

DOSSIER BCD

BIBLIOTHÈQUES D'ÉCOLES ET FORMATION UNE AUTRE PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Yves PARENT

Les rubriques des numéros 2 et 3 des "Actes de Lecture" consacrées aux Bibliothèques Centres Documentaires constitueront un dossier qui pourrait être intitulé : "À PROPOS DE LA FORMATION DES PERSONNES QUI INTERVIENNENT DANS LES B.C.D."

Ce dossier, constitué par Yves PARENT qui commence par en exposer la problématique générale, sera essentiellement composé de témoignages et d'informations pratiques.

Nous en donnons ici le sommaire :

- Bibliothèques d'école et formation. Une autre problématique générale ...
- L'utilisation du micro-ordinateur pour l'entraînement à la lecture.
- À propos de la gestion des bibliothèques d'école.
- Les difficultés de l'ouverture d'une B.C.D. ...

Dans le prochain numéro :

- Témoignages :
 - Une expérience d'implantations de B.C.D. animées par des parents.
 - Une B.C.D. en S.E.S. ...
 - Une B.C.D. dans une zone d'éducation prioritaire (Z.E.P.).
- Des informations pratiques :
 - À propos des projets d'actions éducatives (P.A.E.).
 - À propos de la formation permanente des adultes.
 - Des adresses et des références concernant la formation.

L'implantation de bibliothèques centres documentaires dans des écoles élémentaires et des écoles maternelles a fait émerger des questions nouvelles, en même temps qu'elle a conduit à sortir de leurs enfermements des problèmes très anciens, traditionnellement abordés dans une perspective scolaire...

L'expérience acquise aujourd'hui est assez longue et fondée sur des pratiques assez variées pour qu'il soit possible de tracer les grandes lignes des conditions à réunir pour réussir: en particulier en ce qui concerne la formation de tous ceux qui, en permanence ou non, interviennent dans la gestion ou la conduite des activités organisées dans les bibliothèques.

Pour tenter d'y voir plus clair, et pour lever des ambiguïtés, il est bon de rappeler les idées qui ont été à la base de l'innovation impulsée par l'ADACES ou qui se sont précisées peu à peu depuis...

Ces idées portent avant tout sur LE STATUT DE LA LECTURE et de SON APPRENTISSAGE et sur les conséquences à en tirer aux différents niveaux où des politiques nouvelles sont à mettre en œuvre : en particulier à l'école et au sein des bibliothèques ; et dans ce que nous appellerons la réalité sociale (la famille et, plus largement, les lieux de vie fréquentés par les enfants).

On continue à confondre deux façons très différentes d'approcher et de traiter l'écrit et, implicitement, à faire de l'une le préalable indispensable de l'autre : on enseigne la maîtrise du déchiffrement, on installe des comportements alphabétiques parce qu'on ne les distingue pas, ou mal, de ce qui est réellement mis en œuvre au cours des actes de lecture. Il faut donc aider tout ce qui contribue à rendre claire une distinction devenue capitale aujourd'hui ; et il faut affirmer la priorité de la lecturisation : c'est-à-dire de la recherche de ce qui va permettre à chacun de se doter progressivement des moyens de se comporter en lecteur, partout où c'est nécessaire dans sa vie...

Car il faut aussi comprendre, et faire comprendre, que la lecture n'est ni une discipline scolaire, ni même un secteur particulier de la vie culturelle : c'est un aspect, une dimension de la vie... Les actes de lecture sont des actes, insérés parmi d'autres, dans toutes les activités de la vie ; en interaction avec elles : dépendant d'elles et les conditionnant.

Nous affirmons aussi, et en même temps, que l'apprentissage de la lecture, loin d'être une préparation méthodique, fondée sur la communication de savoir-faire particuliers, progressivement accumulés, est un apprentissage social : c'est-à-dire qu'il est le produit d'actes déjà fonctionnels...

Ou encore que, loin d'être la préparation à des actes futurs, l'apprentissage de la lecture est une histoire ininterrompue d'activités ayant toujours une signification et une importance présentes...

C'est ce que nous résumons souvent en disant que la lecture est une pratique sociale, et son apprentissage, un apprentissage social... Ou encore en parlant de DÉSCOLARISATION DE LA LECTURE.

LES CONSÉQUENCES POUR L'ÉCOLE ET POUR SON INSERTION SOCIALE

Viser la déscolarisation de la lecture et affirmer la nécessité de permettre au plus grand nombre d'accéder aux comportements authentiques de lecture a des conséquences essentielles pour les actions à entreprendre à l'école et à partir de l'école...

Déjà, en recherchant les occasions de préciser les enjeux et les données nouvelles des problèmes ; en engageant des politiques décentralisées d'animation autour de l'écrit : autrement dit, en recherchant les moyens d'actions (équipement, animation) visant à faire vivre l'écrit dans le quotidien de chacun et apportant à tous les aides dont ils ont besoin dans leurs rapports avec l'écrit...

L'école verrait alors son rôle profondément modifié. Au lieu de conserver le monopole d'un enseignement devenu inadéquat, elle tendrait à devenir, pour les enfants, un lieu où ils recevraient des aides à des pratiques largement engagées à l'extérieur. Pour les co-éducateurs, elle pourrait être un lieu de formation permanente : c'est-à-dire un lieu où ils pourraient se rencontrer pour se doter des moyens d'agir plus efficacement dans leurs propres contacts avec l'écrit et dans leurs façons de venir en aide à leurs enfants. C'est dire aussi que cette école, foyer de formation permanente, serait un support, parmi d'autres, aux actions menées aussi par les instances socio-éducatives et culturelles, les associations, les entreprises et les municipalités...

C'est en fonction de ce large mouvement qu'il faut comprendre ce qui a été entrepris dans les bibliothèques centres documentaires et qu'il s'agit de chercher à apprécier les besoins de formation - et sans doute choisir parmi ceux qui s'expriment aujourd'hui.

De même qu'il a fallu de nombreuses années et beaucoup de ténacité pour comprendre les enjeux de la lecturisation et les impasses auxquelles conduisaient des efforts qui visaient seulement à renforcer des pratiques inchangées dans leurs orientations et leurs objectifs, on commence à s'interroger de la même manière à propos des moyens, somme toute considérables, qui sont mis à la disposition des différents centres de formation.

C'est pourquoi il semble utile de tracer les grands axes d'une formation moderne, qui reste à inventer...

Deux grands principes sont à souligner :

1) SITUER LA FORMATION À IMAGINER DANS LA LOGIQUE D'UNE FORMATION PERMANENTE qui ne sera pas la simple juxtaposition d'une formation initiale et d'une formation continue (conception d'une formation par phases successives qui repose sur l'idée qu'il y a un temps pour se préparer - dans un centre de formation et le plus souvent sans assumer de responsabilités et un temps pour agir - dans le milieu professionnel : le plus souvent _sans aide et de façon solitaire). Il s'agit, au contraire, de chercher à donner à tous des responsabilités réelles, assumées conjointement au sein d'équipes solidaires, dans la diversité des tâches qui leur incombent (assumer des services, se former, apporter sa contribution à la recherche...).

2) CONSTITUER DES RÉSEAUX DE FORMATION DANS LES RÉGIONS, LES SECTEURS... Chaque milieu professionnel (l'école, une bibliothèque...) devrait avoir sa place dans ces réseaux comme lieu de l'action, à partir duquel s'organisent la formation des besoins, les mises en oeuvre au profit des utilisateurs, les théorisations et les recherches, ainsi que les évaluations. Ces deux principes sont complémentaires dans la mesure, où l'un et l'autre font du milieu professionnel le point d'enracinement de l'activité au service de laquelle la formation est à mettre en oeuvre.

C'est encore dire que cette formation centrée sur des actions en cours, engagées de façon solidaire (ou, pour le moins concertée) par des individus et des groupes différents par leurs statuts, leurs expériences et les tâches qu'ils remplissent devrait avant tout être conçue comme la recherche des moyens les mieux adaptés à la conduite, à l'approfondissement et à l'évaluation des projets en cours. Il s'agit donc d'aider les groupes, en interaction les uns avec les autres, à se constituer en instances d'action et de réflexion et, plus largement, à s'ouvrir à tous ceux qui sont concernés par les questions de lecture.

On voit bien sur quoi portera cette formation permanente et collective :

- **SUR LA THÉORISATION DES PRATIQUES MISES EN PLACE** : la théorisation ou l'analyse critique : c'est-à-dire à la fois la DESCRIPTION, L'ÉVALUATION et le QUESTIONNEMENT de ce qui existe ; pour en connaître les caractéristiques, en découvrir les ressorts et en mesurer les effets. Pour que les praticiens prennent l'habitude de chercher à prendre ce qu'ils font comme objet d'étude : donc, pour qu'ils transforment leurs actions en précisant la conscience qu'ils en prennent. Il faut en effet, comprendre que ces questionnements réguliers conduisent à des prises de conscience et à des décalages de l'action et de la réflexion qui sont les marques de l'évolution des pratiques vivantes : ou encore, dans une perspective plus volontariste de l'innovation, les leviers pour une gestion lucide de l'action: car ils conduisent à avoir prise sur le réel.

- ces actions régulières de théorisation conduisent à mettre en évidence la nécessité de définir et de mettre en oeuvre deux séries de moyens : d'une part ceux qui visent à FAIRE FACE AUX PROBLÈMES RENCONTRÉS (équipements, fonctionnement, politique de la lecture et de l'animation, gestion communautaire...) et d'autre part, CEUX QUI S'AVÈRENT INDISPENSABLES POUR LES THÉORISATIONS ELLES-MÊMES (fonctionnement des groupes, outils nécessaires à la description des pratiques, en particulier pour l'insertion de la

bibliothèque dans l'école et dans la réalité sociale; connaissance des autres sources d'écrits sociaux... description du comportement des enfants et évaluation de leurs pratiques de lecture...).

- Il va sans dire qu'un aspect important de cette formation est à voir dans la recherche des réponses aux besoins individuels : autrement dit, sous la forme des perfectionnements individuels rendus nécessaires par les pratiques en question. Et on songe alors aussi bien aux questions de bibliothéconomie et à la connaissance de la littérature enfantine qu'à l'amélioration des capacités personnelles de lecture. Ou encore, à la maîtrise de certaines techniques d'animation (raconter une histoire, présenter un livre) ou de création (effectuer un montage audio-visuel, pratiquer une technique telle que celle "du livre vivant" par exemple)...

Une autre caractéristique importante de la formation à mettre en oeuvre me semble devoir être vue dans le désenclavement et la déspecialisation des lieux et des instances de formation : tout lieu qui approfondit et théorise une pratique et tout individu qui a acquis une compétence doivent pouvoir être interrogés pour apporter des réponses et des aides...

Il s'agit donc à la fois de faire sortir les individus et les instances de leurs isolements (en particulier institutionnels) et de reconnaître dans toute pratique approfondie, quelque soit sa spécificité, la source de savoirs et de savoir-faire nouveaux importants, susceptibles de s'intégrer aux actions de formation à construire. Mettre en réseaux les lieux institutionnels de formation, enrichir leurs apports des acquis c'est-à-dire aussi bien les questions que les apports d'informations - liés à la vie des lieux d'animation et de diffusion de l'écrit, telle devrait être l'orientation autour de laquelle les mesures à prendre, pour transformer la formation de ceux qui interviennent dans les bibliothèques, devraient converger.

Tel est mon point de vue, ou plus exactement, le point de vue de ceux qui, aujourd'hui, remettent en cause un modèle de formation qui se caractérise par la juxtaposition et l'isolement d'une phase initiale - centrée sur l'acquisition de compétences censées assurer l'efficacité des pratiques futures - et de phases ultérieures conçues pour faire face à la nécessité de remettre à jour et de compléter ces compétences.

Modèle dominant qui est l'expression, pour la formation professionnelle, d'une conception dominante du développement qui fait de la connaissance quelque chose qui serait à communiquer ; et donc à acquérir en vue d'actions futures. Conception pour laquelle former serait préparer - et se former se préparer... évidemment dans des situations sans enjeux immédiats et sans responsabilités réelles : la prise de responsabilités - et même son partage - étant subordonnée à l'acquisition préalable des outils jugés nécessaires à l'action dans la réalité. Comme s'il devait y avoir un temps pour se préparer (au centre de formation et sans responsabilité) et un temps pour agir (dans le milieu professionnel : en pleine responsabilité et, sans moyens pour comprendre, évaluer et transformer ce qu'on fait...).

Je soulignerai encore à quel point cette formation nouvelle s'articule à l'action : en soulignant combien elle est le levier indispensable pour en assurer la régulation et l'approfondissement, c'est-à-dire l'évolution dynamique...

Pour apporter matière à une réflexion qui pourrait être orientée par les principes qui viennent d'être énoncés, je citerai maintenant une série "d'expériences" et de témoignages choisis pour la richesse des observations qu'elles me semblent permettre...

J'en noterai quelques-unes et chacun fera les siennes...

J'indiquerai en fin de dossier quelques propositions qui me paraissent liées aux intensions qui se précisent et à l'état des besoins correspondants ; et aussi aux résistances qui, parfois, s'exacerbent.

Yves PARENT