

Les missions des bibliothèques publiques selon l'UNESCO : Comment les définir ?

The UNESCO Vision of the Missions of Public Libraries: How to Define Them?

Las misiones de las bibliotecas públicas según la UNESCO: ¿cómo definir las?

Dominique Gazo

Volume 51, numéro 4, octobre–décembre 2005

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1029438ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1029438ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

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

ISSN

0315-2340 (imprimé)

2291-8949 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gazo, D. (2005). Les missions des bibliothèques publiques selon l'UNESCO : Comment les définir ? *Documentation et bibliothèques*, 51(4), 261–269.
<https://doi.org/10.7202/1029438ar>

Résumé de l'article

Le Manifeste de l'UNESCO sur les bibliothèques publiques investit celles-ci de quatre missions : information, alphabétisation, éducation et culture. L'objectif de cet article est de relever les définitions de ces quatre concepts dans la littérature en sciences de l'information ou dans des sciences connexes, le cas échéant.

La revue de la littérature démontre que ces concepts font l'objet de théories divergentes. De plus, les sciences de l'information ne traitent pas d'un point de vue théorique des missions autres que l'information. Ces quatre concepts restent donc bien flous et insatisfaisants pour définir les missions des bibliothèques publiques.

Les missions des bibliothèques publiques selon l'UNESCO : Comment les définir ?

DOMINIQUE GAZO

Étudiante au doctorat en sciences de l'information — EBSI, Université de Montréal
dominique.gazo@umontreal.ca

RÉSUMÉ | ABSTRACTS | RESUMEN

Le Manifeste de l'UNESCO sur les bibliothèques publiques investit celles-ci de quatre missions : information, alphabétisation, éducation et culture. L'objectif de cet article est de relever les définitions de ces quatre concepts dans la littérature en sciences de l'information ou dans des sciences connexes, le cas échéant.

La revue de la littérature démontre que ces concepts font l'objet de théories divergentes. De plus, les sciences de l'information ne traitent pas d'un point de vue théorique des missions autres que l'information. Ces quatre concepts restent donc bien flous et insatisfaisants pour définir les missions des bibliothèques publiques.

The UNESCO Vision of the Missions of Public Libraries: How to Define Them ?

The UNESCO Public Libraries Manifesto outlines the four missions of a public library: information, literacy, education and culture. The purpose of this article is to identify definitions of these four concepts in the library and related literatures.

The literature indicates that these concepts are governed by several theories. Furthermore, information science examines the information mission from a theoretical point of view, ignoring the other concepts or missions. The four concepts are poorly circumscribed and are unsatisfactory when defining the missions of the public library.

Las misiones de las bibliotecas públicas según la UNESCO: ¿cómo definir las ?

El Manifiesto de la UNESCO sobre las bibliotecas públicas les adjudica cuatro misiones: información, alfabetización, educación y cultura. El objetivo de este artículo es analizar las definiciones de estos cuatro conceptos en la literatura sobre ciencias de la información o sobre ciencias conexas, según sea el caso.

La revisión de la literatura demuestra que estos conceptos son objeto de teorías divergentes. Asimismo, las ciencias de la información abordan desde un punto de vista teórico únicamente a la misión de la información. Por lo tanto, estos cuatro conceptos aún definen de manera inexacta e insatisfactoria las misiones de las bibliotecas públicas.

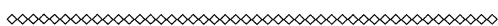
En 1994, dans son *Manifeste sur la bibliothèque publique*, l'UNESCO a désigné quatre missions-clés : l'information, l'alphabétisation, l'éducation et la culture. Cependant, celles-ci n'y sont pas définies, mais simplement déclinées en quelques objectifs généraux. Elles laissent ainsi place à beaucoup d'interprétation. Le présent article a pour objectif de relever les définitions de ces quatre concepts dans la littérature en sciences de l'information ou dans les sciences connexes, le cas échéant.

La littérature examinée varie beaucoup selon les concepts recherchés. L'abondance d'articles concernant le concept d'information a mené à une sélection en fonction des auteurs et articles les plus souvent cités. Pour ne pas nous limiter aux tendances actuelles, nous avons effectué une recherche rétrospective jusqu'en 1945, incluant des textes en anglais, en français et en espagnol. Les bases de données suivantes ont été interrogées : *Library Literature* et *Library and Information Science Abstract*. Pour les trois autres missions, aucune sélection n'a été nécessaire. Il a fallu chercher dans des sciences connexes à notre domaine pour tenter de trouver ce qui pourrait précisément être utile aux sciences de l'information. D'autres bases de données ont donc été sollicitées en supplément : *ERIC* et *FRANCIS*, pour couvrir les sciences humaines et sociales en général. Au total, 57 documents ont été analysés.

L'abondance des textes concernant le concept d'information dans les revues spécialisées en sciences de l'information et bibliothéconomie est évidente. Il apparaît également que le concept d'information fasse particulièrement l'objet d'articles scientifiques. L'alphabétisation est également traitée dans des articles parus dans les revues spécialisées en sciences de l'information et bibliothéconomie, mais aussi dans les revues spécialisées en éducation. Les documents sont des actes de congrès, des monographies ou des pages Web.

Le concept d'éducation est évidemment traité dans les revues spécialisées en sciences de l'éducation. Mais pour ce qui touche à l'éducation permanente, les articles sont présents dans les revues spécialisées en sciences de l'information et bibliothéconomie.

Le concept d'information en sciences de l'information a ainsi évolué d'une perspective objective centrée sur les systèmes, vers une perspective subjective centrée sur les usagers.



Enfin, les articles concernant la culture et les bibliothèques dans les revues spécialisées en sciences de l'information et bibliothéconomie sont rares. Le concept de culture est étudié dans des sciences connexes (la philosophie, l'anthropologie notamment) et fait l'objet de monographies plutôt que d'articles.

L'INFORMATION

Tenter de lister les différentes définitions de l'information dans la littérature en sciences de l'information serait une tâche titanesque. Elles sont en effet multiples et démontrent le manque de consensus (Kando, 1994) et de clarté concernant le sens du concept d'information (Callaos et Callaos, 2002). À la suite de Norman D. Stevens (1986) et de J. D. Peters (1988), Rafael Capurro et Birger Hjørland ont retracé l'histoire du concept d'information et son utilisation en sciences de la nature, en sciences humaines et sociales, et enfin en sciences de l'information (2003). Toutefois, les articles présentant ces définitions s'accordent dans leur ensemble à caractériser trois points de vue: l'information comme entité objective, comme entité subjective ou encore comme processus (Kando, 1994; Buckland, 1991).

L'information comme entité objective

Cette conception de l'information est née de la théorie de la communication développée par Shannon en 1948. C'est une théorie mathématique et non conceptuelle, dans laquelle l'information véhiculée est indépendante de l'expéditeur comme du récepteur (Ingwersen, 1992). C'est une vue mécaniste du transfert d'information (Parker et Houghton, 1994). L'information est utilisée pour mesurer la probabilité de sélection d'un signal parmi les signaux possibles. L'information est considérée comme néguentropique, puisqu'elle est synonyme d'ordre; elle réduit l'incertitude (Callaos et Callaos, 2002). Dans cette perspective objectiviste, l'information est entendue comme le contenu des documents, voire les documents en eux-mêmes (Kando, 1994). L'information peut donc être mesurée et observée, puisqu'elle existe en dehors des personnes qui la reçoivent (Kando, 1994). L'information en elle-même ne produit rien; c'est la personne réceptrice qui la traite d'une manière ou d'une autre (Buckland, 1991). Seule l'information consignée peut

donc être traitée. Cette conception de l'information est particulièrement utilisée en sciences de l'information concernant les systèmes d'information (Saracevic, 1999; Buckland, 1991; Belkin, 1978).

L'information comme entité subjective

La théorie de Claude Elwood Shannon ne peut être utile aux sciences de l'information pour lesquelles ce qui importe est la relation entre l'information et l'état de connaissances de la personne réceptrice (Vickery, 1997; Belkin, 1978). Le concept d'information en sciences de l'information a ainsi évolué d'une perspective objective centrée sur les systèmes, vers une perspective subjective centrée sur les usagers, appelée approche cognitive (Capurro et Hjørland, 2003; Kaye, 1995; Ingwersen, 1992; Belkin, 1978). Cette définition de l'information s'appuie sur l'étymologie du mot latin *informare* qui signifie la formation des idées dans l'esprit d'une personne (Callaos et Callaos, 2002). C'est donc une définition de l'information qui est centrée sur la personne qui la reçoit (Losee, 1997). Celle-ci reconnaît qu'elle est dans un état anormal de connaissances (*ASK, Anormalous State of Knowledge*) et convertit son besoin en requête d'information (Belkin, 1978). L'information est entendue comme le sens du message tel que reçu (construit) par la personne réceptrice (Callaos et Callaos, 2002). L'information dépend donc de la situation de chacun (Callaos et Callaos, 2002; Spang-Hanssen, 2001; Kando, 1994) et n'est pas prévisible (Parker et Houghton, 1994). C'est ce qui la rend difficile à observer, à mesurer et par la suite à généraliser (Kando, 1994). Toutefois, l'interprétation n'est pas seulement fonction de la particularité de la personne, mais également fonction du contexte socio-culturel. On peut donc penser à une approche non individualiste mais par groupe socioculturel (Capurro et Hjørland, 2003). Les données, elles, sont des entités objectives (le signifiant), tandis que l'information est la construction cognitive (le signifié) qui résulte de l'interprétation des données (Callaos et Callaos, 2002; Kaye, 1995). Cette interprétation est fonction du contexte, des perceptions et des émotions de la personne (Kaye, 1995). L'impact de l'information est donc un nouvel état de connaissances pour le récepteur (Brookes, 1975; Menou, 1995). Une autre relation doit être prise en compte: celle entre l'état de connaissances du producteur de l'information et son intention, et l'état de connaissances du récepteur (Belkin, 1978). Richard Mattessich écrit: « *Though knowledge may depend on relevant information, the former contains a "creative" element which information lacks* » (1993: 572). L'information doit rencontrer les exigences de la structure existante des connaissances de la personne réceptrice pour être reconnue, comprise, mémorisée et utilisée (Ingwersen, 1992). Elle doit aussi transformer cette structure existante des connaissances d'une manière à permettre de résoudre un problème; par exemple, la

réduction de l'incertitude (Menou, 1995) ou la prise de décision (Parker et Houghton, 1994).

Cette conception de l'information est particulièrement utilisée en sciences de l'information concernant la recherche d'information (Capurro et Hjørland, 2003; Saracevic, 1999; Ingwersen, 1992; Belkin, 1978).

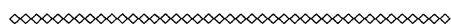
L'information comme processus

L'information est entendue comme les comportements et les procédures par lesquels les personnes s'informent (Kando, 1994). Robert Losee propose une définition qu'il qualifie de générale: «*information is produced by all processes and it is the values of characteristics in the processes' output that are information*» (1997: 256). Pour lui, tous les processus produisent de l'information sur les intrants et sur le processus lui-même. En ce sens, l'information résulte du processus; elle est produite après que le processus ait eu lieu. Dans cette définition, l'information n'est pas le processus lui-même; les intrants ne constituent pas l'information sur le processus; les extrants ne sont pas l'information non plus, sauf dans le sens où ils sont des informations sur les intrants et sur le processus. Pour Nagib et Belgis Callaos, les deux précédentes définitions sont opposées mais complémentaires. La vision systémique qu'ils proposent est la suivante: «*a dynamic creative tension process, where the subject re-creates and is re-created by his objective world, by means of re-receiving and re-sending information*» (2002: 6). Noriko Kando considère que les trois points de vue de l'information ne sont pas opposés mais interagissent dans un continuum, celui de la communication humaine (1994: 22).

Information et bibliothèques

L'usage du terme *information* en bibliothéconomie est relatif à l'introduction 1) des nouvelles technologies de recherche d'information et 2) de la perspective cognitive du processus d'information, notamment la compréhension des besoins des usagers et de leurs requêtes (Hjørland, 2000). Les bibliothécaires sont à même de « traduire » l'information et les besoins d'information des usagers (Spang-Hansen, 2001; Steinwacks, 1999). Rafael Capurro et Birger Hjørland (2003) dénoncent le fait que les spécialistes se soient désolidarisés de la bibliothéconomie pour se concentrer sur la recherche de faits et non plus de documents. Ainsi, pour les chercheurs, les bibliothèques sont associées à la recherche de documents (documentation) et non à la recherche de faits (information). Or, dans la réalité, les deux systèmes de recherche coexistent en bibliothèque (Capurro et Hjørland, 2003; Alfino et Pierce, 2001; Kistner, 1990). L'information existe finalement pour son objectif:

Depuis les années 1960, on distingue l'alphabétisation traditionnelle et l'alphabétisation informationnelle et technologique.



trouver la réponse à une question. C'est précisément ce sur quoi travaillent les bibliothèques (Alfino et Pierce, 2001).

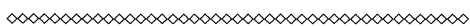
L'ALPHABÉTISATION

Les définitions de l'alphabétisation sont multiples et varient selon les contextes. Elles dépendent des cultures et des époques (Jackson, 1993). Autrefois, l'alphabétisation pouvait être considérée comme un moyen de familiariser les personnes avec les œuvres culturelles de leur milieu. Cette vue relève d'une perspective historique, quand l'alphabétisation était le privilège de quelques-uns. L'alphabétisation était alors un phénomène d'élévation sociale des personnes. Dans cette perspective, alphabétiser consistait à offrir aux analphabètes les compétences et connaissances de base, selon des méthodes éculées (Jackson, 1993). Depuis les années 1960, on distingue l'alphabétisation traditionnelle et l'alphabétisation informationnelle et technologique.

L'alphabétisation traditionnelle

Nicephore Ndimurukundo parle *d'alphabétisation fonctionnelle* dans le sens où celle-ci améliorerait les conditions économiques des personnes et des sociétés. De même, en France, lorsqu'on a commencé à se préoccuper d'analphabétisme, la question portait sur l'emploi des personnes concernées (Johannot, Giret et Teillard, 1998). De fait, les études statistiques montrent une corrélation entre l'analphabétisme et la pauvreté (Zapata, 1994). L'analphabétisme a un coût social considérable; «*la communauté souffre de l'analphabétisme puisqu'elle se trouve amputée de la participation à la vie collective d'une forte proportion de ses membres*» (Fournier et Gagnon, 2000: 86). L'alphabétisation fonctionnelle a pour objectif l'amélioration des conditions sociales et économiques des personnes concernées. Nicephore Ndimurukundo (1994) comme Margaret Jackson (1993) s'appuient sur les écrits de Paulo Freire, éducateur brésilien, pour avancer la nécessité d'une *alphabétisation consciencieuse*, en ce sens qu'elle permettrait aux individus de prendre conscience de leur situation, d'éveiller leur sens critique et, finalement, de prendre en main leur avenir. Pour l'UNESCO, l'alphabétisation est un outil d'apprentissage qui peut élargir la participation des

*L'alphabétisation peut ainsi être
considérée comme une compé-
tence qui permet aux personnes
de participer pleinement au
fonctionnement de leur société.*



communautés et des individus dans la société (2003). L'alphabétisation peut ainsi être considérée comme une compétence qui permet aux personnes de participer pleinement au fonctionnement de leur société. Elle est un outil d'évolution pour les sociétés (Jackson, 1993). En effet, l'alphabétisation peut être un moyen de contrôle social: les personnes sachant lire peuvent être abreuvées de propagande. Mais en même temps, l'alphabétisation est un moyen de se battre contre les autorités, un outil de liberté (Teinilä, 1991). Dans cette seconde optique, alphabétiser consiste à permettre aux analphabètes de prendre le contrôle de leur vie. Maria Elena Zapata (1994) utilise également la perspective conscientisante de l'alphabétisation lorsqu'elle postule que celle-ci est un droit inscrit dans la *Déclaration universelle des droits de l'Homme* et qu'elle permet aux individus de participer aux processus sociaux et politiques pour contrôler et changer la société dans laquelle ils vivent. L'UNESCO s'appuie désormais sur le slogan «*Literacy as Freedom*» (2003). L'alphabétisation comme source de changement et de libération de l'Homme est non seulement prise en compte mais aussi mise de l'avant; elle n'est alors qu'un premier pas dans un processus d'éducation permanente (Ndimurukundo, 1994). L'alphabétisation conscientisante a pour objectif la libération de l'Homme, non par ses compétences productives, mais d'abord par sa conscience. C'est un modèle idéologique de l'alphabétisation (Birchall, 1990).

***L'alphabétisation informationnelle
et technologique***

Tout le monde n'a pas la capacité de comprendre ou d'utiliser les nouvelles technologies, étant donné la rapidité des changements en ce domaine. Pourtant, cette compétence est indispensable aujourd'hui dans la vie personnelle et professionnelle de chacun (McClure, 1994). De plus, l'explosion documentaire réclame beaucoup de discernement dans l'utilisation des ressources désormais disponibles (American Library Association [ALA], 2000). L'ALA définit ainsi l'alphabétisation informationnelle: «*an intellectual framework for understanding, finding, evaluating, and using information*» (2000). Outre savoir lire et écrire, il faut comprendre et savoir utiliser les ordinateurs et leurs interfaces, connaître les différents

types de médias d'information que l'on peut trouver sur le réseau, savoir localiser, évaluer et utiliser les ressources disponibles sur le réseau, comme les autres types de ressources (McClure, 1994). L'International Federation of Library Associations and institutions (IFLA) (Hu, 1996) place, comme Charles R. McClure (1994), l'alphabétisation informationnelle au cœur de l'alphabétisation technologique. Celle-ci est la base de l'éducation permanente (ALA, 2000).

L'alphabétisation et les bibliothèques

Les modèles fonctionnels et conscientisant vus précédemment sont rejetés par Alexander J. Birchall (1990) parce qu'ils sont, dit-il, partiels et décontextualisés. Celui-ci appelle alors à une définition intégrant les deux modèles, comme le font les bibliothécaires depuis le début des années 1970. Birchall regrette que l'éducation de base généralement offerte par les gouvernements ne remette pas en cause l'existant et, ce faisant, n'encourage pas à l'utilisation des bibliothèques (1990). Par contre, l'alphabétisation informationnelle et technologique apparaît comme une nouvelle et immense tâche pour les bibliothécaires (Hu, 1996; McClure, 1994). En effet, les bibliothèques occupent une position idéale pour contrer l'analphabétisme (Fournier et Gagnon, 2000; McClure, 1994), parce qu'elles participent à la vie de la communauté, parce qu'elles représentent un «terrain neutre» (en ce sens qu'elles ne sont pas synonymes de scolarité), parce qu'elles disposent des ressources nécessaires, y compris les ressources humaines et l'expertise pour réaliser des activités adéquates, et, enfin, parce que l'alphabétisation est un des «fondements» des bibliothèques publiques (Fournier et Gagnon, 2000). Les bibliothèques publiques américaines, notamment, se sont inquiétées de l'analphabétisme des immigrants depuis les années 1890 (IFLA, 2000).

Enfin, les bibliothèques peuvent promouvoir l'alphabétisation sur deux principaux axes en fonction du public visé: de manière préventive, en mettant les enfants en contact avec l'écriture et la lecture dès leur plus jeune âge; et sur le mode du traitement, en mettant à la disposition des jeunes et des adultes, qui n'ont pas maintenu un niveau suffisant de compétences en lecture et en écriture, des documents susceptibles de les aider à consolider leurs connaissances de base (Fournier et Gagnon, 2000; Zapata, 1994). Pour ce faire, les bibliothèques doivent agir en partenariat avec d'autres institutions locales, nationales, ou associatives, pour mettre en place des campagnes d'alphabétisation, et comme service public, pour développer des programmes d'activités particulières visant les enfants, les parents et les enseignants (Zapata, 1994). Les enfants sont une cible importante des programmes d'alphabétisation. C'est pourquoi, dans les pays en voie de développement, le concept de bibliothèque

combinant bibliothèque scolaire et bibliothèque publique est apprécié, étant donné l'exemple éblouissant du système suédois (Knuth, 1994). Marie-Hélène Fournier et Stéphanie Gagnon distinguent trois types de programmes selon la fonction exercée par la bibliothèque (2000) : les services aux apprenants (en tant que lieu-ressource pour les apprenants), le soutien aux groupes d'alphabétisation (en tant que lieu-ressource pour les organismes d'alphabétisation), la mise sur pied d'un programme d'alphabétisation (en tant qu'organisme d'alphabétisation). De nombreux documents relatent des différents programmes mis en place ici et là. Des manuels expliquent comment mettre en place de telles activités. L'ALA et autres associations nationales et internationales de bibliothécaires (IFLA, 2000) proposent des recommandations.

L'ÉDUCATION

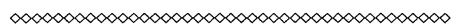
Un concept complexe

Les théoriciens s'accordent à dire que le concept d'éducation est complexe et comprend des éléments philosophiques divergents. Pour John Maratos, le concept d'éducation est complexe du fait de la contradiction de deux propositions : l'éducation devrait être universellement répandue ; et l'éducation devrait référer à ce que la majorité des personnes peut apprendre (1997). Il s'agit donc d'un problème d'accès à l'apprentissage. Pour Kieran Egan, le concept d'éducation est flou parce qu'il est constitué de plusieurs éléments contradictoires et néanmoins présents dans nos systèmes éducatifs contemporains (1992) :

1) Les pré-socratiques enseignaient ce qu'ils considéraient être la vérité. Platon a révolutionné cette conception de l'éducation dans *La République*. Pour lui, l'éducation consiste au contraire, à permettre aux étudiants de mettre en perspective les normes et les conventions. Dans la philosophie socratique, l'éducation a pour objectif de donner les connaissances nécessaires pour que chacun s'éloigne des illusions et des confusions de la vie sociale et personnelle pour au contraire chercher la vérité (Egan, 1992). Pour John Wilson, la valeur centrale de l'éducation est : « *care and accuracy and conscientiousness, a desire for truth, the willingness to admit mistakes* » (Wilson, 2003 : 107). C'est cette philosophie socratique de l'éducation que J. R. Muir appelle de ses vœux (Muir, 1999) ;

2) Jean-Jacques Rousseau, dans *Émile*, a insisté sur la personnalité de l'étudiant, sa manière d'apprendre. Il s'oppose ainsi à Platon. Pour Rousseau, l'éducation a pour objectif de donner à chacun les compétences d'apprentissage, d'esprit critique, de résolution de problèmes pour poursuivre de manière autonome ses propres buts (Egan, 1992). Platon et Rousseau s'opposent donc sur l'objectif ultime de l'éducation.

Pour Hegel, l'enseignement et l'instruction ne sont qu'une partie de l'éducation limitée à la période scolaire, tandis que l'éducation est un processus qui s'exerce tout au long de la vie.



Éducation et citoyenneté

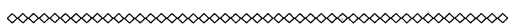
Selon Condorcet, le peuple peut gouverner dès lors que ses décisions s'appuient sur la raison. Pour cela, il a fondé la philosophie de l'instruction publique, « *destinée à faire de chacun un citoyen éclairé* » (Kintzler, 1987 : 29). Condorcet proposait une instruction élémentaire pour tous, afin de donner à chacun une autonomie intellectuelle. L'instruction publique avait pour objet la transmission d'un « *savoir raisonné, ouvert et libérateur* » (Kintzler, 1987 : 35). La conception du citoyen qui se dégage de cette théorie est celle d'un citoyen singulier et autonome. Condorcet se propose de « *rendre la raison populaire* » (Kintzler, 1987 : 42). L'instruction publique est un des droits universels des hommes et des femmes puisqu'ils partagent la capacité de raisonner. Cette instruction élémentaire n'est pas suffisante pour tous. Elle ouvre donc à un approfondissement éventuel des connaissances. Il s'agit là aussi d'un droit naturel, un « *droit à l'excellence* » (Kintzler, 1987 : 239).

Pour Hegel, l'enseignement et l'instruction ne sont qu'une partie de l'éducation limitée à la période scolaire, tandis que l'éducation est un processus qui s'exerce tout au long de la vie (Vincent et George, 1982). L'éducation commence chez le petit enfant, dans son milieu familial, et touche à l'éthique et à la morale. L'enseignement scolaire est parallèle à l'éducation familiale. Dans sa famille, l'enfant apprend à développer sa propre personnalité, tandis que l'école le confronte à l'universalité de la vie (Vincent et George, 1982), ce que Durkheim a appelé la « *socialisation* » (Egan, 1992). Bruno Dartiguenave déplore cette discordance entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire (2002). L'école présente à l'enfant ce qui est important pour lui de connaître pour sa propre réalisation. Ainsi, tant que l'enfant n'aura pas apprécié l'universalité de la vie, il ne pourra suivre son propre chemin dans la société (Vincent et George, 1982). La citoyenneté est la mission de l'éducation pour Condorcet, Hegel et Durkheim.

Éducation permanente

Le concept d'éducation permanente est né en 1994 à la suite d'un discours d'un chancelier britan-

Les bibliothèques publiques ont en effet un rôle à jouer en ce qui concerne l'éducation permanente.



nique alors dans l'opposition, Gordon Brown. Celui-ci défendait l'idée d'une université professionnelle, qui donnerait, à ceux qui n'ont pas eu la chance de le faire auparavant dans le système scolaire habituel, la possibilité d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à leur emploi (Schlicke, 2000). La même année, à Rome, se tenait la première *Global Conference on Lifelong Learning* (Brophy et MacDougall, 2000). La *European Lifelong Learning Initiative* (ELLI) a défini ainsi le concept d'éducation permanente: «*A continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understanding they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances, and environments.*» (Brophy et MacDougall, 2000: 5)

Depuis, le concept a gagné de l'ampleur. Il comprend également la possibilité d'accéder aux nouvelles technologies et à leurs ressources (Schlicke, 2000). Les nouvelles technologies permettent de développer de nouveaux environnements pédagogiques et des universités virtuelles (Ferguson *et al.*, 2002; Brophy et MacDougall, 2000). L'éducation permanente commence par l'éducation familiale et continue au-delà de la scolarité (Schlicke, 2000). Les Français parlent également d'autodidaxie, en tant qu'auto-apprentissage volontaire (Verrier, 2002). C'est toujours une pratique actuelle, malgré la démocratisation de l'enseignement, comme moyen de promotion sociale (Dartiguenave, 2002). Peter Brophy et Alan MacDougall prophétisent ainsi: «*The Information Age will become a Learning Age.*» (2000: 15)

Éducation et bibliothèques

Certains pays, comme les pays scandinaves, ont opté pour des institutions à la fois scolaires et publiques ou pour des accords précis de coopération entre les deux (Bundy, 2002; Häggström, 2002). Les bibliothèques publiques ont en effet un rôle important à jouer en ce qui concerne l'éducation permanente. Britt Marie Häggström écrit: «*Dans une société de formation tout au long de la vie, les bibliothèques publiques deviennent des lieux de mise en relation de l'environnement éducatif et culturel local (institutionnel ou non) avec les ressources globales d'information et de savoir.*» (2002: 33) Elles peuvent mettre à disposition un environnement propice à l'étude individuelle ou en groupe, avec des sources d'information

diverses comprenant du matériel d'apprentissage et des outils de référence, des programmes de formation à la recherche documentaire, des horaires adaptés aux besoins des apprenants, et du personnel qualifié et motivé (Ørnohl, 1999). Pour Pricilla Schlicke, la qualité du personnel est la clé de la réussite (2000), tandis que pour Peter Brophy et Alan MacDougall, c'est l'éventail des services offerts qui importe (2000). Pour Margaret Kendall, la flexibilité de l'offre des bibliothèques publiques est essentielle (2000). Les articles abondent sur les expériences des bibliothèques publiques en matière d'éducation permanente.

LA CULTURE

Les définitions du concept de culture sont, elles aussi, diverses et floues. Généralement, deux définitions coexistent:

- ◇ Ensemble des facteurs constituant l'environnement physique et psychologique dans lequel évolue un individu, et qui peuvent avoir une influence sur son développement; ce que Louis Dollot appelle la culture du premier degré (1996: 6);
- ◇ Développement personnel, enrichissement de l'esprit par la fréquentation des lettres, des sciences et des arts; ce que Louis Dollot appelle la culture du second degré (1996: 6).

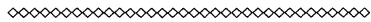
Notion anthropologique et sociologique de la culture

D'un point de vue anthropologique, la culture n'est pas innée mais acquise (Steinwachs, 1999; Dollot, 1996; Hall, 1979). Il s'agit de:

«l'ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, des mœurs, des coutumes et des modes de pensée et de vie qui constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple, d'un groupe de peuples, d'une nation [...] ensemble de valeurs et de références intellectuelles et artistiques communes à un groupe donné.» (Dollot, 1996: 6)

Pour Edward T. Hall, les divers aspects de la culture constituent un système, c'est-à-dire que tous ses éléments sont solidaires. Chaque personne communique au moyen de sa culture. Ainsi, aucun aspect de la vie ne lui échappe (Steinwachs, 1999; Hall, 1979). La culture joue le rôle d'un filtre entre la personne et le monde extérieur. C'est une question d'interactions de l'individu avec les autres et son environnement. La culture définit donc les champs d'attention et les champs d'ignorance (Hall, 1979). Marvin Harris distingue deux conceptions modernistes du concept anthropologique de culture. La première, qu'il qualifie d'holistique, considère que la culture de la société prime sur celle de l'individu. La

«*Les bibliothèques expriment avant tout le degré de civilisation d'un pays, et concourent à la définir.*»



seconde, qu'il qualifie d'individualiste, considère au contraire que la primauté revient à la personne (1999). C'est à cause de ces deux dimensions, sociales et individuelles, présentes chez chacun, que la culture est difficile à définir (Steinwachs, 1999).

Culture générale

L'étymologie du terme *culture* nous renvoie au sens actuel de *agriculture*. La culture a donc pour objectif de porter fruit (Hörner, 1980). Louis Dolot donne ainsi pour définition : « *Efforts personnels et méthodiques par lesquels une personne tend à accroître ses connaissances et donner le meilleur emploi à ses facultés d'esprit.* » (1996 : 6) Cette notion de culture a une histoire. Cicéron traduisait le terme grec désignant la culture par l'expression latine « Humanités ». Il faut attendre le XVIII^e siècle pour que les sciences soient considérées comme des domaines de connaissance dignes d'intérêt. La culture dite générale est une troisième étape dans l'histoire du mot, une étape récente qui allie l'humanisme au scientisme (Hörner, 1980). Elle s'étend à des domaines divers : histoire, littérature, philosophie, arts, droit, sciences, etc. (Dolot, 1996). Les dernières décennies ont vu l'élargissement des objets culturels, notamment la technologie et le monde du travail (Hörner, 1980). Dans cette perspective, la culture est la « *recherche désintéressée d'un plus être et d'une participation* » (Dolot, 1996 : 67). Dans cette acception, la culture « *comprend une part de connaissances et une part de sens critique, de goût et de jugement* » (Théberge, 1992 : 4). La culture se veut interrogative à propos des sciences, des civilisations, de la vie (Hörner, 1980). Wolfgang Hörner rapporte deux nouvelles conceptions de la culture : l'une pour laquelle la culture est un anti-Babel, l'autre pour laquelle elle est un levier de changement social (1980).

Culture et bibliothèques

Culture et bibliothèques sont intrinsèquement liées, pour Maurice Line : « *les bibliothèques expriment avant tout le degré de civilisation d'un pays, et concourent à le définir* » (2000 : 17). Les bibliothèques contribuent à l'épanouissement culturel de la société, « *en favorisant, de manière très directe, l'indépendance intellectuelle et l'esprit critique* » (Line, 2000 : 25). Elles

« *offrent un contact direct avec les témoignages de la culture, de la science et de l'art d'hier et d'aujourd'hui* » (Théberge, 1992 : 5).

ANALYSE

Ces quatre missions ne sont pas toutes étudiées en sciences de l'information. Mis à part le concept d'information, il faut aller chercher dans des sciences connexes les études concernant les concepts d'alphabétisation, d'éducation et de culture. Les revues spécialisées en sciences de l'information offrent des articles concernant les expériences des bibliothèques dans ces domaines, mais pas d'articles théoriques sur les concepts eux-mêmes. Il manque donc d'études théoriques, en sciences de l'information du moins, sur trois des quatre concepts proposés par l'UNESCO comme étant les missions des bibliothèques publiques.

L'absence de définitions des missions-clés des bibliothèques publiques, selon l'UNESCO, est accentuée par la multiplicité des théories concernant ces quatre concepts.

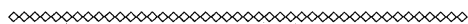
Si les théories diffèrent, il semble qu'il y ait un relatif consensus sur la mission d'alphabétisation des bibliothèques publiques, tant concernant l'alphabétisation traditionnelle qu'informationnelle et technique. Les exemples sont multiples dans la littérature. Le concept n'y est pas défini, mais le rôle qui incombe aux bibliothécaires est reconnu unanimement.

De la même manière, les théories de l'éducation divergent mais se rejoignent sur l'objectif de la citoyenneté. En sciences de l'information, le concept d'éducation n'est pas défini, mais le rôle à jouer par les bibliothèques publiques dans l'éducation permanente est lui aussi reconnu unanimement. C'est comme si les bibliothèques publiques évitaient d'empiéter sur le milieu scolaire en ne parlant pas tant d'éducation que d'éducation permanente.

Par contre, la plus grande confusion règne concernant l'information et la culture. Le concept d'information est utilisé en sciences de l'information dans ses trois acceptions vues précédemment, selon qu'il s'agisse de systèmes d'information, de documents ou de recherche bibliographique ou factuelle. Les bibliothèques publiques utilisent ces trois approches sans vraiment les différencier.

De la même manière, si tous s'entendent pour dire que les bibliothèques publiques sont des établissements culturels, le concept de culture n'est jamais défini en sciences de l'information. Les bibliothèques publiques participent-elles à la culture locale, au sens anthropologique du terme ? Les bibliothèques publiques offrent-elles des ressources pour parfaire la culture générale des usagers ? Il semble, à travers la littérature, que les deux acceptions soient sous-jacentes mais jamais affirmées comme telles. La définition du

L'UNESCO, comme les spécialistes en bibliothéconomie, omet de conférer aux bibliothèques publiques d'autres missions, comme celle de divertissement.



concept de culture est une question philosophique que les sciences de l'information éludent.

CONCLUSION

Les missions-clés des bibliothèques publiques selon l'UNESCO ne s'arriment pas parfaitement aux définitions des quatre concepts analysés précédemment.

De plus, l'UNESCO, comme les spécialistes en bibliothéconomie, omet de conférer aux bibliothèques publiques d'autres missions, comme celle de divertissement. Pourtant, qu'on le veuille ou non, le volet «loisirs» des bibliothèques publiques est présent dans les faits (Kruk, 1998). Mais le divertissement ne fait ni l'objet de parutions, ni l'objet d'une mission des bibliothèques publiques pour l'UNESCO.

Les missions des bibliothèques publiques sont énoncées par l'UNESCO comme des principes directeurs, au sens propre du terme. Il s'agit en effet de diriger les personnes dans les bibliothèques publiques de façon à remplir ces quatre missions. C'est une manière un peu «paternaliste» de mettre à la disposition des usagers les outils de leur développement personnel. Nous sommes dans une logique de l'offre de services (le système de la bibliothèque) et non dans celle de la demande des usagers (leurs besoins exprimés ou non, conscients ou non).

Au regard de cette étude, les missions des bibliothèques publiques telles qu'elles sont énoncées par l'UNESCO ne sont pas satisfaisantes. Un autre angle pourrait être envisagé pour en définir les missions: celui des besoins des individus. Nous l'avons vu au sujet du concept d'information, les sciences de l'information se nourrissent désormais des sciences cognitives pour se concentrer sur les besoins des usagers. Ne serait-il pas profitable pour les bibliothèques de modifier leurs missions d'un paradigme de l'offre vers un paradigme des besoins des usagers (et des non-usagers)? L'appel est donc lancé pour poursuivre des recherches qui tenteraient de définir ces différents besoins et aborder autrement la notion des missions des bibliothèques publiques. ⊙

SOURCES CONSULTÉES

- Alfino, Mark et Linda Pierce. 2001. «The social nature of information», *Library Trends*, vol. 49, n° 3: 471-485.
- American Library Association [ALA]. 2000. «Information literacy competencies: Standards for higher education», <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf> (consulté sur Internet le 3 mai 2005).
- Belkin, N. J. 1978. «Information concepts for information science», *Journal of Documentation*, vol. 34, n° 1: 55-85.
- Belkin, N. J. et Stephen E. Robertson. 1976. «Information science and the phenomenon of information», *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 27, n° 4: 197-204.
- Birchall, Alexander John. 1990. «The public library, adult literacy and basic skills», *Information and Library Manager*, vol. 9, n° 1: 4-10.
- Brookes, B. C. 1975. «The fundamental problem of information science», *Informatics*, vol. 2, n° 5: 42-49.
- Brophy, Peter et Alan MacDougall. 2000. «Lifelong learning and libraries», *The New Review of Information Behaviour Research*: 3-17.
- Buckland, Michael. 1991. «Information as thing», *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 42, n° 5: 351-360.
- Bundy, Alan. 2002. «Essential connections: school and public libraries for lifelong learning», *The Australian Library Journal*, vol. 51, n° 1: 47-70.
- Callaos, Nagib et Belkis Callaos. 2002. «Toward a systemic notion of information: Practical consequences», *Informing Science*, vol. 5, n° 1. <http://inform.nu/Articles/Vol5/v5n1p001-011.pdf> (consulté sur Internet le 3 mai 2005).
- Capurro, Rafael, et Birger Hjørland. 2003. «The concept of information», *Annual Review of Information Science and Technology*, vol. 37, n° 8: 343-411.
- Dartiguenave, Bruno. 2002. «Bibliothèque et autodidaxie», *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 47, n° 3: 36-41.
- Dollot, Louis. 1996. *Culture individuelle et culture de masse*, 6^e éd., Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que Sais-je?».
- Egan, Kieran. 1992. «The roles of schools: the place of education», *Teachers College Record*, vol. 93, n° 4: 641-655.
- Ferguson, Jessame *et al.* 2002. «Building a digital library in support of distance learning», *Journal of Library Administration*, vol. 37, n° 3-4: 317-331.
- Fitzgibbons, Shirley A. 2000. «Libraries and literacy: A preliminary survey of the literature», in *66th IFLA Council and General Conference 2000*, <http://www.ifla.org/IV/ifla66/papers/122-139e.htm> (consulté sur Internet le 3 mai 2005).
- Fournier, Marie-Hélène et Stéphanie Gagnon. 2000. «Alphabétisation et bibliothèques publiques: trois niveaux d'intervention possibles», *Documentation et Bibliothèques*, vol. 46, n° 2: 85-93.
- Hägström, Britt Marie. 2002. «Bibliothèques publiques scandinaves et formation tout au long de la vie», *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 47, n° 3: 32-35.
- Hall, Edward T. 1979. *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, coll. «Points».
- Harris, Marvin. 1999. *Theories of Culture in Postmodern Times*. Walnut Creek, CA, Altamira Press.
- Hjørland, Birger. 2000. «Documents, memory institutions and information science», *Journal of Documentation*, vol. 56, n° 1: 27-41.

- Hörner, Wolfgang. 1980. « The evolution of the notion of culture in the french pedagogical discussion », *Western European Education*, vol. 12, n° 1: 62-79.
- Hu, Chengren. 1996. « Network literacy: New task for librarians on user education », in *62nd IFLA General Conference 1996*, <http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-huch.htm> (consulté sur Internet le 3 mai 2005).
- Ingwersen, Peter. 1992. « Information and information science in context », *Libri*, vol. 42, n° 2: 99-135.
- International Federation of Library Associations and institutions [IFLA]. 2000. Recommandations pour les programmes de lutte contre l'illettrisme dans les bibliothèques: quelques suggestions pratiques, <http://www.ifla.org/VII/s33/project/literacy-f.htm> (consulté sur Internet le 3 mai 2005).
- Jackson, Margaret. 1993. *Literacy*, London, David Fulton Publishers.
- Johannot, Yvonne, Clothilde Giret et Sylviane Teillard. 1998. « Autour de l'écrit et de sa maîtrise: agir contre l'illettrisme à Grenoble », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 43, n° 5: 27-30.
- Kando, Noriko. 1994. « Information concepts re-examined », *International Forum of Information and Documentation*, vol. 19, n° 2: 20-24.
- Kaye, David. 1995. « The nature of information », *Library Review*, vol. 44, n° 8: 37-48.
- Kendall, Margaret. 2000. « Lifelong learning through computer-mediated communication: Potential roles for UK public libraries », *The New Review of Libraries and Lifelong Learning*, vol. 1: 81-101.
- Kintzler, Catherine. 1987. *Condorcet: l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais ».
- Kistner, W. 1990. « Libraries: Purveyors of information or of knowledge? », *South-African Journal of Library and Information Science*, vol. 58, n° 3: 237-240.
- Knuth, Rebecca. 1994. « Libraries, literacy and development: Combined libraries as an option for developing countries: A brief communication », *International Information and Library Review*, vol. 26, n° 2: 77-89.
- Kruk, Miroslaw. 1998. « Death of the public library: From "People's University" to "Public-Sector Leisure Centre" », *The Australian Library Journal*, vol. 47, n° 2: 157-167.
- Line, Maurice B. 2000. « Les bibliothèques dans une économie de l'information: des bastions de la liberté d'information et de la culture », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 45, n° 2: 17-25.
- Losee, Robert M. 1997. « A discipline independent definition of information », *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 48, n° 3: 254-269.
- McCabe, Ronald B. (2001). *Civic Librarianship: Renewing the Social Mission of the Public Library*, Lanham (Maryland), Sacrecrew Press.
- Maratos, John. 1997. « Understanding the concept of education for all: Notes on educational research methods », *International Review of Education*, vol. 43, n° 4: 375-379.
- Mattessich, Richard. 1993. « On the nature of information and knowledge and the interpretation in the economic sciences », *Library Trends*, vol. 41, n° 4: 567-593.
- McClure, Charles R. 1994. « Network literacy: A role for libraries? », *Information Technology and Libraries*, vol. 13, n° 2: 115-125.
- Menou, Michel J. 1995. « The impact of information. II: Concepts of information and its value », *Information Processing & Management*, vol. 31, n° 4: 479-490.
- Muir, J. R. 1999. « Philosophy and the value of education: A reply to John Wilson », *Journal of Educational Thought*, vol. 33, n° 3: 283-289.
- Ndimurukundo, Nicephore. 1994. « Alphabétisation consciencieuse comme base d'une éducation permanente », *International Review of Education*, vol. 40, n° 3-5: 325-332.
- Ørnholt, Ruth. 1999. « Public libraries and lifelong learning », *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol. 32, n° 3: 19-24.
- Parker, Joan et Janice Houghton. 1994. « The value of information: Paradigms and perspectives », *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the American Society for Information Science*: 26-33. Medford, New Jersey, Learned Information Inc.
- Peters, J. D. 1988. « Information: Notes toward a critical history », *Journal of Communication Inquiry*, vol. 12: 10-24.
- Saracevic, Tefko. 1999. « Information science », *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 50, n° 12: 1051-1063.
- Schlicke, Pricilla. 2000. « Lifelong learning », *Information Management Report*: 13-16.
- Shannon, Claude Elwood. 1975. *Théorie mathématique de la communication*, Paris, Retz.
- Spang-Hansen, Henning. 2001. « How to teach about information as related to documentation? », <http://www.hb.se/bhs/ith/1-01/hsh.htm> (consulté sur Internet le 3 mai 2005).
- Steinwachs, Katarina. 1999. « Information and culture: The impact of national culture on information processes », *Journal of Information Science*, vol. 25, n° 3: 193-204.
- Stevens, Norman D. 1986. « The history of information », *Advances in Librarianship*, vol. 14: 1-48.
- Teinilä, Leena. 1991. « Does the library define literacy? », *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol. 24, n° 1: 4-6.
- Théberge, Yves. 1992. « La bibliothèque: un lieu culturel? », *Argus*, vol. 21, n° 2: 4-6.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2003. « Literacy, a UNESCO's perspective », <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf> (consulté sur Internet le 3 mai 2005).
- . « Manifeste de l'UNESCO sur la bibliothèque publique », http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/libraman_fr.html (consulté sur Internet le 3 mai 2005).
- Verrier, Christian. 2002. « Éléments pour une approche de l'auto-didaxie », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 47, n° 3: 17-21.
- Vickery, Brian. 1997. « Metatheory and information science », *Journal of Documentation*, vol. 53, n° 5: 457-476.
- Vincent, A. W. et Michael George. 1982. « Development and self-identity: Hegel's concept of education », *Educational Theory*, vol. 32, n° 3-4: 131-141.
- Wilson, John. 2003. « The concept of education revisited », *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. 37, n° 1: 101-108.
- Zapata, Maria Elena. 1994. « The role of public libraries in literacy education », *Libri*, vol. 44, n° 2: 123-129.