



68th IFLA Council and General Conference

August 18-24, 2002

Code Number: 081-119-F
Division Number: VII
Professional Group: *User Education*
Joint Meeting with: -
Meeting Number: 119
Simultaneous Interpretation: -

Apprendre ce qu'est l'apprentissage plutôt qu'apprendre à enseigner

Sharon Markless

Consultante indépendante et Associée principale, *Information Management Associates* – auparavant maître de conférence en perfectionnement professionnel, Twickenham, Royaume-Uni.

Résumé :

Cette communication est le fruit des expériences de l'auteure au cours de quinze années de travail, principalement auprès des écoles, collèges, universités et avec des bibliothécaires spécialisés en santé, en plus d'occasionnelles incursions dans le domaine des bibliothèques publiques et spécialisées. Elle est écrite par une éducationnaliste et formatrice d'enseignants s'intéressant au développement des bibliothèques; quelqu'un qui n'a jamais dirigé une bibliothèque mais qui en a fait l'objet d'études et qui a soutenu la recherche-action dans ce domaine; quelqu'un qui n'est pas bibliothécaire mais qui a conçu et rendu accessible un grand nombre de cours de perfectionnement pour les bibliothécaires.

Cette communication soutient que l'enseignement dans les bibliothèques reflète trop souvent une vision traditionnelle de l'enseignement en tant que fournisseur de connaissances; les séances de formation menées par des bibliothécaires négligent souvent la plupart des principes qui fondent un apprentissage efficace chez les adultes (habituellement avec les meilleures intentions et avec le besoin de fournir beaucoup de contenu en peu de temps); les cours de pédagogie pour les bibliothécaires se concentrent généralement sur les techniques pratiques d'enseignement au détriment d'une compréhension des théories de l'apprentissage. Cette communication pose la

question suivante : qu'est-ce qui est fondamental à l'enrichissement des bibliothécaires en tant qu'enseignants? Elle soutient également que toute personne qui enseigne doit débiter par l'exploration des bases l'apprentissage. La théorie au plan de l'apprentissage n'est pas optionnelle ou superflue. Cette communication explore donc quelques-unes des théories pertinentes pouvant être utilisées pour soutenir un bon enseignement dans les bibliothèques parce qu' « il n'a rien de plus pratique qu'une bonne théorie ». Finalement, cette communication porte un regard sur quelques différents modèles de perfectionnement pour les bibliothécaires utilisés par l'auteure dans différents contextes.

« It makes no sense to decide how one is going to teach before one has made some study of how people learn. » (Sotto 1994)

“...teaching is not just a practical skill which requires no thought and no education, only training.” (Hammersley 1991)

Les théories de l'apprentissage dans l'enseignement

Depuis les quinze dernières années, j'ai travaillé avec des professionnels afin d'enrichir leur enseignement à travers l'observation et la rétroaction sur des centaines de leçons ayant pris place en classe, dans les bibliothèques, postes de police, rangs de l'armée et salles d'opération. (Les professionnels ayant suivi mes cours comprennent des officiers de police, des infirmières, des consultants au plan des hôpitaux et des maîtres de conférence autant que des bibliothécaires des domaines de l'éducation, de la santé et des bibliothèques publiques.)

Une caractéristique commune ayant émergé de ces différents contextes est la tendance des professions savantes à se centrer sur les compétences informationnelles qu'elles désirent transmettre et à structurer leur enseignement selon la logique du contenu. Les séances sont rarement planifiées selon les principes de l'apprentissage. Les professionnels avec qui j'ai travaillé sont de toute évidence concernés par l'apprentissage de leurs étudiants. Toutefois, leurs leçons incarnent des idées traditionnelles à propos de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage (reflétant souvent comment on leur a enseigné). Ces idées sont caractérisées par le contrôle de l'enseignant sur le rythme, le contenu et les séquences, ainsi qu'une grande part d'écoute « passive » chez les étudiants et de répétitions des étapes enseignées. (Il est intéressant de constater que l'enseignement individuel présente ces caractéristiques beaucoup moins fréquemment).

J'ai découvert que la plus grande contribution que je peux apporter à la qualité d'une séance d'enseignement est de parler de l'apprentissage et des besoins des apprenants afin de démontrer que chaque individu doit considérer son rôle d'enseignant en relation avec l'apprenant, non pas uniquement en relation avec le savoir à transmettre. Selon mon expérience, à partir du moment où les professionnels saisissent vraiment les complexités de l'apprentissage et explorent la théorie s'y relatant, ils deviennent capables d'analyser leur propre action éducative d'une manière différente, utilisant de nouveaux cadres de référence et de nouveaux critères. Ils peuvent enrichir leur enseignement, non pas en y intégrant des techniques et des trucs qui peuvent être

inappropriés au contexte, mais plutôt en y intégrant des idées sur le soutien efficace à l'apprentissage.

Une compréhension de l'apprentissage habilite davantage les personnes dont la principale tâche n'est pas d'enseigner. Elle les éclaire à propos de ce qui peut survenir différemment de ce qui a été planifié et leur donne un cadre solide aidant la prise de décision quant à ce qui est à faire et de qui est à changer. Cette compréhension met également en évidence que l'enseignement est une activité présentant un défi intellectuel, tel qu'en fait allusion Martyn Hammersley dans la citation au début de cette communication. Lorsque l'enseignement est perçu sous cette lumière, il ne peut devenir routinier ou répétitif. Chaque session est alors centrée sur la relation avec un groupe d'apprenants, en essayant de rendre leur apprentissage le plus efficace possible : une tâche des plus stimulantes.

Il est difficile de convaincre les bibliothécaires (et d'autres personnes) de s'engager dans les théories de l'apprentissage. Ils s'attendent à ce qu'on leur montre comment enseigner et planifier des leçons, rédiger des objectifs, faire face aux étudiants « difficiles » et mettre en pratique certaines activités. Dans son livre *The Courage to Teach*, Parker Palmer (1998) explique qu'on lui demande souvent « *Wouldn't it be more practical...to offer tips, tricks and techniques for staying alive in the classroom; things that ordinary teachers can use in everyday life?* » Il est perplexe face à ces questions, croyant que « *the most practical thing we can achieve in any kind of work is insight into what is happening...* »

Lorsque je demande à un groupe de bibliothécaires de me parler de leurs bons enseignants, il apparaît évident qu'un bon enseignement ne peut se réduire à un ensemble de techniques. Certains des enseignants mentionnés parlent beaucoup, d'autres peu; certains réalisent beaucoup d'activités, d'autres stimulent discrètement l'imagination; certains lancent beaucoup de défis, d'autres fournissent un soutien constant. Ce ne sont ni les techniques ni les approches utilisées qui font d'eux de bons enseignants, mais leur habileté à entrer en relation avec leur sujet et avec leurs étudiants. Des recherches entreprises par Eric Sotto (ibid) insistent vivement sur ce point. On a demandé aux étudiants de nommer leurs meilleurs et leurs pires enseignants. On a ensuite envoyé à tous les enseignants le même questionnaire à propos de différents aspects de l'enseignement (planification, gestion de classe, organisation, etc.). Les « meilleurs » et « pires » enseignants ont fourni des réponses similaires aux questions. Ils savaient tous « comment enseigner ».

Parker Palmer (ibid) y voit de très bonnes nouvelles pour tous ceux qui ont à enseigner. « *If teaching cannot be reduced to technique...I no longer have to suffer the boredom of sitting through 'how to do it' catalogues.* » Il croit que cela est libérateur pour tous les enseignants puisque leurs forces, personnalités et caractéristiques individuelles n'ont plus à être emprisonnées dans un carcan d'approches prescrites. Chacun de nous peut décider ce qui fonctionnera le mieux en choisissant différents scénarios afin de créer les conditions et les structures permettant aux étudiants d'apprendre. Toutefois, cela est possible seulement si nous développons une réelle compréhension de la façon dont l'apprentissage se réalise, ainsi qu'un intérêt sincère envers nos étudiants et leur apprentissage.

L'apprentissage est un vaste sujet. Nous y avons consacré de nombreuses années afin d'en apprendre suffisamment pour être dans cette salle aujourd'hui. Des avancées importantes peuvent être réalisées en parlant avec les gens de la façon dont ils apprennent, comment ils se perçoivent en tant qu'apprenants, ce qu'ils pensent être leurs forces et quel est l'impact du contexte et du contenu sur la manière dont ils apprennent. Se pencher sur des expériences spécifiques d'apprentissage positives et négatives peut aider les professionnels à comprendre la nature complexe de l'apprentissage et à identifier ce qui peut favoriser et ce qui peut empêcher ce dernier. J'ai découvert que les bibliothécaires peuvent facilement identifier ces facteurs – et pourtant les perdre de vue lors de la planification de l'enseignement. Souvent, en discutant de ces questions, l'initiation à la bibliothèque est abordée.

À partir de leurs propres expériences d'apprentissage, les bibliothécaires connaissent l'importance cruciale de la pertinence, de la prise en compte des besoins réels et des conséquences – sans mentionner la participation active, la rétroaction et les réalisations. L'importance de ces éléments dans l'apprentissage est supportée par la recherche sur l'apprentissage chez les adultes (voir, par exemple, Jarvis :1995 ou Tight :1996). La plupart des séances d'initiation sont structurées en ignorant totalement ces facteurs! Afin d'améliorer la qualité de ces séances, il ne s'agit pas de concevoir de plus brèves ou plus habiles activités (utilisant la vidéo, Powerpoint, etc.) mais plutôt de reconnaître la nécessité de faciliter la construction des besoins et des priorités des apprenants à travers cette initiation. De ce point de vue, les séances d'initiation pourront sembler assez différentes : en engageant les étudiants dans une discussion à propos de leurs attentes envers la bibliothèque ou à propos de leurs expériences d'utilisation de celle-ci; en travaillant afin de répondre aux besoins d'information ponctuels des étudiants (les finances, le logement ou le meilleur club risquent d'être au premier plan des préoccupations des étudiants lors de leur première année académique!); ou en les amenant à voir comment ils cherchent actuellement dans les bibliothèques et s'ils pourraient par conséquent devenir plus efficaces. En utilisant une telle approche, Il est possible que les étudiants puissent apprendre quelque chose à propos de l'utilisation de la bibliothèque.

Les discussions avec des bibliothécaires à propos de leur expérience d'apprentissage offrent l'opportunité de se pencher sur la nature de l'apprentissage – un sujet controversé. À quel point les changements de comportements sont importants? Essayons-nous de promouvoir la perspicacité et la compréhension, ou l'habileté de se souvenir la place de chaque chose et de savoir comment utiliser le catalogue de la bibliothèque? Les croyances à propos de l'apprentissage et comment il se produit déterminent les décisions quant aux stratégies d'enseignement à utiliser. Je crois qu'il est essentiel pour quiconque enseigne de devenir conscient de ses propres croyances à propos de l'apprentissage et de ses acquis sur ce plan. Les affirmations à propos de ce qu'un « bon » enseignant fait, basées sur des croyances à propos de l'éducation et de la connaissance, se manifestent d'elles-mêmes aux apprenants – même si nous n'en sommes pas pleinement conscients.

Les bibliothécaires prétendent habituellement que lorsqu'ils enseignent, ils encouragent la participation active des étudiants. Lorsque nous examinons ce qu'ils font en réalité, les bibliothécaires sont souvent surpris de réaliser qu'ils véhiculent des images qui renforcent le modèle de la transmission des connaissances (un héritage de leurs propres expériences). L'idée de l'apprentissage en tant que construction individuelle et sociale du savoir (dans laquelle les

apprenants parlent, réfléchissent, explorent, sont mis au défis et travaillent sur de vrais problèmes) n'a pas été intériorisée. Toutefois, on pourrait répondre que cette préoccupation pour le sens profond n'offre pas l'approche la plus productive pour l'apprentissage. Une solution de rechange est l'approche behavioriste qui se centre sur la modification du comportement à travers des activités de renforcement des comportements souhaités. Selon cette vision de l'enseignement, l'enseignant divise en courtes étapes ou séquences ce qui doit être appris et fournit du contenu graduellement selon la démonstration des étudiants de leur compréhension de la séquence précédente. Quoique je croie en l'apprentissage en tant que recherche personnelle de sens, ce n'est pas ici la question. Chaque individu peut travailler sa propre compréhension de la façon dont l'apprentissage se produit, et entreprendre une réflexion sur cette compréhension à travers son enseignement. Ce qui freine le développement de l'enseignant est la tendance à planifier l'enseignement sans saisir les différentes visions de l'apprentissage. À travers les années, un grand nombre de bibliothécaires ont été surpris de réaliser que la vaste majorité, sinon la totalité, de leurs séances d'enseignement reflètent un point de vue behavioriste de l'apprentissage. Dans les cours de pédagogie s'adressant aux bibliothécaires, nous re-planifions souvent nos séances en utilisant un point de vue cognitiviste ou humaniste et les résultats peuvent être surprenants.

(Pour une lecture accessible à propos de ces différentes approches de l'apprentissage, voir par exemple Entwistle, W. et Hounsell : 1995; Curzon : 1990; Jarvis : 1995.)

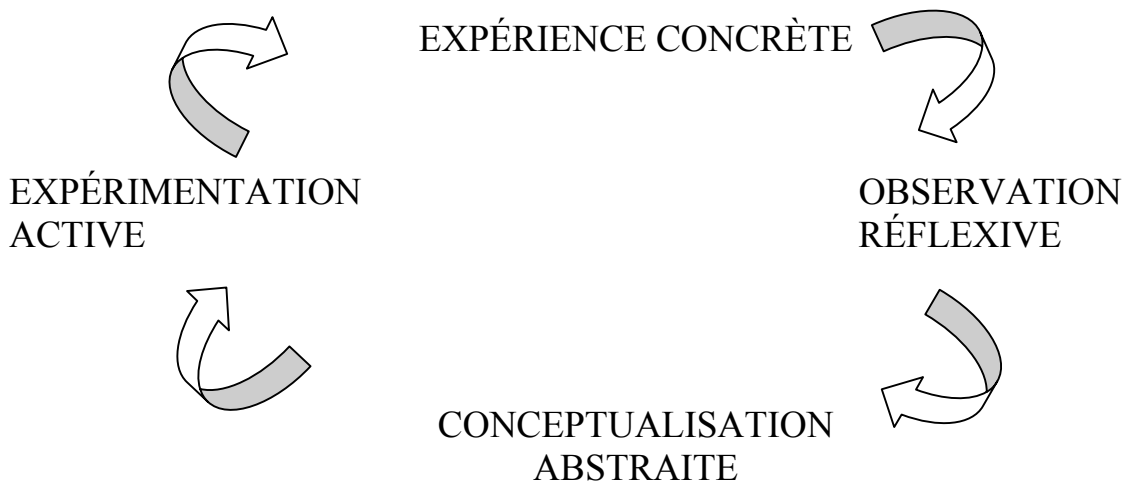
Échafaudage

Même si ce n'est pas toujours apparent, les usagers ont déjà développé des stratégies de recherche lorsqu'ils entrent dans vos bibliothèques. Lors d'un projet de recherche britannique à propos de la bibliothèque scolaire efficace (Streatfield and Markless : 1995), nous avons observé une bibliothèque d'école secondaire. Par la suite, nous avons discuté avec la bibliothécaire de sa façon de travailler avec les jeunes de onze ans lorsqu'ils entrent à l'école pour la première fois. Elle a expliqué que parce que les élèves provenaient d'écoles primaires si différentes et que sa bibliothèque était beaucoup plus grande et complexe, elle est partie de zéro avec tous les élèves. Elle a supposé que ceux-ci ne savaient rien et leur a enseigné les bases de la bibliothèque, la classification, l'utilisation du catalogue, etc. Nous avons précédemment observé l'une des écoles primaires locales, excellente pour l'initiation des enfants aux livres, à la bibliothèque, à la lecture et à la recherche. Puisqu'à la bibliothèque de l'école secondaire on a pas offert aux enfants une réelle opportunité de montrer ce qu'ils savaient déjà faire, ils ont agi comme s'ils en savaient très peu. Ceci n'est pas un exemple isolé. Des années d'observation dans des bibliothèques collégiales et universitaires ont démontré une lacune au plan de l'*échafaudage* (*scaffolding*) dans l'apprentissage. À maintes reprises, on enseigne aux élèves comment utiliser la bibliothèques et les technologies. D'une certaine manière, nous attendons d'eux qu'ils greffent une nouvelle couche d'information dans leur cadre conceptuel existant, sans toutefois qu'ils sachent comment la mettre en relation avec les autres. Les recherches au plan de l'apprentissage démontrent qu'il s'agit d'une approche fort peu judicieuse. Comme Ausubel l'a mentionné il y a trente ans, «*The most important single factor influencing learning is what the learner already knows; ascertain this and teach him accordingly* » (Ausubel: 1968). L'apprentissage se réalise de façon plus efficace lorsque que les apprenants sont capables d'*échafauder* à partir de leurs connaissances antérieures et de ce qu'ils savent déjà faire. Cela suppose de permettre aux

apprenants, très tôt dans une séance d'enseignement, d'expliquer ou préférablement de montrer les stratégies de recherche qu'ils utilisent déjà. Les discussions à propos des façons d'enrichir les stratégies existantes – les petits éléments à modifier – ont beaucoup plus de chances d'être intériorisées lorsqu'elles partent de ce que les apprenants savent déjà.

Une autre approche de ce concept d'*échaffaudage* se retrouve dans le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (Kolb : 1984).

Figure 1 : Le cycle de l'apprentissage expérientiel



Quoique ce modèle de l'apprentissage ne devrait pas être perçu comme un canevas pour l'ensemble de la planification, ou comme un concept rigide de l'apprentissage et de chacune de ses étapes, il met toutefois en valeur certaines composantes fondamentales qui rendent possible l'apprentissage:

Expérience concrète – faire soi-même une activité, par exemple la recherche dans une base de données, trouver son chemin dans une bibliothèque ou se souvenir d'une occasion précise où cela s'est produit.

Observation réflexive – **comment** l'activité a été effectuée. La bonne réponse ou le résultat n'est pas la question ici. Les apprenants ont besoin de se réappropriier le **processus** de recherche et d'évaluation afin de réfléchir aux étapes franchies pour arriver à la réponse ou au résultat. Ce n'est qu'à ce moment qu'il sera possible d'explorer des solutions de rechange ou des stratégies plus efficaces qu'ils pourraient utiliser. Les discussions avec les pairs quant aux processus peuvent être très riches et efficaces. Toutefois, il peut être difficile de se souvenir de ce qu'on a fait concrètement: le rôle du bibliothécaire devrait donc être de faciliter ce processus. L'observation du bibliothécaire, des notes sur des stratégies de recherche simples prises par les apprenants durant la recherche, ou l'observation des pairs, peuvent être utilisées pour saisir les approches utilisées.

Conceptualisation abstraite – L'étape du « qu'est-ce que ça signifie pour moi? ». Il est important pour l'apprenant que ses réflexions aient du sens, en se demandant par exemple : « Qu'est-ce que je ferai différemment à l'avenir? », « Quels aspects de ma stratégie sont adéquats, quels aspects devrais-je changer? »

Expérimentation active – mettre nos nouvelles stratégies en pratique ou, si le temps est limité, planifier la façon de mettre en pratique plus tard ce qui a été appris.

Un apprentissage efficace est mieux appuyé par l'association entre l'action, la réflexion et la conceptualisation. Ces éléments apparaissent maintes et maintes fois dans les travaux des principaux théoriciens de l'apprentissage chez les adultes. Les bibliothécaires débutant mes cours ont peut-être appliqué les principes du cycle de l'apprentissage expérientiel mais ne les ont pas considérés comme étant fondamentaux pour soutenir l'apprentissage. Ils n'ont souvent pas compris l'importance d'introduire une activité concrète tôt dans un cours pour permettre aux apprenants de construire leur apprentissage à partir de stratégies déjà existantes : la réflexion quant au processus est également souvent manquante.

Le cycle de l'apprentissage expérientiel offre un exemple de la nature pratique d'une bonne théorie. Ce cycle fournit un fondement solide pour concevoir des activités d'apprentissage, tout en laissant à l'enseignant la marge de manœuvre pour choisir des techniques précises. Il montre comment mettre l'apprenant au centre d'une séance d'enseignement.

Un exemple démontrant que l'utilisation des théories de l'apprentissage peut faire une réelle différence s'est produit lorsqu'on m'a demandé de concevoir des journées d'étude pour les médecins. Les bibliothécaires spécialisés en santé avaient offert des séances de formation sur la recherche dans les bases de données majeures en médecine. Ils ont essayé différentes techniques, ont planifié minutieusement leurs séances, ont identifié leurs objectifs et étaient enthousiastes à propos du sujet. Toutefois, cela ne fonctionnait pas aussi bien qu'ils ne l'auraient souhaité. Nous avons discuté d'*échafaudage* et d'apprentissage expérientiel. Ils ont donc décidé de transformer la séance et de débiter avec les médecins, en petits groupes, faisant une recherche électronique afin de répondre à une question qu'ils ont formulée eux-mêmes. Les ordinateurs ont été configurés pour enregistrer les stratégies de recherche. Un débat fascinant s'en est suivi en comparant les différentes approches, le temps consacré et la qualité des résultats. Les bibliothécaires ont partagé leurs connaissances d'experts à ce moment, pas avant. Sans une bonne connaissance de la théorie au plan de l'apprentissage, cette approche n'aurait probablement pas été expérimentée. Même si celle-ci avait été considérée, je crois que cela aurait été « risqué » sans une bonne base théorique pour la justifier.

Résolution de problèmes

Il y a eu des discussions à propos d'apprentissage en surface et en profondeur depuis de nombreuses années. (Entwistle : 1992). Des questions ont été posées, particulièrement dans le domaine de l'éducation supérieure, à propos de ce qu'on essaie de réaliser : quel type d'apprentissage cherchons-nous à promouvoir. Les bibliothécaires avec qui j'ai travaillé au cours des quinze dernières années avaient tendance à reconnaître que leurs étudiants ont besoin d'être capables de démontrer une série de stratégies leur permettant d'utiliser les ressources

efficacement. Un apprentissage machinal de procédures et de routines, l'acceptation passive de l'information (apprentissage en surface) et la régurgitation de faits ne mèneront pas les apprenants bien loin dans le nouvel environnement de l'information. Les bibliothécaires veulent permettre aux étudiants d'interagir de manière critique avec l'information, de comprendre les étapes-clés du processus de recherche et de formuler celles qui sont les plus appropriées à une tâche spécifique (apprentissage en profondeur).

Penny Moore, lors d'une recherche entreprise avec des élèves d'école primaire (Moore : 1994), a découvert qu'un grand nombre de leçons sur la recherche et de tâches de recherche exigeaient « *a fairly superficial interaction with information* » et que les nouvelles approches dans l'enseignement des compétences informationnelles « *do not address the complexities of information retrieval and use as experienced by many people* ». (Moore, *ibid*). Les étudiants ont appris une séquence pour la recherche d'information (apprentissage en surface) mais « *if we are to improve their abilities in finding and using information, we should make explicit the problem-nature of the task* ».

Une approche par résolution de problèmes se situe au cœur de l'apprentissage en profondeur, dont les autres éléments-clés incluent la relation des idées aux connaissances et expériences antérieures, ainsi qu'une interaction critique avec l'information. Malheureusement, plusieurs cours ou séances offerts par des bibliothécaires sont construits pour promouvoir l'apprentissage en surface, même si les bibliothécaires disent qu'ils essaient d'encourager les stratégies de résolution de problèmes. Ceci est dû en partie au fait que ces derniers utilisent un modèle de transmission des connaissances afin d'enseigner ces stratégies plutôt que la dynamique circulaire « activité-réflexion- rétroaction ». Si nous voulons que les apprenants développent l'habileté d'agir de façon flexible et efficace lorsqu'ils interagissent avec les ressources (apprentissage en profondeur), une approche basée sur la résolution de problèmes plutôt que sur le contenu devrait être adoptée. (Dans ce contexte, le contenu réfère à des sujets tels l'évaluation de sites web, la navigation sur Internet ou une recherche documentaire). Daines (1992) a remarqué que « *Adults learn from problems rather than from subjects* ». Un principe si simple peut avoir un impact considérable sur l'enseignement. Il ne dicte pas quelles sont les techniques de résolution de problèmes à utiliser (études de cas, simulations, évaluation des données) mais guide l'enseignant dans les leçons de base sur les problématiques liées à l'information.

Préférences au plan de l'apprentissage

Une attention accrue sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement peut être fort utile pour mieux comprendre comment les apprenants diffèrent dans leurs styles d'apprentissage. Il s'agit d'un sujet dont l'intérêt est grandissant depuis quelques temps. Les travaux sur les intelligences multiples (Gardner : 1983); la recherche au plan des styles d'apprentissages (Kolb : 1976; Honey et Mumford : 1992) et les travaux sur les styles cognitifs (Riding et Rayner : 1998) présentent à l'enseignant un éventail d'idées et de concepts à propos de la façon dont ces styles affectent l'apprentissage. Ces recherches n'ont pas été conçues pour étiqueter les apprenants; elles fournissent plutôt un outil de réflexion sur notre propre pratique de l'enseignement. La manière avec laquelle une personne enseigne peut être grandement influencée par la façon dont elle préfère apprendre. Les gens qui ont une forte préférence pour un enseignement logique et bien structuré vont avoir tendance à planifier leur enseignement de façon à refléter cette approche. Il

est peu probable qu'ils enseignent en utilisant des activités ouvertes et non structurées. Toutefois, cela peut représenter un problème pour certains apprenants. La plupart des bibliothécaires qui suivent mes séances considèrent que l'exploration des styles d'apprentissage est l'élément le plus éclairant du cours – et plus pratique dans le développement de leur enseignement que ne peuvent l'être les sessions où l'on se penche sur les techniques d'enseignement. Cette exploration permet aux bibliothécaires de reconnaître dans leurs leçons des *patterns* méconnus jusqu'à maintenant et de comprendre pourquoi certains étudiants paraissent incapables d'établir des liens avec les activités ou présentations qu'ils ont planifiées. Ces recherches fournissent également un cadre de référence pour penser aux façons d'étendre la gamme des stratégies d'enseignement : afin d'introduire plus de variété dans l'enseignement, certains bibliothécaires avec lesquels j'ai travaillé ont utilisé la théorie des styles d'apprentissage pour les aider à développer du matériel de soutien pouvant être utilisé lorsqu'une leçon ne se déroule pas telle que planifiée.

Les éléments théoriques de l'apprentissage que j'ai brièvement introduits dans cette communication ne font qu'effleurer ce qui a été écrit à propos de l'apprentissage. Lorsque j'ai le temps, par exemple dans les cours de maîtrise en éducation que j'offre aux bibliothécaires, j'explore plusieurs autres aspects de l'apprentissage avant de commencer à considérer *comment* enseigner. Mais même dans un cours d'une journée sur l'enseignement, je consacre **au moins** la moitié du temps à la question de l'apprentissage. Plus je travaille avec des professionnels qui ont à enseigner, plus cela me convainc que ce n'est pas superflu ou optionnel. Les aspects de l'apprentissages exposés jusqu'ici sont ceux sur lesquels j'insiste particulièrement lorsque le temps est limité avec un groupe. On me dit qu'ils font une différence significative chez les membres du groupe sur leurs actions et leurs perceptions de l'enseignement.

Développement des bibliothécaires comme enseignants : quelques approches de formation continue

Toutes les formations continues dans lesquelles je suis impliquée ont une forte concentration sur l'apprentissage, que celles-ci durent une journée ou s'échelonnent à temps partiel sur trois ans. Mon intention à travers cela est de fournir aux bibliothécaires une base théorique solide leur permettant de prendre « *Reasoned action* » (Carr : 1995), c'est à dire l'habileté à déterminer ce qui devrait être fait dans une situation d'enseignement et à le justifier si nécessaire, plutôt que le **comment** faire quelque chose. Je souhaite que les bibliothécaires sortent de mes cours en ayant l'habileté d'être flexible de façon appropriée. Cela veut dire que, tout en explorant des éléments théoriques de l'apprentissage, il y a un accent particulier sur la réflexion et la recherche sur l'enseignement. Lawrence Stenhouse (1975) croit que la recherche renforce le jugement de l'enseignant et permet un développement autonome de la pratique : « *It is difficult to see how teaching can be improved...without self-monitoring and research on the part of teachers.* »

Voici une brève description de quelques types de formation continue que j'offre:

Séances courtes (deux ou trois jours)

La première journée est en grande partie consacrée à l'exploration de la théorie au plan de l'apprentissage, dont les grandes lignes se retrouvent dans cette communication, cette théorie

fournissant un nouvel éclairage sur les pratiques actuelles. Après une brève discussion sur la planification de l'enseignement et sur les différentes techniques d'enseignement, les bibliothécaires se regroupent par paires de deux pour planifier une séance d'enseignement de trente minutes sur un sujet de leur choix, laquelle a lieu la deuxième journée. Une période d'au moins deux semaines s'écoule entre les cours. Chaque équipe enseigne sa séance aux autres participants. Elles obtiennent de la rétroaction de la part de leurs *apprenants* et du formateur. Cette rétroaction est pratique mais se réfère aux théories de l'apprentissage pour expliquer les enjeux qui en émergent. Le reste du cours est consacré à explorer comment l'apprentissage se réalise dans des groupes. Suite à ces trois cours, nous procédons à l'évaluation.

Apprentissage virtuel (*e-learning*)

Depuis les deux dernières années, il y a eu un programme national de formation pour soutenir les bibliothécaires scolaires dans le développement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Le *Library Association ICT Training Consortium*, que j'ai aidé à créer, a adopté une solide approche développementale pour la formation. Un des programmes de formation en ligne que j'ai écrits s'intéresse à l'enseignement des compétences informationnelles. Ce programme débute par une activité visant à encourager les bibliothécaires à examiner comment ils apprennent et ensuite à observer l'apprentissage de quelques-uns de leurs élèves. L'observation et la réflexion sont des thèmes forts durant tout le module. On s'attend à travailler avec des élèves et des enseignants, comme c'est le cas lors de discussions avec d'autres bibliothécaires via un salon de clavardage (*chatroom*). Le module tente d'incarner de bons principes d'apprentissage et, par conséquent, d'encourager les bibliothécaires à utiliser ces principes dans leur propre pratique. On attend des bibliothécaires non seulement qu'ils remplissent des tâches inattendues dans leur pratique habituelles, mais qu'ils modifient leur position actuelle.

Groupe de recherche-action sur les bibliothécaires spécialisés en éducation

Un grand nombre de bibliothécaires ayant complété avec succès le cours que j'ai conçu dans le cadre de la maîtrise en éducation ont manifesté le désir de continuer à développer leur pratique. Ils ont décidé de former un groupe de recherche-action qui se réunirait régulièrement et m'ont demandé leur aide. Nous avons décidé de la formule de la recherche-action parce que celle-ci implique les praticiens dans un processus systématique de recherche et de développement dans leur contexte professionnel. Les apprenants et les collègues enseignants doivent s'impliquer tandis que le bibliothécaire cherche à comprendre ce qui se passe et à trouver des moyens d'améliorer la qualité de leurs actions. La théorie sur l'apprentissage fournit des idées pour des stratégies de rechange. Les membres du groupe font un compte-rendu de leur recherche et reçoivent de l'aide et des suggestions de la part des uns et des autres. Ils ont développé une série de nouvelles pratiques, par exemple de nouvelles façons de collaborer avec des collègues, de nouvelles approches pour faciliter des clubs de devoirs ainsi qu'une implication active dans la réalisation de la nouvelle stratégie nationale d'alphabetisation.

Ces opportunités de perfectionnement ont un réel impact à mesure que les bibliothécaires deviennent plus ouverts à leurs apprenants. L'utilisation de la recherche-action, de l'observation et de la réflexion présuppose une certaine curiosité quant à la façon dont les apprenants voient

les choses, à propos des priorités de ces derniers et à propos des différentes façon qu'ont les gens d'apprendre. La plupart des bibliothèques (publiques, de santé, d'éducation et spécialisées) ont maintenant à soutenir les apprenants à un niveau ou à un autre. Comment cela pourra être efficace si les bibliothécaires n'ont pas une bonne compréhension de l'apprentissage ? Il est intéressant de noter que les écoles de bibliothéconomie en Angleterre ne semblent enseigner aucune théorie de l'apprentissage. Les bibliothécaires étant appelés de plus en plus à enseigner ou à faciliter l'apprentissage, c'est un triste oubli !

Translated by: Rose-Marie Racine-April
Étudiante - Maîtrise en sciences de l'information
École de bibliothéconomie et des sciences de l'information
Université de Montréal