



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

1-9 August 2003, Berlin

Code Number:

125-F

Meeting:

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

Simultaneous Interpretation:

-

La formation des bibliothécaires scolaires : quelques réflexions

Claude Morizio

IUFM de Poitou-Charentes
Poitiers, France

James Henri

University of Hong Kong
Hong Kong, China

Résumé :

Cette communication explore différentes pistes dégagées d'une réflexion sur les compétences qui sous-tendent la formation des bibliothécaires scolaires, ainsi que celles des professionnels qui font fonction. On essaie de porter un regard distancié sur la question, et de mettre en présence des points de vue divergents. On y conclut qu'on ne peut guère apporter d'éléments probants. Cela ne veut pas dire pour autant que l'exercice était inutile, mais plutôt qu'il est important d'en reconnaître les limites.

Un article récent (Shannon, 2002), non seulement a défloré notre sujet, mais nous procure également un propos introductif substantiel. Shannon a en effet entrepris une revue " extensive " de littérature sur la formation des professionnels de l'information en milieu éducatif, et sur leurs compétences. Ce qui est peut-être le plus intéressant pour des auteurs qui s'expriment de l'extérieur des Etats-Unis, c'est que le matériau utilisé par Shannon réfère à l'expérience nord-américaine. Il ne s'agit pas pour nous de suggérer que cette expérience est sans valeur, elle l'est bien entendu. Mais ce n'est qu'une expérience parmi d'autres, et l'IFLA se préoccupe du plus grand nombre.

C'est en effet une question significative, et persistante : celle qui porte les associations, comme l'IFLA, à projeter une image du professionnel de l'information en milieu scolaire, dans un monde qui s'enorgueillit de tant de systèmes éducatifs différents, dans lesquels le rôle des services d'information est si divers. Comment adopter un principe d'égalité, quand les

points de vue dominants dans la littérature professionnelle s'expriment en langue anglaise, et s'inspirent en général de la tradition anglo-saxonne ?

C'est ce point particulier qu'avait déjà soulevé Hannesdotir (1995), lors du 61ème congrès de l'IFLA, en posant la question : " Qu'est-ce que les bibliothécaires scolaires ont besoin de savoir ? ". L'existence de différents systèmes de formation pour les professionnels travaillant dans les bibliothèques scolaires crée une sorte de brouillard rendant l'orientation difficile. Hannesdotir distingue plusieurs pistes pour identifier ces différences :

1. Le bibliothécaire scolaire est défini comme un enseignant spécialisé. Dans ce cas, une formation d'enseignant est nécessaire, accompagnée ou non d'une expérience pratique de l'enseignement. Dans les programmes de formation correspondants, l'accent est mis sur le rôle du centre de ressources dans un contexte d'enseignement par projets, en collaboration, et les bibliothécaires scolaires jouent un rôle actif dans les apprentissages.

2. Le bibliothécaire scolaire est défini comme un bibliothécaire spécialisé. Dans ce cas, sa formation de base est celle d'un professionnel de l'information. Son rôle principal est de mettre à disposition des enseignants les sources et l'information nécessaire aux enseignements. L'accent est mis sur le développement de collections importantes, et le bibliothécaire scolaire n'a d'autre rôle pédagogique que la simple formation des usagers.

3. Le métier de bibliothécaire scolaire a une réelle spécificité. On s'y prépare indépendamment des bibliothécaires et des enseignants, mais les écoles de bibliothéconomie, ou les centres de formation des enseignants peuvent héberger la formation, ou pas. On reconnaît que les compétences requises sont empruntées aux deux domaines professionnels. Les programmes de formation sont élaborés dans l'objectif de l'exercice d'un métier à part, bien différencié des deux autres.

Hannesdotir poursuit son analyse avec l'argument suivant :

Etant donné la divergence de points de vue, il n'y avait pas d'autre solution que d'approcher la question avec un regard totalement distancié. L'approche qui a paru la plus opérationnelle pour aborder ce groupe particulier, a consisté à poser la question ; " Qu'est-ce qu'un bibliothécaire scolaire doit savoir ? ". Cette approche a permis au groupe de travail de se centrer sur l'identification des compétences requises des bibliothécaires scolaires, pour assumer leurs fonctions correctement dans l'environnement scolaire, en laissant aux différents pays ou systèmes éducatifs la responsabilité de définir pour leurs propres besoins ce qui paraissait la voie la plus efficace et la plus opérationnelle pour mettre en place des formations permettant le développement de ces compétences.

Si nous adhérons à la logique de la proposition du groupe Hannesdotir, et c'est un argument convaincant, la tâche semble de prime abord plus facile. Cela nous débarrasse d'une catégorisation des bonnes pratiques : une tâche utile pour l'analyse, mais qui semble déjà aboutie. Mais est-ce si simple ? Comment peut-on effectivement décider de la bonne pratique, et la décrire ?

Une façon de résoudre le problème est de poser un cadre pour la gamme des compétences nécessaires, énoncées sous une forme très générique. Tilke (1999) a adopté cette approche particulière quand il nous dit que :

Le bibliothécaire travaillant dans l'enseignement secondaire maîtrise une série de savoir-faire et de compétences qui permettent à la bibliothèque scolaire de se positionner comme un outil nécessaire au développement personnel et pédagogique des enseignants et des élèves.

La réserve à apporter à une description si générique est qu'elle devient évidente au point où aucune catégorisation des tâches n'est possible.

Le fait est que lorsqu'un groupe de professionnels de l'information prend le temps de réfléchir et de débattre "*des compétences requises par les bibliothécaires scolaires pour assumer leurs fonctions correctement dans l'environnement éducatif*", la discussion elle-même est biaisée par les traditions du système éducatif dans lequel elle se situe.

Jetons un regard sur les constats suivants, qui reflètent la situation dans un certain nombre de pays anglo-saxons :

Australia : Texte officiel - Les enseignants documentalistes en Australie¹

L'enseignant documentaliste est un pilote au sein de la communauté éducative. L'essentiel de son action est centré sur :

- 1. Les apprenants et les apprentissages*
- 2. Les enseignants et l'enseignement*
- 3. Le support aux enseignements*
- 4. La facilitation de l'accès à l'information*
- 5. Le développement d'un centre de ressources*
- 6. L'enseignant documentaliste soutient et met en oeuvre les objectifs de la communauté éducative, en s'en faisant l'écho et en développant des services d'information et de bibliothèque qui contribuent au développement d'une attitude d'apprentissage tout au long de la vie.*

Canada : Association des enseignants documentalistes du Canada²

Compétences professionnelles :

L'enseignant documentaliste :

1.1 privilégie les relations avec l'équipe éducative et impulse le changement ;

¹<http://www.asla.org.au/policy/p_tlaust.htm>

²<<http://www.atlc.ca/Publications/competen.htm>>

1.2 assure le pilotage des projets de travail en collaboration, pour permettre à la fois un accès physique et intellectuel à l'information, et le développement des pratiques de lecture ;

1.3 connaît les programmes d'enseignement établis au niveau local, régional et national ;

1.4 comprend les élèves et leurs besoins intellectuels, émotionnels et sociaux ;

1.5 possède à la fois l'expertise pour évaluer les ressources pédagogiques sous leurs différentes formes et accès, en ligne et hors ligne, au service des programmes d'enseignement ;

1.6 assure le développement et la promotion d'un usage effectif de l'information et des ressources sur tous supports, à travers la mise en oeuvre d'activités pédagogiques en coopération ;

1.7 met à disposition l'information, les ressources et les supports d'apprentissage nécessaires aux besoins des individus et des groupes ;

1.8 utilise la technologie de l'information appropriée pour acquérir, organiser, et diffuser l'information ;

1.9 pilote les activités de service ou pédagogiques, et les personnels dans l'optique d'accompagner les objectifs éducatifs de l'établissement scolaire ;

1.10 évalue les services et les enseignements spécifiques.

Compétences personnelles :

L'enseignant documentaliste :

2.1 se doit de garantir la qualité de l'enseignement ;

2.2 a une vision prospective pour relever de nouveaux défis, dans la bibliothèque, ou à l'extérieur ;

2.3 a une vision d'ensemble du système ;

2.4 recherche le partenariat et la collaboration ;

2.5 met en place un environnement de confiance et de respect mutuel ;

2.6 témoigne de réelles qualités de communication ;

2.7 sait travailler en équipe ;

2.8 est capable d'assurer un pilotage ;

2.9 programme, donne des priorités et se centre sur les points majeurs ;

2.10 est convaincu de la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie

2.11 se montre flexible et positif dans une période de changement permanent.

UK : Institut professionnel agréé pour les bibliothécaires et professionnels de l'information³

Fonctions principales :

- Le management de la bibliothèque scolaire, de son budget, de son personnel, de son fonds documentaire papier et électronique.
- La mise en place et l'opérationnalisation d'une politique documentaire qui mette la bibliothèque en synergie avec les objectifs définis par le plan de Réforme de l'Éducation.
- La liaison avec tous les départements de l'établissement scolaire, et avec la communauté scolaire dans son ensemble pour assurer un accès approprié aux ressources pédagogiques.
- L'aide aux élèves et aux enseignants pour un bon usage des ressources, et des suggestions pédagogiques alternatives.
- La participation au projet d'établissement et la mise en place de formations à la recherche d'information.
- L'aide au développement de la compétence de lecture.

Savoir-faire de base et compétences :

- La capacité à gérer et à diffuser l'information sur différents supports.
- Une connaissance du système éducatif en place.
- Des qualités de communication.
- Une connaissance de la littérature.
- Des capacités de développement de projets pour encourager et opérationnaliser les diverses facettes de la politique du centre de ressources.
- Des capacités de gestion financière, concernant le budget de la bibliothèque.
- La connaissance, la compréhension et la maîtrise des TIC.
- Des capacités de gestion des conflits.
- Des capacités à assister les enseignements.

USA : ALA/AASL : Maîtriser l'information⁴

Rôles et responsabilités du responsable des médias et de la bibliothèque scolaire

En tant qu'enseignant, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire collabore avec les élèves et les autres membres de la communauté éducative pour analyser les besoins en information liés aux enseignements, pour localiser et faire usage des ressources qui répondent à ces besoins, et pour interpréter et communiquer l'information fournie par ces ressources. En tant qu'enseignant intervenant auprès des élèves, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire est informé des recherches en cours concernant l'enseignement et l'apprentissage, et il sait appliquer des connaissances à une diversité de situations - particulièrement celles qui requièrent des élèves l'accès, l'évaluation et l'usage de l'information depuis des sources multiples, pour apprendre, réfléchir, construire des savoirs nouveaux et les transférer. A fois chef de projet et membre à part entière de l'équipe éducative, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire met régulièrement à

³<<http://www.lisjobnet.org.uk/jobseek/school.pdf>>

⁴<http://ala.org/aaslTemplate.cfm?Section=Information_Power&Template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=19930>

niveau ses connaissances et ses compétences personnelles, de façon à travailler de manière effective avec les enseignants, l'administration, et autres personnels- à la fois pour leur transmettre sa connaissance spécifique du domaine de l'information, et de ses évolutions, ainsi que pour leur donner des opportunités pour développer des compétences informationnelles pointues, y compris l'usage des technologies de l'information.

En tant qu'enseignant, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire, avec les enseignants des disciplines, et autres personnels, aide à tisser des liens entre les besoins en information des élèves, les programmes d'enseignement, les objectifs pédagogiques, et une large gamme de ressources documentaires imprimées ou non, électroniques ou papier. Travaillant avec l'ensemble de la communauté éducative, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire joue un rôle moteur pour ce qui concerne les projets, pratiques et objectifs qui conduiront l'élève à développer des capacités communicationnelles et informationnelles. Convaincu de la nécessité de la collaboration, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire travaille avec les enseignants au plan individuel, dans les domaines spécifiques de la définition et de l'évaluation des activités pédagogiques qui permettent le développement de compétences liées à l'information et à la communication, en lien avec les attentes d'ordre disciplinaire.

En tant que professionnel de l'information, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire assure la guidance et l'expertise en matière d'évaluation des ressources documentaires sur tous supports ; en apportant un regard éclairé sur les spécificité du domaine de l'information dans les partenariats avec les enseignants, l'administration, les élèves, et autres membres de la communauté ; et en définissant pour les élèves et les autres des stratégies pour localiser, s'approprier, et évaluer l'information, dans et hors du centre de ressources. Travaillant dans un environnement qui a été profondément modifié par les technologies, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire maîtrise les ressources électroniques les plus sophistiquées, et il porte également une attention spécifique à la nature, la qualité, et l'usage éthique de l'information disponible, quel que soit le support utilisé.

En tant que gestionnaire de projet, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire travaille en collaboration avec les membres de la communauté éducative pour définir la politique documentaire et pour impulser et piloter les activités qui en découlent. Convaincu de l'importance d'un usage réel de l'information et des technologies de l'information pour le développement personnel des élèves, et leur future insertion sociale et professionnelle, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire est un ardent défenseur de la formation à la recherche d'information et il apporte sa connaissance, sa conception et ses capacités de pilotage à une mise en oeuvre efficace et créative, qui inscrit les actions dans le vingt et unième siècle. Opérationnel en matière de gestion d'équipe, de budgets, d'équipement et de dispositifs, le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire planifie, met en oeuvre, et évalue la politique documentaire pour en assurer la qualité aussi bien de façon globale, que dans les activités du quotidien.

2. Association des responsables médias de la Nouvelle Angleterre⁵

1. La culture de l'information est partie intégrante des programmes d'enseignement

- *Les compétences informationnelles sont incluses dans les programmes de la majorité des disciplines.*

⁵<http://www.neema.org/competencies.doc>

- *Les enseignants et les élèves utilisent les ressources de la bibliothèque-centre multimédia pour l'enseignement et l'apprentissage.*
- *L'administration, les enseignants, les élèves et la communauté tout entière comprennent les objectifs des formations à la recherche d'information et les enjeux d'apprentissage.*

2. Travailler en commun, pour les projets et l'enseignement

- *Le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire participe à l'élaboration des programmes d'enseignement, au niveau local, régional, ou celui de l'obtention des diplômes, comme à leur évaluation, de façon régulière.*
- *Le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire travaille avec les enseignants sur la base du partenariat, pour définir les projets et les mettre en oeuvre.*

3. Des situations d'apprentissage et un environnement basé sur les ressources

- *Les ressources documentaires sont sélectionnées et abondées de façon coopérative par le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire et l'équipe pédagogique, pour accompagner les enseignements dispensés dans l'établissement, et participer aux objectifs pédagogiques des enseignants et des élèves.*
- *Un plan de développement des collections est mis en place pour faire en sorte que ces ressources reflètent à la fois des connaissances de premier niveau, et des connaissances plus approfondies.*
- *Les collections sont suffisamment importantes et actualisées pour être en pertinence avec les programmes d'enseignement.*
- *La bibliothèque-centre multimédia offre un espace approprié pour la mise à disposition des ressources et l'organisation d'activités de service et pédagogiques.*

4. L'utilisation des ressources documentaires sur tous supports, vue comme base indispensable pour l'apprentissage dans toutes les disciplines

- *Les besoins des élèves sont satisfaits lorsqu'ils peuvent se confronter à des informations et des idées, à travers l'accès à une collection multi-supports, en utilisant des modalités fiables. La collection comporte aussi un nombre suffisant de documents pour répondre aux besoins exprimés.*
- *Les élèves ont la possibilité de faire preuve de connaissances dans l'utilisation d'une palette de ressources et de dispositifs.*

5. L'usage des technologies, vues comme outils facilitant les apprentissages

- *Des ressources électroniques sont proposées, et la formation s'appuie sur l'utilisation de ces ressources pour le développement des compétences informationnelles, avec divers objectifs.*
- *Les élèves utilisent les technologies pour stimuler la recherche et développer les compétences nécessaires pour accéder à la culture de l'information et à l'apprentissage tout au long de la vie.*
- *Les élèves utilisent les technologies de l'information avec des stratégies de résolution de problèmes, et il faut montrer que les liens entre compétences informationnelles et compétences instrumentales ont été pensés en amont dans l'élaboration des programmes*

d'enseignement, pour aider au transfert des compétences de résolution des problèmes d'une discipline à l'autre.

6. Développement des compétences professionnelles

- *Le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire participe à la formation continue des personnels pour remettre à niveau ses compétences et ses connaissances - particulièrement quand elles sont en lien avec la formation à la recherche d'information et avec les technologies.*
- *Il faut s'assurer que le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire est informé des pratiques réelles et des recherches en cours dans le domaine de l'apprentissage et de la culture de l'information.*

7. Gestion des ressources et des accès

- *Les documents qui constituent la collection passent par les opérations de la chaîne documentaire, avec une utilisation rigoureuse des normes bibliographiques en matière de description et d'analyse.*
- *Les ressources sont diffusées selon un protocole qui assure d'une part la confidentialité en matière d'emprunts, et d'autre part un accès libre et facile pour tous les élèves et les enseignants.*
- *On a la certitude que les ressources sont immédiatement accessibles aux élèves et au personnel, grâce à un système d'acquisition et de mise à disposition, qui permet le partage des ressources et également un accès à des ressources électroniques en dehors de l'établissement.*
- *La collection est organisée de manière à être accessible dans les meilleures conditions.*
- *Des heures d'ouverture flexibles permettent aux élèves et aux enseignants un accès répondant à leurs besoins ponctuels.*

8. Actions de promotion

- *Les activités développées font l'objet d'une promotion par le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire et autres personnels travaillant dans la bibliothèque-centre multimédia, pour mettre en lumière le rôle essentiel des compétences informationnelles dans l'apprentissage, faire la publicité des services et ressources proposés, auprès des élèves, et des membres de la communauté éducative. Ces personnels sont aussi largement impliqués dans les conseils d'établissement, au niveau local ou régional, et participent aux projets communs.*
- *On s'assure que la qualité des programmes de formation à la recherche d'information et les services rendus sont cohérents, et clairement appréhendés par l'administration et le personnel.*

9. Usage responsable des idées et de l'information

- *Les activités proposées insistent sur l'usage responsable des idées et de l'information, par une collaboration avec les enseignants, l'administration, et les autres membres de la communauté, dans la mise en place de politiques, et de procédures qui sont en accord avec le droit de copie, et autres dispositifs législatifs liés au code de la propriété intellectuelle.*
- *Les activités impulsent des usages éthiques de l'information et des technologies de l'information, et on propose aux usagers des informations relatives à l'usage et la*

reproduction des documents sur tous supports, la confidentialité des données personnelles, et un accès égal pour tous.

On peut distinguer une cohérence générale à travers tous ces profils, mais à un niveau plus fin d'analyse, ils sont cependant différents. Cette différence tient en partie à la dimension historique, en partie à la dimension philosophique, et elle dépend également des structures différentes des établissements scolaires et de leur taille. Remarquons que dans chacun des cas, ce sont des professionnels de l'information qui ont fait ces référentiels ! Les similarités sont bien entendu plus significatives que les différences. Mais on peut dire que c'est le cas chaque fois qu'il s'agit d'éducation (qualification des enseignants, programmes d'enseignement, apprentissages fondamentaux, usages des technologies, pédagogie, et organisation des établissements) dans ces différents pays. Quelle est la difficulté supplémentaire rencontrée lorsqu'on veut identifier ce que les bibliothécaires scolaires doivent savoir, au filtre de systèmes si différentes ? Les bibliothécaires scolaires d'Australie, de Nouvelle Zélande, de Suède, de Hong Kong, du Sri Lanka, de l'Ouganda et de la Russie doivent-ils avoir les mêmes connaissances, qu'elles soient théoriques ou pratiques ?

Les référentiels évoqués précédemment sont bien entendu fort utiles, mais ils ne sont qu'un élément dans un ensemble complexe. On peut élargir le tableau avec les autorités de tutelle, qui vont décider si oui ou non l'établissement scolaire disposera d'une bibliothèque scolaire, de façon obligatoire ou optionnelle, si elle sera gérée par un professionnel, si elle sera uniquement un lieu, ou si elle offrira un ensemble de services, ainsi que du nombre et du niveau du recrutement y afférant. L'autorité de tutelle peut, ou non, se référer à des recommandations professionnelles lorsqu'elle prend ces décisions.

En Australie, au Canada, et à Hong Kong, un bibliothécaire scolaire est un enseignant documentaliste. Dans les écoles publiques, cela signifie que le titulaire de ce poste sera toujours un enseignant qualifié. Ceci peut ne pas être le cas dans les écoles privées. Mais qu'est-ce qu'un enseignant qualifié ? La réponse va différer d'un pays à l'autre. En Australie, au Canada et à Hong Kong, l'enseignant documentaliste " peut " avoir des qualifications supplémentaires en bibliothéconomie. En fait, la position " officielle " dans ces pays est qu'un enseignant documentaliste est également un bibliothécaire qualifié. Par exemple :

Australie : ALIA/ASLA. *Un enseignant documentaliste qualifié peut se définir comme une personne qui justifie de qualifications reconnues dans le domaine de l'éducation et de la bibliothéconomie, lui permettant d'être membre éligible de l'Association Australienne pour les bibliothèques et l'information [ALIA]. Au sein des vastes domaines de l'éducation et de l'information, les enseignants documentalistes ont une qualification singulière. Cette situation est particulièrement porteuse car la connaissance des programmes d'enseignement et de la pédagogie se combine avec les connaissances et les compétences liées à la bibliothèque et à la gestion de l'information. L'enseignant documentaliste joue un rôle essentiel dans le développement d'une culture de l'information chez les élèves citoyens qui apprendront tout au long de la vie.*

Canada : ATLC. *Un enseignant professionnel avec un minimum de deux ans d'expérience d'enseignement sur le terrain, et des qualifications supplémentaires dans les domaines de la sélection, de la gestion et de l'utilisation des ressources documentaires, qui est responsable de la bibliothèque de l'établissement, et qui travaille avec les autres enseignants pour concevoir et mettre en oeuvre des activités pédagogiques basées sur les ressources.*

Il est essentiel que le lecteur comprenne que la position officielle mise en avant par les associations professionnelles peut être en décalage avec les attentes des employeurs.

Pour être titularisé comme enseignant documentaliste auprès du département de l'éducation et de la formation pour l'enseignement primaire ou secondaire, les enseignants doivent avoir suivi un programme de formation qualifiant pour devenir enseignant documentaliste.⁶

N'importe quel éducateur en Australie ou au Canada est à même de constater que les enseignants documentalistes sont souvent sous-qualifiés aux yeux des associations professionnelles. Ce qui vaut pour un " programme de formation qualifiant pour enseignant documentaliste " aux yeux des employeurs, peut être fort différent de ce qu'entendent les associations professionnelles. En fait, de nombreux établissements scolaires dans ces pays emploient un enseignant de discipline pour s'occuper de la bibliothèque ; d'autres emploient un personnel administratif, ou font appel à des élèves ou des parents pour " gérer " la bibliothèque.

Au Royaume Uni et dans la plupart des pays européens, si les établissements scolaires emploient des bibliothécaires scolaires, il est peu probable qu'ils aient la double qualification, ils peuvent même n'en avoir aucune. Au Royaume Uni par exemple, le bibliothécaire scolaire est le plus souvent un bibliothécaire diplômé (un professionnel de l'information à part entière). Cela veut dire qu'il sera plus à même d'accomplir les tâches liées au rôle de gestionnaire de l'information. En France, au contraire, l'enseignant documentaliste est recruté et formé en fonction des mêmes principes et contenus que les enseignants des disciplines, avec une spécialisation dans le domaine de l'information. Les enseignants documentalistes sont ainsi plutôt considérés comme des enseignants par les bibliothécaires diplômés, tandis que les enseignants des disciplines ont du mal à comprendre clairement leur rôle.

La réalité de la plupart des situations dans les établissements, sans tenir compte des qualifications et de l'expérience du bibliothécaire scolaire, est que son employeur attend de lui bien davantage que d'être un simple professionnel. Ceci minimise les réflexions sur la formation d'origine de la personne, plutôt axée sur la pédagogie, ou sur la bibliothéconomie. En fait, le rôle de moteur du changement attendu de la part des bibliothécaires scolaires est rendu presque impossible du fait de leur manque de reconnaissance au sein de l'établissement. Les établissements privés particulièrement, qui prennent au sérieux le rôle des services d'information, mettent des moyens en regard de ce rôle à la fois attendu et impossible, avec le recrutement d'une équipe de professionnels qui comprend des enseignants documentalistes, des enseignants de discipline, des bibliothécaires, et des personnels techniques pour l'assistance. Ces établissements disposent d'une mini-bibliothèque universitaire !

On pouvait s'attendre à ce que différentes positions soient adoptées par les autorités de tutelle et les associations professionnelles. On pourrait aussi s'attendre à ce que les associations professionnelles tracent un portrait du métier plus idéalisé et visionnaire. La position adoptée par l'autorité de tutelle a davantage de chance de refléter des considérations financières, et elle doit être en accord avec les autres avancées du système éducatif, qui affectent la politique de gestion des établissements, et la définition des objectifs pédagogiques. Un employeur doit

⁶<<http://www.schools.nsw.edu.au/schoollibraries/resources/unicourses.htm>>

prendre en compte tous les aspects de la question, alors que les associations professionnelles se concentrent sur un seul.

Un courant actuellement à l'oeuvre à travers le monde est que la responsabilité de l'établissement scolaire doit se déplacer du niveau national vers le niveau local, et doit être notamment confiée au chef d'établissement. Cette attribution de responsabilité aura probablement des effets particuliers sur tout ce que n'est pas considéré comme essentiel. L'enseignement des disciplines est toujours considéré comme essentiel. A peu près tout le reste ne l'est pas. A Hong Kong, par exemple, la plupart des établissements disposent d'un enseignant documentaliste, parce que les postes sont attribués par le ministère de l'Education. Qui plus est, la proportion d'enseignants documentalistes qui justifient de qualifications professionnelles augmente rapidement, et cette qualification est réellement signifiante. De plus, les établissements ont la possibilité de recruter un enseignant documentaliste qui a la double qualification, exigence définie par l'autorité de tutelle. En pratique, toutefois, la grande majorité des "enseignants documentalistes" passe un temps considérable à des tâches qui n'ont aucun rapport avec leur statut d'enseignant documentaliste. Ils sont employés à temps complet comme enseignants documentalistes, mais pendant une partie non négligeable de la semaine, ils n'en ont effectivement que le nom ! Cette pratique n'est pas réservée à Hong Kong, et c'est un des dilemmes auxquels est confrontée la profession. Quand des professionnels qualifiés sont nommés comme enseignants documentalistes, mais utilisés comme professeurs de discipline remplaçants, ou responsables des ateliers lecture, ils ne sont des enseignants documentalistes que de nom. Dans le même ordre d'idées, quand une personne sous-qualifiée est affectée comme enseignant documentaliste, on peut dire qu'elle aussi n'est enseignant documentaliste que de nom ! Il y a tant de titulaires de cette sorte qu'il est bien difficile pour qui que ce soit de définir ce qu'est actuellement un bibliothécaire scolaire ordinaire.

Dans de nombreux pays européens, le développement des technologies de l'information et de la communication est l'occasion de redéfinir le rôle des bibliothécaires scolaires. A cause d'un déficit de personnel d'assistance technique dans les établissements, les chefs d'établissement attendent des bibliothécaires scolaires qu'ils prennent en charge l'ensemble du système d'information, dans toutes ses composantes? La confusion souvent entretenue entre informatique et information atteint en ce moment même des proportions inquiétantes. Si l'on observe les recommandations de la Commission européenne dans le domaine éducatif, on constate que l'utilisation des technologies de l'information est un élément clé. Les bibliothèques scolaires sont en train d'être transformées en centres de ressources multimédia, dans lesquels les documents électroniques occupent une place prioritaire. Les bibliothécaires scolaires pourraient tout aussi bien être transformés en personnels techniques, et leur participation au développement d'une culture de l'information chez les élèves réduite à une formation aux usages instrumentaux des supports et des outils. C'est une situation que l'on trouve fréquemment dans les systèmes éducatifs quand naissent de nouveaux besoins : le personnel dont le rôle n'est pas clairement défini est supposé pouvoir assurer cet emploi.

Un autre problème auquel est confrontée la profession de bibliothécaire scolaire est que ce n'est pas une profession choisie d'emblée. Sans considération pour la question de l'importance de la formation en pédagogie ou en bibliothéconomie, le fait est que pour une écrasante majorité de praticiens, ce n'est pas la profession choisie au départ. L'enseignement, ou les métiers des bibliothèques, sont le choix de départ. Ceci est source de nombreux dilemmes et de nombreuses contradictions. Les compétences proposées par l'association canadienne ATLC, auxquelles nous avons fait référence précédemment, recouvrent à la fois

des compétences professionnelles et des aptitudes personnelles. Mais le gisement d'enseignants documentalistes potentiels ne représente qu'une partie du gisement plus large d'enseignants qui ont été considérés comme répondant aux critères de recrutement par l'autorité de tutelle. Parallèlement, au Royaume Uni et dans d'autres pays qui emploient des bibliothécaires en tant que bibliothécaires scolaires, les candidats sont issus d'un autre gisement de professionnels déjà qualifiés. Ce serait un employeur bien courageux que celui qui désignerait l'un d'entre eux comme inadéquat pour occuper un poste de bibliothécaire scolaire.

Cependant, dans les pays où les bibliothécaires scolaires sont considérés comme des enseignants, la profession peut être attractive pour des jeunes qui veulent enseigner, mais autrement que dans la classe. Le centre de ressources documentaires de l'établissement est alors considéré comme un véritable environnement d'apprentissage, et une collaboration effective entre les enseignants des disciplines et l'enseignant documentaliste est perçue comme un levier efficace pour la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques innovantes.

Une des conditions du recrutement sur un poste d'enseignant documentaliste implique souvent que le candidat ait eu auparavant une expérience d'enseignement sur le terrain d'au moins deux ans. Cette exigence est due au fait qu'on ne peut considérer qu'un enseignant documentaliste est à même de comprendre la dimension du métier s'il n'a pas fait lui-même l'expérience de l'enseignement. Cet argument est l'aspect positif de la question. Mais il entraîne aussi bien des aspects négatifs. Le premier est que le poste peut alors convenir à n'importe quelle personne qui peut justifier de deux années effectives d'enseignement. Il est donc virtuellement ouvert à tout enseignant ! Cette interprétation péjorative va de pair avec un parcours professionnel peu gratifiant proposé aux enseignants documentalistes, leur statut étant considéré comme manquant de prestige et d'influence.

La position de l'enseignant documentaliste, si on la compare avec celle de coordonnateur disciplinaire par exemple, n'est pas attractive pour les enseignants qui font preuve d'ambition. En conséquence, les candidats à la fonction ne viennent pas nécessairement du clan des " novateurs et agitateurs " dans l'école. De plus, la centration sur le rôle du bibliothécaire scolaire agissant en interaction avec les enseignants signifie que ce dernier doit être un collaborateur de fait. Si l'on compare les bibliothèques scolaires classiques et les autres bibliothèques, on ne peut que constater que la pratique professionnelle est davantage marquée par l'isolement que par la collaboration. Cela veut dire qu'il y a une contradiction intrinsèque entre les bibliothécaires en tant que corps professionnel, et les bibliothécaires scolaires qui en font partie. Il faut s'interroger sur les raisons de l'absence de collaboration. Aussi longtemps que la culture de l'information ne sera pas une préoccupation majeure des autorités de tutelle, il n'y a aucun moyen pour les bibliothécaires scolaires de convaincre les enseignants des disciplines de son importance pour le développement personnel des élèves.

Parce que travailler en bibliothèque scolaire n'est pas un premier choix professionnel, peu de titulaires ont les qualifications nécessaires requises par ce métier spécifique. Mais les employeurs attendent des candidats qu'ils prennent en charge leur formation pour développer les compétences requises. Cette situation est une nouvelle source de dilemmes et de contradictions. Cela signifie en effet que la formation des bibliothécaires scolaires se fait hors du temps de travail et à temps partiel, et de plus en plus, on la dispense selon des modalités flexibles [Voir : Lombello & Visitin (2001) à propos d'un récent débat européen]. Pourquoi des bibliothécaires et des enseignants bien payés entreprendraient-ils une formation de ce type à leurs frais et sans aucune garantie d'emploi ? Bien sûr, beaucoup d'entre eux ne prennent pas ce risque et ceci explique pourquoi il y a si peu de candidats suffisamment qualifiés qui

candidatent pour ces emplois, et pourquoi des personnes sous-qualifiées y sont souvent affectées. Mais on peut se demander si une personne qui a été recrutée comme bibliothécaire scolaire perçoit le besoin d'entreprendre une spécialisation ? Aussi longtemps que ce métier n'est pas confronté à un constat d'incompétence. Cela renvoie à l'évaluation des services d'éducation et de la performance des éducateurs.

L'état de fait d'une formation hors temps de service pour les bibliothécaires scolaires signifie que ceux qui s'engagent dans une telle formation ne travaillent pas avec les personnes (les enseignants des disciplines) qui doivent être leurs futurs collaborateurs. Cela veut dire que les contenus de ces formations font abstraction des opportunités de compréhension fine du rôle que peut jouer le bibliothécaire scolaire, au sein de la profession enseignante.

Le débat a mis en relief jusqu'à présent le fait que si l'IFLA devait agréer un ensemble de compétences requises pour le recrutement de bibliothécaires scolaires, cela ne pourrait avoir aucun effet sur la pratique effective du recrutement de ces personnels. Toutefois, la question est plus complexe et peut-être plus grave que nous ne l'avons suggéré jusqu'ici.

L'offre de formation des universités et autres écoles qui préparent les bibliothécaires scolaires est peu importante, et ces formations se situent dans un grand nombre d'institutions, que ce soit en lien avec les sciences de l'Education, la bibliothéconomie, les sciences appliquées, la communication, ou autre chose. Alors que le marché du travail, et les objectifs des associations professionnelles, ont un impact sur les contenus des formations, les décisions importantes sont prises par les administratifs et non par ceux qui sont directement concernés. La première décision importante à prendre est en effet d'offrir des contenus. Elle découle d'une demande ressentie, ainsi que des suggestions des universitaires qui ont quelque intérêt pour ce domaine de connaissance. La simple existence d'une demande n'aboutit pas forcément à l'établissement d'un programme de formation, car toutes les formations sont en compétition avec les autres pour l'obtention d'un financement et l'attribution de postes d'enseignants. Certaines universités ont intégré la demande et ont conçu des programmes de formation spécifiques pour les bibliothécaires scolaires. D'autres ont mis en place un module de spécialisation ou des unités de valeur particulières au sein de programmes existants, voyant là un moyen de rationaliser les ressources. Certaines universités recrutent des candidats au métier de bibliothécaire scolaire dans des programmes de formation conçus pour des généralistes plutôt que pour des spécialistes.

Les universités perçoivent souvent les économies d'échelle qui consistent en la délivrance de diplômes d'enseignants bibliothécaires à partir d'une offre modifiée qui s'adresse aux professionnels de l'information. Quelques universitaires spécialistes du champ soutiennent cette approche qui leur semble être la bonne (Harvey, 2001). En pratique, cela signifie que ceux qui dispensent cette formation n'emploient pas une équipe d'enseignants faisant preuve d'une compétence professionnelle, d'expériences de recherche et d'une expertise spécifique à la documentation scolaire, pour concevoir et mettre en oeuvre des programmes de formation de qualité. Le plus probable est qu'on recrute un ou deux spécialistes du domaine pour travailler au sein d'une équipe plus large de généralistes. L'expérience australienne témoigne qu'une telle approche conduit inévitablement à la suppression de programmes spécialisés en documentation scolaire.

D'un autre côté, la pratique canadienne qui consiste à monter des programmes de formation spécifiques pour les bibliothécaires scolaires en dehors des facultés d'éducation et indépendantes de toute autre offre en sciences de l'information et bibliothéconomie, entraîne

la création de petites unités, et cela ne semble pas viable, sur le long terme. On peut faire l'hypothèse qu'il est probable que des petites unités de formation au sein de départements ou de facultés aux objectifs plus étendus, ne soient pas le meilleur dispositif pour permettre aux universitaires d'acquérir un profil de chercheur qui réponde aux demandes de son institution et qui assurera sa carrière.

Une réponse à ce dilemme pourrait être de situer les programmes de formation en bibliothéconomie et sciences de l'information dans les mêmes facultés que celles qui traitent des sciences de l'éducation. Mais tout en résolvant les problèmes évoqués précédemment, ceci aurait probablement pour conséquence de poser de nouvelles questions sur les liens imbriqués entre la science de l'information et les technologies de l'information. Le fait est que, toutefois, ces questions sont en dehors du domaine d'intervention de ceux qui définissent les compétences des bibliothécaires scolaires. Mais cela illustre, une fois encore, que décider de définir un référentiel de compétences qui sous-tende la pratique des bibliothécaires scolaires est à la fois complexe et très théorique. Comme élément final d'analyse, disons que la formation des professionnels est entre les mains des universités et des universitaires qu'ils emploient, et repose sur leur capacité à enseigner les connaissances et les compétences requises. Cela nous entraîne vers une autre question : “ Qu'est-ce que les formateurs des bibliothécaires scolaires doivent savoir ? ”

Références bibliographiques :

- AASL (1998). Roles and responsibilities of the school library media specialist. Online: http://www.ala.org/aaslTemplate.cfm?Section=Information_Power&Template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=19930
- ALIA & ASLA (2003). Policy statement: Teacher librarians in Australia. Online: http://www.asla.org.au/policy/p_tlaust.htm
- ATLC (1997). Students' information literacy needs in the 21st century: Competencies for teacher-librarians. Online: <http://www.atlc.ca/Publications/competen.htm>
- Hannesdottir, S. K. (1995). What do school librarians need to know? Guidelines for competency requirements. Paper presented at the *61st IFLA General Conference, August 20-25, 1995*. Online: <http://www.ifla.org/IV/ifla61/61-klas.htm>
- Harvey, R. (2001). Commentary: Teacher-librarians ... Who are you? *Access*, 15(4): 10-11.
- Lombello, D., & Visintin, G. (2001). A distance learning experience for school librarians. Paper presented at the EAHIL Workshop 2001 Cyberspace Odyssey Alghero, Sardinia, June 7- 9, 2001. Online: <http://pacs.unica.it/alghero2001/proceedings/067.htm>
- NEEMA (1998). Task force to develop competencies, questions for evaluators and indicators of quality for the school library media program. Final report. Online: <http://www.neema.org/competencies.doc>
- Shannon, D. (2002). The education and competencies of school library media specialists: A review of the literature. *School library media research*. 5. Online: [http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and_Journals/School_Library_Media_Research/Contents1/Volume_5_\(2002\)/Shannon.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and_Journals/School_Library_Media_Research/Contents1/Volume_5_(2002)/Shannon.htm)
- Tilke, A. (1999). The role of the school librarian in providing conditions for discovery and personal growth in the school library. How will the school library fulfill this purpose in the next century? Paper presented at 65th IFLA Council and General Conference Bangkok, Thailand, August 20 - August 28, 1999. Online: <http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/077-119e.htm>