

Diplôme de conservateur de bibliothèque

La formation continue des personnels de bibliothèque universitaire au numérique. État des lieux et perspectives

Hind Bouchareb

Sous la direction de Christophe Pérales
Directeur du SCD – Université de Versailles-Saint-Quentin

Remerciements

Mes remerciements doivent en premier lieu être adressés à mon directeur de mémoire, M. Christophe PÉRALES, qui m'a honorée de sa confiance et m'a prodigué de précieux conseils ; sans son aide, ce travail aurait assurément manqué d'intérêt et d'ambition.

Je suis également reconnaissante à toutes les personnes ayant accepté de m'accorder un peu de leur temps pour répondre à mes questions : Mathilde Barthe, Brigitte Bodet, Armelle de Boisse, Aline Bouchard, Solenne Bretan, Christiane Ceccaroni, Marianne Clatin, Nelly Clément-Guyader, Nathalie Clot, Élisabeth Collantès, Amanda Cruguel, Sylvie Demotier, Claire Denecker, Jean-Louis Gebel, Sophie Gonzalès, Aurélie Guyon, Enrica Harranger, Odile Jullien-Cottart, Catherine Lancha, Alice Lemesle, Catherine Lopez, Anne de Maupeou, Joëlle Muller, Christophe Pavlidès, Sébastien Respingue-Perrin, Laurence Rey, Michel Roland, Marie-Madeleine Saby, Agnès Tisserand, Hugues Van Besien.

Ma gratitude va tout particulièrement à Marianne CLATIN et Laurence REY qui m'ont très aimablement fait profiter de leur travail sur les formations au numérique à la BnF.

Enfin, je remercie P. pour le soutien numérique de chaque instant, et C. qui s'est prêté au jeu de la relecture, mais à qui je suis redevable d'infiniment plus.

Résumé :

La formation continue des personnels de bibliothèque universitaire est un enjeu considérable à l'heure du numérique. Les besoins de formation trouvent des réponses partielles dans l'offre des organismes formateurs mais la formation interne semble de plus en plus nécessaire pour s'adapter aux changements. Le modèle de l'organisation apprenante et ses dérivés aident à repenser l'organisation pour favoriser les apprentissages au sein de la bibliothèque et permettre à tous les agents de développer une culture numérique professionnelle.

Descripteurs :

Bibliothécaires – Education permanente

Bibliothèques – Effets des innovations

Bibliothèques – Informatique – Étude et enseignement

Culture technologique

Abstract :

Staff training for academic libraries is a significant issue in a digital world. Library schools' continuing education programs partially meet the training needs but workplace learning seems to be more and more required to adapt to changes. The learning organization model and its adaptations help to rethink the organization by promoting in-service learning and allowing staff to develop a professional digital culture.

Keywords :

Librarians – Continuing education

Libraries – Innovations' effects

Libraries – Technology – Learning and training

Technological culture



Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France

disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/> ou par courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Sommaire

SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	7
INTRODUCTION.....	9
ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION.....	13
Pourquoi se former au numérique ?.....	13
<i>Autonomie et performance : la documentation en prise avec les évolutions réglementaires, technologiques et sociales</i>	<i>13</i>
<i>Pour une culture numérique professionnelle.....</i>	<i>14</i>
À nouvelles missions, nouvelles compétences.....	19
<i>Comment le numérique fait évoluer le rôle du bibliothécaire.....</i>	<i>19</i>
<i>Les savoirs nécessaires.....</i>	<i>21</i>
Les demandes des établissements : ce que nous apprennent les plans de formation.....	23
<i>Brèves considérations sur les plans de formation.....</i>	<i>23</i>
<i>Des demandes rarement prospectives.....</i>	<i>24</i>
<i>La difficulté à penser la formation continue comme un outil stratégique.....</i>	<i>25</i>
RÉPONDRE AUX DEMANDES : L'OFFRE DES ORGANISMES ET LA FORMATION INTERNE.....	27
Une offre riche mais peu lisible.....	27
<i>La place du numérique dans l'offre des organismes de formation généralistes</i>	<i>27</i>
<i>Des formations plus spécialisées.....</i>	<i>30</i>
<i>Améliorer la lisibilité de l'offre.....</i>	<i>33</i>
Orientations des formations relatives au numérique.....	34
<i>Remédier aux contraintes de temps et de lieu.....</i>	<i>34</i>
<i>Comment former au numérique ?</i>	<i>36</i>
<i>D'autres types de formation que le stage.....</i>	<i>38</i>
la formation interne au numérique dans les bibliothèques universitaires...39	39
<i>Une multitude de pratiques mal connues et peu visibles.....</i>	<i>39</i>
<i>Bénéfices de la formation interne.....</i>	<i>40</i>
<i>Politiques, méthodes, contenus.....</i>	<i>42</i>
FORMATION CONTINUE ET ORGANISATION SOUS L'INFLUENCE DU NUMÉRIQUE.....	48
Les bibliothèques universitaires au prisme du modèle de l'organisation apprenante.....	48
<i>La notion d'organisation apprenante.....</i>	<i>48</i>
<i>Confrontation du modèle aux cas français.....</i>	<i>49</i>
Influences réciproques de la formation au numérique et de l'organisation.54	54
<i>L'interdépendance de la formation continue et de l'organisation du travail face aux changements.....</i>	<i>54</i>
<i>Faire évoluer conjointement formation au numérique et organisation : les grandes tendances.....</i>	<i>58</i>
CONCLUSION.....	65
SOURCES.....	67
BIBLIOGRAPHIE.....	71
TABLE DES ANNEXES.....	83

TABLE DES MATIÈRES.....	87
--------------------------------	-----------

Sigles et abréviations

ABES : Agence bibliographique de l'enseignement supérieur
ADBU : Association des directeurs de bibliothèques universitaires
BIATSS : Bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, personnels sociaux et de santé
BnF : Bibliothèque nationale de France
CFCB : Centre de formation aux carrières des bibliothèques
CNRS : Centre national pour la recherche scientifique
ENSSIB : École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques
ENT : Espace numérique de travail
FTLV : formation tout au long de la vie
GPEC : Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
IST : Information scientifique et technique
MESR : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MISTRD : Mission pour l'information scientifique et technique et réseaux documentaires
ORHION : Observation des organisations et ressources humaines sous l'impact opérationnel du numérique
SCD : Service commun de documentation
SIGB : Système intégré de gestion de bibliothèque
TIC : Technologies de l'information et de la communication
URFIST : Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique
UNPIdF : Université numérique Paris Ile de France

Avertissement :

Afin de ne pas surcharger l'appareil de notes, les références bibliographiques en bas de page sont réduites aux informations essentielles. On se reportera à la bibliographie pour trouver les références complètes des sources citées ou évoquées dans le mémoire.

INTRODUCTION

Aucune réflexion sur le numérique en bibliothèque ne peut désormais faire l'économie des enjeux humains qui y sont liés, et particulièrement des questions de formation continue. Le rapport annuel de l'Inspection générale des bibliothèques de 2010 observe ainsi que « le développement et les enjeux du numérique », et « les nécessaires évolutions des statuts et de la formation des personnels face à ces nouveaux enjeux » constituent « les éléments centraux dans l'évolution de tous les types d'établissements »¹. Leur importance est telle que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche a même inscrit le développement de la formation des personnels de bibliothèques au numérique parmi ses priorités pour l'année 2013².

Tenter d'analyser ce qu'est et ce que pourrait être la formation continue des bibliothécaires au numérique se heurte pourtant à une première difficulté lexicale. Omniprésent dans la littérature professionnelle, le terme « numérique » recouvre des significations différentes, d'une occurrence à l'autre, d'un locuteur à l'autre, comme le précise le *Schéma numérique des bibliothèques* dès ses premières lignes :

« Parce qu'il évolue sans cesse, le périmètre du numérique n'est pas simple à délimiter et les débats que ce rapport a occasionnés ont bien montré l'étendue des acceptions et les différences de points de vue selon l'environnement de la bibliothèque ou la personnalité des acteurs. »³

Dans son acception la plus large, le numérique n'est qu'un moyen commode de désigner un ensemble de logiques et de technologies dont le seul point commun est de traiter les données sous forme chiffrée. À ce titre, il concerne la plupart des activités des bibliothèques pour lesquelles l'information est dématérialisée⁴. Néanmoins, le numérique ne doit pas être restreint aux tâches informatisées car il va bien au-delà, impliquant de nouvelles manières de penser l'information et sa communication, sous l'influence d'Internet et de sa logique de réseaux. En bibliothèque notamment, on constate qu'il désigne souvent des applications informatiques tournées vers l'utilisateur : la dimension technologique est alors inséparable de la dimension humaine et sociale.

De manière plus surprenante, la définition de la formation continue n'est pas davantage limpide. Pour certains, elle se limite à des cours pour adultes qui doivent permettre d'acquérir de nouvelles connaissances. Nous verrons au fil de ce mémoire qu'il semble plus enrichissant et pertinent de regrouper derrière cette expression une palette variée d'activités ayant pour objectif le développement de savoirs professionnels.

¹Inspection générale des bibliothèques, *Rapport d'activité 2010*, mars 2011, p. 7.

²Projet annuel de performance de la mission « Recherche et enseignement supérieur », annexé au Projet de loi de finances 2013, p. 77. Dans le programme 150 « Formations supérieures et recherche universitaire », l'action n°5 « Bibliothèques et documentation » mentionne trois actions spécifiques : les subventions dans le cadre du « Plan renouveau des bibliothèques », la montée en charge de la Bibliothèque scientifique numérique et le soutien à la formation initiale et continue des personnels. « L'objectif d'accompagner l'émergence de nouvelles compétences en matière d'IST, notamment autour du numérique, nécessite d'organiser les structures régionales et nationales de formation des professionnels de l'information et de la documentation. Ainsi, cette action finance les centres de formation aux carrières des bibliothèques (CFCB, au nombre de 12) pour 0,8 M€, les unités régionales de formation à l'IST (URFIST, au nombre de 7) pour 0,3 M€ et l'ENSSIB pour 2 M€. Toutes ces structures, qui fonctionnent en réseaux séparés, sont engagées dans une démarche de coopération renforcée y compris avec les organismes de recherche, tant sur les programmes de formation que sur les actions de veille scientifique. »

³B. Racine, *Schéma numérique des bibliothèques*, déc. 2009, p. 3.

⁴La définition des « ressources numériques » est elle-même de plus en plus extensive, puisqu'elle englobe collections et services (Suzanne Jouguelet, *L'évaluation du numérique en bibliothèque...*, 2009, p. 4).

Ainsi qu'on le répète à l'envi, la perpétuelle évolutivité du numérique représente son plus grand intérêt et sa plus grande difficulté, et requiert, de la part des personnels, une mise à jour régulière des connaissances et des compétences. En effet, afin d'assurer un service public de qualité sur l'ensemble du territoire, il est nécessaire que toutes les bibliothèques s'adaptent aux changements. Dès lors, on comprend mieux que la formation continue soit devenue un sujet fondamental des discussions professionnelles, intimement lié à la question du numérique, mais aussi qu'elle soit parcourue de nombreuses interrogations : quels agents former ? Quelles modalités de formation adopter ? Pourquoi et comment l'organisation doit-elle favoriser la formation continue ? De fait, l'introduction du numérique en bibliothèque a bouleversé l'ensemble des pratiques : de la sélection des documents à la relation entretenue avec l'usager, c'est aussi l'organisation même du travail qui est peu à peu remise en cause.

Il ne s'agit pas ici de traiter de la formation continue dans son ensemble, c'est pourquoi nous avons exclu de notre réflexion la préparation aux concours et les dispositifs tels que le droit individuel à la formation et la validation des acquis de l'expérience, qui n'offrent pas de spécificité particulière au regard du numérique. Nous nous attacherons plutôt à analyser comment les savoirs relatifs au numérique peuvent être acquis et transmis, mais aussi comment la formation continue peut aider à mener à bien les changements qu'induit le développement du numérique. La formation initiale ne sera pas non plus abordée, même s'il aurait été intéressant d'étudier ses évolutions possibles et son articulation avec la formation continue.

Le temps imparti et les limites propres à l'exercice du mémoire d'étude ont imposé d'autres restrictions du champ du recherche. Ainsi a-t-il été décidé de ne traiter que le cas des personnels titulaires des bibliothèques universitaires et, pour certains aspects, de la Bibliothèque nationale de France, dont les formations internes au numérique offraient des parallèles avec les réflexions des SCD. Par ailleurs, l'étude s'est centrée sur le cas des bibliothèques françaises : si l'on n'a pas négligé la lecture de la presse professionnelle étrangère, il était pour autant impossible de procéder à une réelle comparaison internationale. En outre, les enjeux financiers et humains de la formation répondent souvent à des logiques différentes à l'étranger. En effet, les formations y sont rarement gratuites pour les bibliothèques et le marché de l'emploi y est souvent plus fluide : dans le monde anglo-saxon, la réflexion sur la formation continue, du point de vue du manager, est souvent liée aux moyens d'attirer et de développer les compétences de personnels qualifiés, à faible coût. Enfin, le sujet croise des problématiques extrêmement riches de management, de pédagogie, d'ingénierie de formation, de sociologie, ou encore de théorie des organisations, qu'il a parfois fallu renoncer à approfondir.

Notre analyse se fonde sur la littérature professionnelle mais aussi sur quelques synthèses relatives à la formation continue et/ou au numérique, mêlant les approches des différentes disciplines que nous venons d'évoquer. Ces lectures ont été complétées par des entretiens menés auprès de cadres de bibliothèques universitaires (principalement des correspondants formation), de responsables d'organismes de formation et de quelques autres acteurs de la formation continue au numérique. Une consultation d'usagers de la formation continue a été entreprise auprès de deux groupes de stagiaires de l'ENSSIB mais le faible nombre de réponses n'a pas permis à ce projet d'aboutir.

Nous avons également tenté de rassembler des sources écrites primaires : elles comprennent notamment un corpus de plans de formation, des catalogues et

des rapports d'activité d'organismes de formation, ainsi que divers documents de travail que les bibliothèques ont bien voulu nous fournir (supports de formation interne, bilans annuels de formation, formulaires d'évaluation de formation, etc.). Bien entendu, l'échantillon d'établissements ainsi étudiés ne résulte pas tant d'une sélection intentionnelle que des réponses obtenues après sollicitation par mail. Dans la mesure du possible, nous avons cherché à contacter des établissements de taille et de localisation diverses : la liste des sources en fin de mémoire témoigne de l'accomplissement de cet objectif. Les entretiens ont été réalisés en face à face, au téléphone ou par échange de mails, selon les disponibilités de l'interlocuteur. Ils sont donc d'une ampleur et d'une précision variables. Pour cette même raison, l'utilisation d'une grille d'entretien, trop contraignante, n'a pas paru adéquate : on a alors procédé à des entretiens semi-directifs⁵.

À défaut de données statistiques précises, des tendances ont été dégagées à partir des sources orales et écrites, même si l'hétérogénéité de ces dernières et le caractère aléatoire de l'échantillon impliquent de considérer les observations et analyses de ce mémoire avec précaution. En l'absence d'étude française sur la formation continue des personnels au numérique, nous espérons néanmoins que ce travail fournira des renseignements et des pistes de réflexion utiles.

Puisque l'adaptation au changement n'est pas nécessairement synonyme de formation, il est d'abord apparu que les raisons qui justifiaient la formation au numérique devaient être explorées. Cette analyse des besoins permettra notamment de mieux cerner les compétences que les actions de formation continue sont censées aider à développer, ainsi que d'interroger l'adéquation entre les besoins constatés et les demandes formulées dans les plans de formation. On s'intéressera ensuite aux réponses apportées à ces demandes, aussi bien par les organismes de formation qu'en interne. Enfin, nous chercherons à comprendre comment évoluent les liens entre formation continue et organisation sous l'influence du numérique, et comment des modèles tels que celui de l'organisation apprenante contribuent à renouveler l'approche stratégique de la formation au numérique.

⁵Le sujet du mémoire était brièvement présenté pour susciter les réactions de l'interlocuteur face à ce thème. En fonction de ses réponses et de ses fonctions, des questions cherchaient ensuite à lui faire préciser ses propos et à aborder des points qu'il n'avait pas spontanément soulevés. Voir annexe 1.

ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION

POURQUOI SE FORMER AU NUMÉRIQUE ?

Autonomie et performance : la documentation en prise avec les évolutions réglementaires, technologiques et sociales

La place des bibliothèques dans le nouveau contexte universitaire

Face au développement du numérique dans la société française en particulier, et dans le monde en général, les universités françaises doivent répondre à plusieurs défis. Les étudiants, public de *digital natives* par excellence, ont des pratiques numériques avec lesquelles il convient de mettre la pédagogie en adéquation. Il s'agit non seulement de répondre aux attentes des nouvelles générations mais également de les préparer au monde du travail et à ses exigences technologiques, en facilitant notamment leur insertion dans « la société de la connaissance en réseau »⁶. Cette insertion doit également concerner les universités elles-mêmes, dont la visibilité sur Internet est réduite. Outre l'enseignement et l'apprentissage, la recherche nécessite plus que jamais que les universités investissent dans le numérique, dans un contexte de compétition nationale et internationale accrue entre les établissements. Le rapport sur l'« Université numérique » défend ainsi l'idée d'un patrimoine numérique à développer dans chaque université⁷.

S'il faut développer les ressources numériques produites par l'université, les valoriser et en permettre l'accès à tous les étudiants et chercheurs, on comprend dès lors le rôle capital que peuvent jouer les bibliothèques universitaires dans la poursuite de ces objectifs. Or, pour diverses raisons, ce rôle n'est pas toujours perçu par les instances stratégiques des universités. De fait, le rapport précédemment cité ne mentionne les SCD qu'une seule fois et les cantonne à l'acquisition de ressources numériques onéreuses. Les bibliothèques doivent donc conquérir une place dans les stratégies numériques des universités, en démontrant la valeur et la pertinence des compétences de leurs personnels — ce qui implique de développer ces dernières.

Les exigences du service public

La performance de l'université et la visibilité de la bibliothèque ne sont pas les seuls objectifs auxquels répond la formation des personnels au numérique : elle vise avant tout à garantir les principes fondateurs du service public. Une trop grande disparité des compétences d'un établissement à l'autre menacerait ainsi la continuité et l'égalité devant le service public, puisqu'elle mènerait à un « développement des bibliothèques à plusieurs vitesses, sur des voies différentes où le numérique, loin de relier des partenaires, serait plutôt un facteur d'exclusion et d'éloignement des bibliothèques entre elles »⁸. C'est également au nom du service public que le second risque identifié par le *Schéma numérique des bibliothèques* doit être évité : la formation au numérique des bibliothécaires ne saurait aboutir à un repli « techniciste », qui s'éloignerait alors des demandes et

⁶H. Isaac, *L'université numérique*, 2007, p. 7.

⁷*Ibid.*

⁸B. Racine, *op. cit.*, p. 3.

besoins réels des usagers⁹. Le développement des compétences numériques doit donc toujours se mesurer à l'aune des exigences du service public.

Les technologies numériques sont plus ou moins bien maîtrisées par les usagers, qui doivent trouver l'aide adéquate auprès des agents de leur bibliothèque. La bonne marche du service requiert que les personnels d'un établissement possèdent les compétences minimales leur permettant de répondre aux questions essentielles des usagers, sans avoir à solliciter un autre collègue pour le faire¹⁰. La qualité du service tout autant que l'autonomie des agents en dépendent. Certains établissements ou associations professionnelles ont ainsi établi la liste de ces compétences qui leur semblaient incontournables¹¹ : il s'agit souvent de savoirs techniques fondamentaux, qui ne sont qu'un préalable à la compréhension des enjeux du numérique et à la maîtrise d'outils plus complexes. Cette idée de compétences minimales est souvent reprise dans les projets de learning centres car ils cultivent le principe du décroisement entre les services et les équipes. Par conséquent, la formation a pour objectif de rendre les agents capables de « répondre à un maximum de demandes, dans une vision transversale et multiservices »¹². Elle contribue par ce biais à homogénéiser les compétences communes, en diffusant les bonnes pratiques.

Par ailleurs, la dimension motivante du service public n'est pas à négliger. Au-delà de l'attachement aux principes du service public, les agents peuvent souhaiter se former afin d'être en mesure de répondre aux sollicitations des usagers. Plusieurs entretiens ont ainsi révélé que les formations internes à la documentation électronique avaient été réclamées par les agents, notamment de catégorie C, qui se trouvaient démunis dans leurs fonctions d'accueil et de renseignement bibliographique. De fait, les agents ne sont pas toujours à l'aise avec les technologies numériques : un effort de formation préalable semble donc souvent nécessaire.

Pour une culture numérique professionnelle

Inégalités des pratiques numériques des personnels de bibliothèque universitaire

Il n'existe aucune donnée officielle permettant d'évaluer la pénétration des technologies numériques dans les pratiques domestiques des personnels de bibliothèques françaises. Une enquête menée en 2008, dans le cadre d'un mémoire consacré aux pratiques culturelles des bibliothécaires¹³, fournit toutefois quelques informations intéressantes, malgré la sur-représentation des conservateurs et la sous-représentation des catégories C parmi les répondants. Nous avons complété ou nuancé ses résultats grâce à la dernière étude du Credoc sur « la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française ».

En 2008, 90% des personnels de bibliothèque ayant répondu à l'enquête de D.-J. Benrubi disposaient d'une connexion Internet et 73,5% déclaraient se servir quotidiennement de leur ordinateur à leur domicile, pourcentage inférieur aux

⁹*Id.*, p. 4.

¹⁰Logique du « one stop shop » (S. Jouguelet, *Les learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*, 2009, p. 24).

¹¹S. M. Thompson (dir.), *Core technology competencies for librarians and library staff*, 2009. Voir aussi : E. Krosky, « 10 technology ideas your library can implement next week », *American libraries*, 2010, p. 32.

¹²*Mettre en place un learning centre : enjeux et problématiques. Rapport d'études*, 2011, p. 41.

¹³D.-J. Benrubi, *Et nous ? Enquête sur les consommations culturelles des personnes travaillant en bibliothèque (lectures, audiovisuel, culture numérique)*, mém. DCB, 2008.

moyennes nationales pour les jeunes et les cadres supérieurs¹⁴. Bien que le revenu et le niveau de diplôme puissent être corrélés à l'usage d'Internet, l'âge et l'environnement professionnel sont également des facteurs déterminants. Ainsi, les personnels de catégorie C, y compris les magasiniers pas ou peu diplômés, ont tout de même de grandes chances de bénéficier d'une connexion à haut débit à leur domicile, en tant qu'actifs et urbains¹⁵.

L'enquête de 2008 révélait aussi que les professionnels des bibliothèques utilisaient davantage les TIC (rédaction d'un blog, téléchargement de musique et de films, recherche d'information sur sa santé sur Internet...) que la moyenne nationale, à l'exception des jeux en réseau. Ces pratiques sont cumulatives de sorte qu'il « est impossible d'isoler au sein de la culture numérique des pôles d'usages qui s'opposeraient : toutes les pratiques, même l'écriture dans Wikipédia et le jeu en réseau, sont dans une relation d'attraction mutuelle »¹⁶. Ce constat corrobore l'hypothèse d'une culture numérique qui, une fois ancrée chez l'individu, se nourrit de différentes pratiques. L'enjeu de la formation au numérique serait alors de susciter l'appétit pour cette culture et d'aider à la développer. Passé un certain seuil, l'individu en viendrait alors à enrichir seul son capital culturel numérique¹⁷.

Indirectement, l'enquête de D.-J. Benrubi apportait également des éléments de distinction entre la culture numérique et les connaissances en informatique. En effet, d'après un tableau corrélant l'implication dans le Web participatif et diverses pratiques, moins de 20% des plus investis dans le Web 2.0 déclaraient lire des manuels d'informatique, alors que 61,5% avaient déjà « écrit du code informatique »¹⁸. Cette différence est intéressante car elle signifie qu'une culture numérique importante implique de posséder certaines connaissances techniques et de ne pas avoir peur de l'informatique en général ; mais elle ne transforme pas pour autant ces bibliothécaires en informaticiens chevronnés. L'informatique n'est qu'un domaine technique parmi d'autres, dont il faut maîtriser des rudiments pour mener à bien ses missions de professionnel des bibliothèques, en particulier pour les projets numériques.

D'après l'enquête du Credoc, 17% seulement de la population française utilisent un Smartphone en 2011, principalement des personnes jeunes, aisées et/ou diplômées¹⁹ ; la proportion chute à 4% pour les tablettes. Par ailleurs, les usages d'Internet, et des TIC en général, demeurent divers. Seuls 52% des internautes (soit 1 français sur 4) sont membres d'un réseau social²⁰. Encore une fois, l'âge et le niveau de diplôme influent grandement sur ce type de pratique : les plus jeunes et les plus diplômés sont beaucoup plus présents sur les réseaux sociaux. Ces exemples sont emblématiques de l'enjeu de la formation au numérique en bibliothèque universitaire et du fossé qui peut exister entre les pratiques étudiantes et celles des personnels plus âgés, éventuellement moins diplômés²¹. Il est donc utile de « prévenir l'e-lettrisme et la rupture "entre les anciens et les modernes" »²², pour reprendre la formulation de Bertrand Wallon, directeur des ressources humaines de la BnF.

¹⁴*Id.*, p. 33.

¹⁵R. Bigot, P. Croutte, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, CREDOC, 2011.

¹⁶D.-J. Benrubi, *op. cit.*, p. 34.

¹⁷Nous réutilisons à dessein l'expression bourdieusienne, car la culture numérique, comme les autres, est soumise à des déterminismes sociaux importants.

¹⁸D.-J. Benrubi, *op. cit.*, p. 35. On peut toutefois s'interroger sur l'interprétation que certains répondants ont pu faire de cette expression, « écrire du code » renvoyant à des réalités diverses.

¹⁹R. Bigot, P. Croutte, *op. cit.*, p. 41-42.

²⁰*Id.*, p. 104.

²¹*Id.*, p. 159 : « L'analyse détaillée de l'origine des inégalités montre que l'âge intervient désormais, pour tous les équipements, comme l'un des principaux critères explicatifs des écarts. »

²²B. Wallon, *La GPEC à la BnF* [en ligne], présentation faite aux Assises de la formation continue des bibliothèques, 24 mars 2011.

Entre les agents d'un même établissement, les différences générationnelles sont tour à tour un obstacle ou un atout, que la littérature professionnelle anglo-saxonne a beaucoup étudié²³. Bien souvent, on constate que les jeunes conservateurs sont chargés des bibliothèques numériques, ressources électroniques et autres missions à forte dénotation numérique²⁴. Ce choix repose avant tout sur deux constats. D'une part, la profession se renouvelle, notamment chez les cadres²⁵ : il pourrait donc sembler judicieux de confier les projets en développement à ceux qui débutent leur carrière plutôt qu'à ceux qui l'achèvent. D'autre part, la familiarité des bibliothécaires les plus jeunes avec les nouvelles technologies est considérée comme un avantage par rapport à leurs aînés, ainsi que l'a montré D. Lahary dans son étude sur les générations de bibliothécaires²⁶. Toutefois, ce postulat ne se vérifie pas toujours sur le terrain. Lors des entretiens, il est en effet apparu que les jeunes agents ne s'emparaient pas nécessairement plus que leurs collègues des outils numériques, l'âge n'étant alors qu'un facteur parmi d'autres²⁷. La différence notable résiderait avant tout dans leur absence d'appréhension vis-à-vis des nouvelles technologies. Or, ne pas avoir peur est une condition nécessaire mais non suffisante pour être créatif et innovant.

Le besoin d'une culture numérique commune comme terreau d'expérimentation

La culture numérique²⁸ ne se mesure pas seulement en termes de pratiques. Il est tout à fait possible de connaître les codes de rédaction d'un blog ou les modalités de fonctionnement d'un réseau social sans être soi-même utilisateur de ces outils. À l'inverse, un agent peut être inscrit sur Facebook et ne pas comprendre l'usage que pourrait en faire sa bibliothèque, preuve qu'il existe une culture numérique professionnelle qui ne dérive pas nécessairement de la culture numérique personnelle. Il est même fréquent d'observer un décalage entre les deux : certains correspondants formation ont ainsi évoqué le cas d'agents suffisamment à l'aise pour réaliser des achats en ligne dans leur vie privée mais qui éprouvaient, dans le cadre de leur métier, des difficultés à prendre en main certains outils numériques simples.

C'est précisément cette culture numérique professionnelle qui doit pourtant être partagée par l'ensemble des personnels des bibliothèques (à commencer par l'acquisition d'un même vocabulaire), afin d'engager les équipes dans une logique

²³Voir, par exemple : R. Sayers, « The right staff from X to Y... » [en ligne], CAVAL, 2007 ; Chris. E. Long, R. Appelgate, « Bridging the gap in digital library education... », *Library administration and management*, 2008, p. 172-182.

²⁴Voir plus bas l'analyse des profils de poste offerts en 2012.

²⁵D. Renoult, « Formation professionnelle des bibliothécaires : un regard rétrospectif et prospectif », *BBF*, 2009, p. 66 : « On estime que 750 000 agents quitteront la fonction publique de l'État d'ici 2015. Dans les bibliothèques, ces départs concerneront en moyenne 40 % des effectifs et avant tout les agents les plus qualifiés. »

²⁶D. Lahary, « Le fossé des générations : cinq générations de bibliothécaires », *BBF*, 2005, p. 33-34 : « On pointe enfin [chez les plus anciens] "une tendance à avoir plus de mal avec les technologies informatiques", une "peur de l'outil informatique". [...] La vision qu'ont les quinquagénaires des générations plus récentes présente certains aspects positifs : "une adaptabilité plus grande, une maîtrise des technologies de l'information" [...]. Les plus jeunes générations sont avant tout perçues comme celles des "nouvelles technologies". On les crédite d'une "adaptation à toutes les formes du savoir et de la diffusion de l'information qui est indispensable pour que les bibliothèques puissent continuer à jouer un rôle dans la société d'aujourd'hui". On leur assigne une mission historique : "Les plus jeunes devront réinventer radicalement, d'ici quelques décennies, les outils d'accès à l'information et à la culture. Leur plus grand challenge : gérer la dématérialisation de tous les supports (y compris le livre !)". »

²⁷D.-J. Benrubi a mis en lumière le « clivage généré » qui existe chez les bibliothécaires, autour de l'informatique et du numérique. Les femmes sont moins nombreuses à utiliser quotidiennement leur ordinateur, à utiliser un agrégateur de liens, à avoir écrit du code informatique, à tenir un blog... Les écarts demeurent mais s'amoinrent chez les conservateurs (*op. cit.*, p. 61).

²⁸Autour de la notion de culture numérique et de *digital literacy*, voir, entre autres, les travaux d'O. Le Deuff (cités dans la bibliographie).

d'innovation. En effet, l'adaptation au changement et l'innovation constituent la seule voie possible pour les bibliothèques, si elles veulent se maintenir dans les universités : des restrictions budgétaires asphyxiantes auraient tôt fait de s'abattre sur les bibliothèques jugées obsolètes et inutiles. Bien entendu, les bibliothèques ont déjà connu des changements technologiques mais leur rythme est plus soutenu qu'auparavant. Elles ne peuvent donc plus se contenter de suivre le changement, mais doivent au contraire l'accompagner et l'anticiper²⁹. Or, la capacité à innover ne se décrète pas ; elle requiert de nombreuses conditions telles que des compétences techniques, une culture de l'expérimentation ou encore la liberté de prendre des risques, qui nécessitent avant tout un accompagnement au changement et la mise en place d'une culture numérique professionnelle, à l'échelon d'un établissement mais aussi du métier. Au plan national, le groupe de travail « Schéma numérique des bibliothèques » appelait d'ailleurs à la consolidation de cette culture numérique commune, en proposant la poursuite de la concertation après la parution du rapport³⁰. Toutefois, pour se diffuser et se traduire en connaissances et compétences précises, la culture numérique semble devoir passer par le vecteur de la formation continue.

La formation est-elle la bonne solution ?

Se former au numérique ne va pas nécessairement de soi. Daniel Bourrion, responsable de la bibliothèque numérique du SCD d'Angers, s'interroge d'ailleurs à ce propos dans l'une de ses chroniques pour *Documentaliste-Sciences de l'information*, qu'il sous-titre ainsi : « Des formations sont-elles vraiment d'indispensables préalables à l'appropriation de l'outil numérique ? »³¹. Son texte, intitulé « Apprendre à marcher », se fonde sur l'image de l'enfant faisant ses premiers pas sans avoir à être formé pour cela, simplement mû par son désir de marcher. Il confronte cette démarche à celle qu'il observe chez les professionnels des bibliothèques, au regard du numérique :

« Dans le quotidien numérique qui est le mien, à chaque fois qu'il est question d'une nouveauté, de nouvelles pratiques plus ou moins "exotiques" que nous voulons faire sortir du ghetto de la "bibnum" pour les étendre à la bibliothèque "traditionnelle", j'entends systématiquement dire : "Il nous faut une formation, il faut prévoir des stages". Cela m'agace. »

Selon lui, la formation n'est pas utile à la prise en main d'un outil. Il faut au contraire lui préférer une « approche essais/erreurs ». Par ailleurs, les professionnels des bibliothèques sont censés savoir trouver les ressources susceptibles de les aider, qu'il s'agisse de manuels ou d'informations en ligne. Daniel Bourrion ne parvient donc pas à s'expliquer les réticences que beaucoup manifestent face à la prise de risque, réclamant une formation avant même d'avoir tenté d'utiliser le nouvel outil. L'intuitivité est pourtant une qualité dont se prévalent de nombreuses solutions techniques : ce qui est intuitif pour les uns ne le serait donc pas pour d'autres. Et les capacités d'apprentissage autonome ne sont pas non plus les mêmes pour tous. Il semble de fait que le conservateur oublie un certain nombre de paramètres, comme il en convient dans la chronique du mois suivant :

« Nous ne pouvons avancer, dans nos métiers et nos pratiques, que si ceux qui nous encadrent nous aident à le faire et nous accompagnent sans nous ralentir ou nous empêcher de mettre un pied devant l'autre. »³²

²⁹Voir, par exemple : I. Fourie, « Librarians and the claiming of new roles: how can we try to make a difference? », *Aslib Proceedings*, 2004, p. 63.

³⁰B. Racine, *op. cit.*, p. 4.

³¹D. Bourrion, « Apprendre à marcher », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2011, p. 13.

³²*Id.*, « Laisser les autres marcher », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2011, p. 11.

Cela suppose donc que les cadres eux-mêmes ne redoutent pas la prise de risques. Mais est-ce le seul facteur susceptible d'entraver l'apprentissage par l'essai et l'erreur ? Si l'on reprend l'image de Daniel Bourrion, il faut rappeler que l'enfant qui se met à marcher — outre que cela fait théoriquement partie du développement physique normal de tout individu — y est grandement incité par son entourage proche, qui le stimule, l'encourage, d'une part, et d'autre part, parce qu'il en ressent le besoin : il commence à se lever pour pouvoir atteindre des objets ou rejoindre les bras de ses parents qui ne viennent plus à lui.

Incitation et besoin : il semble en aller de même dans les bibliothèques. À chaque fois qu'une demande de formation est exprimée, c'est que la sollicitation des usagers est devenue telle que l'on ne peut plus l'ignorer, ou bien que la direction incite fortement à s'engager dans cette voie. On ne peut demander à un agent, dont les pratiques personnelles ne font pas de lui un utilisateur chevronné de l'outil numérique, de s'y former de lui-même, par « la fureur et la sueur laissée sur le clavier »³³, s'il n'en a pas auparavant eu connaissance et compris l'intérêt. Cela suppose un effort de sensibilisation préalable. En outre, les bibliothécaires ont encore une conception culpabilisante de l'erreur, que certains attribuent à l'emprise du catalogage sur la profession³⁴.

En d'autres termes, il faut d'abord former à se former, former à se passer de la formation, former à l'expérimentation et à la prise de risques³⁵. Une métaphore aquatique serait alors plus appropriée : il faut apprendre à nager pour se débrouiller dans le « grand bain » du numérique. C'est précisément le but des dispositifs d'acculturation que certains SCD ont mis en place et que nous étudierons dans la dernière partie. La formation contribue ainsi à la professionnalisation du bibliothécaire en lui apprenant à faire de sa pratique professionnelle une opportunité d'apprentissage³⁶.

Le point de vue de Daniel Bourrion est néanmoins intéressant puisqu'il illustre parfaitement le fossé qui peut se creuser entre ceux qui maîtrisent les outils numériques et ceux qui les craignent. L'énergie déployée par ceux qui tentent d'innover et que l'inertie des autres freine n'est pas inépuisable : pour se renouveler en permanence, donc créer une réelle dynamique d'innovation dans l'ensemble de l'établissement, il importe qu'une culture numérique soit partagée par toutes les équipes et que l'organisation facilite la diffusion des connaissances.

³³*Id.*, « Apprendre à marcher », *loc.cit.*

³⁴Le catalogage a toujours été décrit comme une tâche minutieuse, où une simple erreur pouvait avoir des conséquences funestes puisque le document risquait de « disparaître » dans la masse des collections. Cette rigueur aurait donc largement contribué à diffuser la peur de l'erreur parmi les bibliothécaires (Nick Joint, « Staff development and training in the digital library environment », *Library Review*, 2003, p. 419).

³⁵Dans la plupart des théories de l'apprentissage et de la formation, le formateur ne sert qu'à aider l'apprenant à faire des choix (dans ce qu'il faut retenir, dans la méthode à adopter, etc.). « Le formateur aura à élaborer l'objet d'apprentissage, à déterminer les circonstances qui caractérisent les situations d'apprentissage, à orienter l'apprenant dans sa manière d'utiliser objet et situation d'apprentissage, à choisir entre démarches de construction de la réponse qui utilisent imitation, tâtonnement, ou, par exemple, résolution de problème » (J. Berbaum, *Apprentissage et formation*, 6e éd., 2005, p. 15).

³⁶D'après G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, 2010, p. 179-190.

À NOUVELLES MISSIONS, NOUVELLES COMPÉTENCES

Comment le numérique fait évoluer le rôle du bibliothécaire

La perte de contrôle

Pour certains, les missions des bibliothécaires n'ont pas fondamentalement changées, de sorte que l'adaptation des compétences ne se situerait qu'à un niveau purement technique. C'est l'idée que défend par exemple J. Kessler, éditeur de FIY France, en faisant du numérique un ensemble d'objets à manipuler, qui ne relèveraient pas du domaine de la pensée et des idées :

« L'assimilation des technologies du numérique à des « outils » débouche donc sur la proposition fascinante qu'il s'agit de choses à utiliser – conçues pour être utiles, et manipulées –, pas de choses qui seraient des fins en soi. En d'autres termes, nous n'avons pas ici affaire à un nouvel ensemble de priorités humaines, mais simplement à une nouvelle panoplie d'instruments »³⁷.

Certes, la mission des bibliothèques est toujours de faciliter l'accès à l'information mais il semble que leur rôle soit amené à s'élargir, aussi bien dans ses moyens que dans ses fins. Dans le discours de Kessler, le numérique conçu comme de simples outils permet de relativiser la « révolution numérique » et de mettre en avant une logique de continuité plutôt que de rupture. Néanmoins, cette assimilation comporte un risque majeur : si le numérique n'est qu'un nouvel ensemble de techniques à apprendre puis utiliser, il doit donc suivre les règles de l'univers du papier. Or, nombre de travaux ont montré que le numérique répondait à des logiques propres et qu'il permettait bien plus qu'une informatisation et une automatisation des tâches accomplies en bibliothèque. Sans nier les continuités, force est de reconnaître que de nouvelles compétences, qui ne se limitent pas à des savoirs techniques, sont désormais nécessaires. C'est d'ailleurs le sentiment de la majorité des personnels de bibliothèques universitaires, comme l'a montré l'inspection générale dans son enquête menée auprès d'établissements français et étrangers³⁸.

Pour autant, beaucoup de bibliothécaires n'assument pas les conséquences de ce changement de rôle car il remet fondamentalement en cause leur posture vis-à-vis de la technique. L'expertise dont certains pouvaient se targuer s'efface, dans le domaine du catalogage par exemple, et dégage du temps pour d'autres missions et d'autres savoirs. Le numérique ne crée pas forcément de nouveaux domaines d'expertise mais pousse les bibliothèques à enrichir des usages numériques préexistants (Internet, réseaux sociaux, e-learning...), qu'il ne faut plus plier à ses propres fins mais auxquels il faut au contraire s'adapter³⁹. Cette perte de contrôle et d'autorité ainsi que la peur de ne pas maîtriser la nouveauté⁴⁰ sont à l'origine des doutes identitaires dont la littérature professionnelle s'est fait l'écho, et expliquent en partie les réticences face à la formation au numérique.

³⁷J. Kessler, « Le visible et le virtuel : regards nouveaux sur les bibliothèques des États-Unis », dans *Bibliothécaire, quel métier ?*, dir. B. Calenge, p. 260-261.

³⁸S. Jouguelet, C. Vayssade, *Comparaison internationale de bibliothèques universitaires : étude de cas*, 2010, p. 49 : « Pour l'ensemble des bibliothèques interrogées, la place croissante des ressources numériques, qu'elles soient acquises ou produites par les institutions elles-mêmes, et les usages intensifs qu'en fait la communauté universitaire remettent en question la gestion et l'organisation des bibliothèques traditionnelles, et leur rôle auprès des usagers. »

³⁹A. Boraud, « Décrochage dans l'imaginaire technique des bibliothécaires », *BBF*, 2012, p. 11-13.

⁴⁰J. et J.-L. Muller, *Le management du personnel en bibliothèques*, 2001, p. 18 : « Tout changement provoque une crainte de perdre ce que l'on connaît et de ne pas savoir faire ce qui est nouveau. »

Le « bibliothécaire numérique » existe-t-il ?

Alors que l'on ne rencontre pas fréquemment le « bibliothécaire numérique » dans le *Bulletin des bibliothèques de France*, la littérature professionnelle anglo-saxonne a vu fleurir l'expression « *digital librarian* ». Dans les années 1990, elle a d'abord caractérisé les personnels dotés de compétences techniques particulières, qui correspondaient aux fonctions spécifiques qu'ils occupaient, notamment dans le domaine de la gestion des bases de données, de la création de sites Internet et de la numérisation⁴¹. Désormais, le numérique a intégré la formation initiale de tous les métiers des bibliothèques, de sorte que tous pourraient être appelés *digital librarians*, la différence n'étant plus que de degré. Si l'on réserve l'expression à ceux dont le temps de travail est principalement consacré aux collections ou services numériques, on constate que cela regroupe encore beaucoup d'activités différentes. À titre d'exemple, l'analyse des profils de postes offerts à la nouvelle promotion de conservateurs en 2012 est intéressante. Sur les 27 profils proposés en bibliothèque universitaire, tous comportent des missions relatives au numérique ou à l'informatique documentaire. Un tiers y sont même exclusivement consacrés : on retrouve ainsi trois fois le poste de responsable ou d'adjoint au responsable de l'informatique documentaire, trois fois le poste de chargé de gestion de la documentation électronique. On rangera également dans cette catégorie, que l'on peut légitimement qualifier de *digital librarians*, les responsables des services en ligne et les administrateurs de SIGB, fonctions souvent cumulées avec d'autres missions. Il faut aussi noter que les profils de ces postes mentionnent fréquemment la nécessité de s'impliquer dans la formation des usagers et des personnels. Les *digital librarians*, pour reprendre cette expression commode, sont donc identifiés comme des personnes-ressources au sein du SCD. Pour autant, ils ne représentent pas une catégorie homogène de métiers et d'activités. Ce sont donc les fonctions mêmes du bibliothécaire dans l'ère numérique qu'il convient de redéfinir. Jane Barton s'interroge ainsi sur les rôles qu'endosse le bibliothécaire vis-à-vis du numérique ; elle constate qu'il doit se situer aux frontières de différentes professions, se rapprochant aussi bien du chercheur, de l'éditeur, du développeur et de l'enseignant⁴². Bien entendu, ce raisonnement se fonde principalement sur les missions des catégories A, éventuellement des catégories B, mais laissent de côté les magasiniers. Nous reviendrons donc sur la question du « magasinier numérique » dans la partie consacrée aux liens entre formation et organisation.

Le repositionnement des bibliothécaires dans l'université

À partir du décret de 2011 qui énumère les missions des bibliothèques universitaires, on peut identifier quatre grandes catégories de missions, dont les deux dernières sont les plus neuves : les missions documentaires, les missions d'accueil et d'action culturelle, la mission de formation et les missions de production et d'innovation⁴³. C'est peut-être dans le modèle du learning centre qu'apparaissent le mieux ces nouvelles missions des bibliothécaires⁴⁴. La documentation y est en effet conçue comme une fonction support de l'enseignement et de l'apprentissage, et les professionnels qui y travaillent peuvent

⁴¹J. Barton, « Digital librarians : boundary riders on the storm », *Library Review*, 2006, p. 86.

⁴²*Id.*, p. 86-87.

⁴³T. Chaimbault, « Un nouveau décret pour les bibliothèques universitaires », *Vagabondages* [blog], 25 août 2011.

⁴⁴Ces missions ne sont pas entièrement nouvelles au sens où l'on reconnaissait déjà théoriquement un rôle de formation aux bibliothèques. Mais ce rôle n'est plus passif : les bibliothèques doivent désormais s'investir dans les cursus universitaires et y jouer une part active.

se définir comme « tuteurs, formateurs et conseillers documentaires »⁴⁵. Ils doivent donc mobiliser des compétences pédagogiques, documentaires, communicationnelles, technologiques, et faire preuve d'innovation dans ces différents domaines. La formation au numérique contribue à développer ces différentes compétences, puisque les technologies numériques sont employées dans la plupart des missions des bibliothèques. Comme nous l'avons vu précédemment, les nouveaux rôles dévolus aux personnels des bibliothèques universitaires exigent des compétences pointues, qui les rapprochent parfois d'autres corps professionnels de l'université, par exemple des personnels ITRF des services TICE. Les learning centres poussent ce rapprochement à un degré supérieur, en faisant collaborer les différents métiers au sein d'un même service. Tous doivent alors posséder une culture numérique. Dans plusieurs cas, on a même jugé nécessaire de la faire acquérir en amont de l'ouverture du learning centre : outre un travail sur l'accueil, le renseignement et la formation des usagers, les agents d'Xplora, le learning centre d'Avans aux Pays-Bas, ouvert en 2006, ont ainsi reçu, avant l'ouverture, des formations sur des sujets plus spécifiquement numériques (wikis, weblogs, Google scholar, Google print, développement des collections numériques, moteurs de recherche, DRM, etc.)⁴⁶. L'effort de formation a accompagné la collaboration entre les bibliothécaires et les autres professions de l'université, qui s'est avérée fructueuse.

Les savoirs nécessaires

La technique, mais pas seulement...

Dans un article portant sur « le concept de collection numérique », F. Martin et E. Bermès ont tenté de présenter les nouvelles compétences relatives au numérique, dans leur continuité comme dans leur rupture avec les compétences traditionnelles de la bibliothéconomie⁴⁷. Ainsi la sélection des documents numériques fait-elle encore appel aux principes de la politique documentaire, mais elle requiert aussi la maîtrise de connaissances juridiques (autour de la propriété intellectuelle, des achats publics, etc.) et de procédures particulières. De même, le signalement de ces documents a recours à des métadonnées plus nombreuses et plus complexes qu'auparavant et leur conservation est un enjeu fondamental qui nécessite encore une fois des compétences spécifiques. Enfin, comme l'a montré un récent ouvrage publié aux presses de l'ENSSIB⁴⁸, la médiation numérique n'est pas qu'une simple transposition de techniques de valorisation dans l'univers virtuel. Elle suppose une bonne connaissance des outils de diffusion de contenus à la disposition des bibliothèques et la compréhension des spécificités de cette médiation (en termes de publics, de méthodes, d'organisation du travail...).

La récente enquête de la commission « Évolution des métiers » de l'ADBU apporte également un éclairage sur les compétences que les directeurs de SCD estiment devoir être développées dans les années à venir. On retrouve des compétences liées au numérique dans les cinq grands domaines identifiés par l'enquête. En effet, certaines ne sont pas directement relatives à la gestion des collections et services numériques, au sens où elles peuvent s'appliquer à d'autres objets, mais elles lui sont tout de même nécessaires. La maîtrise de l'anglais, pas seulement de la terminologie bibliothéconomique, s'avère ainsi de plus en plus cruciale : de l'interrogation de bases de données au dialogue avec des fournisseurs internationaux, en passant par la veille sur toutes sortes de sujets, il n'est plus guère de poste dont l'une des missions ne nécessite

⁴⁵Formulation tirée du site Web du Rolex learning centre de Lausanne, citée dans : S. Jouguelet, *Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*, op. cit., p. 27.

⁴⁶E. Simons, « The New Learning Environment : Impact on Staff and Students », *Liber quarterly*, 2010.

⁴⁷F. Martin, E. Bermès, « Le concept de collection numérique », *BBF*, 2010, p. 16.

⁴⁸X. Galaup (dir.), *Développer la médiation numérique documentaire*, passim.

pas le recours à la langue internationale. Le numérique a également augmenté l'importance de certaines compétences managériales, notamment dans le champ de l'accompagnement au changement et de la gestion de projet. Il existe ainsi des méthodes spécifiques à la gestion de projet numérique avec lesquelles les cadres doivent désormais se familiariser⁴⁹. Enfin, nous l'avons vu, les savoirs juridiques relatifs au numérique sont indispensables, bien qu'ils demeurent encore méconnus d'un grand nombre de professionnels.

L'apport des référentiels de compétences

Les savoirs requis par les nouvelles missions des bibliothèques ne sont pas simplement constatés — ou réclamés — sur le terrain ; ils ont également été recensés et formalisés, de manière plus ou moins précise, dans les référentiels métiers. BiblioFil⁵⁰, par exemple, indique que tous les personnels qualifiés, du directeur de bibliothèque au médiateur documentaire, en passant par le directeur de département, l'expert, le chargé de mission, le responsable documentaire doivent avoir des connaissances dans les domaines suivants : « collections, documents et ressources électroniques : accès, politique documentaire, mise en valeur, conservation, archivage et droits afférents » et « traitement de l'information et systèmes d'information, technologie de l'internet, publications électroniques ». Ce point commun les distingue d'ailleurs des agents de bibliothèques (assimilables aux magasiniers) dont on n'exige que des « notions élémentaires en informatique ». Bien entendu, cela ne signifie pas que ces agents ne sont pas concernés par le numérique : parmi les activités possibles que leur attribue le référentiel BiblioFil, on trouve ainsi la numérisation de documents ou la gestion de la « consultation des documents audiovisuels, multimédias et électroniques ». En outre, dans le Répertoire des métiers (REME) des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, tous les personnels de bibliothèques doivent disposer de connaissances en systèmes d'information documentaires et d'une « culture Internet ».

Les référentiels métiers prennent aussi en considération les évolutions rapides que connaissent les métiers de l'information, notamment sous l'influence du numérique. Le REME souligne ainsi trois tendances d'évolution pour l'emploi-type de responsable de ressources documentaires⁵¹ : le « développement des ressources numériques », la « transformation de l'environnement administratif et juridique », et la « spécialisation accrue des compétences professionnelles ». De manière logique, le « recours accru aux actions de formation continue » est l'une des conséquences identifiées. Il en va de même pour les emplois de bibliothécaire et de gestionnaire de collection (BibAS) : la spécialisation accrue des compétences conjuguée à la nécessité de faire évoluer les compétences en technologies de l'information et de la communication imposent de se former davantage.

Toutefois, ces référentiels manquent encore de précision : la « culture Internet », par exemple, appellerait une définition. C'est d'ailleurs pour cette raison que le groupe de travail sur la formation du projet « Bibliothèque scientifique numérique » a inscrit dans ses objectifs annuels l'élaboration d'un « recueil de compétences de l'information scientifique numérique utilisables dans le cadre des référentiels métiers »⁵².

⁴⁹Voir la référence aux méthodes agiles, p. 49.

⁵⁰BiblioFil' est le référentiel des emplois-types de la filière bibliothèque.

⁵¹Répertoire des métiers et des compétences du MESR et du MEN, fiche BDA01, 2011. Cet emploi-type correspond, pour les SCD, au poste de directeur.

⁵²« Bibliothèque scientifique numérique : 15 actions 2012 », 5 avril 2012 (document transmis par É. Collantès). Le groupe doit également formuler des préconisations sur l'intégration des formations à l'Information scientifique

LES DEMANDES DES ÉTABLISSEMENTS : CE QUE NOUS APPRENNENT LES PLANS DE FORMATION

Brèves considérations sur les plans de formation

Le corpus étudié se compose de 25 plans de formation que les SCD ont bien voulu nous faire parvenir. Son analyse requiert une certaine prudence dans la mesure où l'expression « plan de formation » rassemble des documents de nature diverse, plus ou moins élaborés. L'utilisation du plan de formation varie donc d'un établissement à l'autre. Pour certains, il s'agit d'un simple recensement des besoins, à destination des organismes de formation ou à des fins de gestion interne. Pour d'autres, il peut être un outil de valorisation des activités de formation : plusieurs correspondants formation ont ainsi justifié la place accordée à la formation interne dans le plan par la nécessité de reconnaître la valeur des actions dispensées par les agents et de souligner leur importance dans le dispositif. D'autres enfin mettent en place une réelle politique de formation : le plan a alors vocation à formaliser cette politique, en exprimant des objectifs et en précisant les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre.

Outil prévisionnel, le plan de formation sert également à des fins de communication. Selon les destinataires envisagés, le contenu ne sera donc pas le même. Lorsqu'ils s'adressent aux prestataires de formation, les plans présentent le SCD et tendent à décrire plus précisément leurs besoins, en insistant sur les modalités de formation souhaitées. Si l'ensemble du personnel a vocation à consulter le document, on privilégie souvent les rappels concernant les grandes orientations de l'établissement, les procédures mises en place et les buts que poursuit la politique de formation.

Le contrat pluriannuel⁵³ et le projet d'établissement sont souvent le socle fondamental du plan de formation, mais anticiper les besoins de formation n'est pas aisé. Dans le domaine du numérique, le rythme d'évolution des usages et des technologies rend en effet la visibilité à moyen et long terme, et donc l'élaboration des objectifs de la bibliothèque, plus compliquées. En outre, il est difficile de distinguer désirs et besoins réels, ainsi que de les traduire en actions explicites dans le plan de formation. Ces plans sont théoriquement élaborés à partir des souhaits des agents, recueillis à travers le volet formation de l'entretien professionnel, et des orientations de la direction et/ou des chefs de service. S'il semble équilibré, ce mode de synthèse des besoins de formation se trouve biaisé par un certain nombre d'éléments. D'une part, les agents interrogés ne peuvent formuler leurs besoins que s'ils ont une vue prospective de leur métier et des projets de la bibliothèque. À défaut, ils doivent avoir connaissance des actions de formation auxquelles ils peuvent prétendre, dans les différents catalogues. Cela suppose donc un travail d'information en amont des entretiens annuels, de la part du correspondant formation ou à l'initiative des agents eux-mêmes. Or, les entretiens que nous avons menés montrent clairement que cela n'est pas le cas partout⁵⁴. D'autre part, quelques SCD ne définissent pas encore d'objectifs suffisamment précis pour en déduire des besoins de formation. On constate aussi parfois que les demandes individuelles des agents ne correspondent pas aux besoins du service, et inversement⁵⁵. Enfin, rappelons que les plans de formation des bibliothèques ont vocation à s'intégrer dans celui de leur

numérique dans la formation initiale supérieure.

⁵³Les anciens contrats quadriennaux sont désormais quinquennaux, mais toutes les universités n'ont pas encore achevé leur dernier contrat quadriennal.

⁵⁴Certains correspondants formation témoignent d'une hausse sensible des demandes de formations, lorsque les personnels sont informés des différentes offres et, plus encore, lorsque le choix des formations se fait par l'intermédiaire de listes à cocher.

⁵⁵Le correspondant formation peut alors jouer un rôle de filtre, afin de limiter ce genre de problèmes.

université⁵⁶ et ne sont donc plus exigés par la MISTRD ni par les organismes de formation.

Tous ces paramètres doivent être pris en compte dans l'analyse des plans de formation. La diversité des cas est telle que les conclusions que nous avons tirées sont à considérer avec circonspection et à ne pas généraliser outre mesure.

Des demandes rarement prospectives

Il faut d'abord remarquer que la bureautique et les formations bibliothéconomiques « traditionnelles » (catalogage, indexation) représentent une grande part du temps de formation des SCD. Malgré les discours proclamant la fin du catalogage, cette activité demeure manifestement importante dans la conception du métier, dans le temps de travail de certains agents, et donc dans leur formation continue. Comme nous le verrons dans la dernière partie, une évolution se dessine toutefois quant à la catégorie d'agents concernée par ces formations.

Le cas du catalogage est intéressant car les bibliothèques se préoccupent aussi de ses évolutions, de manière prospective, à en juger par le nombre de formations aux nouveaux formats de catalogage (modèle FRBR, code RDA)⁵⁷. Le sujet est fréquemment cité dans les plans de formation qui réclament une sensibilisation à ces évolutions, alors même qu'aucune réforme du catalogage n'est réellement entreprise⁵⁸. Le travail de communication autour de cette thématique, initié par l'ABES, semble donc avoir suscité la curiosité et le désir d'anticiper le changement. On constate également que le processus de dissémination de l'information suit son cours, quelques SCD proposant désormais des formations internes à ce sujet, exemple parfait de « formation-relais »⁵⁹. L'enjeu est double puisqu'il s'agit à la fois de faire comprendre ces évolutions aux cadres et de donner aux catalogueurs des éléments précis sur les changements de pratiques que l'adoption du nouveau code engendrerait. Par ailleurs, le passage au RDA suppose qu'un certain nombre de pré-requis (FRBR, RDF, Web sémantique) soit maîtrisé par les catalogueurs, c'est pourquoi un groupe de formateurs a été constitué afin d'assurer ces formations sur l'ensemble du territoire et d'uniformiser les connaissances⁶⁰.

Hormis cette thématique, les formations inscrites dans les plans semblent peu anticiper les changements. Certains correspondants formation l'expliquent par un manque de temps et d'argent : les formations traditionnelles et les préparations aux concours accapareraient efforts et budgets. Par ailleurs, il va de soi que ce qui est prospectif pour les uns ne l'est pas nécessairement pour les autres : une bibliothèque requérera des formations à la gestion de projet, quand une autre ne les estimera plus utiles, s'orientant plutôt vers la bibliométrie et les relations entre bibliothécaires et chercheurs. De fait, les plans de formation font apparaître des

⁵⁶Ce modèle est encore peu fréquent (seuls 3 SCD sur les 27 étudiés sont intégrés dans le plan de formation de leur université).

⁵⁷En 2011, parmi les stages subventionnés par le MESR, « évolution des catalogues et nouveaux formats de catalogage » a suscité le plus grand nombre de candidatures (« Bilan statistique par type de programmes » du rapport d'activité 2011 du service de formation tout au long de la vie de l'ENSSIB, communiqué par Armelle de Boisse).

⁵⁸Si le changement n'est pas encore effectué, l'ABES prône déjà l'adoption de bonnes pratiques afin de préparer au mieux la FRBRisation des données ; ces consignes peuvent être transmises par l'intermédiaire des formations aux nouveaux codes de catalogage mais également par le biais des formations « traditionnelles » au catalogage dans le Sudoc (« Formations au catalogage dans le Sudoc : préparer la FRBRisation des données », *ABES le blog de la formation*, 23 mai 2012).

⁵⁹Nous qualifierons de « formation-relais » toute formation ayant pour but de retransmettre un savoir lui-même acquis en formation : il s'agit donc d'un processus par lequel le formé devient à son tour formateur, le plus souvent auprès des collègues de son établissement, après avoir suivi un stage avec un formateur extérieur.

⁶⁰« Formateurs RDA : la belle équipe », *ABES le blog de la formation*, 17 février 2012.

rythmes d'évolution et d'adaptation au changement très différents d'un établissement à l'autre.

Pour les bibliothèques qui ont adopté la classification des formations en trois types⁶¹, on constate que le type T1 (adaptation au poste de travail) domine largement, c'est-à-dire les formations nécessaires à l'exécution des missions principales de l'agent et qui doivent se traduire en savoir-faire opérationnels. Les formations de type T2 concernent « l'adaptation à l'évolution prévisible des métiers » et semblent beaucoup plus rares⁶² : elles relèvent pourtant de l'anticipation du changement dont nous avons pointé l'importance. L'incertitude des évolutions et/ou le coût direct ou indirect des formations à l'extérieur de l'établissement rendraient donc les chefs de service plus réticents à l'encontre des demandes de stages formulées dans une perspective prospective ou de culture professionnelle. On privilégie alors la formation interne pour répondre à ces besoins, comme nous le verrons plus loin.

Notons que ce phénomène est encore plus manifeste dans les pays où les formations sont chères : plusieurs enquêtes étrangères ont ainsi révélé que les bibliothécaires préfèrent les formations les plus liées à leur poste de travail, dont le rendement est le plus immédiat⁶³. On regrettera d'ailleurs l'absence de statistiques françaises permettant d'évaluer la part de chaque type de formation dans les bilans des établissements et de corroborer nos observations.

Mais le fait que les demandes soient peu prospectives peut également s'expliquer par la difficulté de certains établissements à penser la formation comme un outil stratégique.

La difficulté à penser la formation continue comme un outil stratégique

Les directeurs de bibliothèques universitaires jouent un rôle primordial dans le dispositif de formation, en définissant la politique de formation et en contrôlant l'élaboration puis la réalisation du plan de formation. Bien entendu, dans le cas de la formation au numérique, cette vision stratégique dépend tout autant des conceptions du directeur sur la formation continue que de ses projets en matière de services innovants⁶⁴. La formation continue peut être vue comme un « outil d'adaptation des compétences aux enjeux des SCD », un « outil de gestion des relations sociales » (la formation joue alors un rôle de reconnaissance et de récompense), un « outil de réparation des injustices », notamment par la préparation aux concours, ou, au contraire, comme un « gadget », comme une « source de désorganisation pour le service »⁶⁵.

Parmi les établissements étudiés, certains conçoivent clairement la formation comme un « outil d'amélioration des services, d'accompagnement des projets »⁶⁶ : les choix de formation y sont donc logiquement subordonnés aux besoins des projets prioritaires. Aucun correspondant formation interrogé n'a constaté d'hostilité de la direction à l'encontre de la formation, mais plusieurs d'entre eux déplorent une certaine indifférence, dont le manque de vision stratégique et d'ambition est la principale

⁶¹Cette typologie a été instituée par la loi de modernisation de la fonction publique du 2 février 2007 réformant la formation professionnelle continue. Elle distingue trois catégories de formation, en fonction de leur finalité.

⁶²Le type T3 rassemble toutes les autres actions, à l'initiative de l'agent, qui visent à développer des compétences non requises pour le poste qu'il occupe.

⁶³L'enquête annuelle réalisée par le consortium CAVAL sur les besoins de formation des bibliothécaires d'Asie et d'Australie montre ainsi que les formations sur des concepts théoriques sont délaissées au profit de formations plus pratiques et plus orientées sur les applications directes dans le quotidien professionnel (R. Sayers, *The right staff from X to Y : generational change and professional development in future academic libraries*, 2007). Cette orientation influence donc aussi les contenus et les modalités des formations.

⁶⁴Parmi les plans de formation étudiés, moins de la moitié évoquent la capacité à innover ou l'adaptation au changement dans les objectifs ou les besoins de formation.

⁶⁵France. Sous-direction des bibliothèques, *Le réseau de la formation continue des personnels...*, 2002, p. 15.

⁶⁶Entretien avec M. Barthe.

conséquence. L'un observe que la formation continue est considérée par la direction de son établissement comme un « outil de paix sociale, mais pas comme un outil de management ». Un autre note que la direction ne s'oppose aucunement aux démarches de formation, sans pour autant les considérer comme un véritable moyen de développer les compétences, encore moins comme « un outil de décroisement statutaire ou hiérarchique ». Nous reviendrons dans la dernière partie sur l'importance de l'implication de la direction et sur le rôle de la formation dans les changements organisationnels.

Il est également nécessaire que le correspondant formation soit entendu par la hiérarchie, qu'il fasse ou non partie de la direction, tout en restant suffisamment proche des agents pour les informer au mieux et faire remonter leurs besoins. Il lui incombe de démontrer l'intérêt de la formation continue à la direction, aux encadrants intermédiaires et aux agents eux-mêmes, tâche plus ou moins ardue selon l'établissement. Plus ou moins impliqués dans leur rôle, plus ou moins critiques vis-à-vis de la politique de formation qu'ils mettent en œuvre, plus ou moins conscients des enjeux, les correspondants formation interrogés représentent une diversité de situations intéressante à étudier.

RÉPONDRE AUX DEMANDES : L'OFFRE DES ORGANISMES ET LA FORMATION INTERNE

L'ENSSIB, les CFCB et les URFIST demeurent les principaux acteurs de la formation continue au numérique pour les bibliothèques, leur offre visant à répondre aux besoins précédemment analysés, à partir des plans de formation qu'ils reçoivent, des réunions organisées avec les correspondants formation et de leur propre activité de veille. Mais la spécificité et la technicité de certains sujets impliquent le recours à des institutions reconnues pour leur expertise en la matière : ainsi l'ABES, la BnF ou encore le consortium Couperin ont-ils été amenés à développer des activités de formation vers l'extérieur. L'offre de formation continue des universités se diversifie également et s'ouvre de plus en plus aux personnels des bibliothèques, qui l'utilisent notamment pour les formations en langues et en bureautique. Il semble néanmoins que les agents des bibliothèques continuent d'accorder « la préférence aux organismes gérés par leurs pairs, et à une offre de formation produite par eux », comme le souligne Georges Perrin dans son rapport sur la formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État⁶⁷. En suivant cette logique, on ne peut s'étonner de l'importance croissante prise par la formation interne qui permet aux bibliothèques universitaires de construire leur propre réponse à leurs besoins de formation, notamment dans un univers aussi évolutif que le numérique.

UNE OFFRE RICHE MAIS PEU LISIBLE

La place du numérique dans l'offre des organismes de formation généralistes

Parmi les organismes dispensant des formations au numérique pour les professionnels des bibliothèques, l'ENSSIB et les CFCB sont les plus généralistes⁶⁸. L'ENSSIB s'adresse particulièrement aux catégories A, parmi lesquels les agents du MESR sont majoritaires⁶⁹. Les douze centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques sont destinés à toutes les catégories de personnels, de la fonction publique d'État comme de la fonction publique territoriale. Selon la thématique abordée, le mélange des personnels de bibliothèques territoriales et de bibliothèques universitaires est plus ou moins satisfaisant. Certains correspondants formation déplorent cette mixité, estimant que les problématiques des bibliothèques universitaires sont spécifiques, quand d'autres apprécient les échanges qu'elle fait naître. Par ailleurs, les organismes de formation soulignent que l'ouverture à tous les personnels est bien souvent une condition nécessaire pour obtenir un nombre de stagiaires suffisant. Toutefois, cela ne les empêche pas d'inscrire à leur catalogue des formations propres au public universitaire, par exemple « Valoriser et diffuser la recherche de l'université » au CFCB de Caen ou « Production, signalement, diffusion, valorisation des ressources pédagogiques : un enjeu pour les SCD » à l'ENSSIB.

⁶⁷G. Perrin, *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, 2009, p. 3.

⁶⁸Il faut néanmoins noter que la formation continue ne représente que 36% du temps d'activité des CFCB en 2008, la préparation aux concours demeurant l'autre tâche importante de ces centres (G. Perrin, *op. cit.*, p. 28).

⁶⁹Rapport d'activité 2011 du service FTLV de l'ENSSIB.

Un premier obstacle : la classification des formations

Nous avons rappelé précédemment que le numérique ne constitue pas un domaine en soi mais a au contraire investi de nombreux champs d'activité des bibliothèques. Il n'était donc ni pertinent ni possible d'établir la part des formations consacrées au numérique dans l'offre des organismes de formation. Quand bien même nous aurions soutenu la gageure de déterminer précisément ce qui relevait ou non du numérique, les sources à notre disposition ne l'auraient pas permis puisqu'il n'existe aucune classification normalisée des actions de formation. Chaque organisme adopte ainsi son propre système dans son catalogue et ses statistiques⁷⁰ ; il en va d'ailleurs de même dans les plans de formation des bibliothèques.

Bien que les formulations subissent quelques variations, les catégories suivent presque toujours ces quatre grands axes : collections (techniques documentaires, traitement du document, politiques documentaires...), publics, TIC, et management (environnement, ressources humaines). Toutes les formations relatives au numérique ne se trouvent pas dans la troisième catégorie, les formations sur les collections ou les publics ne pouvant faire l'économie des aspects numériques qui y sont liés. De plus, la classification dans telle ou telle catégorie n'est pas évidente. Ainsi les formations à la médiation numérique relèvent-elles tantôt de la catégorie « TIC », tantôt des « publics ».

D'après les statistiques établies par la MISTRD pour l'année 2010⁷¹, les TIC représentaient au total 20,85% des stages organisés par les CFCB, contre 54,2% pour les stages en collections et politiques documentaires, 9,7% pour le management et 8,5% pour les formations sur les publics. Si l'on compare ces chiffres à ceux de 2008⁷², on constate une progression des TIC au détriment des autres domaines, mais il est possible que ce résultat ne procède que d'une nouvelle répartition des actions de formation entre catégories.

Il est difficile de déterminer exactement si la catégorisation des formations oriente la définition de leurs contenus, ou si le classement thématique résulte d'une conception traditionnelle des formations. Mais le risque encouru est identique : au lieu de disséminer le numérique dans tous les sujets qui le nécessitent, on tend à restreindre les questions numériques à leurs aspects techniques, traités dans des formations spécifiques. On comprend dès lors le discours de Sylvère Mercier qui déplore le manque de lien entre les outils numériques, les contenus auxquels ils s'appliquent et les usages/publics auxquels on les destine⁷³. Ce cloisonnement thématique des formations est hérité de la période d'informatisation des bibliothèques, pendant laquelle on consommait de fait des formations techniques (maîtrise du poste informatique, bureautique...)⁷⁴. Aujourd'hui, il ne se justifie plus mais persiste dans les catalogues de formation, malgré l'évolution des intitulés. Le portail de formations Bibdoc, que nous présenterons plus loin, reprend ainsi le classement en quatre catégories du catalogue de l'ENSSIB, mais la catégorie « informatique et technologies de l'information et de la communication » est devenue « techniques documentaires, outils numériques et compétences

⁷⁰Seules les URFIST doivent respecter une catégorisation particulière de leur offre, dont la pertinence est d'ailleurs contestable.

⁷¹Il s'agit de la dernière synthèse de ce type établie par la MISTRD, qu'É. Collantès a bien voulu nous communiquer.

⁷²G. Perrin, *op. cit.*, p. 26 : TIC (15,5%), collections et politiques documentaires (56,35%), management (14,05%), publics (9,6%).

⁷³S. Mercier, « Formations à la médiation numérique dans les bibliothèques : pourquoi et pour qui ? », *Bibliobsession* [blog], 20 janv. 2011.

⁷⁴Hervé Le Crosnier, « Le choc des nouvelles technologies », dans *Histoire des bibliothèques françaises*, t. 4, 1992.

informationnelles ». Cette modification illustre les changements survenus dans le vocabulaire professionnel puisque l'informatique et les TIC disparaissent au profit du numérique, dont les fins documentaires et informationnelles sont (ré)affirmées. Pour autant, la séparation entre les collections, les services aux publics, les ressources humaines et les technologies est maintenue.

Une offre qui demeure assez traditionnelle

L'offre de l'ENSSIB et des CFCB dépend très largement des demandes formulées par les SCD. Or, comme nous l'avons observé, les bibliothèques peinent parfois à formuler leurs besoins et manquent souvent d'un regard prospectif, d'autant que les agents tendent à choisir leurs stages dans les catalogues des organismes de formation de l'année en cours. On ne peut donc guère s'étonner que l'offre de formations soit essentiellement à caractère technique et vise prioritairement l'adaptation au poste⁷⁵. Le travail de veille des organismes de formation est censé compenser cette tendance et permettre de compléter l'offre, dans la mesure du possible : un stage trop prospectif risque d'être annulé, faute d'inscrits. Par ailleurs, en répondant aux demandes précises des établissements de sa région, l'offre du centre de formation est fatalement « éparpillée » et empêche la « structuration des connaissances », donc de réelles spécialisations⁷⁶. Médiaquittaine a remédié à ce problème en collaborant avec l'URFIST de Bordeaux pour mettre en place un cycle de formation consacré aux bibliothèques numériques⁷⁷, dont le programme est régulièrement actualisé. Ce système de cycles regroupant plusieurs modules autour d'un même thème se retrouve également à l'ENSSIB et dans d'autres CFCB et URFIST.

D'un centre à l'autre, l'offre de formations relatives au numérique varie considérablement. Cela s'explique avant tout par la disparité de leurs moyens humains et financiers, de leur ressort géographique, mais aussi par les demandes des établissements qu'ils desservent : le recours au CFCB ne répond pas partout aux mêmes besoins. Afin de mieux cerner leur offre, nous avons comparé les catalogues des douze centres pour l'année 2012⁷⁸. Malgré les disparités évoquées précédemment, de grands thèmes se dégagent, à commencer par les formations à la modélisation de l'information bibliographique et aux nouveaux codes de catalogage (FRBR, RDA, etc.), dont nous avons relevé les particularités. De fait, le catalogage reste le domaine de prédilection des CFCB qui déclinent ces techniques en de multiples actions de formation, selon le niveau ou le type de documents concernés. La recherche documentaire est également une thématique fréquente, qu'il s'agisse de recherche d'information sur Internet ou d'interrogation des catalogues. Toutefois, il serait erroné d'en conclure que l'offre des CFCB se limite aux techniques documentaires. Plus de la moitié des centres proposent ainsi des formations à la valorisation des ressources électroniques ou à la médiation numérique — même si leurs fins sacrifieraient parfois à un effet de mode⁷⁹. On ne peut nier que les formations tentent d'être prospectives (bien que nous n'ayons pas toujours pu déterminer si l'offre ou la demande était à l'origine de cet état de fait), en introduisant dans de nombreuses formations le concept d'innovation. « Projets innovants »,

⁷⁵Observation d'É. Collantès dans sa synthèse sur l'offre de formation continue en 2009, qu'elle a bien voulu nous transmettre.

⁷⁶L. Tarin, « Médiaquittaine. Formation continue : entre offre et demande » dans « Les CFCB : bilan et perspectives », *BBF*, 2007, p. 56.

⁷⁷De fait, cette thématique de formation répond à un besoin, comme en témoigne le succès du cycle « Numérisation et constitution de bibliothèques numériques » de l'ENSSIB.

⁷⁸Cette comparaison a pris en compte l'ensemble des stages, journées d'étude et conférences proposés entre janvier et décembre 2012. Elle comprend donc également les actions de formation reportées ou annulées.

⁷⁹« Le numérique, il en faut pour tout le monde, c'est bon à manger et ça commence limite à se vendre mieux que le catalogage ou les stages RAMEAU. Alors on sensibilise à coup d'ateliers web 2.0, blogs et wiki sans poser la question suivante : POURQUOI FAIRE ? QUEL EST LE PROJET ? » (S. Mercier, *op. cit.*).

« communiquer de façon innovante », « innover en bibliothèque », « services innovants »... se disputent les faveurs des bibliothécaires. Là encore, il faudrait s'interroger sur les possibles effets d'annonce : comme nous le verrons par la suite, la capacité à innover suppose des modifications de l'organisation que ces formations n'abordent pas toujours. Le terme « innovant » serait alors partiellement vidé de sa substance pour ne désigner finalement que des outils ou services « nouveaux » que les établissements chercheraient à mettre en place⁸⁰.

Il faut également remarquer que les CFCB proposent assez peu de formations consacrées aux connaissances juridiques et aux techniques de management accompagnant les projets numériques en bibliothèque. De fait, elles seraient plus spécifiquement destinées aux cadres, qui ne constituent pas le public-cible des CFCB ; il y en a donc davantage à l'ENSSIB qui propose notamment des stages sur la gestion de projet, l'accompagnement au changement ou la création de services innovants.

Des formations plus spécialisées

La difficulté de positionnement des URFIST

Les sept URFIST s'adressent aussi bien aux professionnels des bibliothèques et de la documentation qu'aux étudiants et enseignants-chercheurs⁸¹. Leurs missions sont diverses et concernent principalement la sensibilisation de ces publics aux enjeux liés à l'IST, l'aide à la mise en place de modules de formation dans les cursus universitaires (conseils, conception de supports pédagogiques, formation de formateurs), et la veille.

Dans son acception la plus large, le numérique concerne l'ensemble des formations proposées par les URFIST puisque l'IST est désormais presque entièrement numérique. Ces stages portent sur la communication scientifique (archives ouvertes, bibliométrie, blogs de chercheurs...), les outils de travail du doctorant (logiciels de gestion de références bibliographiques, e-science, outils de publication...), Internet et le Web 2.0, la recherche d'informations (interrogation des bases de données, moteurs spécialisés, outils de veille...), la formation de formateurs⁸². Si l'on analyse plus finement les catalogues des URFIST pour l'année 2012, ce sont les formations aux logiciels de gestion de références bibliographiques et les formations disciplinaires (panorama des ressources disponibles dans tel ou tel domaine) qui arrivent en tête, suivies des formations aux logiciels de traitement d'images, de mind mapping, et aux outils de veille. Outre les thèmes précédemment cités, les questions juridiques et le e-learning semblent aussi prendre une place croissante dans l'offre des URFIST. Bien entendu, ce type d'observations ne prend pas en compte les spécificités du public bibliothécaire. En effet, il n'existe aucune donnée permettant de déterminer la part des personnels de bibliothèque universitaire parmi les stagiaires des URFIST, encore moins de connaître les formations qu'ils plébiscitent : ils sont inclus dans la catégorie des professionnels de la documentation, qui représente environ un tiers du nombre de personnes formées par les URFIST, souvent davantage si l'on ne considère que les stages et actions diverses (journées d'étude).

⁸⁰La définition du terme « innovant » fait de toute façon l'objet de débats qui ne peuvent être développés ici. Voir, par exemple : M.-C. Jacquinet (dir.), *Créer des services innovants : stratégies et répertoire d'actions pour les bibliothèques*, 2011.

⁸¹Cette imbrication des acteurs du monde de l'enseignement supérieur se retrouve également dans l'administration des URFIST puisque chacune est en théorie dirigée par un conservateur et un maître de conférences.

⁸²C. Denecker, *Le réseau national des URFIST* [présentation], 9-11 fév. 2011.

D'après Georges Perrin, les missions des URFIST sont obsolètes car la formation des usagers et la veille sont désormais assumées par les SCD⁸³. Ce raisonnement fait peu de cas de la mission de formation de formateurs des URFIST, les professionnels devant eux-mêmes actualiser régulièrement leurs connaissances afin de pouvoir former leurs usagers et/ou collègues. Par ailleurs, l'examen des différents catalogues de formation ainsi que des pratiques de formation interne montre que les zones de chevauchement sont plutôt rares, les différents acteurs tentant de devenir complémentaires. Ainsi les SCD ont-ils pris le relais des URFIST pour la formation aux bases de données, mais les URFIST proposent toujours des panoramas disciplinaires des ressources électroniques sur le marché. Ces formations sont recherchées par les acquéreurs des SCD : elles complètent donc un travail de veille qui ne peut être exhaustif, faute de temps, et se distinguent des formations internes aux ressources électroniques qui ne présentent que l'offre de l'établissement.

Reste que la position des URFIST dans l'offre de formation continue des bibliothécaires est ambivalente. Pour certains établissements, l'URFIST est un important pourvoyeur de formations, tandis que d'autres déplorent une inadéquation entre son offre et leurs besoins. De fait, la situation des URFIST est assez inégale d'une région à l'autre. À Paris, l'offre de l'URFIST et celle de Médiadix sont généralement jugées complémentaires. D'après C. Pavlidès, la distinction entre les deux organismes ne se fait pas tant en termes de publics que de contenus, a fortiori dans le domaine du numérique : à l'URFIST reviendrait le territoire de l'expérimentation et à Médiadix celui de la vulgarisation⁸⁴. Cette distinction, schématique à dessein, correspond à celle de M. Roland qui voit justement dans les spécificités des URFIST (structure légère et autonome, collaboration entre professionnels des bibliothèques et enseignants-chercheurs, missions de veille et de formation) les conditions idéales pour l'expérimentation⁸⁵. Il faut toutefois noter que l'offre des URFIST est souvent limitée aux domaines de compétence de ses formateurs puisqu'elles font peu appel à des intervenants extérieurs. La collaboration au sein du réseau des URFIST tente de remédier à cette difficulté mais les effectifs des formateurs restent faibles par rapport aux besoins, ce que déplorent d'ailleurs tous les organismes de formation⁸⁶.

Les missions de formation des acteurs nationaux de la bibliothéconomie

L'ABES dispense des formations aux agents des établissements utilisant les outils qu'elle développe. Par ailleurs, son pôle « Formation » propose des ressources pédagogiques⁸⁷, par l'intermédiaire d'un blog⁸⁸, à destination des formateurs du réseau. Comme nous le verrons plus loin, l'ABES a déployé des efforts particuliers en direction de la formation à distance.

D'autres acteurs de la formation tels que le consortium Couperin⁸⁹ ou encore l'ADBS sont mentionnés dans les plans de formation. Couperin est principalement sollicité pour former des conservateurs à la négociation de ressources électroniques, mais il est aussi cité dans les plans de formation à propos des journées d'étude qu'il organise.

⁸³G. Perrin, *op. cit.*, p. 38. Ces conclusions avaient suscité une vive réaction de la part des URFIST : M. Roland, « Rapport Perrin, quel avenir pour les Urfist ? », *URFIST Info* [blog], 26 janv. 2010.

⁸⁴Entretien avec C. Pavlidès.

⁸⁵Entretien avec M. Roland.

⁸⁶B. Racine, *op. cit.*, p. 42.

⁸⁷Il peut s'agir d'informations sur les nouvelles fonctionnalités des applications de l'ABES, de documents sur ces nouvelles fonctionnalités, de séquences de formation à réutiliser ou d'avis sur des outils d'ingénierie pédagogique.

⁸⁸<http://laformation.abes.fr>

⁸⁹La mission de formation assurée par Couperin n'est d'ailleurs pas un cas isolé parmi les autres consortia (IGB, *Rapport d'activité 2010*, mars 2011, p. 11).

Le cas de la BnF est singulier. En raison de sa masse salariale et de ses projets spécifiques, elle pourvoit elle-même à la plupart des besoins de formation de ses agents. Le numérique occupe une place importante dans cette offre de formation interne, qui concerne de fait les domaines d'expertise de la BnF (collections et ressources électroniques, conservation, catalogage, et information numérique)⁹⁰. Ce sont d'ailleurs les évolutions liées aux technologies de l'information et de la communication « qui ont permis d'amorcer une évolution dans la prise en compte du besoin de développement de compétences », en considérant de plus en plus les changements organisationnels qu'induisait le déploiement d'un nouvel outil⁹¹. L'ensemble des formations au numérique continue de faire l'objet de réflexions importantes de la part des services de formation rattachés aux départements impliqués, notamment sous l'influence des travaux du groupe ORHION, que nous présenterons plus loin.

Certaines formations s'adressent également aux pôles associés qui bénéficient ainsi de l'expertise de la BnF, notamment sur les modèles de données de l'information numérique, la constitution de bibliothèques numériques, la conservation de documents numériques, ou le protocole OAI-PMH.

Mais cette approche est insuffisante. En effet, certaines compétences liées au numérique impliquent un haut degré de connaissances et de technicité et demeurent le champ privilégié d'experts, qui ne se trouvent que dans quelques établissements, à commencer par la BnF. Or, leurs savoirs sont appelés à se répandre plus largement. Même si quelques-uns sont déjà formateurs auprès des collègues de leur bibliothèque ou interviennent à la demande d'organismes de formation, ils ne peuvent assurer la transmission de ces compétences à plus large échelle, c'est pourquoi les grands projets numériques nationaux impliquent de repenser la formation. Sur la question de l'archivage numérique, par exemple, la commission « bibliothèques numériques », née du rapport *Schéma numérique des bibliothèques*, préconise de « créer un centre de compétences mutualisé pour la préservation de l'information numérique », qui aurait notamment vocation à former les personnels dans ce domaine⁹². Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'un pan de la réflexion autour de ces projets numériques est toujours consacré à la formation, l'innovation numérique ne pouvant faire l'économie du développement des compétences. Ainsi en est-il allé pour les groupes de travail chargés de préparer le *Schéma numérique des bibliothèques*. De même, le projet de Bibliothèque scientifique numérique comporte un volet dédié à la formation et à la veille, dont le pilotage a été confié à Michel Roland, président de l'Association des URFIST.

Hors du monde des bibliothèques

Certaines structures universitaires ou de recherche s'impliquent dans la formation au numérique : l'UNIPdF (Université numérique Paris Île de France) mutualise ainsi des formations au numérique à destination des personnels BIATSS⁹³. Cette offre, qui se limitait au départ à des stages de bureautique et de création de contenus multimédia, s'appuie depuis la rentrée 2011 sur un partenariat avec l'URFIST de Paris afin de proposer des formations à la recherche

⁹⁰G. Perrin, *op. cit.*, p. 10 et 12.

⁹¹M.-H. Koenig, F. Redoutey-Le Bleis, F. Boulanger, « Quels appuis pour l'encadrement ? L'expérience de la Bibliothèque nationale de France », *BBF*, 2007, p. 49.

⁹²Commission Bibliothèques numériques, *Rapport 2011*, p. 3.

⁹³La promotion de ces formations est en partie assurée par la diffusion d'un « Guide des usages du numérique » destinés aux personnels de chaque université membre : <http://unipdf.univ-paris1.fr/guide-des-usages-du-numerique-personnel>.

documentaire et à divers outils numériques⁹⁴. De fait, plusieurs universités ont recours à ces stages. En revanche, aucune autre université numérique en région ne semble avoir mis en place une initiative similaire⁹⁵. D'autres structures publiques peuvent ponctuellement répondre à un besoin précis de formation au numérique, par exemple le TGE Adonis.

Pour certains sujets, il est également possible de faire appel à des cabinets de formation privés, éventuellement spécialisés dans le domaine de la documentation tels que Tosca consultants. Le coût de ces formations est alors important, ce qui explique le faible recours des bibliothèques universitaires à cette solution. Les quelques mentions de formateurs privés que nous avons relevées concernent souvent la formation pointue à des outils informatiques ou à des langages de programmation.

En outre, il arrive fréquemment que le fournisseur d'une base de données ou d'un logiciel nouvellement acquis assure lui-même la formation correspondante, en complément des supports fournis (tutoriels, par exemple). Il s'agit d'ailleurs d'une activité que les sociétés développent car ce critère peut s'avérer discriminant lors d'un appel d'offres. Néanmoins, la qualité de ces actions demeure très inégale, et la formation par les entreprises prestataires est rarement vécue comme de la formation continue par les personnels : peu de plans de formation la mentionnent⁹⁶, et la majorité des correspondants formation l'omettent spontanément lors des entretiens. D'après l'un des correspondants formation, les personnels des bibliothèques se méfieraient de l'aspect « commercial » inhérent à de telles formations, ce qui expliquerait le peu de succès qu'elles rencontrent dans son établissement.

Améliorer la lisibilité de l'offre

Interrogés sur l'offre des organismes de formation continue, les correspondants formation se disent presque tous satisfaits, mais plusieurs d'entre eux soulignent la complexité de l'offre, corollaire de sa richesse. La multiplicité des organismes de formation n'est pas seule en cause : quelques correspondants formation ont ainsi regretté la proximité de certaines offres, par exemple, entre les stages de l'ENSSIB et des deux CFCB les plus importants (Médiadix et Médiat) à destination des cadres. Au niveau national, ce manque de lisibilité a été signalé par le *Schéma numérique des bibliothèques* qui recommandait précisément aux organismes de formation de « mieux faire connaître leur offre », en créant un portail de la formation continue où les formations relatives au numérique seraient mises en évidence⁹⁷. La MISTRD a donc chargé l'ENSSIB de la création de ce portail⁹⁸ : mis en ligne début 2011, Bibdoc regroupe l'offre de formation continue de l'ENSSIB, des CFCB, des URFIST, de l'École des chartes et de la BnF. Initialement, son objectif était plus large que le gain de visibilité puisqu'il devait aussi permettre de « comparer utilement les expériences et d'apporter des conseils aux professionnels dans le choix des formations, de construire de véritables parcours coordonnés de formation pour les agents comme pour leurs établissements, d'adapter et d'organiser progressivement une offre nationale »⁹⁹. Dans cette même perspective, le groupe de travail consacré à la formation, au sein du projet Bibliothèque scientifique numérique, s'est donné pour objectif d'étudier « la mise en place d'un outil unifié de signalement de l'offre publique de formation à l'Information

⁹⁴Informations tirées du rapport d'activité 2011 de l'URFIST de Paris et de l'entretien avec A. Bouchard.

⁹⁵Plusieurs proposent tout de même une offre de formation. L'UNR Poitou-Charentes Limousin est ainsi mentionnée par le plan de formation du SCD de Poitiers.

⁹⁶Voir annexe 2.

⁹⁷B. Racine, *op. cit.*, p. 71-72.

⁹⁸G. Perrin, *op. cit.*, p. 20.

⁹⁹*Ibid.*

Scientifique Numérique (ISN) »¹⁰⁰. La piste la plus évidente étant de développer le portail Bibdoc, une discussion est actuellement menée en ce sens, entre les différents acteurs impliqués¹⁰¹.

ORIENTATIONS DES FORMATIONS RELATIVES AU NUMÉRIQUE

Remédier aux contraintes de temps et de lieu

Des obstacles physiques

Comme l'a souligné Georges Perrin dans son rapport, les contraintes géographiques et temporelles constituent des freins importants dans le fonctionnement optimal du système de formation continue. La répartition géographique des organismes de formation est très inégale d'une région à l'autre. Or, les déplacements augmentent le temps d'absence de l'agent, quand ils ne dissuadent pas tout simplement les personnels, notamment de catégorie C. La très grande majorité des correspondants formation interrogés a ainsi relevé la faible mobilité des magasiniers parmi les obstacles à la formation. Il arrive aussi que la formation continue soit vécue comme une gêne pour l'accomplissement du travail personnel, voire pour la bonne marche du service : la charge de travail des chefs de service a été citée à plusieurs reprises pour expliquer que certains cadres ne partent que rarement en stage.

Bien entendu, les départs en formation engendrent des frais de mission dont les coûts peuvent être un motif de refus de la part de la direction. L'argument financier prend de plus en plus d'importance dans ces décisions puisque l'offre des CFCB est désormais payante¹⁰². Le système des conventions permet à la plupart des SCD de continuer à faire appel à ces organismes mais cette situation n'est pas sans conséquence : Médiadix a ainsi observé une chute des demandes de stages en intra — qui étaient pourtant appréciés et remédiaient au problème géographique¹⁰³ — car ils ne sont pas concernés par les conventions forfaitaires signées avec les universités.

Une grande part des organismes de formation ont conscience des contraintes logistiques qui pèsent sur leurs potentiels stagiaires mais aussi de la réutilisation qui peut être faite des formations qu'ils dispensent. Dans ce cadre, beaucoup s'orientent vers le développement de la formation à distance et la mise en ligne de contenus pédagogiques.

La solution du e-learning ?

Le développement du e-learning ne répond pas aux seuls besoins de formation au numérique mais il leur correspond d'autant mieux que ce type de formation utilise lui-même l'environnement numérique. En outre, le e-learning contourne une partie des obstacles logistiques évoqués précédemment. Parmi les organismes de formation, c'est l'ABES qui s'est engagée le plus avant dans la voie de la formation à distance par Internet. L'agence a ainsi créé en 2009 une

¹⁰⁰« Bibliothèque scientifique numérique : 15 actions 2012 », 5 avril 2012 (document transmis par É. Collantès).

¹⁰¹Entretien avec M. Roland.

¹⁰²Depuis la réforme du financement des CFCB en 2011, les stages sont désormais payants pour les SCD. La plupart ont toutefois signé des conventions forfaitaires avec le centre dont ils dépendent.

¹⁰³Ce mode de formation est toutefois peu utilisé pour les questions numériques.

plateforme d'autoformation en ligne. Des formations en mode synchrone de type webinaires¹⁰⁴ ont également été développées afin de combiner autonomie et interactivité¹⁰⁵. Depuis 2012, les cours ne nécessitent plus d'identification et sont donc en accès libre¹⁰⁶, à l'exception des activités pédagogiques (exercices, sondages, etc.) :

« nous entendons encourager leur consultation dans le cadre de la formation continue, par butinage, et les intégrer dans la pratique professionnelle des collègues concernés, comme un recours à une aide en ligne, par exemple, à chaque fois qu'ils auront à résoudre une question »¹⁰⁷.

D'après une enquête réalisée par l'ABES¹⁰⁸, ces pratiques correspondent aux attentes des bibliothécaires français qui semblent de plus en plus enclins à se tourner vers les webinaires et autres dispositifs de formation en ligne, plus spécialement pour se perfectionner ou se spécialiser, les sondés privilégiant le présentiel pour les initiations à tel ou tel outil¹⁰⁹. Une étude réalisée auprès de bibliothécaires australiens en 2006 montrait déjà la même tendance¹¹⁰. La liberté et la souplesse qu'offre ce système sont les avantages les plus fréquemment mis en avant.

Depuis quelques années¹¹¹, l'ENSSIB explore aussi la piste de la formation à distance. En 2011, deux modules généralistes (formations de 20 heures) ont été mis en place sur la politique documentaire et la recherche d'informations, ainsi que des focus beaucoup plus courts permettant de traiter un thème précis, tels que « améliorer vos outils numériques avec l'utilisabilité » ou « monter une présence numérique sur les réseaux sociaux »¹¹². Ces formations mêlent travail synchrone (regroupements virtuels) et asynchrone, afin de favoriser les échanges collectifs tout en garantissant l'autonomie des participants. L'objectif des années à venir est de développer les focus, qui demandent un travail de conception important¹¹³.

Sans aller jusqu'à pratiquer la formation à distance, certains organismes mettent à disposition leurs ressources pédagogiques. L'URFIST de Paris, par exemple, diffuse certains de ses supports de formation sur son site Internet et sur la plateforme Slideshare. Elle propose des captations vidéos de formations sur son compte Vimeo.

Les tentatives dans le domaine du e-learning restent donc encore timides et ne semblent pas tirer tout le profit possible d'un environnement numérique d'apprentissage. Des modèles existent pourtant ailleurs, tels que le programme américain « 23 things » qui vise à former les personnels de bibliothèques aux nouvelles technologies en développant leur confiance et leur curiosité vis-à-vis de ces outils¹¹⁴. En outre, le e-

¹⁰⁴Mot-valise, calqué sur l'anglais « webinar », associant les termes « Web » et « séminaire ».

¹⁰⁵L. Piquemal, « Des outils et des hommes », *Arabesques*, n°61, 2011, p. 7.

¹⁰⁶« Les cours en ligne de l'ABES en accès libre », *ABES le blog de la formation* [blog], 14 mai 2012.

¹⁰⁷L. Piquemal, « La graine et le fruit », *Arabesques*, 2011, n°61, p. 5.

¹⁰⁸L. Kerambellec, Olivier J. H. Kosinski, L. Piquemal, « L'avis des réseaux », *Arabesques*, n°61, 2011, p. 11.

¹⁰⁹Cette demande a été entendue puisque l'ABES a lancé les « j.e-cours », actions de formation continue diffusées en direct sur Internet, puis disponibles sur la plateforme d'autoformation (« Les « J.e-cours » : service de formation continue de l'ABES », *ABES le blog de la formation* [blog], 29 août 2012).

¹¹⁰R. Sayers, *op. cit.* : 71% des professionnels interrogés se déclaraient intéressés par la formation en ligne (39% pour de la formation en ligne avec un médiateur, 32% pour de l'autoformation en ligne).

¹¹¹M. Follet, « L'e-formation à l'ENSSIB », *BBF*, 2007, p. 35-39.

¹¹²<http://www.enssib.fr/formation/formation-tout-au-long-de-la-vie/formation-distance>

¹¹³Entretien avec A. de Boisse.

¹¹⁴Créé en 2006, ce programme a été copié dans plusieurs pays anglo-saxons. Il propose aux agents de découvrir une activité ou un outil numérique par semaine, puis de rédiger un billet de blog à partir de cette expérience. Au cours des dernières années, le succès de cette formation a été constaté par plusieurs enquêtes, qui ont mis en évidence son impact sur le développement des pratiques numériques personnelles et professionnelles des participants, même si des freins organisationnels subsistent. Michael Stephens, « “23 Things” as Transformative Learning... » [en ligne], Communication IFLA Helsinki 2012.

learning suppose une familiarité avec les nouvelles technologies, préalable nécessaire à la prise en main du module de formation. Tous les personnels ne peuvent donc y recourir.

Comment former au numérique ?

L'éternel débat entre théorie et pratique

Il va de soi que cette question méthodologique dissimule des interrogations plus profondes. En effet, nous avons déjà observé combien le champ de la formation au numérique recouvrait de thématiques différentes. La formation à la prise en main d'un outil, la sensibilisation aux enjeux de telle ou telle question ou encore la formation à la conception d'une bibliothèque numérique suivent des modalités propres. Pourtant, toutes sont parcourues par la même interrogation : quel équilibre trouver entre la théorie et la pratique, entre la compréhension des enjeux et la maîtrise technique ? Ce questionnement pédagogique fondamental n'est pas spécifique au numérique mais prend, sous l'influence des évolutions technologiques, une nouvelle dimension. En effet, les changements techniques constants induisent une spécialisation importante de certains agents. Les cadres, qui ne peuvent maîtriser l'ensemble des compétences techniques nécessaires à la bonne marche de leur établissement, doivent néanmoins être en mesure de dialoguer avec ces agents spécialistes et de prendre des décisions concernant les projets numériques. Ils doivent donc être sensibilisés aux enjeux du numérique mais aussi disposer de rudiments techniques. Or, il est extrêmement difficile de définir les contours de cette base technique, comme l'a montré François Léger dans son mémoire consacré au rôle des conservateurs dans la création de contenus¹¹⁵.

De même que les cadres doivent allier compréhension des enjeux et connaissances techniques, les agents spécialistes ne peuvent se contenter de la maîtrise des outils dont ils sont chargés : l'évolution technologique leur impose de mettre à jour régulièrement leurs compétences et leur travail requiert de connaître les politiques dans lesquelles leurs missions s'inscrivent, afin de s'adapter au mieux. Quant aux agents qui n'ont ni fonctions d'encadrement ni fonctions de spécialiste technique, leur formation ne doit pas davantage se résumer à des tutoriels oraux. Guider un individu pas à pas pour lui apprendre à se servir d'un outil est utile mais insuffisant si l'on veut que l'agent puisse ensuite s'en servir au quotidien et suivre les évolutions de cet outil. C'est ce que souligne notamment l'ABES dans sa réflexion sur la formation continue aux applications professionnelles :

« Dans nos préoccupations de formateurs, un dilemme : faut-il répondre précisément à la demande formulée, ou plutôt donner à nos interlocuteurs les clés pour qu'ils trouvent eux-mêmes leur réponse ? »¹¹⁶

¹¹⁵F. Léger, *Conservateurs et création de contenus numériques : quelles opportunités, quelles compétences ?* mém. DCB, 2008, p. 54 : « Les prises de positions de l'IGB sur les formations dispensées à l'ENSSIB évoquaient les dangers d'une formation trop technicienne, en soulignant que les conservateurs devaient avant tout se soucier de décider et d'encadrer. La difficulté de cette définition est qu'elle ne peut en aucun cas permettre de tracer les contours d'une formation technique. Ainsi, si l'on estime qu'il suffit au *manager* de savoir que telle ou telle technique, tel ou tel outil existe, on doit se demander ce que signifie "savoir qu'un outil existe". Ce peut être en avoir entendu parler, ce peut être en connaître les principes, ce peut être savoir qui l'utilise et pourquoi, etc... Plus on connaît de propriétés de cet outil, plus on est à même de songer à le mettre en œuvre, d'être conscient des possibilités qu'il ouvre [...] ».

¹¹⁶L. Piquemal, *loc. cit.*, p. 4.

Quel que soit le niveau de responsabilité, de maîtrise technique ou d'implication, la formation a alors pour objectif de rendre l'agent plus autonome et de lui offrir les moyens de comprendre le projet numérique pour lequel on le forme.

Cela ne signifie pas qu'il faille renoncer à la pratique, bien au contraire. Les savoirs techniques nécessitent de manipuler, de découvrir par soi-même, de se heurter en formation aux mêmes difficultés que celles que l'on rencontrera dans la pratique quotidienne. Les stagiaires réclament d'ailleurs plus de pratique et moins de théorie¹¹⁷, y compris pour les formations internes, comme plusieurs correspondants formation l'ont souligné : le formateur doit s'appuyer sur des cas concrets tirés du quotidien des agents formés, puis proposer des exercices. On constate donc qu'il n'est ni possible ni souhaitable de séparer les enjeux et les techniques, la théorie et la pratique.

L'intégration de la formation au travail

Cette demande de cas concrets corrobore les conclusions des travaux consacrés au développement des compétences en entreprise, d'après lesquels la formation doit être liée au travail quotidien, soit en concevant les formations à partir de situations de travail (les fameux cas concrets), soit en intégrant la formation aux situations de travail : on se réfère alors à des dispositifs de formation interne utilisant la pédagogie du dysfonctionnement (approche essai-erreur, formation-organisation et autres méthodes de résolution de problèmes)¹¹⁸. Inclure la formation dans le travail permet aussi de considérer l'apprentissage sur le temps long et non de le limiter au temps de présence en stage. En effet, la prise en main d'un outil numérique passe par trois étapes : l'acquisition de connaissances, leur mise en œuvre puis le rodage, temps long pendant lequel la compétence se développe pour atteindre sa pleine efficacité¹¹⁹. Or, les organismes de formation n'ont aucune visibilité sur les deux dernières étapes, c'est pourquoi la formation interne (ou la formation en intra, avec un suivi) semble mieux se prêter à ce type d'apprentissages.

De fait, l'évolution de la formation au numérique a suivi celle de la pédagogie pour adultes. En effet, elle s'est inscrite dans la lignée des formations qui ont accompagné l'informatisation des bibliothèques et qui visaient d'abord la maîtrise technique de nouveaux outils. Le rôle des formations était alors de fournir aux agents l'ensemble des savoirs nécessaires à l'exécution d'une tâche¹²⁰. Et c'est encore ainsi que l'on concevait la formation au début du développement des bibliothèques numériques¹²¹. Ce modèle est aujourd'hui dépassé puisque le numérique requiert des compétences qui ne sont plus seulement techniques.

« Si l'acte professionnel n'est considéré que comme une somme de savoir-faire parcellaires, élémentaires, reproductibles quels que soient les contextes, la compétence professionnelle sera essentiellement la capacité à mettre en œuvre ces savoirs rapidement et efficacement.

¹¹⁷Voir, par exemple : L. Tarin, *op. cit.*, p. 57 ; « L'avis des réseaux », *Arabesques*, n°61, 2011, p. 10.

¹¹⁸*La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*, 2007, p. 73-82.

¹¹⁹Commissariat général du plan, *Les métiers face aux technologies de l'information*, 2003, p. 104.

¹²⁰*Repenser la formation : nouveaux enjeux individuels et collectifs*, 2006, p. 208.

¹²¹En 2000, Y. Estermann et A. Jacquesson distinguaient ainsi les savoirs nécessaires au fonctionnement d'une bibliothèque numérique (connaissance des concepts théoriques comme l'encodage des documents numériques), les savoir-faire (savoir interroger, manipuler, reformater... un document) et le faire-savoir (savoir transmettre ses connaissances et compétences aux autres). Ils affirmaient alors que ces différents savoirs faisaient appel « à des types d'enseignement particuliers, à des méthodes spécifiques et à des procédures d'acquisition de connaissances différenciées », alors que l'on tend aujourd'hui à développer ces compétences de manière conjointe (« Quelle formation pour les bibliothèques numériques ? », *BBF*, 2000, p. 8).

Si l'acte professionnel est considéré comme l'ajustement de procédures en situation et la résolution de problèmes, la compétence est alors la combinaison de ressources qui supposent analyse, esprit critique, créativité. »¹²²

C'est évidemment la seconde conception qui prévaut aujourd'hui, lorsqu'il s'agit de numérique. L'application de recettes pas à pas n'est plus une solution viable, c'est pourquoi la formation s'oriente de plus en plus vers l'apprentissage par problème, proche de la démarche « essais-erreurs » pour laquelle plaidait Daniel Bourrion. En effet, l'apprentissage par problème remplace l'exposé du formateur par une logique inductive dans laquelle l'apprenant construit son savoir en se confrontant directement à la difficulté. Cette méthode vise à « acquérir un corpus de connaissances fondamentales, disponible et utilisable durablement ; développer des capacités à s'auto-former pour mettre à jour ses connaissances en permanence ; utiliser efficacement ses connaissances pour analyser et résoudre des problèmes »¹²³. Intégrée au travail, elle relève donc le plus souvent de la formation interne et participe de la logique de l'organisation apprenante, que nous étudierons plus loin.

D'autres types de formation que le stage

De nombreux acteurs de la formation et, plus généralement, du monde des bibliothèques organisent des journées d'étude ou des conférences à destination des professionnels : quelques plans de formation mentionnent les congrès des associations (ABF, ADBU...), les journées du livre électronique mises en place par Couperin, les journées ABES, ou encore le symposium Koha. La valeur pédagogique de ces activités est controversée, certains estimant qu'il s'agit d'information davantage que de formation. Selon Georges Perrin, par exemple, ces diverses formes de rencontres professionnelles ne se substituent pas à la formation car l'implication de l'assistance est limitée : la formation continue « suppose, de la part de la personne formée, un investissement plus raisonné et une participation beaucoup plus active »¹²⁴. Toutefois, cela permet à bon nombre de personnels, majoritairement de catégories A et B, de mettre à jour leurs connaissances sur les problématiques concernées et, si les circonstances le permettent, d'échanger de manière informelle autour de leurs pratiques et interrogations¹²⁵.

Une journée d'étude réunit plus de personnes qu'un stage, donc augmente le nombre de retours d'expériences potentiels. Les tables rondes, la présence d'invités étrangers, les séances de questions-réponses sont autant de moyens de confronter les points de vue. En outre, les sujets abordés sont parfois plus prospectifs que les stages, puisque l'on ne vise pas nécessairement l'appropriation d'un savoir à réutiliser dans son métier : dans les programmes des CFCB pour 2012 par exemple, l'évolution des catalogues et les projets innovants sont les sujets les plus fréquents. De fait, les savoirs liés à l'information numérique sont en évolution permanente et l'on ne peut attendre qu'ils soient parfaitement maîtrisés pour commencer à les transmettre dans la profession : le compte-rendu d'expérience en cours, la connaissance élaborée de manière empirique deviennent donc fréquents¹²⁶ et la journée d'étude se prête sans doute plus facilement à cette transmission que le stage. De ce point de vue, rencontres et journées d'étude contribuent efficacement à

¹²²Repenser la formation..., p. 208.

¹²³Id., p. 214.

¹²⁴G. Perrin, *op. cit.*, p. 44.

¹²⁵P. Layzell Ward, « Continuing professional development and workplace learning 4 : conferences, wonderful conferences ... », *Library Management*, 2003, p. 367-369.

¹²⁶E. Bermès, F. Martin, *op. cit.*, p. 17.

diffuser la culture de l'expérimentation que nous avons déjà évoquée, au moins pour les cadres.

Les caractéristiques et difficultés des organismes de formation ne sont pas nouvelles. En l'an 2000 déjà, le rapport de l'IGB sur les CFCB présentait la formation en intra, la formation des catégories C et le développement des formations dans le domaine des nouvelles technologies comme les grandes orientations dans lesquelles s'était engagée la formation continue¹²⁷. Douze ans plus tard, ces enjeux paraissent toujours d'actualité. En outre, ce même rapport mentionnait aussi une observation de Médiadix d'après laquelle la formation continue en interne dans les bibliothèques universitaires semblait se développer. De fait, les dernières années ont confirmé ce constat : le développement de la formation interne est bien la tendance nouvelle dans le paysage de la formation continue.

LA FORMATION INTERNE AU NUMÉRIQUE DANS LES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

Une multitude de pratiques mal connues et peu visibles

Il n'existe guère d'étude sur les pratiques actuelles de formation interne des bibliothèques universitaires françaises. La formation interne représente pourtant une très grande part des formations suivies¹²⁸, le SCD se classant presque toujours dans les trois premiers pourvoyeurs de formation. Notre propos se fonde donc principalement sur les informations tirées des plans de formation et des entretiens avec les correspondants formation. Sources primaires intéressantes, elles n'en sont pas moins partielles : les aléas de la constitution du corpus ajoutés aux visions nécessairement circonscrites des acteurs interrogés doivent de nouveau inciter à la prudence. Par ailleurs, se renseigner sur la formation interne s'est avéré une tâche plus délicate qu'il n'y paraissait. En premier lieu, la définition des pratiques que recouvrait la « formation interne » n'allait pas toujours de soi. Était-ce la formation sur site ou la formation assurée par le personnel du SCD pour leurs collègues ? La première acception pouvait renvoyer aux formations en intra et aux formations données par les fournisseurs de produits documentaires, c'est donc la seconde qui a été retenue : il s'agit de fait de la définition la plus répandue. En outre, le statut parfois ambigu de certaines pratiques de formation interne, telles que le tutorat¹²⁹ ou les ateliers d'échanges d'expériences, a pu les rendre invisibles : non mentionnées dans le plan de formation, elles n'émergent pas non plus nécessairement dans le discours des correspondants formation car elles demeurent bien souvent informelles. S'ils ont tout de même connaissance de ces pratiques, les correspondants formation sont parfois réticents à communiquer sur le sujet. Les pratiques moins formalisées sont généralement exclues du champ de la formation, comme en témoignent certaines réflexions : « là, il ne s'agit pas d'un formateur en face de 3 ou 4 personnes, donc ce n'est pas une situation de formation », « c'est de l'accompagnement individualisé, pas de la formation ».

¹²⁷J.-P. Casseyre, D. Pallier, « Les centres de formation aux carrières des bibliothèques », IGB, 2000, p. 12.

¹²⁸Là encore, on constate fréquemment l'absence de données chiffrées à ce sujet. Quand elles existent, elles peuvent dissimuler des réalités très différentes. Ainsi pour deux SCD déclarant que respectivement 46% et 49% des formations consommées ont été assurées en interne, on observe que le premier propose une offre importante avec des thématiques diverses, alors que la majorité des heures de formation interne du second établissement ont été consacrées à la formation à Open Office pour l'ensemble du personnel.

¹²⁹Le tutorat s'inscrit pleinement dans une stratégie de formation interne dans la mesure où il s'agit d'une transmission consciente de savoirs et de compétences, qui requiert d'identifier des personnes ressources, voire de créer des supports de formation.

Plusieurs correspondants formation nous ont ainsi fait part de leur souhait d'organiser et de formaliser davantage la formation interne¹³⁰. Cela signifierait notamment recenser les compétences disponibles dans l'établissement, et donc les personnes susceptibles de devenir formateurs, ainsi que les besoins de formation, mais aussi mettre en place une procédure d'évaluation. Bien entendu, la reconnaissance et la formalisation de la formation interne doivent également passer par l'inscription de cette mission dans les fiches de poste, ce qui n'est pas toujours le cas. La formation professionnelle est pourtant listée parmi les activités principales du bibliothécaire dans le REME¹³¹.

On retiendra de cette première approche que la formation interne est encore largement marquée du sceau de l'empirisme et du pragmatisme, ce que constatait déjà Marie-Hélène Koenig en 1993¹³². Le passage de l'informatisation des bibliothèques à l'ère du numérique, s'il a bien poussé les établissements à développer les formations internes, n'en a pas nécessairement amélioré leur organisation.

Bénéfices de la formation interne

De multiples raisons peuvent expliquer le recours croissant à la formation interne. Comme nous l'avons vu, les obstacles logistiques expliquent souvent pourquoi certains agents renoncent à se former ou pourquoi une demande de formation leur est refusée. En organisant la formation sur place, une grande part de ces contraintes sont abolies et le temps d'absence de l'agent est minimisé, sans bouleverser les plannings de service public. Si une équipe entière se forme, il est alors possible de fermer brièvement la bibliothèque, le temps de la formation. La formation est ainsi plus ouverte : contrairement aux stages extérieurs, la formation interne peut être un lieu de développement de la culture professionnelle car elle est moins soumise au contrôle des chefs de service. Alors que plusieurs établissements n'acceptent que peu de stages de type T2, on observe une plus grande souplesse concernant les formations internes, où la curiosité est davantage encouragée¹³³.

La dimension économique de la formation interne ne doit pas non plus être négligée puisque son coût se chiffre en temps de travail, souvent invisible dans un budget. Cet avantage a été souligné par plusieurs correspondants formation, au regard de l'augmentation des coûts de formation par des organismes extérieurs¹³⁴. Dans les établissements dont les effectifs sont importants, les chances de trouver des formateurs internes, qui soient à la fois compétents dans leur domaine, désireux de transmettre leurs connaissances et capables d'assurer cette transmission, augmentent. Il semble donc dans l'intérêt de ces établissements d'utiliser leurs ressources humaines pour répondre à leurs besoins de formation.

De plus, la formation interne permet de satisfaire des besoins auxquels les organismes de formation habituellement sollicités ne peuvent répondre, par exemple lorsque les agents demandeurs n'étaient pas assez nombreux pour ouvrir un stage. Le besoin est également mieux ciblé et la formation est potentiellement plus adaptée au public auquel elle se destine. Comme le stage en intra, elle s'adapte à l'environnement professionnel des agents, afin de faciliter le réinvestissement des savoirs acquis en formation dans les pratiques.

¹³⁰Cet objectif est même mentionné dans le plan de formation des bibliothèques de l'université de Lorraine.

¹³¹REME, *op. cit.*, fiche BDA03.

¹³²M.-H. Koenig, « La formation continue dans les bibliothèques : émergence d'une fonction », *BBF*, 1993, p. 33.

¹³³Voir p. 51.

¹³⁴Plusieurs ont émis des craintes sur la pérennité des budgets consacrés à la formation, d'autant que, dans ce domaine, les métiers des bibliothèques sont souvent considérés comme privilégiés par rapport aux autres filières de l'université.

Par ailleurs, la formation interne constitue un outil utile pour augmenter la cohésion du personnel d'un établissement. En effet, elle contribue à rassembler et à faire dialoguer les agents de différentes équipes, de différents sites, de différentes catégories. Les échanges qui s'y nouent permettent de confronter les pratiques et les points de vue et d'avoir une meilleure connaissance des activités des autres.

Enfin, en termes de management, il s'agit d'un moyen efficace pour valoriser les compétences de chacun : les formateurs se sentent reconnus dans leur domaine d'expertise, mais aussi dans celui de la transmission des connaissances. L'expérience des agents formés est facilement mise à contribution puisque le formateur a connaissance des profils des uns et des autres.

Néanmoins, les bénéfices décrits relèvent d'un modèle idéal de formation interne. Tout ne fonctionne pas parfaitement et il serait naïf de considérer chaque agent comme un formateur potentiel. La démarche de formation n'est pas réductible à la transmission d'une connaissance d'un individu X à un individu Y. La démarche doit répondre à un désir conscient de transmettre une connaissance et mobiliser les moyens nécessaires pour que la personne formée s'approprie ce nouveau savoir et développe ensuite ses compétences. Former ses collègues n'est pas moins difficile que former des usagers, il n'est donc pas judicieux d'imposer cette tâche à un agent qui n'en manifesterait ni l'envie ni les compétences adéquates¹³⁵. Bien entendu, identifier les réticences d'un formateur potentiel n'est pas inutile : un manque de confiance en soi, par exemple, pourra éventuellement être surmonté par les encouragements du cadre et une première expérience positive.

Souligner la valeur de la formation interne ne doit pas être interprété comme une mise en cause des actions de formation continue proposées par les organismes de formation. La formation interne apporte des solutions aux problèmes des stages évoqués précédemment mais elle est loin de se substituer à leur offre. Cette vision complémentaire des moyens de formation est largement défendue, par exemple par Thomas Chaimbault :

« Je crois sincèrement en l'importance des cours et des stages, notamment parce qu'ils permettent de prendre le temps, de formaliser des connaissances diffuses, d'échanger avec d'autres professionnels et je demeure persuadé qu'ils sont nécessaires et compatibles avec le travail, l'expérimentation et la veille quotidiens pour transformer des connaissances en compétences. »¹³⁶

Cette position est également celle de l'Inspection générale des bibliothèques, qui a peu à peu reconnu l'intérêt de la formation interne, tout en valorisant l'apport des stages¹³⁷. Plus généralement, hors du monde bibliothéconomique, les travaux autour de la formation continue et de son rôle dans la professionnalisation plaident largement pour l'intégration de la formation dans le travail, mais ils n'éliminent pas pour autant le recours aux stages externes, à certaines conditions¹³⁸.

¹³⁵Voir, par exemple : « De la formation en bibliothèque universitaire », *BiblioZut* [blog], 27 nov. 2010 : « Mais quelle formation, à quel prix ? Celle-ci relève-t-elle de la vocation personnelle ou de l'injonction hiérarchique ? Il vaut mieux l'aimer ou la faire la peur au ventre ? [...] Peut-on, doit-on s'improviser formateur ? ».

¹³⁶T. Chaimbault, « Acquérir une culture numérique », *Vagabondages* [blog], 9 mars 2012.

¹³⁷D. Arot, lors des Assises de la formation continue des bibliothécaires en 2011, a proposé une vision nuancée : « S'il s'accorda sur la grande utilité de stages organisés en interne par les établissements (en direction de leurs propres agents), il souligna néanmoins la nécessité d'envoyer les agents dans des formations dispensées par des organismes professionnels de formation, dont les formations seraient les seules susceptibles d'"élargir les horizons" » (J. Barthe, « Les assises de la formation continue des bibliothécaires, INET de Nancy, 24-25 mars 2011 » [en ligne], p. 9).

¹³⁸C'est par exemple le cas si l'on cherche à favoriser les échanges entre établissements ou à développer des compétences indépendantes du contexte de travail (P. Conjard et B. Devin (dir.), *La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*, 2007, p. 66-67).

Politiques, méthodes, contenus

Deux politiques possibles

Si tous les SCD pratiquent la formation interne sous une forme ou une autre, l'esprit dans lequel ces actions sont conçues varie considérablement selon les établissements. Deux grandes tendances se dessinent, lorsque l'on compare les différentes politiques de formation interne. Certaines bibliothèques choisissent de l'utiliser comme un moyen de pallier efficacement les lacunes constatées dans les connaissances et compétences des personnels, c'est-à-dire de répondre aux besoins immédiats qui ont été constatés par l'encadrement ou les agents eux-mêmes. D'autres, plus rares, tentent de construire une réelle offre de formation, à partir des compétences disponibles au sein de leurs équipes¹³⁹. Dans cette perspective, les formations au numérique ne correspondent pas nécessairement à une transmission de connaissances : elles servent aussi à sensibiliser les personnels à certaines questions, ou à les impliquer dans les différents projets, comme nous le préciserons par la suite. La construction d'une offre interne suppose un travail important de la part de la direction, du correspondant formation et des formateurs. À l'instar des organismes de formation, il faut en effet parvenir à promouvoir ces formations, susciter l'intérêt des agents pour les thèmes proposés et renouveler les contenus d'année en année, afin de suivre les évolutions.

On peut donc distinguer deux grandes catégories de formations internes au numérique, en fonction de leur contenu et de leur but. La première répond à des objectifs opérationnels : la connaissance et la prise en main d'un outil, la compréhension des enjeux et du fonctionnement d'un projet dans lequel un agent est appelé à travailler, etc. Ce sont ces formations qui sont de loin les plus nombreuses dans les SCD puisqu'elles répondent généralement à une demande. Les formations destinées aux nouveaux arrivants peuvent être assimilées à cette catégorie. La seconde catégorie vise davantage à développer la culture professionnelle des agents, soit de manière générale, sur un thème numérique concernant l'évolution des bibliothèques, soit de manière contextualisée, à propos d'un projet que l'établissement a mis ou souhaite mettre en place. Les formations appartenant à cette catégorie relèvent plus généralement de l'information des personnels et de l'anticipation des besoins, liées à une volonté d'acculturation, c'est pourquoi nous les rapprocherons du modèle de l'organisation apprenante.

Qui sont les formateurs ?

Plusieurs correspondants formation ont souligné l'importance de ne pas restreindre le vivier de formateurs aux seuls cadres de la bibliothèque. En effet, la formation des catégories B ou C par des cadres de catégorie A surimpose le rapport hiérarchique à l'infériorité supposée ou ressentie du formé (celui qui ne sait pas face à celui qui sait), ce qui augmente le risque de réactions paralysantes (stress, manque de confiance, refus d'apprendre...). Dans le cas du numérique, ces réactions peuvent d'ailleurs être exacerbées par les peurs liées à la prise en main des nouvelles technologies. Cela ne signifie pas que les catégories A doivent s'abstenir de former les agents qu'ils encadrent, bien au contraire : il semble simplement préférable d'impliquer également des formateurs d'autres catégories. La formation par les pairs est souvent mieux vécue, plus efficace et favorise le

¹³⁹Le SCD de l'université d'Orléans élabore même un plan de formation spécifique pour son offre interne.

partage d'expériences. L'objectif est aussi de ne plus faire reposer la formation interne sur quelques formateurs spécialistes mais, au contraire, d'instaurer un réel partage des connaissances, indépendamment de la fonction occupée dans l'organigramme. La BnF explore cette voie en introduisant dans certaines formations au numérique le retour d'expérience d'un agent d'un autre département. Plusieurs SCD tentent aussi cette approche, qui est encore loin d'être la norme et n'est évidemment pas possible dans toutes les situations. Les agents de catégorie C dévaluent souvent leurs compétences, s'estiment illégitimes dans le rôle de formateur ou craignent de ne pas être écoutés du fait de leur statut¹⁴⁰. À Angers, ce problème est contourné par un système de « co-animation » de formation¹⁴¹. Mais dans la plupart des établissements étudiés, les formateurs demeurent les agents de catégorie A, parfois de catégorie B pour des tâches techniques.

Il ne faut pas non plus négliger les phénomènes de lassitude qui touchent souvent les formateurs, a fortiori dans le domaine du numérique. La préparation d'une formation puis son animation consomment temps et énergie, qui peuvent alors faire défaut dans l'accomplissement d'autres missions. De plus, le formateur est identifié comme la personne ressource dans le domaine dont il est spécialiste (ou réputé tel) : ses collègues seront donc d'autant plus enclins à le solliciter au quotidien, de manière informelle, sur ce sujet. Toutes ces raisons poussent à élargir et renouveler le plus possible le vivier des formateurs.

Formes et contenus

D'après l'étude des plans de formation et les entretiens, les thèmes majoritairement traités par la formation interne sont le catalogage (initiation aux principes, utilisation de WinIBW), l'utilisation des différents modules du SIGB, la recherche documentaire (portail documentaire de la bibliothèque, moteurs de recherche spécialisés, recherche de périodiques...) et l'offre de ressources électroniques dans une discipline particulière¹⁴². De fait, se dessinent en filigrane les compétences essentielles exigées des agents dans une conception traditionnelle du back office et du front office, quand les réflexions sur l'évolution des bibliothèques universitaires invitent pourtant à repenser cette dichotomie entre les fonctions techniques et les services aux usagers. Ainsi est-il symptomatique de constater que peu de bibliothèques proposent des formations au circuit d'acquisition des ressources numériques, par exemple, alors même que la sensibilisation de tous aux enjeux de la documentation électronique améliorerait peut-être la manière dont les agents la valorisent auprès des usagers.

On recense également des formations aux outils de veille, à l'avenir des catalogues, à différents logiciels utiles à la conception de supports de communication ou de formation, aux outils collaboratifs de travail, à l'utilisation du CMS, à la rédaction d'articles (sur le site Internet, l'Intranet ou sur les réseaux sociaux)... Bien entendu, lorsque la bibliothèque propose des services numériques particuliers, elle dispense des formations spécifiques : archives ouvertes, thèses électroniques, cours en ligne, renseignement virtuel¹⁴³.

La formation peut revêtir différentes formes, qui varient selon l'objectif, le thème et le public. Il peut d'abord s'agir de cours magistraux dans lesquels le formateur initie

¹⁴⁰Le manque de compétences pédagogiques constitue également un obstacle. La formation aux techniques pédagogiques est alors souvent un préalable nécessaire.

¹⁴¹Entretien avec N. Clot.

¹⁴²Il faut y ajouter les formations en bureautique, qui représentent souvent une part importante des formations. Toutefois, celles-ci sont de plus en plus prises en charge par les services de formation continue des universités.

¹⁴³Ce type de formation n'a été constaté que dans les établissements qui disposaient d'un réel service de questions-réponses à distance (avec une plateforme de type QuestionPoint).

plusieurs personnes à des notions qu'elles ne connaissent pas. Plusieurs établissements adoptent également la forme de l'atelier, formation en effectif réduit où la manipulation, les aspects pratiques et les échanges d'expériences entre les participants sont privilégiés, comme nous le verrons à travers l'exemple des formations aux ressources électroniques. On peut aussi avoir recours à des présentations, qui se rapprochent alors davantage de séances d'information puisqu'elles n'ont pas nécessairement pour but de dispenser un savoir à réutiliser. Dans la majorité des cas, ces types de formation coexistent car ils répondent à des besoins différents.

Il faut noter que la temporalité de ces formations n'est pas non plus la même. Certains établissements utilisent des temps banalisés tels qu'une journée du personnel, pendant laquelle la bibliothèque est fermée ou fonctionne en sous-effectif ; d'autres conçoivent des cycles de formation dont le programme est communiqué en début d'année et auxquels chacun est libre de s'inscrire, pour une action ponctuelle ou pour l'ensemble des modules. Afin de toucher le plus grand nombre d'agents, les formations de type atelier sont souvent proposées à plusieurs dates et sur différents sites, lorsque les bibliothèques qui composent le SCD sont éloignées. Ce sont généralement des séances brèves, d'une à deux heures maximum : on évite ainsi la lassitude et l'empiétement sur les autres tâches. Si l'on souhaite rassembler toutes les équipes, souvent dans le cas d'une présentation, la présence des agents est généralement rendue obligatoire.

La formation interne passe également par le biais de visites d'autres bibliothèques, comme l'indiquent plusieurs plans de formations (Paris 6, Angers, Grenoble 2...), voire de voyages d'étude à l'étranger (SCD de Lyon 1, par exemple). Si elles ne concernent pas directement le numérique, elles permettent néanmoins de voir comment d'autres équipes s'adaptent aux changements.

L'interaction entre la formation des usagers et la formation des professionnels est une piste que plusieurs SCD ont explorée, notamment en confiant ces deux missions à la même personne, ou à la même équipe. L'un des correspondants formation interrogés explique ainsi que « la formation des usagers sert à entraîner la formation des personnels » : la formation des usagers permet en effet de créer des pôles de compétences au sein de la bibliothèque, qui peuvent ensuite être réinvestis dans la formation des personnels.

Cette interaction ne peut se résumer à faire suivre des formations destinées aux usagers par des collègues. Il est vrai que, bien souvent, les formateurs sont les mêmes, tout le monde ne disposant pas des compétences pédagogiques nécessaires à la transmission. L'économie de moyens voudrait donc que les formations sur un même sujet ne soit pas doublées. Néanmoins, les formations à destination des usagers permettent de former à un outil (les logiciels de gestion de références bibliographiques tels que Zotero, par exemple), mais pas de faire de la formation de formateur, ni, plus simplement, de donner le recul nécessaire à l'agent qui devra non seulement s'approprier l'outil ou la ressource, mais également savoir dans quels cas la proposer aux usagers. Faute de temps ou de formateurs, suivre ces formations demeure tout de même un expédient possible.

L'exemple des ateliers de formation aux ressources électroniques

Très majoritairement, c'est la formation aux bases de données qui suscite le plus d'actions de formation interne¹⁴⁴. Dans certains établissements, cela ne concerne que les nouveaux agents, auxquels peuvent éventuellement se joindre les personnels souhaitant mettre à jour leurs connaissances. La mise en place de ces formations ne résulte pas de démarches identiques dans les établissements que nous avons pu étudier. Certains entretiens révèlent ainsi que la demande est venue des agents, sollicités par les usagers en service public, quand d'autres évoquent des formations imposées par la direction. Dans un cas comme dans l'autre, toutefois, c'est bien l'impératif de qualité de l'accueil et du renseignement bibliographique des usagers qui a motivé l'initiative.

Ces formations prennent le plus souvent la forme d'ateliers et concernent tous les agents susceptibles de faire du renseignement bibliographique à l'accueil. Le niveau n'est pas nécessairement élevé, car ce type de renseignement n'a pas vocation à se substituer aux formations d'usagers ou aux rendez-vous bibliographiques ; l'atelier doit néanmoins faire connaître les ressources, les publics auxquels elles s'adressent et quelques éléments d'utilisation (formulation des requêtes, critères de recherche, etc.). Dans la mesure où l'orientation affichée est clairement celle du renseignement en service public, les ressources sont généralement présentées de manière thématique, en fonction des disciplines sur lesquelles les agents sont susceptibles d'être interrogés. Certains ateliers ne concernent qu'une seule ressource parce qu'elle est complexe, ou parce que son succès auprès des usagers nécessite une maîtrise plus approfondie.

Les formateurs peuvent être responsables du pôle thématique concerné, acquéreurs dans ce domaine ou responsables de la documentation électronique, et sont souvent déjà formateurs auprès des usagers. Toutefois, certains SCD incitent d'autres agents à devenir formateurs, dès lors qu'ils ont une connaissance suffisante de la ressource à maîtriser. C'est par exemple le cas du SCD de l'université Toulouse 1¹⁴⁵ qui a mis en place un groupe de travail chargé de repenser la formation aux ressources électroniques¹⁴⁶. La direction avait en effet constaté l'inefficacité des anciens modèles de formation : les agents suivaient des formations de trois heures sur les ressources électroniques dans une discipline donnée mais oubiaient rapidement ces nouvelles connaissances, si elles n'étaient pas sollicitées par les usagers. Faute de temps ou de motivation, très peu réactualisaient leurs savoirs par eux-mêmes, en autoformation ; ils redemandaient donc une formation sur le même sujet l'année suivante. On observait également une diminution du nombre de formateurs. Depuis cette année, la forme de l'atelier est privilégiée : les formations durent une heure, ne rassemblent que quatre personnes et sont animées par un médiateur qui peut être n'importe quel agent volontaire maîtrisant la ressource à faire connaître. L'inscription se fait en ligne. La première expérience, menée en juin dernier, a connu un grand succès, tant du point de vue des inscrits que des médiateurs. Les groupes peuvent être hétérogènes car il est aisé de suivre individuellement quatre personnes. Grâce à la taille réduite du groupe, les échanges sont plus spontanés et relèvent réellement du partage de connaissances. L'intérêt de l'exemple toulousain vient également de la formalisation de ces formations : un certain nombre de supports sont disponibles sur l'intranet, apportant à la fois une aide à la préparation des ateliers et des compléments de formation (tutoriels d'autoformation, fiches de synthèse...). L'évaluation de ces formations est également systématisée grâce à des formulaires que chaque participant est invité à remplir, y compris le médiateur.

¹⁴⁴L'autre grand domaine concerné par les formations internes est sans surprise le catalogage.

¹⁴⁵Les informations qui suivent sont tirées de l'entretien avec C. Lopez, correspondante formation du SCD, et des documents de travail qu'elle a bien voulu nous fournir.

¹⁴⁶« Il s'agit d'un projet de service qui est décliné individuellement : l'objectif du service étant la résultante des objectifs inscrits dans l'entretien professionnel de chaque agent » (C. Lopez).

Dans la plupart des cas, ces formations rencontrent un franc succès, dû à leur utilité immédiate. Elles remédient au sentiment d'impuissance dans lequel pouvaient se trouver les agents incapables de répondre aux usagers. En revanche, lorsque la formation à une ressource est faite par anticipation (juste après son acquisition par la bibliothèque, par exemple), elle requiert des rappels si l'agent n'a pas l'occasion de mettre à profit rapidement ce nouveau savoir. Il importe donc d'organiser régulièrement de telles séances de formation, plusieurs fois par an si nécessaire.

Ces formations pourraient néanmoins aller plus loin. Comme le souligne Sylvère Mercier, la formation au numérique est bien souvent conçue comme de la formation à un outil ou à une ressource, sans considération du public auxquels ils sont destinés¹⁴⁷. Ainsi ces formations aux bases de données ne donnent-elles pas toujours d'éléments sur le niveau universitaire ciblé ou sur les différents niveaux d'utilisation qui peuvent en être faits. On délivre un contenu brut, sans évoquer le dispositif de médiation numérique qui pourrait s'appliquer aux ressources présentées.

La redéfinition des formations au numérique à la BnF

Même s'il ne s'agit pas d'une bibliothèque universitaire, le cas de la BnF¹⁴⁸ offre un grand intérêt dans le cadre d'une réflexion sur les formations internes au numérique. En effet, non seulement son programme de formations en la matière est nécessairement plus large que celui de n'importe quel SCD, mais il bénéficie aussi d'une attention renouvelée, sous l'influence des travaux du groupe ORHION, que nous présenterons plus loin.

En 2009, le cursus Infonum avait été créé pour diffuser auprès de tous les agents une culture numérique élémentaire, dans une démarche de sensibilisation. Cette année, la rénovation de ces formations a été entreprise car le numérique ne peut plus être abordé de manière isolée : d'une part, certains contenus font désormais partie de la formation initiale des agents ou bien doivent intégrer le tronc commun de la formation destinée à tout nouvel arrivant, d'autre part, il convient de mieux adapter les contenus au niveau opérationnel de chacun. De fait, la culture numérique professionnelle se décline différemment selon que l'on est encadrant, chargé de collections, gestionnaire de collections ou magasinier, pour reprendre la typologie de la BnF : quatre parcours correspondant à ces quatre types de fonctions ont donc été conçus, incluant tous des demi-journées dédiées au numérique. Outre la transmission de connaissances spécifiques, ils doivent permettre à chacun de situer son activité par rapport à celle des autres, dans le circuit du document numérique.

En outre, certains sujets peuvent concerner l'ensemble des agents de la BnF, que l'on souhaite informer des projets en cours. Ils ont donc été intégrés dans les « midis de l'info », séances d'une heure à destination de tout le personnel. La démarche adoptée se rapproche alors des dispositifs d'acculturation déployés dans certains SCD.

La redéfinition des formations s'attache aussi à adapter les modalités de formation aux contenus et aux publics. Ainsi les formations stratégiques destinées aux encadrants ont-elles lieu sous forme de cours magistraux, tandis que les

¹⁴⁷S. Mercier, « Formations à la médiation numérique... », *loc. cit.*

¹⁴⁸Cette synthèse s'appuie sur l'entretien mené avec M. Clatin, B. Bodet et L. Rey, sur les documents internes qu'elles ont bien voulu nous fournir ainsi que sur l'observation d'une réunion transversale concernant la redéfinition de deux actions de formation au numérique.

contenus plus « applicatifs » sont transmis par le biais d'ateliers pratiques, en effectifs réduits.

Un risque d'enfermement ?

La formation interne n'est évidemment pas une panacée. Elle peut même s'avérer nuisible, si des précautions essentielles ne sont pas prises. Daniel Renoult évoque ainsi la difficulté pour les professionnels de « formaliser leurs pratiques au-delà de la description de savoir-faire techniques »¹⁴⁹. On encourt alors le risque de manquer de recul et de reproduire des techniques qui gagneraient pourtant à être modifiées, au point d'aboutir à « une forme de conformisme professionnel et entraîner une faible capacité à l'innovation ».

Notons que certaines compétences, d'abord développées en interne, peuvent être sollicitées par d'autres établissements, transformant le SCD détenteur de ces compétences en véritable organisme de formation. Outre le cas particulier de la BnF, on pourra prendre pour exemple la bibliothèque universitaire d'Angers et la bibliothèque Sainte-Barbe, respectivement instigatrices d'Ubib et de Rue des facs, qui ont proposé des formations à destination des établissements membres de ces deux réseaux de renseignement à distance. Il est intéressant pour les bibliothécaires formateurs de confronter leurs pratiques, nécessairement conditionnées par l'environnement dans lequel ils évoluent, à des contextes différents, enrichissant ainsi leur expérience. Cette démarche limite donc le risque de sclérose.

Néanmoins, une manière plus sûre et plus structurelle de rendre la formation interne dynamique et ouverte à l'innovation consiste à transformer l'organisation même du travail pour faciliter les apprentissages des agents.

¹⁴⁹D. Renoult, « Formation professionnelle des bibliothécaires : un regard rétrospectif et prospectif », *BBF*, 2009, p. 65. Suivant cette logique, il plaide pour le recours à des formateurs extérieurs au milieu des bibliothèques.

FORMATION CONTINUE ET ORGANISATION SOUS L'INFLUENCE DU NUMÉRIQUE

LES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES AU PRISME DU MODÈLE DE L'ORGANISATION APPRENANTE

La notion d'organisation apprenante

Dans un contexte technologique en évolution constante, le recours au modèle de l'organisation apprenante dans les bibliothèques semble de plus en plus nécessaire. En effet, l'organisation apprenante vise à favoriser l'adaptation aux changements, par sa structure aussi bien que par son fonctionnement interne, en encourageant les apprentissages collectifs¹⁵⁰. Nous tenterons de rappeler brièvement les caractéristiques de l'organisation apprenante et de montrer dans quelle mesure elles répondent aux besoins des bibliothèques, particulièrement en matière de numérique. Il va de soi qu'il ne s'agit que d'une courte synthèse qui appellerait d'autres développements, que l'on trouvera en grande partie dans la littérature professionnelle américaine¹⁵¹.

Développée à la fin des années 1970 par Chris Argyris et Donald Schön, puis popularisée par le best-seller de Peter Senge en 1990¹⁵², la notion d'organisation apprenante a fait l'objet d'une littérature abondante dans le domaine du management des savoirs et de la gestion des organisations¹⁵³. L'application de ce modèle en bibliothèque est théorisée dès le début des années 1990 et concerne principalement des bibliothèques universitaires américaines. Le modèle a ensuite essaimé dans le monde anglo-saxon mais aussi dans d'autres pays, en Italie par exemple¹⁵⁴. En revanche, il semble que ce concept ait fait peu d'émules dans les bibliothèques en France. Bien entendu, nous verrons que les principes qui sous-tendent le modèle de l'organisation apprenante ne sont pas absents des SCD français mais la littérature professionnelle n'a que peu étudié la question. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les seules occurrences de l'expression « organisation apprenante » dans le *Bulletin des bibliothèques de France*, sous la plume de professionnels des bibliothèques, datent de 1998 et 1999¹⁵⁵. Si la notion a percé en France, elle n'a pas su s'implanter, du moins sous cette forme. En revanche, beaucoup de concepts dérivant des réflexions sur l'organisation apprenante (le *knowledge management*, le *total quality management*...) ont trouvé davantage d'écho chez les professionnels de l'information en France. Dans une certaine mesure, l'organisation apprenante peut également se rapprocher du

¹⁵⁰Un apprentissage est dit collectif, même lorsqu'il est réalisé individuellement, quand il affecte une partie ou l'ensemble de l'organisation. Par conséquent, « le savoir organisationnel diffère de la somme des savoirs individuels car ceux-ci se diffusent et se combinent pour produire de nouveaux savoirs » (J.-C. Tarondeau, *Le management des savoirs*, 2e éd., 2002, p. 32).

¹⁵¹Voir la bibliographie.

¹⁵²P. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency, 1990, 423 p.

¹⁵³Rappelons d'ailleurs que l'idée d'apprentissage organisationnel ne va pas de soi et recouvre un grand nombre de significations ; certains chercheurs contestent même la possibilité d'un apprentissage autre qu'individuel ou collectif (M. Ferrary, Y. Pesqueux, *Management de la connaissance...*, 2011, p. 88-114).

¹⁵⁴S. Arabito, *Academic libraries as learning organizations...*, mém., 2004.

¹⁵⁵On retrouve l'expression dans les articles suivants : G. Caron, « Du soutien au partenariat... », *BBF*, 1998, n°2, p. 38-43 (l'auteur est un bibliothécaire québécois...); É. Lacombe-Carraud, J. Link-Pezet, « Former des formateurs », *BBF*, 1999, n° 1, p. 60-69 ; C. Ollendorff, « L'offre de service en bibliothèque académique », *BBF*, 1999, n° 4, p. 47-54. Deux autres articles de 2010 et 2011 emploient également cette expression mais ils sont écrits respectivement par une spécialiste de gestion des organisations et par des bibliothécaires suisses.

« management agile »¹⁵⁶, un autre modèle d'organisation ayant émergé avec le développement des TIC et s'appuyant sur l'intelligence collective, la recherche continue d'amélioration et l'usage des nouvelles technologies. Tous ces concepts ont donc pour point commun de valoriser les savoirs individuels et collectifs de l'organisation, donc de créer les conditions nécessaires à leur développement, dans le but d'évoluer au rythme des changements.

Le modèle de l'organisation apprenante a toute sa place dans une réflexion sur la formation continue au numérique puisqu'il repose sur l'acquisition permanente de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences. Il dépasse toutefois la simple logique d'apprentissage des individus dans la mesure où il consiste à modifier la structure de l'organisation afin de la rendre elle-même apprenante. L'organisation s'inscrit alors dans un mouvement d'adaptation continue, fondé sur une approche réflexive de l'expérience. Il importe donc que les savoirs développés soient liés au travail quotidien, démarche dont nous avons déjà évoqué l'intérêt et les modalités.

Sur le chemin de cette longue transformation, qui suppose des changements importants dans la conception de l'organisation, des étapes intermédiaires existent. Elles correspondent à des niveaux différents de prise en compte et de prise en charge de la formation. On peut ainsi distinguer un premier degré équivalent aux situations que nous avons décrites au début de la deuxième partie : l'établissement est consommateur de stages proposés par un organisme extérieur. Lorsque la bibliothèque construit une politique de formation, en favorisant les démarches d'apprentissage individuel, elle devient une organisation formatrice. Il ne s'agit pas de transfert de compétences, mais plutôt d'« acquisition de savoir-faire pratiques contextualisés »¹⁵⁷ : l'organisation formatrice privilégie, par exemple, le stage en intra, qui permet de former une équipe en s'adaptant précisément au contexte de leur établissement. En parvenant à développer des compétences collectives, à impliquer les cadres dans les processus de formation et à tenir compte des apports de la formation pour modifier son fonctionnement, l'organisation devient apprenante.

Si le modèle de l'organisation apprenante est né dans le milieu de l'entreprise, il n'en est pas moins utile aux organisations du secteur public en général, et aux bibliothèques en particulier. Il promeut en effet l'apprentissage, l'expérimentation et la prise de risques, éléments sur lesquels repose l'innovation numérique en bibliothèque, comme nous l'avons vu précédemment. Le partage des connaissances, des expériences et des compétences est encouragé¹⁵⁸. Afin de favoriser la créativité et l'émergence d'initiatives, la communication est facilitée aussi bien de manière horizontale (entre les équipes) que verticale (par-delà les barrières hiérarchiques). Les idées des agents sont sollicitées et prises en compte par l'encadrement. Cela implique que l'organigramme gagne en souplesse, comme nous le verrons plus loin.

Confrontation du modèle aux cas français

Il a paru intéressant de dégager des éléments relatifs à la formation au numérique parmi les stratégies de l'organisation apprenante¹⁵⁹, et de les confronter aux pratiques des

¹⁵⁶Les principes de l'agilité ont aussi donné naissance à des méthodes de gestion de projet, issues du monde de l'informatique, qui sont notamment évoquées dans certaines formations à la gestion de projet numérique de la BnF.

¹⁵⁷« L'organisation apprenante, » *La lettre du CEDIP – En lignes* n°14, janv. 2001, p. 1.

¹⁵⁸D'après G. Caron, les bibliothèques sont extrêmement bien placées pour devenir des organisations apprenantes mais également pour jouer un rôle dans la réflexion à ce sujet puisque le modèle repose sur la valorisation du savoir et sur « l'utilisation intelligente de l'information », domaine d'excellence des bibliothèques (« Du soutien au partenariat : la bibliothéconomie en devenir », *loc. cit.*, p. 43).

¹⁵⁹Nous nous inspirons notamment de J. Giesecke, B. McNeil, « Transitioning to the learning organization », *Library trends*, 2004 et S. Arabito, *op. cit.*

bibliothèques françaises. Les modifications plus structurelles de l'organisation seront abordées dans la dernière sous-partie.

Le rôle de l'encadrement et l'importance d'une vision commune

Les principes de l'organisation apprenante mettent d'abord l'accent sur l'importance d'une vision commune¹⁶⁰ de l'avenir de l'établissement et des objectifs à atteindre pour y parvenir. Les formations au numérique doivent donc s'inscrire dans cette stratégie, ce que certains plans de formation mettent en pratique : une introduction éventuellement rédigée par la direction rappelle les grandes orientations, puis les axes du projet d'établissement y sont déclinés en objectifs et compétences à acquérir, dont sont déduites des actions de formation. On peut ensuite procéder à un recensement des besoins de formation, des moyens nécessaires pour encourager l'apprentissage auprès des agents et des ressources disponibles pour la formation interne. Dans certains établissements, cette étape offre l'occasion de former des groupes de travail pour identifier les compétences à acquérir ou développer. À la BnF, cette démarche a abouti à la constitution d'un référentiel de compétences, régulièrement mis à jour, mais aucune autre bibliothèque française ne semble avoir procédé de la sorte¹⁶¹. Quelques correspondants formation ont cependant affirmé vouloir mener ce travail à bien, notamment afin de mieux organiser la formation interne.

L'implication des cadres doit également se traduire par la participation aux formations, en tant que formés : il s'agit de montrer par l'exemple que tous les agents sont concernés par la formation.

Le rôle décisif de la hiérarchie dans la transition vers une organisation moins hiérarchique n'est pas le moindre des paradoxes inhérents au modèle de l'organisation apprenante. Argyris et Schön, de même que Peter Senge, insistent en effet sur la nécessité d'impulser le changement culturel par le haut¹⁶². Les résistances qui ne manqueront pas de s'élever doivent ensuite être apaisées par le recours au dialogue, la construction commune d'objectifs et la définition concertée des moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre, notamment en termes de formation.

Transmettre le goût du changement, de l'innovation, de l'expérimentation : l'acculturation au numérique

Dans la logique de l'organisation apprenante, la mise en place du plan de formation s'accompagne d'un réel effort de promotion de l'apprentissage auprès des agents, grâce à un discours valorisant le changement, l'innovation et l'expérimentation. Le discours sur la nécessaire prise de risques en bibliothèque est devenu fréquent dans la littérature professionnelle, même si le principe peine parfois à être mis en pratique. Ainsi Meredith Farkas fait-elle le constat que l'introduction d'une innovation en bibliothèque échoue presque toujours pour des raisons de culture professionnelle¹⁶³. Elle conseille alors aux cadres d'encourager les agents à « apprendre et jouer » avec les nouvelles technologies, mission qu'elle voudrait voir inscrite dans les fiches de poste. Cela implique d'accepter l'échec, de permettre à chacun d'exprimer ses idées, quelle que soit sa place dans l'organigramme, voire de renoncer à l'exécution de certaines tâches pour consacrer

¹⁶⁰La « *shared vision* » est l'un des piliers du modèle, d'après P. Senge.

¹⁶¹Dans le monde francophone, on peut noter l'exemple du *Référentiel d'activités bibliothéconomiques* de l'université de Genève (élaboré en 2010, mis à jour en 2012).

¹⁶²S. Arabito, *op. cit.*, p. 23.

¹⁶³M. Farkas, « Nurturing innovation » [en ligne], *American libraries*, 17 sept. 2010.

du temps à l'expérimentation. Créer les conditions pour que l'échec ne soit plus craint et qu'il devienne au contraire source d'apprentissage et d'amélioration est la conduite qu'a notamment défendue Olivier Tacheau, ancien directeur de la bibliothèque universitaire d'Angers :

« il faut libérer l'intelligence et la créativité des personnels. Les rendre sensibles à la nouveauté, les acculturer et surtout les sécuriser face au changement. Enjeu : former les agents à rester compétents en se posant toujours les bonnes questions plutôt qu'à être compétents à un moment donné avec les bonnes réponses, vite périmées. Plus d'autonomie, plus de participation et d'adhésion de tous les personnels et à tous les niveaux [...]. Pour contre-attaquer, il convient de passer d'une logique de rupture à une culture du changement permanent et continu »¹⁶⁴.

Bien entendu, un tel discours programmatique ne suffit pas : la chronique de Daniel Bourrion, publiée l'année suivant ce billet d'Olivier Tacheau, prouve que les mentalités ne peuvent changer si rapidement. Toutefois, cette prise de position de la part de la direction est une première étape. La formation est la seconde, qui doit donc développer chez les agents des compétences cognitives et comportementales davantage que techniques, notamment la capacité de s'adapter et d'évoluer¹⁶⁵. Sur le long terme, dans un contexte d'innovation technique permanente, cette aptitude conditionnerait même toutes les autres. Cela signifie aussi que le plan de formation doit faire la part belle aux formations sur la communication entre équipes, la créativité, les apports des différentes générations de professionnels, etc. Or, force est de constater que ce type de sujets n'est presque jamais abordé dans les programmes de formation, qu'ils soient internes ou proposés par les organismes extérieurs.

Néanmoins, plusieurs SCD ont utilisé la formation pour accompagner ce changement de mentalités et acculturer leurs équipes au numérique. Ces initiatives peuvent prendre diverses formes. Certaines bibliothèques choisissent de présenter à tous les agents des sujets de culture professionnelle (open access, archives ouvertes, learning centres, métadonnées, avenir des catalogues...). Il s'agit avant tout d'informer, de faire découvrir, ce qui n'exclut pas la pratique : ainsi la sensibilisation à la lecture numérique passe-t-elle souvent par la manipulation de tablettes et liseuses. Ces séances permettent plus ou moins implicitement de développer une terminologie et des concepts communs à tout le personnel, en tentant d'abord de susciter la curiosité des agents pour les évolutions technologiques qui les environnent. Au SCD de l'université de Versailles-Saint-Quentin, la direction a cherché à « dédramatiser » le numérique : une « semaine du numérique » permet d'organiser des ateliers de découverte de différents outils (blogs, Flickr, Netvibes...), en encourageant leur appropriation dans la vie personnelle des agents, avant même d'envisager une utilisation professionnelle¹⁶⁶. Ces formations très ouvertes permettent de toucher un public large et hétérogène, auquel il faut donc adapter le propos.

Néanmoins, cette acculturation trouve de fait ses limites dans l'absence de mise en pratique, qui réduit considérablement les apprentissages possibles. S'ils ne sont pas mis en situation de réexploiter ces découvertes, d'une manière ou d'une autre, il est probable que les traces laissées par ces séances seront minimales. La bibliothèque universitaire d'Angers, passée l'étape de la sensibilisation aux sujets numériques « à la mode », a ainsi réorienté son programme d'« acculturation douce »¹⁶⁷ vers l'information sur les projets en cours et vers les apprentissages concrets. Il est également envisagé d'apporter une aide plus individualisée à ceux pour qui le maniement des outils numériques quotidiens serait

¹⁶⁴O. Tacheau, « La bibliothèque contre-attaque », *Le nombril de Belle Beille* [blog], 6 nov. 2010.

¹⁶⁵Outre la formation, montrer l'exemple est un bon moyen de diffuser la culture de l'expérimentation, par exemple en rendant compte de ses erreurs sur un blog professionnel.

¹⁶⁶Entretiens avec C. Pérales et E. Harranger.

¹⁶⁷SCD de l'université d'Angers, *Rapport d'activité 2011-2012* [en ligne], p. 11.

encore trop complexe¹⁶⁸, même si cette approche demeure délicate (risque de stigmatisation des agents en difficulté, tutorat chronophage, etc.).

En outre, pour Sylvère Mercier, l'acculturation ne peut être un objectif en soi : il s'oppose aux démarches de sensibilisation qui ne seraient pas destinées à des cadres¹⁶⁹ ou ne seraient pas liées à un projet de service car elles créeraient un sentiment de frustration. Les agents formés n'ayant pas de prise sur la politique de leur établissement, ils ne seraient pas en situation de mettre en pratique leurs nouveaux savoirs¹⁷⁰. Mais dans une organisation apprenante où l'esprit créatif des équipes est encouragé et stimulé, les propositions des agents seraient de fait prises en compte. La position de Mercier tend donc à laisser penser que la réalité de l'organisation hiérarchique de nombreuses bibliothèques françaises semble au contraire peu favorable à ce mode de fonctionnement.

L'acculturation au numérique s'inscrit de fait dans une démarche d'accompagnement au changement¹⁷¹. Elle doit alors se conjuguer avec une réflexion sur les aspects organisationnels et diffuser la culture de l'innovation et de l'expérimentation, dont nous avons déjà relevé les traits essentiels. Ce type de formation permet entre autres de développer un recul critique sur ses propres pratiques professionnelles, recul à partir duquel pourra se construire l'amélioration continue du travail individuel et collectif que l'organisation apprenante cherche à mettre en place. Or, cette adaptation permanente requiert notamment d'évaluer la qualité et l'efficacité des formations suivies, ce que peu de SCD ont réussi à initier.

Évaluation des formations et capitalisation des connaissances

Les savoirs acquis de manière individuelle ne profitent à l'organisation que s'ils peuvent être évalués et partagés. Or, ces étapes pèchent dans nombre de dispositifs de formation que nous avons observés.

À l'issue de stages suivis à l'extérieur, rares sont les établissements où l'on est réellement tenu de rendre compte de sa formation. Ces retours sont parfois informels, par le biais d'un échange avec le correspondant formation ; peu d'établissements systématisent cet entretien ou font compléter un formulaire d'évaluation. Bien souvent, on fait confiance au bouche à oreille pour évaluer la qualité du stage. Dans le cas des formations internes, l'évaluation est encore plus embryonnaire. Certains correspondants formation ont formulé le souhait de l'organiser, mais d'autres s'inquiètent des réticences des formateurs internes qui craindraient d'être jugés. Ces évaluations permettent pourtant d'améliorer le choix des stages et la qualité des formations internes, toujours dans un souci d'adéquation entre les besoins des agents, les ressources disponibles et les objectifs des services. Quant à l'évaluation à froid des conséquences de la formation sur la pratique professionnelle, elle est inexistante¹⁷². Dans le cas des savoirs techniques, on peut estimer que l'application est rapidement visible, mais beaucoup d'autres connaissances peuvent être difficiles à percevoir, ou n'avoir d'effet que sur le long terme¹⁷³. C'est particulièrement le cas pour les dispositifs d'acculturation au

¹⁶⁸Entretien avec N. Clot.

¹⁶⁹Le cycle de formation « Biblioquest » que Mercier a contribué à créer ne s'adresse d'ailleurs qu'aux directeurs de bibliothèques territoriales.

¹⁷⁰S. Mercier, « Formations à la médiation numérique... », *loc. cit.*

¹⁷¹Comme l'a rappelé O. Tacheau, il est vain de se préoccuper de formation si l'on n'a pas auparavant motivé, informé et associé ses collègues au changement (« La bibliothèque contre-attaque », *loc. cit.*).

¹⁷²Renouf et Tosello-Bancal le déploraient déjà il y a dix ans (*Le réseau des organismes de formation...*, *op. cit.*, p. 39-40). Voir aussi : G. Perrin, *op. cit.*, p. 46-47.

¹⁷³A propos de l'évaluation sur le long terme, voir : L. Reed, P. Signorelli, « Learning from success and failure : the importance of effective evaluations », dans *Workplace learning and leadership : a handbook for library and nonprofit trainers*, p. 97-108.

numérique : parmi les établissements que nous avons étudiés, certains ont observé des conséquences positives telles que des pratiques de veille plus développées, des questions pertinentes posées en réunions, la prise en main facilitée d'outils numériques, l'amélioration de la rédaction en ligne..., mais d'autres signalent aussi qu'il est très difficile de mesurer l'impact de ces actions.

Outre l'évaluation, le partage des connaissances acquises est un bon moyen de multiplier les effets d'une formation. Les formations-relais semblent rares mais cela pourrait d'abord s'expliquer par un manque de visibilité car elles sont bien souvent informelles. De fait, très peu d'établissements ont instauré l'obligation d'assurer une formation interne après avoir suivi un stage. Cela peut être exigé lorsque plusieurs agents demandent la même formation mais qu'un ou deux seulement sont autorisés à s'y rendre. La formation-relais tente alors de corriger ce qui pourrait être perçu comme une injustice. Elle permet aussi au formé devenu formateur de s'assurer de la maîtrise des connaissances acquises en stage, voire de les consolider.

A défaut d'un partage oral des connaissances, plusieurs SCD ont mentionné l'existence d'espaces dédiés aux comptes-rendus de formations ou de conférences sur leur Intranet. Il semble qu'un effort soit même réalisé par certains pour mieux s'emparer de ces outils. Dans le plan du SCD de l'université Paris 10, par exemple, la formation à l'ENT et au partage de documents est une des priorités pour 2013, « dans une logique de modernisation ». La direction des bibliothèques et de l'IST de l'université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines projette de mettre à disposition sur l'Intranet un « outil d'autoformation » qui recenserait des documents en ligne répondant aux besoins de formation des agents. Ces deux cas témoignent bien d'une volonté de développer à la fois la collaboration et l'autonomie des personnels, pour acquérir de nouveaux savoirs. Mais ils prouvent aussi que ces pratiques demeurent embryonnaires et varient considérablement d'un établissement à l'autre. De fait, la capitalisation des savoirs, fondement du *knowledge management*, n'est pas aisée à mettre en place et maintenir sur la durée¹⁷⁴.

À travers tous ces exemples, on constate que l'organisation apprenante invite plus largement à redéfinir la formation continue comme un processus de formation en continu, au quotidien, se nourrissant du dialogue entre collègues, des lectures professionnelles, du travail avec un tuteur, du suivi de formations, de conférences, d'ateliers pratiques, etc¹⁷⁵. En anglais, cette définition plus compréhensive a conduit à passer de la notion de *continuing education* à celle, plus large, de *continuing professional development*, laquelle fait une large place au *workplace learning*¹⁷⁶. On observe un phénomène similaire en français, avec le renouveau du concept de professionnalisation, dont la formation continue n'est plus qu'un moyen. Mais quels que soient les méthodes étudiées et les termes employés, toute réflexion sur le développement des compétences professionnelles implique désormais de penser conjointement les questions de formation et d'organisation.

¹⁷⁴La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences, op. cit., p. 90.

¹⁷⁵Voir, par exemple : C. Isberg, « Professional development, values and strategy... », *IFLA Journal*, mars 2012.

¹⁷⁶Une section CPDWL a été créée à l'IFLA en 2003.

INFLUENCES RÉCIPROQUES DE LA FORMATION AU NUMÉRIQUE ET DE L'ORGANISATION

L'interdépendance de la formation continue et de l'organisation du travail face aux changements

Une inquiétude fondamentale : l'évolution des métiers sous l'influence du numérique

La question de l'évolution des métiers préoccupe l'ensemble de la profession, a fortiori dans les bibliothèques universitaires. Une des commissions permanentes de l'ADBU est d'ailleurs consacrée à ce sujet, qui a fait l'objet d'une journée d'étude lors du congrès de l'association en septembre dernier. C'est également un sujet de réflexion important à la BnF, au point d'avoir donné naissance à l'observatoire ORHION. Par ailleurs, il existe une bibliographie française abondante sur ce sujet dont l'enjeu identitaire explique en grande partie pourquoi les professionnels s'en sont saisis si vivement.

Si chacun perçoit les transformations en cours et la nécessité d'en amorcer d'autres, tous ne s'accordent pas sur la nature de ces changements. Ainsi le Taiga forum¹⁷⁷ prévoit-il que d'ici 2015 les bibliothèques ne pourront réussir qu'en « convertissant » leurs personnels ou en les réaffectant à des rôles différents dans la bibliothèque¹⁷⁸. Cette affirmation ne se veut pas réaliste mais vise à provoquer des réactions à propos de l'évolution inéluctable des métiers. Selon ses fonctions ou son niveau de responsabilité, la perception du changement n'est pas non plus identique : interrogés sur les défis à relever par la BnF à l'avenir, les catégories A de l'établissement citaient davantage la « révolution numérique » que les autres, alors que les catégories C s'inquiétaient plutôt des conditions de travail¹⁷⁹.

D'après le University leadership council, les bibliothécaires tendront à l'avenir à se désintéresser de la gestion des collections au profit de services intégrés dans les cursus universitaires et dans les équipes de recherche¹⁸⁰. L'évolution que ce rapport dessine rompt avec les métiers traditionnels des bibliothèques : l'équipement, le catalogage et l'indexation des ouvrages sont externalisés, l'acquisition de licences pour les ressources électroniques est gérée au niveau consortial, les achats sont déterminés par les demandes des usagers (modèle *patron-driven acquisition*), le renseignement de base est entièrement virtuel et collaboratif (le renseignement bibliographique approfondi prend la forme de rendez-vous avec un bibliothécaire), et le prêt est automatisé¹⁸¹. Les tâches habituelles des magasiniers, des acquéreurs et des catalogueurs deviennent donc obsolètes, au profit de nouveaux rôles auprès des étudiants, des enseignants et des chercheurs. Toutefois, le rapport identifie deux obstacles à cette évolution des missions : d'une part, certains bibliothécaires manquent de compétences et/ou d'intérêt pour assumer ces services de soutien à l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, et d'autre part, la communauté universitaire ne voit pas toujours les

¹⁷⁷Le Taiga forum est une association de cadres des bibliothèques universitaires qui publie chaque année une liste d'« affirmations provocantes » (*provocative statements*), afin de questionner les limites traditionnelles des bibliothèques.

¹⁷⁸Taiga forum, « Draft provocative statements », 2010-2011 : « By 2015, successful libraries will be those that have managed to turn over the majority of their staff or reassigned staff to different roles within the library » (cité dans : University leadership council, *Redefining the Academic Library...*, 2011, p. 2).

¹⁷⁹BnF, *Rapport d'activité 2011*, p. 83.

¹⁸⁰University leadership council, *op. cit.*, p. 17.

¹⁸¹*Id.*, p. 18 et 64. Le rapport cite l'exemple de la bibliothèque de UC Merced qui correspond à ce modèle.

bibliothécaires comme une ressource utile dans ces domaines académiques¹⁸². La solution serait alors de proposer des « bibliothécaires embarqués » (*embedded librarians*), ce qui suppose des compétences en curation numérique, en multimédia, web design ou, paradoxalement, dans des domaines scientifiques particuliers¹⁸³.

Constater l'évolution des métiers signifie parfois aussi laisser la place à d'autres, lorsque cela est nécessaire¹⁸⁴. S'appuyant sur les pratiques américaines, le *Schéma numérique des bibliothèques* imagine, par exemple, le profil du *data librarian* qui aurait un statut de contractuel et gérerait les archives des chercheurs ou les données de la recherche¹⁸⁵. Pour approfondir cette réflexion, le rapport recommande également de « cartographier et dénombrer [...] les nouveaux métiers et les métiers en voie d'évolution liés au numérique en bibliothèque ». De fait, le référentiel BiblioFil n'a pas encore été mis à jour.

Plus généralement, il semble utile de définir les frontières de compétences des différents métiers, y compris ceux qui ne relèvent pas directement de la filière bibliothèque, pour mettre en place une complémentarité efficace et valoriser les compétences propres à chaque métier et à chaque corps. C'est un des objectifs que poursuivent les learning centres, le plus souvent en faisant collaborer bibliothécaires, informaticiens et spécialistes des TIC appliquées à la pédagogie. Le learning centre rassemble en effet des personnels qui sont habituellement dispersés dans les différents services des universités. La formation doit donc aussi permettre « le mélange des cultures dans les équipes, afin de surmonter les barrières entre professionnels »¹⁸⁶.

En outre, le rapprochement de certains métiers, entre bibliothécaires et documentalistes par exemple, pousse à reconsidérer les parcours de formation, comme le montre l'exemple des iSchools américaines¹⁸⁷. Cette remise en cause de la formation et de l'organisation, dans l'optique de l'évolution des métiers, est également perceptible dans les résultats de l'enquête de l'ADBU. En effet, elle visait à faire ressortir des « zones de fragilité » parmi lesquelles on relève pêle-mêle « l'informatique documentaire », les « outils et pratiques numériques », l'« hétérogénéité des compétences », l'« écart entre la rapidité des évolutions technologiques, les temps de formation et d'appropriation » mais aussi la « difficulté à modifier les pratiques professionnelles » et les « difficultés à faire évoluer les missions en fonction des nouveaux enjeux et des nouveaux supports ». Interrogés sur l'évolution des métiers, les directeurs identifient donc des problèmes qui touchent aux compétences, à la formation continue et à l'organisation liées au numérique en particulier, et à l'adaptation au changement en général.

La formation continue au service de la GPEC

Dans ce contexte professionnel mouvant, les bibliothèques doivent pourtant tenter de se projeter pour gérer leurs ressources humaines à moyen et long terme. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) cherche ainsi à adapter les ressources humaines aux besoins de l'organisation, à partir des objectifs stratégiques identifiés, et à accompagner les agents dans leur évolution professionnelle. Cela

¹⁸²*Id.*, p. 66.

¹⁸³*Ibid.*

¹⁸⁴L'intervention de Silvie Delorme à la journée de l'ADBU sur l'évolution des métiers a montré combien l'intégration de nouveaux métiers dans les bibliothèques pouvait être difficile (« De nouveaux métiers en bibliothèque : mode ou nécessité ? », *Journée d'étude ADBU...* [enregistrement vidéo], 6 sept. 2012).

¹⁸⁵B. Racine, *op. cit.*, p. 42-43.

¹⁸⁶S. Jouguelet, *Les learning centres...*, *op. cit.*, p. 25.

¹⁸⁷L'organisation des iSchools (<http://www.ischools.org/>), créée en 2005, est un collectif de programmes de formation en sciences de l'information. Elle promeut l'interdisciplinarité afin de mieux comprendre les enjeux de la gestion de l'information à l'heure du numérique.

implique donc de s'intéresser à la fois aux individus et au fonctionnement de l'organisation. On a vu qu'une première phase d'analyse prospective était nécessaire, que les ministères et certaines bibliothèques ont entreprise en élaborant des référentiels de compétences.

Pour les bibliothèques, l'adaptation des ressources humaines passe principalement par trois voies : le recrutement de « nouvelles générations de bibliothécaires avec de nouvelles compétences », la formation continue et l'évolution de l'organisation¹⁸⁸. Le recrutement de profils spécialisés est évidemment une solution séduisante lorsque des compétences nécessaires viennent à manquer. Toutefois, la marge de manœuvre dont disposent les SCD dans leur gestion des ressources humaines est assez contrainte. Les créations de poste sont rares et il n'est pas toujours possible d'attendre les départs à la faveur desquels on pourra redéfinir de nouveaux profils. Par ailleurs, les changements organisationnels sont souvent difficiles et longs à mettre en place, et ne remédient pas nécessairement à tous les problèmes : rebattre les cartes renouvelle le jeu mais n'en ajoute pas de nouvelles. Aussi est-il logique que la formation continue soit le levier le plus utilisé pour faire évoluer les compétences au sein d'un établissement. Pour autant, la formation continue au numérique ne pourra prendre sa pleine mesure que dans un contexte organisationnel favorable.

Un témoin privilégié : l'observatoire ORHION à la BnF

Créé officiellement en 2010, l'Observatoire des organisations et ressources humaines sous l'impact opérationnel du numérique est chargé d'étudier les changements induits par le numérique sur les activités, les méthodes de travail, les organisations et leur perception par les agents. L'analyse qui en découle tente de prévoir les évolutions et contribue donc à la GPEC de la BnF. Plus encore, les travaux d'ORHION ont une véritable influence sur la prise de conscience par la direction des changements nécessaires dans l'organisation (la transversalité prend ainsi une place croissante dans la gestion des projets) et la formation, favorisant « l'émergence d'une culture commune du numérique » à la BnF¹⁸⁹. Ils ont aussi abouti à une démarche de réflexion collective, « Numérique : horizon 2015 », qui doit définir la stratégie de la BnF en matière de numérique, notamment au regard de ses conséquences sur les ressources humaines¹⁹⁰.

L'observatoire travaille à partir d'entretiens menés auprès d'agents de la BnF et se divise en groupes pour analyser des questions précises. L'un d'eux avait ainsi dû recenser les formations au numérique organisées par les différents départements de la BnF, dans la perspective de mieux les coordonner. Désormais, les modifications apportées aux formations au numérique, que nous avons déjà évoquées, sont menées de manière transversale, hors d'ORHION.

Enfin, l'observatoire fait connaître ses réflexions en invitant d'autres acteurs à y participer par le biais de séminaires, qui conjuguent retours d'expériences et débats, et en communiquant ses analyses à la direction¹⁹¹. Il tente ainsi d'éviter la création d'un fossé entre experts opérationnels du numérique et cadres dirigeants de la bibliothèque.

¹⁸⁸S. Jouguelet, C. Vayssade, *op. cit.*, p. 51.

¹⁸⁹BnF, *Rapport d'activité 2010*, p. 75.

¹⁹⁰BnF, *Rapport d'activité 2011*, p. 59.

¹⁹¹M. Clatin, L. Fauduet, C. Oury, « Watching the library change, making the library change ?... » [en ligne], Communication faite au congrès de l'IFLA, Helsinki, 14 août 2012.

En réalité, des influences réciproques

Les liens qu'entretiennent le numérique et l'organisation du travail sont complexes. En effet, comme l'ont montré les travaux du groupe ORHION, le développement des collections et outils numériques en bibliothèque modifie, parfois profondément, les modes d'organisation. Cela ne se reflète pas toujours dans les organigrammes, mais les bouleversements de la gestion du travail sont indéniables et varient considérablement d'un établissement à l'autre. Pour une même tâche ou un même processus, on observe des façons de faire différentes, tant du point de vue des moyens humains qui y sont affectés (nombre d'agents, niveau de qualification et de formation¹⁹²) que de l'organisation du travail. Ce sont d'ailleurs souvent ces changements organisationnels qui marquent (positivement ou négativement) les agents, davantage que l'adoption de nouveaux outils¹⁹³. De plus, le numérique n'a pas seulement fait évoluer les ressources et les services que proposent les bibliothèques, il a également modifié les outils de travail des agents, en matière de communication, de recherche d'information, de collaboration, de veille... Dès lors, c'est en se formant à tel outil numérique que l'on pousse l'organisation à se modifier.

À l'inverse, les changements d'organisation peuvent faire naître de nouvelles manières de se former au numérique, notamment en favorisant les échanges écrits et oraux entre individus et entre équipes. La gestion des connaissances et la transmission des compétences sont alors facilitées par un ensemble de procédures mises au point par la direction. Comme l'illustre le modèle de l'organisation apprenante, la structure de travail doit de toute façon répondre à certaines conditions indispensables pour assurer une réelle efficacité de la formation continue, en commençant par dégager du temps pour l'expérimentation et l'apprentissage et permettre aux agents de réutiliser les savoirs acquis.

Il ne s'agit pas ici de déterminer ce qui, du numérique ou de l'organisation, a changé en premier, mais plutôt de considérer qu'un processus dynamique fait évoluer les organisations et les technologies :

« Une technologie ne peut, quel que soit le contexte de départ et le processus effectivement suivi, déterminer complètement des changements organisationnels. Quant au déterminisme organisationnel, il sous-estime les incidences de certaines caractéristiques particulières des technologies. En outre, ces deux conceptions sont statiques et ne s'intéressent guère aux processus d'intégration et d'utilisation des TIC dans un contexte organisationnel. »¹⁹⁴

Par exemple, se former à un outil de workflow ne suffit pas à faire de la gestion de projet le mode principal de travail dans la bibliothèque. De même, un acquéreur qui utiliserait Netvibes ne s'en verrait pas pour autant confier les acquisitions de ressources numériques dans son secteur, si celles-ci sont effectuées de manière centrale par le responsable de la documentation électronique. Pour que l'organisation change, il faut donc que la direction de l'établissement ait conscience que tel outil numérique ne pourra être utilisé de manière optimale que si son mode de gestion est adapté. Ainsi l'animation du compte Gallica sur Facebook et Twitter rompt-elle avec la rigidité hiérarchique habituelle de la BnF en fonctionnant selon un principe de collaboration entre agents issus de plusieurs départements¹⁹⁵. Afin de garantir la réactivité inhérente à l'utilisation

¹⁹²B. Racine, *op. cit.*, p. 40.

¹⁹³Entretien avec B. Bodet, M. Clatin et L. Rey. Le constat est également tiré dans d'autres secteurs d'activité : « Plus encore que les TIC, qui y jouent un certain rôle, ce sont les réorganisations permanentes qui modifient profondément le contenu des emplois et les conditions de travail et concourent à mettre les acteurs sous tension » (Commissariat général du plan, *Les métiers face aux technologies de l'information*, La Documentation française, 2003, p. 21).

¹⁹⁴*Les métiers face aux technologies de l'information*, *op. cit.*, p. 29.

¹⁹⁵« Une bibliothèque numérique sur les réseaux sociaux : l'exemple de Gallica », *BBF*, 2012, p. 36-37.

d'un réseau social, les publications ne peuvent être validées par voie hiérarchique. L'équipe en charge de Gallica bénéficie donc d'une grande autonomie¹⁹⁶. Ce mode de fonctionnement requiert des compétences multiples de la part des agents concernés, qui se nourrissent non seulement de l'expérience professionnelle mais aussi des pratiques personnelles. C'est un des traits caractéristiques de l'univers du numérique, particulièrement lorsqu'il s'agit des médias sociaux, que de mêler par certains aspects vies privée et professionnelle. De fait, les outils et les moments dédiés à l'une et à l'autre se superposent parfois puisque l'on peut utiliser un même compte Facebook à des fins de veille professionnelle, comme à des fins privées ; la veille ne sera pas forcément circonscrite à la journée de travail, de même que la rédaction d'un blog professionnel.

De manière logique, les organisations évoluent généralement plus lentement que les besoins et les compétences, les changements collectifs étant plus complexes à mettre en œuvre que des adaptations individuelles. Les bibliothèques françaises ne sont d'ailleurs pas les seules concernées par ce problème : un certain nombre de bibliothèques étrangères dressent ce constat¹⁹⁷. Il semblerait donc logique de faire évoluer ensemble la formation et l'organisation en mettant à profit leurs influences réciproques¹⁹⁸.

Faire évoluer conjointement formation au numérique et organisation : les grandes tendances

Du management par projet aux organigrammes horizontaux

Si l'on ne devait retenir qu'un mot pour définir les principales modifications organisationnelles survenues ou souhaitées dans les bibliothèques, il s'agirait très certainement du terme « transversalité ». Il semblerait en effet que cette notion soit le secret d'une évolution organisationnelle réussie, afin de s'adapter au changement et d'être en mesure d'innover. De fait, ce principe s'inscrit dans la droite ligne des théories de l'organisation apprenante, d'après lesquelles la transversalité favorise les apprentissages. En effet, elle permet d'impliquer les agents, qui prennent des responsabilités et deviennent plus autonomes, suscitant leur désir de développer continuellement leurs compétences. Elle permet aussi de créer de nouveaux liens entre les différentes équipes, d'où un meilleur partage des connaissances.

Néanmoins, cette transversalité est appliquée à des degrés très divers, selon les établissements. Sous l'influence du numérique notamment, la plupart se sont peu à peu convertis au management par projet, la gestion de projet permettant de réunir des compétences par-delà le cloisonnement établi par l'organigramme. Cela ne se fait pas sans heurt, dans la mesure où cette nouvelle forme de management transversal ne se substitue pas au management vertical. Dès lors, on observe un hiatus entre les responsabilités parfois importantes des chefs de projets et leur positionnement hiérarchique dans l'établissement. Cette situation est

¹⁹⁶De fait, la gestion collective encourage « une forme de contrôle croisé des publications au sein même de l'équipe ».

¹⁹⁷Voir, par exemple, l'intervention de D. Shorley à la journée d'étude de l'ABF du 10 janvier 2011 sur le thème « Nouveaux métiers, nouvelles compétences ? » (L. Rey, « L'étonnante plasticité des compétences professionnelles et la bibliothèque numérique », *BBF*, 2011, p. 84).

¹⁹⁸Cette vision a donné naissance aux principes de la formation/organisation. D. Thomas et M. Bouclet (dir.), *L'organisation du travail et la formation*, 1999, p. 16-17 : « Faute de pouvoir les prédire, il s'agit d'ajuster en permanence les compétences et l'organisation aux évolutions en les traitant conjointement. [...] Les attentes vis-à-vis de la formation sont justement de développer des capacités d'action dans des situations différentes et imprévues. L'ensemble de ces événements qui surviennent à l'intersection entre le champ des habitudes d'hier et celui des évolutions en cours pourrait ainsi donner non seulement matière à la formation mais aussi transformer l'organisation ».

particulièrement visible à la BnF qui cumule un organigramme très hiérarchique et des besoins importants de gestion transversale des projets entre les départements.

Dans cette logique de décloisonnement, le numérique ne doit plus être isolé dans un service de la bibliothèque, mais gagne au contraire à être disséminé partout où cela est nécessaire. Sans nécessairement bouleverser les organigrammes, il est possible d'impliquer des agents de différents services sur des questions comportant des aspects numériques, grâce au management par projet. Travailler à cette intégration des collections physiques et numériques dans les projets transversaux contribue d'ailleurs à vaincre les peurs que suscitent encore les ressources électroniques. La formation continue a un rôle fondamental à jouer dans ce changement, si l'on consent à redéfinir certaines actions. Sylvère Mercier invite ainsi à repenser les formations à destination des chargés de collection, qui ont un rôle de référent dans une discipline, en tant qu'acquéreurs et en tant que médiateurs. Il propose donc de fusionner les formations à la médiation numérique et les panoramas disciplinaires afin d'obtenir des « dispositifs de médiation adaptés aux objectifs de chaque domaine documentaire »¹⁹⁹.

Le déploiement du numérique dans toutes les activités (donc dans toutes les actions de formation) et le management par projet sont deux étapes importantes vers une plus grande transversalité, dont la finalité reste néanmoins une structure à la hiérarchie aplanie, « où le personnel a un pouvoir accru de prise de décisions, de prise de risques sans crainte d'échec, d'innovation et de collaboration »²⁰⁰. La plupart des bibliothèques ayant entrepris une transition délibérée vers le modèle de l'organisation apprenante ont donc adopté un organigramme horizontal, où les décisions sont collectives et où les cadres ont avant tout un rôle de « coach »²⁰¹. Si cet objectif transparaît dans le discours de quelques directeurs de SCD, seule une étude approfondie des pratiques permettrait d'en mesurer les effets, qui dépassent de fait le cadre de ce mémoire.

Qui former ?

Spécialisation ou polyvalence ?

Cette interrogation apparemment simple recouvre en réalité un débat à plusieurs niveaux, qui se sont esquissés au fil de ce mémoire. De plus, comme l'a souligné Yves Alix en conclusion de la journée d'étude de l'ADBU sur l'évolution des métiers, s'orienter vers plus de spécialisation ou plus de polyvalence est une question qui demeure loin d'être tranchée²⁰².

D'une part, l'envahissement du numérique dans les métiers des bibliothèques requiert une plus haute technicité dans l'accomplissement des différentes tâches. Cette technicité implique alors une certaine spécialisation des compétences, comme le souligne le REME²⁰³. La spécialisation liée au numérique est également relevée par les directeurs de bibliothèques universitaires interrogés par Laurence Rey, dans son mémoire sur les nouvelles compétences en bibliothèque²⁰⁴. Pourtant, nous avons aussi observé que les impératifs du service public comme le modèle du learning centre tendaient au contraire à privilégier une certaine polyvalence des agents, afin d'assurer la qualité de l'accueil et la souplesse de l'organisation. Certaines bibliothèques étrangères s'engagent même plus avant dans la voie de la polyvalence en proposant à leurs agents

¹⁹⁹S. Mercier, *op. cit.*

²⁰⁰La citation renvoie à l'exemple de l'université de Virginie (S. Jouguelet, C. Vayssade, *op. cit.*, p. 52).

²⁰¹S. Arabito, *op. cit.*, *passim*.

²⁰²Y. Alix, « Conclusion et synthèse de la journée », *Journée d'étude de l'ADBU « Quels métiers dans les bibliothèques universitaires ? »* [enregistrement vidéo], 6 sept. 2012.

²⁰³Parmi les tendances d'évolution des différents métiers des bibliothèques dans le REME, on relève la « spécialisation accrue des compétences professionnelles », d'où « un recours accru aux actions de formation continue ».

²⁰⁴L. Rey, *Les nouvelles compétences en bibliothèque : profils de poste et plans de formation des personnels au regard de l'évolution des services*, mém. DCB, 2010, p. 49.

de se former auprès d'un collègue (du même établissement ou non), selon des modalités très variables²⁰⁵. Outre le développement de nouvelles compétences, ces techniques favorisent la communication entre équipes et le partage d'expériences. Peu de bibliothèques françaises semblent aller aussi loin, même si l'idée a été évoquée ici et là²⁰⁶. Bien entendu, la spécialisation sera d'autant plus faible que l'établissement sera petit, et inversement, puisque des effectifs réduits rendent la polyvalence nécessaire.

Cette polyvalence a toutefois des limites qu'il convient de fixer et qui dépendent logiquement du niveau de complémentarité des différentes équipes (logique d'intégration ou de simple rapprochement des services)²⁰⁷. À nouveau, on ne peut que constater les liens étroits qui unissent formation et organisation. En effet, la spécialisation et la polyvalence exigent un important effort de formation, plutôt intensive dans un cas, et extensive dans l'autre. Afin de conjuguer polyvalence et spécialisation, les learning centres optent généralement pour un tronc commun de connaissances et de compétences qui doivent être possédées par tous les agents, auquel s'ajoutent ensuite des compétences plus pointues correspondant aux fonctions particulières de chacun²⁰⁸. Contrairement au modèle traditionnel, la polyvalence n'est donc plus réservée aux agents de catégorie C, qui ne sont plus les seuls face au public, mais s'étend théoriquement à tous. Du fait de leur faible niveau de spécialisation, les magasiniers demeurent néanmoins les personnels dont les bibliothèques tentent le plus de développer la polyvalence.

En outre, on a parfois opposé spécialisation et vision stratégique : cette conception permettait notamment de justifier le fait que les agents de catégorie B possédaient un niveau de technicité supérieur à celui des catégories A qui les encadraient. Pourtant, François Léger souligne qu'il n'est pas toujours pertinent de considérer la spécialisation technique comme un obstacle au recul stratégique puisque, au contraire, la connaissance précise d'un outil aide à en saisir les potentialités, donc à se projeter²⁰⁹. Il est donc particulièrement délicat de déterminer les niveaux de polyvalence et de spécialisation de chacun.

Former des experts ou organiser la montée en compétence de tous ?

Se pose de plus en plus la question du choix des agents à former : faut-il un petit nombre d'experts référents, dont la formation continue sera pointue et très régulière, ou faut-il tenter d'élever le niveau général des agents dans le domaine du numérique ? De fait, ces deux approches sont menées conjointement dans la plupart des bibliothèques, puisqu'elles répondent à des objectifs différents. Il importe donc de concevoir des niveaux différents de formation et de les adapter aux besoins des services et des agents. C'est ce que tentent de faire certaines bibliothèques, notamment en accordant une attention spécifique à la formation des nouveaux arrivants : des modules consacrés aux questions numériques sont insérés dans le tronc commun de cette formation mais aussi dans des « parcours métiers ». À la BnF, les cadres bénéficient ainsi de formations sur la gestion de projet et l'accompagnement au changement, quand les nouveaux arrivants de catégorie C

²⁰⁵J. Leong, C. Anderson, « Fostering innovation through cultural change », *Library Management*, 2012.

²⁰⁶Entretien avec N. Clot.

²⁰⁷S. Jouguelet, *Les learning centres...*, op. cit., p. 27.

²⁰⁸*Mettre en place un learning centre...*, op. cit., p. 42.

²⁰⁹F. Léger préconise donc de développer la « culture technique » des conservateurs lors de leur formation initiale, en découvrant les technologies existantes et en manipulant différents outils. Les compétences managériales et techniques plus poussées seraient ensuite acquises par le biais de la formation continue, en fonction du poste occupé (op. cit., p. 57).

sont accompagnés individuellement, grâce à un système de tutorat²¹⁰ qui facilite leur intégration professionnelle²¹¹. Au SCD de Paris 12, ces parcours spécifiques sont proposés à chaque rentrée universitaire et sont également accessibles aux agents qui souhaitent actualiser ou faire évoluer leurs compétences²¹².

On a montré précédemment qu'un établissement ne pouvait compter sur ses seuls spécialistes pour innover et s'adapter au changement. De plus, la spécialisation des tâches et le rythme des évolutions technologiques et sociales réclament une « élévation globale du niveau de qualification dans la pyramide des emplois »²¹³. À l'inverse, une sensibilisation de tous aux questions numériques est un préalable important mais non suffisant, le numérique requérant des compétences techniques parfois poussées qu'il convient de ne pas négliger non plus.

En outre, dans le champ vaste du numérique, il existe un certain nombre de compétences que tous ne sont pas obligés d'acquérir, des référents spécialistes pouvant être sollicités si nécessaire. Joëlle Muller prend ainsi l'exemple de la gestion des licences pour les ressources électroniques :

« Une question à se poser, est-il nécessaire (et possible) que tous les acquéreurs deviennent des experts en négociations de licences. L'efficacité managériale passe certainement par une spécialisation juridique de quelques bibliothécaires chargés des contrats. En revanche tout acquéreur devrait être capable de repérer et de sélectionner les ressources numériques de son domaine d'acquisition de la même manière qu'il le fait pour les imprimés ou d'autres supports. »²¹⁴

La réactivité imposée par certaines évolutions oblige aussi à se reposer d'abord sur quelques spécialistes pour concevoir, tester, puis éventuellement mettre sur pied un nouveau service, un nouvel outil... Mais cela implique que le reste des équipes sera perpétuellement « en retard » et coupé de la démarche d'expérimentation et d'innovation. La direction doit alors faire des choix stratégiques, selon les priorités qu'elle se fixe²¹⁵.

Comme le niveau de spécialisation et de polyvalence des agents, le choix des individus à former relève en partie de la GPEC et doit être résolu en amont de l'élaboration du plan de formation. Pour autant, si l'on maintient une conception souple et ouverte de l'organisation, elle s'accommode des évolutions qui surviennent au fil de l'année et des souhaits des agents. Dans plusieurs établissements (Angers, Grenoble 2, Versailles-Saint-Quentin...), la montée en compétences s'est traduite par la prise en charge du catalogage courant (localisation dans le SUDOC) par certains magasiniers, les catégories B devenant eux-mêmes acquéreurs et formateurs auprès des usagers, afin de dégager du temps aux cadres pour assumer leurs missions de formation, de relations avec les enseignants-chercheurs, de conception des services, etc. Ces changements, qui bouleversent les cultures professionnelles traditionnelles (attachement des uns aux acquisitions ou au catalogage, réticences des autres vis-à-vis de nouvelles tâches perçues comme une charge supplémentaire, etc.), ont été menés en concertation avec les équipes et reposent avant tout sur le volontariat.

²¹⁰Le tutorat est également employé à la BnF pour la mise en production d'une application ou un nouveau projet de numérisation. Il s'agit donc le plus souvent d'un accompagnement individualisé à caractère technique.

²¹¹BnF, *Rapport d'activité 2010*, p. 58.

²¹²Plan de formation du SCD de l'Université Paris Est Créteil et entretien avec A. Cruguel.

²¹³D. Renoult, *La filière bibliothèques de la fonction publique d'État*, rapport IGB, 2008, p. 17.

²¹⁴J. Muller, « Gérer des collections c'est désormais gérer aussi des licences » [en ligne], *Bibliothécaires en formation* [blog], 28 déc. 2010.

²¹⁵B. Van Dooren, « Quelle intégration des métiers de bibliothèques au sein de l'université : quelles conséquences des RCE ? », *Journée d'étude de l'ADBU « Quels métiers dans les bibliothèques universitaires ? »*, [enregistrement vidéo], 6 sept. 2012.

Le cas des agents de catégorie C

Dans l'ensemble, les catégories C bénéficient beaucoup moins de la formation continue que les catégories A et B²¹⁶, les catégories B étant les plus consommatrices en raison des tâches très techniques qui leur sont souvent dévolues. Ce constat, pointé par G. Perrin en 2009, semble toujours d'actualité, à en juger par les résultats (certes incomplets) de l'enquête de l'ADBU sur l'évolution des métiers. Cela s'explique par plusieurs facteurs. D'abord, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un phénomène touchant l'ensemble de la fonction publique d'État²¹⁷. Ce sont les personnels ayant le niveau de formation initiale le plus élevé qui bénéficient le plus d'opportunités de formation et qui manifestent le plus de désir pour cela. Par ailleurs, la motivation des catégories C à se former, par exemple pour s'investir davantage dans des tâches techniques (exemplarisation dans les catalogues) ou dans le renseignement bibliographique du public, peut être sérieusement grevée par les faibles opportunités d'évolution de carrière qui s'ouvrent à eux. Néanmoins, ce sont désormais les missions évidentes des magasiniers dont les anciennes tâches tendent à disparaître, comme l'ont rappelé les débats autour de l'automatisation du prêt²¹⁸. La polyvalence de ces agents serait alors gage de survie²¹⁹. Mais c'est certainement la perspective d'une montée en compétence de tout le personnel, telle que nous l'avons décrite précédemment, qui justifie le mieux la prise en charge par les magasiniers du catalogage.

L'enjeu de la formation des catégories C est un problème qui a spontanément émergé lors de plusieurs entretiens, sans qu'il n'y ait eu sollicitation de notre part. Les constats principaux portaient sur la faible mobilité de ces personnels ainsi que sur leur investissement prioritaire dans les concours, au détriment d'autres actions de formation. Certains correspondants formation ont évoqué les inquiétudes de ces personnels dont le métier est appelé à évoluer considérablement : « les C s'interrogent sur leur plus-value par rapport aux moniteurs étudiants », « les compétences des magasiniers sont plus compliquées à mettre en valeur, donc il faut qu'ils montent en compétence sur le renseignement bibliographique ».

D'autres cadres ont déploré le manque d'actions de formation continue à destination des magasiniers (hors préparation aux concours et formations à l'équipement des ouvrages). Si ces réflexions traduisent le désarroi de certains établissements face à l'évolution des métiers, elles montrent également qu'ils se trompent peut-être de cible en blâmant l'offre des organismes de formation continue. En effet, il semble que les solutions au « problème » des magasiniers à l'heure numérique relèvent d'abord de l'organisation du travail, que la formation continue pourra à la rigueur aider à modifier : il est peu efficace de former les magasiniers à l'exemplarisation dans le catalogue si le principe et les modalités de la montée en compétences de tous les agents n'ont pas auparavant été présentés et discutés avec les équipes.

²¹⁶G. Perrin, *op. cit.*, p. 29.

²¹⁷R.-F. Le Bris, *Propositions pour une réforme de la formation des agents de l'État*, 2008, p. 90.

²¹⁸O. Tacheau, « Automatiser ET humaniser », *Le nombril de Belle-Beille* [blog], 25 sept. 2009.

²¹⁹Lorsque la montée en compétence de tout le personnel n'est pas organisée, c'est en effet la polyvalence qui justifie le développement des compétences, comme en témoigne un plan de formation : « Afin de diversifier les compétences et de renforcer la polyvalence fonctionnelle des équipes de magasinage, des sessions de formation à l'exemplarisation et à la suppression d'exemplaires dans Aleph et WinIBW ont été organisées en interne en 2010 et 2011. Au vu des demandes exprimées, ces deux modules seront reprogrammés en 2013, afin de poursuivre le développement des qualifications des personnels de catégorie C. »

Quand la valorisation de la formation se heurte à l'obsolescence du cadre statutaire

Comme nous l'avons rappelé plus haut, le recrutement des personnels de bibliothécaires tend de plus en plus à privilégier des profils spécialisés, au détriment des profils généralistes qui avaient longtemps prévalu. Dès lors, le cadre statutaire s'avère plus contraignant qu'utile. En effet, la catégorie à laquelle appartient un agent ne révèle qu'une seule chose : la grille indiciaire sur laquelle se fonde sa rémunération. Elle n'est pas ou n'est plus le signe de sa qualification initiale : nombre de catégories C sont titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur, alors même que cette catégorie était avant tout destinée aux individus d'un niveau scolaire inférieur au baccalauréat. Si le statut n'est donc plus réellement pertinent pour recruter un agent, il ne l'est guère plus pour assigner une mission à telle ou telle personne. Il en va d'ailleurs de même dans le domaine des pratiques numériques. L'enquête sur les pratiques culturelles des personnels de bibliothèque a ainsi montré que le statut n'est pas un facteur déterminant au regard de la culture numérique, contrairement à l'âge, au sexe et au niveau de diplôme²²⁰. Cela explique que certains agents de catégorie C se voient désormais confier des tâches auparavant dévolues à des catégories B, plus rarement à des catégories A. Comme l'a souligné Bruno Van Dooren dans son intervention à la journée d'étude de l'ADBU sur l'évolution des métiers, il va de soi que ce type de réorganisation ne peut se faire que sur la base du volontariat car l'on ne s'affranchit jamais totalement du cadre statutaire²²¹. La reconnaissance hiérarchique et pécuniaire des compétences d'un agent est contrainte par le cadre statutaire, et les primes, souvent forfaitaires, ne permettent pas réellement de rétribuer le mérite individuel²²². On constate donc les limites de la valorisation de la formation. Un certain nombre de rapports sur la formation continue dans la fonction publique ont pourtant émis des recommandations quant à la reconnaissance des savoirs acquis, facteur essentiel de motivation pour continuer à développer ses compétences²²³. Daniel Renoult propose ainsi de réformer le cadre statutaire pour mieux tenir compte de la réalité des carrières :

« Le bilan des quinze dernières années plaiderait pour un cadre statutaire simplifié, moins strictement corrélé à un énoncé exclusif et limitatif de tâches, et une marge de manoeuvre plus importante accordée aux gestionnaires des carrières, permettant de tenir compte du travail réel des agents, et non plus de raisonner exclusivement en fonction de leur statut et de leur formation initiale. »²²⁴

L'évaluation et la progression de carrière des agents devraient donc également mieux prendre en compte la formation continue et, plus généralement, l'adaptation au changement. Outre la réforme statutaire et le repyramidage des emplois, Renoult préconisait d'ailleurs une augmentation du budget de la formation continue, rééquilibré par rapport à celui de la formation initiale. La prise en compte de la formation continue se fonderait alors sur des critères objectifs, sanctionnés par des qualifications qui

²²⁰D.-J. Benrubi, *op.cit.*, p. 85. Le constat doit tout de même être nuancé car l'enquête du CREDOC établit un lien entre le niveau de rémunération (donc le statut) et la possession d'équipements coûteux tels que les Smartphones ou les tablettes.

²²¹Il est notamment difficile de mettre en adéquation la formation initiale, la formation continue et la fiche de paie d'un agent (H. Calmès et B. Van Dooren, « Quelle intégration des métiers de bibliothèques au sein de l'université : quelles conséquences des RCE ? », *Journée d'étude de l'ADBU « Quels métiers dans les bibliothèques universitaires ? »* [enregistrement vidéo], 6 sept. 2012).

²²²D. Renoult, *La filière bibliothèques...*, *op. cit.*, p. 32.

²²³Voir, par exemple, R.-F. Le Bris, *op. cit.* : « La reconnaissance de l'accession à un niveau de savoir ou de compétence constitue tout à la fois un facteur de motivation individuelle et de lisibilité. Une simple qualification pourrait ponctuer la plupart des formations. Si celles-ci apparaissent trop courtes ou trop légères pour justifier par elles-mêmes une validation, un système de capitalisation pourrait être mis en place via le passeport formation. [...] Dans la plupart des cas ceci permettrait, dans le cadre de parcours professionnels types, l'accès à certains postes. ».

²²⁴D. Renoult, *La filière bibliothèques...*, *op. cit.*, p. 32.

n'existent pas pour l'instant²²⁵ : alors qu'un certain niveau de langue peut être validé par différents certificats, les compétences liées au numérique ne disposent d'aucun outil d'évaluation, du moins dans le secteur public français.

Ces réflexions expliquent en partie le succès du C2i, qui confère une certification aux agents justifiant du niveau de culture informatique requis. Beaucoup de SCD, et plus généralement d'universités, incitent en effet les personnels de toutes catégories à l'obtenir. Pour les uns, il s'agit surtout de valider des compétences déjà acquises ; pour d'autres, une réelle mise à niveau est nécessaire, qui suppose un effort de formation. Dans tous les cas, il offre une reconnaissance officielle de compétences particulières et permet d'harmoniser la culture informatique minimale, mais son objet reste trop limité pour qu'il puisse servir de base à une culture numérique professionnelle. Toutefois, si le cadre statutaire venait à être réformé, c'est vers ce genre de certification que les formations relatives au numérique pourraient s'orienter, afin de faire reconnaître les compétences développées.

²²⁵ *Les métiers face aux technologies de l'information, op. cit.*, p. 150.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, les enjeux de la formation continue des personnels de bibliothèque universitaire au numérique apparaissent plus vastes qu'une interprétation trop stricte du sujet aurait pu le laisser penser. Les éléments de réflexion proposés ici se contentent d'ouvrir des pistes ; ils appellent des travaux plus poussés, notamment sur les pratiques de formation interne et les évolutions conjointes de la formation et de l'organisation. Le taux de réponse obtenu par la récente enquête de l'ADBU prouve néanmoins que ces données quantitatives et qualitatives ne sont pas faciles à recueillir, a fortiori lorsqu'elles concernent des réformes en cours.

Nous avons pu voir que le contexte administratif, social et technologique des bibliothèques universitaires les pousse à développer des compétences relatives au numérique. Les réponses traditionnelles offertes par les organismes de formation couvrent certains besoins et s'adaptent elles-mêmes aux changements, mais elles ne suffisent plus : le recours à la formation interne devient de plus en plus nécessaire. Celle-ci prend des formes variées et complémentaires, selon les objectifs de la politique de formation et l'environnement institutionnel dans lequel elle s'inscrit. Toutefois, la formation continue ne peut à elle seule relever tous les défis que pose le développement des collections, des services et des outils de travail numériques en bibliothèque. Elle doit s'accompagner d'une profonde réflexion sur les modes de fonctionnement et l'organisation qui garantiront l'efficacité des apprentissages. Le modèle de l'organisation apprenante, tel qu'il a été théorisé dans les années 1990, semble difficile à atteindre, mais il offre du moins un idéal régulateur vers lequel peuvent tendre les bibliothèques désireuses de s'adapter aux changements et d'être innovantes.

Un certain nombre de SCD ont ainsi entrepris cette transition vers plus de transversalité, vers une montée en compétences de tout le personnel et donc vers une prise en compte accrue de la formation continue. En travaillant notamment autour de l'acculturation de l'ensemble de leur personnel au numérique, ces établissements créent un environnement propice à l'expérimentation, à l'autonomie et à la responsabilisation des agents. L'évolution culturelle est lente, celle de l'organisation l'est encore plus, mais cette voie paraît prometteuse. Elle est aussi gage d'une plus grande attention portée à l'évolution des métiers, qui préoccupe tant la profession. C'est en effet en développant les compétences de tous les agents que l'on peut espérer trouver des solutions palliatives à ces problèmes, dans l'attente d'une réforme statutaire qui n'est guère d'actualité.

Cependant, les entretiens menés auprès de cadres de bibliothèques universitaires ont montré combien cette dimension stratégique de la formation continue est encore sous-estimée. Le manque de suivi est également dommageable, tant pour l'évaluation (et, par conséquent, l'amélioration du processus) que pour la capitalisation des savoirs. Enfin, dans la majorité des cas, les organigrammes demeurent très hiérarchiques, n'intégrant ni les logiques de transversalité induites par le numérique, ni les structures horizontales préconisées pour responsabiliser et motiver les agents.

Au-delà de ces aspects organisationnels, il est manifeste que les contenus et les modalités de la formation au numérique dépendent très largement des

compétences que l'on souhaite développer chez les bibliothécaires. Se dessinent alors en creux les spécificités du métier, que l'on cherche encore à déterminer²²⁶, et, plus généralement, les nouveaux rôles qu'endossent les bibliothèques au sein des universités : l'avenir des bibliothèques est donc bien en jeu dans la problématique de la formation²²⁷.

²²⁶La question de la formation initiale, c'est-à-dire du cœur de connaissances qui devrait être commun à chaque corps et à toute la profession, est encore très largement débattue.

²²⁷B. Racine, *op. cit.*, p. 71.

Sources

Entretiens

Cette liste comprend l'ensemble des personnes qui ont bien voulu répondre à nos questions en face à face, par téléphone ou par mail.

Nom	Fonction	Institution
Mathilde Barthe	Correspondant formation Directeur	BU Université de Lorraine Médial
Brigitte Bodet	Département des systèmes d'information. Membre d'ORHION)	Bibliothèque nationale de France
Armelle de Boisse	Responsable du service Formation tout au long de la vie	ENSSIB
Aline Bouchard	Formateur (conservateur de bibliothèques)	URFIST Paris
Solenne Bretan	Correspondant formation	BU Université Paris 6
Christiane Ceccaroni	Correspondant formation	BU Université de Nice
Marianne Clatin	Responsable du service Prospective et services documentaires. Membre d'ORHION.	Bibliothèque nationale de France
Nelly Clément-Guyader	Correspondant formation	BU Université de Rouen
Nathalie Clot	Responsable de la BU Saint-Serge	BU Université d'Angers
Élisabeth Collantès	Responsable des questions de formation continue	MESR, MISTRD
Amanda Cruguel	Correspondant formation	BU Paris 12
Sylvie Demotier	Correspondant formation	BU Université Lyon 2
Claire Denecker	Responsable (conservateur de bibliothèques)	URFIST Lyon
Jean-Louis Gebel	Correspondant formation	BU Université de Haute- Alsace
Sophie Gonzalès	Correspondant formation	BU Université de Poitiers
Aurélie Guyon	Correspondant formation	SICD Grenoble 2
Enrica Harranger	Correspondant formation	BU Université Versailles- Saint-Quentin
Odile Jullien-Cottart	Correspondant formation	BU Université Lyon 1
Catherine Lancha	Correspondant formation	BU Université Lyon 3
Alice Lemesle	Correspondant formation	BU Université Rennes 1

Catherine Lopez	Correspondant formation	BU Université Toulouse 1
Anne de Maupeou	Correspondant formation	BU Université du Littoral Côte d'Opale
Joëlle Muller	Formateur consultant	
Christophe Pavlidès	Directeur	Médiadix
Christophe Pérales	Directeur	BU Université Versailles-Saint-Quentin
Laurence Rey	Responsable de la formation (service Prospective et services documentaires)	BnF
Sébastien Respingue-Perrin	Correspondant formation	BU Université Paris Dauphine
Michel Roland	Responsable (conservateur de bibliothèques) Responsable	URFIST Nice Groupe BSN 9
Marie-Madeleine Saby	Directeur	Médiat
Agnès Tisserand	Correspondant formation	BU Université de Reims Champagne-Ardenne
Hugues Van Besien	Correspondant formation	BU Université d'Artois

Plans de formation et documents complémentaires

- Bibliothèque universitaire d'Angers : bilans de formation 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012
- SCD de l'université de Bretagne-Sud : plan de formation 2012-2013
- SICD 2 Grenoble : plan de formation 2012
- SCD de l'université de Haute-Alsace : plan de formation 2013-2014
- Bibliothèque universitaire du Havre : plan de formation 2013
- SCD de l'université de Limoges : plan de formation 2012
- Bibliothèque de l'université du Littoral Côte d'Opale : recensement des besoins de formation 2012-2013
- Direction de la documentation et de l'édition de l'université de Lorraine : plan de formation 2013
- SCD de l'université Lyon 1 : bilan de formation 2011 et plan de formation 2013
- SCD de l'université Lyon 2 : plan de formation 2013
- SCD de l'université Lyon 3 : plan de formation 2012-2013
- SCD de l'université de Nice : récapitulatif formations 2011-2012
- SCD de l'université d'Orléans : plan de formation interne 2012-2013
- SCD de l'université Paris 3 : plan de formation 2012
- SCD de l'université Paris 6 : plan de formation 2013
- SCD de l'université Paris 10 : plan de formation 2012 et plan de formation 2013

- SCD de l'université Paris 12 : plan de formation 2012-2013, exemples de supports de formation interne
- Université de Poitiers : plan de formation 2010/2012 (mis à jour en 2011)
- SCD de l'université de Reims Champagne-Ardenne : plan de formation 2012-2013
- SCD de l'université Rennes 1 : recensement des besoins de formation continue 2013
- Université de Rouen : plan de formation des personnels 2012-2013
- Bibliothèque Sainte-Barbe : plan de formation 2012
- Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg : plan de formation 2013
- SCD de l'université Toulouse 1 : plan de formation 2011, plan de formation 2012, bilan de formation 2010, fiche de présentation du dispositif des ateliers
- Direction des bibliothèques et de l'IST de l'université Versailles-Saint-Quentin : plan de formation 2012-2013

Autres

Nous avons également utilisé les synthèses sur la formation continue en 2010 réalisées par Élisabeth Collantès, ainsi que les rapports d'activité 2011 de l'ENSSIB, de Médiadix, de Médial et le bilan des actions de l'URFIST de Paris.

Les rapports disponibles en ligne sont mentionnés dans la bibliographie.

Bibliographie

La bibliographie présente l'ensemble des ouvrages consultés pour ce mémoire. L'ampleur du sujet, qui croise de multiples disciplines, rendait toute velléité d'exhaustivité impossible, a fortiori pour la littérature professionnelle étrangère et les ouvrages de management.

Toutes les URL ont été vérifiées à la fin du mois de novembre 2012, aussi les dates de consultation ne sont-elles pas indiquées dans les notices. On a également omis à dessein les URL des articles du *Bulletin des bibliothèques de France*, facilement consultables sur son site Internet²²⁸.

ACCART Jean-Philippe, « Les défis de demain pour la profession », *Arbido*, n° 4, 2003, p. 15-16.

ALECIAN Serge et FOUCHER Dominique, *Le management dans le service public*, 2e éd, Paris : Éd. d'Organisation, 2003, 446 p.

ANDREWS Judith et LAW Derek, *Digital Libraries, Policy, Planning and Practice*, Aldershot : Ashgate, 2004.

ARABITO Stefania, *Academic libraries as learning organizations : a review of the literature*, Master international information studies, univ. de Parme, Italie, 2004, 34 p. Disponible sur : <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/11715/1/academic_libraries_as_LO.pdf>.

BARTHE Julien, *Les assises de la formation continue des bibliothécaires, INET de Nancy, 24-25 mars 2011*, compte-rendu, 2011. Disponible sur : <<http://www.univ-nancy2.fr/medial/pdf/compterendu.pdf>>.

BARTOLI Annie, *Management dans les organisations publiques*, 3e éd., Paris : Dunod, 2009, 405 p.

BARTON Jane, « Digital librarians : boundary riders on the storm », *Library Review*, vol. 5, n° 2, 2006, p. 85-90.

BAWDEN David, VILAR Polona et ZABUKOVEC Vlasta, « Education and training for digital librarians : a Slovenia/UK comparison », *Aslib proceedings : New Information Perspectives*, vol. 57, n° 1, 2005, p. 85-98.

BELAYCHE Claudine, « Métiers, formations et statuts des personnels des bibliothèques. Évolutions, adaptations, mutations », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 52, n° 5, 2007, p. 21-29.

BENRUBI David-Jonathan, *Et nous ? Enquête sur les consommations culturelles des personnes travaillant en bibliothèque (lectures, audiovisuel, culture numérique)*, mém. DCB, dir. Christophe Evans, ENSSIB, Villeurbanne, 2008, 119 p. Disponible sur : <www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-21293>.

²²⁸bbf.enssib.fr

BERBAUM Jean, *Apprentissage et formation*, 6e éd, Paris : Presses universitaires de France, 2005, 127 p.

BERGONZI Agnès, BERTHOMIER Françoise et GALICHET Cécile, *Les bibliothécaires face au changement technologique : le cas des CD-Rom et des DVD*, mém. DCB, dir. Christophe Evans, ENSSIB, Villeurbanne, 2006, 91 p. Disponible sur : <www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-623>.

BERMÈS Emmanuelle et FAUDUET Louise, « The Human Face of Digital Preservation : Organizational and Staff Challenges, and Initiatives at the Bibliothèque nationale de France », *International Journal of Digital Curation*, vol. 6, n° 1, 2011. Disponible sur : <<http://www.ijdc.net/index.php/ijdc/article/view/175/244>>.

BERMÈS Emmanuelle et MARTIN Frédéric, « Le concept de collection numérique », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 55, n° 3, 2010, p. 13-17.

BERTRAND Anne-Marie, « Le 32e congrès de l'ADBU », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 47, n° 6, 2002, p. 97-99.

BERTRAND Anne-Marie, « La formation des bibliothécaires. Forcément continue », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 52, n° 5, 2007, p. 5-8.

BERTRAND Anne-Marie et EPRON Benoît, « Les ressources numériques : un nouvel enjeu pour les compétences des professionnels des bibliothèques », *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 47, n° 2, 2010, p. 65-66.

Bibliofil'. Le référentiel de la filière bibliothèque, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (Direction des personnels, de la modernisation et de l'administration), 2005, 43 p. Disponible sur : <<http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/15/6/156.pdf>>.

« Bibliothécaire, quelle formation ? » [dossier], *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 5, 2007.

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE, *Rapport d'activité 2010*, 2011. Disponible sur : <http://webapp.bnf.fr/rapport/pdf/rapport_2010.pdf>.

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE, *Rapport d'activité 2011*, 2012. Disponible sur : <webapp.bnf.fr/rapport/pdf/rapport_2011.pdf>.

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE, *Référentiel des emplois et des compétences*, 2012. Disponible sur : <www.bnf.fr/emploi/pdf/referentiel_emplois_competences.pdf>.

BIGOT Régis et CROUTTE Patricia, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, Paris : CREDOC, 2011, p. 244. Disponible sur :

<http://www.cgeiet.economie.gouv.fr/Rapports/2011_12_14_CREDOC_DiffusionTIC-2011.pdf>.

BORAUD Anne, « Décrochages dans l'imaginaire technique des bibliothécaires », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 57, n° 5, 2012, p. 11-13.

BOULANGER Frédérique, KOENIG Marie-Hélène et REDOUTEY-LE BLEIS Francine, « Quels appuis pour l'encadrement ? L'expérience de la Bibliothèque nationale de France », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 52, n° 5, 2007, p. 47-50.

BOURRION Daniel, « Apprendre à marcher », *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 18, n° 1, 2011, p. 13.

BOURRION Daniel, « Laisser les autres marcher », *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 48, n° 2, 2011, p. 11.

BRINE Alan (dir.), *Handbook of library training practice and development*, Farnham : Ashgate, 2009, 414 p.

BROADY-PRESTON Judith, « Professional education, development and training in a Web 2.0 environment : A case study of the UK », *New library world*, vol. 110, n° 5, 2009, p. 265-279.

CALENGE Bertrand, « Technologies de l'information dans les universités », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 1, 2001, p. 107-109.

CALENGE Bertrand (dir.), *Bibliothécaire, quel métier ?*, Paris : Éd. du Cercle de la librairie, 2004, 314 p.

CAPELLE Jean-Marc, FLEURY Christine, HENRIET Ottilia et MADJAREV Claudie, *Le management des ressources humaines en bibliothèque universitaire : enquête auprès de quatre Services Communs de Documentation*, mém. DCB, dir. Salah Dahloui, ENSSIB, Villeurbanne, 2003., 54 p. Disponible sur : <www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-841>.

CARON Gilles, « Du soutien au partenariat : la bibliothéconomie en devenir », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 43, n° 2, 1998, p. 38-43.

CASSEYRE Jean-Pierre et PALLIER Denis, *Les centres de formation aux carrières des bibliothèques*, Inspection générale des bibliothèques, 2000, 16 p. Disponible sur : <<http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/37/5/20375.pdf>>.

CAZENEUVE Philippe, « Médiation numérique en bibliothèque : accompagner l'innovation et le changement ? », *Savoir en actes* [blog], 2 janv. 2012. Disponible sur : <<http://blog.savoiresentes.fr/post/2012/01/31/M%C3%A9diation-num%C3%A9rique-en-biblioth%C3%A8que-%3A-accompagner-l-innovation-et-le-changement>>.

CENTRE ACADÉMIQUE DE FORMATION CONTINUE (dir.), *Repenser la formation : nouveaux enjeux individuels et collectifs, stratégie et outils*, Lyon : Chronique sociale , 2006, 287 p.

CHAIMBAULT Thomas, « Un nouveau décret pour les bibliothèques universitaires », *Vagabondages* [blog], 25 août 2011. Disponible sur : <<http://www.vagabondages.org/post/2011/08/25/Un-nouveau-d%C3%A9cret-pour-les-biblioth%C3%A8ques-universitaires>>.

CHAIMBAULT Thomas, « Acquérir une culture numérique », *Vagabondages* [blog], 9 mars 2012. Disponible sur : <<http://www.vagabondages.org/post/2012/03/09/Acqu%C3%A9rir-une-culture-num%C3%A9rique>>.

CHARTRON Ghislaine, « La valeur des services documentaires en prise avec le numérique », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 57, n° 5, 2012, p. 14-18.

CHELIN Jacqueline, « Developing work-based learning for library and information science », *Aslib proceedings*, vol. 62, n° 6, 2010, p. 596 - 604.

CLATIN Marianne, FAUDUET Louise et OURY Clément, *Watching the library change, making the library change ? An observatory of digital influence on organizations and skills at the Bibliothèque nationale de France*, présenté à The influence of new developments of information technology on professional development in libraries — Information Technology with Education and Training (IFLA 2012), Helsinki, 14 août 2012. Disponible sur : <<http://conference.ifla.org/past/ifla78/150-clatin-en.pdf>>.

COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN, *Les métiers face aux technologies de l'information*, Paris : La Documentation française, 2003, 166 p. Disponible sur : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000182/index.shtml>>

COMMISSION BIBLIOTHÈQUES NUMÉRIQUES, *Rapport 2011*, Inspection générale des bibliothèques, [s.d.]. Disponible sur : <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid60358/commission-bibliotheques-numeriques-rapport-2011.html>>.

CONJARD Patrick et DEVIN Bernard (dir.), *La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*, Lyon : ANACT, 2007, 159 p.

CORRAL Sheila, « Educating the academic librarian as a blended professional : a review and case study », *Library management*, vol. 31, n° 8, 2010, p. 567-593.

COSSHAM Amanda et FIELDS Alison, « Balancing individuals' expectations and organisational requirements for continuing professional development », *Library Review*, vol. 56, n° 7, 2007, p. 573-584.

DARGA Richard et HU Sharon, *A case study of changing management : how we radically evolved library processes from information technology impact*, présenté à The influence of new developments of information technology on

professional development in libraries — Information Technology with Education and Training (IFLA 2012), Helsinki, 14 août 2012. Disponible sur : <http://conference.ifla.org/past/ifla78/150-darga-en.pdf>.

« De la formation en bibliothèque universitaire », *Bibliozut* [blog], 27 nov. 2010. Disponible sur : <http://bibliozut.blogspot.fr/2010/11/de-la-formation-en-bibliotheque.html>.

DENECKER Claire, *Le réseau national des Urlist*, présenté à la Formation des correspondants formation, CFCB de Marseille, 9 février 2011.

DURAND Jean-Pierre, PEYRIÈRE Monique et SEBAG Joyce, *Bibliothécaires en prospective*, Ministère de la culture et de la communication (département des études, de la prospective et des statistiques), 2006. Disponible sur : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/tdp_bibliothecaires.pdf.

ESTERMANN Yolande et JACQUESSON Alain, « Quelle formation pour les bibliothèques numériques ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 45, n° 5, 2000, p. 4-17.

FARKAS Meredith, « Nurturing innovation », *American libraries magazine* [site Web], 17 sept. 2010. Disponible sur : <http://americanlibrariesmagazine.org/columns/practice/nurturing-innovation>.

FARMER Lesley S. J., *The human side of reference and information services in academic libraries : adding value in the digital world*, Oxford : Chandos, 2007, XXII-134 p.

FERRARY Michel et PESQUEUX Yvon, *Management de la connaissance : knowledge management, apprentissage organisationnel et société de la connaissance*, 2e éd., Paris : Economica, 2011, 264 p.

FOLLET Marianne, « L'e-formation à l'ENSSIB », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 52, n° 5, 2007, p. 35-39.

« Formateurs RDA : la belle équipe », *ABES le blog la formation* [blog], 17 fév. 2012. Disponible sur : <http://laformation.abes.fr/2012/02/17/formateurs-rda-la-belle-equipe/>.

« Formations au catalogage dans le Sudoc : préparer la FRBRisation des données », *ABES le blog de la formation* [blog], 23 mai 2012. Disponible sur : <http://laformation.abes.fr/2012/05/23/formations-au-catalogage-dans-le-sudoc-preparer-la-frbrisation-des-donnees/>.

FOURIE Ina, « Librarians and the claiming of new roles : how can we try to make a difference ? », *Aslib proceedings*, vol. 56, n° 1, 2004, p. 62-74.

FRANCE. SOUS-DIRECTION DES BIBLIOTHÈQUES ET DE LA DOCUMENTATION, *Le réseau de la formation continue des personnels des bibliothèques relevant de l'enseignement supérieur état des lieux et renforcement de la dynamique du réseau*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2002, 116 p.

GALAUP Xavier (dir.), *La médiation numérique documentaire*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2012, 228 p. Disponible sur : <<http://mediationdoc.enssib.fr>>.

GIESECKE Joan et McNEIL Beth, « Transitioning to the learning organization », *Library trends*, vol. 53, n° 1, t 2004, p. 54-67.

GILBERT Raphaële, *Services innovants en bibliothèque : construire de nouvelles relations avec les usagers*, mém. DCB, dir. Gilles Eboli, ENSSIB, Villeurbanne, 2010, 101 p. Disponible sur : <www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-48197>.

GLEYZE Alain, « Formations professionnelles et universités : convergences et redondances », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 48, n° 1, 2003, p. 61-64.

INSPECTION GÉNÉRALE DES BIBLIOTHÈQUES, *Rapport d'activité 2010*, mars 2011, 94 p. Disponible sur : <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid21652/les-rapports-g-2000-2011.html>>.

ISAAC Henri, *L'Université numérique. Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, 2007, 54 p.

ISBERG Catharina, « Professional development, values and strategy – the means for building strong libraries for the future ! », *IFLA Journal*, vol. 38, n° 1, mars 2012, p. 35-36.

JACQUINET Marie-Christine (dir.), *Créer des services innovants : stratégies et répertoire d'actions pour les bibliothèques*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2011, 170 p.

JOINT Nick, « Staff development and training in the digital library environment », *Library Review*, vol. 59, n° 2, 2003, p. 417-421.

JOUGUELET Suzanne (dir.), *L'évaluation du numérique dans les bibliothèques françaises : rapport du groupe de travail Evaluation du numérique en bibliothèque au président de la Bibliothèque nationale de France*, 2009, 239 p. Disponible sur : <http://www.ddm.gouv.fr/IMG/pdf/ANNEXES_SNB_Evaluation.pdf>.

JOUGUELET Suzanne, *Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*, Inspection générale des bibliothèques, 2009, 58 p. Disponible sur : <http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/33/6/Rapport_Learning_Centers_7-12_RV_131336.pdf>.

JOUGUELET Suzanne et VAYSSADE Claire, *Comparaison internationale de bibliothèques universitaires : étude de cas*, Inspection générale des bibliothèques, janvier 2010, 84 p. Disponible sur : <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/33/6/Rapport_Learning_Centers_7-12_RV_131336.pdf>.

Journée d'étude du 42e congrès de l'ADBU : « Quels métiers dans les bibliothèques universitaires ? » [enregistrement vidéo], Toulouse, 6 sept. 2012. Disponible sur : <http://www.canalc2.tv/evenements.asp?annee=2012&page=1&idEvenement=641>.

KOENIG Marie-Hélène, « La formation continue dans les bibliothèques : émergence d'une fonction », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 38, n° 4, 1993, p. 26-34.

KROSKY Ellyssa, « 10 technology ideas your library can implement next week », *American libraries*, vol. 41, n° 3, mars 2010, p. 30-33.

LAHARY Dominique, « Sous le statut, l'idéologie : les textes statutaires et leurs usages », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 45, n° 1, 2000, p. 50-61.

LAHARY Dominique, « Le fossé des générations : cinq générations de bibliothécaires », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 50, n° 3, 2005, p. 30-45.

LAHARY Dominique, « L'argent c'est de l'argent : du bon usage de la ressource humaine », *BIBLIOTHÈQUE(s)*, n° 40, oct. 2008. Disponible sur : <http://www.lahary.fr/pro/2008/BIBLIOTHEQUES40-lagentcestdelargent.htm>.

LARSEN Gitte, « Preparing for new and changing roles in research libraries : the need for continuing professional development », *Liber quarterly*, vol. 16, n° 3-4, 2006.

LAYZELL WARD Patricia, « Continuing professional development and workplace learning 4 : conferences, wonderful conferences ... », *Library management*, vol. 24, n° 6, 2003, p. 367-369.

LE BOTERF Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*, 5e éd., Paris : Editions d'Organisation-Eyrolles, 2010, 287 p.

LE BRIS Raymond-François, *Propositions pour une réforme de la formation des agents de l'Etat*, rapport, 2008, 216 p. Disponible sur : http://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/archives_rapports/rapport_le_bris_2009.pdf.

LE CROSNIER Hervé, « Le choc des nouvelles technologies », dans *Histoire des bibliothèques françaises*, t. 4, dir. Martine Poulain, Paris, éd. du Cercle de la librairie, 2009 (1ère éd. : 1992), p. 783-820.

LE DEUFF Olivier, *La culture de l'information en reformation*, thèse en sc. de l'information et de la communication, dir. Yves Chevalier, univ. Rennes 2, 2009, 532 p. (2 vol.). Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-40697>.

LE DEUFF Olivier, *La formation aux cultures numériques : une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique*, Limoges : Fyp éditions, 2011, 159 p.

LE MOAL Jean-Claude, « La documentation numérique : concurrences et rivalités », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2002, n° 1, p. 68-72.

LE SAUX Annie, « Conservateur de bibliothèque, un nouveau métier ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2002, n° 1, p. 101-103.

LÉGER François, *Conservateurs et création de contenus numériques quelles opportunités, quelles compétences ?*, mém. DCB, dir. Benoît Epron, ENSSIB, Villeurbanne, 2008., 74 p. Disponible sur : <<http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/leger-dcb16.pdf>>.

LEONG Julia et ANDERSON Craig, « Fostering innovation through cultural change », *Library management*, vol. 33 [pre-print], 2012.

« Les centres de formation aux carrières des bibliothèques : bilan et perspectives », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 52, n° 5, 2007, p. 51-68.

« Les cours en ligne de l'ABES en accès libre », *ABES le blog de la formation* [blog], 14 mai 2012. Disponible sur : <<http://laformation.abes.fr/2012/05/14/les-cours-en-ligne-de-labes-en-acces-libre/>>.

« Les formations de l'ABES : le défi permanent » [dossier], *Arabesques*, n° 61, trim 2011, p. 4-15. Disponible sur : <<http://www.abes.fr/Arabesques/Arabesques-n-61>>.

« Les « J.e-cours » : service de formation continue de l'ABES », *ABES le blog de la formation* [blog], 29 août 2012. Disponible sur : <<http://laformation.abes.fr/2012/08/29/les-j-e-cours-service-de-formation-continue-de-labes/>>.

LETROUIT Carole et SABY Marie-Madeleine, *Restitution partielle des résultats de l'enquête 2012 « Organisation fonctionnelle des équipes »*, présenté à la Journée d'étude « Quels métiers dans les bibliothèques universitaires ? », Toulouse, 6 sept. 2012. Disponible sur : <<http://adbu.fr/toulouse2012/files/2012/10/R%C3%A9sultats-partiels-enqu%C3%AAtes-ADBU-6-septembre-2012.pdf>>.

LONG Chris Evin et APPLGATE Rachel, « Bridging the Gap in Digital Library Continuing Education : How Librarians Who Were Not “Born Digital” Are Keeping Up », *Library administration and management*, vol. 22, n° 4, automne 2008, p. 172-182.

LUPOVICI Catherine, « De la bibliothèque classique à la bibliothèque numérique : continuité et rupture », *Documentaliste - Sciences de l'information*, n° 37, 2000, p. 286-297.

MARCUM Beanna B., « Research questions for the digital era library », *Library trends*, vol. 51, n° 4, printemps 2003, p. 636-651.

MASSIS Bruce E., *The practical library manager*, New York : Haworth Information Press, 2003, 149 p.

MERCIER Sylvère, « Formations à la médiation numérique dans les bibliothèques : pourquoi et pour qui ? », *Bibliobsession* [blog], 20 janv. 2011. Disponible sur : <<http://www.bibliobsession.net/2011/01/20/formationmednum/>>.

Mettre en place un learning centre : enjeux et problématiques. Rapport d'études, Caisse des dépôts/Conférence des présidents d'université, mai 2011, 59 p. Disponible sur : <www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Rapport-learning-centre.pdf>.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE et MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *REME : Répertoire des métiers et des compétences du MESR et du MEN*, 2011. Disponible sur : <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Ressources_humaines/88/6/4-reme-bibliotheque_200886.pdf>.

MINISTÈRE DE L'ÉCOLOGIE, DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE L'ÉNERGIE. CENTRE D'ÉVALUATION, DE DOCUMENTATION ET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUES, *Fiches En lignes*. Disponible sur : <<http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/fiches-en-lignes-un-classement-a623.html>>.

MONIZ Richard J., *Practical and effective management of libraries : integrating case studies, general management theory and self-understanding*, Oxford : Chandos, 2010, 139 p.

MULLER Joëlle, « Gérer des collections c'est désormais gérer aussi des licences », *Bibliothécaires en formation* [blog], 28 déc. 2010. Disponible sur : <<http://bibliothecairemuller.blogspot.fr/2010/12/gerer-des-collections-cest-desormais.html>>.

MULLER Joëlle, « Intégrer les ressources numériques à la politique documentaire », *Bibliothécaires en formation* [blog], 9 oct. 2011. Disponible sur : <<http://bibliothecairemuller.blogspot.fr/2011/10/integrer-les-ressources-numeriques-la.html>>.

MULLER Joëlle et MULLER Jean-Louis, *Le management du personnel en bibliothèques*, Paris : Éd. du Cercle de la librairie, 2001, 212 p.

MUNDE Gail et MARKS Kenneth, *Surviving the future : academic libraries, quality and assessment*, Oxford : Chandos, 2009, 201 p.

NETZER Michel, « De la formation permanente à la "formation professionnelle tout au long de la vie" », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 54, n° 2, 2009, p. 72-75.

PAPY Fabrice (dir.), *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*, Paris : Lavoisier, 2007, 364 p.

PERRIN Georges, *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'Etat. Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Inspection générale des bibliothèques, 2009, 89 p. Disponible sur :

<http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/46/5/formation_continue_16-12_133465.pdf>.

RACINE Bruno, *Schéma numérique des bibliothèques*, Ministère de la culture et de la communication, 2010, 88 p. Disponible sur : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000143/index.shtml>>.

REED Lori et SIGNORELLI Paul, *Workplace Learning & Leadership: A Handbook for Library and Nonprofit Trainers*, Chicago : American Library Association, 2011, 176 p.

REID Bruce J. et FOSTER William (dir.), *Achieving cultural change in networked libraries*, Aldershot : Gower, 2000, 282 p.

RENOUF Brigitte et TOSELLO-BANCAL Jean-Emile, « Formation continue des personnels des bibliothèques de l'Enseignement supérieur. Vers un renforcement de la dynamique de réseau », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 47, n° 3, 2002, p. 23-30.

RENOULT Daniel, *La filière bibliothèques de la fonction publique d'État : situation et perspectives*, Inspection générale des bibliothèques, 2008, 56 p. Disponible sur : <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Rapports/55/5/Rapportfilierebibliotheque25062008_30555.pdf>.

RENOULT Daniel, « Formation professionnelle des bibliothécaires : un regard rétrospectif et prospectif », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 54, n° 5, 2009, p. 63-66.

REY Laurence, *Les nouvelles compétences en bibliothèque : profils de poste et plans de formation des personnels au regard de l'évolution des services*, mém. DCB, dir. Marie-France Peyrelong, ENSSIB, Villeurbanne, 2010, 93 p. Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-48301>>.

REY Laurence, « L'étonnante plasticité des compétences professionnelles et la bibliothèque numérique », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 56, n° 4, 2011, p. 84.

RILEY-HUFF Debra A. et RHOLES Julia M., « Librarians and technology skills acquisition : issues and perspectives », *Information technology and libraries*, sept. 2011, p. 129-140.

ROLAND Michel, « Rapport Perrin : quel avenir pour les Urfist ? », URFIST Info [blog], 26 janv. 2010. Disponible sur : <<http://urfistinfo.hypotheses.org/1417>>.

SAYERS Richard, *The Right Staff from X to Y: Generational Change and Professional Development in Future Academic Libraries*, CAVAL, 2007, 19 p.

Disponible

sur :

<http://www.caval.edu.au/assets/files/Research_and_Advocacy/The_right_staff_from_X_to_Y.pdf>.

SHEPHERD Eileen, « In-service training for academic librarians : a pilot programme for staff », *The Electronic library*, vol. 28, n° 4, 2010, p. 507-524.

SIMONS Ellen, « The New Learning Environment : Impact on Staff and Students », *Liber quarterly*, vol. 20, n° 2, 2010, p. 258-269.

« Skills for tomorrow's information professionals » [dossier], *Information outlook*, vol. 16, n° 4, août 2012.

SMITH Gregory A., *The professional development of academic librarians : how should institutions contribute to the process ?*, Liberty University, août 2004. Disponible sur : <http://digitalcommons.liberty.edu/lib_fac_pubs/44>.

SMITH Ian, « Continuing professional development and workplace learning 13 : Resistance to change - recognition and response », *Library management*, vol. 26, n° 8, 2005, p. 519-522.

STEPHENS Michael, « 23 Things » as Transformative Learning : Promoting Confidence, Curiosity and Communication via Library Staff Professional Development, présenté à The influence of new developments of information technology on professional development in libraries — Information Technology with Education and Training (IFLA 2012), Helsinki, 14 août 2012. Disponible sur : <<http://conference.ifla.org/past/ifla78/150-stephens-en.pdf>>.

TACHEAU Olivier, *L'innovation en bibliothèque universitaire... ou les douze travaux d'Hercule*, présenté à la Journée au vert du comité de direction, Bibliothèque de l'Université libre de Bruxelles, 27 janv. 2009. Disponible sur : <<http://www.slideshare.net/tacheau/linnovation-en-bibliotheque-universitaire-presentation>>.

TACHEAU Olivier, « Automatiser ET humaniser », *Le nombril de Belle-Beille* [blog], 25 sept. 2009. Disponible sur : <<http://tacheau.wordpress.com/2009/09/25/automatiser-pour-mieux-accueillir>>.

TACHEAU Olivier, « La bibliothèque contre-attaque », *Le nombril de Belle-Beille* [blog], 6 nov. 2010. Disponible sur : <<http://tacheau.wordpress.com/2010/11/06/la-bibliotheque-contre-attaque/>>.

TARONDEAU Jean-Claude, *Le management des savoirs*, 2e éd, Paris : Presses universitaires de France, 2002, 127 p.

THOMAS Didier et BOUCLET Maryse (dir.), *L'organisation du travail et la formation*, Lyon : ANACT, 1999, 113 p.

THOMPSON Susan M., *Core Technology Competencies for Librarians and Library Staff : a LITA guide*, New York : Neal-Schuman Publishers, 2009, 248 p.

« Un métier, dix métiers » [dossier], *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 5, 2005.

« Une bibliothèque numérique sur les réseaux sociaux : l'exemple de Gallica », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 57, n° 5, 2012, p. 31-38.

UNIVERSITY LEADERSHIP COUNCIL, *Redefining the Academic Library : Managing the Migration to Digital Information Services*, Washington : The Education Advisory Board Company, 2011, 79 p. Disponible sur : <<http://www.eab.com/Research-and-Insights/Academic-Affairs-Forum/Studies/2011/Redefining-the-Academic-Library>>.

VAN DOOREN Bruno, *Bibliothèques universitaires et nouvelles technologies*, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1999, 132 p. Disponible sur : <<http://www.education.gouv.fr/cid1927/bibliotheques-universitaires-et-nouvelles-technologies.html>>.

VAZILLE Robert, *Le guide du management des connaissances*, La Plaine-Saint-Denis : AFNOR, 2006, 159 p.

WALLON Bertrand, *La GPEC à la BnF*, présenté aux Assises de la formation continue des bibliothèques, Nancy, 24 mars 2011. Disponible sur : <www.univ-nancy2.fr/medial/pdf/bnfgpec.pdf>.

WALTER Scott et WILLIAMS Karen (dir.), *The expert library : sustaining, staffing and advancing the academic library in the 21st century*, Chicago : American Library Association, 2010, 373 p.

WATSON Margaret, « La formation des bibliothécaires et des documentalistes au Royaume-Uni », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 48, n° 1, 2003, p. 68-74.

WETHERLY June, *Achieving change through training and development*, London : Library Association Publishing, 1998, 62 p.

WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND WORKPLACE LEARNING FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS, *Continuing professional development - preparing for new roles in libraries : a voyage of discovery. Sixth world conference on continuing professional development and workplace learning for the library and information professions (2005, Oslo)*, Munich : K. G. Saur, 2005, 307 p.

WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND WORKPLACE LEARNING FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS, *Strategies for regenerating the library and information professions : eighth World conference on continuing professional development and workplace learning for the library and information professions (18-20 August 2009, Bologna, Italy)*, Munich : K. G. Saur, 2009, 415 p.

Table des annexes

GUIDE D'ENTRETIEN.....	84
EXPLOITATION DES PLANS DE FORMATION.....	85

GUIDE D'ENTRETIEN

Nous ne donnons ici que les thèmes qui ont été abordés avec les correspondants formation. En effet, les entretiens avec les autres interlocuteurs ont été plus individualisés, il serait donc peu pertinent de reprendre tous les guides élaborés pour ces entretiens.

Ce guide d'entretien est une liste de thèmes sur lesquels nous avons tenté d'interroger les correspondants formation, s'ils ne les évoquaient pas d'eux-mêmes. Ce guide a été utilisé de manière souple, pour tirer le meilleur parti des entretiens semi-directifs : l'ordre des thèmes, le nombre et l'enchaînement des questions ont donc varié en fonction de la loquacité et de la teneur des réponses de l'interlocuteur.

Enfin, il va de soi qu'une grande part des sujets évoqués dans les entretiens n'apparaissent pas dans le guide puisqu'ils dérivait des réponses données et de l'analyse du plan de formation (lorsqu'il avait pu être obtenu à l'avance).

- 1) La politique de formation et le plan de formation
 - élaboration du plan
 - vision de la formation continue par la direction
 - rôle du correspondant formation
 - part des demandes spontanées des agents
 - obstacles (logistiques, organisationnels, psychologiques...) aux démarches de formation
- 2) La formation continue au numérique
 - organismes de formation sollicités
 - opinion sur l'offre de formation continue des organismes (en général, et sur le numérique en particulier)
 - thèmes, modalités et acteurs de la formation interne
- 3) Le suivi des formations
 - évaluation
 - retours organisés après un stage (formations internes, comptes-rendus, partage de documents...)

EXPLOITATION DES PLANS DE FORMATION

ANALYSE QUANTITATIVE DE DONNÉES EXTRAITES DES PLANS DE FORMATION

Afin de comparer le plus de cas possibles, le corpus de plans de formation a été élargi, pour certaines questions, à des documents de substitution tels que des tableaux de demandes de formation. De même, la période concernée n'est pas la même pour tous : certains plans concernent l'année scolaire 2011/2012 ou 2012/2013, d'autres l'année civile 2012 ou 2013, d'autres encore sont bisannuels. Cette difficulté n'invalide pas notre analyse puisqu'elle n'a pas pour but de démontrer une évolution ; il s'agit plutôt de déceler des tendances de fond.

La dernière colonne indique le nombre d'établissements pour lesquels l'affirmation de la première colonne peut être vérifiée. Lorsque le plan ne précise pas les acteurs pressentis pour assurer les formations, par exemple, il ne permet pas de savoir à quels organismes l'établissement fait appel : il n'est donc pas comptabilisé dans le nombre total de cas exploitables pour ces questions.

	Nombre de cas concernés	Nombre total de cas exploitables
L'établissement dispose d'un véritable plan de formation ²²⁹ .	20	27
La bibliothèque est intégrée dans le plan de l'université.	3	27
Des formations au numérique sont prévues à l'ENSSIB.	17	20
Des formations au numérique sont prévues dans un CFCB.	20	20
Des formations au numérique sont prévues dans une URFIST.	16	20
Les actions de formation interne sont mentionnées.	21	24
Les journées d'étude, congrès, etc. sont mentionnés.	10	24
Des visites d'autres bibliothèques sont mentionnées.	6	24
Les formations assurées par des fournisseurs commerciaux sont mentionnées.	9	24
Des formations sont prévues sur l'évolution des catalogues.	12	25

²²⁹Par opposition à un simple recensement, plus ou moins synthétique, des demandes des agents.

FRÉQUENCE DES THÈMES DE FORMATION INTERNE DANS L'ÉCHANTILLON

Le graphique ci-dessous représente le nombre d'établissements proposant des actions de formation interne dans chacun des thèmes recensés. N'ont été retenus ici que les thèmes présents dans trois plans au moins.

Parmi les plans étudiés, seuls 18 ont pu être exploités en ce sens ; les autres ne mentionnent pas leurs actions de formation interne, ou bien listent des sujets de formations sans indiquer qui les assurera.

Les catégories choisies supposent des regroupements contestables, mais elles reflètent fidèlement les distinctions opérées entre les formations. Il aurait été possible, par exemple, de rassembler les formations sur la recherche d'informations et celles sur les recherches dans le portail au sein d'un thème « recherche documentaire ». Toutefois, la plupart des établissements les différencient ; nous avons donc fait de même.

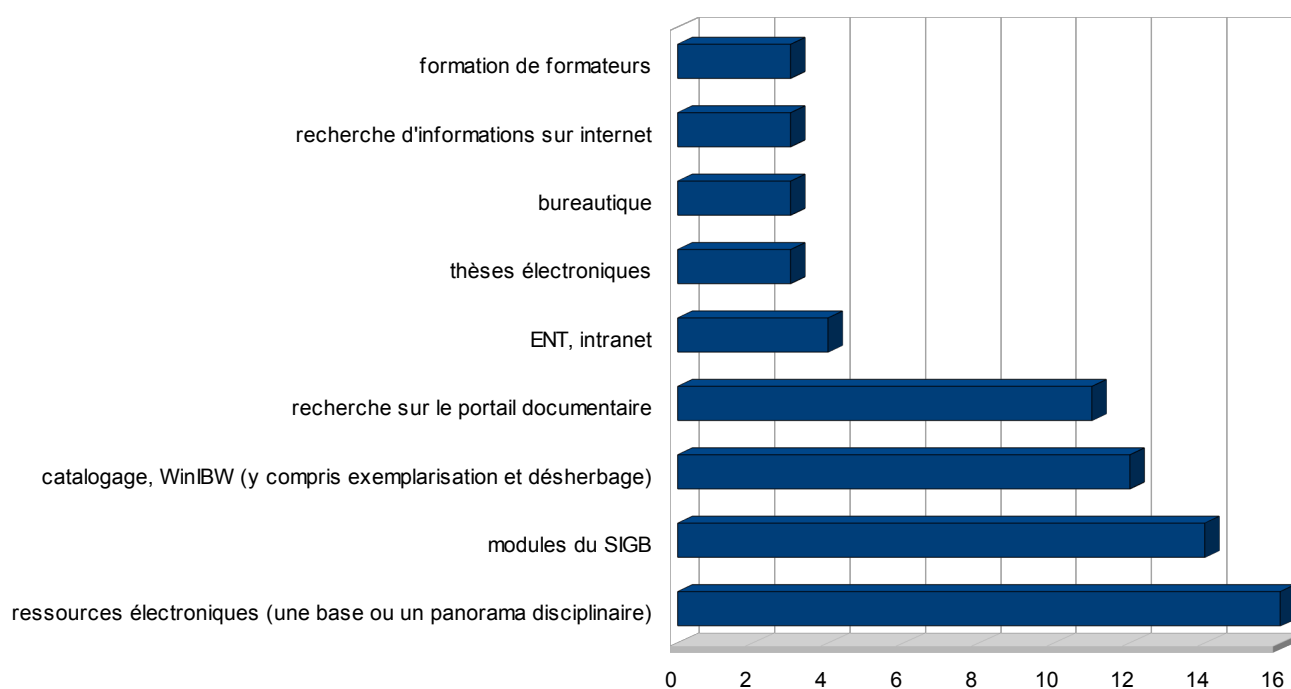


Table des matières

SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	7
INTRODUCTION.....	9
ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION.....	13
Pourquoi se former au numérique ?.....	13
<i>Autonomie et performance : la documentation en prise avec les évolutions réglementaires, technologiques et sociales</i>	<i>13</i>
La place des bibliothèques dans le nouveau contexte universitaire.....	13
Les exigences du service public	13
<i>Pour une culture numérique professionnelle.....</i>	<i>14</i>
Inégalités des pratiques numériques des personnels de bibliothèque universitaire.....	14
Le besoin d'une culture numérique commune comme terreau d'expérimentation.....	16
La formation est-elle la bonne solution ?.....	17
À nouvelles missions, nouvelles compétences.....	19
<i>Comment le numérique fait évoluer le rôle du bibliothécaire.....</i>	<i>19</i>
La perte de contrôle.....	19
Le « bibliothécaire numérique » existe-t-il ?.....	20
Le repositionnement des bibliothécaires dans l'université.....	20
<i>Les savoirs nécessaires.....</i>	<i>21</i>
La technique, mais pas seulement.....	21
L'apport des référentiels de compétences.....	22
Les demandes des établissements : ce que nous apprennent les plans de formation.....	23
<i>Brèves considérations sur les plans de formation.....</i>	<i>23</i>
<i>Des demandes rarement prospectives.....</i>	<i>24</i>
<i>La difficulté à penser la formation continue comme un outil stratégique.....</i>	<i>25</i>
RÉPONDRE AUX DEMANDES : L'OFFRE DES ORGANISMES ET LA FORMATION INTERNE.....	27
Une offre riche mais peu lisible.....	27
<i>La place du numérique dans l'offre des organismes de formation généralistes</i>	<i>27</i>
Un premier obstacle : la classification des formations.....	28
Une offre qui demeure assez traditionnelle.....	29
<i>Des formations plus spécialisées.....</i>	<i>30</i>
La difficulté de positionnement des URFIST.....	30
Les missions de formation des acteurs nationaux de la bibliothéconomie...31	
Hors du monde des bibliothèques.....	32
<i>Améliorer la lisibilité de l'offre.....</i>	<i>33</i>
Orientations des formations relatives au numérique.....	34
<i>Remédier aux contraintes de temps et de lieu.....</i>	<i>34</i>
Des obstacles physiques.....	34
La solution du e-learning ?.....	34
<i>Comment former au numérique ?</i>	<i>36</i>
L'éternel débat entre théorie et pratique.....	36
L'intégration de la formation au travail.....	37

<i>D'autres types de formation que le stage.....</i>	<i>38</i>
la formation interne au numérique dans les bibliothèques universitaires...	39
<i>Une multitude de pratiques mal connues et peu visibles.....</i>	<i>39</i>
<i>Bénéfices de la formation interne.....</i>	<i>40</i>
<i>Politiques, méthodes, contenus.....</i>	<i>42</i>
Deux politiques possibles.....	42
Qui sont les formateurs ?.....	42
Formes et contenus.....	43
L'exemple des ateliers de formation aux ressources électroniques.....	45
La redéfinition des formations au numérique à la BnF.....	46
Un risque d'enfermement ?.....	47
FORMATION CONTINUE ET ORGANISATION SOUS L'INFLUENCE DU NUMÉRIQUE.....	48
Les bibliothèques universitaires au prisme du modèle de l'organisation apprenante.....	48
<i>La notion d'organisation apprenante.....</i>	<i>48</i>
<i>Confrontation du modèle aux cas français.....</i>	<i>49</i>
Le rôle de l'encadrement et l'importance d'une vision commune.....	50
Transmettre le goût du changement, de l'innovation, de l'expérimentation : l'acculturation au numérique	50
Évaluation des formations et capitalisation des connaissances	52
Influences réciproques de la formation au numérique et de l'organisation.....	54
<i>L'interdépendance de la formation continue et de l'organisation du travail face aux changements.....</i>	<i>54</i>
Une inquiétude fondamentale : l'évolution des métiers sous l'influence du numérique	54
La formation continue au service de la GPEC.....	55
Un témoin privilégié : l'observatoire ORHION à la BnF.....	56
En réalité, des influences réciproques.....	57
<i>Faire évoluer conjointement formation au numérique et organisation : les grandes tendances.....</i>	<i>58</i>
Du management par projet aux organigrammes horizontaux.....	58
Qui former ?.....	59
Spécialisation ou polyvalence ?.....	59
Former des experts ou organiser la montée en compétence de tous ?.....	60
Le cas des agents de catégorie C.....	62
Quand la valorisation de la formation se heurte à l'obsolescence du cadre statutaire.....	63
CONCLUSION.....	65
SOURCES.....	67
BIBLIOGRAPHIE.....	71
TABLE DES ANNEXES.....	83
TABLE DES MATIÈRES.....	87