



World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council

1-9 August 2003, Berlin

Code Number:

071-F

Meeting:

156. Education and Training & School Libraries and Resource
Centres - [Workshop](#)

Simultaneous Interpretation:

-

Formation et responsabilité éducative du documentaliste scolaire pour l'école de la société de la connaissance

Donatella Lombello

Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università degli studi di Padova
Italia

Résumé :

Les Communautés européennes ont publié ces dernières années divers textes sur l'éducation dans une "société cognitive". Le regard sur les apprentissages a également changé, et s'inspire des approches constructivistes. Le documentaliste scolaire est un des acteurs importants de l'école, et il exerce un rôle éducatif complexe. Sa formation doit lui permettre de jouer ce rôle avec efficacité, et intégrer, outre les techniques bibliothéconomiques, des apports en pédagogie et en didactique, mais aussi autour de la communication et du travail de groupe.

1) Avant-propos : la demande de formation de la société du XXI^{ème} siècle

Le passage au nouveau millénaire se distingue par la rapide transformation des styles de vie et de travail, non moins que des rapports qui s'instaurent dans chaque communauté.

Complexité, pluralité, différenciation semblent être les caractères interdépendants et constitutifs de tous les aspects de notre quotidien: ils exigent de la part de chacun de nous la capacité d'apporter des réponses non pas catégoriques ou simplistes, mais susceptibles d'être soumises à nouvel examen, et par conséquent à la fois flexibles, créatives et critiques.

La réponse aux nouveaux défis du XXI^{ème} siècle devra assurément faire fond sur la formation initiale et continue des citoyens du monde, dès la conception et tout au long de la vie de chacun.

Le pari pédagogique de la société du XXI^{ème} siècle a comme enjeu la capacité de faire face aux changements, inattendus et incessants, qui surviennent aussi bien dans la sphère privée que dans la sphère sociale.

Ce pari pédagogique peut être gagné au moyen de parcours de formation appropriés qui permettraient de faire acquérir, notamment aux jeunes générations:

- de nouvelles aptitudes: au dialogue, à la cohabitation démocratique, à la communication interpersonnelle, à la collaboration;
- de nouvelles capacités d'affronter-interpréter et de résoudre les problèmes: à travers la recherche de solutions créatives originales (pensée divergente); à travers la recherche-formulation de nouvelles hypothèses (capacité heuristique); à travers l'exercice de la pensée réfléchie et critique;
- de nouvelles compétences organisationnelles, techniques, professionnelles.

Le fort investissement sur l'éducation des nouvelles générations est une exhortation pressante formulée dans les documents internationaux de la fin du XX^{ème} siècle.

Aujourd'hui plus que jamais, on perçoit la responsabilité éducative que l'école et la société se défèrent mutuellement, dans ce projet de formation continue qui est leur dénominateur commun. L'éducation formelle de l'école et l'éducation informelle et non formelle de la société concourent à la qualité du processus de formation de chacun¹.

C'est précisément dans ce climat d'innovation pédagogique et de recherche de la qualité des méthodes d'enseignement et d'apprentissage que s'affirme l'importance de la bibliothèque scolaire et du documentaliste scolaire.

Les instances pédagogiques pour la société du XXI^{ème} siècle et la valorisation de cet espace particulier d'enseignement-apprentissage que représente la bibliothèque scolaire sont présentes, de manière plus ou moins explicite, dans les plus récents documents des organismes internationaux tels que l'Unesco, l'IFLA, l'IASL.

En particulier, je pense que l'on peut reconnaître l'importance de la fonction éducatrice que peuvent exercer la bibliothèque scolaire et le documentaliste scolaire dans les documents de la Communauté européenne, dans lesquels l'accent est constamment posé sur la valorisation des ressources humaines dans la société de la connaissance (cognitive) du nouveau millénaire et où est soulignée avec force la corrélation entre la qualité de l'instruction et la capacité d'innovation de la société.

Nous voulons rappeler ici le livre blanc Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les voies à parcourir pour entrer dans le XXI^{ème} siècle²; le livre vert Vivre et travailler dans la société de l'information: priorité à la dimension humaine³; l'autre livre blanc publié au cours de l'année européenne de l'instruction et de la formation tout au long de la vie: Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive⁴, et enfin le Mémoire sur l'instruction et la formation permanente⁵.

Dans ces documents, selon une mesure et des modalités différentes, il est possible d'entrevoir des références implicites à la fonction éducatrice de la bibliothèque scolaire et du documentaliste scolaire, étant donné que s'y trouve confirmé le rôle "catalyseur" de la formation dans une société en devenir continu⁶, et que l'on attire l'attention sur une pédagogie de

¹ Commission des Communautés européennes, *Mémoire sur l'instruction et la formation permanente. Document de travail des Services de la Commission*, Bruxelles, 30/10/2000, p.15.

² Commission européenne, *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les voies à parcourir au XXI^e siècle, Livre blanc*, Luxembourg: Bureau des publications officielles des communautés européennes, 1994.

³ Commission européenne, *Vivre et travailler dans la société de l'information: priorité à la dimension humaine, Livre vert*, Luxembourg: Bureau des publications officielles des Communautés européennes, 1996, Supplément 3/93, voir notamment p.23.

⁴ Commission européenne, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre blanc sur instruction et formation, Livre blanc*, Luxembourg: Bureau des publications officielles des communautés européennes, 1996.

⁵ Commission des Communautés européennes, *Mémoire sur l'instruction et la formation permanente. Document de travail des Services de la Commission* Bruxelles, 30/10/2000.

⁶ Voir *Croissance, compétitivité...*, cit., p.137.

l'innovation⁷ et sur les stratégies d'apprentissage⁸ visant à fournir les outils qui permettront à chacun de maîtriser la complexité de la société cognitive.

2. Le documentaliste scolaire “dans” l'équipe des enseignants-tuteurs

Si, comme nous l'avons signalé, dans les documents cités l'on insiste sur l'innovation à apporter aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage, il apparaît intéressant de mettre en relief comment on entend ce changement dans la relation enseignant-élève.

Par exemple, dans le troisième message clé⁹ du *Mémoire*, on redéfinit le profil professionnel de l'enseignant, en lui reconnaissant le rôle de *conseiller, tuteur, médiateur*¹⁰. Ainsi laisse-t-on libre cours au protagonisme de l'élève¹¹ et à la centralité qu'il assume dans son propre processus d'apprentissage¹². Pareillement, cette fonction de *conseiller, tuteur, médiateur* doit assurément être reconnue au documentaliste scolaire en raison de la fonction éducatrice qu'il exerce dans cet *espace d'apprentissage* particulier qu'est la bibliothèque scolaire.

Bianca Maria Varisco, spécialiste de pédagogie expérimentale, nous précise que l'espace d'apprentissage est -selon la définition qu'en donne Brent Wilson, représentant de l'approche psychopédagogique du constructivisme social - “un lieu où les élèves peuvent travailler ensemble et s'entraider pour apprendre à utiliser une multitude d'outils et de ressources informatives aux fins de la poursuite commune d'objectifs d'apprentissage et d'activité de *problem solving*”¹³. Elle en définit en outre les éléments distinctifs en les reconstruisant dans l'élaboration de Gavriel Salomon. Ils sont ainsi identifiables:

- un *espace physique*;
- un *ensemble d'acteurs*: élèves, enseignants, instructeur, tuteur, experts qui activent les interactions au sein du groupe;
- un *set de comportements* adoptés de concert;
- une série de *règles ou de contraintes* assignées ou définies de concert par les acteurs;
- des *travaux pratiques* (devoirs ou activités) assignés ou décidés de concert;
- *temps opératoires*;
- un *set d'outils* ou de produits pour l'observation-argumentation-manipulation opératoire/cognitive;
- un *ensemble de relations* entre les acteurs;
- un *climat* conforme au type de relations et aux modalités d'exercice des travaux pratiques;

⁷ Voir *Enseigner et apprendre*, cit., p.29.

⁸ Ivi, p.23 e 31.

⁹ Le troisième message clé, des six messages indiqués dans le document communautaire, dont le titre est: *Innovation dans les techniques d'enseignement et d'apprentissage*, renvoie, plus qu'à l'adoption superficielle et automatique d'outils plus évolués, à la dimension, bien plus fondamentale, de la relation qualitative dans le processus d'instruction..

¹⁰ Ivi, p.16.

¹¹ “... les élèves, devront, autant que possible, prendre en charge leur propre formation”, ibidem.

¹² “Un apprentissage actif présuppose la volonté d'apprendre, la capacité de formuler des jugements critiques et de savoir comment apprendre”, ibidem.

¹³ B.G. Wilson, *What is a Constructivist Learning Environnement*, in B.G.Wilson (aux soins de), *Constructivist Learning Environnement*, Englewood Cliff, Educational Technology publications, 1996, pp.3-8, cit. in B.M.Varisco, *Costruttivismo sociale e apprendimento a scuola [Constructivisme social et apprentissage à l'école]*, in B.M.Varisco; V.Grion, *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base.[Apprentissage et technologies dans l'école de base]*, Torino, UTET, 2000, p.40.

- un ensemble d'*expectatives et d'interprétations*;
- *modes de se voir soi-même* (en tant qu'élèves, enseignants);
- *efforts mentaux* déployés durant les processus d'apprentissage¹⁴.

C'est ainsi que l'on définit un espace qui, dans notre cas, évoque spécifiquement les caractères de l'espace-bibliothèque: lieu de relations et de réciprocité interindividuelles, visant intentionnellement à définir-résoudre un problème ¹⁵de type informatif/cognitif et, en même temps, espace de formation pour le développement d'aptitudes -motivationnelles, cognitives, métacognitives, herméneutiques, heuristiques, relationnelles-éthiques-sociales-affectives, de pensée convergente (conceptualisation - déconstruction - reconstruction) et divergente (création-invention de solutions originales, inédites).

La formation de l'élève *autonome* dans le processus d'acquisition des savoirs et *critique* dans l'évaluation et le choix des matériaux, des sources de la connaissance, est en effet la prémisse fondamentale pour cette formation "tout au long de la vie" dont il est question dans les documents de la Communauté européenne susmentionnés, qui trouve son fondement dans le processus de *construction active* de la connaissance et de *construction partagée* des significations qui est le fait de l'instruction formelle, et qui peut avoir lieu spécialement dans la bibliothèque scolaire

Acquérir des connaissances, apprendre à penser, maîtriser des compétences dans tout domaine d'expérience en faisant preuve de maturité et d'esprit critique pose l'accent sur la qualité de la pensée non moins que de la procédure, de même que sur la *dimension sociale* où ces processus sont mis en oeuvre.

La dimension active et la centralité du sujet dans la construction de la connaissance, et, en même temps, la dimension collaborative et sociale dans la co-construction des savoirs, comme nous l'enseigne l'approche constructiviste situationniste de la psychologie cognitive, renvoie à l'innovation dans la relation méthodologique- didactique explicitée dans le *Mémorandum*, où sont discrédités toutes formes d'enseignement exclusivement *ex cathedra*, directif et unidirectionnel, finalisé à la transmission des connaissances, de même que tout apprentissage de type exclusivement réceptif-passif de l'élève¹⁶.

Dans la perspective constructiviste - situationniste sont en revanche valorisés le processus de recherche, l'élaboration de la connaissance, les processus qui conduisent au "savoir penser", à une pensée mûre et critique dans laquelle "sont impliquées des dispositions et des aptitudes... [qui] comprennent, entre autres, l'ouverture d'esprit (suspendre le jugement, tenir compte des divergences de vue), le fait de procéder d'une manière ordonnée dans l'analyse d'une situation

¹⁴ Voir: G.Salomon, *Studying Novel Learning Environment as Pattern of Change*, in S.Vosniadou et al., *International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments*, Erlbaum, Mahwah, 1996, pp.363-377, cit. in B.M.Varisco; V.Grion, *Apprendimento e tecnologie...*, cit., p.41 (en italique dans le texte).

¹⁵ Outre la capacité de *problem solving*, tout aussi importante est la capacité de savoir définir, formuler des hypothèses, poser de nouveaux problèmes (*problem finding*): voir B.M.Varisco, *Innovazione metodologica e ambienti per l'apprendimento: aspetti psico-pedagogici*[*Innovation méthodologique et espaces pour l'apprentissage: aspects psycho-pédagogique*],in A.d'Itollo (aux soins de), *Programma Biblioteche scolastiche.Atti della formazione iniziale dei docenti*[*Programme Bibliothèques scolaire. Actes de la formation initiale des enseignants*], "Quaderni Area Autonomia 5/1;5/2", Roma, MIUR, 2001-2002, p.16 .

¹⁶ C'est l'approche didactique issue de la conception objectiviste - positiviste, selon laquelle la connaissance est "vérité immuable, objective, décontextualisée, universelle...": voir B.M.Varisco, *Costruttivismo sociale e apprendimento a scuola*, in B.M.Varisco; V.Grion, *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, cit., p.9.

ou d'un raisonnement, d'utiliser et de citer des sources fiables, de rechercher des solutions alternatives, de prendre une position ou d'en changer lorsque des éléments suffisants permettent de le faire... la sensibilité aux façons de sentir et au niveau de connaissance d'autrui... [qui est] une disposition sociale plutôt que cognitive"¹⁷.

Dans ce sens, la bibliothèque scolaire peut être considérée comme cet espace spécial d'apprentissage: en raison du *climat pédagogique* qu'il peut s'y créer (dans la plupart des cas plus facilement qu'en classe), plus favorable à obtenir, à partir des demandes et des besoins de réponse partagés, encore que selon les différents niveaux de compétence au sein du groupe de travail¹⁸, un *habitus* mental cognitif et métacognitif, à savoir "une aptitude générale à poser et à traiter les problèmes"¹⁹, et la capacité d'identifier les "principes organisateurs qui permettent d'établir des liens entre les savoirs et de leur donner un sens"²⁰, outre les modalités de comportement fondées sur la solidarité, la collaboration, la cohabitation démocratique.

3. *La formation du documentaliste scolaire: pourquoi?*

La *raison* pour laquelle la présence du documentaliste scolaire est indispensable apparaît des réflexions qui précèdent.

Il s'agit à présent de définir *quelle* formation serait nécessaire au rôle éducatif complexe qu'exerce le documentaliste scolaire et *comment* elle peut être obtenue.

Tout d'abord, je désire préciser que la figure du documentaliste scolaire devrait être instituée dès la crèche ou, au plus tard, à l'école maternelle -en ce cas il serait dénommé éducateur bibliothécaire- précisément pour accompagner l'écopier jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire et, partant, jusqu'au seuil de l'université.

Il apparaît clairement que le rôle du bibliothécaire/professeur documentaliste scolaire se différencie selon la tranche d'âge à laquelle appartiennent les usagers requérant ses services.

¹⁷P.Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali [Psychologie de l'apprentissage scolaire. Aspects cognitifs et motivationnels]*, Torino, UTET, 1997, pp.347-348.

¹⁸ A cet égard, on peut parler de "communauté de discours", c'est-à-dire de cette organisation de travail particulière fondée sur la recherche et sur l'échange des informations, dans un "climat de discussion et de critique constructive, où la signification des concepts que l'on apprend n'est pas établie par l'autorité de l'enseignant ou du livre, mais négociée, approfondie, précisée et enrichie au fur et à mesure que les élèves développent leurs connaissances": voir P.Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento...*, cit., p.93. On peut en même temps parler de "communauté de pratique" car on *oeuvre* sur les savoirs, sur la connaissance, objet d'*actions* qui comportent l'issue en *poiein*-production d'élaborations-concepts-objets. Voir B. M. Varisco, *Innovazione metodologica...*, cit., p.16; M.Santi, *Verso una "comunità di lettura": la biblioteca come contesto di ricerca condivisa [Vers une communauté de lecture: la bibliothèque comme contexte de recherche partagée]*, in D.Lombello (aux soins de), *La promozione della lettura [La promotion de la lecture]*, Corso di Perfezionamento "Formazione del docente documentalista della biblioteca scolastica multimediale- Indirizzo a distanza"-Quinto Modulo, Padova, Cleup, 2002, p.32 [Cours post lauream pour la formation du documentaliste scolaire organisé à Padoue dès 1997-98]; A.Braga, *Educare alla ricerca nella scuola dell'autonomia*, in D.Lombello; V.Marzi (aux soins de), *Abilità di ricerca dell'informazione [Habilité de recherche de l'information]*, Corso di Perfezionamento "Formazione del docente documentalista della biblioteca scolastica multimediale- Indirizzo a distanza"-Quarto Modulo, Padova, Cleup, 2002, p.27[Cours post lauream pour la formation du documentaliste scolaire organisé à Padoue dès 1997-98]; A.Braga affirme: "C'est pourquoi un parcours didactique de recherche acquiert une valeur formative majeure s'il aboutit à la construction de choses concrètes, fonctionnelles et publiquement partageables (qu'il s'agisse de dessins, affiches, dissertations, films, hypertextes multimédias ou de tout autre objet)" (p.27).

¹⁹ E.Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero [La tête bien faite. Réforme de l'enseignement et réforme de la pensée]*, Milano, Raffaello Cortina ed., 2000, p. 15.[La tête bien faite, Seuil,1999].

²⁰ Voilà quelles sont les conditions requises pour une tête bien faite: ibidem. "La connaissance n'est connaissance qu'en tant qu'organisation, mise en relation et en contexte des informations... La gigantesque prolifération des connaissances échappe de plus en plus au contrôle de l'homme", *ivi*, p.9.

En tout état de cause, il reste à préciser que si sa fonction éducative est orientée -notamment durant la première et la seconde enfance (de 0 à 6 ans)- à l'acquisition, de la part des jeunes, d'une plus grande familiarité avec le livre, à l'animation de la lecture et à la pédagogie de la lecture enfantine, cette fonction ne saurait certes être négligée ni durant la troisième enfance (âge de l'école maternelle), ni durant les phases de préadolescence et d'adolescence.

C'est précisément à cet âge que le problème de la recherche et de la construction de l'identité personnelle est particulièrement senti, et c'est durant cette période que la littérature assume une forte valeur *éducative* à travers les processus d'identification et d'*expériences vicariantes* qu'elle favorise chez le jeune lecteur.

C'est dans ce sens, je crois, qu'il est important d'accueillir (et de souligner l'importance) des affirmations contenues dans *The IFLA/UNESCO School Library Guidelines* (2002) relativement à la *mission* de la bibliothèque scolaire: "The school library equips students with lifelong learning skills and *develops their imagination*, thereby enabling them to live as responsible citizens" (p.3).

Cette perspective pédagogique qui inclut dans les fonctions de la bibliothèque, et dans les tâches rentrant dans les attributions du bibliothécaire scolaire, celle de favoriser le développement de l'imagination, de la créativité et du goût esthétique chez l'élève, se trouve également affirmée dans les documents de l'IASL et de l'Unesco.

Relativement à la première, voir dans *A Policy Statement on School Libraryes* (1993), les fonctions *cultural* et *recreational* indiquées pour la bibliothèque scolaire: "...its goals [della school library] could be expressed through the following functions:...3.cultural: to improve the quality of life through the presentation and support of the aesthetic experience, guidance in appreciation of arts, encouragement of creativity, and development of positive human relations; 4. *recreational* to support and enhance a balanced and enriched life encourage meaningful use of leisure time..." (in *School Librarians: Guidelines for Competency Requirements*, by Sigrùn Klara Hannesdottir, 1995, p.43-44). Pour l'Unesco, voir le *School Library Media Service Manifesto* de 1995, au point d: "Resource services should provide...d. opportunities for personal enjoyment, recreation and stimulation of the imagination (in *School Librarians: Guidelines for Competency Requirements*, by Sigrùn Klara Hannesdottir, 1995, p.40).

3.1 *Quelle formation? Comment former?*

Professeur entre les professeurs, le documentaliste scolaire sera formé à travers un cycle de deux années de maîtrise spécialisée suivies d'une année de stage, après un parcours universitaire de trois ans. Quelle que soit la discipline choisie.

Sa formation *initiale* sera globalement de 6 années: 3 ans d'études dans une faculté universitaire, quelle qu'elle soit, plus 2 années d'études dans la faculté universitaire spécialisée dans la formation des enseignants (en Italie les enseignants de l'école maternelle et de l'école primaire sont formés dans les *Facultés de Sciences de la Formation*, et les professeurs de l'enseignement des premier et deuxième cycles du second degré sont formés dans les *SSIS-Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario*²¹), plus une année de stage dans les bibliothèques du type d'établissement où le professeur documentaliste/ professeur bibliothécaire sera probablement nommé (crèche, école maternelle, école primaire; collège, établissement d'enseignement du second degré).

²¹ Ecoles de Spécialisation pour l'enseignement secondaire.

Des formules périodiques de mise à jour *en service* (par ex. tous les 5 ans), ou bien des périodes de détachement près l'Université, pourront être prévues, ce qui permettrait d'accumuler des créances de formation aux fins de l'avancement de carrière.

Le cycle des deux années de spécialisation sera structuré de sorte que le futur professeur documentaliste scolaire puisse obtenir la triple compétence déjà définie par l'IFLA:

- bibliothéconomique;
- gestionnaire;
- pédagogico-didactique.

Aujourd'hui, les NTIC permettent d'alléger la tâche du documentaliste scolaire, qui a la possibilité de *dérivée* le catalogage d'autres répertoires, mais elles exigent de lui des compétences informatiques bien plus étendues.

En effet, l'élargissement de la gamme de l'offre informative, suite à la diffusion des ressources multimédias et *on-line*, exige du professeur documentaliste une plus grande familiarité avec ces nouveaux langages afin de mieux les maîtriser, mais aussi la capacité de *transmettre* aux élèves et aux professeurs ces nouvelles compétences et leur faire acquérir la *capacité critique* de choix et de sélection des informations *on-line*.

Durant le parcours de formation spécialisée de deux années relative à la *bibliothéconomie*, une attention toute particulière sera accordée à l'acquisition des capacités de catalogage dérivé, de l'utilisation des Opac et des MetaOpac, de l'usage d'Internet. Quoi qu'il en soit, les NTIC représentent des compétences *transversales* aux trois secteurs susmentionnés.

Pour ce qui concerne la formation *pédagogico-didactique*, j'estime que, à part des parcours ciblés sur les principales théories psychopédagogiques, une grande importance doit être accordée, d'une part à la *pédagogie de la lecture et de la littérature*, avec des connaissances spécifiques de la production pour chaque tranche d'âge et selon les différents genres narratifs; de l'autre, tout aussi importante est l'attention que l'on devra consacrer à la *méthodologie de la recherche de l'information*. A ce propos, il est nécessaire d'ordonner / d'harmoniser les théories épistémologiques psychopédagogiques qui donnent lieu aux divers modèles méthodologiques relatifs (les "six big skills" de Eisenberg et Berkowitz, "les 6 étapes" du Québec, les "référenciels" de la FADBEN française..., des modèles que Paulette Bernhard a su nous illustrer de manière si approfondie).

Le stage servira également à la vérification de l'applicabilité des modèles étudiés.

Une importance particulière sera attribuée à la *documentation*: à la fonction documentaire à l'école comme ressource d'apprentissage: au traitement d'indexation avec thesaurus et abstracting, à la documentation des best practice à l'école et de leurs produits.

Pour conclure, je crois que l'on doit insister tout spécialement sur les modules de *pédagogie de la communication* et non seulement sur la *méthodologie du travail de groupe*: cela en relation au *climat pédagogique* particulier que l'on veut instaurer dans la bibliothèque scolaire, non moins qu'à l'établissement de *relations positives* entre élèves-professeur documentaliste et les professeurs enseignant leur discipline, que la *mission* de la bibliothèque scolaire implique nécessairement.