

Des écrits pour définir son identité professionnelle de bibliothécaire en milieu scolaire : une étude de cas

Léa Couturier, Carole-Anne Deschoux, Laetitia Mauroux, Sandrine Angéloz Huguenot et Stéphanie Burton

Résumé

Cette contribution est un compte-rendu des apports de l'écriture réflexive au sein d'une formation continue certifiée destinée à des bibliothécaires en milieu scolaire du canton de Vaud. Cette étude de cas est construite à partir de l'analyse de trois traces écrites produites par un étudiant en début, au milieu et en fin de formation. Notre analyse de ces écrits réflexifs nous permet d'explicitier comment l'apprenant définit son identité professionnelle et comment il se représente l'évolution de son métier. Par cette réflexion commune, notre équipe de formatrices formule des pistes pour renforcer l'impact du dispositif de formation sur le positionnement identitaire professionnel des participant·e·s. Plus précisément, nous proposons la mise en œuvre d'un guide de questions à destination des personnes qui tentent d'accompagner le développement professionnel identitaire de bibliothécaires et plus généralement d'adultes en formation par le biais de la production d'écrits réflexifs.

Mots-Clés

développement professionnel, identité, rôle, écrits réflexifs

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteurs

Léa Couturier, lea.couturier@hepl.ch; Carole-Anne Deschoux, carole-anne.deschoux@hepl.ch;

Laetitia Mauroux, laetitia.mauroux@hepl.ch; Stéphanie Burton, stephanie.burton@hepl.ch;

Sandrine Angéloz Huguenot, sandrine.angeloz-huguenot@hepl.ch

Haute école pédagogique Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Des écrits pour définir son identité professionnelle de bibliothécaire en milieu scolaire : une étude de cas

Léa Couturier, Carole-Anne Deschoux, Laetitia Mauroux, Sandrine Angéloz Huguenot et Stéphanie Burton

En 2024, le catalogage, la gestion d'un fond, le prêt de livres ne sont plus les seules tâches d'un·e bibliothécaire en milieu scolaire. On attend maintenant de ce corps professionnel qu'il prenne un rôle de moteur dans l'établissement scolaire. « Il doit avoir des qualifications reconnues en bibliothéconomie scolaire et en pédagogie, qui lui permettent de posséder l'expertise professionnelle nécessaire à ses missions d'enseignement, de développement de l'apprentissage de la langue et de promotion de la lecture, de gestion d'équipe, de travail collaboratif avec les enseignant·e·s et d'implication au sein de la communauté éducative » (IFLA, 2015).

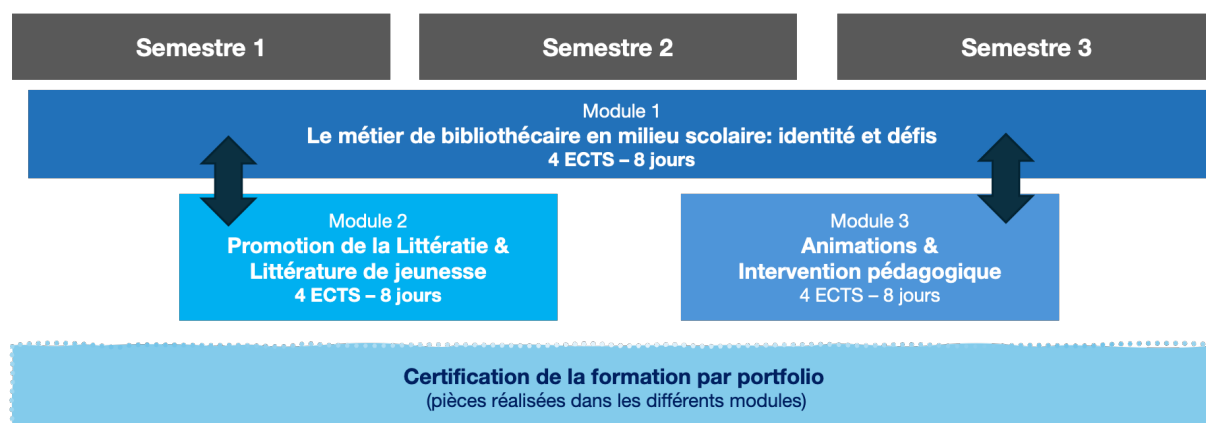
Pour faire face à ces nouveaux besoins et défis et sur mandat du Département cantonal de la Formation (DEF), la Haute Ecole pédagogique du canton de VAUD a élaboré une formation postgrade certifiée (appelée CAS BMS, Certificate of Advanced studies de Bibliothécaire en milieu scolaire). Celle-ci ambitionne de développer la professionnalisation du métier de bibliothécaire en milieu scolaire, notamment dans l'usage du Plan d'études romand (PER), mais aussi dans la promotion de la littérature jeunesse, dans l'accompagnement de l'éducation numérique et dans le développement de la littératie informationnelle.

En tant que formatrices engagées dans ce CAS BMS, nous faisons écrire nos étudiant·e·s. Mais qu'écrivent-ils, à quel moment et dans quelle mesure ces écrits nous permettent-ils de rendre compte de leur évolution ? Comment aider nos étudiant·e·s à porter un regard réflexif sur leur développement identitaire au fil de la formation ?

Dans cette contribution, nous présentons chronologiquement les modules suivis et explicitons notre compréhension partagée de la dynamique identitaire. Nous présentons alors des écrits produits par les participant·e·s, puis nous partons de trois traces produites par un étudiant en début, au milieu et en fin de formation pour identifier ce qui est écrit et ce que cela dit de la dimension identitaire du métier de bibliothécaire en milieu scolaire aujourd'hui. En conclusion nous formulons quelques perspectives pratiques visant l'accompagnement au changement identitaire.

1. Quelques mots sur la formation et son contexte

Notre CAS s'adresse à des bibliothécaires engagé·e·s dans des bibliothèques scolaires vaudoises. Suivre le CAS est une condition pour la pérennisation de l'engagement de nos participant·e·s. Le dispositif a été mis sur pied en 2010, puis entièrement repensé en 2021 afin de prendre en compte les évolutions induites par la transformation numérique (intégration du PER d'éducation numérique, nouveaux outils utilisés dans les écoles) et par les évolutions des pratiques de lecture des enfants et des adolescent·e·s.



Le CAS comprend trois modules de quatre crédits ECTS (pour un total de douze crédits) qui se déclinent à chaque fois en trois unités. Les temps de formation sont pris en charge par une équipe pluridisciplinaire provenant de différentes unités d'enseignement et de recherche (UER Enseignement, apprentissage et évaluation, UER AGIRS, comprenant l'analyse des terrains éducatifs et la gestion de classe, UER de didactique du français et UER d'éducation numérique). Des intervenant·e·s externes sont intégré·e·s ponctuellement en fonction des thématiques (chercheur·euse·s, bibliothécaires, documentalistes, enseignant·e·s).

La formation se déroule sur 18 mois et est proposée chaque deux ans.

Module 1 - Le métier, identité et défis

Les objectifs de ce module sont d'une part d'accompagner le développement de l'identité professionnelle des participant·e·s et d'autre part de leur permettre d'asseoir leur légitimité au sein de leur établissement scolaire. La première unité questionne la façon de se positionner en tant que bibliothécaire en milieu scolaire et vise à mieux appréhender son identité professionnelle. La deuxième unité vise à identifier les transformations induites par la numérisation de l'éducation et de la société en général, que ce soit au niveau de la lecture, de la communication et de la recherche d'informations ou des pratiques et besoins des usagères et usagers. La troisième permet aux participant·e·s de poser un regard réflexif sur leurs activités pédagogiques en mobilisant les différents acquis du programme (Brochure 2021-2022).

N° d'unité	Titre de l'unité	Jours de cours
BMS100-1	Légitimité, collaboration et rôles dans le contexte scolaire	3
BMS100-2	Évolution du rôle : nouveaux défis liés à la littératie et au numérique	2
BMS100-3	Analyses de pratiques professionnelles	3
	Total	8

Tableau 1 - Unités du module 1

Module 2 - Promotion de la littératie et de la littérature de jeunesse

Ce module permet aux participant·e·s de soutenir les élèves dans le développement d'un rapport positif à la lecture en tenant compte de l'évolution des supports et des pratiques. Il les outille pour analyser différents supports (albums de jeunesse, albums sans texte, e-books, livres plurilingues etc.), connaître les choix scolaires actuels posés en lecture et en littérature de jeunesse et pour organiser la visite de créatrices et de créateurs. Il favorise la découverte et la création de jeux pour développer une compréhension élargie des usages de la littératie numérique et analogique. La troisième unité est consacrée plus spécifiquement à la littératie des médias et de l'information : elle fournit des clefs pour la mise en place de recherches documentaires combinant les supports et permettant une évaluation de la fiabilité des informations trouvées. Plusieurs professionnels externes apportent un éclairage expert sur ces évolutions.

N° d'unité	Titre de l'unité	Jours de cours
BMS200-1	Accueillir et gérer un groupe d'élèves : la relation et l'autorité au service des apprentissages.	3
BMS200-2	Connaître son lectorat : développement de l'enfant et de l'adolescent·e	2
BMS200-3	Concevoir des animations favorisant les apprentissages des élèves	3
	Total	8

Tableau 2 – Unités du module 2

Module 3 - Animation et intervention pédagogique

Le module 3 permet aux participant·e·s d'explicitier les besoins et intérêts de leurs publics (d'élèves et d'étudiant·e·s) afin de mieux les accueillir et les encourager ainsi à devenir des usagères et usagers réguliers de la bibliothèque. Il vise à approfondir les enjeux de la relation pédagogique, à réfléchir à la communication avec un groupe d'élèves et à développer la posture de l'animateur·trice (manière de poser un cadre, accompagnement de l'élève). L'unité 300-1 les soutient dans le développement de compétences de gestion de classe (organisation du temps, de l'espace, gestion du matériel et variété et rythme des activités). L'unité 300-2 présente les particularités des élèves et de leur développement afin de permettre aux bibliothécaires de mieux adapter leurs interventions à l'âge du public concerné par une animation pédagogique. L'unité 300-3, quant à elle, les outille pour concevoir, décrire, analyser et animer des interventions pédagogiques construites à partir des objectifs des plans d'études (notamment le PER).

N° d'unité	Titre de l'unité	Jours de cours
BMS300-1	Promouvoir la littérature de jeunesse analogique et numérique	3
BMS300-2	Des jeux et des outils numériques pour apprendre en bibliothèque	2
BMS300-3	Accompagner la recherche documentaire & les usages conformes du numérique	3
	Total	8

Tableau 3 – Unités du module 3

2. Notre compréhension du lien entre écrit, identité et fonction

Bien que polysémique, nous concevons le **concept d'identité** comme étant un processus dynamique, au sens de la définition proposée par Kaddouri (1999). Ce processus identitaire n'est pas le reflet d'expériences accumulées, mais bien le fruit d'un travail de reconstruction, de remaniement d'expériences vécues. Considérée dans son évolution, l'identité n'est jamais figée et se construit aussi en relation au futur. Les expériences personnelles et sociales, parfois en tensions entre elles, viennent nourrir cette dynamique identitaire. Ainsi Kaddouri (2019) distingue « le projet de soi pour autrui » et « le projet de soi pour soi ». Deux formes de projets, l'un dans laquelle la formation continue peut être vécue comme une imposition (*le projet de soi pour autrui*), l'autre dans laquelle la formation fait partie intégrante d'un projet identitaire personnel et choisi par l'individu (*le projet de soi pour soi*). Dès lors, on peut observer plusieurs attitudes à l'égard du projet de formation, allant de l'acceptation engagée au refus le plus farouche lorsque les tensions identitaires sont trop importantes (Wittorski, 2018). Dans le cas de l'acceptation engagée, la personne reçoit l'offre de formation comme une forme de reconnaissance du chemin professionnel ; le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui converge alors. A l'inverse, le refus de l'offre de professionnalisation apparaît lorsque les personnes tiennent à leur fonction existante et qu'elles ne souhaitent pas "modifier" leur identité actuelle ou lorsque la transformation identitaire visée par les responsables ne correspond pas à celle souhaitée par l'individu, notamment lorsque ce dernier interprète l'offre de formation comme un moyen utilisé par sa direction pour lui imposer une "conversion identitaire" (Wittorski, 2018).

Si pour ces participant·e·s réfractaires, la fonction existante "fait" l'identité professionnelle, qu'entend-on alors par "**fonction**" ? Pour Cazals-Ferré et Rossin (1998), la fonction désigne les attentes de l'institution en termes de cahier des charges. Elle fait référence aux éléments prescrits du métier. Dans notre contexte de formation des bibliothécaires en milieu scolaire, elle tente de répondre à la question "*en tant que bibliothécaire en milieu scolaire, que suis-je censé faire ?*". On ne peut répondre à cette question sans évoquer le concept de **rôle**. Dans une perspective interactionniste, le rôle "*est négocié à travers des interactions sociales (...)* et donne lieu à des attentes sociales" (Baugnet, 1998, p. 48). En ce sens, ses limites ne sont pas clairement définies. Entre les fonctions prescrites et le rôle négocié, il s'agit, sur le terrain, de trouver le juste équilibre entre contrainte et liberté ou autrement dit, entre travail prescrit et prises d'initiative.

Pour aider les personnes en formation à "naviguer" entre ces deux pôles et mettre en mouvement la réflexion autour de leur identité, l'écrit apparaît comme un outil de transformation identitaire puissant. Il permet de travailler la question du sens (sens de l'école, de l'acte d'apprendre, du savoir en tant que tel), de développer des habiletés métacognitives et contribue à l'évolution de l'autrice ou de l'auteur, notamment

à travers des écrits qui peuvent devenir de plus en plus complexes d'un point de vue linguistique au fil de sa formation, preuve d'une transformation en cours (Lafont-Terranova, 2018).

3. Productions écrites au sein du CAS

Dans toutes les unités de formation, nous faisons produire des écrits. Ces textes peuvent être des descriptions de leur bibliothèque enrichies de schémas, des analyses d'albums, des exposés de situations professionnelles, des écrits réflexifs. Certaines productions écrites sont certifiées, d'autres pas. Pour ce travail, nous nous intéressons à trois écrits réflexifs certifiés produits dans les modules *BMS100* et *BMS300*, puisque l'un porte sur les dimensions identitaires du métier et l'autre portait sur des dimensions liées très fortement à l'activité : comment faire concrètement pour organiser une animation pédagogique en bibliothèque ? Nous utilisons les textes d'un participant, que nous appellerons Gérald, puisqu'il est le seul à avoir accepté que ses textes servent de fil rouge à cette contribution.

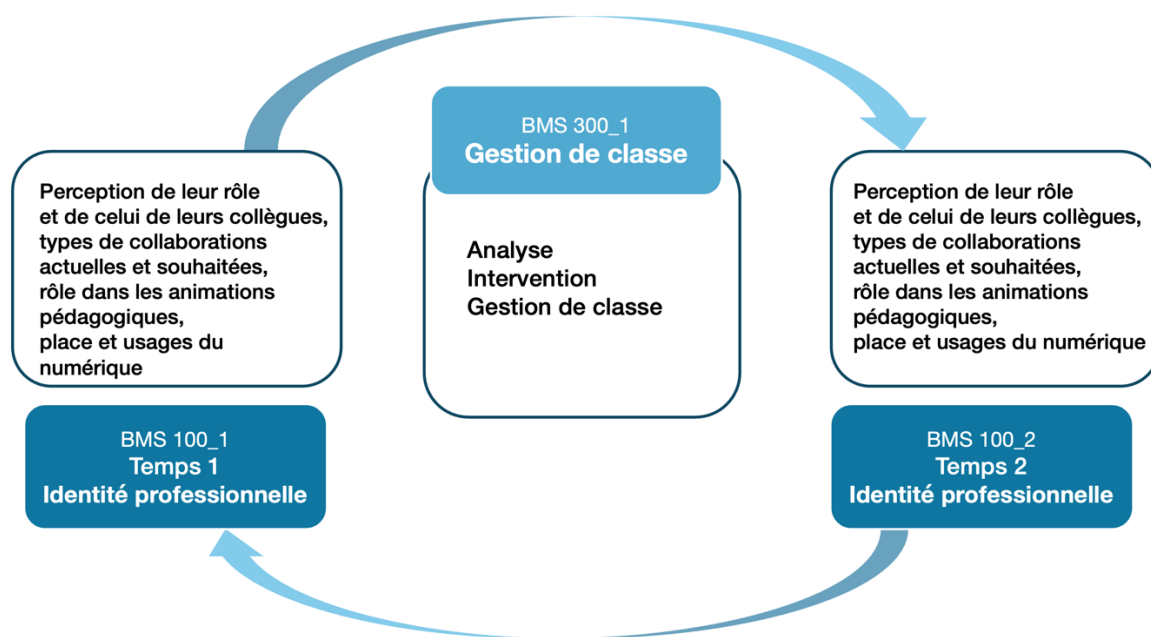


Schéma 2 – Écrits réflexifs analysés dans le cadre de cette contribution

Dans la première unité de formation intitulée « *BMS100-1 : Légitimité, collaboration et rôles dans le contexte scolaire* », un travail sur les représentations des rôles, du statut et de la fonction de bibliothécaire est demandé, suivi d'une réflexion autour des actes de collaboration possibles avec les enseignant-e-s.

Deux travaux certificatifs valident l'unité de formation : une première « trace », dont l'enjeu porte sur la réflexion identitaire professionnelle, est produite après trois mois de formation. Une seconde « trace », dont l'enjeu reste le même, est écrite à la fin de la formation, soit 15 mois plus tard après avoir suivi les autres modules. Plus précisément, les participant-e-s doivent, selon le cahier des charges, décrire leur perception de leur rôle et de celui de leurs collègues (agent-e en information documentaire et enseignant-e), décrire le type de collaboration actuel et souhaité, se positionner sur leur rôle concernant les animations pédagogiques à réaliser en contexte scolaire et finalement sur la place et l'usage du numérique. Lors de la seconde trace, les mêmes consignes sont données, auxquelles s'ajoute une conclusion personnelle portant sur leur identité professionnelle.

Entre ces deux traces, plusieurs autres travaux, certificatifs ou non, sont demandés et ceci pour chaque module de formation. Afin d'avoir un échantillon intermédiaire de l'évolution identitaire de Gérald, renvoyant à des contenus portant sur l'accueil d'une classe, la préparation et la conduite d'une animation pédagogique, nous retenons une trace provenant du module *BMS300-1* (intervention pédagogique et gestion de classe) dans notre analyse.

4. Nos observations sur les traces écrites

Notre analyse suit la structure proposée dans le schéma 2. Elle est organisée selon la chronologie des productions en formation.

4.1. Analyse de la 1ère trace (BMS 100-1, identité professionnelle)

La consigne pour cette première trace est formulée comme suit :

Pour valider cette première unité de formation (UF 100-1), il s'agit de rédiger individuellement deux descriptions de votre identité professionnelle à deux moments spécifiques de votre parcours de formation.

Première description :

Sur une à deux pages A4 environ en interligne 1, times 12, décrivez comment vous percevez votre identité professionnelle actuellement et les différents rôles que vous prenez. Aidez-vous des questions de guidage suivantes pour rédiger votre texte :

- Ma perception :
 - du rôle de l'enseignant.e qui vient à la bibliothèque,
 - de celui de l'AID
 - et du mien associé au type de collaboration actuel et au type de collaboration souhaité
- Mon point de vue et mon rôle actuel concernant les animations pédagogiques
- La place du numérique dans la bibliothèque aujourd'hui et mon rapport au numérique

Tentez d'être synthétique et authentique dans la rédaction de cette première description. Mobilisez entre 2 (minimum) et 3 concepts théoriques (maximum) pour cette première partie. Si vous utilisez des textes, référencez votre document (ajout d'une petite bibliographie aux normes APA).

Dans cet écrit, produit en début de parcours, Gérald mentionne tout de suite **l'influence du public et de son contexte sur sa pratique professionnelle**. Comme il participe à la création d'une nouvelle bibliothèque, il précise les différents rôles qu'il endosse : il dit devoir tout créer et assurer les contacts entre les membres de l'établissement, l'élaboration d'une collection, l'aménagement du lieu et sa mise en valeur. Le public mentionné est celui d'adolescent.e-s du cycle 3. De son point de vue, la prise en compte de ces multiples facettes est indispensable pour conquérir son public et pour faire circuler son fond.

Gérald définit donc son identité par les **actions mises en œuvre**. Il en formule deux sortes :

- 1) Les animations pédagogiques autour du numériques (recherche en ligne, fake news) pour assoir son expertise à la bibliothèque et ainsi la mettre en valeur.
- 2) Des actions de communication formelle et informelle par le biais d'une identité visuelle (logo, charte) et par une communication ciblée présentant ses services (par exemple en rencontrant les enseignant.e-s responsables de disciplines à différents moments et lieux professionnels).

Il définit la **mission** qu'il se donne en trois points :

1. La gestion du fond et du prêt (la place du livre) ;
2. Le développement de l'esprit critique par les animations de type recherche d'informations (mission citoyenne) ;
3. Le développement d'un rôle social où la bibliothèque est un espace neutre, un lieu parascolaire qui permet le contact entre et avec les élèves.

Le numérique, un élément au cœur des animations pédagogiques

Comme mentionné précédemment, la recherche d'information sur le web est un domaine d'expertise que la bibliothèque peut mettre en valeur. Car, comme pour le reste de la société, le numérique est un élément omniprésent au sein de l'établissement. Ce constat se reflète dans le type d'animations pédagogiques sollicitées par les enseignants.es. En effet, la majorité des animations pédagogiques qui sont menées dans ma bibliothèque concernent la recherche en ligne (sur le catalogue et sur Internet), le développement de l'esprit critique sur le web ou encore les fake news. Plusieurs animations pédagogiques ont donc été créées sur le numérique afin de répondre à ces besoins-

Extrait 1 de la trace 1 de Gérald

Par la littéracie et les moyens numériques, il développe son rôle social et critique quand il dit : “*je souhaite mettre en valeur, notamment la transmission de compétences en recherche d’information.*” Comme on peut le constater, il crée le lien entre littératie, numérique et rôle citoyen de développement de l’esprit critique.

Concernant sa perception des **animations en bibliothèque**, il les perçoit comme essentiellement en lien avec le numérique. Ce parti pris est sans doute lié à son public d’adolescent·e·s, comme il le mentionne lui-même : “*plusieurs animations pédagogiques ont été créées sur le numérique afin de répondre aux besoins des enseignant·e·s de cycle 3*”. Dans tous les cas, la place du numérique est pour lui centrale, comme l’indique le titre de son texte “*le numérique, un élément au cœur des animations pédagogiques*”. Dans cette trace, Gérald explique aussi qu’il propose des animations “pertinentes” et qu’il les a adaptées aux classes, sans être plus précis sur les démarches entreprises pour les rendre “pertinentes” et “adaptées”.

Sa capacité à se projeter dans le futur influence son identité présente et future. Gérald **se projette** lorsqu’il dit vouloir développer une communication claire et instaurer une collaboration pérenne. Néanmoins, il ne définit pas les étapes de ses actions dans le détail à ce stade.

En termes d’**indicateurs liés à l’écrit et qui évoqueraient** une évolution dans son identité professionnelle, nous constatons qu’il mobilise par moments des notions théoriques abordées dans le premier module, notamment lorsqu’il dit avoir identifié deux facteurs de collaboration (le déploiement d’une communication claire et l’instauration de rapports sociaux). Il ne cite néanmoins pas les sources et cette information peut être interprétée comme une injonction induite par la consigne initiale dans laquelle il est demandé de mobiliser entre 2 et 3 concepts théoriques. En revanche, il fait le lien entre la nécessité qu’il perçoit sur son terrain de communiquer et les facteurs de collaboration proposés en formation, sans que ce lien n’ait été explicité en formation. Il utilise donc des concepts comme un marqueur identitaire potentiellement porteur d’évolution.

De manière générale, on observe que ce premier texte ne révèle pas d’**analyse critique de soi**. Gérald est dans la description de sa fonction et de ses rôles et n’évoque pas de difficultés, ni de questions relatives à la place qu’il occupe.

4.2. Analyse de la 2^{ème} trace (BMS 300-1, gestion de classe)

Consigne:

Créer son propre outil médiateur (ce à quoi je dois penser pour mener une animation) – 2 pages maximum. Ce document peut prendre diverses formes : liste, mindmap, schémas, etc. Il se réfère à un nombre important d’éléments abordés durant les deux jours de formation et se veut un outil utilisable pour chacun et chacune lors de la préparation d’animations pour les classes.

Dans le cadre du module 3, dispensé en milieu de formation, Gérald a produit un écrit très différent : libre dans sa forme et son contenu, l’écrit est axé sur l’organisation pratique d’accueil d’élèves en bibliothèque. Le travail de Gérald prend la forme d’une carte heuristique construite autour de 4 pôles principaux : l’organisation - la relation avec les élèves - les rituels – les interventions face à l’indiscipline. Ses choix illustrent un premier changement chez Gérald et donnent des indices de ses prises de conscience. Il développe tout particulièrement les éléments liés à la qualité de la relation avec les élèves en évoquant la qualité de la communication, la bienveillance éducative en pointant la nécessité des signes de reconnaissance positifs adressés à l’élève ou encore le soutien à l’estime de soi. De même, dans les interventions face à l’indiscipline, il identifie la nécessité d’enseigner les comportements attendus et de rester calme et respectueux dans les interventions auprès des élèves. Les pôles organisation et rituels révèlent son évolution en regard des compétences pédagogiques : planifier celles-ci en fonction de l’âge et des besoins des élèves, anticiper le matériel nécessaire, gérer efficacement le temps de l’accueil afin de créer du lien, définir les attentes et les objectifs afin de donner du sens, avoir la souplesse nécessaire à la réalisation des tâches et des rangements, formuler les rétroactions nécessaires, etc. Ces éléments montrent qu’il y a une négociation des rôles entre lui et les enseignant·e·s.

En termes de narration ou de réflexion, la structure de cet écrit dévoile l’évolution du projet de formation qui s’articule ici comme un “projet de soi pour soi” au sens de Kaddouri (2019). Mis en mouvement, Gérald modifie petit à petit la conception de son rôle et son identité professionnelle.

4.3 Analyse de la 3^{ème} trace (BMS 100-1, identité professionnelle)

Consigne:

Seconde description :

Plus d'une année après, nous vous demandons de rédiger à nouveau une description de votre propre identité professionnelle. Enrichi.e des différents apports du CAS, il s'agira de vous positionner sur les mêmes éléments que la première fois. Ce texte fait également office de bilan de formation.

Rédigez entre 3 à 5 pages en interligne 1, Times 12 et répondez aux questions de guidage suivantes :

- Ma perception :
 - du rôle de l'enseignant.e qui vient à la bibliothèque,
 - de celui de l'AID
 - et du mien (comment je perçois ma légitimité)
- Les partenariats mis en place et la qualité des différentes collaborations
- Mon point de vue et mon rôle aujourd'hui concernant les animations pédagogiques
- La place du numérique dans la bibliothèque aujourd'hui et mon rapport au numérique (1 page)
- Une conclusion personnelle liée à mon identité professionnelle associant un bilan des compétences développées (1 à 2 pages)

Mobilisation de 2 à 4 concepts théoriques. Si vous utilisez des textes, référencez votre document (ajout d'une petite bibliographie aux normes APA). Cette seconde description fera l'objet d'une discussion lors de la dernière APP.

15 mois après l'élaboration de la trace 1, Gérald a non seulement changé de cadre de travail, mais il assume à nouveau la mise en place d'une nouvelle bibliothèque. Il mentionne d'ailleurs qu'il se retrouve dans une situation similaire à celle des débuts. Cette nouvelle bibliothèque a un statut mixte (scolaire et publique) et sert des élèves de toute la scolarité obligatoire (cycles 1-3). Son public s'est ainsi élargi aux élèves du primaire. Tout comme dans sa première trace, il fait **mention de son contexte et de l'influence du public** élargi qu'il côtoie. Les animations numériques du début ont évolué vers un vaste catalogue d'animations pédagogiques. A ce titre, il est plus précis par rapport à ce qu'il fait pour réaliser des **animations pédagogiques** "pertinentes" et "adaptées", par exemple, il utilise les termes de "métacognition", de "guidage", "d'atteinte des objectifs" ou encore "d'anticipation des difficultés des élèves". Les liens entre animation et apprentissages des élèves sont présents et explicités. Les apports du module 300 peuvent être à l'origine de cette capacité à définir plus en détail les actions pédagogiques entreprises. Sur le plan du **rapport à l'écrit**, non seulement il réinvestit les concepts vus en formation pour soutenir son propos, mais cette fois les concepts sont utilisés, non pas pour justifier ce qu'il fait déjà, mais pour l'aider à élaborer de nouvelles animations pédagogiques. De même, son texte démontre qu'il a pris des décisions stratégiques en aménageant sa bibliothèque en zones distinctes et adaptées à leur fonction.

Si sa conception des **animations pédagogiques** reste axée sur les dimensions numériques, son écrit est à présent soutenu par les apports du module 200, notamment la place des supports et des applications numériques dans le développement de la littératie et de la littérature de jeunesse. La différence entre les deux écrits réside dans les liens conscientisés qu'il tisse entre littérature, numérique et développement de l'esprit critique et les pistes créatives qu'il propose, par exemple la création, par les élèves, d'albums numériques multimodaux avec l'application Book Creator, une animation produisant des objets « concrets » qui peuvent valoriser le travail de la bibliothèque à l'interne et à l'externe (parents).

L'exemple le plus concret est l'utilisation de l'application « Book Creator » qui permet la création d'albums numériques d'une façon ludique et accessible. Durant une animation pédagogique utilisant cette application, les élèves peuvent s'approprier convenablement un outil numérique. Puis, une fois l'animation terminée, ressortent de la bibliothèque avec un « objet » concret. La bibliothèque peut ainsi mettre facilement ce dernier en valeur afin de présenter le travail des élèves aux parents et/ou dans l'établissement.

Extrait 1 de la trace 3 de Gérald

Dans sa première trace, l'animation numérique servait essentiellement à développer l'esprit critique des élèves. Au fil de la formation, Gérald réalise que le numérique peut ouvrir l'accès à la littéracie, qui elle-même est une voie d'accès à l'exercice de l'esprit critique : « *il est intéressant de pouvoir leur proposer des animations pédagogiques afin d'introduire certains éléments liés au numérique. Cela permet notamment de varier les supports et d'aborder la littérature différemment (...)* ». Il écrit que les compétences en littéracie numérique « *les (compétences) aideront à utiliser les outils numériques avec responsabilité citoyenne* ». Comme dans la première trace, la **mission** citoyenne est mentionnée, mais cette fois de manière explicite. Sans que cela fasse partie de la consigne, Gérald **expose son point de vue**, l'argumente et l'assume. En effet, quand il parle de l'usage du numérique à l'école, il est conscient qu'il s'agit d'un débat houleux. Il affirme son avis à ce sujet, tel que le montre la mobilisation de ces marqueurs linguistiques dans son texte tels que : « *mais je pense que...* ». De plus, il se positionne par rapport à l'école et aux enseignants quand il dit :

Actuellement, l'usage du numérique à l'école suscite un vif débat dans le canton¹, mais je pense que les bibliothèques doivent tout de même garder à l'esprit que les élèves d'aujourd'hui seront les citoyens de demain et que des compétences en littéracie numérique les aideront à utiliser les outils numériques avec responsabilité et citoyenneté, comme préconisé dans le domaine « éducation numérique » du PER.

Face à une réticence manifeste du numérique de la part de certains membres du corps enseignant, cela peut également présenter une opportunité pour la bibliothèque d'asseoir son positionnement comme une ressource importante dans ce domaine.

Extrait 2 de la trace 3 de Gérald

Non seulement Gérald assume son point de vue sur l'importance du numérique, mais il s'autorise à contrecarrer l'opinion générale de certains enseignant·e·s et bibliothécaires en mobilisant une référence bibliographique. Cette mobilisation va de pair avec le développement d'un sentiment de légitimité et l'évolution du sentiment de compétences. En ce qui concerne la collaboration avec le corps enseignant, Gérald a évolué d'une relation asymétrique dans laquelle il percevait les enseignant·e·s comme des destinataires de ses animations (trace 1) à une relation symétrique dans laquelle les enseignant·e·s sont devenus des collègues qui l'aident à réaliser sa mission et avec qui il collabore. L'usage du terme « mes collègues » pour désigner les enseignant·e·s est un marqueur clair de changement de posture et d'évolution identitaire.

D'une manière globale, je réalise davantage aujourd'hui que les enseignants.es sont l'élément majeur pour faciliter la réalisation de mes missions. Pour y parvenir, être entreprenant est important. Je n'hésite donc pas à contacter mes collègues pour leur proposer des animations pédagogiques, des ressources ou simplement d'utiliser la bibliothèque.

Extrait 3 de la trace 3 de Gérald

Il a ainsi changé de posture entre le début et la fin de la formation.

Pour terminer son écrit, Gérald affirme que la formation postgrade, complément important et nécessaire, lui offre des outils pratiques et contribue ainsi à façonner son identité professionnelle. Il émet donc un nouveau **point de vue**, cette fois-ci sur le rôle de la formation dans sa globalité en la liant explicitement à la notion d'identité, ce qui peut néanmoins être interprété comme une injonction due à la consigne : « *Réalisez une conclusion personnelle liée à mon identité professionnelle associant un bilan des compétences développées.* »

5. Notre analyse globale des traces

Notre analyse des traces, prises dans leur globalité, confirme l'évolution du métier de bibliothécaire en contexte scolaire, un environnement qui donne une place centrale aux activités pédagogiques et aux animations autour de la littéracie et du livre.

Plusieurs références dans les écrits de Gérald marquent sa légitimité professionnelle et le fait qu'il s'est renforcé dans son travail. Il s'est approprié les concepts et outils pédagogiques partagés avec ses collègues enseignant·e·s, mais sans devenir trop scolaire pour autant. Il a trouvé un juste milieu où on apprend différemment mais d'une façon articulée à ce qui se fait à l'école.

Bien évidemment, il est difficile de dire si Gérald s'est développé exclusivement par l'écrit et si l'enrichissement de l'écrit est causé par, et pas seulement corrélé avec, son développement.

Dans ce qu'il a écrit, nous constatons que son rôle est influencé par son environnement, son fonctionnement, ses ressources, sa proximité avec son public qu'il veut servir au mieux.

Entré initialement dans un "projet de soi pour autrui" et bien que resté proche des consignes dans ces trois travaux, Gérald a su exploiter ces espaces de réflexion pour donner du sens et structurer ses pensées et ses actions, ce qui lui a permis de progressivement se déplacer vers le "projet de soi pour soi" et vers une motivation intrinsèque. Nous constatons cette évolution dans la complexification de ses textes et dans ses marqueurs linguistiques : les points à traiter sont liés entre eux, et plus seulement juxtaposés comme c'était le cas au départ. De plus, les concepts théoriques mobilisés dans ses écrits ne servent plus seulement à se conforter dans son identité mais bien à « penser » son travail. Le déploiement identitaire est visible notamment par cette capacité à élaborer un point de vue sans que cela ne fasse l'objet d'une consigne, ou encore dans sa capacité à entreprendre une réflexion métacognitive et distanciée de soi.

Plusieurs éléments impactent donc le développement identitaire professionnel d'une personne. A travers la mise en mots, les formés peuvent identifier ce qui les contraint, ce qu'ils font ou pensent qu'ils seront amenés à faire. Qu'il s'agisse de l'influence de leur contexte professionnel, de la fonction prescrite par le cahier des charges, des rôles négociés qui s'incarnent ensuite dans des actions concrètes réalisées ou encore des projets professionnels, tous ces éléments sont des facteurs qui contribuent à SE définir et à asseoir progressivement son identité professionnelle.

Que ce soit dans les écrits réflexifs ou dans ceux axés sur l'étayage de sa pratique, nous observons une évolution, même s'il est difficile de déterminer si cette évolution est due à la formation continue certifiée, à la "maturation", aux expériences de vie ou à la pratique d'écriture.

Pourtant, dans une perspective Vygotskienne du développement, nous postulons que l'écriture en tant qu'outils sémiotique contribue à préciser sa pensée (Vygotski, 2006).

6. Conclusion et propositions de pistes pratiques

L'analyse des traces écrites de notre participant met en lumière plusieurs pistes de développement et de régulations de notre dispositif de formation. Nous souhaitons approfondir l'accompagnement de l'évolution identitaire de nos participant·e·s par la production d'écrits réflexifs. Nous pourrions également davantage en coordonner le suivi, notamment en mettant à disposition un "guide pratique" sous forme de questions pour qu'ils et elles puissent porter un regard réflexif sur leur propre développement identitaire et constater où non leurs déplacements tout au long de la formation. Partant de notre analyse, voici les pistes à explorer.

Nous formulons trois pistes qui nous semblent porteuses :

1. Mener une réflexion avec les participant·e·s sur l'enjeu des écrits proposés en formation, y compris les écrits non certificatifs et les écrits qui ne portent pas sur une réflexion.
2. Au sein des temps d'analyse de pratiques (Module 300-3), aménager des espaces coordonnés entre les différents modules (et donc entre les différents intervenant·e·s), pour d'une part éviter une juxtaposition des modules et d'autre part produire davantage de liens et de cohérence.
3. Pour favoriser le développement identitaire professionnel de nos participant·e·s, utiliser en continu le **guide pratique** ci-dessous, **composé de questions** types et en lien avec nos catégories d'analyse. Nous pourrions soumettre ces questions en début et en fin de parcours pour mesurer l'impact du dispositif sur leur identité, ou mieux encore faire rédiger des réponses au fil de la formation, complétant ainsi le portfolio de productions numériques réalisé par chaque participant·e.

Questions-guides	Catégories d'analyse en lien avec le développement identitaire
Pour vous, à quoi servent les productions écrites (certificatives ou non) que l'on vous demande d'effectuer ?	Sens de l'écrit dans le développement de son identité, mémoire du processus
Quelle(s) mission(s) pensez-vous avoir dans la profession et le contexte professionnel choisis ? Expliquez vos affirmations.	Se définir à travers la mission que l'on se donne et la perception que l'on a de la profession
Dans la profession et le contexte professionnel choisis, que pensez-vous que vous serez amené-e à faire ?	Se définir à travers l'action et la perception que l'on a de la profession
Avec qui pensez-vous qu'il va falloir collaborer et comment percevez-vous ces collaborations ? Quelles sont les prochaines collaborations que vous allez mettre sur pied, avec qui et dans quels buts ?	Se définir avec les collègues
Dans votre contexte de travail/de stage, quels sont vos leviers et à l'inverse les freins que vous percevez en lien avec les éléments vus dans ce cours ?	Se définir en fonction du contexte professionnel
Quelles sont vos difficultés actuelles en lien avec votre travail ?	Analyse critique de soi
Quels sont vos projets professionnels ? Que souhaitez-vous tester, mettre en œuvre ? Quels sont vos objectifs ?	Se définir à travers une projection dans le métier
En reprenant ce que vous avez entendu dans les autres modules, à quoi ce nouveau cours fait-il écho ? Et en quoi les propos des autres font-ils écho à vos propres contextes ?	Contre la juxtaposition des modules et des personnes

Tableau 4 – Proposition de grille de structuration des textes réflexifs

Bibliographie

- Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*. Les Topos, Dunod.
- Cazals-Ferré, M-P. et Rossin, P. (1998). *Éléments de psychologie sociale*. Armand-Colin.
- HEP Vaud (2021). Bibliothèque en milieu scolaire, Brochure 2021-2022, consultée le 9 avril 2024 sous https://candidat.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-pg/programme-formation/Guide%20BMS_volee23-24_v.08b.corrige%cc%81e%20du%2009.02.2023_FPG-hepl-vaud%20.pdf
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, 31, 101-111.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 1, 13 à 48
- Lafont-Terranova, J. Blaser, C. et Colin, D. (2016). Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Volume 19, numéro 2, 1-9.
- Site pour le CAS BMS, <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-certifiee-postgrades/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-bms-biblioth-milieu-scolaire.html>
- Vygotski, L. S. (2006). *Pensée et langage*, La Dispute.
- Wittorski, R. (2018). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Auteurs

Sandrine Angéloz Huguenot est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Elle s'intéresse aux problématiques relationnelles et développementales qu'elle aborde en formation, avec les bibliothécaires notamment. Ses travaux portent aussi sur l'entrée dans l'école, la transition école-famille, l'accueil de l'enfant dans l'école et l'inclusion des enfants à besoins particuliers.

Stéphanie Burton est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) dans le domaine de l'éducation numérique et responsable de projets de formation continue à la haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP BEJUNE). Elle intervient auprès d'enseignant.e.s, de directions d'établissement et de bibliothécaires scolaires dans le domaine de l'éducation numérique et de la transformation numérique du système scolaire.

Léa Couturier est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Elle s'est spécialisée dans la régulation des apprentissages qu'elle aborde avec des enseignant.es et des bibliothécaires. Elle enseigne également les thématiques des capacités transversales, notamment en ce qui concerne la communication et les stratégies d'apprentissage

Carole-Anne Deschoux est professeure associée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en didactique du français et des approches plurielles. Elle est aussi présidente de l'association internationale de l'éducation et diversité linguistique et culturelle (EDILIC). Actuellement, elle travaille sur des thématiques en lien avec la littérature de jeunesse abordée dans une perspective plurilingue et en contexte hétérogène.

Laetitia Mauroux est chargée d'enseignement à la HEP Vaud. Son parcours académique l'a conduite à s'intéresser à l'apprentissage et aux différents processus d'apprentissages (cognitifs, métacognitifs, affectifs, sociaux et moteurs) qui contribuent à des apprentissages autorégulés. Elle étudie également les bénéfices de l'écriture réflexive pour soutenir les processus d'apprentissage et le développement professionnel des enseignants.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2024 de forumlecture.ch

Schreiben um die eigene berufliche Identität als Schulbibliothekar:in zu definieren: eine Fallstudie

Léa Couturier, Carole-Anne Deschoux, Laetitia Mauroux, Sandrine Angéloz Huguenot & Stéphanie Burton

Abstract

Dieser Beitrag beleuchtet das reflexive Schreiben im Rahmen einer zertifizierten Weiterbildung für Schulbibliothekar:innen im Kanton Waadt. Die Fallstudie basiert auf der Analyse von schriftlichen Aufzeichnungen, die von den Studierenden zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Ausbildung erstellt wurden. Die Analyse dieser Schreibprodukte gibt uns Einblicke, wie die Studierenden ihre berufliche Identität definieren und wie sie sich ihre zukünftige berufliche Entwicklung vorstellen. Beim gemeinsamen Analysieren zeigten im Lehrgangsteam neue Wege, um die Wirkung der Ausbildung auf die beruflichen Identität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verstärken. Konkret schlagen wir einen Leitfaden mit Fragen vor, der eingesetzt werden kann, um Bibliothekar:innen wie auch andere Lernende in der Erwachsenenbildung durch reflexives Schreiben bei der Entwicklung ihrer beruflichen Identität zu begleiten.

Schlüsselwörter

Berufliche Entwicklung, Identität, Rolle, reflexives Schreiben

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

Documenti scritti per definire la propria identità professionale di bibliotecario scolastico: un caso di studio

Léa Couturier, Carole-Anne Deschoux, Laetitia Mauroux, Sandrine Angéloz Huguenot & Stéphanie Burton

Riassunto

Questo contributo illustra l'apporto fornito dalla scrittura riflessiva a un programma di formazione continua certificata per bibliotecari scolastici nel Cantone di Vaud. Il caso in esame si basa sull'analisi di tre documenti scritti prodotti da uno studente all'inizio, a metà e alla fine del corso. L'analisi di questi scritti riflessivi ci permette di chiarire come il discente definisce la propria identità professionale e come vede evolvere la propria professione. Attraverso questa riflessione congiunta, il nostro team di formatori formula delle linee d'azione per rafforzare l'impatto del programma di formazione sull'identità professionale dei partecipanti. In particolare, proponiamo lo sviluppo di una guida di domande per coloro che cercano di sostenere lo sviluppo dell'identità professionale dei bibliotecari e, più in generale, degli adulti in formazione attraverso la produzione di scritti riflessivi.

Parole chiave

sviluppo professionale, identità, ruolo, scrittura riflessiva

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2024 di forumlettura.ch

Writing as a tool for school librarians seeking to define their professional identity: A case study

Léa Couturier, Carole-Anne Deschoux, Laetitia Mauroux, Sandrine Angéloz Huguenot & Stéphanie Burton

Abstract

This article reports on reflective writing as part of a certificate-level professional development course for school librarians in the Canton of Vaud. The case study described is based on the analysis of student-produced written records from the beginning, the middle and the end of the course. Our analysis of these reflective writings afforded us insights into how the students define their professional identity and how they imagine a career in librarianship might unfold. Our training team found in this joint analytical process new ways to strengthen the impact of this course on participants' professional identity. More specifically, we propose a question-based resource for use in guiding librarians and adult learners in general through reflective writing as they develop their sense of professional identity.

Keywords

professional development, identity, role, reflective writing

This article was published in the 2/2024 issue of literacyforum.ch