	L'information qui est organisée fournit un accès aux faits, idées et aux multiples perspectives
	1.1 Une vaste gamme de sources peut être soit organisée soit reliée
	1.2 Une bibliothèque est une collection de sources qui ont été organisées selon un système de classification alors qu'Internet est un univers de ressources électroniques qui peuvent être reliées par des attributs qui peuvent ne rien à voir avec leur contenu.
	A. Connaître le titre et l'auteur d'un livre est un moyen simple de localiser la source.
	B. Les mots clés sont des termes et des phrases qui, selon toi, représentent le mieux un sujet.
	C. Les vedettes matières sont des termes et phrases cohérents qu'un professionnel a attribué aux sources.
	1.3 Les stratégies de recherche permettent d'ouvrir la voie à travers l'information à un chemin d'investigation
	A. Une variété de stratégies de recherche permet de trouver des sources d'information très diversifiées.
	B. Différents types de recherches ont différents objectifs et sont appropriés pour différents points dans le processus d'investigation.
	C. Gérer l'investigation pour garder une trace des sources exige une approche systématique.

Figure 7.1. Guided Inquiry Information Literacy Concept 1.
Kuhlthau, Maniates & Caspari (2015) p74

◆ Concept principal 2 : Une information utile suscite de la curiosité, de la réflexion et une illumination

Concepts info-documentaires de l'Investigation Guidée	
Concept principal 2	Une information utile suscite de la curiosité, de la réflexion et une illumination
	2.1 L'objectif de l'évaluation des sources d'information est de choisir la meilleure qualité et la plus utile pour accomplir une tâche.
	A. Choisir l'information dans différents formats favorise différentes façons de penser et d'apprendre.
	B. La structure d'une source offre des indices pour évaluer l'utilité de l'information.
	2.2 Les sources ont des caractéristiques distinctes qui vous aideront à évaluer la qualité et l'utilité de l'information.

Figure 7.1. Guided Inquiry Information Literacy Concept 1.
Kuhlthau, Maniates & Caspari (2015) p75

◆ **Central Concept 3 : L'interprétation réfléchie de l'information au fil du temps mène à un apprentissage approfondi**

Concepts info-documentaires de l'Investigation Guidée	
Concept principal 3	L'interprétation réfléchie de l'information au fil du temps mène à un apprentissage approfondi
	3.1 L'investigation est un processus d'apprentissage et de construction de la compréhension
	A. Le processus d'apprentissage émanant d'une variété de sources d'information se produit dans une série de phases
	B. Formuler une question précise est une étape décisive dans le processus d'investigation
	C. Gérer l'investigation pour garder une trace des sources exige une approche systématique
	D. Décider quel contenu est le plus important dans une source d'information est essentiel pour construire un apprentissage approfondi
	E. Décider quelle quantité d'information est suffisante pour un projet donné est une tâche essentielle de l'investigation
	F. L'apprentissage approfondi exige d'interpréter des faits, de créer des connexions et d'organiser des idées
	G. La mise en commun de l'apprentissage exige des pratiques éthiques, réfléchies et productives
	3.2 La mise en commun des résultats de recherche contribue à la base de connaissances d'une communauté, renforce l'apprentissage et aide les autres à apprendre

Figure 7.1. Guided Inquiry Information Literacy Concept 1.
Kuhlthau, Maniotes & Caspari (2015) p76

Infoéducation :

« ceci n'est pas une pipe »

À la recherche d'une troisième rive¹

◆ Edmir Perrotti et Ivete Pieruccini²

Chercheurs au Collaboratoire d'Infoéducation du Département d'Information et Culture, à l'École des Communications et des Arts de l'Université de São Paulo, Brésil

Introduction

Cette communication présente certains aspects de l'Infoéducation¹, une approche théorico-pratique des rapports entre les domaines de l'Information et de l'Éducation. Elle est le résultat des recherches coordonnées par Edmir Perrotti à la fin des années 80, à l'École des Communications de l'Université de São Paulo. Constituée par un groupe de chercheurs et de professionnels de diverses origines, l'équipe responsable de ce projet se proposait de créer des dispositifs de médiation de l'information dans les espaces éducatifs, avec pour objectif l'appropriation des connaissances et de la culture.

Inscrit au Département de Bibliothéconomie et de Documentation de cette même Université, le groupe a pris comme objet d'étude privilégié les bibliothèques, bien que ses préoccupations aient concerné les aspects théoriques généraux des rapports pouvant exister entre Information et Éducation. Il s'agissait de repenser les questions de fond que pouvait poser l'articulation de ces deux domaines, à partir de partenariats avec des

institutions qui permettent l'accès à des pratiques sociales concrètes et qui placent les savoirs scientifiques et les savoirs d'action (BARBIER, 2011) en relation directe. L'approche transdisciplinaire (NICOLESCU, 1996) qui conduit ces travaux aboutit à la formulation de l'Infoéducation, la méthodologie adoptée se situant au-delà de simples actions conjointes et partagées pour privilégier une expérience collaborative qui prenait en compte les intérêts communs, ainsi que les demandes, les caractéristiques et les objectifs spécifiques de l'ensemble des partenaires du projet. En d'autres termes, il s'agissait de favoriser la rencontre à partir d'éléments convergents, sans chercher à atténuer les différences entre science et terrain.

La toile de fond historique à l'origine de cette initiative se situait dans le contexte de l'expansion extraordinaire des logiques des sociétés de consommation, qui envahissaient tous les champs de la vie sociale et culturelle du Brésil, et de la nécessité de préserver des espaces de création et de signification où les enfants, les jeunes et les adultes puissent exercer leur condition de producteurs d'information et de culture.

¹ Ce titre renvoie à deux artistes : Magritte, auteur du célèbre *Ce n'est pas une pipe* et du brésilien João Guimarães Rosa, auteur du conte *A terceira margem do rio* (« La troisième rive du fleuve », *Premières histoires*, Métailié, 1982).

² Edmir Perrotti (perrotti@usp.br) et Ivete Pieruccini (ivetepie@usp.br)

³ En 2000, Perrotti et son équipe prirent l'initiative du 1^o Colóquio Brasil-França de Infoeducação, à l'Université de São Paulo (Brésil). Hormis les chercheurs et les professionnels brésiliens, un groupe français ayant à sa tête Max Butlen, de l'Université de Cergy-Pontoise, participa au colloque. Le néologisme *infoéducation* fut créé par Perrotti à ce moment pour indiquer la nécessité de développer une approche théorico-pratique organique, dynamique et complexe des questions informationnelles et éducationnelles capable de dépasser des réductions que différentes littératies fonctionnelles imposent à l'information.

Le hiatus entre Information et Éducation : Bibliothèque et École

L'École brésilienne rencontre des difficultés croissantes pour tenir son rôle historique. Les résultats que l'on obtient actuellement dans les évaluations nationales et internationales montrent que, si problématiques que ces évaluations puissent être, l'école brésilienne, bien plus qu'elle n'éduque, au sens large du terme, parvient, même si c'est beaucoup dire, à instruire. Par exemple : en enseignant aux enfants à lire, écrire et compter de manière mécanique, on transforme l'apprentissage en un processus qui fait fuir nombre d'élèves des salles de classe et contrarie ceux qui y restent, appliquant des règles et des formules qui pour eux n'ont aucun sens et qui, une fois les examens passés, sont oubliées, le plus souvent à jamais.

Lorsqu'elles existent, les bibliothèques, elles non plus, n'échappent pas à cette règle. Il ne s'agit pas ici de faire entrer dans la discussion les bibliothèques conçues selon des idéaux de l'Antiquité dont les objectifs étaient enclins à préserver la mémoire sociale, mais de se référer aux bibliothèques nées des idéaux modernes de diffusion culturelle. Ceux-ci proposent un accès social général aux bibliothèques comprises comme lieu d'éducation et de culture ouvert à tous. Dans l'ensemble du pays, où il y a un manque très fort de bibliothèques scolaires, elles vont rarement au-delà de leur fonction de centre distributeur de biens culturels, traités comme s'il s'agissait de quelconques produits, dépourvus d'exigences et de demandes particulières visant à leur appropriation. Celles qui cherchent à aller plus avant font généralement le pari d'activités qui, de diverses manières, contrôlent les interprétations, les conceptions et les usages plutôt qu'elles les élargissent avec des contributions des lecteurs. Le « copier coller » a de profondes racines dans les bibliothèques du pays, y compris pour les bibliothèques scolaires.

Il y a donc par conséquent, au Brésil, un fossé historique entre Information et Éducation, qui n'est pas

seulement quantitatif. Le fossé est aussi qualitatif et s'aggrave avec l'explosion informationnelle de notre époque, quand des informations d'origines les plus diverses nous arrivent en grande quantité par le biais de dispositifs personnels à portée de main. Sans sortir de chez soi, nous accédons à des informations qui auparavant nous échappaient ou nous obligaient à de coûteux déplacements. En ce sens, s'il y avait autrefois des difficultés désormais résolues, il y a aujourd'hui au Brésil une crise aux proportions inédites qui affectent les rapports entre bibliothèque et éducation.

Des réponses sont proposées par les bibliothèques, généralement selon l'une des deux directions suivantes : d'ordre **technique**, en privilégiant la modernisation technologique, qui en général se considère satisfaite par la distribution de ressources, confondant « l'accès aux supports » avec « l'accès à l'information » ; d'ordre **didactique**, en alliant la distribution de technologies culturelles à l'enseignement d'aptitudes, de capacités, de compétences, qui ajoutent à « l'accès aux objets informationnels » un « enseignement à l'information ». Sous cet angle, cette seconde direction amplifie le rôle éducatif traditionnel de la bibliothèque, l'une de ses principales revendications proposant un enseignement spécialisé de l'objet qui lui est propre : l'information. (SERRES, 2014)

Cependant de tels enseignements sont présentés sous la forme d'habiletés et de procédures qui n'interrogent pas la matière à laquelle ils se réfèrent, ni en termes ontologiques ni en termes historiques ou sociaux, laissant de côté la dimension épistémologique essentielle aux processus éducatifs. Tout comme l'avaient déjà fait bien avant les *analogical literacies* qui donnèrent des preuves sans équivoque de leur inefficacité, les nouvelles littératies répètent la même erreur de se cantonner à des niveaux fonctionnels d'usage de l'information (*information competency*).

C'est en ces termes qu'il est important de réfléchir aux possibilités des bibliothèques en ces temps nouveaux, de se poser la question d'un « enseignement de l'information » qui dépasse l'approche

procédurale et fonctionnaliste, de s'interroger sur les manières de travailler avec des publics qui arrivent dans les bibliothèques déjà submergés d'informations, mais avec des manques qui en même temps demandent à être comblés.

Un nouveau concept : *le forum*

Pour débuter notre travail, nous avons distingué deux modèles de bibliothèques et leurs paradigmes culturels respectifs : la bibliothèque de conservation et celle de diffusion culturelle. Dans la mesure où ce second modèle intéressait directement notre étude, nous nous sommes mis à réfléchir à son sens historique, à critiquer le *diffusionisme*, perspective culturelle adoptée au Brésil par les bibliothèques, de sorte que nous avons compris que nos préoccupations devaient prendre une autre direction, celle d'une bibliothèque *forum*. Il s'agit d'un lieu qui se caractérise par des négociations symboliques où les « protagonistes », et non les « usagers », interviennent activement dans le processus de construction de sens, appuyés par des médiations/médiateurs capables de mettre en rapport des différences culturelles de chacun, en situations de dialogues pas toujours faciles, souvent âpres et dépourvus d'accords, mais qui réaffirment l'importance inénarrable du « vivre ensemble ».

Le *forum* est conçu comme un lieu où lorsque les protagonistes s'emparent des « mystères » des signes, ils « apprennent l'information ». Cela veut dire qu'ils s'approprient non seulement des habiletés, des stratégies, mais qu'ils prennent également conscience de la nature ambivalente de l'information et de ses cultures (SERRES, 2014). Contrairement à ce qu'affirme le sens commun, l'information ne révèle pas seulement ; elle cache, elle est métaphore : ceci n'est pas une pipe !

Un dispositif en action

À partir de ces prémisses, l'équipe a commencé à travailler à la création d'un dispositif qui puisse les

objectiver et en même temps redéfinir les rapports fossilisés existant entre les champs contigus de l'Information et de l'Éducation, qui se manifestaient concrètement par des disputes opposant bibliothèque et école, bibliothèque scolaire et salle de classe, bibliothécaires et professeurs, et autres conflits.... De telles disputes posent des difficultés, à tous les niveaux, dans les actes d'informer et d'éduquer. Le terme *information*, comme on le sait, résulte de la jonction du suffixe *in* + *formation*. Informer c'est donner forme/former et donner forme/former c'est informer. Ne pas reconnaître cette donnée, c'est perdre de vue l'objet même que l'on prétendait observer de manière empirique et épistémologique.

La mise en œuvre du projet débute avec la création d'un espace contenant livres, CDs, DVDs, TV, ordinateurs dans une petite salle d'une école maternelle. Actuellement, il regroupe 150 espaces, qui concernent différents niveaux d'enseignement, y compris le supérieur, répartis dans des municipalités de l'État de São Paulo, articulés en des réseaux de bibliothèques scolaires⁴.

Les chiffres obtenus ne sont pas seulement intéressants pour leur dimension quantitative. Différents indicateurs montrent que ces chiffres résultent de la reconnaissance des bibliothèques *forum* selon les contextes sociaux où elles sont implantées. Ainsi constituées, elles se présentent comme des sortes d'espaces transitionnels (WINNICOT, 1975), de négociations entre mémoires et pratiques – entre celles des groupes de protagonistes et celles des bibliothèques, en tant qu'institutions - qui se manifestent selon différents formats, analogiques et digitaux. Elles sont un lieu d'échange, de parole, de rapport à l'autre. Les sujets n'y sont pas traités en tant que consommateurs mais en tant que producteurs de culture.

À mesure qu'elles furent connues et que les Brésiliens se les approprièrent, les bibliothèques se

¹ Voir REBI – Rede Escolar de Bibliotecas Interativas. Disponible sur : <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/programacao/76-institucional/se-132/1606-rede-escolar-de-bibliotecas-interativas-rebi> culture

mirent à être reconnues et à être demandées par de nouvelles communautés scolaires désireuses de participer elles aussi à des expériences culturelles où elles se voyaient accueillies et accueillantes, selon un chemin à double sens de construction d'identité et d'altérité. L'« ordre informationnel dialogique » auquel se référerait Pieruccini (2004), en étudiant les dimensions morphologiques, syntaxiques et sémantiques particulières à des dispositifs résultants de nos travaux, s'est révélé capable de susciter et de gérer des liens entre connaissance et culture, jusque-là peu communs chez les enfants, les jeunes et les adultes qui fréquentaient les bibliothèques *emporium*. Conçues pour être des structures réversibles du point de vue de l'aménagement des espaces, du mobilier, de la structure physique, des réertoires, des systèmes de gestion documentaire, pédagogique et culturelle, elles peuvent, s'adapter en fonction des demandes culturelles générales et des contextes en particulier.

Contradictions et conflits

Si de tels processus sont stimulants, ils ne sont pas mis en place sans contradictions ni conflits, qui se manifestent sous différentes formes. On constate par exemple que des écoles rencontrent des difficultés opérationnelles pour s'ouvrir à la communauté environnante ; par exemple, selon que des équipes de médiateurs sont qualifiées ou non. La formation des professeurs n'avance pas de façon rectiligne. Aggravées par les conditions politiques et sociales et parallèlement aux intentions collaboratives déclarées, même lorsque ce n'était pas évident, des disputes effectives surgissent toujours. Par exemple au sein des équipes universitaires et professionnelles et entre elles. Qui élabore le projet ? Qui fait quoi ? Qui s'occupe des savoirs théoriques et qui s'occupe de leur mise en œuvre ? Par ailleurs, les conflits entre bibliothèques et salles de classe ne sont pas rares. Qui informe ? Qui forme ou enseigne ? Les bibliothécaires ? Les

professeurs ? Les professeurs-bibliothécaires ? Mais quelle est cette nouvelle espèce de professionnels, est-elle une espèce hybride ou un simple amalgame ?

Si définir des stratégies de négociation pour gérer les conflits fut important, la prise de conscience de l'impossibilité de les éliminer a été tout aussi fondamentale. Le pouvoir se cache ici pour renaître un peu plus loin, nous a enseigné Barthes (1978) dans sa « Leçon »⁵. Il s'agissait donc d'assumer le conflit en tant que catégorie constitutive des processus d'appropriation et de création de savoirs. Les forces historiques de la fragmentation sont toujours agissantes à un certain niveau, de même que celles de l'homogénéisation. Il en découle que, bien plus que de simples *bruits*, les conflits sont désormais traités comme porteurs d'informations qui doivent être analysées, négociées et investies de sens.

La perception de l'importance de considérer l'ambivalence collaboration/conflit et son incorporation comme catégorie méthodologique et épistémologique ont donné naissance à *l'Infoéducation* et la distinguent. Par ce néologisme nous avons cherché à souligner l'importance des ancrages organiques et dynamiques des relations entre les phénomènes et les champs de l'Information et de l'Éducation, séparés par des intérêts historiques, mais liés et interconnectés intrinsèquement et inexorablement ; en même temps nous avons cherché à signaliser la reconnaissance de l'autonomie des spécificités respectives de ces champs, des articulations qui les lient, sans subordination.

Fracturés, les champs tendent soit à *l'informationisme* soit au *pédagogisme*, qui furent tous deux l'objet des critiques lucides de Bruner (1997) et de Freire (1974). Comme ils nous l'ont enseigné, les actes cognitifs s'inscrivent dans la culture. Ils sont traversés par les contradictions et les conflits des milieux où ils surviennent. En les

⁵ Roland Barthes. Sémiologie littéraire. Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France, 7 janvier 1977

prenant comme partie de ses processus, la perspective de *l'Infoéducation* peut ainsi jouer un rôle essentiel contribuant, avec ses références, à faire face aux défis qui arrivent sans cesse, en faisant néanmoins de cette prise en compte un acte collaboratif de création et de partage de signes en tension. Si difficiles que puissent être les conflits vécus, observés ou produits au cours des travaux qui nous conduisirent à *l'Infoéducation*, les résultats tendent à montrer que les modes de médiation de l'information et de culture - conceptions, configurations, pratiques, méthodologies, attitudes - et que les modes de penser, de configurer, de fonctionner des dispositifs d'information tels que les bibliothèques, agissent sur les conflits socioculturels au lieu, soit de les dissimuler, soit de leur faire simplement écho.

Conclusion

Approche dynamique, complexe et organique, *l'Infoéducation* rompt avec les perspectives dualistes qui fragmentent et/ou sont fragmentées soit du point de vue épistémologique soit de celui des pratiques sociales concrètes. Selon la perspective qu'elle propose il ne s'agit donc pas d'« *informer pour* » ni d'« *éduquer pour* » mais plutôt « *d'informer avec* » et « *d'éduquer avec* ». Cela évite l'instrumentalisation de l'objet et de ses domaines respectifs, aussi bien que leur hiérarchisation. Ce sont en ces termes que l'on replace sur de nouvelles bases les rapports aux savoirs (CHARLOT, 1997) et parmi les savoirs, les rapports aux manières de « faire » et entre les manières « faire ».

L'Infoéducation échappe au caractère prescriptif et adaptatif des discours technoscientifiques réducteurs qui, en essayant de dépasser l'empirisme plus que la connaissance, expriment des rapports hiérarchisés de pouvoir. Les prescriptions peuvent parfois avoir un effet pratique important mais elles ne peuvent devenir une catégorie fondatrice dans le champ de la connaissance. On risque de ne pas considérer les conditions nécessairement agissantes et affirmatives exigées par des actes d'appropriation culturelle. C'est pour cela que *l'Infoéducation* vise à l'explication plutôt qu'à la prescription. Elle implique la dimension épistémique des savoirs et des apprentissages informationnels. Comment s'informer et informer s'articule à des questions telles que : pourquoi informer et s'informer ? À quoi ça sert d'informer et de s'informer ?... Il s'agit de questions essentielles, tant dans des conditions de manque que de saturation informationnelle.

Les actes de médiation et leurs dispositifs sont en même temps informatifs et éducatifs. Ce sont des instances discursives et non seulement des instruments techniques de transfert de signes. Eux-mêmes sont signes. Ils possèdent des dimensions implicites et explicites libératrices de sens. Ils peuvent, de fait, voiler la vision, comme aussi indiquer une troisième rive qui permette aux connaisseurs des houles, tel Narcisse, de naviguer avec plus d'assurance, sans être trompés par les signes.

Références

- BARBIER, J-M. (dir.) Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF, 1996.
- BARTHES, R. Leçon. Paris : Seuil, 1978.
- BRUNER, J. *Acts of Meaning*. Cambridge : Harvard University Press, 1990.
- CHARLOT, B. Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos, 1997.
- FREIRE, P. Pédagogie des opprimés. Paris : Maspéro, 1974.
- NICOLESCU, B. La transdisciplinarité. Paris : Rocher, 1996.
- PIERUCCINI, I. A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação. São Paulo. 2004. 194f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SERRES, A. Cultures de l'information à l'université : savoir en jeu, enjeux de savoir. In : LIQUETE, V. (coord.). *Cultures de l'information*. Paris : CNRS Editions, 2014. p.115-137. (Les Essentiels d'Hermès).
- WINNICOT, D.W. Jeu et réalité : l'espace potentiel. Paris : Gallimard, 1975.

Apprendre avec la **bibliothèque scolaire** **au Portugal**

◆ Isabel Mendinhos

Master en Gestion de l'Information et Bibliothèques Scolaires, conseillère technique au Cabinet du Rede de Bibliotecas Escolares (Réseau de Bibliothèques Scolaires) à Lisbonne.

◆ Paula Correia

Master en Sciences Documentaires Bibliothèque et Documentation, coordinatrice intermunicipale de bibliothèques scolaires en Algarve.

Sur le programme du Réseau de Bibliothèques Scolaires (Rede de Bibliotecas Escolares – RBE) du Portugal

Le programme Réseau des Bibliothèques Scolaires (RBE) du Portugal, créé en 1996 par les Ministères de l'Éducation et de la Culture, défend clairement comme priorité pour la période 2014-2020 l'idée d'une bibliothèque scolaire qui agit comme une plateforme de débat éducatif à l'école, au service de l'amélioration des résultats des élèves, en se positionnant en partenaire et médiateur dans la résolution des problèmes d'apprentissage.

Cette vision esquissée par le RBE doit également se situer dans le contexte des changements profonds et rapides des nouvelles technologies et des plateformes de communication. Pour être significatives, les bibliothèques scolaires doivent intégrer de nouvelles plateformes de médias et adhérer au dynamisme et à la capacité d'adaptation du secteur de la technologie elle-même, répondre aux besoins de formation de ses utilisateurs, construire « des environnements de convivialité et de travail où peuvent s'effectuer des parcours de formation et d'apprentissage, encourager l'interaction des élèves avec les diverses technologies

et sources d'information, favoriser l'entraînement et la formation aux littératies numérique, média-tique et de l'information, préparer les étudiants à la recherche, l'utilisation, la production et la communication de l'information ». (RBE 2013b : 15)

Le RBE développe sa vision à travers des documents d'orientation suivants : *le Programme du Réseau de Bibliothèques Scolaires*, *le Cadre stratégique : 2014-2020*, *le Modèle d'évaluation de la bibliothèque scolaire et Apprendre avec la bibliothèque scolaire : Référentiel d'apprentissages associés au travail des bibliothèques scolaires dans l'éducation préscolaire et l'éducation de base*. Ces documents constituent la base d'un projet concerté et structurant pour le développement des bibliothèques scolaires à l'échelle nationale. Son intervention est distribuée selon plusieurs axes (candidatures, évaluation, formation, projets et partenariats, publications...). Les actions associées à cette intervention sont articulées par un système d'information qui collecte et organise les données sur les bibliothèques et leur travail au niveau national. La visibilité extérieure du RBE est assurée par un site web¹, un blog² et la présence sur les réseaux sociaux (*Facebook*³, *Twitter*⁴). La création, en 2009, de la figure juridique de l'enseignant bibliothécaire a contribué de manière décisive à la viabilité du réseau. De même avec les coordinateurs intermunicipaux, intermédiaires entre les services centraux de RBE et les bibliothèques, chacun est responsable d'une partie du territoire.

Depuis sa création, il y a vingt ans, le RBE a fait des investissements très importants dans plusieurs domaines : la formation de ressources humaines, spécifiquement en direction du déve-loppement de la qualification professionnelle des enseignants bibliothécaires (à travers de cours de formation au niveau national) ; les infrastruc-tures, à l'aide de candidatures annuelles (intégra-tion, réhabilitation et mérite) qui permettent aux

bibliothèques scolaires d'investir dans l'améliora-tion d'espaces et l'acquisition de ressources et de recevoir une reconnaissance de leur travail et de leur engagement.

Sur le Référentiel Apprendre avec la bibliothèque scolaire

Le *Modèle d'évaluation des bibliothèques sco-laires*, conçu pour le recueil de données et la mesure de l'impact des programmes et services qu'elles fournissent, nous présente le Référentiel *Apprendre avec la bibliothèque scolaire* comme « un outil de travail au service de l'évaluation, facilitant l'obtention de données et d'indicateurs des actions des bibliothèques dans ces domaines d'intervention [Littératies de la lecture, de l'information et des médias] qui attestent de son effet sur l'éducation globale et l'apprentissage des élèves ». (RBE, 2013a : 9-10)

Le référentiel ne vise pas à être prescriptif, mais plutôt à offrir aux bibliothèques scolaires un cadre de référence pour leur travail (basé sur un ensemble de descripteurs de performance, de stratégies d'opérationnalisation et d'exemples d'activités), flexible dans ses propos, puisqu'il peut être adapté aux besoins spécifiques des différents publics, le programme scolaire, les activités parascolaires et le programme annuel des bibliothèques scolaires, « devant être ajusté à la réalité et aux conditions de chaque école au be-soin ». (RBE, 2012a :10)

Le but de ce document est expressément souli-gné par ses auteurs :

« En tant que document de travail en construc-tion, nous espérons commencer, avec ce référen-tiel, une démarche organisée et réfléchie qui aide les bibliothèques à promouvoir de manière de plus en plus systématique, explicite et efficace les différentes littératies qui, aujourd'hui, déterminent dans une large mesure la direction de l'école et

¹ Rede de bibliotecas escolares <http://www.rbe.mec.pt/np4/home> [en ligne], consulté le 10 mai 2015

² Blogue RBE <http://blogue.rbe.mec.pt/> [en ligne], consulté le 10 mai 2015

³ Rede de bibliotecas escolares <https://www.facebook.com/rbeporugal/> [en ligne], consulté le 10 mai 2015

⁴ Rede de bibliotecas escolares https://twitter.com/rbe_pt [en ligne], consulté le 10 mai 2015

l'avenir des étudiants. Son adoption et intégration dans les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des écoles offriront aussi l'occasion de démontrer le rôle que jouent les bibliothèques dans l'amélioration et l'enrichissement de l'apprentissage ». (RBE, 2012a :12)

Organisation et structure du document

L'élaboration du référentiel *Apprendre avec la bibliothèque scolaire* répondait à un double objectif : guider l'action des enseignants bibliothécaires pour l'intégration dans l'enseignement des différents contenus du programme, des connaissances, des compétences et des attitudes inhérentes aux différentes littératies et rentabiliser les opportunités et possibilités de travail fournies par la bibliothèque à l'école, ce qui contribue à l'intensification des pratiques de réflexion sur le suivi des programmes, l'évaluation de l'apprentissage et le parcours formatif des élèves.

L'approche du document sur les littératies cherche à être la plus universelle et complète possible, permettant des activités interdisciplinaires et significatives qui peuvent s'associer au travail de la bibliothèque scolaire.

Ce document, destiné pour l'instant à l'école maternelle, primaire et élémentaire ainsi qu'au collège, sera étendu au lycée. Il est structuré en trois grands domaines : littératie de la lecture, des médias et de l'information, et fixe des objectifs et des apprentissages distincts pour chacun des domaines.

Le domaine de la littératie de la lecture comprend l'utilisation, la réflexion et la compréhension de textes multimodaux, imprimés ou numériques, et la maîtrise de différentes formes d'expression : orale, écrite et multimédia.

Le domaine de la littératie des médias vise à former à l'analyse critique et à la compréhension de la nature des différents médias et des produits, techniques de communication et messages qu'ils utilisent, ainsi qu'à leur influence sur les individus et la société, en donnant aux élèves les compétences nécessaires pour leur utilisation créative et éclairée.

Le domaine de la littératie de l'information vise à fournir aux élèves les connaissances nécessaires pour leur permettre la recherche, l'accès, l'évaluation, la production, l'utilisation éthique et efficace des ressources et des outils d'information et de communication, quel que soit le format ou le support.

La littératie technologique et numérique n'a pas, dans ce référentiel, une place spécifique, croisant tous les domaines, de façon à refléter la présence des technologies, des outils et des environnements numériques dans tous les contextes et les situations d'apprentissage vécus à l'école ou à l'extérieur. (RBE, 2012b : 9)

Pour chacun des domaines, ont été définis des standards de performance à atteindre par les élèves à la fin de chaque niveau d'enseignement. En ce qui concerne les apprentissages, ils sont décrits pour les différents niveaux en termes de connaissances/compétences et d'attitudes/valeurs. Cette distinction est fondée sur deux motifs :

- les premiers [connaissances/compétences] sont organisés de façon cumulative et progressive selon les niveaux d'enseignement, les derniers [attitudes/valeurs] représentent la dimension éthique de l'apprentissage en tant qu'activité éminemment sociale, de relation avec l'autre mettant en exergue des croyances, valeurs et opinions.
- envisageant une conception de la bibliothèque comme espace public producteur de sens, où se construisent la socialisation, des expériences, des relations avec les autres, des valeurs de l'époque et de la communauté, une connaissance du monde (croyances, savoirs, comportements, expériences esthétiques et contemplatives...), il a été jugé nécessaire de clarifier cette dimension axiologique et comportementale, comme matrice éthique des relations interpersonnelles, dans l'utilisation de l'information, le processus d'apprentissage et l'acquisition de la connaissance. (RBE, 2012a : 11)

Voici, à titre d'exemple, la table de la Littératie de l'information (RBE, 2012a : 28, 29) :

1er cycle (6-10 ans)	2ème cycle (10-12 ans)	3ème cycle (12-15 ans)
<p>1. Énonce les connaissances qu'il a déjà sur le sujet et pose des questions.</p> <p>2. Identifie, en contexte de groupe, les termes de recherche mieux adaptés au thème de la recherche.</p> <p>3. Identifie les outils de recherche et sources d'information (imprimés ou numériques) fournis par l'enseignant.</p> <p>4. Réalise des recherches simples, préalablement programmées, en évaluant les sources, selon leur rélevance et qualité d'auteur.</p> <p>5. Sélectionne l'information qui correspond le mieux aux questions posées sur le thème.</p> <p>6. Identifie les idées principales, réalisant des inférences et en exploitant le sens global de l'information sélectionnée.</p> <p>7. Interagit et collabore avec ses pairs, en présentant ses idées et opinions.</p> <p>8. Organise et enregistre l'information, en la structurant selon une séquence logique.</p> <p>9. Identifie les règles associées aux droits d'auteur et reconnaît le besoin de s'y conformer.</p> <p>10. Reconnaît qu'il doit utiliser ses propres mots, réécrit, paraphrase, résume des textes courts et élaboré des bibliographies simplifiées.</p> <p>11. Réfléchit collectivement sur le meilleur format pour présenter ce qu'il a produit</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrit, visuel ou multimédia - en utilisant des outils numériques ou d'autres, préalablement sélectionnés. <p>12. Partage les apprentissages réalisés dans l'environnement traditionnel ou dans des espaces virtuels préparés par l'enseignant.</p> <p>13. Vérifie ensemble l'améliorissement des tâches et les résultats obtenus, en réfléchissant sur ce qui doit changer.</p> <p>14. Utilise la bibliothèque scolaire pour la recherche et le traitement de l'information.</p>	<p>1. Mobilise ses connaissances sur le thème à étudier et pose des questions pour orienter la recherche.</p> <p>2. Sélectionne des termes de recherche pour orienter la demande d'information.</p> <p>3. Connait les outils de recherche et sources d'information (imprimés ou numériques) appropriés au thème de la recherche.</p> <p>4. Effectue des recherches basées sur des termes choisis et évalue les sources, en tenant compte de sa rélevance, auteur et pertinence.</p> <p>5. Sélectionne l'information qui répond le mieux aux questions sur le sujet, en comparant les sources.</p> <p>6. Identifie les idées principales, infère et retire des conclusions sur l'information sélectionnée..</p> <p>7. Travaille en collaboration avec ses pairs, présente et défend ses points de vue.</p> <p>8. Structure l'information selon des critères logiques, chronologiques, hiérarchiques ou autres pour soutenir l'organisation du travail.</p> <p>9. Se conforme aux normes relatives au droit d'auteur.</p> <p>10. Utilise ses propres mots, résume, paraphrase, applique les règles de citation à l'information recueillie et prépare des bibliographies.</p> <p>11. Choisit un format ajusté aux contenus à présenter, en utilisant les outils appropriés (numériques ou autres).</p> <p>12. Partage l'apprentissage réalisé dans un cadre traditionnel ou en ligne, avec une certaine autonomie, environnements virtuels proposés par l'enseignant pour cet effet.</p> <p>13. Évalue le processus et le produit de la recherche, réfléchit sur les améliorations à introduire.</p> <p>14. Utilise la bibliothèque scolaire, avec orientation ou avec une certaine autonomie, pour travailler l'information.</p>	<p>1. Défie le thème dans des sous-thèmes, sujets, catégories ... en définissant les priorités de recherche.</p> <p>2. Explore une variété de termes de recherche pour obtenir des informations plus précises.</p> <p>3. Définit une méthodologie de recherche, en sélectionnant des outils et sources d'information (imprimés ou numériques) à utiliser.</p> <p>4. Effectue des recherches avancées avec des opérateurs booléens et les affine progressivement, en tenant compte de l'auteur, l'exactitude, l'objectivité et la qualité scientifique des sources.</p> <p>5. Sélectionne l'information, en reconnaissant la différence entre les sources d'information primaires et secondaires.</p> <p>6. Donne un sens à l'information sélectionnée, en formulant des hypothèses d'interprétation fondées sur le raisonnement induitif et déductif.</p> <p>7. Travaille en collaboration, en discutant et justifiant ses points de vue, en les comparant à ceux des autres et en reformulant ses positions.</p> <p>8. Combine des données provenant de sources différentes, organise, catégorise et structure l'information recueillie.</p> <p>9. Connait et respecte les normes associées aux droits d'auteur et droits connexes, condamnant leur violation.</p> <p>10. Cite et référence les auteurs qu'il a transcrit ou paraphrasé. Prépare des bibliographies en utilisant les normes respectives.</p> <p>11. Connait différents formats et outils, en sélectionnant ceux qui correspondent le mieux aux contenus à présenter.</p> <p>12. Utilise les environnements traditionnels, des outils web ou les réseaux sociaux pour partager ce qu'il a appris.</p> <p>13. Analyse le processus et le produit de la recherche. Réfléchit critique sur l'évaluation et identifie des actions correctives.</p> <p>14. Utilise l'autonomie la bibliothèque scolaire et d'autres bibliothèques physiques et/ou numériques, pour travailler l'information.</p>

ATTITUDES/ VALEURS

1. Exprime esprit d'enquête
2. Agit de façon méthodique et rigoureuse
3. Démontre de la résilience dans la recherche d'information
4. Respecte les droit d'auteur et connexes
5. Démontre de l'initiative et de la créativité dans la résolution de problèmes
6. Accepte la critique
7. Prend en compte les règles d'utilisation de la bibliothèque.

Enfin, le référentiel comprend également un ensemble de stratégies opérationnelles qui aident à contextualiser l'action de la bibliothèque et les relations qu'elle peut établir avec le programme d'études. Il comprend ainsi des exemples d'activités pour les trois domaines définis, indicatives d'autres possibilités, dont la conception et la planification sont laissées à la liberté et la créativité des écoles.

Projet pilote

La méthodologie suivie par l'équipe du RBE pour l'opérationnalisation et la mise en œuvre de ce projet a été testée lors d'une étude-pilote de trois années scolaires, qui a commencé en 2012-2013 et dont la population-cible était de jeunes élèves de l'enseignement préscolaire (école maternelle) et de l'éducation de base (école primaire, élémentaire et collège), âgés de 3 à 15 ans, fréquentant les écoles publiques du pays.

En 2014-2015, environ 3400 élèves, 135 bibliothèques scolaires et 270 enseignants (bibliothécaires et autres enseignants) ont participé à ce projet.

Dans ce cadre, les stratégies suivantes ont été définies : (a) divulgation du référentiel sur Internet, via la page du RBE ; (b) réunions de l'équipe avec les coordinateurs intermunicipaux ; (c) réunions avec les membres de l'équipe du projet ; (d) approche directe des écoles et des enseignants bibliothécaires pour qu'ils rejoignent le projet ; (e) création d'une communauté en ligne ; (f) cours de formation promus par le RBE pour les enseignants bibliothécaires et les coordinateurs intermunicipaux ; (g) préparation et publication de rapports annuels sur le développement du projet.

Pour l'exécution des différents aspects de la mise en œuvre et du contrôle du projet, l'équipe du RBE a rédigé des instruments qui pourraient fonctionner simultanément comme un guide pour la collecte de données, ainsi que pour l'organisation et l'analyse des informations recueillies.

Au niveau des écoles, différents acteurs ont été mobilisés pour mener cette expérience : les directions des écoles, les organismes de gestion de l'éducation ; l'enseignant bibliothécaire/équipe de la bibliothèque ; les enseignants (en collaboration avec l'enseignant bibliothécaire/équipe) ; les élèves et les coordinateurs intermunicipaux des bibliothèques scolaires.

Nous avons souhaité que les différentes phases du projet - planification, mise en œuvre, évaluation des processus et des résultats de l'apprentissage - soient le fruit d'un travail articulé entre tous ces acteurs.

Le processus d'implantation dans les écoles est passé par plusieurs étapes de travail : examen des programmes, projets éducatifs, plans d'activités, plans et programmes de travail des groupes ;

lecture et analyse des tableaux du référentiel relatifs aux domaines choisis ; sélection d'indicateurs du référentiel appropriés aux activités/projets à développer ; planification avec les enseignants des activités/projets où le référentiel sera utilisé ; identification et développement/adaptation de ressources, outils et instruments d'évaluation à utiliser ; réalisation des activités/projets ; contrôle et évaluation de l'apprentissage.

Un autre aspect de ce projet a été la formation des enseignants et des éducateurs quant à l'utilisation du référentiel. Cette formation a été dispensée par le RBE, qui a donné des cours de formation continue au niveau national. Entre 2013 et 2015, 165 (coordinateurs intermunicipaux, enseignants bibliothécaires et enseignants impliqués dans le projet) personnes ont participé à cette formation. Cette formation a ensuite été reproduite par les coordinateurs intermunicipaux et a abouti à la création de plus de 30 groupes de formation à travers le pays, impliquant 400 enseignants bibliothécaires et plus de 300 enseignants.

Évaluation de ce référentiel

L'analyse globale des matériaux collectés met en évidence une évaluation très positive du document lui-même, du travail des enseignants et des élèves et de l'évaluation de l'apprentissage, connaissances et compétences des élèves.

Selon les rapports sur la mise en œuvre du projet-pilote, qui ont été publiés annuellement par le RBE, les différents acteurs de ce processus ont considéré le référentiel *Apprendre avec la bibliothèque scolaire* comme un document bien structuré, clair, facile à lire et à comprendre ; un outil important pour les activités éducatives ; pour les bibliothèques, un support, une aide pour planifier leur intervention, afin de clarifier les objectifs respectifs et de systématiser davantage leur travail.

Les suggestions de stratégies et surtout les exemples ont été considérés comme très utiles dans la pratique de l'opérationnalisation du référentiel et marqués comme l'un des aspects les plus positifs du document.

Apprendre avec la bibliothèque scolaire a favorisé la collaboration de la bibliothèque avec les enseignants et les classes et, compte tenu de leur nature, les activités ont été porteuses, pour

les enseignants, d'une dimension innovante reconnue.

Les connaissances et les compétences présentes dans le référentiel ont été travaillées soit au niveau d'une discipline soit en interdisciplinarité ou en pluridisciplinarité, en permettant de développer les compétences prévues dans le document.

Compte tenu de sa nature, l'évaluation des résultats semble avoir été, ainsi que la question de la gestion du temps, l'aspect le plus sensible à propos duquel émergent les principales difficultés : évaluer parallèlement des connaissances/capacités inhérentes au contenu disciplinaire et à l'apprentissage des littératies de la lecture, des médias et de l'information que la bibliothèque a ajoutées au programme d'études ; traduire en résultats des comportements pas toujours aisés à observer et à mesurer ; évaluer en une courte période de temps certains apprentissages que seuls des délais plus longs permettent de juger. D'après l'analyse du contenu des réponses, une grande variété de témoignages a été recueillie au sujet des différents types d'effet sur l'apprentissage des élèves et la connexion avec l'une des dimensions les plus importantes de ce projet : l'induction de nouvelles pratiques pédagogiques, formes d'apprentissage et conditions d'utilisation de la bibliothèque, capables de l'établir comme un lieu privilégié d'éducation, d'innovation et de savoir au sein de l'école.

Dans le cadre du projet-pilote, de nombreuses activités ont été planifiées et exécutées, dont quelques exemples sont rassemblés dans une publication⁵ et diffusés comme de bonnes pratiques⁶ sur le site du RBE.

Perspectives et développements futurs

L'expérience de l'application du référentiel de littératies du RBE en 2012-2015 a conduit à la formulation d'un ensemble de propositions d'amélioration :

- Améliorer la gestion du temps consacré au projet dans les écoles, afin d'assurer une meilleure coordination des activités en classe et dans la bibliothèque et renforcer le travail conjoint des enseignants et de l'enseignant bibliothécaire ;

⁵ <http://www.rbe.mec.pt/np4/1722.html>

⁶ http://www.rbe.mec.pt/np4/boas_praticas/

- Diversifier et augmenter le nombre de disciplines, niveaux, classes, domaines de littératie et types d'activités réalisées dans les écoles ;
- Réviser les connaissances, les compétences et les attitudes inhérentes aux différentes littératies de façon à éviter des répétitions et à les rendre plus précises, par exemple en les dédoublant ;
- Prévoir l'existence de moments dédiés à l'évaluation et à la présentation des résultats et des productions et à la diffusion du projet au sein de la communauté éducative ;
- Continuer à investir dans la formation continue des enseignants bibliothécaires dans le domaine des littératies.

Parallèlement à cette expansion continue du projet, le Réseau de Bibliothèques Scolaires a déjà en perspective et/ou en cours un ensemble de nouvelles actions, à mettre en œuvre à partir de 2015 : Création d'une application informatique de soutien pédagogique et technique au processus de mise en œuvre du Référentiel par les écoles ;

Élaboration d'orientations et de nouveaux exemples d'activités, ressources et matériaux de soutien ;
 Élargissement de l'application du Référentiel à l'enseignement secondaire (lycée) ;
 Diffusion la plus large possible du travail et des résultats du projet.

Conclusion

Le référentiel est une opportunité pour la bibliothèque scolaire d'accomplir une partie importante de sa mission en tant que partenaire privilégié du programme d'études, en prenant la responsabilité principale dans l'enseignement des littératies. D'autre part, il constitue la base du travail du RBE dans le cadre des écoles, renforce l'engagement établi entre celles-ci et le Programme RBE et confirme la voie tracée (missions, buts et objectifs) pour les bibliothèques scolaires au Portugal.

Bibliographie

Ministério da Educação. (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa : Ministério da Educação. Adresse URL : http://www.rbe.mec.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf

Rede de Bibliotecas Escolares. (2012a). *Aprender com a biblioteca escolar:referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e no ensino básico*. Lisboa : RBE. Adresse URL : <http://www.rbe.mec.pt/np4/conteudos/681.html>

RededeBibliotecasEscolares.(2012b).*Aprender com a biblioteca escolar:enquadramento e conceção*. Adresse URL : http://www.rbe.mec.pt/np4/file/697/aprender_enquadramento.pdf

Rede de Bibliotecas Escolares. (2013a). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar: 2014-2017*. Adresse URL : <http://www.rbe.mec.pt/np4/mabe.html#1>

Rede de Bibliotecas Escolares. (2013b). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares*.

Quadro estratégico: 2014-2020. Adresse URL: <http://rbe.mec.pt/np4/qe.html>

Rede de Bibliotecas Escolares. (2014a). *Aprender com a biblioteca escolar. Relatório do projeto piloto de aplicação do referencial Aprender com a biblioteca escolar 2012.13*. Adresse URL : <http://www.rbe.mec.pt/np4/1273.html>

Rede de Bibliotecas Escolares. (2014b). *Aprender com a biblioteca escolar. Relatório do projeto piloto de aplicação do referencial Aprender com a biblioteca escolar 2013.14*. Adresse URL : <http://www.rbe.mec.pt/np4/1430.html>

Rede de Bibliotecas Escolares. (2015). *Aprender com a biblioteca escolar. Relatório do projeto piloto de aplicação do referencial Aprender com a biblioteca escolar 2014.15*. Adresse URL : <http://www.rbe.mec.pt/np4/1592.html>

La bibliothèque scolaire au Canada.

Bref état des lieux

en Ontario francophone

◆ Joanne Plante

Bibliothécaire en chef - CECCE

Le Canada est un pays de 35 millions d'habitants divisé en dix provinces, trois territoires et deux langues officielles. Cette diversité présente autant de situations en ce qui concerne les bibliothèques scolaires et les compétences informationnelles. Ces différences résultent de plusieurs facteurs. Il suffit de penser, entre autres, au partage des pouvoirs, aux modes de financement et bien évidemment, au fonctionnement interne de chaque institution. Afin de bien illustrer chaque élément, un rappel historique s'impose.

Partage des pouvoirs

Le Canada se constitue en État vers la fin du 19^e siècle, le législateur transposant dans la loi les principes de base qui permettront à ce nouveau pays de fonctionner selon le cadre qu'il s'est défini. Comme inscrit dans la *Loi constitutionnelle de 1867*¹, le partage des pouvoirs divise les droits et responsabilités des différents niveaux de gouvernements, à savoir l'échelon fédéral et l'échelon provincial.

Dans ce contexte, les décisions en matière

¹ Laws-lois.justice.gc.ca. (2016). Lois constitutionnelles de 1867 à 1982. [en ligne] Disponible sur : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-1.html#docCont> [Visité le 13 mars 2016].

d'Éducation se prennent à l'échelle provinciale, ce qui signifie que chaque province a la responsabilité de veiller à l'instruction de sa population. Or, il est clair que certaines provinces, mieux dotées, ont davantage de possibilités pour mettre en œuvre ces services publics. Pour assurer une certaine équité, le gouvernement fédéral vient supporter financièrement les provinces moins aisées, grâce à un système que l'on appelle la péréquation. Il transfère donc, selon un mode de calcul et des périodes bien définis, des sommes aux provinces les plus pauvres, afin de créer un certain équilibre à travers le Canada.

Bien que cet argent soit transféré du gouvernement fédéral vers les gouvernements provinciaux, il n'en demeure pas moins que celui-ci ne peut s'ingérer dans l'emploi des investissements au sein de chaque province. Le partage des pouvoirs est très clair. Il s'agit ici d'une compétence provinciale et, quelle que soit la somme allouée par le gouvernement fédéral, l'autonomie provinciale permet de la gérer en toute indépendance.

Conseils scolaires et financement

On croit souvent, à tort, que l'Ontario est une province anglophone, bien que l'histoire de cette province nous confirme la volonté de ses dirigeants d'assimiler les Franco-Ontariens, comme en atteste, entre autres, la publication du Règlement XVII² en 1912, qui obligeait notamment les élèves francophones de l'école élémentaire à recevoir un enseignement en langue anglaise dans le but d'éliminer la langue française de l'éducation. Mais

il n'en demeure pas moins que les francophones se sont battus durant plusieurs décennies pour conserver leur langue et surtout assurer l'instruction en français.

Effectivement, dès sa parution au début des années 1900, l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario a fermement dénoncé ce règlement et certains conseils scolaires bilingues se sont associés à ce mouvement. S'en est suivie une réplique du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui menaça les insoumis qui ne suivraient pas le règlement³ entériné. Les francophones continuèrent de protester en créant des écoles libres qui ne dépendaient pas du gouvernement et où il était possible d'enseigner en français. Ce n'est qu'en 1927⁴ que les Franco-Ontariens gagnèrent, en partie, cette lutte linguistique, grâce à la Commission Scott-Merchant-Côté, qui autorisa l'enseignement bilingue dans les écoles primaires, alors que ce n'est qu'en 1968 que cette même autorisation fut donnée aux francophones de niveau secondaire, grâce aux lois 140⁵ et 141⁶.

Finalement, c'est en 1997 que l'Ontario voit la création des conseils scolaires francophones et autonomes, tels qu'on les connaît aujourd'hui, via la loi 104⁷. C'est ainsi que douze conseils scolaires francophones voient officiellement le jour, certains publics, d'autres catholiques, mais avec toujours pour rôle de rassembler un certain nombre d'écoles sous leur autorité afin d'assurer, sur un territoire donné, l'accès à un enseignement en français aux élèves qui les fréquentent. Aujourd'hui, on trouve environ 300 écoles élémentaires et 100 écoles secondaires pour instruire plus de 100 000 élèves. Il est intéressant de noter que le gouvernement de l'Ontario s'est officiellement

² Centre de recherche en civilisation canadienne-française (CRCCF), U. (2016). *Texte du règlement 17, 1912*. [en ligne] crccf.uottawa.ca. Disponible sur : <http://www.crccf.uottawa.ca/passeport/IV/IVD1a/IVD1a01-1.html> [Visité le 13 mars 2016].

³ Centre de recherche en civilisation canadienne-française (CRCCF), U. (2016). *Texte du règlement 18, 1912*. [en ligne] crccf.uottawa.ca. Disponible sur : <http://www.crccf.uottawa.ca/passeport/IV/IVD1a/IVD1a01-1.html> [Visité le 13 mars 2016].

⁴ Elfontario.ca. (2016). *Données clés de l'ELF | ELF*. [en ligne] Disponible sur : <http://www.elfontario.ca/fr/donnees.html> [Visité le 13 mars 2016].

⁵ Centre de recherche en civilisation canadienne-française (CRCCF), U. (2016). *Loi 140 sur l'administration des écoles en Ontario, 1968*. [en ligne] Crccf.uottawa.ca. Disponible sur : <http://www.crccf.uottawa.ca/passeport/IV/IVA2b/IVA2b09-3-8-1.html> [Visité le 13 mars 2016].

⁶ Sylvestre, P. and Barber, M. (2001). *Question des écoles de l'Ontario*. [en ligne] The Canadian Encyclopedia. Disponible sur : <http://encyclopediacanadienne.ca/fr/article/la-question-des-ecoles-de-lontario/> [Visité le 13 mars 2016].

⁷ Ontla.on.ca. (2016). *Assemblée législative de l'Ontario | Projets de loi | Toutes les législatures | 36:1Projet de loi 104, Loi de 1997 réduisant le nombre de conseils scolaires*. [en ligne] Disponible sur : http://www.ontla.on.ca/web/bills/bills_detail.do?locale=fr&BillID=1490&ParlSessionID=36:1&isCurrent=false [Visité le 13 mars 2016].

excusé auprès des Franco-Ontariens, en 2016, d'avoir mis en place le Règlement XVII⁸. Pour assurer le fonctionnement de ces entités scolaires, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est doté d'une politique permettant d'octroyer des subventions à chaque conseil de l'Ontario, dont les 60 anglophones. Ces budgets sont par la suite destinés à répondre aux besoins de chaque école, de façon décentralisée ou pas. Bien que la gestion soit autonome, les conseils doivent suivre les règles établies par le Ministère pour utiliser ces fonds afin de bien répondre au destinataire final : l'élève. Dans certains conseils, une partie de ces sommes peut spécifiquement être utilisée pour assurer la viabilité de chaque bibliothèque scolaire. Cependant, aucune loi ou règlement n'oblige les conseils ou les écoles à se doter d'une bibliothèque scolaire dans ses installations, bien que dans le curriculum scolaire, on fasse mention de la bibliothèque d'école et du rôle qu'elle doit jouer⁹. Ceci laisse supposer que le gouvernement confère une certaine importance à ce lieu. Mais qu'en est-il dans les faits, quel est son rôle réel et qu'en est-il de son personnel ?

Les compétences informationnelles dans les bibliothèques scolaires francophones de l'Ontario

Le personnel des bibliothèques scolaires

Chaque conseil, voire chaque école, perçoit le rôle de la bibliothèque scolaire avec des yeux différents selon ses priorités. Essentielle pour les uns, elle peut être invisible aux autres et ce bien qu'on y fasse référence dans le curriculum scolaire. Ce faisant, le fait d'offrir des services de bibliothèque n'étant pas obligatoire, la relation avec cette institution est très variable. Parmi les conseils scolaires, qu'ils soient anglophones ou

francophones, certains ont décidé de donner une juste part à son existence et à son personnel alors que d'autres l'ignorent ou ne s'en occupent que très peu.

En Ontario, les conseils scolaires anglophones et francophones ont une conception du personnel de bibliothèque quelque peu différente. Dans le milieu anglophone, il est dans les habitudes d'embaucher des enseignants-bibliothécaires. Ceux-ci sont en fait des enseignants ayant suivi au moins une formation d'environ 125 heures en bibliothéconomie. Durant cette formation, qui mériterait d'être étoffée, les futurs enseignants-bibliothécaires sont familiarisés avec les outils utiles au bon fonctionnement de la bibliothèque scolaire. Les notions transmises touchent principalement la sélection des documents, le droit d'auteur, le catalogage et les compétences informationnelles. Cette formation validée, l'enseignant peut être nommé enseignant-bibliothécaire et exercer au sein de la bibliothèque. Notons que cette formation, en ligne, est principalement dispensée par des enseignants-bibliothécaires et à l'occasion par des bibliothécaires qui possèdent une maîtrise en sciences de l'information.

Suite à cette formation, il est alors affecté sur une ou plusieurs écoles qui dépendent de son conseil scolaire, tant au secondaire qu'à l'élémentaire, et travaille notamment à la formation aux compétences informationnelles des élèves.

Du côté francophone, d'un conseil à l'autre, la réalité est quelque peu différente. Alors que le conseil d'une province voisine ferme, petit à petit, ses bibliothèques et ses écoles, faute de fréquentation, le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE), comme d'autres conseils, voit sa population augmenter et veut investir dans ses bibliothèques et son personnel.

En matière de formation, les enseignants-bibliothécaires vont, pour partie, suivre le même cursus que leurs voisins anglophones. La principale différence étant que ces enseignants-bibliothécaires,

⁸ Radio-Canada.ca. (2016). Assimilation des francophones : l'Ontario présente des excuses historiques au sujet du Règlement 17 | ICI.Radio-Canada.ca. [en ligne] Disponible sur : <http://ici.radio-canada.ca/regions/ontario/2016/02/22/008-excuses-reglement-17-ass.shtml> [Visité le 13 mars 2016].

⁹ du.gov.on.ca. (2013) Le curriculum de l'Ontario : Études sociales de la 1^{re} à la 6^e année. 2013. [en ligne] Disponible sur : <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/sshg18curr2013Fr.pdf> [Visité le 13 mars 2016].

relevant de la direction de l'école, travailleront uniquement dans une bibliothèque du secondaire, à temps partiel ou à temps plein, selon les besoins et les budgets. En principe, ceux qui occuperont un poste à temps partiel auront, de plus, une tâche d'enseignement régulier, dans une matière précise.

De surcroît, on trouve également dans les bibliothèques du secondaire un technicien en documentation, que l'on nomme bibliotechnicien et qui, lui, relève de la bibliothécaire en chef, possédant une maîtrise en sciences de l'information. Le bibliotechnicien a à son actif trois ans de formation collégiale en documentation. Il a ainsi étudié le catalogage, l'animation, le référencement, ainsi que d'autres matières liées à la documentation et à l'information.

Jusqu'à tout récemment, le rôle du bibliotechnicien, dans le secondaire, se limitait au catalogage de la documentation ainsi qu'à sa mise à disposition. Mais, afin de répondre aux besoins actuels des élèves, son rôle s'est peu à peu transformé pour devenir plus présent auprès des élèves. Il est désormais appelé à présenter, en collaboration avec l'enseignant-bibliothécaire, des ateliers où sont abordées des compétences informationnelles.

À l'école élémentaire, nous retrouvons des bibliotechniciens, eux aussi supervisés par la bibliothécaire en chef. Ils circulent d'une école élémentaire à l'autre, à raison d'une à quatre écoles par semaine, en fonction des effectifs des établissements. Les bibliotechniciens font, certes, le catalogage, mais ont pour priorité l'animation de ces ateliers où sont vues des compétences informationnelles.

Les compétences informationnelles

Il y a deux ou trois ans, une consultation participative regroupant l'ensemble du Canada et chapeautée par l'« ex-Canadian Library Association », a permis de rédiger un document ayant pour titre

*Leading Learning*¹⁰. Cet ouvrage, présentement en cours de traduction, préconise des méthodes de travail que les bibliothèques canadiennes devraient mettre en place afin d'assurer leur efficacité et leur pertinence grâce à un système d'auto-critique. Parmi les thématiques abordées, on retrouve évidemment les compétences informationnelles.

Au CECCE et très certainement au sein des autres conseils de l'Ontario, le personnel des bibliothèques s'investit dans les compétences informationnelles. Outre le *Leading Learning*, le CECCE a suivi les préconisations du Manifeste de l'UNESCO¹¹ afin de bien encadrer le rôle de la bibliothèque scolaire. Il a aussi inscrit dans ses attentes au Profil de sortie de l'élève, document d'évaluation à usage interne, l'acquisition des compétences informationnelles¹².

Depuis 2012, le CECCE donne à tous les élèves de l'élémentaire des temps de formation aux compétences informationnelles. Pour ce faire, l'équipe s'est réunie afin de créer des séquences pédagogiques qui seront présentées aux élèves afin, notamment, de les former à la recherche documentaire.

Par binômes, les bibliotechniciens ont travaillé sur une partie des compétences informationnelles, en s'assurant de couvrir tous les niveaux scolaires. À la fin de cette réflexion commune, un référentiel, avec des temps d'atelier portant sur la recherche dans le dictionnaire, dans l'encyclopédie, dans les bases de données, sur Internet, sur l'utilisation des opérateurs booléens et des agrégateurs de signets, a vu le jour. Chaque équipe devait présenter le fruit de son travail à l'ensemble des collègues, afin de bénéficier d'un retour constructif et d'améliorer le document de travail destiné à chacun de ses membres à l'automne suivant.

Pour des raisons organisationnelles, le même processus a été mis en place au secondaire, avec l'équipe constituée du bibliotechnicien et de l'enseignant-bibliothécaire de chaque école.

¹⁰ Leading Learning. (2016) Disponible sur : <http://clatoolbox.ca/casl/slsc/lisop.pdf>. [Visité le 14 mars 2016].

¹¹ UNESCO WebWorld | Manifeste UNESCO/IFLA de la bibliothèque scolaire. unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_fr.html. [Visité le 15 mars 2016].

¹² CECCE - Profil de sortie de l'élève. *Ecolecatholique.ca*. (2016) Disponible sur : http://www.ecolecatholique.ca/fr/Aperu-Du-Cecce_1/Profil-De-Sortie-De-Leleve_46. [Visité le 15 mars 2016].

Lors de la mise à l'essai, différents procédés ont été utilisés afin de respecter la culture de l'école et de favoriser une appropriation de cette démarche nouvelle. Ainsi, les bibliotechniciens transmettaient un agenda afin de proposer leurs ateliers d'une vingtaine de minutes, qui devaient se dérouler en classe ou à la bibliothèque. Il est important de noter que ces ateliers devaient s'inscrire dans une activité qui fasse sens pour les élèves, et non comme une leçon théorique qui ne permettrait pas l'appropriation réelle des connaissances. Au départ, les enseignants étaient réticents à accueillir les bibliotechniciens ou à accepter l'invitation en bibliothèque. Mais force est de constater que la persuasion a su payer car les enseignants ayant accepté l'invitation ont vécu une expérience positive lors de ces ateliers et ont pu échanger avec leurs collègues. Depuis, la grande majorité des élèves a pu prendre part aux ateliers et certains ont même pu faire part de l'importance de ces ateliers afin de faciliter leur intégration au niveau secondaire.

Pour le secondaire, les ateliers de compétences informationnelles viennent tout juste de commencer.

Il est donc difficile de tirer des conclusions quant à leur pertinence et aux adaptations qu'il faudra éventuellement leur apporter afin de répondre, au mieux, aux besoins informationnels des élèves.

Conclusion

En conclusion, bien qu'il soit difficile de dresser un portrait exhaustif de la situation faute de statistiques, les bibliothèques scolaires de l'Ontario semblent s'être données pour objectif d'outiller les élèves pour qu'ils puissent faire face à la quantité massive d'informations. Les façons de faire peuvent différer d'un conseil provincial à l'autre, notamment selon leur degré de sensibilisation à cet enjeu, mais grâce aux documents produits par les associations et les conseils scolaires, et grâce au dévouement du personnel de bibliothèque et des enseignants, la poursuite des formations aux compétences informationnelles est engagée, de sorte qu'à leur entrée à l'université les élèves soient des citoyens avertis.

Les bibliothèques scolaires,

une politique
de développement récente

au Japon

◆ Iwasaki, Rei

Professeur, Université Kyoto Notre Dame, Japon

Introduction

Les bibliothèques scolaires japonaises ne sont pas très développées, mais un cadre légal a été fixé et elles sont en train, lentement, de se déployer. Dans cet article, après une brève présentation des lois et des institutions japonaises qui encadrent les bibliothèques scolaires, j'introduirai l'initiative de l'école élémentaire d'Aoi, qui est un exemple d'école ayant mis en place un enseignement au sein des bibliothèques scolaires.

Lois japonaises et efforts pour les bibliothèques scolaires

Au Japon, la Loi sur les Bibliothèques Scolaires a été promulguée en 1953. Mais leur développement

n'a pas été aussi rapide qu'espéré, ce qui est dû au retard pris sur la prise de conscience de l'intérêt d'avoir un professeur documentaliste. Ce constat fait, il aura fallu attendre 1997, soit presque un demi-siècle, et une nouvelle Loi sur les Bibliothèques Scolaires, pour que la loi rende obligatoire la présence des bibliothécaires scolaires. Bien que cela pose des difficultés pratiques, quelques politiques gouvernementales ont été réalisées depuis cette date et c'est une période propice à la reconnaissance sociale de l'existence de ces personnels.

Le gouvernement prend, de temps en temps, des mesures budgétaires pour mettre en œuvre des politiques liées aux bibliothèques scolaires. C'est en particulier le cas pour des politiques de coopération entre bibliothèques scolaires et bibliothèques de lecture publique, qui ont été

établies dans le but d'améliorer les activités éducatives par la réalisation, depuis 1995, de projets de développement de bibliothèques scolaires par le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT). Après que les plans « Informatisation et stratégie de promotion d'espaces modèles et d'activation des bibliothèques scolaires » (1995-2000) et « Stratégie de modèle régional de partage des ressources des bibliothèques scolaires » (2001-2003) ont été réalisés, la « Stratégie de promotion du réseau de partage des ressources des bibliothèques scolaires » (2004-2006) s'est employée à promouvoir un réseau de coopération régionale par des partenariats entre bibliothèques de lecture publique et bibliothèques scolaires. Elle a été poursuivie par la « Stratégie de promotion des centres de support des bibliothèques scolaires » (2006-2008), dont l'objectif visait à améliorer et renforcer la fonction des bibliothèques scolaires, en plaçant un personnel d'appoint, dans le but de coopérer avec d'autres bibliothèques scolaires, de les faire fonctionner et de soutenir l'ouverture aux habitants. En effet, les bibliothèques scolaires ouvertes à la population locale ne sont pas si nombreuses pour des raisons de sécurité et également à cause de fonds documentaire pauvres.

La « Stratégie complète de promotion et d'activation des bibliothèques scolaires » (2009-2012) avait, quant à elle, pour finalité de soutenir les élèves volontaires et proactifs dans les activités d'apprentissage. A cette fin elle avait pour corollaire de renforcer les fonctions de soutien des professeurs par la coopération avec les bibliothèques de lecture publique pour la mise en place d'habitudes de lecture des élèves, l'amélioration des conseils de lecture, et l'utilisation pédagogique de la bibliothèque ainsi que présentée dans les recommandations officielles pour l'enseignement scolaire. Ces programmes sont issus d'une initiative gouvernementale.

Ce mouvement s'est accompagné de la création, en l'an 2000, de la Bibliothèque Internationale de littérature jeunesse, prolongée, en 2001, par la « Loi sur la promotion de la lecture pour les enfants » (Loi n°154 de 2001) ainsi que par le Plan de Base pour la Promotion des Activités de Lecture pour les Enfants (de la 1^{re} commande en 2002 à la

3^{ème} commande en 2013) qui ont été décidés par le gouvernement japonais. Pendant cette période, de nombreuses influences internationales ont servi ce mouvement. Le programme « Bookstart » au Royaume-Uni a été lancé et, sous le même nom, ce programme a été impulsé au Japon. Le programme d'introduction de livres d'images pour les enfants existait déjà, mais le programme « Bookstart » a attiré l'attention sur l'importance de la lecture à haute voix pour les enfants, de sorte que de nombreux gouvernements locaux l'ont mis en place. De plus, les résultats PISA en 2000 ont attiré l'attention dans le pays sur la proportion des élèves de 15 ans n'aimant pas lire, celle-ci s'élevant à plus de 50% au Japon, seul pays de l'OCDE dans ce cas. C'était donc le moment de promouvoir les activités de lecture. Après 2003, les résultats de PISA se sont davantage concentrés sur la relation entre la compréhension en lecture et l'amélioration des performances scolaires, que sur le plaisir de lire.

La relation avec l'enseignement scolaire est également mentionnée dans des recommandations officielles pour l'enseignement scolaire, publiées en 2011 et 2012. Celles-ci décrivent l'utilisation des bibliothèques scolaires et mentionnent l'importance de leur utilisation, en lien avec l'ensemble des mesures mises en œuvre comme évoqué ci-dessus.

En 2014, le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) a questionné le Comité Central pour l'Éducation sur « les moyens de normalisation pour les programmes dans l'éducation primaire et secondaire » qui mentionnent « l'apprentissage actif » dans le rapport qui en a été extrait. Bien que ce rapport ne cite pas directement les bibliothèques scolaires, les procès-verbaux de « la réunion des inspecteurs et des chercheurs concernant le développement et l'amélioration des bibliothèques scolaires » ont décrit l'importance de relier l'apprentissage actif et les bibliothèques scolaires, et ont insisté sur l'intérêt de développer cette relation dans le futur. La pratique de l'apprentissage actif à travers l'utilisation des bibliothèques scolaires devient également plus populaire. Les pratiques sont non seulement signalées dans la bibliothèque scolaire par l'organisation d'événements

tels que des journées d'étude, mais aussi dans les médias de masse, tels que les journaux et la télévision. Il y a des méthodes variées, telles que l'apprentissage mettant l'accent sur la lecture, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, la coopération avec le programme « Nouvelles dans l'Education¹ » (NIE).

Un exemple à suivre, la bibliothèque scolaire de l'école élémentaire ?

L'école élémentaire Aoi est une école publique de Kyoto. A l'origine il s'agissait d'une bibliothèque scolaire ordinaire, qui n'était pas particulièrement active. Un professeur documentaliste y a été officiellement nommé. Mais ce professeur documentaliste avait un double emploi, travaillant en même temps en qualité de professeur de discipline. Dans cette situation, ce professeur documentaliste n'a pas eu le temps de mettre en place des activités pédagogiques dans la bibliothèque scolaire. Comme beaucoup d'écoles publiques japonaises rencontraient ce même problème, la Loi sur la Bibliothèque Scolaire a été modifiée, en 2014, pour que cette seule fonction de professeur documentaliste soit rattachée aux bibliothèques scolaires. Pendant l'année scolaire 2014, l'école élémentaire Aoi fut l'une des écoles sélectionnées comme « écoles leaders pour l'apprentissage diversifié » par le Conseil scolaire de la ville de Kyoto. Cette école a été retenue pour son utilisation efficace de sa bibliothèque scolaire, ouvrant à la mise en œuvre d'un projet de développement. Pendant l'année scolaire 2014, l'accent a été mis sur le volet pédagogique de la bibliothèque, afin d'en déterminer les bases. L'année suivante, les premiers cours ont été élaborés, à partir d'un plan annuel qui s'est concentré sur l'utilisation de la bibliothèque scolaire, utilisant le programme « Nouvelles dans l'Éducation » et incorporant l'apprentissage actif. L'intérêt pour la bibliothèque

scolaire a résidé dans le fait que le profil des élèves a été évalué, montrant que s'ils avaient une vraie curiosité intellectuelle et des qualités, leur réflexion et leur capacité d'analyse devaient être développées, la bibliothèque scolaire se prêtant particulièrement à cela.

A la base de cette politique, il y a une confiance dans le fait qu'une synergie entre la lecture, qui est une « pseudo-expérience », et l'expérience réelle existe, de sorte qu'il y a là un moyen de faire croître les résultats des enfants. De plus, en combinant cette démarche avec les « Nouvelles dans l'Éducation » et l'apprentissage actif, cela permet d'améliorer les capacités de jugement, d'expression et de réflexion. Alors que l'apprentissage fondamental est basé sur les manuels scolaires, au-delà, avec cette approche, il est possible d'acquérir une grande variété de savoirs et de développer des savoir-être dans la société moderne, en s'appuyant sur la complémentarité des livres et de l'expérience du monde réel.

Afin de faire découvrir cette forme de pédagogie, récente au Japon, les cours et des réunions ont été ouverts à des professeurs d'autres écoles, aux parents des enfants de l'école et parfois aux habitants du quartier, comme cela peut se faire assez facilement au Japon.

Toujours en cours de développement, le contenu de ce cours s'articule désormais sur plusieurs années, de la manière suivante :

Niveau 1^{re} année d'élémentaire :

- Apprendre à exploiter l'information. Les élèves apprennent à maîtriser l'usage d'une encyclopédie illustrée, puis apprennent traiter l'information, à transformer eux-mêmes les données en écriture.

¹ « Nouvelles dans l'Education » (NIE) est un programme international qui promeut et améliore les compétences de lecture des enfants en utilisant la presse comme un outil d'enseignement. Cela a débuté aux Etats-Unis dans les années 1930, et a ensuite été introduit au Japon en 1985. Ce programme s'est répandu à travers le monde et est développé dans plus de 80 pays tels que la France, l'Allemagne et la Corée du Sud.

Niveau 2^e année d'élémentaire :

- Être capable de lire en comparant les différents livres. En liaison avec le programme NIE (Nouvelles en Éducation), les élèves écrivent des articles sur les livres qu'ils ont lus.

Niveau 3^e année d'élémentaire :

- Être capable de travailler avec les dictionnaires. Les élèves dessinent des proverbes des dictionnaires pendant qu'ils utilisent la table des matières et les index. En utilisant plus d'un dictionnaire, ils seront capables de comparer ou de catégoriser les proverbes.

Niveau 4^e année d'élémentaire :

Dans le cadre de la discipline « Périodes pour les études intégrées », les professeurs documentalistes disposent d'une liberté pédagogique qui peut être planifiée selon la politique de chaque école, au-delà du cadre disciplinaire.

L'objectif de ce cours est de connaître les bases de la classification des livres dans les bibliothèques et d'être capable de trouver des livres qui correspondent aux thèmes recherchés. A partir d'une pluralité d'informations, ils choisissent celle(s) qui correspond(ent) à leur besoin. Puis les élèves élaborent une production documentaire en utilisant un mode de représentation approprié, tel que le texte, les images ou des graphiques.

Niveau 5^e année d'élémentaire :

- Saisir l'intention d'un artiste peintre dans l'expression et la représentation de son œuvre. Pour ce faire, les élèves s'intéressent à la vie et aux idées du peintre, à partir des livres. Les élèves dessinent une image qui exprime leurs propres émotions, puis évaluent les images de chaque camarade. Ce type de travail est une forme d'apprentissage très populaire au Japon. Dans les classes d'art au Japon, l'apprentissage le plus commun est de regarder une image avec sensibilité avant de la peindre ou de s'en inspirer pour un travail. En plus de cet apprentissage avec les recommandations officielles pour l'enseignement scolaire, ce cours est attrayant car les élèves examinent les événements qui

se sont produits dans le contexte historique et le propre travail de l'artiste, et ils discutent de leur impact sur le travail de l'artiste. Dans le prolongement de cette activité, ils sont conduits à s'intéresser à l'évolution de l'œuvre d'un artiste, par exemple Picasso. Ils rédigent une appréciation de son œuvre à travers les périodes dans l'œuvre de Picasso. Puis, ils réalisent une fiche d'information basée sur leurs recherches, discutent de l'intention et de l'évolution dans l'expressivité et la représentation du travail de Picasso.

Niveau 6^e année d'élémentaire :

- Conduire les élèves à réfléchir en profondeur à leur propre mode de vie dans le cadre du parcours de formation. Les élèves rédigent une « Déclaration de la personne majeure » pour envisager l'avenir. Avant de la réaliser, ils tirent parti des différents livres, tels que les biographies et les documentaires, pour réfléchir au mode de vie auquel ils aspirent.

Cours spéciaux pour les enfants handicapés : L'objectif de ce cours est d'apprendre à utiliser la bibliothèque. Les enfants ont des difficultés à utiliser eux-mêmes la bibliothèque, à lire et à étudier, qui pourtant sont des droits très importants, sur lesquels il faut travailler avec eux.

Les cours de l'école élémentaire Aoi suivent également les recommandations officielles communes à l'ensemble du Japon pour les bibliothèques scolaires. Mais ils peuvent aller au-delà. De plus, on observe que le recours à la bibliothèque scolaire permet des réinvestissements dans d'autres disciplines. Il n'en reste pas moins que tirer parti de la bibliothèque scolaire dans le parcours scolaire est un défi majeur. Malgré des efforts importants réalisés dans les écoles privées, des difficultés perdurent, telles que le manque de collections riches dans la bibliothèque scolaire ou encore de professeurs documentalistes à temps plein. Ces difficultés doivent pouvoir être surmontées afin d'améliorer les écoles publiques.

Conclusion

Au Japon, lors de ces 20 dernières années, non seulement des lois mais aussi des mesures ont permis d'améliorer les bibliothèques scolaires. Mais la méthodologie n'a pas été bien implantée et la pénétration dans les écoles est un futur défi.

Les professeurs responsables de la formation, ainsi que le personnel de bibliothèque scolaire, doivent apprendre la méthodologie de l'utilisation des bibliothèques scolaires et seulement alors, ils seront capables de l'utiliser pour mettre en œuvre des enseignements efficaces.

Références

Aoi Elementary School, The Research Journal of the school year 2015. (Heisei 27nendo Kenkyu Happyokai: Kenkyu Kiyo). 2016.2.5.

International Library of Children's Literature. Acts and plans about children's reading in Japan.

<http://www.kodomo.go.jp/promote/plan/index.html>

MEXT. About School Libraries. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/

Nihon Shinbun Kyokai. Newspapers in Education. <http://nie.jp/about/>

The Times. Newspapers in Education. <http://www.nwetimes.com/app/nie/>



ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DOCUMENTALISTES DE L'EDUCATION NATIONALE

25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - contact@fabden.asso.fr

Président:
Florian Reynaud

Suivi éditorial:
Gildas Dimier - Florian Reynaud

Création graphique:
Kthy Drouadène - www.papillonnage.fr
Agnès Ledem

Imprimerie A3 DIFFUSION - La Rochelle

Abonnement servi aux adhérents
Vente au numéro : 10 €

www.apden.org

ISSN 1260-7649