

Formations à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : réflexions et propositions pour la formation des formateurs

Claire Mouraby

Sous la direction d'Elisabeth Noël
Conservateur des bibliothèques, ENSSIB

Résumé :

Avec la réforme du LMD et la généralisation des formations à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire, les professionnels des bibliothèques ont une nouvelle mission : qu'ils y aient été formé ou non, ils doivent assumer la fonction de formateur.

La formation de formateur existe, en formation initiale et continue. Pourtant, de nombreux problèmes persistent : des questions de pédagogie de la documentation, de collaboration avec les enseignants, d'identité professionnelle. Quelques réflexions suivies de propositions concrètes à tester en formation de formateur pourraient rendre plus facile la tâche des « bibliothécaires formateurs ».

Descripteurs :

Services communs de la documentation**Formation des utilisateurs

Bibliothécaires-formation

Bibliothécaires d'université**formation permanente

Pédagogie

Toute reproduction sans accord express de l'auteur à des fins autres que strictement personnelles est prohibée.

Abstract :

With the European university reform and the extension of education to information and documentation in academic libraries, librarians get a new mission: with or without vocational training to this craft, they have to assume becoming educators.

Initial training as well as continuing education to educational functions exist. Nevertheless, questions of documentation pedagogy, of common work with university teachers and of professional identity are still problems.

Some concrete propositions to be tested during the librarians vocational training could help them assume their new educational mission.

Key words :

Academic libraries

Librarians**Training of

College librarians**Continuing education

Education

Remerciements :

Pour ses conseils et sa grande connaissance du sujet, je tiens à remercier en premier lieu Elisabeth Noël, qui a su guider mes réflexions et m'accompagner pendant la phase de rédaction.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance à Frédérique Simonot et Frédéric Saby pour le temps qu'ils ont accordé à des discussions passionnantes sur l'avenir de la bibliothèque universitaire et sur la formation documentaire des étudiants. Je les remercie pour l'accueil chaleureux qu'ils m'ont réservé au sein de leur équipe et pour l'expérience concrète de formation des étudiants qu'ils m'ont permis de vivre.

Mes pensées les plus chaleureuses vont à l'équipe de professionnels qui ont cette année participé au programme de formation du SCID II de Grenoble : je n'oublierai pas la qualité de nos échanges et de notre collaboration.

Merci enfin, et tout particulièrement, à ceux qui m'ont accordé un temps précieux pour répondre, avec beaucoup de franchise et de conviction, à mes questions sur la formation de formateurs.

Sommaire

INTRODUCTION 7

I- LA FORMATION DE FORMATEURS AUJOURD’HUI : UN NOUVEAU CONTEXTE UNIVERSITAIRE 9

1. La formation de formateurs aujourd’hui 9
 - 1.1 La formation initiale des professionnels des bibliothèques 10
 - 1.2 La formation continue : 14
 - 1.3 Où en est la réflexion sur la formation de formateurs ?..... 18
 - Conclusion..... 21
2. Un nouveau contexte déterminant 22
 - 2.1 Les principes de la réforme LMD 22
 - 2.2 Changements de pédagogie à l’université..... 24
 - 2.3 Une nouvelle mission pour le bibliothécaire 26
 - Conclusion..... 29

II- DIFFICULTÉS ET CONTRAINTES DES BIBLIOTHÉCAIRES FORMATEURS 30

1. Apprendre à transmettre 31
 - 1.1 Transcrire le savoir professionnel 31
 - 1.2 Les compétences du bibliothécaire formateur..... 35
 - 1.3 Besoins et pratiques des bibliothécaires-formateurs. 38
 - Conclusion..... 43
2. La coordination entre enseignants et bibliothécaires 43
 - 2.1 Pratiques documentaires des enseignants et image des bibliothèques universitaires..... 44
 - 2.2 Des préjugés partagés..... 46
 - 2.3 Se former pour collaborer 51
 - Conclusion..... 55
3. Questions de reconnaissance, d’identité et de légitimité. 56
 - 3.1 L’identité du bibliothécaire 57
 - 3.2 La reconnaissance et l’identité du bibliothécaire formateur. 60
 - Conclusion..... 65

III- PROPOSITIONS POUR LA FORMATION DES FORMATEURS 66

1. Organiser une formation d’adultes formateurs 67
 - 1.1. Analyser le besoin 67
 - 1.2. Bâtir la formation 74
 - 1.3. Définir des objectifs pédagogiques. 76
 - 1.4. Construire les séquences de formation 80
 - Conclusion..... 81
2. Propositions pour trois programmes de formation de formateurs 82
 - 2.1 Session de formation courte d’initiation et de sensibilisation..... 82
 - 2.2. Programme de formation d’approfondissement en 3 jours 87

2.3 Programme d'approfondissement : spécialisation disciplinaire.....	91
Conclusion.....	93
CONCLUSION	94
BIBLIOGRAPHIE.....	97
TABLE DES ANNEXES	104

Introduction

En préambule à cette étude, il convient d'en expliciter l'origine et les motivations. Elles sont en effet intimement liées à un choix et une expérience concrète en stage. Un intérêt personnel pour le monde de l'éducation et de la formation a d'abord motivé la décision de réaliser un stage dans une bibliothèque universitaire, et plus précisément dans un service de formation des lecteurs à la recherche documentaire. Le SICD II de Grenoble semblait à ce titre un établissement emblématique de l'évolution récente des SCD : il a été récemment entièrement rénové et surtout réorganisé autour de son département des services au public. Y réaliser ce stage d'étude permettait de faire l'expérience d'une réouverture, d'assister et de participer à la mise en place d'un plan de formation des lecteurs. Le SICD II de Grenoble est en outre à l'origine de la création d'un référentiel de compétences documentaires des étudiants de premier cycle accessible en ligne et à l'usage des formateurs. Or les rencontres Formist du printemps 2004, consacrées aux dispositifs de formation à distance dans l'enseignement de la maîtrise de l'information avaient éveillé notre intérêt pour ces outils.

La définition du sujet proprement dite est intervenue quelques temps après le début du stage, suite à nos premières lectures, qui concernaient les formations offertes aux étudiants et leur multiplication dans le contexte du LMD. Elles ont fait émerger la conscience de vivre un moment charnière et nous ont donné l'occasion de mener une réflexion d'abord très large, sur l'identité professionnelle des bibliothécaires, leurs attributions, et surtout l'évolution de leurs missions. Dans le contexte du LMD, et plus largement avec les évolutions rapides des outils de la documentation, la bibliothèque universitaire semblait vivre une révolution de ses missions. A ce titre, la réorganisation du SICD autour de la notion de « service » plutôt que de « collection » et l'effort porté sur la formation des lecteurs étaient édifiants.

Au contact des collègues impliqués dans la formation des lecteurs, l'idée a émergé d'explorer la question de la formation des bibliothécaires à leur nouvelle mission, suivie du constat que cet aspect de la question de l'enseignement à la maîtrise documentaire était très peu théorisé. Une question demeurait : comment les bibliothécaires appréhendent-ils cette nouvelle fonction de formateurs et, plus largement, ce changement de mission et de métier ?

A ce stade, pour éviter que le cadre du sujet soit trop large, il a été décidé qu'il ne porterait que sur la formation professionnelle, initiale et continue, des bibliothécaires qui forment les étudiants à l'université, et qu'il ne traiterait ni de la formation des formateurs d'adultes, ni de la formation des pairs.

Rassembler ces éléments dans une réflexion unique nous a conduits à nous demander si, pour saisir l'opportunité qu'offre le LMD d'intégrer encore plus profondément les missions de la BU à celles de l'université, pour affermir et revendiquer les compétences pédagogiques des bibliothécaires, pour légitimer les actions de formation des étudiants qu'ils proposent et donc assurer l'avenir des services de la bibliothèque universitaire, un effort plus grand ne devait pas être porté sur la formation des bibliothécaires formateurs.

Un important travail de clarification était à mener. S'il était difficile de savoir précisément quel était le niveau de formation et la proportion de personnel formé aux fonctions de formateurs, il était possible d'analyser le contenu des formations dispensées. Nous proposons donc ici un état des lieux de la formation de formateurs et un aperçu de l'avancement de la réflexion théorique sur ce sujet.

La nécessité de formuler les difficultés que rencontrent les bibliothécaires formateurs, même les plus tues, les plus difficiles à exprimer (parce qu'elles sont souvent liées à des expériences très personnelles) est rapidement apparue. Cette verbalisation a permis de mettre en lumière les causes, structurelles et historiques, de la difficulté qu'ont aujourd'hui les bibliothécaires à assumer une nouvelle identité, un nouveau métier. Nous explorons donc dans cette étude les questions de transcription des savoirs professionnels en contenu d'enseignement, de collaboration avec les autres acteurs de l'université et d'identité et de reconnaissance professionnelle.

Enfin, s'est imposée l'idée de proposer des solutions adaptables en formation de formateurs : il s'est agi d'analyser plus finement le besoin et les attentes des différents acteurs de la formation des étudiants, de les synthétiser et de les confronter à la description des formations existantes et à différents modèles de formation d'adultes pour en déduire des objectifs de formation et proposer, à titre d'exemple, trois scénarios de formation.

I- La formation de formateurs aujourd'hui : un nouveau contexte universitaire

Bien des bibliothécaires sont déjà formés à l'enseignement de la « méthodologie » ou de la « maîtrise » documentaire¹. Il serait malvenu, et même anachronique d'émettre ici l'idée qu'une telle formation serait subitement devenue nécessaire, dans la mesure où, nous le verrons, les organismes qui organisent cette formation sont actifs. Les professionnels des bibliothèques, en qualité de responsables des services de formation, ou d'intervenants occasionnels, assurent déjà des cours dans les SCD, qui sont de plus en plus nombreux à offrir, au moins aux étudiants de L1, des formations à la recherche documentaire².

L'offre de formation initiale et continue à l'ingénierie pédagogique se fait aujourd'hui plus foisonnante, en réponse à un besoin plus pressant, lié, en partie, au couronnement d'années d'efforts en direction de la formation des étudiants, et en partie à une évolution rapide du contexte universitaire qui offre à la bibliothèque universitaire une opportunité nouvelle d'insérer pleinement son action dans le cursus des étudiants.

1. La formation de formateurs aujourd'hui

Enseigner son savoir et son savoir-faire, n'est apparemment pas la mission première d'un professionnel des bibliothèques. C'est l'une de ses fonctions, et il ne

¹ Dans l'enquête nationale menée par E. Noël en 1997-1998, sur 219 sections ayant répondu, 12% déclaraient qu'une personne au moins dans l'équipe était formée à la fonction de formateur. Si l'on tient compte de l'effort de formation des formateurs consenti par les URFIST, Médiadix et les SCD depuis, on peut penser que ce chiffre est à réviser à la hausse, bien qu'on ne dispose pas pour l'instant d'enquête récente sur la question. Cf. NOËL, Elisabeth. *Les formations à l'information en bibliothèque universitaire, enquête nationale 1997/1998*. Villeurbanne, Enssib, 1999.

En outre, sur les 139 personnes qui ont répondu en 2003 à l'enquête menée par des conservateurs stagiaires sur les besoins des formateurs, 52% déclarent avoir été formés à l'enseignement de la méthodologie documentaire (rarement depuis moins de trois ans cependant). Cf. COLLANTES, Elisabeth, DUBOIS, Anne-Céline, FRANCOIS Michèle et all. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : pratiques et besoins des formateurs*, Villeurbanne, ENSSIB, mémoire de recherche, 2003, 60 f.

² Selon les chiffres de l'enquête nationale déjà citée, au moins 47 848 étudiants ont été formés en 1997/1998 dans 131 sections de bibliothèques qui déclarent organiser des formations (sur 219 sections ayant répondu à l'enquête).

l'assure en général que de façon occasionnelle, auprès de ses pairs, des usagers, et, de plus en plus souvent, auprès des étudiants de l'université . Ainsi, la multiplication des formations proposées par les SCD a conduit bien des bibliothécaires à se former à la fonction de formateur³. Si cette introduction aux méthodes d'enseignement ne leur a pas été proposée dès leur formation initiale, ils ont pu, et peuvent encore, faire leur choix dans le large panel offert par la formation continue dispensée par de nombreux organismes, SCD ou cabinets privés.

1.1 La formation initiale des professionnels des bibliothèques

Depuis 1994 et la disparition du CAFB le paysage de la formation initiale des professionnels des bibliothèques a bien changé. Nous tenterons ici de déterminer quelle est la place accordée, au cours de cette formation, aux éventuelles fonctions de formateur du bibliothécaire.

Il est bien entendu que jusqu'ici le terme « bibliothécaire » était employé dans son sens général. Il sera, en revanche, dans ce chapitre, nécessaire de faire la distinction entre bibliothécaires, conservateurs de bibliothèque, bibliothécaires assistant spécialisé et assistants de bibliothèque. Ces quatre corps ont des statuts différents dans la fonction publique d'État et bénéficient de formations initiales très diverses. Cela dit tous les personnels de catégorie A et B sont a priori concernés par la formation des usagers et de leurs pairs. Sur cette dernière distinction entre formation des et/ou des pairs, une ambiguïté persiste. Que disent les statuts officiels ?

Le décret n° 92-26 du 9 janvier 1992, portant statut particulier du corps des Conservateurs des bibliothèques et du corps des Conservateurs généraux des bibliothèques indique :

« Les membres du corps des conservateurs des bibliothèques [...] peuvent participer à la formation des professionnels et du public dans les

³ Mais aussi, fréquemment, à assumer ses fonctions de formateur sans formation spécifique, nous le verrons.

domaines des bibliothèques et de la documentation, ainsi qu'à l'information scientifique et technique en ces mêmes domaines. »

La mission de formation des conservateurs est donc clairement identifiée, même s'il ne s'agit que d'une éventualité et non d'une obligation. En outre, la distinction entre formation du public et formation des pairs est faite. La mention, bien que vague, du domaine de ces formations, « les bibliothèques » et « la documentation », a le mérite d'exister : si le conservateur assume une mission de formation, c'est pour transmettre un savoir acquis dans l'exercice de sa profession.

Le libellé du statut des bibliothécaires est moins précis. Le décret n° 92-29 du 9 janvier 1992 portant statut particulier du corps des Bibliothécaires affirme en effet:

« Les bibliothécaires [...] concourent également aux tâches d'animation et de formation au sein des établissements où ils sont affectés et peuvent être appelés à assurer des tâches d'encadrement. »

On ne sait si le bibliothécaire doit former ses pairs ou les usagers de la bibliothèque. Cette imprécision n'est pas sans conséquences, tant il s'agit de deux publics bien différents, dont la prise en charge requiert des compétences distinctes.

En revanche, il est clair que, si les bibliothécaires adjoints spécialisés ne sont officiellement chargés que de la formation professionnelle, en vertu de leurs compétences souvent très techniques et spécifiques⁴, les assistants des bibliothèques n'ont, eux, pour mission que la formation des usagers⁵. Pourtant, face à l'affluence des étudiants, les uns comme les autres prennent amplement part à la formation des usagers de la bibliothèque universitaire. Aucune mention n'est faite, en outre, du contenu éventuel de ces formations. On ne peut que déduire ce contenu de la description de leurs autres fonctions, ce qui sous entend que, s'ils sont amenés à assurer des formations, ce sera dans le but de transmettre un savoir faire acquis et validé par la pratique professionnelle. Nous entrerons plus tard dans

⁴ Le décret n° 92-30 du 9 janvier 1992 portant statut particulier du corps des Bibliothécaires adjoints spécialisés indique en effet : « Ils peuvent notamment faire des recherches bibliographiques et documentaires, coordonner des travaux techniques courants et participer à la formation professionnelle dans leur domaine de compétence. Ils participent également à l'accueil du public. »

⁵ Le décret n° 2001-326 du 13 avril 2001 portant dispositions statutaires applicables au corps des assistants de bibliothèque indique pour sa part :

« Ils participent à l'accueil, à l'information ainsi qu'à la formation du public. »

le détail de cette question, mais il n'est pas inutile de noter dès maintenant que cette disposition particulière fait du professionnel des bibliothèques un cas à part dans l'univers de la transmission du savoir, et en particulier à l'université, puisqu'il n'enseigne pas une discipline fondamentale, ni un contenu exclusivement théorique⁶. Notons également, en guise de synthèse, que la fonction de formateur n'est jamais qu'évoquée, et de surcroît comme une simple éventualité, une mission parmi tant d'autres. Cette fonction serait-elle, encore, et malgré la généralisation de l'offre de formation par les SCD, négligée ?

On peut constater, en effet, à la lecture des programmes de formation initiale de ces quatre corps de professionnels, un certain « désintérêt » pour la formation aux fonctions de formateurs, non sans quelques nuances bien entendu.

Depuis 1991, un seul diplôme professionnel est délivré en France, le DCB, Diplôme de conservateur de bibliothèque, après obtention du concours national et dix-huit mois de scolarité à l'Enssib. Les bibliothécaires, pour leur part, sont évalués au cours de l'année de « formation initiale d'application » (FIA) qu'ils réalisent, dans la même école, après recrutement sur concours, mais on ne leur délivre aucun diplôme. Les bibliothécaires adjoints spécialisés quant à eux sont considérés comme formés lorsqu'ils passent le concours puisqu'ils doivent, pour s'y présenter, être titulaires d'un DUT Information Communication options Documentation d'entreprise ou Métiers du livre, ou d'un DEUST Documentation Information Métiers du livre. La situation est la même pour les assistants des bibliothèques qui sont titularisés dès obtention du concours. Lorsqu'on consulte les plaquettes des IUT qui préparent ces DUT ou DEUST, on constate que la formation initiale des BAS et AB, harmonisée au niveau national, comporte une UE « Savoir communiquer », un enseignement approfondi en ce qui concerne les techniques du traitement intellectuel du document (UE « Maîtriser les méthodes et techniques professionnelles »), une ouverture sur le monde contemporain et la culture générale (UE « Comprendre l'environnement »), mais aucun enseignement ne porte sur la pratique de la formation et de l'enseignement⁷.

⁶ Nous verrons qu'une des plus grandes difficultés réside dans l'équilibre à trouver entre transmission de la théorie et des concepts de la documentation et démonstration d'un savoir faire technique.

⁷ Si l'on se reporte aux entretiens reproduits en annexe du présent mémoire, on constatera, à la lecture des réponses des collègues BAS et AB que tous confirment cette absence de formation initiale.

En ce qui concerne les fonctions des bibliothécaires d'Etat, elles sont beaucoup plus précises. La formation est donc dispensée en conséquence et a été développée ces dernières années. Elle se déroule, ainsi que l'explique Sylvie Chevillotte, coresponsable de la formation et de FORMIST à l'Enssib, en deux temps : tous les bibliothécaires stagiaires bénéficient d'un enseignement organisé sur deux jours pendant lesquels on les initie aux « grands principes de l'ingénierie pédagogique », au serveur FORMIST et à l'usage des ressources pédagogiques multimédia, pour apprendre à concevoir et mettre en œuvre un programme de formation. Ils peuvent approfondir cet apprentissage au cours de quatre journées optionnelles de formation continue axées sur la réalisation d'exercices pratiques.

L'organisation de la formation aux fonctions de formateurs proposée aux conservateurs stagiaires est légèrement différente, mais on y retrouve à grands traits la même préoccupation de donner un aperçu d'un contexte dont beaucoup de stagiaires ne soupçonnent pas l'existence, d'introduire quelques notions de pédagogie et surtout de leur donner l'opportunité de se mettre concrètement en situation d'enseignement. Une place plus importante est faite à des « études de cas, mises en situation » ou encore des jeux de rôles, au cours d'un enseignement optionnel réservé à une quinzaine de personnes⁸.

On le voit, l'apport théorique, en particulier sur l'ingénierie pédagogique et la pédagogie elle-même, qui est proposé aux bibliothécaires et conservateurs est important, et complété par des exercices pratiques qui peuvent être approfondis par des choix optionnels. Ceci confirme deux grandes tendances de la formation de formateurs d'étudiants en France : d'une part, elle s'adresse à des personnes volontaires, ce qui porterait à penser que ne devient formateur que celui qui a un intérêt poussé pour ce secteur (or la réalité de l'université est aujourd'hui tout autre), et, d'autre part, la formation initiale n'est jamais considérée comme suffisante. Son apport est toujours prudemment complété en formation continue, ce qui peut sembler relever de l'évidence, mais procède plutôt de la nécessité, spécifique à ce métier, de valider l'acquis théorique par l'expérience

⁸ CHEVILLOTTE, Sylvie. *Former les bibliothécaires à la formation documentaire en France*. 31^{ème} édition de WILU (Workshops Instructions In Library Use), 13-15 mai 2002, Fredericton (Nouveau-Brunswick), [en ligne] disponible sur <http://flay.hil.unb.ca/WILU/presentations/CommWILU1.doc>, consulté le 22/10/2004
On peut également consulter en annexe 1.1 et 1.2 le programme de l'option formation dispensée à l'ENSSIB en 2004.

professionnelle. En d'autres termes, l'on ne pourrait envisager sérieusement d'être formateur à la maîtrise documentaire sans avoir auparavant acquis une connaissance approfondie du métier de bibliothécaire (le terme est compris dans son sens le plus large, et le champ des compétences du bibliothécaire est large !) et en avoir exploré les aspects techniques, relationnels, intellectuels. En somme, le formateur en bibliothèque serait avant tout un expert qui communique sur ses pratiques professionnelles, ses savoir-faire spécifiques. Ceci ne signifie pas pour autant qu'il néglige l'aspect pédagogique nécessaire à l'exercice de toute activité de transmission et d'enseignement, mais le terme de « peur éventuelle face à la formation » qu'emploie Sylvie Chevillotte⁹ ne peut, à cet égard, que susciter une interrogation, qui elle-même justifie en quelque sorte cette étude : les bibliothécaires sont-ils vraiment préparés à faire face à un groupe, souvent nombreux, d'étudiants, à gérer cette relation bien spécifique qui régit les rapports entre formateur et formé, ou plus précisément encore, sont-ils conscients d'avoir fait un tel choix en optant pour les métiers des bibliothèques ?

1.2 La formation continue :

Parler ici de la formation continue aux fonctions de formateur permet de nuancer notre précédent propos, qui peut sembler ne prendre en compte que les recrues les plus récentes. Beaucoup de professionnels officient en effet dans les bibliothèques universitaires et assurent des formations documentaires sans jamais avoir bénéficié de l'initiation que propose aujourd'hui l'Enssib. Fort heureusement, les possibilités de formation continue sont importantes.

En ce qui concerne les personnels de catégorie A de la fonction publique d'Etat, l'Enssib n'est plus chargée de la formation continue aux fonctions de formateur, qui a été confiée aux URFIST (Unités régionales de formation à l'information scientifique et technique). Ce sont les douze CRFCB (centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques) qui prennent en charge la formation des

⁹ Elle écrit en effet : « Il nous a paru essentiel de préparer pratiquement les étudiants, afin qu'ils surmontent leur « peur » éventuelle par rapport à la formation », IN *ibid.*

catégories B et C. Cela n'est cependant pas suffisant, et les bibliothèques ont souvent trouvé d'autres moyens de répondre à leur besoin en formation continue : elles ont fait appel aux associations professionnelles (ABF par exemple), à des cabinets de consultants ou des sociétés de formation, tous considérés comme des prestataires de services, qu'ils dépendent du secteur public ou privé et très souvent depuis 1982 aux URFIST, qui ont une double mission : former le personnel des bibliothèques ainsi que le public universitaire à l'information scientifique et technique. Certaines bibliothèques ont également assuré elle mêmes, selon un principe de mutualisation des compétences, la formation de leur personnel.

Dans le domaine de la formation au fonctions de formateurs d'étudiants, le paysage est assez varié, et l'offre semble surtout donner l'opportunité à qui le souhaite de se former progressivement et d'acquérir des compétences de plus en plus précises. Lorsqu'on consulte Expressodoc, publication en ligne du Département Formation Continue de l'Enssib, dédiée à la formation continue des professionnels des bibliothèques¹⁰, on a accès au recensement des formations continues proposées cette année, par thème. Celles portant l'intitulé « formation de formateur » sont nombreuses : on peut tenter ici une typologie. Les intitulés et descriptifs des formations extraits d'Expressodoc et classés par types sont reproduits dans l'annexe 1.3.

Beaucoup s'adressent aux professionnels qui forment leurs pairs, et certaines prennent en compte la spécificité de l'andragogie¹¹. Une seule propose un tronc commun valable pour la prise en charge de ces deux publics indifféremment (elle est dispensée par Médiadix, centre de formation continue des bibliothèques, rattaché à Paris X). La plupart cela dit, s'adressent aux formateurs d'étudiants. Dans l'ensemble de l'offre, trois tendances se détachent.

On trouve, en premier lieu, des formations courtes, d'une seule session de deux ou trois jours. Elles se fixent comme objectif général de former des gens qui, par leur action, amélioreront les politiques d'accueil et développeront la culture documentaire. Ils réfléchiront aux moyens de promouvoir un meilleur usage de la bibliothèque, en la faisant visiter, et confronteront l'image du bibliothécaire à celle

¹⁰ ENSSIB. *Expressodoc*, [en ligne], disponible sur <http://expressodoc.enssib.fr/>, consulté le 09/12/2004.

¹¹ Soit la pédagogie appliquée aux adultes ; est-ce à dire que les autres prennent en compte la spécificité d'un public étudiant ?

du (des) pédagogue(s) pour prendre conscience des évolutions en cours dans leur métier. Il s'agit plutôt d'une initiation aux méthodes de la formation que d'une réelle préparation à la prise en charge de nombreux groupes d'étudiants pour des sessions de formation très structurées ; il s'agit, surtout, d'améliorer l'habituelle « visite des locaux » et d'imaginer éventuellement des ateliers. Cette offre très généraliste témoigne du fait que, dans beaucoup de cas, la dynamique de formation des étudiant n'est pas encore un fait acquis, et encore moins organisé. Il faut encore sensibiliser les bibliothécaires à la mutation de leur fonction.

La seconde tendance, la plus répandue, répond à un besoin urgent : pouvoir confier à des professionnels efficaces des sessions de formation. Parfois en une session, le plus souvent en deux ou trois, les URFIST, en particulier, mais aussi d'autres organismes, qui proposent des programmes assez similaires aux leurs, offrent une formation complète et échelonnée qui prend en compte une variable de progression. Ainsi, les personnels des bibliothèques, mais également les enseignants des universités sont invités à se familiariser dans un premier temps avec la théorie de la pédagogie (les écoles de pensée, les notions fondamentales de l'ingénierie pédagogique comme l' « objectif pédagogique »). Il leur est permis ensuite d'élaborer avec l'aide du formateur un plan de séquence applicable dès le début des formations qu'ils auront à assurer. Ils prennent également conscience des aspects pratiques de la formation (gérer le temps, le nombre de places, la configuration de la salle ou le manque de matériel par exemple). La deuxième session, qui intervient en général plusieurs mois après la première, se concentre sur l'expérience que les formateurs ont retiré de leur pratique naissante. Elle se propose d'examiner des questions plus pratiques mais aussi plus personnelles et reconnues comme plus angoissantes par les formateurs novices : comment optimiser sa communication, contrôler sa voix, son discours, son attitude, comment gérer des étudiants turbulents ou améliorer les échanges entre participants¹².

La troisième tendance, plus circonscrite, fait pendant à la première dans le sens où elle témoigne du fait que certains bibliothécaires ont des besoins plus spécifiques : la nécessité de se former à l'usage d'outils pédagogiques par

¹² C'est une formation de formateur de ce type que les collègues de la BU de Grenoble et moi même avons suivie cette année. Ils y font référence dans les entretiens reproduits en annexe du présent mémoire.

exemple. Ils peuvent ainsi participer à des formations à l'usage de la vidéo, de Power Point, ou d'outils en ligne dits d'e-formation, comme Metafor, produit de l'URFIST de Rennes ou Formist, rattaché à l'Enssib.

Bien en aval de cette offre, qui vise à permettre le développement d'une action de formation des étudiants, l'on trouve des formations de formateurs qui se proposent d'aider les professionnels à évaluer leur action et à communiquer pour la valoriser. Il s'agit en effet de la dernière étape, indispensable, celle qui ne concerne pour l'instant que quelques établissements qui ont su être pionniers sur la formation des étudiants.

En somme, le paysage de la formation des formateurs d'étudiants aujourd'hui est calqué assez fidèlement sur celui de la formation des étudiants eux-mêmes : quelques établissements n'en sont qu'aux balbutiements et les professionnels se sensibilisent seulement à la problématique et à ses enjeux immédiats ; la plupart ont initié des programmes de formation ambitieux qui nécessitent une formation relativement approfondie des formateurs, qui ont, pour leur part, déjà commencé à exercer ; les établissements qui étaient les premiers à relever le défi voient aujourd'hui leurs formateurs se spécialiser pour améliorer leurs prestations auprès des étudiants.

S'il est plus difficile de trouver des informations sur les programmes des formations de formateurs telles qu'elles étaient proposées les années précédentes, l'on peut quand même en donner un aperçu et faire le même constat : la formation de formateur se développait en relative cohérence avec celle des usagers. Il est néanmoins significatif de constater, à la lecture en particulier des rapports annuels du Conseil Supérieur des Bibliothèques, que la formation des usagers et de leurs formateurs n'apparaît que comme une préoccupation très tardive. Alors que les années qui suivent 1992 sont marquées par la révision des statuts (alors même que la mission de formation du bibliothécaire y fait son apparition) et la réforme de fond de la formation initiale et continue des professionnels des bibliothèques, il faut attendre le rapport de 1996-1997 pour que les sujets qui nous occupent soient abordés et la relation, pourtant flagrante qui existe entre eux, soit mise au jour¹³.

¹³ Cf. Conseil supérieur des bibliothèques. « Rapport pour les années 1996 –1997 », Paris : Association du Conseil supérieur des bibliothèques, 1992.- 80 p. [en ligne] disponible sur <http://www.enssib.fr/autres-sites/csb/rapport97/csb-rapp97-accueil.html>, consulté le 10/12/2004.

Si, par l'intermédiaire d' Archive.org¹⁴ on fait une recherche sur les pages archivées des sites des URFIST, on observe le même phénomène : à partir de 1998, leur mission quant à la formation de formateurs est renforcée¹⁵. Les premières formations apparaissent, qui se proposent surtout de mettre au jour les besoins des formateurs potentiels, de donner des exemples concrets de formations déjà mises en place, de dresser un état des lieux pour approfondir le travail entrepris. A l'ENSSIB, la première journée de sensibilisation à la formation des usagers date également de 1998 et concernait les DCB6. La cellule FORMIST est créée en 1999, attestant d'une volonté ministérielle de porter les efforts des bibliothèques sur la formation des usagers. Ces dates sont donc fondamentales pour comprendre l'évolution des formations de formateurs. Elles correspondent à la conjonction de la volonté hiérarchique, des réformes de l'enseignement supérieur et d'une grande réactivité des SCD et des organismes de formations face à ces directives. Néanmoins, les formations appartenant à ce que nous avons appelé la « deuxième tendance » n'apparaissent qu'à partir de 2002. Lorsqu'on cherche à remonter plus avant, on constate, d'une part que la formation des usagers, et donc celle des formateurs, bien qu'encouragées, ne semblaient pas prioritaires, et d'autre part que le paysage de la formation initiale et continue était tellement fragmenté qu'il est quasiment impossible de tracer un parcours de formation type. De sorte qu'il est extrêmement difficile de dire si, avant 1997, les professionnels des bibliothèques étaient ou non sensibilisés à la question de la formation des usagers autrement que par l'intervention dans leur parcours d'un collègue formateur particulièrement, et personnellement sensibilisé à la question. Cela dit,

1.3 Où en est la réflexion sur la formation de formateurs ?

Au terme de cet état des lieux, il est, une fois de plus, nécessaire de nuancer le propos tant les situations sont variables d'un établissement à l'autre. Plutôt que de

¹⁴ Cf. Internet Archive. *Universal access to human knowledge*, [en ligne] disponible sur <http://www.archive.org> consulté le 12/12/2004.

¹⁵ Cette date correspond aux lois Bayrou, 1998.

tenter de dire ici quel est le niveau exact de formation des bibliothécaires qui ont à intervenir auprès des étudiants, ce qui serait aussi fastidieux à produire qu'à lire, il semble plus judicieux de donner un aperçu de l'avancement de la réflexion sur la formation de formateur. On sait en effet que c'est à la vivacité de ce questionnement théorique, déjà ancien, que l'on doit l'existence effective aujourd'hui des formations dont nous avons détaillé le contenu ci-dessus.

Cette réflexion et la coordination nationale impulsée par le ministère, sont relayées, en grande partie, par les URFIST. C'est donc à travers l'expérience de l'URFIST de Toulouse, rapportée dans un article de JO Link-Pezet et Elisabeth Lacombe-Carraud¹⁶, que nous avons choisi d'illustrer les étapes du questionnement.

L'aventure a débuté en 1994. Le point de départ de la réflexion est le constat que la maîtrise des ressources documentaires est, pour l'étudiant, un passage obligé de l'acquisition de méthodes de travail qui conditionnent sa réussite ; constat que la plupart des professionnels des bibliothèques universitaires se sont, depuis, amplement approprié¹⁷. Or, l'acquisition de cette maîtrise et de la culture informationnelle qu'elle contribue à créer, ne s'opèrent pas sans l'intervention d'enseignants. Il fallait donc réfléchir à l'intégration d'enseignements dans les cursus, sous la responsabilité de véritables équipes pédagogiques. Le groupe de travail qui s'est formé alors à Toulouse a choisi d'explorer trois pistes principales : défricher le domaine de la théorie de la formation et de la didactique pour l'appliquer à l'IST ; questionner le passage de la pratique professionnelle à la transmission des compétences que cette dernière induit ; définir le cadre de travail et les obstacles pour mieux les contourner.

La didactique de l'information scientifique et technique n'existait alors pas, n'avait pas le statut d'une discipline enseignable. Il a donc fallu dans un premier temps travailler à définir les objectifs que l'on fixait à l'action de formation (compétences acquises par les étudiants, critères de réussite, performances attendues en terme de savoir faire). Au cours de cette élaboration théorique, il a

¹⁶ LINK PEZET, Jo, LACOMBE CARRAUD, Elisabeth. « Former des formateurs, l'expérience de l'URFIST de Toulouse », *Bulletin des Bibliothèques de France*, Paris, 1999, T. 44, n° 1, p. 60-69.

¹⁷ La généralisation de cette prise de conscience semble dater de l'expérience de Paris VIII. On peut lire à ce sujet COULON, Alain « Un instrument d'affiliation intellectuelle », Dossier « La formation des usagers », *Bulletin des Bibliothèques de France*, Paris, 1999, T. 44, n° 1, p. 36-42.

naturellement fallu faire appel à des disciplines nouvelles pour les bibliothécaires, qui leur ont permis d'élucider bien des aspects complexes du processus d'apprentissage. Ainsi se sont-ils intéressés aux sciences cognitives qui permettent d'envisager l'apprentissage en cohérence avec le contexte, les acquis antérieurs de l'apprenant, de distinguer information et connaissance et de prendre conscience que « la création des connaissances est un processus, [...] l'appropriation, l'intériorisation de l'information »¹⁸.

Il était également essentiel d'explorer la problématique du passage d'une pratique professionnelle experte à une pratique d'enseignement. La réflexion pédagogique semblait en effet « lacunaire en raison d'un ancrage trop fort dans la pratique professionnelle »¹⁹. Les professionnels semblaient d'autant moins à même de répondre aux besoins des étudiants qu'ils étaient eux-mêmes spécialistes de la recherche documentaire et tenaient un discours soit trop abstrait, soit trop proche du témoignage. Il a donc fallu s'approprier les représentations que les étudiants ont de la bibliothèque, de ses outils et de la documentation pour les corriger, apprendre à connaître leurs modes d'acquisition des savoir-faire, « aller à la découverte de leurs compétences pour construire un enseignement bâti sur des objectifs explicites et différenciés »²⁰.

En ce qui concerne le cadrage du travail, il s'agissait surtout de fixer des limites au sujet d'enseignement. Il a été décidé que l'on n'enseignerait pas « l'information scientifique et technique » mais que l'on formerait « à la recherche bibliographique (ou recherche documentaire) »²¹. Pour parvenir à ce résultat, il fallait également anticiper les éventuels obstacles, et en particulier les aspects organisationnels et politiques, la question du nombre des étudiants, des moyens humains et financiers, des locaux, des équipements nécessaires. Autant d'aspects qui, encore aujourd'hui, sont parfois négligés au profit d'un ambitieux projet tout théorique. De la même manière, ce groupe de travail a pris de front la question de la collaboration avec les enseignants des universités, persuadé que sans un ancrage de la pratique documentaire dans la discipline choisie par l'étudiant, elle ne serait pas admise

¹⁸ Ibid, p.63, elles font référence aux travaux de Hutchins Takeuchi et Nonaka.

¹⁹ Ibid. p.61.

²⁰ Ibid. p.62.

²¹ Ibid.

comme nécessaire. En outre, seuls les enseignants peuvent évaluer l'exploitation de l'information recueillie, pour un projet, un exposé, une dissertation.

Conclusion

Si la formation des étudiants connaît un essor récent, la formation des formateurs est une préoccupation encore plus récente. La date charnière de prise de conscience et de développement des formations de formateurs semble être 1998. Depuis 2002, on constate une harmonisation des programmes. La formation initiale, concrète et substantielle des conservateurs et des bibliothécaires est assurée par la cellule FORMIST de l'ENSSIB. En revanche, la formation initiale aux fonctions de formateur des AB et BAS est inexistante. Elle peut se compenser par une offre assez large de formation continue. Trois types de formations dominent : l'initiation, l'approfondissement et la spécialisation.

Sur le plan théorique, la réflexion gravite autour de trois grands axes : la création d'une pédagogie de l'IST ; la traduction des compétences professionnelles en savoirs et savoir faire enseignables ; la collaboration avec les enseignants des universités. Une restriction du champ d'intervention du bibliothécaire formateur a été opérée : il n'enseignera pas l'IST mais la « recherche bibliographique » ou « recherche documentaire ».

La réflexion sur la formation de formateurs n'en est donc pas à ses balbutiements. Ce mémoire ne trouve de justification que dans l'émergence d'un contexte si particulier qu'il est devenu, en l'espace de quelques mois peut-on dire, déterminant. Il met à jour des questions plus anciennes encore, et plus profondes, et place la profession face à des choix fondamentaux pour l'avenir.

2. Un nouveau contexte déterminant

En quelques années, de nombreux établissements universitaires ont en effet adapté leur fonctionnement et leur offre de formation à la réforme du LMD. Cela induit des changements considérables dans le monde universitaire, qui ont, c'est une évidence, des conséquences très importantes sur les SCD, leur place dans l'université et leur offre de services.

2.1 Les principes de la réforme LMD

Les principes qui sont à l'origine de la réforme du LMD, initiée avec la déclaration de la Sorbonne le 25 mai 1998, doivent être rappelés ici.²² Si le lien entre eux et le sujet qui nous préoccupe, la formation de formateurs, peut paraître distendu, il est d'autant plus nécessaire de l'élucider ici, car ces principes ont eu un écho très important dans les SCD. Les professionnels des bibliothèques y ont lu une opportunité de légitimer plus profondément leur action. Que disent, en substance, les textes fondateurs, qui ait tant interpellé les bibliothécaires ?

Au-delà de l'adaptation du système universitaire français à l'esprit européen, il y est question de la prise en main par chacun de sa formation tout au long de la vie. Comment interpréter une déclaration d'intentions aussi ambitieuse ? Il s'agit en fait d'offrir aux étudiants une formation moins fondamentale et plus professionnalisante, plus performante, plus adaptée à la réalité, et surtout de les

²² Sur la réforme LMD et les textes fondateurs, on peut consulter le mémoire d'étude de l'Enssib d'Anne-Céline Dubois. Elle y développe le lien entre réforme LMD et formation documentaire des étudiants. Nous avons choisi ici de ne pas considérer que le LMD induit nécessairement la généralisation des formations documentaires, mais de montrer que s'il les a favorisées, c'est parce qu'il a été interprété par les bibliothécaires et a créé un contexte favorable au passage à l'action. DUBOIS, A-C. *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : ruptures ou continuités*, mémoire d'étude, Villeurbanne, ENSSIB, 2004, 82f.

laisser personnaliser leurs cursus. Cela doit également se traduire par une ouverture de la formation à tous, à tous les âges de la vie, pour permettre à chacun de faire évoluer ses compétences avec la société et les technologies. C'est là que se situe le point névralgique de la réflexion des bibliothécaires, dans cette articulation complexe entre autonomie souhaitée des étudiants et complexité grandissante des outils qu'il doivent utiliser pour s'informer. En tant que spécialistes de l'information et donc de ces nouvelles technologies, qui, il est vrai, sont dominantes dans les nouveaux modes de documentation, les bibliothécaires se sont sentis investis de la mission de rendre les usagers « autonomes ». Pourtant, si ce terme est très présent dans les textes de la réforme, la bibliothèque en est étonnamment absente.

Pourquoi cette notion d'autonomie intellectuelle, rattachée à celle de citoyenneté, idée française s'il en est, portée dès le XVIII^e siècle par Condorcet, a-t-elle été traduite par les bibliothécaires comme une invitation à l'action ? Serait-elle la seule justification des formations documentaires ? Si l'on en croit Martine Blanc-Montmayeur, « la notion d'autonomie très liée à l'idéologie de la lecture publique [...] renvoie à la conception même de la bibliothèque comme lieu ouvert à tous [...]. La stratégie des bibliothécaires, leur fierté même, a longtemps été d'être des médiateurs transparents »²³. Autrement dit, garantir l'autonomie de l'utilisateur c'était, jusqu'à maintenant, ne pas intervenir auprès de lui. Or les nouvelles technologies, bien plus que le LMD (qui n'est que la prise d'acte de l'évolution de la société et en particulier de la société de l'information), rendent indispensable l'intervention, voire la prise en charge d'enseignements, de la part des bibliothécaires. La réforme aurait donc, avant tout, créé une dynamique de changement suffisamment forte pour amener les conditions favorables à l'inscription de la formation documentaire dans les cursus. En aucun cas elle ne le prescrit. Ce n'est pas au LMD que l'on doit la généralisation des actions de formation, mais bien à la maturation du travail qui avait été accompli avant dans les SCD, les URFIST, les formations de formateurs, et à la capacité qu'ont eu les directeurs et leurs équipes à faire d'une opportunité une réalité.

²³ BLANC MONTMAYEUR M. « Formation des usagers ou formation des bibliothécaires ? », Paris, *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 44n° 1, 1999, p. 89-93.

Aujourd'hui c'est un fait, la plupart des étudiants qui intègrent l'université sont pris en charge et initiés aux pratiques documentaires²⁴. Si on le doit à une concordance d'intérêts entre ceux qui ont pensé la réforme (essentiellement des présidents d'université, des experts, des ministres) et ceux qui de se sentent investis des valeurs qu'elle véhicule (les bibliothécaires), il faut sortir du cadre restreint des intérêts de la bibliothèque universitaire pour en saisir tous les enjeux, voire anticiper certaines difficultés futures.

2.2 Changements de pédagogie à l'université

En effet, cette réforme suppose, et impose une révolution pédagogique. Il s'agit de faire le constat des pratiques enseignantes, de les interroger, de les modifier. Et cela ne va évidemment pas sans doutes et sans heurts. Rappelons, en guise de préambule, que cette réforme a été très controversée : de nombreux mouvements de contestation étudiante et enseignante ont vu le jour dans les universités. Il est révélateur de rappeler que les présidents étaient majoritairement partie prenante de la réflexion, et favorables aux réformes. Il l'est également de constater que ce sont surtout les enseignants –et particulièrement ceux qui enseignent les « humanités »- qui s'y sont opposés. En effet, bien que l'échec universitaire soit toujours aussi important, étudiants et enseignants sont attachés au système universitaire tel qu'il est, à une conception de la pédagogie fondée sur l'intervention magistrale du professeur (qui ne favorise pas l'autonomie) et sur l'importance du contenu disciplinaire. C'est toute une conception du savoir acquis en haut lieu qui est remise en cause. Après la réforme Bayrou, qui a donné toute son importance à la méthodologie, le texte qui a mis en lumière les contradictions de l'enseignement universitaire est le Rapport Petit, du nom de François Petit, ancien président de l'université Pierre Mendès-France à Grenoble, président de la commission « Améliorations pédagogiques à l'université ».²⁵ Le rapport suggère

²⁴ Voir les chiffres de l'enquête nationale de 1998.

²⁵ PETIT François. « Premières propositions de la commission nationale « Améliorations pédagogiques à l'université », juillet 2001, [en ligne], disponible sur http://www.amue.fr/Telecharger/Publications/Prop_Petit.pdf, consulté le 01/10/2004.

de rapprocher l'étudiant de l'enseignant et de promouvoir une relation pédagogique directe : il ne s'agit plus aujourd'hui de dispenser le savoir de façon magistrale et uniformément, ni de présumer des pré requis socioculturels des étudiants. Il préconise de favoriser l'interdisciplinarité, la constitution d'équipes pédagogiques mixtes auxquelles seraient associés tuteurs et étudiants, de définir pour chaque offre de formation des objectifs pédagogiques à atteindre et des outils d'évaluation. Domitien Debouzie, président de l'Université Claude Bernard Lyon I, et président de la commission « Pédagogie et formation continue » de la Conférence des Présidents d'Université va plus loin : il analyse dans le détail les changements qui font émerger l'idée d'une formation continue pour les enseignants du supérieur (parmi lesquels la question des changements induits par la société de l'information figurent en bonne place). On lit en filigrane la définition nouvelle du métier d'enseignant chercheur : selon D. Debouzie, celui-ci devrait, à l'avenir, se préoccuper plus concrètement de la réussite –y compris professionnelle- de ses étudiants, et faire preuve « d'une ouverture d'esprit suffisante pour valider d'autres acquis que les enseignements fondamentaux »²⁶. Est-ce à dire que, jusqu'aujourd'hui, les enseignants ne reconnaissent pas à leur juste valeur les savoirs acquis... à la bibliothèque par exemple ?

Quoi qu'il en soit, l'on comprend que pour toutes ces raisons, précisément, le contexte a été interprété comme favorable à la bibliothèque. Il semblerait que la conception de la pédagogie qui se trouve aujourd'hui (re)valorisée (une pédagogie centrée sur les besoins, les compétences, les représentations, les objectifs, formulés ou non, de l'apprenant, son rapport affectif à l'apprentissage, sa participation active au cours et à l'élaboration des connaissances), soit plus proche de celle qu'ont adopté récemment les bibliothécaires formateurs que de la pédagogie traditionnelle des enseignants d'université. Elle est en effet fondée sur ces mêmes principes que les bibliothécaires ont élaborés au cours de leur réflexion théorique sur la didactique de la recherche documentaire.

Soit. L'on pourrait s'arrêter là. Chacun, enseignant et bibliothécaire fait une partie du chemin, les premiers accompagnent leurs étudiants dans les formations

²⁶ DEBOUZIE D., « Problématiques et enjeux », in Séminaire « Quelle formation pour les enseignants chercheurs et les enseignants à l'université », mardi 18 mai 2004, [en ligne], disponible sur www.amue.fr/Telecharger/Seminaire_Sup_mai04/Debouzie.pdf. Consulté le 10/10/2004.

dispensées par les seconds, et bientôt la formation documentaire sera parfaitement intégrée aux cursus, et les bibliothécaires formateurs tout à fait à l'aise dans leurs nouvelles attributions.

Evidemment, tout n'est pas si simple, et il aurait été étonnant qu'il en soit autrement, quand on sait combien les changements brutaux et massifs sont porteurs d'inquiétudes et de résistances.

2.3 Une nouvelle mission pour le bibliothécaire

L'ampleur qu'a pris, en effet, la prise en charge de groupes d'étudiants dans les SCD induit, pour la majorité des équipes (car les besoins humains sont démultipliés par l'accroissement de l'offre de formation), de véritables bouleversements en termes de missions, de fonctions et plus prosaïquement, de répartition du temps de travail. Il nous appartient donc ici d'évoquer ce changement de mission pour les bibliothécaires, et de tenter, enfin, une définition du « bibliothécaire formateur ».

Il n'est plus temps, déjà, de parler des évolutions induites par les nouvelles technologies dans les métiers des bibliothèques : beaucoup de choses ont été dites et écrites ; on peut même avancer que les professionnels des bibliothèques ont toujours assuré de ce point de vue une veille consciencieuse, et ont pris à leur charge, en tant que professionnels de l'information, la responsabilité d'avertir la société de la nécessité de savoir s'informer dans le monde contemporain. Ils savent détenir un savoir et un savoir-faire qui font de la bibliothèque une porte d'accès à l'information irremplaçable. Cette conscience de leur rôle de médiateur se lit, d'ailleurs, aujourd'hui, dans les restructurations nombreuses que connaissent les SCD. Pour ne donner qu'un exemple, le SICD 2 de Grenoble, qui a rouvert ses portes en ce début d'année universitaire a vu l'organisation de ses départements complètement révisée. Alors que 90% du personnel travaillait avant pour le département des collections, une enquête a montré que celles-ci n'étaient utilisées qu'à hauteur d'un pour cent. Les ressources humaines ont donc été réparties pour donner beaucoup plus d'importance au nouveau département du public. Le budget

prévisionnel de cette année prévoit que 70% du budget des collections sera redistribué au département du public, pour financer les tuteurs qui participent aux formations documentaires (ce qui n'est pas sans poser problème, d'ailleurs). Tous les personnels de catégorie A et B ont été impliqués dans la formation, en tant que formateurs (présents devant les étudiants), ou formateurs associés (affectés à la préparation des TP). La bibliothèque universitaire n'est donc plus centrée sur la conservation et l'accroissement de ses collections, mais bien organisée autour de sa mission de mise à disposition de cette collection. Un tel changement, s'il est quasi unanimement jugé souhaitable, ne va cependant pas sans heurts.

Il s'agit, en effet, pour certains, d'un véritable changement de métier, qui n'est pas toujours le fruit d'une volonté personnelle²⁷. Là encore, les situations sont très diverses, individuelles pourrait-on dire. Au cours des entretiens avec les collègues de Grenoble, l'échange commençait souvent par des phrases du type « je suis dans une situation un peu particulière »²⁸ : certains ont déjà formé leurs pairs, d'autres des utilisateurs de Bibliothèque Municipale, des étudiants d'IUT. D'autres n'ont jamais fait de formation, mais en avaient envie depuis longtemps. On entend peu aujourd'hui « ça n'est pas mon métier » : par l'intermédiaire du service public et du renseignement bibliographique, la mission de médiation s'est naturellement imposée comme l'une des attributions du bibliothécaire. Mais bibliothécaire-formateur, « est-ce un métier à part entière maintenant ? », comme le demandait une collègue en voyant la page de couverture de l'ouvrage de Françoise Hecquard et Marielle de Miribel, *Devenir Bibliothécaire-formateur*.²⁹ La question de l'identité professionnelle n'est pas si simple à trancher, elle fera justement l'objet d'un chapitre ultérieur. Avant cela, tentons de dresser le « portrait –robot » du bibliothécaire formateur.

La grande majorité exerce dans son emploi principal des fonctions de bibliothécaire plus traditionnelles, et accorde quelques heures à la formation des étudiants. La plupart interviennent dans les disciplines qu'ils connaissent (dont ils

²⁷ La massification de l'accueil des étudiants rompt en effet cette logique, répandue en formation initiale, selon laquelle deviennent formateurs les professionnels qui ont un intérêt personnel pour cette activité.

²⁸ Cf. annexe II, entretiens avec les professionnels chargés de la formation des étudiants au SICD Grenoble II.

²⁹ HECQUARD Françoise, de MIRIBEL Marielle. *Devenir bibliothécaire-formateur, organiser, animer, évaluer*, Paris, Electre-Editions du Cercle de la Librairie, 2003, 380p.

gèrent les acquisitions par exemple). Seuls les plus chevronnés, habitués à transmettre plus une méthode qu'un contenu, acceptent de prendre en charge des groupes issus de disciplines qu'ils maîtrisent moins bien. Le volume d'heures qu'ils y consacrent est quasiment impossible à évaluer, tant il est variable. En revanche, on peut noter une constante : il est généralement admis qu'il serait néfaste de ne se consacrer qu'à la formation et de perdre le contact avec les aspects techniques du métier. La raison invoquée est que le bibliothécaire-formateur est avant tout un expert, ou un technicien, qui assure une veille permanente. S'il ne pratique plus, il devient moins compétent dans l'exploitation des outils (les bases de données en particulier, qui évoluent rapidement) ou dans leur conception³⁰ et ne peut donc pas continuer à enseigner.

On en revient donc à ce que l'expérience de l'URFIST de Toulouse nous avait laissés entrevoir : si l'on parle de bibliothécaire-formateur, c'est bien parce que l'appartenance au métier de bibliothécaire est posée comme un pré requis. On perçoit également ici toute la difficulté qu'il y a à se faire enseignant d'un savoir qu'on ne perçoit pas comme une discipline, puisqu'il procède d'une pratique quotidienne. Comment transmettre sans témoigner, comment enseigner à « faire » sans « faire à la place de » ? Comment parler aux étudiants autrement qu'avec son jargon professionnel, voire, comment mettre en mot des concepts qui sont devenus évidents³¹ ? Il n'est pas si aisé pour le bibliothécaire-formateur de savoir qui il est, en fin de compte³².

On voit bien toute l'importance que revêt alors la formation des bibliothécaires-formateurs à la pédagogie, d'autant que la formation documentaire des étudiants ne se limite plus à « une visite approfondie de la bibliothèque et [...] une démonstration des outils mis à disposition du public » contrairement à ce qu'avancent F. Hecquard et M. de Miribel³³. Il n'est pas vain de réfléchir

³⁰ Les gestionnaires des SID en particulier, affirment pouvoir transmettre un savoir théorique sur les catalogues indispensable à la compréhension de leur logique interne, et donc à leur bonne utilisation.

³¹ On pense à l'ambiguïté de bien des termes comme « magasin » ou « catalogue », banals pour le bibliothécaire, trompeurs pour le novice, et à l'« OPAC », terme effectivement opaque.

³² On peut néanmoins, pour prendre connaissance des quelques directives, se reporter à la «Charte du formateur à la recherche documentaire », IN : La lettre de l'URFIST [de Toulouse], *Charte du formateur à la recherche documentaire* [en ligne], disponible sur < <http://www.urfist.cict.fr/archives.shtml>>, lettre 29/30, premier trimestre 2002, consulté 15/11/2004.

³³ Op. Cit, p. 54. Les auteurs ajoutent « dans ce cas, le bibliothécaire concerné peut être considéré comme assurant son travail normal, sans plus, et ne reçoit généralement pas lui-même de formation spécifique pour assurer la mission qui lui est confiée ».

aujourd'hui aux implications d'une telle évolution, en terme d'identité professionnelle, au sein de la bibliothèque et plus largement dans l'université. En effet, si les deux identités de bibliothécaire-formateur et d'enseignant ne se rapprochent pas, si les compétences ne se complètent pas, la formation des étudiants, qui reste, ne l'oublions pas l'horizon et la raison d'être de la formation de formateurs, risque d'être compromise.

Conclusion

Pour clore ce chapitre, disons que, c'est un fait, avec la réforme LMD, les bibliothèques universitaires acquièrent plus de poids dans l'université. Leur offre documentaire et de formation à la maîtrise des outils documentaires a acquis une reconnaissance et une visibilité³⁴. On attribue l'inscription de la formation documentaire dans les cursus universitaires à la prise de conscience des besoins en information et documentation des étudiants et des chercheurs, besoins qui auraient trouvé une officialisation dans les textes. Or, si, d'une part, le besoin de documentation est bien antérieur à la réforme elle-même, on ne peut, d'autre part, mesurer le degré d'intégration des BU à l'université à l'aune des seules formations documentaires et de leur caractère obligatoire. L'on doit prendre en compte bien d'autres paramètres que sont les rapports avec les enseignants, et la conception qu'ils ont de leur pédagogie, la reconnaissance que l'on accorde aux compétences, y compris pédagogiques, et non seulement techniques, des bibliothécaires, la motivation que ces derniers éprouvent à être pleinement intégrés aux missions de l'université, dont il se tenaient et étaient traditionnellement maintenus en marge : autant de points qui posent encore problème, et qui justifient que, malgré les progrès qu'a fait la formation de formateur, on en parle encore aujourd'hui.

³⁴ Visibilité due essentiellement à leur caractère obligatoire, fait récent, qui repose entièrement sur l'accord passé entre l'université et le SCD.

II- Difficultés et contraintes des bibliothécaires formateurs

C'est indéniable, un certain nombre de difficultés persistent et ralentissent la généralisation des formations documentaires dispensées aux étudiants.

Certaines sont évidentes et identifiées, comme, entre autres, le manque d'espaces dédiés à la formation, le manque de matériel ou l'accueil de groupes trop nombreux. Les professionnels qui sont impliqués dans cette action de formation s'y confrontent, travaillent à les aplanir, à résorber leurs conséquences. Ceci demande souvent beaucoup de conviction, de capacité de persuasion et d'énergie, mais, somme toute, l'effort semble porter ses fruits.

D'autres contraintes, en revanche, semblent procéder de causes moins identifiées, et qui nécessitent, pour être résorbées, d'être élucidées par un effort de verbalisation et de théorisation.

Ainsi nous semble-t-il nécessaire, à l'occasion de ce travail, d'explorer les problèmes liés, en premier lieu, à la spécificité de la méthodologie documentaire comme objet d'enseignement, en second lieu aux relations que les bibliothécaires entretiennent avec les enseignants de l'université, et enfin de porter au jour des questions plus profondes, et parfois douloureuses, d'identité du bibliothécaire.

Il s'agira, bien sûr, de ne pas perdre le fil de notre réflexion sur la formation de formateur, mais, si elle n'est pas une infaillible panacée, elle semble néanmoins pouvoir apporter des solutions.

1. Apprendre à transmettre

Il est temps ici de développer une question que la première partie de cette étude n'a permis que d'entrevoir : la méthodologie de la recherche documentaire, ou formation à la maîtrise documentaire, n'est pas, et son nom l'indique, une discipline d'enseignement classique. Disons même que, il y a peu de temps encore, elle n'était pas un objet d'enseignement tout court. En outre, le bibliothécaire n'est *a priori* pas un pédagogue, en tout cas pas un professionnel formé longuement aux sciences et aux méthodes de l'éducation. La réussite, ou l'échec (qui ne sont d'ailleurs pas toujours évalués) de son action de formation reposent donc encore sur des paramètres qu'il ne maîtrise pas nécessairement, qu'il n'a pas toujours appris à maîtriser : ses dispositions personnelles, son énergie, son aisance ou non à s'exprimer devant un groupe, et surtout sa capacité à transcender son expérience professionnelle quotidienne pour en faire un contenu d'enseignement.

1.1 Transcrire le savoir professionnel

Comme nous l'avons vu précédemment, des professionnels se sont penchés sur cette question de la transposition de la pratique à la pédagogie, qui est sans doute l'un des nœuds majeurs de la question. Il ne faut pas perdre de vue, néanmoins, que ces groupes de travail restent une exception et que leurs travaux, parfois ardu et bien que diffusés, n'ont pas toujours pu toucher tous les personnels des bibliothèques chargés de formations. Tous n'ont pas eu l'occasion de prendre conscience qu'il ne leur était pas demandé de témoigner d'une expérience professionnelle, mais bien d'enseigner³⁵ une méthode de travail universitaire. Parmi les personnes interrogées en entretien individuel, peu envisagent la

³⁵ Ce terme est souvent récusé par les bibliothécaires qui préfèrent parler d'« intervention » plutôt que de cours ou d'enseignement. Enseigner, c'est le métier des professeurs d'université... Cf. Annexe II, entretiens.

formation comme « une affaire de spécialistes ». L'une d'elles considère que l'essentiel est d'avoir une « compétence d'animation de groupe. A partir du moment où la connaissance du terrain est bonne, on peut transmettre ce qu'il y a à savoir ». Elle ajoute qu'il n'est pas souhaitable qu'il existe un « corps d'enseignants-bibliothécaires car le rapport avec le terrain est primordial »³⁶. Il semble évident à cette personne qu'un bon formateur est quelqu'un qui reste en contact avec son métier, et d'autres l'expriment de façon peut-être moins abrupte mais tout aussi convaincue. On peut cependant lire en filigrane une seconde interprétation : si la pratique du métier de bibliothécaire n'est pas exclusive de la fonction occasionnelle de formateur, se définir comme « enseignant-bibliothécaire » (le choix et l'ordre des termes n'est pas anodin) sous entend pour beaucoup que se consacrer à la formation implique à terme de perdre le contact avec son métier d'origine. Ce qui peut, par ailleurs, paraître contradictoire avec cette affirmation souvent entendue selon laquelle, pendant les formations, celui qui apprend le plus sur son métier et les outils qu'il manipule, c'est le formateur !

En tout état de cause, et malgré leurs contradictions, ces formateurs occasionnels ne sont pas à blâmer, puisqu'il semble bien que ce soit le rôle précisément de la formation de formateur de les initier à la problématique fort complexe de l'articulation entre savoir professionnel et savoir pédagogique. Or, on l'a vu dans notre descriptif, les formations de formateur les plus répandues se proposent, d'une part de donner des repères historiques et idéologiques sur la pédagogie, d'autre part de fournir des solutions pratiques et rapides à des situations qui ont bien souvent le caractère de l'urgence. En outre, elles sont souvent assurées par des intervenants issus de cabinets privés qui, pour être familiers du monde des bibliothèques, ne peuvent pour autant se prévaloir de la même expertise que leurs apprenants.

Cela ne veut pas dire non plus que ces formations ne permettent pas de percevoir, au moins confusément, qu'il y a une difficulté à enseigner quelque chose que l'on sait faire, et à l'enseigner de sorte que celui qui écoute saisisse, à la fois la logique interne de l'outil (on pense à la logique, toute théorique, d'indexation) et son mode opératoire (comment interroger un catalogue ?). Cependant, ces deux aspects ne

³⁶ Cf. Annexe II.

sont pas distincts pour le bibliothécaire (puisque l'on interroge le catalogue à l'aide de mots clés qui eux-mêmes procèdent de la logique de l'indexation matière), et il n'est pas évident par conséquent qu'il ait conscience que pour l'étudiant, ces choses sont inconnues et également abstraites, c'est-à-dire qu'elles n'existent proprement pas dans son esprit, qu'elle ne font l'objet d'aucune « représentation »³⁷. Outre la confrontation, parfois cruelle, avec la réalité – « ces étudiants ne connaissent rien aux bibliothèques ! »-, seule une formation peut provoquer cette prise de conscience.

Or F. Hecquard et M. de Miribel, qui sont assez pessimistes sur la préparation effective des bibliothécaires à leur mission de formation, soulèvent une question importante : alors que leurs aînés ne pratiquaient la formation que par militantisme, les bibliothécaires ont aujourd'hui la possibilité de devenir des formateurs professionnels. Elles notent :

« Curieusement cependant, l'apprentissage du métier de formateur n'est pas évoqué en tant que tel par les bibliothécaires. [...] l'apprentissage des méthodes pédagogiques, ou du moins de techniques propres à un métier différent qui serait celui de formateur semble inutile ou incongru ».

Elles ajoutent, et c'est là la clé : « tout ce qui relève du relationnel est souvent jugé inné »³⁸. Ainsi, la médiation entre le public et les collections, mission ancienne du bibliothécaire, est considérée comme une qualité intrinsèque de celui qui choisit ce métier. Ce serait, en outre, un entraînement suffisant à la transmission du savoir et du savoir-faire.

L'on peut chercher une explication à cet état de fait : le bibliothécaire qui renseigne en salle de lecture n'a pas de difficulté à favoriser chez l'utilisateur une représentation de l'objet dont il parle, il lui suffit de saisir un livre, un périodique, une microfiche pour renseigner sur ce dont il s'agit. De même, s'il fait la démonstration d'une base de données en ligne, il peut agir comme si l'interface de l'outil résumait l'outil lui-même, sans en expliquer le fonctionnement ni la nature interne, ni le mode de constitution. De plus, le même bibliothécaire n'a quasiment

³⁷ Nous reviendrons sur cette notion fondamentale des théories cognitives de l'apprentissage.

³⁸ F. Hecquard, M. de Miribel, Op. Cit., PP.66-67.

aucun moyen d'évaluer la portée de son intervention : il se peut même que l'usager, n'ayant pas pu utiliser lui-même l'outil, et n'ayant pas tout suivi de la démonstration, décrète qu'une base de donnée est vraiment trop compliquée à utiliser, et ne s'en serve jamais plus sans que le bibliothécaire ait aucun moyen de le savoir.

Que dire, donc, du formateur qui officie dans une salle et n'a que son discours pour faire comprendre « ce que c'est et comment ça marche » ? Il est directement exposé à tous les risques qui guettent l'expert quand il s'adresse à des novices : utiliser un jargon incompréhensible ou ambigu, baser sa démonstration sur un présupposé de la compétence des apprenants (expliquer ce qu'est un catalogue suppose que les étudiants sachent déjà ce qu'est une référence bibliographique), et surtout déstabiliser et dévaloriser les étudiants qui se retrouvent en position d'ignorance avant même d'avoir commencé à apprendre.

En somme, il semble important de former les bibliothécaires à la pédagogie, de sorte qu'ils fassent la différence, et assurent la traduction, entre savoirs professionnels (nécessairement experts dans le cas du bibliothécaire qui veut devenir formateur), et savoirs pédagogiques. Sur ce dernier point, il s'agit également d'approfondir sa connaissance du public –ce qui doit aussi se faire à son contact, et au cours des premières expériences d'enseignement, même tâtonnantes, ce que prévoient certaines formations de formateurs-, et clarifier la question de son « niveau » : ce que beaucoup appellent le « niveau » de compréhension d'un étudiant est en fait la présence ou non dans son champ de références de représentations concrètes de ce qu'est une bibliothèque. Or, cela ne procède pas de qualités intrinsèques de compréhension, mais d'opportunités, saisies ou manquées, de prendre contact avec un établissement, somme toute familier, mais au fonctionnement fort complexe.

1.2 Les compétences du bibliothécaire formateur

C'est précisément parce que son environnement et son outil de travail sont extrêmement complexes que, pour le bibliothécaire, enseigner la méthodologie documentaire exige de réelles « compétences » qui, cela va sans dire, peuvent s'acquérir au cours de formations de formateur. Et cela même si bien des professionnels n'ont effectivement qu'à les développer tant leur prédisposition personnelle complétée par leur expérience professionnelle les mettent en possession d'un « bagage » non négligeable, qui nourrit déjà leur motivation à devenir formateurs.

Avant toute chose, il est important de clarifier la notion de « compétence », terme fort usité de nos jours et aisément confondu avec les notions de savoir (dit aussi « savoir déclaratif »), savoir-faire (« savoir procédural ») et savoir-être. Les compétences sont clairement distinctes du « savoir », pour une raison simple : elles se caractérisent par une interaction entre plusieurs types de savoirs (dont ceux évoqués ci-dessus). En outre, des savoirs n'entrent en interaction pour produire une compétence que dans un contexte précis. En d'autres termes, un individu qui saurait interroger le catalogue de la Bibliothèque Nationale de France ne serait pas nécessairement jugé compétent pour interroger celui de la Bibliothèque du Congrès

On comprend que l'acquisition des compétences nécessaires pour former des étudiants est un processus complexe d'articulation de savoirs déclaratifs, procéduraux et relationnels. Il convient également de préciser que ce processus est d'autant plus complexe pour le bibliothécaire-formateur que les savoirs et savoir-faire dont il est déjà en possession, et qu'il n'aurait donc plus qu'à mettre en cohérence pour devenir « compétent », revêtent en fait un caractère spécifique qui oblige à les analyser. Nous espérons qu'en filigrane des remarques ci-dessous apparaissent quelques modestes propositions de contenu pour d'ultérieures formations de formateurs.

Il existe un certain nombre de compétences que doit posséder tout formateur. On a déjà parlé de la nécessaire expertise dans son domaine d'action.

On doit bien sûr évoquer des compétences spécifiques du bibliothécaire-formateur. Comme tout formateur, il doit savoir prendre de la distance avec son outil et son environnement de travail. Cela dit, pour lui, la difficulté est plus grande : si un formateur en informatique peut (encore) imaginer que certains de ses étudiants n'aient jamais approché un ordinateur, le bibliothécaire a du mal à envisager qu'un individu n'ait pas une représentation minimale de ce qu'est une bibliothèque, tant l'institution est jugée familière, presque autant que l'école par exemple. Or, si un bibliothécaire-formateur se contente même de faire une visite commentée de l'établissement, il ne doit pas le présenter comme un tout cohérent. Il doit s'imaginer que le lieu ne l'est peut-être pas pour le novice, que la classification des ouvrages ne lui paraît pas logique. Il doit être capable de « découper son savoir, de le retourner, de n'en prendre qu'une partie, de trouver d'autres mots pour le décrire »³⁹. Déconstruire, parceller le savoir professionnel est le seul moyen d'opérer la traduction des compétences existantes chez l'expert en compétences requises chez l'apprenant.

On perçoit ici toute la difficulté que comporte cet exercice : il est nécessaire de connaître de façon experte tous les rouages d'un outil, pour en décomposer la logique, les fonctionnalités, en donner une représentation à la fois décomposée en éléments compréhensibles et recomposée en unité cohérente. Or pour atteindre ce dernier but, il faut également apprendre à distancier le savoir que l'on a acquis sur l'outil, et reformuler les concepts qui le décrivent pour éviter de « jargonner ».

La tâche du bibliothécaire-formateur est, en outre, encore compliquée par la subordination de la recherche documentaire aux outils qu'elle emploie. A tout moment, savoirs et savoir-faire doivent être étroitement liés. Le passage à la manipulation nécessite l'acquisition de la théorie, et la théorie n'a de sens que dans la mise en pratique. Or, souvent, la maîtrise de l'outil de recherche documentaire est présentée comme une fin en soi. La machine fait alors écran entre l'utilisateur et la réponse à son besoin : si son mode d'interrogation n'est pas apprivoisé, elle devient une barrière plutôt qu'une porte d'accès à la documentation. On se rend compte ici que l'acquisition de savoirs procéduraux est insuffisante : il est indispensable de connaître théoriquement la logique de constitution d'un catalogue

³⁹ HECQUARD, F, de MIRIBEL, M, Op. Cit., p.65.

pour le consulter. Le langage documentaire qui est en effet celui de l'outil est un second écran, plus imperméable encore que le mode d'emploi de la machine. Le bibliothécaire-formateur a donc aussi pour (difficile) mission d'enseigner comment est constitué un catalogue et comment traduire le langage naturel en mots-clés.

Ces mots-clés, que l'utilisateur trouve plus ou moins facilement, sont la traduction du but qu'il s'est fixé. Il l'a élaboré en fonction de ce qu'il sait déjà de son sujet, de la connaissance qu'il a des outils à sa disposition pour chercher. Comme l'explique Claire Deneker, il a évalué la tâche à accomplir, interprété la consigne et élaboré une représentation du but à atteindre. S'il connaît les outils de recherche, il a imaginé une procédure pour atteindre son but. S'il connaît son sujet, il s'est représenté le contenu qu'il doit trouver. Le plus souvent, il navigue entre ces deux approches⁴⁰. Parfois, cependant, il ne parvient pas à cette représentation, même vague, de son but. Voilà pourquoi, parmi les attributions du bibliothécaire formateur figure également celle, déterminante, d'aider l'utilisateur à se représenter son but, à formuler son besoin grâce à des concepts et à ré-élaborer son hypothèse au fur et à mesure que les fruits de sa recherche la confirment ou l'infirmement.

En somme, le bibliothécaire-formateur doit enseigner une démarche complète, une stratégie de recherche. En aucun cas il ne doit limiter son action à une démonstration du mode opératoire des outils. Décider de la forme que prendra son cours (cours magistral, visite des locaux, travaux dirigés, travaux pratiques) dépend de la conception qu'il a de la pédagogie, du temps dont il dispose pour le préparer, du nombre d'étudiants qu'il accueille, mais n'est que la deuxième étape. Peut-être pourrait-on imaginer qu'un travail approfondi soit fait en formation de formateurs sur les compétences que l'on souhaite voir acquérir par les étudiants pour en déduire, dans l'ordre, des objectifs pédagogiques et des modes d'action adaptés.⁴¹

⁴⁰ DENEKER Claire, op. cit., PP.79-81.

⁴¹ Cela serait d'autant plus facile que bien des réflexions ont eu lieu sur la question : on pourrait se référer aux « Big6 Skills » ou au « passeport documentaire », deux « référentiels de compétences » créés à cette fin. Cf. Deneker C., op.cit., pp 120-130. On verra également dans la troisième partie de cette étude que le référentiel de compétences documentaires EruDist à l'usage des formateurs est bâti autour de cette notion de compétence. Voir Annexe III.

1.3 Besoins et pratiques des bibliothécaires-formateurs.

Si cette approche, toute théorique, peut apporter quelque lumière sur les besoins de formation des bibliothécaires, il semble néanmoins temps de tirer parti du précieux matériau qu'ont fourni les entretiens menés auprès de collègues au SICD II de Grenoble. Ceux-ci semblent confirmer ce qui a été avancé plus haut.⁴² Ils ont tous suivi, en 2004, une formation de formateur en deux sessions, dispensée par un cabinet privé et financée par l'URFIST de Lyon. Celle-ci s'est déroulée en deux fois deux jours. La première session, dite « de base » abordait les aspects théoriques de la pédagogie et la notion d'objectif pédagogique, les différents modes d'intervention possibles et comprenait une séquence pratique d'élaboration d'une séquence type avec ses contraintes de temps, de déplacement, d'espace et de contenu à transmettre.

Tous sont, cette année dans la même situation de départ : ils consacrent une partie de leur temps à la formation, devenue obligatoire, des étudiants de L1. En tant que personnel de catégorie A ou B ils n'ont d'autre choix que d'être formateur ou formateur associé, ce qui ne préjuge pas de leur motivation. Celle-ci est en effet variable, bien qu'ils s'accordent sur la nécessité de ces formations. Ils se disent naturellement attachés au service public et au contact avec les usagers. Ils considèrent que leur statut officiel les incite à s'impliquer même s'ils ne le vivent généralement pas comme une obligation et avancent l'« autonomie » la « réussite » des étudiants comme une justification suffisante. Certains cependant avouent ne pas avoir de goût ou de « fibre » pédagogique : contrairement à leurs aînés, militants de la formation, ils forment « par raison » et font pour cela abstraction de leur gêne à intervenir en public.

Une certaine confusion est lisible dans leur conception de la pédagogie. La plupart récusent le terme « cours » pour qualifier leur intervention, au motif qu'il induit une pratique magistrale, exclut une méthode interactive s'appuyant sur les travaux dirigés et pratiques et, surtout, pensent que l'on traite en « cours » un contenu théorique lourd et non une méthode ou un savoir-faire. Ils ne considèrent pas que cette méthode qu'ils ont à transmettre soit assimilable à un objet d'enseignement

classique. Ils ont, en outre, perçu la formation de formateur qu'ils ont suivie comme un plaidoyer pour une méthode active qui serait aux antipodes de la méthode magistrale, idée à laquelle ils adhèrent naturellement au nom de leur expérience en service public.

Or ils confient que le cours magistral reste malgré tout leur mode d'intervention, car il est plus rassurant et plus facile à préparer⁴³. Ils invoquent en effet souvent le manque de temps et la multiplicité des tâches qu'ils ont à accomplir. Ils en conçoivent d'ailleurs une certaine culpabilité, d'autant que selon eux, ils ne doivent pas cantonner les apprenants dans une attitude passive, puisqu'ils sont avant tout de futurs « usagers » actifs (comme l'illustre le terme) de la bibliothèque. En quelque sorte, il semblerait que, confrontés à la nécessité de s'improviser formateurs, ils aient dans un premier temps adopté des pratiques qui ne sont pas les leurs mais celles des enseignants d'université. En se conformant à ce modèle dominant, ils auraient « renié » des valeurs qui sont pourtant naturelles aux bibliothécaires. Ils se retrouvent donc aujourd'hui dans la situation de « ré-approvoiser » ces valeurs et de les mettre en pratique à plus grande échelle, tâche qui leur semble parfois nécessiter de nombreuses heures de travail dont ils ne disposent pas.

Leur propension à donner, bien qu'ils n'admettent pas le terme, des « cours » magistraux s'explique également par l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent d'opérer la transition entre savoir professionnel et contenu d'enseignement : la formation de formateur les a en effet conduits à se focaliser sur la forme à donner à leur intervention. Comme si le contenu, naturellement puisé dans leur pratique professionnelle coulait de source. Ils se retrouvent donc dans la situation, qu'ils perçoivent comme inconfortable, de mettre en scène ce qui n'est qu'un témoignage. Ils ne perçoivent que confusément la difficulté qu'il y a à transformer son savoir professionnel en contenu assimilable pour les étudiants. Certains n'ont pas conscience que pour appliquer les méthodes « concrètes » qu'ils exposent, les étudiants doivent saisir les concepts implicites qui les sous-tendent⁴⁴. Une seule

⁴² On trouvera en annexe une justification de la méthode de travail et les réponses complètes au questionnaire.

⁴³ 40,2% déclarent assurer des « cours magistraux », contre 56,1% de TP selon l'enquête d'E. Collantes et all. déjà citée.

⁴⁴ A ce sujet, une personne interrogée sur la nécessité ou non d'être spécialiste de la didactique pour intervenir répond : « on a des choses concrètes à dire, peu importe la manière dont on les dit si on les dit toutes ».

personne évoque sa difficulté à traduire en termes compréhensibles des concepts qu'elle ne saurait définir tant ils lui sont familiers. Mis dans l'impossibilité matérielle de réfléchir à une traduction didactique de leur pratique, ils récusent d'ailleurs la possibilité de devenir des « spécialistes » de la formation. Cette question de la « spécialisation » du bibliothécaire-formateur est plutôt pour eux l'occasion de rappeler leur attachement à la pratique professionnelle de terrain, comme si acquérir une spécialisation dans le domaine de la formation excluait de continuer à pratiquer son métier d'origine.⁴⁵

Ce flottement et ces contradictions se retrouvent dans ce qu'ils relatent de la formation de formateur qu'ils ont suivie. Interrogés sur leurs attentes, ils évoquent leur besoin de solutions concrètes immédiates pour parer à l'urgence de leur situation en début d'année universitaire. Confrontés à l'arrivée massive et imminente d'étudiants, ils attendent de la formation de formateur des « trucs et astuces », voire des « formules magiques », une réponse au « trac » qu'ils ressentent. Ils veulent savoir que dire en présence des étudiants, sortir des deux jours de formation avec un modèle de séquence applicable immédiatement à leur cas particulier, en sachant comment gérer les temps de parole et de déplacement. Lorsqu'ils expriment ce qu'ils ont retenu de fondamental de la formation, ils évoquent au contraire le contenu théorique : ils ont enfin appris quels étaient les grands courants de pensée de la pédagogie et « mis des noms » sur des méthodes dont ils percevaient les différences mais pas les motivations. Ils sont en quelque sorte reconnaissants au formateur de les avoir confortés dans l'idée que ce qu'ils pressentaient était juste : l'école socio constructiviste préconise une méthode centrée sur l'apprenant actif et des valeurs auxquelles ils adhèrent. Ils se disent cependant déstabilisés dès la fin de la formation : mettre en œuvre cette méthode exige d'y passer beaucoup de temps, laisse une place importante aux questions et interventions des étudiants et expose donc à des risques de « débordement ». Dès lors qu'ils exposent leurs déceptions quant à cette formation, ils reviennent naturellement sur le manque de solutions concrètes. Seuls les plus chevronnés, ceux qui ont déjà une expérience d'enseignement, y ont perçu une occasion de laisser libre cours à leur imagination et de diversifier leur pratique.

⁴⁵ Une partie de cette étude sera consacrée à cette question du « métier » et de l'identité professionnelle. Cf. II 3.

On notera également avec intérêt qu'une seule personne revient sur la partie de la formation qui concerne l'élaboration des « objectifs pédagogiques ». Deux interprétations sont possibles : il se peut que cet aspect de la préparation d'un cours ait été si bien assimilé qu'il semble désormais naturel de le mettre en œuvre et inutile d'y revenir ; néanmoins, il est plus probable que la nécessité d'en passer par cette étape ait été mal perçue.

D'une part parce que les bibliothécaires-formateurs semblent considérer que les objectifs d'une formation documentaire sont évidents : savoir se repérer dans la bibliothèque, savoir utiliser un catalogue, savoir emprunter un document. Or, les énoncés ci-dessus sont bien trop généraux pour constituer des objectifs pédagogiques.

D'autre part parce qu'à aucun moment il ne leur a été possible de réfléchir aux « compétences documentaires » des étudiants, celles dont ils sont déjà pourvus, et celles qu'ils doivent les aider à acquérir. Or cette réflexion, comme nous l'avons montré, est indispensable et nécessairement antérieure à la formulation d'objectifs pédagogiques, puisque celle-ci procède directement de celle-là. Il est donc normal que les bibliothécaires n'aient pas retenu cet aspect de leur formation puisque sa justification ne leur a pas été exposée.

On peut également s'étonner que, contrairement aux 137 professionnels interrogés par les conservateurs stagiaires de l'ENSSIB pour leur enquête de 2003 sur les besoins des formateurs, aucun ne mentionne un besoin de formation disciplinaire⁴⁶. En effet, s'ils admettent que la collaboration avec les enseignants est nécessaire, elle doit à elle seule palier d'éventuelles lacunes dans les disciplines fondamentales auxquelles appartiennent les étudiants qu'ils forment. Les professionnels qui ont répondu à l'enquête affirment pourtant que c'est bien la mise à niveau, la recherche bibliographique et la mise à jour de leurs connaissances sur les bases de données et outils spécifiques à des disciplines qu'ils connaissent mal, qui leur prennent le plus de temps dans la préparation de leurs interventions. S'ils ne revendiquent pas de formation de formateur axées sur une ou des discipline(s) –qui pourtant existent⁴⁷–, ils réclament en revanche des sites ou

⁴⁶ Cf. COLLANTES, E. et all. Op. Cit, ff. 44-47.

⁴⁷ Cf. Annexe 1.3.

portails de la formation qui donneraient accès à des supports de cours ou exercices classés par discipline. Il semble intéressant en effet d'explorer cette piste et d'imaginer, éventuellement, des formations de formateurs comprenant un contenu disciplinaire plus conséquent. Ce dispositif aurait le mérite de résorber certains « complexes » des bibliothécaires quant à leur compétence disciplinaire par rapport aux enseignants. Il contribuerait également à créer de véritables « profils » de formateurs.

En synthèse, il semblerait que les lacunes de la formation de formateur soient les mêmes que celles que Claire Deneker met en lumière dans la formation des étudiants. Il n'est pas fait assez de place à la définition de compétences requises et à l'élaboration d'objectifs qui en découleraient et seraient autant d'étapes pour accéder à LA compétence. De même, on néglige trop souvent d'interroger les bibliothécaires-formateurs sur leurs représentations de leur mission. On les laisse élaborer une pratique d'enseignement tâtonnante sur des préjugés : leur mission se limiterait à montrer, expliquer ce qu'ils savent par expérience ; ils n'auraient pas de contenu théorique à transmettre ; ils n'ont une représentation que très partielle de ce que les étudiants savent ou non de la bibliothèque ; ils sont amenés à focaliser leur effort sur la forme que prendra leur intervention. Ces lacunes ne semblent se compenser qu'après une longue expérience et une confrontation souvent douloureuse à la réalité : les étudiants paraissent ennuyés, passifs, ils ne saisissent pas les concepts compliqués de la documentation, ils ont du mal à mettre en pratique ce qu'on leur explique. Le bibliothécaire-formateur qui a passé beaucoup de temps à préparer ses interventions n'en retire alors pas la valorisation qu'il peut légitimement en attendre et déprécie son action.⁴⁸ Ce tableau, certes caricatural de par sa valeur nécessairement locale et sa nature synthétique (aucun des collègues rencontré ne présente toutes ces caractéristiques réunies) n'a d'autre ambition que de mettre en lumière certains problèmes qui pourraient être aisément compensés en formation de formateur.

⁴⁸ Ainsi entend-t-on : « je ne me sens pas compétente [...], j'ai l'impression que c'est du saupoudrage et du vernis, ça n'est pas correct vis à vis des étudiants, [...], on leur rend un mauvais service ». Cf. Annexe II

Conclusion

En résumé, pour faire de la méthodologie documentaire un objet d'enseignement, la formation des bibliothécaires à la pédagogie semble devoir porter sur les points suivants :

La traduction des savoirs professionnels en compétences d'enseignement n'est pas innée.

Les compétences du bibliothécaire formateur sont celles de tout formateur. Néanmoins, rappelons ses compétences spécifiques : il doit prendre de la distance avec le concept bibliothèque, trop souvent considéré comme familier à l'utilisateur ; il doit travailler à connaître et corriger les représentations que l'utilisateur a de la bibliothèque pour l'aider à se représenter son environnement documentaire et son but de recherche ; il ne doit pas se limiter à une démonstration des modes d'utilisation des outils documentaires mais aborder les notions théoriques qui sous-tendent leur fonctionnement ; enfin, il doit fonder son intervention sur une bonne connaissance des compétences acquises et requises des étudiants.

La difficulté à travailler en véritable collaboration avec les enseignants des universités est en revanche plus complexe et plus longue à résorber. Outre que la formation de formateur est peu suivie par des enseignants, elle n'aborde que rarement les modalités d'une collaboration qui n'est pas évidente à mettre en place. Par ailleurs, la confrontation entre une pratique pédagogique établie (celle des enseignants) et une autre plus tâtonnante mais aussi plus novatrice (celle des bibliothécaires) est de nature à créer des situations d'incompréhension et de concurrence fragilisantes. Ce paramètre fondamental de la formation des étudiants mérite donc qu'on y consacre une partie de cette étude.

2. La coordination entre enseignants et bibliothécaires

La plupart des bibliothécaires en conviennent, parfois au prix d'un auto-dénigrement de leur compétence disciplinaire, la collaboration avec les enseignants est absolument nécessaire au bon déroulement et à l'efficacité des formations documentaires. Pourtant, même dans les établissements où l'action de formation de

la bibliothèque universitaire est établie et reconnue, ce sujet reste une pierre d'achoppement majeure. Quelles en sont les raisons et les possibles solutions ?

2.1 Pratiques documentaires des enseignants et image des bibliothèques universitaires.

Même si les enseignants chercheurs ne forment pas une population homogène, analyser brièvement leurs pratiques documentaires peut permettre de comprendre leur attitude encore hésitante et parfois contradictoire face à la formation documentaire de leurs étudiants.

La plupart des études montrent que les chercheurs chevronnés n'utilisent pas volontiers la bibliothèque universitaire. Ils travaillent plutôt chez eux et éventuellement dans la bibliothèque d'UFR ou de laboratoire dont ils dépendent⁴⁹. Les entretiens que nous avons mené auprès de bibliothécaires d'UFR de l'Université Stendhal Grenoble III confirment cet état de fait : les enseignants se sont toujours déclarés très satisfaits du service de proximité qu'elles leur rendent et travaillent plus volontiers en collaboration avec elles pour préparer les TD de formation documentaire. Fidèles à ce principe de proximité, ils se déclarent souvent mécontents de l'accueil qu'on leur fait à la BU : ils sont obligés de s'inscrire, on ne les reconnaît pas, les procédures de prêts sont rigides, les passe-droit de plus en plus rares, les espaces réservés à la recherche trop peu nombreux. Notons également qu'ils ont des besoins extrêmement divers ; ils utilisent des manuels de première année pour préparer leurs cours et, à l'autre extrémité, des bases de données qui dépouillent des revues scientifiques étrangères pour leurs recherches. Cette dichotomie se retrouve dans l'image qu'ils semblent avoir de la BU.

Pour synthétiser, avec Bruno Van Dooren, on peut dire que selon les enseignants, la BU est un lieu investi par les étudiants, bruyant, mal approprié au travail

⁴⁹ On peut consulter à cet égard deux mémoires d'étude de l'Enssib qui analysent très finement les habitudes et attentes des enseignants chercheurs des universités Lyon II et III.; MONTALESCOT, Clémence. *La communication entre un SCD et les enseignants-chercheurs au sein de l'université l'exemple du service commun de la documentation de l'université Lyon 3-Jean Moulin*, Villeurbanne, Enssib, 2003, mémoire d'étude, p. 39. en ligne disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/montalescot.pdf>;
DARBON, Nathalie. *Améliorer l'accueil des enseignants-chercheurs au Service Commun de la Documentation de l'Université Lumière Lyon2*, Villeurbanne, Enssib, 2004, mémoire d'étude, p.26. en ligne disponible sur <http://www.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/darbon.pdf>.

intellectuel recueilli propre à l'activité de recherche. Ainsi cohabiteraient à l'université un système documentaire ouvert et généraliste pour les étudiants et un système clos et spécialisé pour les chercheurs. Cet état de fait contribuerait à creuser le fossé entre mission pédagogique et mission de recherche et à éloigner toujours plus les étudiants des intérêts de cette dernière⁵⁰. On constate également un désintérêt des enseignants chercheurs pour leur rôle de prescripteurs auprès des BU en termes d'acquisitions. Malgré une position quasi unanime qui consiste à dire qu'ils sont les seuls à savoir où en est la recherche dans leur discipline, ils ne sont que peu nombreux à transmettre des bibliographies. Lorsqu'ils le font, celles-ci sont majoritairement destinées aux étudiants, celles destinées à la recherche étant plus fréquemment transmises à la BUFR ou au laboratoire⁵¹.

Cette affectation de principe de la BU au travail étudiant semble confirmée par deux observations : d'une part on constate que les enseignants plus jeunes, doctorants récents ou chercheurs débutants sont plus familiers de la BU ; d'autre part, les enseignants-chercheurs sont toujours très favorables aux formations documentaires dispensées par la BU aux étudiants mais estiment ne pas devoir y assister⁵². Ceci pourrait expliquer une participation plus active des jeunes enseignants, chargés des TD de méthodologie du travail universitaire, aux formations documentaires. Conscients des besoins documentaires d'un jeune chercheur, ils acceptent plus volontiers de témoigner de leur propre pratique et insistent sur la nécessité de fréquenter la BU. Ils assument ainsi leur rôle de relais auprès des étudiants. Ils sont également plus ouverts à une conception de la pédagogie différente, centrée sur l'apprenant et l'acquisition de méthodes de travail interdisciplinaires et axée sur la maîtrise d'outils qu'ils savent incontournables à court terme. Nathalie Darbon montre que, par réciproque, les enseignants-chercheurs plus chevronnés, dont le prestige est établi dans l'université, ne sont pas très à l'aise avec les formations à la maîtrise documentaire. Bien que parfois très gênés par l'utilisation des catalogues

⁵⁰ Voir Van Dooren Bruno, « En finir avec la crise des bibliothèques universitaires ? », *Esprit*, 1993, n°194, pp.143-158.

⁵¹ Cf Darbon Nathalie, *Op. Cit.* p.31.

⁵² Nathalie Darbon met en lumière cette contradiction dans son mémoire. Cf. pp. 51, 52. E. Collantes et all. IN *Op. Cit.* constatent que 16,8% seulement des enseignants qui ont répondu à leur questionnaire déclarent participer de façon active aux formations documentaires dispensées à leurs étudiants. 18,3% des bibliothécaires déclarent pour leur part assumer les formations seuls.

informatisés et des ressources électroniques, ils ne sont pas demandeurs de formations pour eux-mêmes, en tout cas pas dans l'enceinte de la BU, avec un groupe de collègues et en présence d'un bibliothécaire formateur. Ils ne souhaitent pas non plus être formés devant leurs étudiants, bien qu'ils se joignent parfois à eux en TD pour tester leur savoir faire. Ils préfèrent les aides à distance, notes d'information, e mails et sites Internet. Pèsent en effet sur eux plusieurs contraintes et habitudes : ils devraient maintenir une façade d'omniscience liée à leur statut ; ils n'ont pas le temps, pris par leurs activités pédagogiques, scientifiques et administratives de se former ; leur activité pédagogique n'est pas valorisée, leur carrière dépendant de leur activité de recherche ; ils savent se procurer en temps voulu les informations dont ils ont besoin au coup par coup ; ils ne savent pas à qui s'adresser dans l'établissement pour un conseil.

Bien évidemment, ce tableau peut sembler excessivement négatif⁵³, alors que la collaboration est parfois très harmonieuse et fructueuse. Cela dit, notre travail consiste ici à mettre en lumière des dysfonctionnements pour avancer des solutions. En outre, l'état des lieux montre que les collaborations réussies reposent encore trop souvent sur les bonnes volontés individuelles, des accords plus ou moins explicites entre deux personnes impliquées, ou entre BU et UFR, accords rendus caducs aux premières difficultés. Aux prises avec le même flottement, les collaborations laborieuses ne souffrent pas tant de divergences fondamentales d'intérêts et de point de vue que de la persistance de préjugés et de méconnaissances chez tous les acteurs de la situation. Ces difficultés étant évidemment solvables au prix d'un effort de verbalisation et de rectification, ils nous appartient ici de les évoquer clairement.

2.2 Des préjugés partagés

Faute d'une collaboration réelle et ancienne, bibliothécaires et enseignants se connaissent mal. Ainsi constate-t-on que leurs rapports reposent le plus souvent sur des préjugés, voire des clichés. Chacun a une représentation partielle de ce qui fonde l'identité de l'autre dans le contexte de l'université : son « métier ». Cette

⁵³ ...et orienté puisqu'il n'a pas encore été question des bibliothécaires !

notion englobe différents aspects constitutifs de l'identité professionnelle : l'activité, voire l'action dans le cadre professionnel ; la (les) compétence(s) professionnelle(s) ; les valeurs défendues et, en l'occurrence, la conception que chacun a de la connaissance et de sa transmission

L'image qu'ont les enseignants de la BU illustre le fait qu'ils la connaissent mal. A titre d'exemple, si l'on considère que ce sont les BU qui mettent à disposition un grand nombre de revues, de bases de données en ligne et sur CD rom, on est en droit de s'interroger sur la connaissance exacte que les enseignants ont des ressources qui sont à leur disposition : si certaines s'adressent effectivement aux étudiants de L et de M, il est indéniable que les plus pointues ne sont exploitables qu'à partir du doctorat, et particulièrement intéressantes lorsqu'on mène une activité de recherche. En outre, s'il est un point commun évident entre bibliothécaires et enseignants chercheurs, c'est bien leur pratique avancée de la recherche d'information et de documentation. Pourquoi, alors, cette désaffection de la BU comme lieu approprié à la recherche ?

Il semblerait que le malentendu repose sur les différences de pratique : les enseignants déclarent savoir comment trouver les informations dont ils ont besoin, même de façon tâtonnante. Ils sont souvent membres d'un réseau qui leur transmet des informations pointues, les collègues invisibles, et n'utilisent la BU qu'exceptionnellement. Ils n'ont alors pas besoin de maîtriser parfaitement les outils de recherche : il leur suffit de s'adresser à une personne identifiée comme compétente ou d'avoir une bonne connaissance de l'organisation de ce qu'ils appellent « leur rayon », c'est-à-dire le secteur de leur discipline⁵⁴. Il nous est arrivé d'entendre dire qu'ils « savent chercher, mais à leur manière ». Aux antipodes de cette méthode de recherche qui fait appel à une cartographie personnelle de la connaissance, le bibliothécaire est perçu comme un pur technicien, un « méthodique » qui se définit par sa capacité à « faire » : il ne lui est pas utile d'être expert dans une discipline, puisque son savoir-faire lui permet de retrouver des documents à l'aide d'outils qu'il est le seul à maîtriser. Les enseignants concèdent volontiers ne rien savoir d'autre des métiers des

⁵⁴ A ce sujet, on constate que les demandes de formation et de visite accompagnées se font plus nombreuses en cas de restructuration des locaux ou de réorganisation des collections.⁵⁴ Cf. Montalescot C, Op. Cit., p. 44.

bibliothèques⁵⁵. Par réciproque, les bibliothécaires ne savent pas exactement ce que font les enseignants, ne connaissent que rarement le poids de leurs fonctions administratives ni les programmes d'enseignement des différentes filières ; ils n'ont pas conscience des bouleversements en cours dans leur métier du fait de la réforme LMD, ni de la charge impliquée par la préparation de cours et la correction de copies. Parfois, ils ne connaissent pas le volume horaire des enseignements et ne savent pas que les enseignants prennent souvent sur leurs heures de cours pour venir à la BU avec les étudiants⁵⁶.

L'on comprend aisément que cette méconnaissance des fonctions de chacun influe de façon négative sur la représentation des compétences des uns et des autres. En effet, chacun pense exercer un métier fondamentalement différent de l'autre, ce qui provoque de multiples confusions : les bibliothécaires seraient des techniciens qui se définissent par leur investissement dans le savoir-faire. Ils sont du même coup investis d'un pouvoir dont ils seraient jaloux, et que les enseignants perçoivent sans le connaître vraiment. Ils ont ainsi tendance à les sous ou les surestimer : techniciens ou administratifs, voire « prestataires de service », les bibliothécaires se voient renier toute compétence disciplinaire. En même temps leur savoir technique échappant aux enseignants, ils ont tendance à le considérer comme concurrent de leur savoir plus fondamental. Très paradoxalement, le bibliothécaire responsable d'un secteur d'acquisitions est aussi parfois surestimé : les enseignants assimilent alors son savoir au contenu de la collection qu'il constitue⁵⁷. Si l'on relit ces remarques à la lumière des théories sociologiques du travail, il semblerait en fait que le mythe soigneusement entretenu de cette différence fondamentale de « métier » et de compétences tienne lieu, dans les relations entre enseignants et bibliothécaires, de palliatif à l'absence de hiérarchie : mis dans l'impossibilité de se situer dans un rapport hiérarchique qui codifierait les relations, parce que n'appartenant que confusément à la même organisation, les

⁵⁵ Cf. Montalescot C, Op. Cit., p. 46.

⁵⁶ De la même manière qu'une seule expérience négative dissuade à jamais un enseignant de venir à la BU, le souvenir d'un seul enseignant peu actif entache la représentation que les bibliothécaires se font du corps professionnel : encore une fois, bien des choses reposent sur un rapport interpersonnel.

⁵⁷ Cf. Darbon Nathalie, op. cit., p.29.

acteurs du débat se jaugent à l'aune de notions floues et mal maîtrisées telles que la compétence ou le savoir-faire⁵⁸

Le caractère erroné et exagéré de ces considérations serait sans gravité s'il ne s'agissait de collaborer pendant les formations à la recherche documentaire, de se retrouver en présence. Les représentations partielles que chacun se fait du métier de l'autre sont, non seulement, exacerbées, mais encore intériorisées : le bibliothécaire en présence de l'enseignant s'attribue sa prétendue incompetence disciplinaire, et dénigre un savoir qui lui serait suffisant pour illustrer la méthode qu'il entend transmettre ; l'enseignant, comme le montre Nathalie Darbon, est mal à l'aise devant ses étudiants et, en même temps, prétend parfois ne rien connaître aux techniques documentaires⁵⁹. A la lecture des entretiens menés auprès de collègues bibliothécaires, on constate que tous ont intériorisé ces préjugés, qui jouent en leur défaveur et qui portent le plus souvent sur leurs « compétences » et celles des enseignants. Le chapitre le plus douloureux est bien évidemment celui des compétences pédagogiques des bibliothécaires. Tout comme ils rejettent le terme « cours » pour qualifier leurs interventions, ils refusent de se dire « enseignants », même occasionnels. Interrogés sur ce qu'est leur métier, tous acceptent le terme « technicien », et cette technicité est perçue comme attendue et valorisée par les enseignants. Certains ont conscience que c'est un argument pour les considérer comme ces prestataires de service qui ont proposé à l'université les formations documentaires et qui n'ont plus qu'à les assumer. Cette prétendue valorisation des compétences techniques est aussi une voie de contournement pour dénigrer des compétences pédagogiques dont les bibliothécaires eux-mêmes ne sont pas très sûrs (comme l'a montré le chapitre sur la méthodologie documentaire comme objet d'enseignement). Certains ont même été confrontés à des propos parfois blessants, comme cette conservatrice qui au CEVU s'est entendu dire par les enseignants que « retravailler sur les contenus, c'est une chose, mais sur la pédagogie [...] c'était leur affaire ». Elle ajoute : « On nous a redit qu'il ne fallait pas mélanger pédagogie et technicité, que c'était deux métiers différents. Ils

⁵⁸ On peut se référer au chapitre V « Le comportement organisationnel des acteurs » de l'ouvrage de Danielle Potocki Malicet, *Eléments de sociologie du travail et de l'organisation*, Paris, Anthropos, diff. Economica, 1997, 112p.

⁵⁹ Cf. Darbon N., Op. Cit. pp. 53-54. L'auteur montre aussi que les bibliothécaires s'attribuent une incompetence qu'ils projettent sur la bibliothèque elle-même et ses collections, jugées insuffisantes, et renvient à d'autres bibliothèques supposées plus riches ou plus spécialisées.

considèrent qu'ils n'ont pas à montrer un outil, ni participer, que c'est « notre métier » et pas le leur⁶⁰ ». Doit-on en déduire qu'une formation à la méthodologie documentaire pourrait se construire sans préoccupation pédagogique et de surcroît en dehors de la présence d'un enseignant ? Les bibliothécaires, confrontés à cette contradiction, sont un peu désarmés : comment assurer une prestation de qualité si on leur récuse et la compétence pédagogique, et la présence et le soutien de celui dont l'enseignement est le métier ? Comment dépasser les complexes soigneusement entretenus sur une compétence disciplinaire pourtant indispensable à la mise en contexte de la méthodologie documentaire ? Et enfin, comment intéresser les étudiants si leurs enseignants ne sont pas les premiers convaincus que les quelques heures qu'ils passent à la BU sont importantes ?

Pour esquisser quelques solutions, il semble que le seul modèle opératoire soit un modèle de rapprochement où les différences seraient évidemment des atouts. Or, on se heurte à deux conceptions différentes et concurrentes du savoir : l'un transmis oralement par le professeur ; l'autre acquis de façon quasi autodidacte au contact des ouvrages. La deuxième conception a tendance à gêner les enseignants qui préfèrent vérifier, synthétiser, transmettre eux-mêmes la connaissance. Il y a un certain rejet de ce principe, fondamental pour les bibliothécaires, d'autonomie de l'apprenant, d'esprit critique appliqué aux informations pour en vérifier et en valider l'authenticité et l'intérêt. Alors qu'elles devraient être fondamentalement complémentaires, les deux institutions deviennent, très artificiellement, concurrentes. Fort heureusement, les textes qui traitent de l'évolution de la pédagogie à l'université, nous l'avons vu, ne sont pas si éloignés des préoccupations des bibliothécaires. Ils prônent un modèle de pédagogie nettement plus propice à l'autonomie. Les deux professions de bibliothécaire et d'enseignant-chercheur seraient-elles sur le point de connaître un rapprochement ? Nous aimerions lire un encouragement dans cette phrase prononcée par Domitien Debouzie à l'occasion d'un séminaire sur la formation continue des enseignants-chercheurs :

« si les pratiques pédagogiques viennent immédiatement à l'esprit [...], la formation à l'environnement administratif, au management ou à la conduite

⁶⁰ Cf. Annexe II

de projet ne doit pas être oubliée sous peine de réduire à nouveau l'éventail des activités des enseignants-chercheurs »⁶¹.

Il semblerait que ces compétences, nouvelles ou plus anciennes, en tous cas articulées différemment, soient très semblables à celles exigées d'un conservateur ou d'un bibliothécaire ! Il s'agit donc, aussi, de promouvoir les compétences de ces professionnels au sein de l'université. Or la formation des étudiants est, on l'a vu, un service très apprécié qui contribue à valoriser l'image de la BU. Il est donc important qu'elle soit réussie, et qu'elle implique et satisfasse les enseignants. Quel dispositif adopter pour l'améliorer ?

La référence au texte de Domitien Debouzie offre ici l'occasion d'évoquer encore la solution la plus évidente à bien des problèmes de communication et de collaboration : la formation, celle des enseignants, celle des bibliothécaires, celle qui les verra, peut-être, réunis autour d'une table ?

2.3 Se former pour collaborer

Il semblerait, une fois encore, que la solution à bien des problèmes consiste à analyser la situation en amont de ces problèmes. En effet, quand les enseignants et les bibliothécaires auraient-ils eu le temps et l'occasion de se connaître ? Nous ne reviendrons pas ici sur des questions, trop vastes, de vie de l'université et de place de la bibliothèque universitaire dans cette vie. Nous nous concentrerons sur la question de la collaboration pour la mise en place des modules de recherche documentaire.

Comment assurer une collaboration fructueuse sans se connaître et s'être rencontrés avant d'accueillir les étudiants ? L'objet de ce paragraphe est de proposer, modestement, quelques pistes à suivre pour organiser la collaboration entre enseignants et bibliothécaires. Nous avons bien conscience que certaines de ces propositions peuvent sembler des évidences à ceux qui ont déjà réussi à mettre en place cette collaboration. Il est néanmoins toujours bienvenu de rappeler quelques principes simples qui pourraient être mis en pratique.

⁶¹ Debouzie Domitien, op. cit., p.3.

L'objectif général de cette étude est de montrer que la formation des bibliothécaires aux fonctions de formateurs est l'un des moyens de légitimer l'action de la bibliothèque dans l'université et de valoriser ses services aux yeux de tous. Il s'agit, au fond, de résorber cette distance qui complique les rapports entre enseignants et bibliothécaires sur la question de la compétence pédagogique. Dans la mesure où les SCD offrent des formations de formateurs à leur personnel, il serait bon, avant toute autre chose, de communiquer sur cet effort de formation. Si l'enseignement n'est pas leur métier, les professionnels des bibliothèques ont bien conscience que quelques notions de pédagogies sont nécessaires pour assurer un cours, même, et *a fortiori* si son contenu est avant tout méthodologique et pratique. Il revient donc à la bibliothèque de faire savoir que son personnel est formé et compétent, en particulier aux enseignants qui partagent avec lui la mission de former les étudiants. Il est rare qu'une institution communique sur la formation continue, qui est considérée comme relevant d'un fonctionnement purement interne. Pourtant, valoriser les nouveaux acquis de son personnel est fondamental pour mettre en avant une offre de service. Cela est d'autant plus souhaitable dans le contexte universitaire que la bibliothèque afficherait ainsi sa volonté d'assumer une mission pédagogique qui est, en principe, l'apanage des autres composantes de l'université. Enfin, cela permettrait aux bibliothécaires qui engagent beaucoup d'énergie dans la préparation de leurs formations de faire reconnaître leur travail et leurs compétences à leur juste valeur.

Du point de vue des enseignants, on l'a dit, l'effort de formation continue devrait être accru dans les prochaines années. Le texte de Domitien Debouzie y fait clairement allusion. Au chapitre des motifs et des enjeux de cet effort de formation, figure en bonne place la formation aux nouvelles technologies de l'information. Ces dernières modifient en effet les rapports entre étudiants et information, étudiants et enseignants, et pousse ces derniers à « s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et leurs évolutions nécessaires »⁶². On peut donc légitimement penser qu'au cours des prochaines années, l'écart de « technicité » qui pèse encore sur les rapports entre enseignants et bibliothécaires sera comblé, au moins en partie, par la formation permanente des enseignants. On peut même

imaginer que les enseignants, mus par leurs besoins personnels, combleront plus rapidement leur retard technique que les bibliothécaires leur retard pédagogique. Pourquoi, dès lors, ne pas se former ensemble aux fonctions de formateurs à la maîtrise documentaire ? Il n'est pas nécessaire que ces formations soient très coûteuses en terme de temps, ni qu'elles véhiculent un contenu théorique lourd. Il s'agirait plutôt d'apprendre à se connaître, de travailler sur des « représentations »⁶³. Une session de formation est l'occasion d'échanger sur le métier de chacun, pour résorber les préjugés et corriger les représentations erronées. Cette session pourrait aboutir à la création en commun d'un court référentiel des compétences du formateur à la recherche documentaire, élaboré à partir des compétences complémentaires des enseignants et des bibliothécaires. Ces compétences identifiées, il serait plus simple de déterminer quel doit être le rôle de chacun en formation.

On peut imaginer également un travail sur les compétences réelles et requises des étudiants, leurs besoins exacts au regard du cursus qu'ils ont choisi : les représentations inadaptées qu'en ont les uns et les autres sont généralement à l'origine des déceptions les plus cruelles (de la part des bibliothécaires qui ont tendance à surestimer la connaissance qu'ont les étudiants de la bibliothèque) et des constats les plus démoralisants (de la part des enseignants pour qui les étudiants ne lisent plus, manquent d'autonomie et de volonté). Les enseignants connaissent en effet mieux leur public, pour le fréquenter régulièrement. Les bibliothécaires en revanche le connaissent dans un contexte différent qui peut être révélateur de ses besoins réels. Enfin, les enseignants sont les seuls à assurer un suivi suffisant pour évaluer d'éventuels progrès, identifier dans un devoir des références issues d'un ouvrage emprunté à la BU plutôt que de leur cours : les bibliothécaires pourraient, à travers leur témoignage, évaluer la portée de leurs efforts, et ce d'autant plus facilement que des objectifs pédagogiques auront été élaborés en commun et en cohérence avec le niveau d'étude et les exigences de la discipline.

⁶² Debouzie D. op. cit. p.2.

⁶³ Il ne s'agit pas bien sûr ici de formation des enseignants dispensée par les bibliothécaires, mais bien d'une session de formation commune orchestrée par un tiers.

Il s'agit, en somme, de former de véritables équipes pédagogiques⁶⁴. Certains collègues en formulent le souhait, qui déplorent que rien ne soit préparé à l'avance, qu'on ne travaille pas sur de vrais projets d'exposés ou de rapports, qui seraient évalués. D'autres aimeraient qu'au moins deux réunions annuelles aient lieu dans chaque UFR pour que les personnes concernées se rencontrent, fassent des projets en septembre, et un bilan en juin. Pourtant, d'autres sont moins optimistes : une personne affirme « pour l'instant, ça paraît saugrenu d'imaginer un prof et un bibliothécaire assis à la même table pour travailler », et une autre avoue avoir l'impression qu'entre la BU et la BUFR, les étudiants ont eu à entendre plusieurs fois la même chose.

Il faut en effet prendre en considération la participation de quatre « types » d'acteurs dans ce dossier : les bibliothécaires, les enseignants, mais aussi les bibliothécaires d'UFR et les tuteurs. Tous les étudiants ne bénéficient pas de plusieurs heures de formation. Cela dit, quand c'est possible, ils se rendent également en BUFR, où la collaboration entre enseignants et bibliothécaires est apparemment plus facile. A ce stade, la concertation devient incontournable et, même si les rapports entre bibliothécaires de la BU et de la BUFR sont en général bons, il n'est pas toujours facile de proposer deux sessions de formation radicalement différentes.

Pour finir, c'est sur le cas des tuteurs que nous choisirons de nous pencher un peu plus longuement. Leur présence de plus en plus fréquente et indispensable en salle de lecture et au cours des formations en fait une catégorie de formateurs à part. Etudiants eux-mêmes, ils sont engagés par les bibliothèques précisément pour leur proximité avec le public. Selon les conservateurs stagiaires de l'ENSSIB qui ont mené l'enquête que nous avons déjà citée,

« Ils sont formés généralement par le personnel scientifique des SCD et sont considérés par les équipes de formateurs comme des formateurs relais et non comme des formateurs à part entière. [...] Ils effectuent en début

⁶⁴ Ce qui n'est pas si simple ! A-C Dubois indique que seulement 36,4% des professionnels de bibliothèque qui interviennent auprès des étudiants sont intégrés aux équipes pédagogiques. Cf. op. cit. p.65. On pourrait cependant adapter à cette situation l'outil de changement utilisé dans les entreprises appelé « le cercle de qualité » : un groupe de 3 à 10 personnes de statut différent se réunissent pour mettre en commun connaissances, expériences et créativité, sous la direction d'un responsable. Le groupe poursuit des objectifs communs, opérationnels, relationnels, d'intégration et d'adhésion. On peut consulter D. Potocki Malicet, op. cit. pp.54-56.

d'année universitaire des "visites mode d'emploi" de la bibliothèque avec présentation des collections et des services proposés. Ils réalisent des démonstrations de recherche documentaire dans le catalogue informatisé de la bibliothèque. Ils participent à des cours d'initiation à la recherche d'information dans des catalogues nationaux ou internationaux, dans des bases de données ou des cédéroms, en encadrant les étudiants lors de séances de TP. »⁶⁵

On peut pourtant se demander si cela ne les met pas dans une situation délicate en formation. Ils se retrouvent pris entre deux feux, deux compétences qu'ils perçoivent comme supérieures aux leurs : la compétence disciplinaire de l'enseignant dont ils ont parfois même suivi le cours ; celle du bibliothécaire qu'ils fréquentent dans le cadre professionnel. Une fois encore, au lieu de se situer dans un cadre défini et rassurant, les professionnels sont tributaires de paramètres qui relèvent de l'individu : la capacité ou non des tuteurs à prendre des initiatives, la parole en public et à dépasser certains complexes pour jouer leur rôle pleinement. Il semblerait que, pour cette raison, au Canada par exemple, il n'existe aucun dispositif de ce genre, qui met le tuteur en difficulté. Pourtant, à condition que les rôles soient convenablement répartis et les tuteurs formés eux-mêmes, leur connaissance de la bibliothèque, leur expérience récente et leur « pragmatisme » sont précieux pour établir une relation de confiance avec les étudiants, trouver des formulations simples pour exprimer des concepts que les bibliothécaires n'arrivent pas à distancier et comprendre d'éventuelles difficultés. Ils doivent donc être pris en compte dans une réflexion globale sur la formation de formateurs : sont-ils formateurs ou simples accompagnateurs ? Comment les former à cette fonction s'ils ne peuvent assister aux sessions longues ? La question doit encore être explorée.

Conclusion

En synthèse, notons que les enseignants sont encore mal à l'aise à la BU, essentiellement parce qu'ils attribuent cet espace au travail étudiant et qu'il n'y

⁶⁵ COLLANTES, E. et al., IN Op. Cit. f.19.

trouvent pas la satisfaction de leurs besoins spécifiques. Lorsqu'on analyse les remarques des enseignants et des bibliothécaires, on constate que leurs difficultés à collaborer reposent sur cette méconnaissance du monde de la documentation et sur des préjugés partagés, portant sur les compétences des uns et des autres. Cette situation aboutit parfois à une concurrence paralysante et inconfortable.

Sans faire de la formation une solution miraculeuse, il semble que former, séparément et-ou conjointement, tous les acteurs de la formation des étudiants et communiquer sur ces actions de formation continue puisse résorber des problèmes pourtant si anciens qu'ils paraissent parfois insolubles. C'est vers elle encore que nous nous tournerons pour évoquer les questions plus profondes d'identité professionnelle que soulève chez les bibliothécaires l'émergence de nouvelles missions.

3. Questions de reconnaissance, d'identité et de légitimité.

On l'a dit, les mutations rapides du contexte universitaire et l'évolution des missions professionnelles qu'il détermine soulèvent des problématiques nouvelles : quel mode d'action adopter ? Comment aplanir les relations entre les différents acteurs du débat ? Comment former ces acteurs à leurs nouvelles fonctions ?

Il semble que ce vent de changement réveille, comme de juste, des questions plus anciennes. Celle de l'identité professionnelle des bibliothécaires n'est en effet pas récente et ressurgit périodiquement, concordant de façon révélatrice avec les mutations de notre société. Mal définie, jamais affermie bien que très théorisée, l'identité professionnelle flottante des bibliothécaires est encore ébranlée par l'émergence de leur fonction nouvelle de formateurs⁶⁶. Or pour assumer pleinement cette dernière, il faut la reconnaître comme appartenant à son champ de compétences et constitutive de ce qu'est son «cœur de métier». Si le cap est parfois difficile à franchir, c'est aussi que la fonction spécifique de formateur ne

⁶⁶ Ainsi ne peut-on s'étonner de la méconnaissance qu'ont les enseignants-chercheurs et les autres composantes de l'université, du métier de bibliothécaire.

fait pas l'objet au sein de la profession, d'une reconnaissance équivalente à l'effort qu'elle mobilise.

3.1 L'identité du bibliothécaire

La question de l'identité des bibliothécaires est ancienne, voire historique tant l'histoire des bibliothèques est liée à celle de la vie culturelle française, et la « figure » du bibliothécaire une icône, parfois un cliché.

Selon Anne Kupiec⁶⁷, l'identité des bibliothécaires est difficile à définir, et mouvante. Cet état de fait est du à une volonté forte des « pères » théoriciens de la fin du XIX^e siècle, emmenés par Eugène Morel, d'ancrer la bibliothèque dans la modernité. Traditionnellement tournée vers la conservation des héritages, jugés encombrants, des legs révolutionnaires, l'identité de la bibliothèque publique c'est alors constituée par défaut : c'est-à-dire par opposition aux bibliothèques scolaires et aux bibliothèques des associations philanthropiques, puis par opposition aux institutions plus « fortes » et traditionnelles que sont l'église et l'école. Ainsi la bibliothèque se tient-elle à l'écart des transformations du système éducatif en cours à l'époque. L'auteur de l'article affirme :

« la séparation originaire d'avec l'école n'a pas placé la bibliothèque du côté du savoir ou de la transmission - domaines réservés à l'institution scolaire. » (p.5.)

Le rôle éducatif de la bibliothèque est pourtant indéniable. Par soucis de contournement de cette contradiction, la bibliothèque en est venue peu à peu à revendiquer ce décalage : elle a assumé différemment sa mission pédagogique en devenant le lieu du savoir autodidacte, de l'autonomie. Se voulant également le lieu de l'épanouissement intellectuel de ceux que le système scolaire n'a pas valorisé, elle s'est chargée d'une fonction et d'une action sociales, au service desquelles elle a mis son savoir faire technique. Ce dernier constitue le deuxième

⁶⁷ KUPIEC Anne. « Qu'est-ce qu'un(e) bibliothécaire ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, Paris, 2003, t.48, n°1, p.5-9.

volet du « cœur de métier » des bibliothécaires : fidèles à l'injonction qui leur a été faite d'être modernes et tournés vers la communication plutôt que vers la conservation, ils ont assuré une veille technologique permanente. Ainsi se sont-ils définis par « leur investissement dans le « faire » » et se voient-ils aujourd'hui chargés d'une multitude d'attributions, et titulaires de multiples compétences ». Comme le dit A. Kupiec, « il est impossible de rendre compte de la diversité [de leurs] activités à l'aide d'un seul verbe » (p. 6.).

Définis par leurs activités, et non par une philosophie, voire une herméneutique de leur métier, privés de ce fait de la possibilité de se proclamer une vocation équivalente à celle que l'on attribue toujours aux professeurs, on observe donc naturellement chez eux, dans la situation qui nous occupe, une certaine réticence à se proclamer enseignants. En aucun cas le bibliothécaire ne veut proclamer un savoir : sa mission est de rendre un service, d'ouvrir la porte d'un savoir qui n'est jamais autant valorisé que quand il est acquis de manière autodidacte.

La création des bibliothèques universitaires a nécessairement rapproché l'institution de la mission enseignante. A l'université la situation de bibliothécaires est donc d'autant plus ambiguë qu'ils doivent s'intégrer autant que possible à une mission pédagogique. Ils contournent alors la difficulté en prétendant se faire les fournisseurs du matériel pédagogique.

En outre, les bibliothécaires français n'assument que très rarement une activité de recherche, ils ne sont ni spécialistes d'une discipline fondamentale, ni spécialistes d'une discipline qui serait la leur propre, une « bibliologie ». Baignés dans le milieu universitaire, ils sont depuis longtemps en « quête de respectabilité »⁶⁸ scientifique. La bibliothéconomie n'étant pas une discipline universitaire (comme son nom l'indique, c'est une technique de gestion), malgré les efforts pour la légitimer, les bibliothécaires qui font des recherches le font en sciences de l'information, discipline récente, hybride, flottante elle aussi. Rarement les bibliothécaires en activité sont professeurs de sciences de l'éducation à l'université ou dans les grandes écoles. Rares sont ceux, même, qui poursuivent en cours de carrière une activité de recherche dans leur discipline universitaire d'origine.

⁶⁸ On peut lire à ce sujet un article de Maurice B. Line, « Le Métier de bibliothécaire », *Bulletin des bibliothèques de France*, Paris, 1998, t.3, n°2, pp.44-48. Voir également Riondet Odile, « un regard extérieur sur l'identité professionnelle des bibliothécaires », *BBF*, Paris, 1995, t.40, n°6, pp. 56-63.

La formation initiale des conservateurs les y incite, à condition qu'ils aient une thèse de doctorat à terminer. Sinon, ils pourront suivre un module de recherche, mais devront explorer des disciplines fondamentalement nouvelles pour la plupart d'entre eux : les sciences de l'information et de la communication, l'histoire du livre ou la sociologie par exemple, ce qui n'est pas si évident, quand on sait qu'il faut de longues années pour se forger une culture disciplinaire universitaire.

Selon F. Hecquard et M. de Miribel⁶⁹, les jeunes générations, contrairement à leurs aînés qui se définissent encore parfois par la possession du CAFB (et ont été très perturbés par la réforme statutaire) et une formation initiale spécialisée, sont plus généralistes et moins immédiatement opérationnelles mais plus adaptables aux changements rapides de la profession. Les auteurs ajoutent :

« Etant donné les différences importantes dans les contenus enseignés et l'absence apparente de véritable « philosophie du métier » dorénavant transmise de manière formalisée dans ces formations initiales, de nombreuses questions commencent à se poser quant à ce qui fait le « cœur » du métier de bibliothécaire et ce qui distingue un professionnel d'un « profane ». »⁷⁰

Il est donc compliqué de savoir ce qu'est le métier de bibliothécaire, et de surcroît celui de bibliothécaire universitaire, d'autant que la formation initiale n'apporte qu'une réponse partielle. Cette difficulté pèse plus qu'on ne peut le croire sur l'adoption de la nouvelle mission de formation du bibliothécaire, dans la mesure, nous l'avons vu, où elle remet en cause un faisceau de valeurs relativement hostiles à l'institution scolaire et force à dépasser une définition purement technique du métier.

Il n'est plus temps aujourd'hui d'évoquer la légitimité des bibliothécaires : ils sont reconnus comme nécessaires, même si nous pouvons noter, avec ironie, que l'on prédit régulièrement leur disparition au profit des machines. On peut d'ailleurs développer un peu ce sujet qui revient périodiquement et n'est pas sans lien avec ce qui vient d'être dit : il est lié à leur attachement, justement, à la technique et à l'action. En effet, si le savoir est universel et éternel, il faut des enseignants pour

⁶⁹ F. Hecquard, M. de Miribel, op. cit. p.52.

⁷⁰ Ibid, p. 52.

le transmettre, en revanche, une machine peut tout à fait remplir des fonctions techniques à la place d'un humain. Mais la vraie question qui se pose à l'université n'est pas la disparition ou l'inutilité des bibliothécaires : il s'agit de « prestige » et de reconnaissance, reconnaissance de toutes les missions, les plus anciennes et les plus récentes. C'est pourquoi les titres sont plus importants qu'on ne le croit : comme le dit une collègue à propos des enseignants « la fonction de conservateur a un certain prestige. Ils ne savent pas ce que je fais, mais je suis « le conservateur », dans une relation au livre et à la connaissance »⁷¹. La question du nom à donner aux bibliothécaires qui assument des fonctions de formateur n'est donc pas aussi futile qu'il y paraît : peut-être la reconnaissance de leur fonction passe-t-elle par là.

3.2 La reconnaissance et l'identité du bibliothécaire formateur.

La sociologie du travail et des organisations le montre : la reconnaissance est indispensable au maintien de la motivation et de la performance au travail. Or celle des activités de formation des bibliothécaires français n'est pas à la hauteur de l'investissement qui leur est demandé.

Qui sont les bibliothécaires formateurs en France? Selon F. Hecquard et M. de Miribel, qui traitent plus de la formation professionnelle des pairs que de la formation des usagers, ce sont surtout des volontaires, intervenants occasionnels, alors que leurs homologues de la section formation de l'IFLA sont en général des formateurs permanents. Les formateurs français sont reconnus pour leur expertise de terrain, moins pour leur expérience de formation. On leur reproche entre autres de ne pas être des pédagogues, mais également leur « manque de disponibilité [...] qui les empêche en général de se tenir suffisamment à jour de ce qui se fait dans l'ensemble de la profession hors de leur propre bibliothèque et de participer aux travaux de recherche et de réflexion »⁷². Par réciproque, s'ils se consacrent uniquement à la formation et à la réflexion sur la formation, ils perdent leur

⁷¹ Cf. Annexe II.

ancrage dans la réalité. Réflexion et pratique seraient-elles incompatibles ? Pour la grande majorité, ceux qui n'ont pas le rôle officiel de « correspondant formation », l'activité de formation est ponctuelle et les préparations qu'elle nécessite sont réalisées sur le temps libre. En outre, les statuts de fonctionnaires n'autorisent pas à cumuler les activités rémunérées sauf, par dérogation, pour des activités « d'enseignement, d'expertise dans son domaine professionnel et de création scientifique, littéraire et artistique »⁷³. Néanmoins, l'activité d'enseignement est soumise à l'autorisation de l'employeur, la rémunération totale ne doit pas excéder le salaire annuel, un bibliothécaire à temps partiel ne peut exercer une autre activité rémunérée, et seuls les personnels de catégorie A sont autorisés à intervenir dans le secteur privé. Enfin, notons que toute œuvre élaborée sur le temps de travail est la propriété de la collectivité employeur. Il n'est donc pas évident pour le bibliothécaire formateur de faire reconnaître financièrement et intellectuellement son travail, ni même de garder la propriété de ses supports pédagogiques. La valeur de ceux-ci, le temps passé à les élaborer (20% en moyenne de leur activité professionnelle selon l'enquête des conservateurs stagiaires déjà citée) et les connaissances ainsi accumulées ne sont que très insuffisamment reconnus : pour résumer, on peut dire que si le formateur est rémunéré, par son employeur habituel ou un autre employeur, la propriété intellectuelle de son travail lui échappe. Enfin, les rémunérations, quand elles existent, sont le plus souvent calculées de façon forfaitaire, en fonction du nombre d'heures et de la taille du groupe, elles ne sont versées que très tardivement et ne sont jamais à la hauteur de celles qui se pratiquent dans les organismes privés. Elles s'apparentent en fait à un « dédommagement ». Les auteurs de *Devenir bibliothécaire formateur* notent :

« Tout se joue comme si les prestations des bibliothécaires relevaient plus du témoignage professionnel que de la véritable intervention pédagogique. S'ils demandent à être payés en fonction du travail fourni, ils provoquent au mieux un certain étonnement, au pire une réaction de relative hostilité devant leur prétention »⁷⁴.

⁷² F. Hecquard, M. de Miribel, op. cit. p. 52

⁷³ Ibid., p.57.

⁷⁴ Ibid., p. 59.

Si la question de la rémunération ne s'applique guère aux bibliothécaires universitaires, la même frustration est ressentie quant à la décharge de travail dont ils aimeraient bénéficier ou aux postes qu'ils aimeraient voir créés. En outre, cet état de fait participe d'une mauvaise image du bibliothécaire formateur : de quel sérieux peut-on créditer une activité non rémunérée ? Tout au plus s'agit-il effectivement d'un témoignage, peut-on penser dans l'entourage professionnel des bibliothécaires. Cette situation participe amplement de la non reconnaissance des compétences pédagogiques des bibliothécaires formateurs, qui ne sont ni recensés, ni connus ou signalés pour des compétences particulières. Pourtant, la simple publication des noms et coordonnées des personnes associées à l'effort de formation dans un établissement contribuerait, d'abord, à renforcer chez chacun le sentiment d'appartenir à une équipe, ensuite à valoriser son activité, y compris à ses propres yeux. Enfin, la création d'un annuaire national des formateurs aurait un intérêt pratique, mais également la vertu de faire ressentir à ceux qui s'investissent qu'ils contribuent à un effort général de l'institution et à la valorisation de l'image et de ses valeurs.

L'adhésion aux valeurs de l'institution et l'identification à ces valeurs sont en effet indispensables à un développement harmonieux de l'identité au travail. La question est complexe, elle a été étudiée par les sociologues du travail et les psycho-sociologues. Il est temps d'évoquer ces théories pour éclairer notre réflexion. Abraham Maslow, le plus célèbre sociologue des « besoins » et de la « motivation » au travail, montre, dès les années cinquante, que l'épanouissement de l'homme au travail contribue à une meilleure participation, un meilleur engagement dans les objectifs de l'organisation. Dans l'entreprise, il contribue à la productivité, l'efficacité et la rentabilité. La théorie de la « motivation » et la « pyramide des besoins », son outil de référence imaginé par Maslow, sont transposables à l'institution publique qu'est la bibliothèque. A la base de la pyramide, sont répertoriés les besoins primaires, physiologiques. Puis, dans l'ordre, apparaissent besoins de sécurité, besoins sociaux, besoins de considération et de reconnaissance, besoins de réalisation personnelle, et enfin besoins spirituels d'adhésion à des valeurs. L'emploi stable et sécurisant de bibliothécaire d'Etat et le fort corporatisme qui unit les membres de la profession, satisfont les trois

premiers besoins. En revanche, il semblerait que, chez les bibliothécaires, les trois derniers besoins soient exacerbés par la nature publique et représentative de leur profession, le fort engagement qui la caractérise et, dans le contexte de l'université, par la difficulté qu'ils ont eu depuis les années 1980 à faire valoir leur travail et à s'intégrer à la communauté enseignante. Ces facteurs de satisfaction des besoins pèsent sur la motivation, en l'occurrence la motivation à assurer les formations. Non que le manque de reconnaissance de la fonction de formateur soit nécessairement cause de « démotivation », mais F. Hecquard et M. de Miribel montrent que les bibliothécaires forment rarement « pour la cause » ou même pour le bien-être des formés (malgré une position de principe très altruiste) : fondamentalement, ils forment parce que cela leur apporte quelque chose, un développement et un enrichissement intellectuel personnel, une reconnaissance, un antidote à l'ennui, une pratique réflexive sur leur profession⁷⁵. Ils affirment en fait ainsi leur liberté et leur créativité individuelle. Les auteurs ajoutent :

«Les bibliothécaires qui sont contraints à donner des cours par leur institution et ne développent pas cette activité à l'extérieur se limitent au strict minimum exigé. Leur positionnement, leur niveau d'investissement et leur désir de perfectionnement se transforment complètement dès le moment où leur plaisir à former dépasse le cadre de l'obligation initiale »⁷⁶.

Maintenir et entretenir une motivation sincère est donc indispensable pour que la bibliothèque assume convenablement sa nouvelle mission de formation. Pour cela, l'identité professionnelle (individuelle et collective) des bibliothécaires formateurs doit pouvoir s'affermir, se consolider autour de valeurs spirituelles qui leur seraient communes et qui serviraient l'image de l'institution à laquelle ils appartiennent et la leur propre. La notion d'identité professionnelle est complexe. Elle met en interaction l'identité professionnelle individuelle, mouvante, évolutive, et l'identité de l'organisation, en principe plus stable. Comme le dit O. Riondet, « l'identité professionnelle est à la fois personnelle et donnée par les autres, c'est pourquoi on ne peut séparer l'identité individuelle de l'identité collective »⁷⁷. Une identité professionnelle suffisamment ferme pour déterminer une motivation à

⁷⁵ CF Annexe II, les réponses à la question « qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ».

⁷⁶ F. Hecquard, M. de Miribel, op. cit. p61.

⁷⁷ O. Riondet, op. cit., p.58.

l'action repose donc sur trois facteurs : un accord entre la conscience que l'on de son statut, la fonction dont on se sent investi et le regard des autres. S'il est difficile pour l'institution d'agir sur les processus individuels qui régissent l'intériorisation des missions et des fonctions, elle peut influencer sur les autres facteurs déterminants : elle édicte les statuts, qui doivent être à la fois précis pour favoriser la conscience des valeurs fondamentales qu'elle entend véhiculer, et souples pour permettre aux agents dont les missions seraient relativement marginales de s'identifier à la collectivité. Pour cela, elle doit, comme une entreprise à ses salariés, insuffler une culture et une philosophie professionnelles. Si elle peut le faire à un niveau général, il est important qu'elle intervienne également à un niveau local et de façon conjoncturelle. En d'autres termes, et en ce qui concerne la formation des usagers, il est bon que l'établissement qui s'engage à l'assurer fasse savoir aux bibliothécaires concernés qu'ils participeront d'un effort reconnu et affiché par l'institution de promotion et de défense d'un faisceau de valeurs partagées. Si l'identité professionnelle procède de « compromis intérieurs entre une identité héritée et une identité visée mais aussi de négociations extérieures entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi »⁷⁸, la collectivité employeur peut donc faire porter son action sur la formalisation et la théorisation de l'identité héritée. Elle peut également influencer sur l'identité attribuée par les partenaires professionnels et éventuellement corriger une image erronée ou partielle par un effort de communication, tout particulièrement, comme nous l'avons dit, sur les efforts de formation continue. Elle peut, enfin, favoriser la réflexion en groupe autour de la question « qu'est-ce qu'un formateur ? ». Il n'est pas utile ici d'apporter des réponses toutes faites, car c'est bien la discussion et l'élaboration en commun, à un niveau, pour l'instant local, qui permettra à chacun des acteurs de s'en forger une définition qui lui convienne individuellement tout en l'intégrant à une équipe, une micro communauté⁷⁹.

En synthèse, pour valoriser une « identité organisationnelle », il est nécessaire d'affirmer en haut lieu, comme localement, l'identité de l'institution, et dans le cas qui nous occupe, de reconquérir la fonction pédagogique de la bibliothèque. L'on

⁷⁸ Potocki Malicet D., op. cit. p.40, en référence aux théories de Claude Dubar.

⁷⁹ On peut néanmoins se référer pour élaborer un plan de discussion à la « Charte du formateur documentaire » : ce document a été élaboré par l'URFIST de Toulouse après trois ans de sessions de formations de formateurs. Op. Cit.

peut dire également que les bibliothécaires se forgeront naturellement cette identité par la pratique : leurs expériences répétées d'enseignement les conduiront peu à peu à cette « intériorisation » de leur nouvelle identité et leur apporteront des témoignages du regard que l'on porte sur eux et sur leurs nouvelles pratiques. La collaboration périodique ou permanente, dans leur établissement, autour d'outils de mutualisation ou au niveau national contribuera à l'émergence d'une véritable culture professionnelle.

Conclusion

En conclusion, notons que l'identité professionnelle des bibliothécaires est historiquement flottante est qu'elle s'est souvent construite en opposition à l'institution scolaire, au nom de l'autodidaxie. Au moment d'assumer de nouvelles fonctions pédagogiques, ce passé pèse sur l'intériorisation du statut de formateur par les bibliothécaires. Leurs besoins de reconnaissance, de réalisation personnelle dans cette fonction et d'adhésion à des valeurs partagées par l'institution s'en trouvent exacerbés. Entre affirmation de l'identité de l'organisation et soutien à la constitution d'une identité professionnelle individuelle, un effort de communication et de valorisation des fonctions pédagogiques de la bibliothèque universitaire est à envisager.

Notons enfin que :

« l'identité professionnelle ne peut se construire sans la prise en compte des savoirs : les savoirs pratiques (issus directement de l'expérience de travail), les savoirs techniques (acquis par la formation), les savoirs professionnels (articulation entre savoirs pratiques et savoirs techniques), les savoirs théoriques (non reliés à des savoirs pratiques ou professionnels), les savoirs d'organisation (articulation entre savoirs pratiques et théoriques) »⁸⁰

et rappelons que la formation de formateur est l'occasion, en cours d'année, de s'accorder le temps de la réflexion et du recul sur ces articulations complexes. Elle est, plus que tout autre, le lieu de la formalisation de son identité professionnelle,

⁸⁰ Potcki Malicet D., op. cit. p.41.

de la valorisation de ses savoirs par leur réinvestissement dans une activité d'apprentissage et de création nouvelle.

C'est pourquoi nous proposerons dans la troisième partie de cette étude une synthèse des besoins des différents acteurs de la formation des étudiants. Associée à un rappel de la méthode de création d'un plan de formation d'adultes, cette synthèse permettra dans la dernière partie d'envisager trois plans de formation de formateurs adaptés, selon nous, aux besoins nouveaux créés par la massification de la formation documentaire des étudiants.

III- Propositions pour la formation des formateurs

L'objectif de ce chapitre est de synthétiser les observations que nous avons faites tout au long de cette étude sur les besoins des formateurs à la méthodologie documentaire, leurs difficultés, leurs attentes quant à la formation de formateur. Il nous a paru important, suite à ces observations, de ne pas nous limiter à une synthèse des besoins des bibliothécaires, et d'envisager la question de la formation de tous les acteurs de la formation des étudiants, enseignants et tuteurs inclus⁸¹. Nous les confronterons, ainsi que les lacunes que nous avons mises en lumière dans les formations de formateurs existantes, aux méthodes employées plus

⁸¹ Nous avons personnellement analysé assez finement les besoins des bibliothécaires formateurs dans les chapitres précédents. Nous nous appuyons sur d'autres études pour déduire les besoins des enseignants et des tuteurs. Cf. MONTALESCOT, Clémence. Op. Cit. ; DARBON, Nathalie, Op. Cit.; COLLANTES, Elisabeth, DUBOIS, Anne-Céline, FRANCOIS Michèle et all. Op. Cit. Si ces travaux de conservateurs stagiaires de l'ENSSIB donnent quelques indications, une enquête reste néanmoins à mener, ainsi probablement qu'un plan de communication à l'attention des enseignants. Notons dès maintenant cependant qu'au vu des textes que nous avons cités sur la formation continue des enseignants chercheurs, il n'est pas utopique d'imaginer à court ou moyen terme de former bibliothécaires et enseignants dans un même dispositif. Nous avons fait l'hypothèse de sessions communes dans la dernière partie de cette étude.

généralement en formation d'adultes pour proposer ensuite trois scénarios de formation de formateurs adaptés aux besoins de chacun.

1. Organiser une formation d'adultes formateurs

Nous proposons ici un « scénario », simple et opérationnel, inspiré des principes de la formation d'adultes, qui pourra servir d'outil de référence pour la création d'un plan de formation des formateurs. Ce scénario comporte quatre étapes : « analyser le besoin » ; « bâtir la formation » ; « définir des objectifs pédagogiques » ; « construire des séquences ».

1.1. Analyser le besoin

Analyser les besoins de formation est la première étape de la construction d'un plan de formation d'adultes, quel que soit le contexte professionnel. Elle doit permettre à celui ou ceux qui bâtiront le plan de formation d'adapter leur action aux besoins du commanditaire et du public des « à former ». Une remarque préalable est donc nécessaire : nous considérerons ici le public de la formation comme un public spécifique car les besoins et les rapports des adultes quant à la formation ne sont pas les mêmes que ceux des enfants et des adolescents. On n'emploiera donc pas les mêmes méthodes. L'« andragogie » est un concept relativement récent, et déjà contesté (les processus cognitifs de l'apprentissage ne seraient pas fondamentalement différents chez les adultes et chez les enfants), mais il permet de prendre en compte certaines spécificités du public adulte. On considère en effet que les adultes apprennent tout au long de leur vie. Leurs activités, expériences, relations avec leurs collègues sont des sources d'acquisition de savoirs et de compétences multiples. En outre, les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre, et ce besoin est déterminé par la nécessité d'agir et d'améliorer leur action. Leur conscience du besoin d'apprendre est plus « intime » et rarement déterminée par les exigences du formateur. Ils aspirent également à être responsables de leurs décisions, à être aussi autonomes que possible dans

l'organisation de leur plan d'apprentissage. De ce point de vue, ils doivent absolument être considérés comme des personnes ayant déjà une expérience d'apprentissage, car celui-ci a eu lieu de manière autonome et informelle dans le contexte professionnel. Leur expérience est un facteur important de la construction de leur identité personnelle et professionnelle. Ainsi, leur motivation à apprendre pour changer procède essentiellement de pressions internes : ils désirent conquérir une meilleure estime d'eux-mêmes, être plus créatifs, plus performants, mieux reconnus. Les adultes sont donc acteurs de leur formation et chez eux le besoin de concret domine. On peut d'ores et déjà en déduire un principe directeur pour l'organisation de formations : plus ils seront actifs en session, mieux ils apprendront.

Entrons maintenant dans le détail du public à former à l'enseignement de la méthodologie documentaire. Dans les SCD qui forment les étudiants à la recherche documentaire sont concernés les acteurs suivants :

- Les bibliothécaires (SCD et BUFR) qui n'ont encore jamais formé et n'ont pas suivi de formation de formateur (BIB - F - FF dans les tableaux qui illustrent ce chapitre).
- Les bibliothécaires qui ont déjà formé des étudiants sans avoir suivi de formation de formateur (BIB + F - FF dans les tableaux).
- Les bibliothécaires qui ont formé et ont été formés (BIB+F+FF).
- Les enseignants de l'université qui doivent participer à la formation documentaire des étudiants mais ne l'ont encore jamais fait (ENS-F).
- Les enseignants qui ont déjà participé à la formation des étudiants (ENS+F).
- Les tuteurs qui collaborent lors des sessions de formation des étudiants et forment et renseignent les usagers en salle de lecture (T).

Si l'on considère que la formation est un axe de changement, un facteur de passage d'une situation A à une situation B, « un changement de la personne elle-même par

la personne elle-même »⁸², on doit se poser la question : pourquoi souhaiter un tel changement ? L'axe de réponse est double. Il s'agit d'élucider le besoin individuel des publics évoqués précédemment, mais également de prendre en compte un besoin plus institutionnel, émanant de la collectivité employeur, à un niveau local ou national, voire un besoin de la société. Il faut être prudent car analyser le besoin de formation ne se limite pas à recueillir des attentes, même si cette phase de prise de renseignements est importante. Il s'agit en réalité de mesurer objectivement un écart entre une situation actuelle et une situation souhaitée, de formuler des objectifs de changement, et surtout d'en déduire des objectifs de formation. Ceux-ci ne sont pas l'expression d'intentions générales, mais l'expression de résultats concrets attendus d'une action particulière, formulés de façon observable, vérifiable et personnalisable. Préciser le besoin de formation, c'est donc définir les objectifs recherchés.

Ce premier tableau récapitule les besoins des différents publics détaillés ci-dessus, exprimés ou déduits de cette étude.

	BESOINS ATTENTES
BIB-F-FF	<p><u>Besoins personnels</u> :</p> échange d'expérience avec des collègues structuration de l'identité de formateur aide à l'expression écrite et orale (animation) aide à la gestion de groupes aide à la collaboration avec les enseignants et tuteurs <p><u>Besoins pour préparer le contenu des formations</u> aide à la production de contenu (forme et contenu des TP, documents modèles.) actualisation des connaissances disciplinaires actualisation de la maîtrise des nouveaux outils initiation à l'utilisation des ressources pédagogiques et outils didactiques en ligne</p> <p><u>Besoins de formation</u> :</p> initiation à la théorie pédagogique initiation aux méthodes d'enseignement initiation à l'ingénierie pédagogique aide à l'évaluation du niveau de compétences documentaires acquises et requises des étudiants
BIB+F-FF	<p><u>Besoins personnels</u> :</p> retour sur expérience et partage avec des collègues besoin de reconnaissance du travail et de la fonction approfondissement des compétences d'animation aide à la formalisation de la collaboration avec les enseignants <p><u>Besoins pour préparer le contenu des formations</u> aide à la diversification des contenus (forme et contenu des TP) actualisation des connaissances disciplinaires</p>

⁸² MARTIN Jean-Paul, SAVARY Emile. *Formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer au quotidien*. 3^e éd. Pédagogie, formation, synthèse. Lyon, Chronique sociale 2001. 364p. p.123.

	<p>actualisation de la maîtrise des nouveaux outils initiation à l'utilisation des ressources pédagogiques et outils didactiques en ligne <u>Besoins de formation :</u> initiation à la théorie pédagogique diversification des méthodes d'enseignement aide à l'évaluation du niveau de compétences documentaires acquises et requises des étudiants</p>
BIB+F+FF	<p><u>Besoins personnels :</u> retour sur expérience et partage avec des collègues besoin de reconnaissance et valorisation du travail et de la fonction approfondissement des compétences et renouvellement, créativité diversification des modes de collaboration avec les enseignants (quand elle existe) aide à la formalisation de la collaboration avec les enseignants (quand elle doit être approfondie) <u>Besoins pour préparer le contenu des formations</u> aide à la diversification des contenus (forme et contenu des TP) connaissance disciplinaire accrue ou spécialisée maîtrise des nouveaux outils (bases de données...) exploitation des ressources pédagogiques et outils didactiques en ligne, partage et mutualisation des productions. <u>Besoins de formation :</u> diversification des méthodes d'enseignement aide à l'évaluation de l'action de formation informatique et bureautique (Power point, Access) aide à l'évaluation du niveau de compétences documentaires acquises et requises des étudiants</p>
ENS-F	<p><u>Besoins personnels :</u> rencontre avec les collègues bibliothécaires appropriation de la bibliothèque besoin de reconnaissance et valorisation du travail et de la fonction pédagogique dans la carrière clarification du rôle de l'enseignant au cours de la formation des étudiants <u>Besoins pour préparer le contenu des formations</u> mobilisation du contenu disciplinaire en fonction du niveau et du programme des étudiants aide à la conception d'un mode d'évaluation des étudiants <u>Besoins de formation :</u> Actualisation de la connaissance de l'environnement documentaire et informationnel initiation à la démarche méthodique de recherche documentaire actualisation des connaissances sur les outils documentaires diversification des méthodes d'enseignement aide à l'évaluation du niveau de compétences documentaires acquises et requises des étudiants</p>
ENS+F	<p><u>Besoins personnels :</u> partage et retour sur expérience besoin de reconnaissance et valorisation du travail et de la fonction pédagogique dans la carrière aide à la collaboration avec les bibliothécaires <u>Besoins pour préparer le contenu des formations</u> mobilisation du contenu disciplinaire en fonction du niveau et du programme des étudiants aide à la diversification des modes d'évaluation des étudiants <u>Besoins de formation :</u> Veille et actualisation des connaissances sur les outils documentaires spécialisés aide à l'évaluation du niveau de compétences documentaires acquises et requises des étudiants</p>

T	<u>Besoins personnels :</u> accompagne ment et guidage structuration de l'identité d'étudiant tuteur aide à la prise parole et à l'animation (encadrement) aide à la collaboration avec les enseignants et bibliothécaires <u>Besoins pour préparer le contenu des formations</u> mobilisation et/ou actualisation des connaissances disciplinaires actualisation des compétences documentaires mobilisation des compétences et expériences d'étudiant transmissibles aux étudiants <u>Besoins de formation :</u> initiation à la théorie pédagogique initiation aux méthodes d'enseignement initiation à l'ingénierie pédagogique initiation à la démarche méthodique de recherche documentaire actualisation des connaissances sur les outils documentaires aide à l'évaluation du niveau de compétences documentaires acquises et requises des étudiants
---	--

On constate donc que les besoins de ces multiples acteurs de la formation documentaire des étudiants, suivant leur degré d'expérience et leur niveau de formation, sont très divers. On doit donc tenter de les rapprocher et de les synthétiser pour en déduire de grands axes de changement et de formation. Le tableau ci-dessous présente les objectifs de changement et des objectifs de formation en fonction du public. Une ligne supplémentaire permet de faire figurer les attentes de l'institution ou de l'organisation. Lorsque deux catégories de public manifestent des objectifs identiques de changement et de formation ils seront formulés dans les mêmes termes pour mettre en évidence la possibilité d'une formation conjointe.

PUBLICS	OBJECTIFS de CHANGEMENT	OBJECTIFS de FORMATION
BIB-F-FF	<u>Personnels:</u> Savoir ce qu'est la fonction formateur Acquérir ou affermir des compétences d'animation Créer une collaboration avec les enseignants et tuteurs <u>Contenu :</u> Affermir et traduire des compétences techniques en contenu d'enseignement <u>Formation :</u> Acquérir des savoirs et compétences pédagogiques Connaître les compétences documentaires.	Favoriser l'identification de l'apprenant à sa future fonction Favoriser la confiance chez l'apprenant Favoriser le travail d'équipe Favoriser la traduction de l'expertise en contenu enseignable Initier aux concepts pédagogiques et aux différentes méthodes d'enseignement.
BIB+F-FF	<u>Personnels:</u> Se reconnaître et être reconnu comme formateur Développer des compétences	Favoriser la valorisation de son travail par l'apprenant Former aux techniques d'animation de

	<p>d'animation Développer le travail collaboratif</p> <p><u>contenu:</u> Diversifier et traduire ses connaissances en contenu d'enseignement Actualiser ses compétences disciplinaires Actualiser ses compétences techniques</p> <p><u>Formation:</u> Acquérir des compétences et savoirs pédagogiques Connaître les compétences documentaires</p>	<p>groupes</p> <p>Favoriser la traduction de l'expertise en contenu enseignable</p> <p>Former aux outils les plus récents Apporter un contenu disciplinaire</p> <p>Initier aux concepts pédagogiques et aux différentes méthodes d'enseignement</p>
BIB+F+FF	<p><u>Personnels:</u> Valoriser son identité de formateur Développer sa créativité, se renouveler</p> <p><u>Contenu:</u> Spécialiser les contenus Diversifier les contenus Actualiser la connaissance des outils</p> <p><u>Formation:</u> Diversifier ses méthodes d'enseignement et ses outils Evaluer son action Connaître les compétences documentaires</p>	<p>Favoriser et valoriser la créativité de l'apprenant</p> <p>Former à de nouveaux modes d'intervention</p> <p>Former aux outils documentaires spécialisés</p> <p>Former aux méthodes d'évaluation des formations.</p>
ENS-F	<p><u>Personnels :</u> Connaître son environnement documentaire et informationnel Connaître et valoriser son rôle et son action Créer une collaboration avec les bibliothécaires</p> <p><u>Contenus :</u> Adapter sa compétence disciplinaire aux besoins des étudiants</p> <p><u>Formation :</u> Actualiser sa connaissance des outils documentaires Diversifier ses méthodes et outils Connaître les compétences documentaires</p>	<p>Former à l'environnement documentaire, ses outils, ses lieux, ses ressources, ses lois</p> <p>Favoriser la mobilisation des connaissances disciplinaires</p> <p>Favoriser la collaboration avec les bibliothécaires</p> <p>Former aux concepts de la pédagogie documentaire.</p>
ENS+F	<p><u>Personnels :</u> Valoriser son rôle et son action Collaborer avec les bibliothécaires</p> <p><u>Contenus :</u> Adapter sa compétences disciplinaire aux besoins des étudiants</p> <p><u>Formation :</u> Connaître les outils documentaires spécialisés Connaître les compétences documentaires</p>	<p>Favoriser l'échange et la collaboration avec les bibliothécaires</p> <p>Former aux outils documentaires spécialisés.</p> <p>Favoriser la mobilisation des connaissances disciplinaires</p>
T	<p><u>Personnels :</u> Prendre confiance dans son identité et sa fonction</p>	<p>Favoriser la confiance chez l'apprenant</p>

	<p>Acquérir des compétences d'accompagnement et d'encadrement</p> <p><u>Contenu :</u> Acquérir ou affermir des compétences disciplinaires Acquérir ou affermir des compétences techniques Traduire son expérience en contenu transmissible</p> <p><u>Formation :</u> Actualiser sa connaissance des outils documentaires Acquérir des compétences et des savoirs pédagogiques Connaître les compétences documentaires</p>	<p>Favoriser le travail d'équipe</p> <p>Favoriser le réinvestissement de l'expérience étudiante récente.</p> <p>Initier aux concepts pédagogiques et aux différentes méthodes d'enseignement.</p>
--	---	---

On constate donc que les objectifs de changement des bibliothécaires qui n'ont jamais formé et n'ont jamais suivi de formation de formateur sont proches de ceux des tuteurs.

On peut aussi les rapprocher des objectifs des enseignants qui n'ont encore jamais encadré de formation à la méthodologie documentaire. Cela dit, on ne constate pas de différence flagrante entre ces enseignants « novices » et ceux qui ont déjà accompagné les étudiants en formation documentaire. Pourtant, ces derniers ont en général une conscience plus grande du rôle qu'ils jouent pendant ces formations, et une meilleure connaissance du monde de la documentation.

Leurs besoins de spécialisation quant au contenus et aux outils les rapprochent des bibliothécaires formateurs chevronnés et formés.

Il semblerait que la population des bibliothécaires formateurs autodidactes soit un peu à part. Cela dit, leur besoin de partage d'expérience et de « réajustement » des compétences disciplinaires comme techniques peut les rapprocher des enseignants qui n'ont jamais encadré les formations documentaires. En outre, leur expérience peut leur être utile et leurs compétences se compléter. Nous tenterons ces rapprochements dans le chapitre suivant en imaginant des formations qu'ils pourraient suivre conjointement.

On constate que les objectifs de formation sont rédigés du point de vue du formateur, de préférence à l'aide d'un verbe qui qualifie son action. Cela lui permettra par la suite de formuler ses objectifs pédagogiques.

1.2. Bâtir la formation

Cette deuxième étape, si elle est formalisée correctement, permettra d'établir un accord, explicite et/ou tacite entre le commanditaire, le prestataire et les bénéficiaires à propos des objectifs de formation et de la façon dont on tentera de les satisfaire. Dans le contexte des bibliothèques, commanditaires et prestataires bien souvent se connaissent. Les réseaux existent et la formation continue est harmonisée, assurée par des prestataires institutionnels (les URFIST ou l'ENSSIB, l'ABF, les CRFCB...) ou des cabinets privés qui collaborent avec les bibliothèques de longue date. Néanmoins, pour éviter une action inadaptée aux besoins spécifiques d'un commanditaire précis ou pour contribuer encore à l'harmonisation de la formation, on peut suggérer la généralisation de l'usage du cahier des charges de la formation. Le commanditaire y clarifiera ses objectifs de changement et de formation en termes concrets. Le responsable de formation en déduira son dispositif et choisira le prestataire, voire déjà le formateur, pour l'aider à concevoir ce dispositif. La proposition sera négociée avec le commanditaire. Pour sa part, le formateur, en toute autonomie quant à ses choix pédagogiques, élaborera et proposera son programme détaillé, l'organisation de ses séquences, sans pour autant entrer dans le détail du contenu et des méthodes qu'il pourra affiner après lecture et signature du cahier des charges. Les bénéficiaires, le public des « à former » ne doivent pas être absents de cette négociation. L'élaboration du cahier des charges est l'occasion de bien prendre en compte les besoins, les difficultés, les désirs, voire les exigences qu'ils expriment. Connaître leurs contraintes horaires, géographiques, leur degré de tolérance à plusieurs heures de cours etc. peut être très utile au prestataire pour anticiper de nombreux problèmes matériels et offrir les meilleures conditions d'apprentissage.

Le cahier des charges est donc un contrat entre commanditaire et prestataire. Il permet de préciser la commande en termes de résultats attendus et d'exigences concernant le dispositif et donc de formuler aisément des objectifs. En outre, plus il est précis, plus le résultat de la formation est mesurable. Il permet donc d'anticiper sur l'évaluation de la formation de formateurs en fournissant des critères et des indicateurs. Il sert également de référence pour les litiges ou pour piloter d'éventuels ajustements (entre deux sessions par exemple). S'il est conçu en concertation avec les formés et utilisé au début de la session, il a des vertus pédagogiques dans la mesure où il permet à chacun de visualiser et de s'approprier les objectifs de la formation.

Nous avons choisi d'en présenter un modèle, synthétique et simple d'utilisation.

- 1) Le but de l'action : contexte, problème à l'origine de la demande, résultat attendu. Cette partie est à formuler en termes de constat (telle est la situation A) et de changement attendu (telle devra être la situation B).
- 2) La population à former : nombre, profil, expérience, connaissances, compétences déjà acquises, motivation à être formée...
- 3) Objectifs de formation ou objectifs généraux : ils doivent être formulés en termes de compétences ou savoirs nouveaux requis à la fin de la formation.
- 4) Modalités de mise en œuvre : elles précisent l'identité du ou des formateur(s), les orientations pédagogiques qu'il a choisies en termes de contenu et de méthode. Elles comprennent les informations sur le lieu de la formation, le matériel et l'espace nécessaire, les coûts. Elles comportent des indications sur le type d'évaluation prévu par le formateur.

Le cahier des charges permet au prestataire et au formateur de prévoir un dispositif adapté aux objectifs en terme aussi de forme : stage, tutorat, alternance, cours

magistraux... Il leur donne la possibilité d'envisager des méthodes originales ou innovantes en cohérence avec les besoins et les disponibilités des personnes à former. C'est à partir de ce document de référence et de son analyse des besoins que le formateur élabore ses objectifs pédagogiques.

1.3. Définir des objectifs pédagogiques.

Pour élaborer la session de formation elle-même, son déroulement précis, les méthodes d'animation, les contenus à transmettre, le formateur doit formuler ses objectifs pédagogiques. Ils guideront son action, ses choix, et lui permettront d'évaluer la formation. S'adressant à un public d'adultes, il pourra leur transmettre la liste de ses objectifs pour orienter leur apprentissage et donner du sens à la formation.

La rédaction des objectifs pédagogiques s'appuie sur l'analyse des besoins menée précédemment et consiste en une traduction en termes pédagogiques des objectifs de formation. Elle doit néanmoins prendre en compte d'autres paramètres qui n'apparaissent généralement pas dans le cahier des charges ou doivent être précisés tels que la motivation et les attentes personnelles des apprenants, leurs pratiques et leurs acquis, leurs représentations du sujet. Cette approche permet en effet d'intégrer l'idée qu'apprendre, c'est modifier ce qui est déjà là et non pas créer un savoir *ex nihilo*. En outre, les attentes non formulées, voire inconscientes des apprenants pèsent en général sur leur satisfaction ultérieure et sur leur réceptivité à la formation.

Nous proposons le tableau suivant pour synthétiser les motivations, attentes, pratiques et acquis des publics de la formation de formateurs.

PUBLICS	Motivation	Attentes	Pratiques, expériences	Acquis conceptuels
BIB-F-FF	Très motivés	Etre rassurés Acquérir des savoirs pratiques et théoriques Conseils pratiques	Expertise des outils documentaires	Notions d'accueil et renseignement bibliographique
BIB+F-FF	Très motivés	Améliorer ses compétences d'animation Acquérir des savoirs théoriques	Expertise des outils documentaires Expérience de l'animation	Notion d'accueil et de renseignement bibliographique

BIB+F+FF	Motivés	Etre reconnus Echanger Acquérir des compétences techniques spécifiques Diversifier des compétences disciplinaires	Expertise des outils documentaires Expertise de l'animation de cours	Notion d'accueil et de renseignement bibliographique Concepts pédagogiques
ENS-F	Peu motivés	Formaliser des compétences documentaires Etre guidés Collaborer	Expertise pédagogique Usage personnel de la documentation	Concepts pédagogiques Expertise disciplinaire
ENS+F	Peu motivés	Acquérir des compétences techniques spécifiques	Expertise pédagogique Expérience de la formation documentaire	Concepts pédagogiques Expertise disciplinaire
T	Motivés	Etre rassurés Etre valorisés S'initier à l'animation et à l'encadrement Affermir des compétences documentaires et disciplinaires	Proximité avec le public étudiant Usage des outils documentaires	Bonne connaissance disciplinaire

Un autre paramètre important reste à prendre en compte : l'apprentissage des personnes à former est très influencé par les représentations que les apprenants ont du sujet. Bien souvent, enseigner à des adultes consiste à les aider à corriger des représentations erronées ou incomplètes. Il est bon, avant d'envisager un plan de formation d'essayer de savoir quelles sont les représentations que les apprenants se font de leur future pratique. Il est très difficile de les aborder toutes, car elles sont toujours personnelles, liées à une expérience, une identité professionnelle, des échanges. Cela dit, on peut tenter ici de donner un aperçu des remarques les plus fréquemment entendues à propos de la fonction de bibliothécaire formateur et d'enseignant collaborateur.

PUBLICS	Représentations
BIB-F-FF	- "enseigner n'est pas mon métier" - « je n'ai pas de compétence dans les disciplines fondamentales » - forme des cours : magistraux - les étudiants : « il faut leur en dire autant que possible sur la bibliothèque »
BIB+F-FF	- "il est difficile de collaborer avec les enseignants" - « mes compétences disciplinaires pourraient suffire pour les étudiants de L » - forme des cours : dans l'idéal, méthode active - les étudiants : « ils en savent moins que l'on croit sur la bibliothèque et ont

	besoin d'être encadrés»
BIB+F+FF	<p>“il faudrait garantir un service meilleur encore”</p> <p>« on devrait pouvoir se spécialiser »</p> <p>forme des cours : mixtes (visites, TP, apports théoriques, exercices...)</p> <p>- les étudiants : « ils en savent moins que l'on croit sur la bibliothèque et ont besoin d'être motivés »</p>
ENS-F	<p>- « Je n'ai pas les compétences techniques des bibliothécaires pour présenter les outils, ils n'ont pas besoin de moi »</p> <p>- « je ne sais pas ce que je dois faire »</p> <p>- « je ne sais pas comment ça se déroule »</p> <p>- les étudiants : « ils ont peu de besoins documentaires »</p>
ENS+F	<p>- « Je n'ai pas les compétences techniques des bibliothécaires pour présenter les outils mais je peux apporter le contenu disciplinaire »</p> <p>- les étudiants : « il faut les inciter à utiliser les ressources documentaires »</p>
T	<p>- « je ne sais pas quand je dois intervenir »</p> <p>- les étudiants : j'ai eu les mêmes difficultés qu'eux il y a peu »</p>

Faire s'exprimer ces représentations est l'un des objectifs généraux de toute formation. Il faut savoir les utiliser pour les corriger, les compléter. On doit donc les garder en mémoire au moment de la formulation des objectifs pédagogiques. Il s'agit alors de décomposer les objectifs de formation en actions opérationnelles concrètes attestant de la maîtrise de la compétence visée par l'objectif de formation. Il s'agit de focaliser son action de formation sur le changement à générer plutôt que sur le contenu à transmettre. Les objectifs pédagogiques expriment des obstacles à franchir, des progrès à accomplir. Il ne s'agit pas de mesurer l'exécution d'une tâche mais de développer des compétences.

Voici le tableau des objectifs pédagogiques que l'on peut se fixer pour chacun des publics étudiés.

PUBLICS	OBJECTIFS de FORMATION	Objectifs pédagogiques : « à la fin de la formation, l'apprenant saura : »
BIB-F-FF	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'identification de l'apprenant à sa future fonction - Favoriser la confiance chez l'apprenant - Favoriser le travail d'équipe - Favoriser la traduction de l'expertise en contenu enseignable - Initier aux concepts 	<ul style="list-style-type: none"> - Définir le rôle et les compétences d'un formateur - Prendre la parole devant le groupe, annoncer son programme, animer une courte séquence pour ses collègues - Animer un petit groupe de travail pour déterminer le contenu d'une formation - Traduire en termes communs les concepts documentaires les plus importants

	pédagogiques et aux différentes méthodes d'enseignement.	- Qu'il existe plusieurs méthodes d'intervention et plusieurs écoles pédagogiques
BIB+F-FF	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la valorisation de son travail par l'apprenant - Former aux techniques d'animation de groupes - Favoriser la traduction de l'expertise en contenu enseignable - Former aux outils les plus récents - Apporter un contenu disciplinaire - Initier aux concepts pédagogiques et aux différentes méthodes d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter son travail devant un groupe de collègues, rédiger une note d'information sur la formation des étudiants à l'attention d'une UFR - Prendre la parole devant le groupe, annoncer son programme, animer une courte séquence pour ses collègues - Traduire en termes communs les concepts documentaires les plus importants - Identifier et utiliser des outils documentaires pour les présenter aux étudiants - Proposer aux étudiants une recherche documentaire ciblée dans leur discipline - Qu'il existe plusieurs méthodes d'intervention et plusieurs écoles pédagogiques
BIB+F+FF	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser et valoriser la créativité de l'apprenant - Former à de nouveaux modes d'intervention - Former aux outils documentaires spécialisés - Former aux méthodes d'évaluation des formations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer un exemple de séquence mettant en œuvre une méthode originale (jeu, projet, enquête) - Utiliser une base de données spécialisée. En présenter le mode d'interrogation au groupe. Guider une recherche thématique. - Construire un tableau de bord, une grille d'évaluation, élaborer des indicateurs.
ENS-F	<ul style="list-style-type: none"> - Former à l'environnement documentaire, ses outils, ses lieux, ses ressources, ses lois - Favoriser la mobilisation des connaissances disciplinaires - Favoriser la collaboration avec les bibliothécaires - Former aux concepts de la pédagogie documentaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les différents lieux de ressources documentaires, leur organisation (classification, signalétique), leur contenu (collections). - Utiliser les outils de recherche principaux (catalogues papier et informatisés, bases de données) - Organiser une réunion de travail dans son UFR pour déterminer le contenu d'une formation et le rôle de chacun. - Expliquer la notion de compétence documentaire
ENS+F	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'échange et la collaboration avec les bibliothécaires - Former aux outils documentaires spécialisés. - Favoriser la mobilisation des connaissances disciplinaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser une réunion de travail dans son UFR pour déterminer le contenu d'une formation et le rôle de chacun. Préparer un TP avec un collègue. - Utiliser et présenter les bases de données spécialisées de sa discipline - Préparer un travail de recherche documentaire thématique en fonction du programme de ses étudiants.
T	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la confiance chez l'apprenant - Favoriser le travail d'équipe 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole devant le groupe pour définir son rôle de tuteur - Collaborer à la création d'un TD avec des

	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le réinvestissement de l'expérience étudiante récente. - Initier aux concepts pédagogiques et aux différentes méthodes d'enseignement. 	bibliothécaire et/ou des enseignants <ul style="list-style-type: none"> - Exposer brièvement au groupe quelles sont les difficultés rencontrées par un étudiant dans une bibliothèque - Qu'il existe plusieurs méthodes d'intervention et plusieurs écoles pédagogiques
--	---	---

A partir de ces objectifs pédagogiques, il paraît beaucoup plus simple de construire des séquences de formation.

1.4. Construire les séquences de formation

Il existe de multiples façons de construire une séquence d'enseignement, la plus répandue encore aujourd'hui étant le cours magistral. Cela dit, si l'on considère que la formation vise la transformation des pratiques des personnes, et si l'on prend en compte les remarques sur les modes d'apprentissage des adultes, on privilégiera les méthodes actives qui mettent l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, se centrent sur le « faire », mettent les participants en situation d'agir, et qui plus est d'agir ensemble, de collaborer. Comme le disent les auteurs de *Formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer au quotidien*⁸³ :

« Parce qu'elles confrontent les personnes à des problèmes, parce qu'elles permettent l'expression de points de vue opposés et qu'elles imposent d'en débattre, les méthodes actives sont un puissant levier pour déstabiliser les représentations et construire des pratiques plus conscientes, plus lucides, plus efficaces ».

On favorisera donc les études de cas, jeux de rôles, groupes de productions qui, de plus, auront la vertu de faire collaborer les différents acteurs de la formation des étudiants avant même qu'ils soient confrontés à la nécessité de le faire, avant la prise en charge des étudiants.

Pour préparer une séquence, on peut détailler le questionnement suivant :

⁸³ MARTIN, Jean Paul, SAVARY, Emile. Op. Cit.p.237.

- De quelles informations les apprenants ont-ils besoin ? Il s'agit de faire un choix, de hiérarchiser les contenus pour ne pas chercher à en dire trop.
- Avec quels supports les donner ? C'est la question du matériau pédagogique.
- A quel moment les donner ? Cette question oblige le formateur à imaginer un déroulement, un scénario de séquence, des transitions, des passerelles entre les savoirs et une progression dans l'apprentissage.
- Quelles activités solliciter ? Ce volet pose la question de la méthode et atteste déjà d'un choix : c'est en agissant que le formé apprend. Il ne s'agit pas de savoir ce que le formateur va lui dire, mais ce qu'il va lui faire faire pour comprendre et apprendre. On distingue plusieurs sortes d'activités : prendre de l'information ; appliquer des principes, règles ou procédures ; produire des solutions ; produire de l'information ; réfléchir ; prendre conscience de ce qu'on est en train de faire.
- Comment grouper les apprenants ? Qui associer ? Comment faire collaborer des stagiaires dont le profil est différent ?
- Quelles consignes donner ? Jusqu'à quel point en donner ?
- Quelle guidance ? Etre plus ou moins directif, baliser le parcours des apprenants, les laisser s'autodéterminer ?

Répondre à toutes ces questions permet d'envisager une organisation de séquence sous tous ses aspects, ne pas négliger certains détails pratiques pour tenter de fournir la réponse adaptée aux besoins des apprenants.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre méthodologique, rappelons qu'il est relativement aisé, et surtout plus efficace d'envisager la création d'un dispositif de formation en quatre étapes simples et complémentaires : analyser les besoins ; construire un dispositif (avec un cahier des charges) ; définir des objectifs pédagogiques ; construire les séquences de formation. Cette méthode est entièrement dépendante de l'analyse des besoins, qui, suivant le degré de formation que l'on ambitionne, doit être précise, et peut donc paraître un peu laborieuse. C'est pourquoi nous avons

proposé une synthèse, sous forme de tableaux, des besoins du (des) public(s) qui nous occupent. Si ce recueil, qui s'avère parfois un travail d'investigation, peut sembler fastidieux, il est indispensable à l'élaboration du cahier des charges et à la rédaction des trois niveaux d'objectifs : les objectifs de changement, les objectifs de formation et les objectifs pédagogiques. Une fois ces derniers rédigés, la question du contenu d'enseignement ne se pose plus de façon aussi problématique au formateur : le contenu comme la quantité de savoir à transmettre semblent couler de source. L'approche est différente en ce sens qu'elle met les besoins de l'apprenants au centre de la session, au lieu de lui imposer un programme auquel il devrait s'adapter.

2. Propositions pour trois programmes de formation de formateurs

Pour donner une valeur plus concrète, et plus « expérimentale » aussi, à ce travail, il nous semblait particulièrement intéressant de tenter une mise en pratique. Nous proposons donc, modestement, trois programmes de formation de formateurs qui nous semblent pouvoir répondre aux besoins variés des différents publics et les regrouper par centres d'intérêt. Ainsi, après l'analyse des besoins et des objectifs, avons nous imaginé d'associer en formation, d'une part, bibliothécaires non formés et tuteurs pour une session d'initiation ; d'autre part bibliothécaires non formés mais ayant déjà assuré des formations et enseignants « novices », pour une session d'approfondissement ; enfin, bibliothécaires et enseignants chevronnés pour une session de spécialisation.

Chaque scénario fera l'objet d'une brève présentation qui en résumera l'esprit et l'orientation. Il nous a également paru bon de reproduire avant chacun d'eux le tableau qui présente son public, ses objectifs de formation et les objectifs pédagogiques que nous en avons déduits.

2.1 Session de formation courte d'initiation et de sensibilisation

Nous proposons ici une session de formation de deux jours, dont l'objectif n'est pas de faire des apprenants des formateurs chevronnés et immédiatement opérationnels. Il s'agit plutôt de les aider à définir la fonction de formateur, de les initier aux théories et méthodes de la pédagogie, de les sensibiliser aux besoins, aux compétences et aux réflexes d'apprentissage de leur futur public : les étudiants.

Public	Objectifs de formation	Objectifs pédagogiques : « en fin de formation l'apprenant saura » :
BIB-F-FF	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'identification de l'apprenant à sa future fonction - Favoriser la confiance chez l'apprenant - Favoriser le travail d'équipe - Favoriser la traduction de l'expertise en contenu enseignable - Initier aux concepts pédagogiques et aux différentes méthodes d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Définir le rôle et les compétences d'un formateur - Prendre la parole devant le groupe, annoncer son programme, animer une courte séquence pour ses collègues - Animer un petit groupe de travail pour déterminer le contenu d'une formation - Traduire en termes communs les concepts documentaires les plus importants - Qu'il existe plusieurs méthodes d'intervention et plusieurs écoles pédagogiques
T	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la confiance chez l'apprenant - Favoriser le travail d'équipe - Favoriser le réinvestissement de l'expérience étudiante récente. - Initier aux concepts pédagogiques et aux différentes méthodes d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole devant le groupe pour définir son rôle de tuteur - Collaborer à la création d'un TD avec des bibliothécaire et/ou des enseignants - Exposer brièvement au groupe quelles sont les difficultés rencontrées par un étudiant dans une bibliothèque - Qu'il existe plusieurs méthodes d'intervention et plusieurs écoles pédagogiques

En gras dans ce tableau apparaissent les objectifs communs aux bibliothécaires qui n'ont jamais formé d'étudiants et n'ont pas suivi de formation de formateurs et aux tuteurs étudiants. Il nous semble tout à fait envisageable et enrichissant de les former ensemble, et d'autant plus aisé que ce sont les SCD qui ont la charge de la formation des tuteurs. Nous avons bien conscience qu'un tel dispositif n'est pas aisé, les tuteurs étant généralement recrutés en début d'année, moment où les bibliothécaires sont peut-être moins disponibles du fait de la rentrée universitaire. Il serait néanmoins intéressant d'envisager cette formation commune, d'une part

pour décharger les responsables de formation des établissements de la formation des tuteurs, d'autre part parce que la collaboration bibliothécaire-tuteur est très fréquente pendant les formations des étudiants à la maîtrise documentaire.

Le programme de formation que nous proposons est le suivant :

Devenir formateur : initiation

Jour 1 : identité et compétences du formateur

Matinée 1⁸⁴ : identité des bibliothécaires et tuteurs et traduction des savoirs professionnels.

- Rituels d'ouverture de la formation :
 - Présentation du cadre de vie, des lieux, des commodités...
 - Présentation du stage, de son intitulé, de son sens. Rappel de la commande, des raisons pour lesquelles les stagiaires y sont convoqués. Recadrage du contexte professionnel, expression du besoin de formation. Lecture commune des objectifs de changements exprimés dans le cahier des charges. Définir d'emblée les objectifs permet de guider les stagiaires vers leur but d'apprentissage.
 - Présentation du formateur. Situation dans le monde professionnel, parcours professionnel, compétences spécifiques justifiant sa présence. Création d'un climat de confiance et reconnaissance mutuelle. Présentation de la méthode du formateur : degré de participation attendue de la part des stagiaires.
 - Présentation des stagiaires : se connaître pour travailler ensemble, se reconnaître pour adapter les modes de communication. Libre expression des attentes des apprenants quant à la formation.
 - Rappel des règles de fonctionnement (libre expression, réactivité des stagiaires, respect des temps de parole, discrétion, ponctualité...).⁸⁵

- « Remue méninge » sur les compétences du bibliothécaire
 - intervention des bibliothécaires
 - élaboration commune d'une brève définition du métier de bibliothécaire
 - élaboration d'un bref référentiel des compétences du bibliothécaire
- « Remue-méninge » sur les compétence et le rôle des tuteurs
 - bref référentiel des fonctions des tuteurs

⁸⁴ L'unité de temps de base de ces formations est la demie journée (3h) : ne pas se donner un planning trop strict permet au formateur plus de souplesse dans sa gestion du temps, lui permet de laisser plus de place aux questions, remarques, interventions de ses stagiaires.

⁸⁵ Introduire la formation par ces rituels est un gage de son efficacité. On en trouve le détail et la justification In HECQUARD, Françoise, De MIRIBEL, Marielle, Op. Cit. Chacune des trois formations que nous proposons est introduite ainsi.

- Réflexion commune sur la complémentarité des rôles
- Réflexion individuelle sur la traduction en termes du langage courant des principaux concepts de la documentation : « expliquez ce qu'est une référence bibliographique ; un catalogue de bibliothèque ; un périodique »...
- Mise en commun des difficultés rencontrées.
- Travail commun sur la notion de « représentation » : le formateur distribue un bref dialogue attestant de l'incompréhension qui peut naître entre celui qui explique et celui qui écoute. Les stagiaires le commentent.
- Le formateur introduit les notions de jargon et de « représentation ».

Après- midi 1 : identité et compétences du formateur

- Le formateur distribue plusieurs définitions de la fonction d'enseignant ou de formateur qui illustrent la relation formateur-formé. Les stagiaires choisissent celles qui leur conviennent le mieux. Le groupe travaille sur ses « représentations » de la fonction de formateur.
- Par petits groupes de 4 personnes (on mélange tuteurs et bibliothécaires) « Remue-ménages » : qu'est ce qu'un formateur dans l'absolu (les qualités du formateur)? Qu'est ce qu'un formateur à la méthodologie documentaire ? Le formateur distribue un document guide à remplir où sont distinguées : les compétences personnelles d'animation ; les compétences techniques et professionnelles ; les compétences pédagogiques ; les compétences disciplinaires.
- Le formateur fournit une définition de la notion de « compétence ».
- Chaque groupe nomme un rapporteur qui propose un référentiel des compétences du formateur à partir du document qui a été distribué. Le formateur anime la mise en commun et l'élaboration d'un document de référence.
- Il clôture la journée par la distribution de la charte du formateur produite par l'URFIST de Toulouse.

Jour 2 : Compétences des étudiants et concepts pédagogiques

Matinée 2 : compétences documentaires des étudiants

- Les tuteurs sont sollicités pour exprimer d'une part les difficultés rencontrées par les étudiants dans leurs recherches documentaires, d'autre part les compétences que possèdent les étudiants quand ils arrivent à l'université.
- Le formateur complète la définition de « compétence » et introduit les concepts de « compétences élémentaires » et « objectifs opérationnels ».

- Le formateur propose un travail par deux sur poste informatique. Les stagiaires découvrent les compétences documentaires requises chez les étudiants à partir du référentiel de compétences en ligne ERUDIST⁸⁶.
- Chaque groupe de deux doit réaliser une brève étude de cas et produire un tableau des compétences documentaires requises (compétences élémentaires et objectifs opérationnels) pour accomplir une action précise. Par exemple : quelles sont les compétences requises d'un étudiant pour consulter un catalogue informatique ?
- Le formateur apporte les clarifications nécessaires sur la question des « compétences » et complète son intervention de la veille sur les représentations en rappelant que l'apprenant n'est jamais une « page blanche » mais qu'il arrive en formation avec un certain nombre de compétences acquises et de représentations qu'il convient de corriger ou de compléter.

Après-midi 2 : Comment développer les compétences documentaires des étudiants.

- Le formateur n'introduit qu'à ce stade les notions théoriques de la pédagogie (beaucoup ont été vues implicitement : représentations, compétences, objectifs) et les méthodes d'enseignement.
- Il distribue un recueil de citations (18) dont six définissent l'enseignement selon la théorie empiriste, six selon le comportementalisme et six selon le socio-constructivisme. Les stagiaires, par groupes de quatre, doivent en choisir trois qui leur semblent définir au mieux l'enseignement et l'apprentissage. Le formateur apporte alors les informations théoriques sur les « écoles » de la pensée pédagogique. Il distribue un document récapitulatif.
- Le formateur introduit les différentes méthodes pédagogiques (magistrale, interrogative, démonstrative, découverte, coactive, projet) et en donne les vertus et les limites.
- Le formateur soumet à chaque groupe un cas précis. Il donne les informations suivantes : niveau et besoins des étudiants (L, M ou D), discipline universitaire d'origine, objectif de la séquence (utiliser le catalogue, les usuels, se repérer dans les locaux et les rayonnages etc.). Il demande à chaque groupe d'imaginer un TD d'une heure.
- L'ensemble du groupe procède à la mise en commun.
- Le formateur conclue et demande à chacun de s'exprimer sur ses impressions quant à la formation et la satisfaction ou non de ses objectifs.

⁸⁶ Voir annexe III.

2.2. Programme de formation d'approfondissement en 3 jours

L'esprit de cette seconde formation est complètement différent. Deux idées principales sous tendent son organisation : exploiter autant que possible l'expérience des bibliothécaires qui ont déjà formé et celle des enseignants ; les faire collaborer et se compléter de sorte qu'au cours de la formation, ils se fourniront mutuellement des informations fondamentales. La participation à des jeux de rôles permettra de réinvestir l'expérience et de travailler les représentations. La démarche de projet obligera les participants à collaborer, les bibliothécaires à traduire leur savoir technique pour le transmettre aux enseignants, les enseignants à mobiliser leurs connaissances disciplinaires pour les investir dans le travail à produire. Ce volet de la formation nécessite qu'elle ait lieu dans une bibliothèque universitaire pour que les stagiaires aient accès à tous les outils nécessaires. Les notions fondamentales seront abordées à travers ces actions, parfois apportées plus théoriquement par le formateur.

	Objectifs de formation	Objectifs pédagogiques : « à la fin de la formation le stagiaire saura »
BIB+F-FF	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la valorisation de son travail par l'apprenant - Former aux techniques d'animation de groupes - Favoriser la traduction de l'expertise en contenu enseignable - Former aux outils les plus récents - Apporter un contenu disciplinaire - Initier aux concepts pédagogiques et aux différentes méthodes d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter son travail devant un groupe de collègues, rédiger une note d'information sur la formation des étudiants à l'attention d'une UFR - Prendre la parole devant le groupe, annoncer son programme, animer une courte séquence pour ses collègues - Traduire en termes communs les concepts documentaires les plus importants - Identifier et utiliser des outils documentaires pour les présenter aux étudiants - Proposer aux étudiants une recherche documentaire ciblée dans leur discipline - Qu'il existe plusieurs méthodes d'intervention et plusieurs écoles pédagogiques
ENS-F	<ul style="list-style-type: none"> - Former à l'environnement documentaire, ses outils, ses lieux, ses ressources, ses lois - Favoriser la mobilisation des 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les différents lieux de ressources documentaires, leur organisation (classification, signalétique), leur contenu (collections). - Utiliser les outils de recherche principaux

	connaissances disciplinaires - Favoriser la collaboration avec les bibliothécaires - Former aux concepts de la pédagogie documentaire.	(catalogues papier et informatisés, bases de données) - Organiser une réunion de travail dans son UFR pour déterminer le contenu d'une formation et le rôle de chacun. - Expliquer la notion de compétence documentaire
--	--	---

Devenir formateur : développez vos compétences.

Jour 1 : bibliothécaires et enseignants : Se former ensemble

Matinée 1. Les compétences du formateur

- Rituels d'ouverture de la formation (se reporter au programme 1)
- Le formateur distribue plusieurs définitions de la fonction d'enseignant ou de formateur qui illustrent la relation formateur-formé. Les stagiaires choisissent celles qui leur conviennent le mieux. Le groupe travaille sur ses « représentations » de la fonction de formateur. Une large part de l'échange est consacrées au partage d'expériences. Le formateur introduit la notion de représentation et insiste sur l'usage que l'on peut en faire en pédagogie.
- Par petits groupes de 4 personnes (on mélange enseignants et bibliothécaires) « Remue-méninges » : qu'est ce qu'un formateur dans l'absolu (les qualités du formateur)? Qu'est ce qu'un formateur à la méthodologie documentaire ?
- Le formateur fournit une définition de la notion de « compétence ».
- Chaque groupe nomme un rapporteur qui propose un référentiel des compétences du formateur à partir d'un document guide qui a été distribué et où sont distinguées : les compétences personnelles d'animation ; les compétences techniques et professionnelles ; les compétences pédagogiques ; les compétences disciplinaires.
- Le formateur anime la mise en commun et l'élaboration d'un document de référence.
- Il distribue de la charte du formateur produite par l'URFIST de Toulouse.

Après-midi 1. Collaborer.

- Jeu de rôle 1 : les stagiaires sont répartis par groupe de 4. On mélange enseignants et bibliothécaires.

Les groupes doivent préparer une réunion d'information réunissant bibliothécaires et enseignants sur le sujet de la formation des étudiants. Ils mimeront ce moment de prise de contact devant le groupe. Il leur sera demandé de présenter leur réunion comme suit : une première partie consiste à présenter les participants et les raisons pour lesquelles ils assistent à la réunion ; une seconde partie consistera à expliquer brièvement ce qu'est la formation documentaire et quels sont ses enjeux pour les étudiants ; une troisième partie consistera à l'élaboration d'un planning de

rencontres futures dont on détaillera les ordres du jour pour aboutir à l'élaboration d'un plan commun de formation des étudiants.

- Un groupe présente sa proposition (la représentation de la réunion ne doit pas durer plus de 15mn).
- Le formateur anime la mise en commun des propositions des autres groupes.
- Il demande à chacun d'arriver le lendemain avec en tête une liste de ce qu'un étudiant doit savoir et savoir faire pour utiliser les ressources d'une bibliothèque.

Jour 2 : Compétences des étudiants et pédagogie.

Matinée 2 : les compétences documentaires des étudiants.

- Le formateur demande à chacun de donner les résultats de sa réflexion sur les savoirs et savoir-faire des étudiants. Il introduit la notion de « compétence ».
- La séquence de la matinée sur les compétences documentaires se déroule comme dans le programme de formation 1, Jour 2 matinée 2. Elle est enrichie par l'intervention des enseignants qui doivent pouvoir exprimer quelles sont les attentes qu'ils ont quant aux réflexes documentaires de leurs étudiants.

Après-midi 2 :

- Elle se déroule comme l'après midi 2 du programme 1 : le formateur apporte des informations théoriques plus approfondies néanmoins sur les concepts pédagogiques et les méthodes d'enseignement.
- Il introduit la méthode de rédaction des objectifs pédagogiques à partir des exercices du matin sur les compétences documentaires des étudiants : les stagiaires produisent des tableaux récapitulatifs (compétences ; compétences élémentaires ; objectifs opérationnels ; objectifs pédagogiques).
- Il ne proposera la mise en pratique que le lendemain grâce à une démarche de projet.

Jour 3 : mettre en pratique et se compléter

Matinée 1 : réaliser un TD en collaboration

- La matinée complète est consacrée à une démarche de projet. Par groupe de 4 les stagiaires vont devoir préparer un TD pour une séquence de formation en s'inspirant des méthodes apprises la veille.
- Le formateur distribue une feuille de route : temps imparti (3h), document à produire (schéma de séquence), informations sur le groupe d'étudiants à former (niveau d'études, nombre, discipline d'origine –correspondant aux disciplines des enseignants présents), durée de la formation (2h). Chaque groupe de stagiaires choisit l'objet de la formation des étudiants (catalogue, salles de références, usuels, repérage visuel dans la bibliothèque, bases de données...). Le schéma de TD devra faire apparaître les titres des ouvrages choisis pour faire faire des recherches aux étudiants, en fonction de leur discipline.

- Les consignes sont les suivantes :
 - les stagiaires se déplaceront dans la bibliothèque pour mettre au point leur TD
 - ils utiliseront les outils de recherche documentaire : les bibliothécaires ne doivent pas être les seuls à les manipuler ; ils doivent pouvoir expliquer aux enseignants qui ne les connaissent pas comment ils fonctionnent et les résultats qu'ils fournissent.
 - Les enseignants doivent mobiliser leurs connaissances disciplinaires pour adapter le TD à la discipline. Autant que possible, ils fourniront aux bibliothécaires des informations sur les ouvrages de référence, les orientations thématiques de la discipline, ses sous-champs etc.
 - Le document rendu devra mettre en évidence les liens entre compétences documentaires, objectifs pédagogiques et méthode choisie pour justifier ces dernières.

Après-midi 2 : construire et évaluer une formation documentaire

- Le formateur anime la mise en commun des résultats obtenus. Il guide la discussion sur le choix des méthodes, apporte quelques précisions sur les contenus (technicité, quantité).
- Il insiste sur la traduction des concepts documentaires les plus courants en langage commun : il demande par exemple à un enseignant d'expliquer ce qu'est un catalogue, une base de donnée, une classification etc.
- La dernière séquence consiste en une réflexion commune sur l'évaluation des formations documentaires : les stagiaires proposent une évaluation des compétences acquises par les étudiants pendant le TD qu'ils ont créé. Le formateur montre comment on peut déduire le plan d'évaluation de la liste des compétences et des objectifs pédagogiques. Il introduit la notion d'indicateur.
- Il conclue la formation en interrogeant individuellement les stagiaires sur la satisfaction de leurs objectifs.

2.3 Programme d'approfondissement : spécialisation disciplinaire

Ce programme de formation s'adresse en priorité aux bibliothécaires formateurs chevronnés et aux enseignants qui ont déjà collaboré à la formation documentaire des étudiants. Il propose une formation en deux jours où seront explorés les intérêts communs de ces deux types de public : une orientation disciplinaire spécialisée sera choisie (« être formateur en sciences humaines », ou « être formateur en lettres » etc.) et les outils spécifiques de la discipline présentés. Elle privilégie une méthode active de découverte et de projet. Elle aborde la question de l'évaluation.

	Objectifs de formation	Objectifs pédagogiques : « à la fin de la formation le stagiaire saura »
BIB+F+FF	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser et valoriser la créativité de l'apprenant - Former à de nouveaux modes d'intervention - Former aux outils documentaires spécialisés - Former aux méthodes d'évaluation des formations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer un exemple de séquence mettant en œuvre une méthode originale (jeu, projet, enquête) - Utiliser une base de données spécialisée. En présenter le mode d'interrogation au groupe. Guider une recherche thématique. - Construire un tableau de bord, une grille d'évaluation, élaborer des indicateurs.
ENS+F	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'échange et la collaboration avec les bibliothécaires - Former aux outils documentaires spécialisés. - Favoriser la mobilisation des connaissances disciplinaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser une réunion de travail dans son UFR pour déterminer le contenu d'une formation et le rôle de chacun. Préparer un TP avec un collègue. - Utiliser et présenter les bases de données spécialisées de sa discipline - Préparer un travail de recherche documentaire thématique en fonction du programme de ses étudiants.

Formation de formateur : se spécialiser en (discipline)

Jour 1. Les outils du formateur à la méthodologie documentaire

Matinée 1. Un outil de préparation des séquences : EruDist

- Rituels d'introduction de la formation.

- Le formateur présente EruDist . Son esprit : référencer les compétences documentaires des étudiants de premier cycle et les associer à des objectifs opérationnels (associer savoir et savoir faire). Son public : les formateurs à la méthodologie et à la maîtrise documentaire. Un outil, deux fonctions : découverte des compétences documentaires des étudiants ; préparation de séquences de formation.
- Visite du référentiel EruDist : les stagiaires sont par deux sur les postes informatiques, ils visitent librement le référentiel en ligne. Le formateur leur demande de noter comment sont organisées et regroupées les compétences (arborescence ; distinction des compétences, compétences élémentaires, objectifs opérationnels).
- Le formateur propose une étude de cas : un groupe d'étudiants donné, un niveau, une recherche à faire dans la discipline : les stagiaires doivent se servir du référentiel pour proposer une liste de compétences requises, les objectifs opérationnels qui y sont associés et en déduire des objectifs pédagogiques.

Après-midi 1 : Les outils documentaires spécialisés de la discipline

- Le formateur présente les outils documentaires spécialisés : bases et banques de données, mode d'interrogation, résultats. Public visé. Les stagiaires font quelques recherches test.
- Comment les présenter aux étudiants en formation ? Le formateur propose un remue-méninge. On travaille à partir de la famille correspondant aux outils informatiques dans le référentiel ERUDIST.
- Apport théorique : le formateur propose de réfléchir à la question de la « démonstration » : entre savoir et savoir faire, montrer comment utiliser une base de donnée est-il suffisant pour développer es compétences des étudiants ?

Jour 2. Les méthodes du formateur de la création de séquence à l'évaluation

Matinée 2 : projet : la création d'une séquence

- Le formateur propose une démarche de projet. Les stagiaires par groupes de 4 travaillent à la création d'une séquence de formation à l'usage des bases de données spécialisées. Ils utilisent dans le référentiel de compétences EruDist, la famille correspondante pour élaborer un plan de TD avec compétences, objectifs pédagogiques et méthodes actives.
- On procède à la mise en commun en s'intéressant tout particulièrement aux groupes qui proposent une démarche originale.

Après-midi 2 : évaluer la formation

- Le formateur recueille les expériences des stagiaires : qui a déjà évalué une formation documentaire ?

- Le formateur introduit ou rappelle la théorie de l'évaluation et suggère des méthodes d'évaluation autres que le questionnaire ou le QCM.
- Les stagiaires proposent un plan d'évaluation de la séquence qu'ils ont créée : des tableaux indicateurs qui leur serviront à une auto évaluation, et un exercice noté pour les étudiants (examen, exposé, dossier de presse, bibliographie...).
- Le formateur conclue la formation en interrogeant individuellement les stagiaires sur la satisfaction de leurs objectifs.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, rappelons que nous avons choisi de considérer trois catégories de public : un public qui doit encore être initié à la fonction de formateur, et pour lequel il est particulièrement important de prendre conscience des enjeux de cette fonction ; un public qui doit pouvoir, après formation, diversifier ses méthodes, en saisir les concepts théoriques sous-jacents et apprendre à collaborer ; un public plus expérimenté qui a besoin de se spécialiser pour devenir plus performant, ou le rester.

A chacun correspond un plan de formation qui a l'ambition de voir réunis dans une même session bibliothécaire et enseignants. Notre « simulation » démontre à quel point une telle collaboration peut être efficace d'un point de vue pédagogique, tant les compétences se complètent et se transmettent lorsqu'un groupe est en situation de produire un travail commun. Nous ne pouvons donc que souhaiter que les universités favorisent de tels plans de formation communs. Une réflexion reste à mener sur les moyens qui sont à la disposition des SCD pour convaincre les enseignants d'assister à de telles formations. Une fois expérimentés, ces programmes nécessiteraient également d'être évalués. Les tableaux récapitulatifs des objectifs permettraient d'élaborer aisément des tableaux de bord et des indicateurs, qui pourraient être soumis aussi bien aux stagiaires qu'aux commanditaires et aux responsables de formation.

Conclusion

Pour conclure cette étude, notons tout d'abord qu'un « constat d'étape » sur la formation de formateur n'est pas aisé. Le monde de la formation professionnelle est très actif et mouvant. En outre, il est difficile de s'exprimer sur la formation effective des bibliothécaires universitaires en termes de chiffres. Il est néanmoins possible de le faire en terme de contenu. La formation initiale des bibliothécaires et conservateurs aux fonctions de formateurs n'est pas prioritaire dans leur cursus, et elle est assurée surtout de façon optionnelle. Cela-dit, elle a le mérite d'exister et d'offrir aux plus motivés un contenu complet et la possibilité de mettre en pratique un apprentissage théorique. On ne peut en dire autant de la formation initiale des personnels de catégorie B qui sont pourtant, dans les textes comme dans la pratique, chargés de la formation des usagers. En ce qui concerne la formation continue, nous avons pu dégager trois types dominants de formations : les initiations, de courte durée ; les programmes d'approfondissement, entre pratique et théorie, en deux ou trois sessions; les programmes de spécialisation. Si la formation de formateur existe aujourd'hui, on le doit à une datant de plusieurs années, qui s'est concentrée sur la mise au point d'une pédagogie de la méthodologie documentaire. L'autre point important de cette réflexion porte sur le passage de la pratique professionnelle à la transmission des compétences que cette dernière induit.

Aujourd'hui, le contexte de l'évolution de l'université, de ses méthodes et de ses objectifs accélère le processus d'intégration de la bibliothèque universitaire aux missions pédagogiques de l'université. La réforme du LMD, si elle ne fait pas directement allusion à la mission de formation documentaire de la bibliothèque, offre une opportunité de revaloriser son action aux yeux de ses utilisateurs et de ses partenaires. Assurer et améliorer la formation des bibliothécaires formateurs, communiquer sur cet effort de formation continue sont des moyens d'impulser cette légitimation et cette revalorisation.

En effet, de nombreuses difficultés persistent, en particulier pour assurer une collaboration fructueuse entre enseignants et bibliothécaires concernés par la

formation documentaire des étudiants. S'il est important de travailler sur les représentations et les préjugés qu'entretiennent les uns et les autres sur leurs métiers et leurs compétences respectives, il semble également temps d'envisager une formation commune à même de combler les écarts de compétence effectifs. La réflexion doit donc porter sur une formation des enseignants aux méthodes de la documentation et sur la formation des bibliothécaires à la pédagogie. La question de leur compétence pédagogique, de leur identité professionnelle et de leur identification à leur mission de formation reste complexe et douloureuse. Sachant que la formation continue est un puissant facteur de construction de cette identité, on perçoit l'importance que revêt aujourd'hui le développement des formations de formateurs. Au delà d'un enjeu général d'avenir pour la bibliothèque universitaire et de valorisation de son action, il s'agit de donner à chaque bibliothécaire formateur la possibilité d'exercer convenablement et sereinement son métier, et d'être justement reconnu pour le travail qu'il fournit.

C'est pourquoi nous avons jugé utile de proposer une analyse des besoins des bibliothécaires formateurs, mais aussi des enseignants acteurs de la formation documentaire et également des tuteurs étudiants, pour proposer trois scénarios de formations de formateurs adaptées à trois types de public. Ces propositions respectent la typologie établie lors de l'état de l'art. Nous avons néanmoins voulu insister sur quelques points importants et, semble-t-il, négligés dans les formations existantes : favoriser un travail sur l'identité et les compétences des formateurs ; généraliser une approche par « compétences » (les compétences documentaires des étudiants) qui permet d'envisager la formation des étudiants sous l'angle de ce qu'ils doivent savoir et savoir faire en fin de formation plutôt que sous celui de la méthode d'enseignement ; promouvoir des formations communes pour les enseignants et les bibliothécaires afin de les inciter à identifier leurs compétences complémentaires, à se les transmettre, pour enfin créer de véritables équipes pédagogiques.

Faute de place, et de temps, bien des points intéressants n'ont pu être abordés ici. Il nous appartient donc de les évoquer, même brièvement, afin de tracer quelques pistes de recherche complémentaires.

Notre première remarque concerne la nécessité de connaître, à échelle nationale, la proportion de bibliothécaires effectivement formés aux fonctions de formateur, ainsi que leur degré de formation. Les chiffres manquent cruellement en la matière et seule une grande enquête statistique pourrait éclairer les professionnels sur la question.

Evoquons ensuite la question de la valorisation et de l'évaluation de la formation de formateur : une étude ultérieure pourrait s'y consacrer.

La troisième remarque concerne une réflexion plus théorique: bien que nous n'ayons pas eu la possibilité de la décrire ici, la situation des documentalistes des lycées et collèges pourrait éclairer celle des bibliothécaires formateurs. Il semble en particulier que leur statut d' « enseignants-documentalistes », somme toute assez récent, leur confère une légitimité différente auprès de leurs collègues enseignants et une place importante au sein des équipes enseignantes. Leur formation initiale à la pédagogie en fait également des spécialistes de la pédagogie de la documentation. Dans une recherche de solutions pour les bibliothécaires universitaires, il serait intéressant d'interroger leurs méthodes et éventuellement d'adapter leurs pratiques. Notons par exemple qu'ils ont été pionniers dans la mise au point de référentiels de compétences documentaires. Enfin, en vue d'une facilitation de la transition entre l'enseignement secondaire et le supérieur, et dans l'optique qu'a adoptée la bibliothèque aujourd'hui d'améliorer la réussite universitaire, une collaboration ne peut qu'être fructueuse.

Enfin, il nous semble tout aussi important de ne pas négliger le modèle étranger : les pays scandinaves et anglo-saxons, comme bien souvent, sont en avance en la matière. Ainsi, si l'Amérique du nord valorise la compétence disciplinaire fondamentale de ses professionnels de bibliothèques, gommant ainsi l'écart qui existe initialement entre enseignants-chercheurs et bibliothécaires, la Scandinavie, dans le même objectif, forme les enseignants à la méthodologie de la recherche documentaire. Ces deux modèles sont bien évidemment à explorer, ainsi que d'autres potentiels, pour améliorer encore la formation professionnelle et, c'est sa finalité, les services que la bibliothèque rend à son public.

Bibliographie

LMD, réforme des offres de formation à l'université :

- *Campagne 2005 d'habilitation à délivrer les diplômes nationaux et d'accréditation des écoles doctorales*, Circulaire. Direction de l'enseignement supérieur. Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris, le 30 août 2004, [en ligne], disponible sur http://www.amue.fr/Telecharger/TextRef/Circulaire_habilitations2005.pdf. consulté le 10/09/2004
- *Construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, Constat d'étape et suggestions pour l'année universitaire 2001-2002*, Note d'orientation. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris, 2001, [en ligne], disponible sur http://www.amue.fr/Telecharger/note_orientation_juillet_C3ES.pdf. consulté le 10/09/2004.
- DEBOUZIE, Domitien, « Problématique et enjeux », Séminaire « Quelle offre de formation pour les enseignants à l'université ». Mardi 18 mai 2004, [en ligne], disponible sur http://www.amue.fr/Telecharger/Seminaire_Sup_mai04.pdf. Consulté le 10/09/2004.
- DUBOIS, Anne-Céline. *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : ruptures ou continuités*. 1 vol. 82f. Mémoire d'étude : Villeurbanne : ENSSIB : 2003.
- PETIT, François. « Premières propositions de la commission nationale « Améliorations pédagogiques à l'université ». Juillet 2001, [en ligne], disponible sur http://www.amue.fr/Telecharger/Publications/Prop_Petit.pdf, consulté le 01/10/2004.

Formation :

Formation des étudiants

- BLANC MONTMAYEUR M. « Formation des usagers ou formation des bibliothécaires ? ». Paris : *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 44n° 1, 1999

- COLAS, Alain. « La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur ». Dossier « La formation des usagers ». Paris : *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1999, T. 44, n° 1, p. 24-29.
- CONSEIL SUPERIEUR DES BIBLIOTHEQUES. « Rapport pour les années 1996 –1997 », Paris : Association du Conseil supérieur des bibliothèques, 1992.- 80 p. [en ligne] disponible sur <http://www.enssib.fr/autres-sites/csb/rapport97/csb-rapp97-accueil.html>, consulté le 10/12/2004.
- COULON Alain, « Un instrument d'affiliation intellectuelle ». Dossier « La formation des usagers ». Paris : *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1999, T. 44, n° 1, p. 36-42.
- PANIJEL, Claire, DESHOULIERES, Bruno , DUBREUIL, Françoise [et al.]. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information, repères pour l'élaboration d'un programme*. Paris : Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, [Sous-direction des bibliothèques et de la documentation, Bureau de la formation, de l'édition et des systèmes d'information], 1999. 82p.
- NOEL, Elisabeth. *Les formations à l'information en bibliothèque universitaire, enquête nationale 1997/1998*. Villeurbanne : Enssib, 1999.
- RIONDET Odile. *Former les utilisateurs de la bibliothèque*, La Boîte à outils, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2000, 239p.

Formation de formateurs

- CHEVILLOTTE, Sylvie. *Former les bibliothécaires à la formation documentaire en France*. 31^{ème} édition de WILU (Workshops Instructions In Library Use). 13-15 mai 2002, Fredericton (Nouveau-Brunswick), [en ligne] disponible sur <http://flay.hil.unb.ca/WILU/presentations/CommWILU1.doc>, consulté le 22/10/2004.
- COLLANTES, Elisabeth, DUBOIS, Anne-Céline, FRANCOIS Michèle et all. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : pratiques et besoins des formateurs*. 1vol. 60 f. Villeurbanne : ENSSIB : mémoire de recherche : 2003.
- FABLET, Dominique. *La formation des formateurs d'adultes*. Paris : L'Harmattan, 2001, 320 p. (Savoir et formation).

- HECQUARD Françoise, de MIRIBEL Marielle. *Devenir bibliothécaire-formateur, organiser, animer, évaluer*. Paris : Electre-Editions du Cercle de la Librairie, 2003, 380p.
- La lettre de l'URFIST [de Toulouse], *Charte du formateur à la recherche documentaire*. [en ligne], disponible sur <
<http://www.urfist.cict.fr/archives.shtml>>, lettre 29/30, premier trimestre 2002, consulté 15/11/2004.
- LINK PEZET , Jo, LACOMBE CARRAUD, Elisabeth. « Former des formateurs, l'expérience de l'URFIST de Toulouse ». Paris : *Bulletin des Bibliothèques de France*. 1999, T. 44, n° 1, p. 60-69.
- NOYE, Didier, PIVETEAU, Jacques. *Guide pratique du formateur. L'art de concevoir et d'animer une formation*. 3° éd. revue et corrigée. Paris : INSEP Editions. 1987, 283p.(coll. Pratiques en question)
- MARTIN Jean-Paul, SAVARY Emile. *Formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer au quotidien*. 3° éd. Lyon : Pédagogie, formation, synthèse. 2001. 364p. (Chronique sociale).

Outils de formation

- ANNOOT, Emmanuelle. *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris : Ophrys, 1996, 199p. (coll. Autoformation et Enseignement Multimédia).
- DUPLESSIS, Pascal. « Construction d'un référentiel de compétences info documentaires, Apports didactiques et enjeux professionnels ». *In : communication sur le thème « Elaboration d'un tableau de compétences documentaires par niveau »*. Association régionale des documentalistes de l'enseignement privé (ARDEP 69), 28 janvier 2004.
- SavoirsCDI, CRDP de Bretagne, Poitou-Charentes et Académie de Lyon, *Référentiels de compétences, notre démarche et nos critères de sélection*, [en ligne], disponible sur <
<http://savoircdi.cndp.fr/pedago/Reflexion/referentielsynthese.htm>>. consulté le 25/11/03.

Enseignants chercheurs

- MONTALESCOT, Clémence. *La communication entre un SCD et les enseignants-chercheurs au sein de l'université l'exemple du service commun de la documentation de l'université Lyon 3-Jean Moulin*. 1 vol. 82f.. Mémoire d'étude : Villeurbanne : Enssib : 2003. [en ligne] disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/montalescot.pdf>;
- DARBON, Nathalie. *Améliorer l'accueil des enseignants-chercheurs au Service Commun de la Documentation de l'Université Lumière Lyon2*. 1 vol. 83 f. Mémoire d'étude : Villeurbanne : Enssib, 2004. [en ligne] disponible sur <http://www.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/darbon.pdf>.

Sociologie des professions, identité professionnelle :

- KUPIEC Anne. « Qu'est-ce qu'un(e) bibliothécaire ». Paris : *Bulletin des bibliothèques de France*. 2003, t. 48, n° 1, p. 5-9.
- LINE, Maurice B. « Le Métier de bibliothécaire ». Paris : *Bulletin des bibliothèques de France*. 1998, t.3, n°2, pp.44-48.
- POTOCKI MALICET, Danielle. *Eléments de sociologie du travail et de l'organisation*. Paris : Anthropos, diff. Economica, 1997, 112p
- RIONDET, Odile. « Un regard extérieur sur l'identité professionnelle des bibliothécaires ». Paris : *Bulletin des bibliothèques de France*. 1995, t.40, n°6, pp. 56-63.
- TARIN Laurence, « L'avenir des bibliothécaires est-il derrière eux ? ». Paris : *Bulletin des Bibliothèques de France*. 2004, T. 49, n°4, p. 111-112.

Quelques sites :

Formation initiale et continue :

- ENSSIB. *Expressodoc*, [en ligne], disponible sur <http://expressodoc.enssib.fr/>, consulté le 09/12/2004.
- ENSSIB. *FORMIST*, Réseau francophone pour la formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur. [en ligne], disponible sur : <http://enssib.formist.fr>. consulté le 09/12/2004

- Université Paris X-Nanterre. *MEDIADIX, Centre régional de formation aux carrières des bibliothèques de la région Ile de France*. [en ligne], disponible sur : <http://netx.u-paris10.fr/mediadix/>, consulté le 23/12/2004.

Sites des URFIST :

Académies de Bordeaux - Limoges - Poitiers. URFIST de Bordeaux. [en ligne], disponible sur : <http://www.montesquieu.u-bordeaux.fr/urfist> . Consulté le 12/12/04

Académies : Clermont-Ferrand - Dijon - Lyon - Grenoble. URFIST de Lyon . [en ligne], disponible sur : <http://urfist.univ-lyon1.fr> . Consulté le 12/12/04

Académies : Aix-Marseille - Corte - Nice. URFIST de Nice. [en ligne], disponible sur : <http://www.unice.fr/urfist/> . Consulté le 12/12/04

Académies : Caen - Créteil - Orléans-Tours - Paris - Reims - Rouen - Versailles - Antilles-Guyane. URFIST de Paris. [en ligne], disponible sur : <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist> . Consulté le 12/12/04

Académies : Nantes - Rennes. URFIST de Rennes. [en ligne], disponible sur : <http://www.uhb.fr/urfist/index.htm> . Consulté le 12/12/04

Académies : Besançon - Nancy-Metz - Strasbourg. URFIST de Strasbourg. [en ligne], disponible sur : <http://www-scd-ulp.u-strasbg.fr/urfist/home.htm> . Consulté le 12/12/04

Académies : Montpellier - Toulouse. URFIST de Toulouse. [en ligne], disponible sur : <http://www-sv.cict.fr/urfist> . Consulté le 12/12/04.

Réflexion sur la formation documentaire :

URFIST de Paris. *GREMI, Groupe de Réflexion sur l'Enseignement des Méthodologies de l'Information*. [en ligne], disponible sur : < <http://web.ccr.jussieu.fr/urfist/gremi.htm> > . Consulté le 12/12/04.

Outils à l'usage des formateurs :

- UNIVERSITE PIERRE MENDES FRANCE GRENOBLE II. *ERUDIST, votre référentiel de compétences documentaires*. [en ligne], disponible sur :

<http://askonce.grenet.fr/refdoc3/> . Consulté le 12/12/04. (adresse provisoire).

- URFIST de Toulouse. *FORSIC, outil coopératif de gestion des connaissances au service de l'aide à la formation à la recherche documentaire*. [en ligne], disponible sur : <http://www.urfist.cict.fr/forsic/>. Consulté le 12/12/04.
- URFIST de Rennes. *METAFOR, Pour une pédagogie collective de la maîtrise de l'information. Support pédagogique en ligne*. [en ligne], disponible sur : <http://www.genetrix.org/cocoon/metafor/index.htm>. consulté le 23/12/2004.
- URFIST de Paris. *FOURMI, FOrmateurs Universitaires en Réseau aux Méthodologies de l'Information*. [en ligne], disponible sur : <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/fourmi.htm> .Consulté le 12/12/04.

Sites de formation pour les étudiants :

- Projet DESIRE. *LE DETECTIVE DE L'INTERNET : un cours interactif pour évaluer la qualité des ressources de l'Internet*. [en ligne], disponible sur : <http://www.desire.org/detective/detective-fr.html> . Consulté le 23/12/2004.
- UQAM. *INFOSPHERE, apprendre à faire une recherche d'informations efficace*. [en ligne] disponible sur : <http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/#> . Consulté le 23/12/2004.
- URFIST de Paris. *CERISE, Conseil aux Etudiants pour une Recherche d'Information Spécialisée Efficace*, [en ligne] disponible sur : <http://web.ccr.jussieu.fr/urfist/cerise/>. Consulté le 23/12/2004.

Bases et banques de données :

- CERCLE DE LA LIBRAIRIE. *ELECTRE, la base bibliographique de référence*. [en ligne] disponible sur <http://www.electre.com> consulté le 12/12/2004.
- *ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS*. [en ligne] disponible sur <http://www.universalis-edu.com/> consulté le 12/12/2004.
- INIST. *FRANCIS*. [en ligne] disponible sur <http://www.inist.fr/campra/> consulté le 12/12/2004.
- INDEXPRESSE. *GENERALIS*. [en ligne] disponible sur : <http://www.generalis-indexpresse.com/> consulté le 12/12/2004.

- INTERNET ARCHIVE. *Universal access to human knowledge*, [en ligne] disponible sur <http://www.archive.org> consulté le 12/12/2004.

Table des annexes

ANNEXE 1 ETAT DE L'ART DE LA FORMATION DES FORMATEURS À LA MAÎTRISE DOCUMENTAIRE UNIVERSITAIREI

Annexe 1-1 : La formation initiale des conservateurs et bibliothécaires aux fonctions de formateurs en 2002.	I
Annexe 1.2. : Programme de la formation initiale des conservateurs et bibliothécaires aux fonctions de formateurs en 2004	III
Annexe 1.3 : Extraits : la formation de formateurs en 2004/2005, in Expressodoc, consulté le 15 octobre 2004	VI
Annexe 2 : Comptes rendus d'entretiens	XIII
Annexe 3 : EruDist, le référentiel de compétences documentaires à l'usage des formateurs	LII

Annexe 1 Etat de l'art de la formation des formateurs à la maîtrise documentaire universitaire

Annexe 1-1 : La formation initiale des conservateurs et bibliothécaires aux fonctions de formateurs en 2002.

« Deux jours de formation commune intitulés « Informer et former les utilisateurs » sont proposés à l'ensemble des étudiants. L'objectif de cette formation est de concevoir et mettre en œuvre un programme de formation. La formation rappelle donc rapidement les grands principes de l'ingénierie pédagogique. Une présentation du serveur FORMIST et des ressources pédagogiques multimédias en formation des usagers y est proposée.

Ces deux journées sont suivies d'une journée sur la conception et la réalisation de produits d'information.

Un module de spécialisation est proposé aux bibliothécaires qui feront de la formation documentaire.

Il se déroule sur quatre jours, proposés également en formation continue. Les journées sont axées sur le thème de l'ingénierie pédagogique et comprennent des exposés et des exercices pratiques.

Ces formations sont très courtes, pour partie optionnelles, mais le besoin de formateurs est de plus en plus grand, ces formations ont été introduites dans les cursus récemment, et nous espérons donc développer notre enseignement. »

« Une journée sur la formation documentaire s'adresse à l'ensemble de la promotion. C'est l'occasion pour elle d'avoir un panorama général sur la formation documentaire aujourd'hui, suivi de nombreuses présentations par des formateurs –enseignants et bibliothécaires- de la réalité, une table ronde de l'ensemble des participants clôt cette journée.

L'objectif est de faire connaître le domaine de la formation documentaire et ses acteurs à de futurs professionnels.

Une option est proposée à 15 personnes maximum. Etant donné l'organisation générale du diplôme et le fait que les étudiants ne connaissent pas à ce moment là de leur formation leur futur poste, il se peut que certains suivent cette option sans jamais avoir par la suite à faire de formations, tandis que d'autres se trouvent formateurs quelques mois après, sans formation...

Mais chaque personne inscrite le fait par intérêt réel pour le sujet.

Les deux conservateurs de la cellule FORMIST ont conçu cette option. En 2001, elle était axée sur l'ingénierie pédagogique (ou formation de formateurs) et sur la conception de supports pédagogiques multimédias. En 2002, nous avons insisté sur le volet pédagogique. Les participants ont effectué des études de cas, mises en situation, ont été filmés en train de présenter une séquence de formation...

Il nous a paru essentiel de préparer pratiquement les étudiants, afin qu'ils surmontent leur « peur » éventuelle par rapport à la formation.

Les évaluations des étudiants en 2002 ont été très positives, tant sur la forme que sur le fond. Cette option sera donc à priori proposée à nouveau en 2003. Elle sera sans doute élargie au domaine de la formation des usagers en bibliothèque publique. »

Extrait de :

CHEVILLOTTE, Sylvie. *Former les bibliothécaires à la formation documentaire en France* 31^{ème} édition de WILU (Workshops Instructions In Library Use), 13-15 mai 2002, Fredericton (Nouveau-Brunswick), [en ligne], disponible sur :

<http://flay.hil.unb.ca/WILU/presentations/CommWILU1.doc>, consulté le 22/10/2004.

Annexe 1.2. : Programme de la formation initiale des conservateurs et bibliothécaires aux fonctions de formateurs en 2004

Ingénierie pédagogique pour la formation des usagers

Sylvie Chevillotte, Elisabeth Noël

Cette option se déroule après la journée « Formation des usagers », le 26 février 2004, qui présente un panorama général de cette activité dans les bibliothèques d'enseignement supérieur aujourd'hui.

L'option abordera donc ce sujet sous l'angle de *l'ingénierie pédagogique* appliquée au domaine précis de la formation à la maîtrise de l'information du public universitaire (étudiants, enseignants-chercheurs, doctorants, moniteurs...).

A partir d'expériences, exposés mais surtout études de cas et mises en situation, les participants auront à élaborer une formation de A à Z (de la définition des objectifs et du programme jusqu'à l'évaluation finale, en passant par l'animation d'une action de formation).

Objectif pédagogique : Savoir mettre en place et animer des cycles de formation à l'intention d'usagers des bibliothèques.

Lundi 1^{er} mars : Connaître et tester les méthodes pédagogiques

9 h	– 9 h 15	Encadrement	Introduction : déroulement de la formation	Sylvie Chevillotte et Elisabeth Noël
9 h 15	– 10 h	Encadrement	Présentation des participants- Attentes, motivation du choix	Elisabeth Noël S. Chevillotte
10 h	– 11 h 30	Exposé	Les méthodes pédagogiques Pause	Elisabeth Noël
11 h 45	– 12 h 15	Atelier 1	Mise en situation : montage d'une mini-formation par deux volontaires	Elisabeth Noël
14 h	– 15 h	Exposé	Contexte de la formation (rappel logistique, administratif, « pense bête »)	Elisabeth Noël
15 h	– 15 h 30	Exposé	Les objectifs pédagogiques Pause	S. Chevillotte
15 h 45	– 17 h	Atelier 2	Définitions des objectifs et mise en place d'un programme : travail en groupe à partir d'une étude de cas	Elisabeth Noël S. Chevillotte

Mardi 2 mars : Ingénierie pédagogique

9 h	– 10 h	Atelier 2	Définitions des objectifs et mise en place d'un programme (suite) Pause	Elisabeth Noël S. Chevillotte
10 h 15	– 12 h 30	Atelier 2	Mise en commun : résultats de l'atelier 2	Elisabeth Noël S. Chevillotte
14 h	– 16 h	Exposé	Expérience de constitution d'un service de formation à la méthodologie de la recherche documentaire Pause	Véronique Vassiliou
16 h 15	– 17 h	Atelier 2	Mise en commun : résultats de l'atelier	Elisabeth Noël S. Chevillotte
17 h	– 17 h 30	Atelier 3	Préparer une séquence de formation de 5 -10 mn (individuel)	Elisabeth Noël S. Chevillotte

Mercredi 3 mars: Réaliser une séquence de formation

9 h 30	- 12 h	Exposé	Apprendre et utiliser la bibliothèque : processus mentaux et traitement de l'information	Claire Denecker (SCD Lyon3)	Noël
14 h	- 17 h	Atelier 3	Mise en commun : présentations individuelles	Elisabeth S. Chevillotte	Noël

Jeudi 4 mars: L'apprentissage des étudiants. Evaluations

9 h 30	- 12 h	Atelier 3	Mise en commun : présentations individuelles (suite)	Elisabeth S. Chevillotte	Noël
14 h	- 15 h	Exposé	Evaluation de la formation des usagers	Elisabeth S. Chevillotte	Noël
15 h 30	- 16 h	Atelier 3	Mise en commun : suite des présentations	Elisabeth S. Chevillotte	Noël
16 h 30	- 17 h	Encadrement	Bilan de la formation	Elisabeth S. Chevillotte	Noël

Annexe 1.3 : Extraits : la formation de formateurs en 2004/2005, in Expressodoc, consulté le 15 octobre 2004

ENSSIB. *Expressodoc*, [en ligne], disponible sur <http://expressodoc.enssib.fr/>, consulté le 09/12/2004.

Formations courtes : l'initiation

Concevoir et animer des formations en bibliothèque | 2 sessions |

Description : Savoir mettre en place et animer des cycles de formation à l'intention de bibliothécaires ou d'utilisateurs de bibliothèque

Durée : 6 jours Mediadix, M. de Miribel

 **Formation de formateurs** | 1 session |

Description : Permettre aux personnes formées de mieux comprendre les processus d'apprentissage, de mettre en cohérence les différentes composantes d'une formation (objectifs, contenus, progression, démarche pédagogique, évaluation), d'acquérir des méthodes favorisant l'apprentissage et l'implication des étudiants

Durée : 2 jours JP Lardy

 **Le bibliothécaire : formateur de son public** | 1 session |

Description : Formation lecteur : donner un meilleur usage de la bibliothèque
Formations de l'usager : de l'atelier au conseil individualisé en passant par la visite-présentation
Moyens à mettre en oeuvre pour réussir la formation des publics
Nouvelles compétences, nouveaux savoir-faire : rôle de formateur dans le contexte de l'évolution du métier de bibliothécaire

Durée : 2 jours

 **Rendre la formation attractive : utiliser des méthodes ludiques** | 1 session |

Description : Savoir reconnaître l'efficacité et la pertinence des méthodes non conventionnelles, et notamment ludiques, en fonction d'objectifs et de publics définis (accueil, formation, orientation...) Définir les paramètres à prendre en compte dans le choix d'un jeu et ses conditions d'efficacité Etre capable d'intégrer une méthode ludique à un processus de formation Savoir sélectionner un bon animateur pour ces méthodes et comprendre les

spécificités de l'animation d'un jeu.

Durée : 2 jours

 [Les 10 points clés de la formation de formateurs à la recherche et à la gestion de l'information documentaire](#) | 1 session |

Description : Les besoins auxquels répond la formation à la recherche et à la gestion de l'information documentaire Mettre en place une formation Construire une formation Les styles de pédagogues

Durée : 2 jours

 [Former les usagers de la bibliothèque](#) | 1 session |

Description : Savoir construire et animer une formation adaptée

Durée : 3 jours

Formations approfondies : entre théorie et pratique

[Concevoir et animer des actions de formation à l'information \(formation de formateur\)](#) | 1 session |

Description : Identifier les situations et les besoins de formation à l'information dans son environnement professionnel : développer la culture à l'information Identifier toutes les composantes d'une action de formation Initier des actions de formation dans son environnement, en mettant en oeuvre des méthodes et outils pédagogiques adaptés Définir les objectifs d'une action de formation et les grandes lignes de sa mise en oeuvre Appréhender le rôle et les fonctions d'animation d'un groupe pour optimiser les relations pédagogiques

Durée : 3 jours + 1 à distance

 [Formation de formateurs](#) | 1 session |

Description : Comprendre la démarche pédagogique Savoir déterminer des objectifs de formation Comprendre le processus d'apprentissage et acquérir des méthodes favorisant l'apprentissage Etre capable de se doter d'outils d'évaluation d'une action de formation

Durée : 4 jours

[Stage de "Formation de formateurs", URFIST de Paris, 29-30 novembre 2004; 13-14 décembre 2004](#)

1. Elaboration d'une action de formation et animer un groupe : Formation destinée aux formateurs, principalement personnels de bibliothèques universitaires (catégorie A ou B) amenés à réaliser des actions de formation d'étudiants de tous niveaux afin de leur fournir des éléments de méthode pour faciliter l'organisation et la prise en charge de ces formations.

Deux modules sont proposés (les 2 modules étant complémentaires il est vivement conseillé de suivre les 4 journées de formation conçues en progression pédagogique d'ensemble)

Module 1 :

29-30 novembre 2004: 9h30-12h30 et 14h-17h

Objectifs proposés : apprendre à

- définir des objectifs pédagogiques
- définir un programme de formation
- choisir des méthodes pédagogiques appropriées
- choisir des outils et des supports pédagogiques adéquats
- identifier les méthodes d'évaluation

Module 2 :

13-14 décembre 2004: 9h30-12h30 et 14h-17h

Objectifs proposés : apprendre à

- contrôler discours et attitudes face au groupe
- ouvrir un stage
- maîtriser le déroulement d'une séquence de formation
- faciliter les échanges entre participants.

2. des stages par spécialité seront bientôt annoncés en Sciences économiques et de gestion, en Sciences juridiques et en Sciences humaines. Ils s'adresseront aux personnes qui auront suivi le stage généraliste ou qui sont déjà des formateurs confirmés. L'objectif sera d'aider les stagiaires à mettre au point des formations de différents niveaux dans la spécialité et de préparer des documents d'accompagnement adaptés.

Date: 15/10/2004

Elaboration d'une action de formation et animer un groupe : module

1 | 1 session |

Description : Définir des objectifs pédagogiques Définir un programme de formation Choisir des méthodes pédagogiques appropriées Choisir des outils et des supports pédagogiques adéquats Identifier les méthodes d'évaluation

Durée : 2 jours

Concevoir et animer des formations en bibliothèque : niveau 2 | 1 session

Description : L'imagination et la créativité des formateurs et des stagiaires pour mettre en place des formations attractives La motivation des stagiaires et des formateurs L'évaluation des effets de la formation

Durée : 3 jours

Formation de formateurs à la pédagogie : niveau 1 | 1 session |

Description : Permettre de mieux comprendre les processus d'apprentissage, de mettre en cohérence les différentes composantes d'une formation (objectifs, contenus, progression, démarche pédagogique, évaluation), d'acquérir des méthodes favorisant l'apprentissage et l'implication des étudiants.

Durée : 2 jours

Formation de formateurs (niveau 2) : perfectionnement | 11 sessions |

Description : Se perfectionner et s'entraîner à la mise en place et à

l'animation de sessions de formations. Utilisation des nouveaux outils de communication ; Conception et préparation d'une intervention ; Déroulement d'une action de formation ; Modes d'intervention, styles d'animation et choix pédagogiques ; Mesure de l'effet formation ; Auto-évaluation du formateur.

Durée : 5 jours

Formation de formateurs (niveau 3) : approfondissement | 4 sessions |

Description : Maîtriser les concepts et pratiques permettant, à partir d'un problème ou d'une commande de formation, d'apporter une réponse en terme d'action : de la mise en place à l'évaluation. Analyse d'une "commande" de formation ; Stratégies, tactiques à mettre en oeuvre ; Elaboration d'un programme ; Optimisation des compétences du formateur ; Evaluation de la formation et suivi.


Durée : 5 jours

Formations aux outils pédagogiques : pour aller plus loin

 **Pédagogie de l'information : comment mettre en place une action de formation ? Présentation de METAFOR** | 1 session |

Description : Eléments de réflexion sur la maîtrise de l'information, mise en place d'actions de formation des usagers par l'utilisation de METAFOR, support en ligne pour une pédagogie collective de l'information

Durée : 1 jour

 **Utiliser la vidéo en formation : réaliser, analyser, faire progresser le stagiaire** | 5 sessions |

Description : Présenter aux participants l'outil vidéo et son utilisation en formation ; s'entraîner à la réalisation de simulations vidéo. Utiliser la vidéo en formation ; Mettre en place une simulation ; La réalisation de la simulation ; Analyser et faire progresser les participants ; Entraînement intensif à la réalisation de simulations.

Durée : 2 jours

L'apport des nouvelles technologies en formation | 4 sessions |

Description : Suivre l'évolution des nouvelles réponses de formation ; mesurer l'impact des nouvelles technologies dans les dispositifs de formation et savoir les intégrer ; piloter un projet de formation multimédia. L'évolution des modes de formation ; Les nouvelles technologies éducatives et leur usage ; Le marché des nouvelles technologies éducatives et ses principaux acteurs ; Savoir intégrer les nouvelles technologies en formation ; Développer un premier projet de formation multimédia.

Durée : 2 jours

Mobiliser les outils d'e-formation | 1 session |

Description : Cette journée, en collaboration avec Algora, permet de comprendre les fonctionnalités des outils utilisés dans les dispositifs de formation en ligne, au travers d'exemples et de démonstrations.

Durée : 1 jour

Formateurs : concevez et scénarisez un produit multimédia |

4 sessions |

Description : A partir d'un contenu, élaborer un scénario pédagogique interactif multimédia en tenant compte des contraintes liées aux applications offline et à internet. Le rôle du scénariste dans un projet multimédia ; Méthodes et outils de production ; Analyse des besoins ; Réalisation du synopsis ; Ecriture d'un scénario interactif ; Conception d'un story-board ; Mise en pratique dans le cadre d'ateliers.

Durée : 2 jours

Une formation atypique :

Cette formation propose d'envisager la formation des étudiants sous l'angle de la discipline.

Formation de formateurs en sciences économiques et de gestion | 1

session |

Description : DIDACTIQUE DE L'INFORMATION EN SCIENCES ECONOMIQUES ET DE GESTION Caractéristiques de l'information dans les domaines économie,

gestion, finance Les 5 règles d'or en formation à la maîtrise de l'information dans ces domaines Comment adapter la formation aux besoins des étudiants, selon leur niveau et cycle d'étude Panorama des ressources pédagogiques existantes. PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE FORMATION : TEMOIGNAGES ET RETOURS D'EXPERIENCES Place dans le cursus, volume horaire, assiduité... Alternance théorie/pratique Quelle place laisser à l'autoformation ? L'intégration dans un module spécifique (cours appliqué, étude de cas...). Les relations avec les enseignants et relais de la formation (administratifs, tuteurs, moniteurs). L'évaluation de la formation. Les obstacles (pédagogiques, matériels, institutionnels...) rencontrés Comment les éviter ou les réduire. CAS PRATIQUE : REALISATION D'UNE MAQUETTE DE PRODUIT DE FORMATION (TRAVAIL EN GROUPE) - Au choix : Conception de support de cours. Conception d'exercices avec corrigés. Conception d'outils d'autoformation.
Durée : 1 jour

Evaluation de la formation : pour affiner son action

Formateurs : sachez évaluer et mesurer vos performances | 5 sessions |

Description : Permettre aux formateurs de faire le point sur leur activité et d'évaluer leurs compétences selon les trois axes fondamentaux : savoir, savoir-être et savoir-faire. Former : un métier en perpétuelle évolution Se positionner au niveau des connaissances fondamentales du formateur Se positionner au niveau des techniques d'animation Se positionner face aux outils d'évaluation Bilan personnalisé de ses propres capacités de formateurs.

Durée : 3 jours

 **Construire et faire vivre vos tableaux de bord formation** | 4 sessions |

Description : Etablir un diagnostic de vos actions de formation pour en mesurer les résultats. Sélectionner les indicateurs les plus pertinents pour suivre vos actions de formation. Connaître la méthodologie de construction d'un tableau de bord formation. Quelle ambition pour les tableaux de bord formation ? Processus d'élaboration des tableaux de bord Atelier Comment procéder au choix de vos indicateurs ? Elaborer les systèmes de captage qui permettront de nourrir vos indicateurs. Formaliser vos tableaux de bord formation. Atelier. Les conditions de réussite des tableaux de bord. Typologie

des tableaux de bord formation.

Durée : 2 jours

Créer et faire vivre ses outils d'évaluation de la formation | 4 sessions |

Description : Créer et mettre en place ses propres outils d'évaluation de la formation. La place de l'évaluation dans le processus de formation ; Les moments de l'évaluation ; Les éléments fondamentaux des outils d'évaluation ; Construire ses outils d'évaluation ; Les supports de l'évaluation ; Analyser et communiquer sur les résultats ; Méthode pédagogique.

Durée : 3 jours

 **Evaluer la formation** | 2 sessions |

Description : Savoir évaluer la pertinence des demandes de formation des agents et des chefs de service Bâtir un référentiel d'évaluation à l'aide d'indicateurs pertinents Mettre en oeuvre des procédures de contrôle et de suivi des acquis. Passer de l'évaluation quantitative à l'évaluation qualitative d'une action de formation Le partage des rôles des différents acteurs du dispositif d'évaluation L'identification précise des besoins de compétence et la formulation des résultats attendus Evaluer les acquis de la formation en cours et fin de réalisation de l'action Procéder à l'évaluation "quantitative" de la formation Procéder à l'évaluation "qualitative" de la formation Synthèse : les facteurs clés d'évaluation en formation et les écueils à éviter.

Durée : 2 jours

Valorisation des actions de formation : pour se faire connaître et reconnaître

 **Responsables formation : optimisez votre communication** | 4 sessions |

Description : Appliquer les compétences et les savoir-faire utilisés en communication interne pour mettre en place la communication du service formation. Les raisons d'être de la mise en place d'une communication propre au service formation ; Les interlocuteurs du service formation ; Faire connaître les orientations de l'entreprise ; Organiser les remontées d'informations ; Communiquer sur la politique formation ; Communiquer sur les réalisations ; L'élaboration du plan de communication du service formation.

Durée : 2 jours

Annexe 2 : Comptes rendus d'entretiens

Dans la mesure où il paraissait difficile de réaliser en quelques mois la grande enquête sur la formation des formateurs qui fait en réalité défaut, j'ai choisi d'exploiter autant que possible l'expérience qu'il m'était donné de vivre durant mon stage.

J'ai donc réalisé une série d'entretiens avec les collègues qui ont bien voulu répondre à mes sollicitations.

Quel que soit leur statut (professionnels des bibliothèques de catégorie A ou B), tous sont confrontés, cette année ou depuis plusieurs années déjà, à la nécessité d'assumer, outre leurs fonctions traditionnelles, celle de formateurs auprès des étudiants. Exerçant à Grenoble, ils sont impliqués massivement depuis la rentrée dans un plan de formation à la documentation officialisé dans les plaquettes de l'université. Ils se relaient donc pour accueillir, dans un premier temps, tous les étudiants de première année (L1) des deux universités que dessert la bibliothèque : l'université des sciences humaines Pierre Mendès France et celle de lettres et langues, Stendhal. Certaines formations plus anciennes sont maintenues pour les étudiants de M.

Tous ont suivi une formation de formateur organisée par l'URFIST de Lyon en deux sessions, certains l'année dernière, à la rentrée 2004 pour les recrues les plus récentes. Ces dernières n'ont pas encore suivi la deuxième session de formation. J'ai moi-même participé à la première session avec un double intérêt : je devais me former pour assumer les fonctions de formatrice occasionnelle durant mon stage ; j'ai tiré parti de cette expérience pour avoir une idée plus concrète du déroulement des formations de formateurs.

La situation dans laquelle sont les professionnels du SICD II de Grenoble en cette rentrée 2004 a, selon moi, un caractère exemplaire dans le contexte de l'application de la réforme LMD et de l'extension des formations à la recherche documentaire.

Ils ont accepté de répondre à mes questions, directement par écrit pour deux d'entre eux, et en entretien pour tous les autres. J'ai en effet choisi de les recevoir en entretien individuel et informel (bien que guidé par le questionnaire que j'avais élaboré), convaincue, à ce stade de mes recherches, que la nouvelle mission de

formation des bibliothécaires et la question de leur formation à cette fonction étaient toujours vécues de façon éminemment personnelle et individuelle. Il était donc important pour moi de laisser autant de place que possible à l'expression de l'expérience et du vécu, de la frustration comme de la motivation, et par conséquent de ne pas trop orienter les réponses de mes collègues avec des questions fermées.

Certes, par la suite j'ai ressenti le manque de données chiffrées, et un travail d'enquête statistique reste à faire pour mieux percevoir la proportion de bibliothécaires formés aux fonctions de formateurs. Néanmoins, le recueil de ces expériences et de ces sensibilités donne de la réalité un aperçu contrasté, nuancé, riche de réflexions personnelles, autant de facteurs humains que tout formateur sait indissociables de la situation de formation.

L'échange qui a eu lieu au cours de ces entretiens m'a apporté de nombreuses « clés » de compréhension de la situation, qui sont devenues autant d'éléments de l'analyse du besoin.

Ces éléments, ainsi que le manque que j'ai ressenti moi-même d'information sur les attentes et les besoins des formateurs m'ont convaincue de reproduire ici l'intégralité des entretiens pour les mettre à la disposition de toute personne intéressée, bien que je sois consciente que leurs réflexions n'ont que le caractère factuel de l'exemple et du témoignage personnel.

Questionnaire sur la formation de formateurs

- QUESTIONNAIRE 1

▪ Votre situation :

1. Quel est votre statut dans l'établissement ?

BAS. Catalogue. département des collections

2. Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Contexte grenoblois

Au courant ici depuis + 6mois. Raisons : politique de l'établissement.

Réunions avec équipe direction +service de formation des lecteurs+ département du public. C'est une politique d'avenir.

3. Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

OUI, formatrice dans une société informatique avec des adultes et des bibliothécaires : j'ai formé mes pairs sur le logiciel X, cela impliquait 1 connaissance des bibliothèques.

Plaisir à exercer ce métier.

Donne des cours à l'IUT de Grenoble, on donne une formation initiale de bibliothéconomie, une vision générale, un panorama du métier. Année spéciale = niveau universitaire.

J'ai aussi assuré des formations au catalogage auprès des bibliothécaires d'UFR.

▪ Votre motivation :

1. Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?

- « La première phrase qui me vient c'est : les rendre autonomes ».
- La maîtrise de la méthodologie est nécessaire mais pas que pour la documentation. C'est un programme + vaste de réussite universitaire, voire d'épanouissement personnel.

2. Avez-vous envie de le faire ?

OUI !

3. Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?

- Partager, donner, satisfaction d'avoir apporté quelque chose.
- Valorisation. Image de la bibliothèque.
- Apprendre aussi, autant que les étudiants, chercher des réponses à des questions qui ne se posent pas dans le travail courant.
- Je suis gênée quand ma connaissance de ce qui est à transmettre est insuffisante.

4. Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de formateurs de l'année dernière ?

Comme ça se présente encore: une visite et une manipulation sous forme de tp.

5. Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?

INTERVENTION, Visite en 2° : pour leur faire découvrir l'environnement.

Cours : NON, car linéaire et magistral : pas la bonne façon de procéder par rapport au contenu qui est à transmettre.

6. Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?

OUI pour 3 raisons :

- Ils sont spécialistes d'une discipline, nous on manipule les ouvrages qui « vont autour »
- Ils sont prescripteurs d'œuvres à connaître.
- Ils donnent aux étudiants des repères sous forme d'ouvrages de base et de vocabulaire de la discipline.

- **Votre mission :**

1. Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?

Bibliothécaire au sens générique.

Ma fonction : ses fondements sont l'expertise, la technique, le catalogage. La coordination du catalogue aussi. J'ai une expertise du fait d'une expérience chez le vendeur de logiciels.

C'est une articulation entre équipes de catalogueurs et informatique documentaire.

Je fais du service public mais ma fonction de médiation est réduite. J'interviens en droit et en salle de références.

2. Pensez-vous que la formation des lecteurs est :

- **une des missions de votre métier ?**

OUI

- **une obligation liée à votre statut ?**

Il me semble. C'est écrit, mais pas de contrainte absolue.

- **votre mission à l'avenir ?**

L'une d'elles

- **une « mode » passagère ?**

NON, de toute façon, ça existait déjà avant.

- **une préoccupation locale ?**

NON

- **une affaire de spécialistes ?**

NON. Il faut une compétence d'animation de groupe. A partir du moment où la connaissance du terrain est bonne, on peut transmettre ce qu'il y a à savoir. Je ne suis pas favorable à un corps d'enseignants-bibliothécaires car le rapport avec le terrain est primordial.

3. Vous vous considérez comme :

- un enseignant ? NON
- un technicien ? OUI du catalogage
- un spécialiste ? OUI de la bibliothéconomie
- un intervenant occasionnel ? OUI sans conteste
- un médiateur ? OUI en service public, c'est fondamental.

4. Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

(Je vais essayer d'être positive) : nous sommes des partenaires nécessaires du bon déroulement des études.

A l'IUFM d'Alsace quand j'y travaillais, on sentait du dédain parce qu'on ne nous voyait faire que du prêt. On est « une aide service », on fait des commandes, du convoyage de documents, des photocopies pour rendre service ». Les enseignants sont très sensibles à la connaissance de l'emplacement des collections, ils ont l'impression d'en savoir autant que le bibliothécaire parce

qu'ils ne vont que là où ça les intéresse, se passent des outils. Jusqu'au jour où la bibliothèque est réorganisée !

5. Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

J'aimerais pour les raisons exposées : disciplinaires. La principale difficulté c'est de trouver le temps pour organiser le déroulement des cours, créer une équipe pédagogique. « Pour l'instant ça paraît saugrenu d'imaginer un bibliothécaire et un prof assis à la même table pour travailler. »

Autant à l'école primaire la bibliothèque fait partie de l'environnement scolaire, au collège-lycée le lien se distend, à la fac le lien devrait être plus évident car les enseignants sont déjà des utilisateurs de la bibliothèque.

6. Vous sentez-vous reconnus dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

OUI. MAIS : « On vit chacun sur des a priori et des clichés, on se connaît mal ».

A l'IUT : « les relations par rapport aux véritables enseignants sont très bonnes. Nous on est des vacataires, des pros qui interviennent ». Les gens avec qui je collabore étaient mes enseignants en 1998. J'ai l'impression d'avoir été adoptée par le sérail ».

7. Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? Et vous sans eux ? Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

NON, et réciproquement : si l'un agit sans l'autre on n'abordera qu'un aspect des choses, avec un seul regard, alors que l'étudiant a besoin des deux. »

8. Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

Elle m'occupe régulièrement, elle est « occasionnelle pérenne ».

▪ **Votre formation :**

1. Avez-vous suivi une formation de formateur ?

OUI celle payée par l'URFIST. « Une autre avant, assurée par un cabinet, chez mon employeur de l'époque, mais ça n'était pas du tout la même méthode : on nous a soumis un questionnaire très long pour savoir comment on raisonnait »

C'était pour comprendre que pour communiquer avec des gens différents il faut trouver un vocabulaire qui parle à tous.

2. Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

La première fois : parce qu'on se sentait démunis face au contexte : on était au front, tout reposait sur nous avec les demandes, récriminations des usagers.

La formation de formateur : c'était très bien, ça m'a donné des pistes et des méthodes d'enseignement et on a exploré celle qui repose sur l'interactivité. C'était en adéquation avec ce qu'on va faire ici (une méthode pour faire passer le contenu spécifique de la formation documentaire).

3. Aviez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

NON, en DUT c'est passé sous silence. Le dut est général, concerne la bibliothèque mais aussi la librairie : on n'était pas tous concernés. On compte un peu sur la formation continue peut-être ? Peut-être que pour devenir formateur il faut avoir acquis suffisamment de connaissances : on pourrait en parler aux étudiants du DUT en fin de formation initiale. A moins qu'il ne faille d'abord valider les connaissances acquises par la pratique avant de pouvoir les transmettre : il n'y aurait que la formation continue de vraiment possible !

4. Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

- Acquérir des éléments théoriques pour se positionner dans le domaine de la pédagogie : « on fait de la formation et ça marche ms de façon empirique : il fallait leur donner un mot, une définition à ces méthodes d'enseignement ».
- - Connaître une architecture, une superstructure à laquelle s'identifier pour adapter ses méthodes au quotidien (les socio constructivistes)

5. Avez-vous atteint vos objectifs ?

Je n'ai pas eu l'occasion de le mettre en forme comme je voulais, ni de changer mes trames de cours pour tester cette méthode socio constructiviste.

Pas de mise en pratique immédiate. Pas d'inquiétude de ce point de vue là cependant.

C'est stimulant d'essayer de nouvelles façons de dire les choses.

6. Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

Mettre un nom sur les choses.

7. Que manquait-il d'après vous ?

Le formateur a expliqué sa méthode, mais les gens portaient battus et ont trop pris en compte les contraintes locales (temps, espace, groupes nombreux...). Ils n'ont pas joué le jeu de la modélisation de l'imagination, ils avaient besoin d'une solution concrète et immédiate. La formation « rolls royce » qu'il nous proposait était idéaliste.

8. Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.

Le formateur a démontré que chacun peut choisir sa méthode.

Mais j'avais clairement l'impression que c'est pour la troisième méthode qu'il prêchait, et elle est très éloignée de nos réflexes, plus difficile à mettre en œuvre.

9. Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?

J'ai un parcours particulier, j'ai été formatrice pendant deux ans chez X. C'est dur de dire que je ne suis pas formatrice professionnelle.

10. La formation vous a-t-elle donné confiance ?

Elle était intéressante quand même, elle donne envie d'aller plus loin.

11. Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

OUI, parce que de façon instinctive j'appliquais la méthode qu'il a préconisée.

J'ai déjà adapté mon travail.

12. Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

OUI, par envie et curiosité + que par besoin. Je me sens autonome.

13. Voudriez-vous être formateur de métier ?

Je n'ai pas envie de décrocher de mon métier d'origine. Ce qui est plaisant c'est de transmettre un savoir acquis de façon professionnelle, au jour le jour.

14. Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

La question de la gestion du temps : mon travail en interne + la préparation des cours, c'est long. J'ai conscience du dilemme « elle est où ma place ? »

15. Voulez-vous ajouter quelque chose ?

J'adhère à la position de la direction qui implique TOUT LE MONDE dans la formation. C'est un élément à part entière du travail de bibR, et non plus seulement une sorte de corollaire ou de vague approfondissement du service public. J'aurais trouvé dommage que seuls les volontaires s'impliquent. C'est finement amené de proposer soit d'assurer les cours en présentiel soit d'être formateur associé, pour ceux pour qui c'est un problème d'être confronté à une classe

- QUESTIONNAIRE 2

▪ **Votre situation :**

1. Quel est votre statut dans l'établissement ?

Bibliothécaire

2. Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Formation assurée dans le cadre de la politique de service public de l'établissement

3. Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

mes expériences de formation se sont limitées à la formation de collègues de travail soit sur des outils de travail (catalogue, bases de données) ou des procédures.

▪ **Votre motivation :**

○ **Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?**

Rendre les lecteurs autonomes et efficaces dans l'utilisation des multiples ressources proposées par la bibliothèque

○ **Avez-vous envie de le faire ?**

Réponse ambiguë : je pense qu'il est important de le faire mais former demande une préparation que je n'ai pas me temps de conduire actuellement.

- **Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?**

Apport de la formation : identification du bibliothécaire (au sens générique) comme personne ressource ;

Gêne : voir question 2

- **Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de formateur de cette année ?**

La formation m'a parue trop proche du management de la formation et ne pas insister suffisamment sur les aspects pédagogiques. .

- **Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?**

Pour le moment, je n'ai assuré que des présentations générales et des visites mais pas ce qu'on peut appeler un cours.

- **Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?**

Cette collaboration me paraît nécessaire si nous voulons répondre aux réels besoins documentaires des étudiants (et si ces formations sont intégrées au cursus LMD)

- **Votre mission :**

1. **Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?**

« Accueillir, orienter, informer » + constituer et valoriser une collection : cela pourrait résumer notre métier.

2. **Pensez-vous que la formation des lecteurs est :**

- une des missions de votre métier ?
oui
- une obligation liée à votre statut ?
oui
- votre mission à l'avenir ?
oui
- une « mode » passagère ?
non
- une préoccupation locale ?
pas seulement
- une affaire de spécialistes ?
non mais il faut être motivé

3. **Vous vous considérez comme :**

- un enseignant ?

- un technicien ?
- un spécialiste ?
- un intervenant occasionnel ?
- un médiateur ?

4. Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

Aucune idée : je n'en ai pas encore rencontrés mais il n'y a pas de raison que la communauté des enseignants ne reconnaissent pas.

5. Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

Cela dépend de notre crédibilité et de leur bonne volonté

6. Vous sentez-vous reconnus dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

Aucun problème de reconnaissance pour les présentations que j'ai faites

7. Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? Et vous sans eux ? Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

J'aurais pu me passer de la présence de l'enseignant qui est très peu intervenu (mais il en était à son 4^o groupe !); j'ignore en revanche s'il avait une connaissance suffisante du catalogue et de l'organisation de la bibliothèque ? de toute façon je ne crois pas que ce soit aux enseignants d'expliquer l'organisation et le fonctionnement de la bibliothèque

8. Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

La formation, comme le service public, est une de nos fonctions.

▪ **Votre formation :**

1. Avez-vous suivi une formation de formateur ?

Oui (formation URFIST et une formation à l'enssib il y a deux ans)

2. Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

Une sensibilisation et un entraînement

3. Aviez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

non

4. Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

Gestion d'un groupe

5. Avez-vous atteint vos objectifs ?

Non (voir plus haut : la formation était plutôt axée sur l'ingénierie de la formation)

6. Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

Dans la contexte général du mois de septembre où j'ai suivi de très nombreuses formations dans le cadre de ma nouvelle activité, l'apport de cette formation m'apparaît aujourd'hui très faible ; j'ai utilisé peu d'éléments de cette formation pour préparer ma première intervention.

7. Que manquait-il d'après vous ?

Des exercices pratiques et des simulations d'intervention

8. Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.

Savoir organiser et adapter une formation.

9. Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?

Je ne me sens certainement pas un formateur professionnel.

10. La formation vous a-t-elle donné confiance ?

La principale difficulté rencontrée dans la formation a été d'organiser des séquences pour retenir l'attention des étudiants ; le fait de suivre une session menée par une collègue m'a été « pratiquement » plus utile que la formation que nous avons suivie.

9. Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

Elle devrait s'améliorer en multipliant la pratique

10. Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

Oui, aussi bien en me formant sur le fond(s) que sur la forme

11. Voudriez-vous être formateur de métier ?

non

12. Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

La principale appréhension est de ne pas avoir apporté des informations utiles aux étudiants.

13. Voulez-vous ajouter quelque chose ?

non.

- QUESTIONNAIRE 3.

▪ **Votre situation :**

1. Quel est votre statut dans l'établissement ?

Contractuelle depuis 1993

2. Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Au titre de responsable de BUFR de Lettres, j'accueille les étudiants de L1 en Lettres classiques et modernes

3. Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

Oui, j'avais assuré les années précédentes une formation à la méthodologie de recherche documentaire à la BUFR des Langues, pour aider une collègue. C'était dans le cadre du Module Pro, il s'agissait de 1eres année. Je leur faisais une démo. de l'utilisation du catalogue informatisé, à partir du Power Point du site web.

▪ **Votre motivation :**

1.Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?

Afin de leur donner le goût, l'envie d'aller plus loin, d'approfondir leur travail.

2. Avez-vous envie de le faire ?

Oui, absolument

3.Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?

J'aime cela, sans doute parce que je suis depuis longtemps animée par le désir « d'aider à apprendre ».

4.Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de P. Fabre ?

Pas d'idée pré-conçue

5.Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?

Plutôt une « intervention »

5.Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?

Oui, et c'est ce que je fais avec MME X, responsable de 1ere année et de l'UE PROFOR à l' UFR de Lettres

▪ **Votre mission :**

1.Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?

Je crois être avant tout une technicienne (cotation , indexation, catalogage, etc..., tout cela est un métier), mais ma fonction principale est avant tout, il me semble, liée à l'accueil des publics, pour tendre à un meilleur service à l'utilisateur.

2.Pensez-vous que la formation des lecteurs est :

- une des missions de votre métier ?

Oui

- une obligation liée à votre statut ?

Non

- votre mission à l'avenir ?

Oui

- une « mode » passagère ?

Non

- une préoccupation locale ?

Non

- une affaire de spécialistes ?

Oui

3. Vous vous considérez comme :

- un enseignant ?
- un technicien ? oui
- un spécialiste ?
- un intervenant occasionnel ?
- un médiateur ? oui

4. Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

Aucune idée

5. Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

C'est déjà le cas (cf. plus haut), nous avons travaillé et préparé ensemble un TD

6. Vous sentez-vous reconnus dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

Oui

Je pense qu'ils me considèrent avant tout comme celle qui est responsable de la « bonne marche » de la BUFR

7. Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? Et vous sans eux ? Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

Non, ils n'ont pas les compétences de la bibliothéconomie.

D'ailleurs, eux-mêmes refusent de les assurer sans nous.

Oui, je pourrais le faire sans eux, s'ils me communiquent les grands axes de leur programme de 1^{ere} année

Non, je n'ai jamais eu ce cas

8. Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

Elle deviendra une fonction essentielle

▪ **Votre formation :**

1. Avez-vous suivi une formation de formateur ?

Oui

2. Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

Un apprentissage de la pédagogie

3. Avez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

Non

4. Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

Notions de pédagogie adaptée aux publics des BU

5. Avez-vous atteint vos objectifs ?

Oui

6. Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

Il s'agissait de construire, par petits groupes et au fil des séances, un schéma, une trame professionnelle pour la formation de NOS utilisateurs.

7. Que manquait-il d'après vous ?

Rien

8. Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.

L'approche de la pédagogie par la psychologie m'a beaucoup séduite

9. Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?

Une professionnelle des bibliothèques qui a des notions d'animation

10. La formation vous a-t-elle donné confiance ?

Oui

11. Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

Oui

12. Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

Non

13. Voudriez-vous être formateur de métier ?

Non

14. Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

Non

15. Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Non

QUESTIONNAIRE 4

▪ **Votre situation :**

1. Quel est votre statut dans l'établissement ?

AB titulaire, section sciences éco gestion et relais INSEE

2. Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Pas encore de planning mais suivra les de sciences éco.

3. Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

NON

Je n'ai jamais formé.

▪ **Votre motivation :**

1. Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?

Nécessaire face aux nouvelles technologies

2. Avez-vous envie de le faire ?

Franchement non, je suis très timide et je ne sais pas comment faire face au groupe, parler devant du monde.

3. Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?

Ça m'apportera la connaissance des profs et le contact avec les étudiants, connaître le niveau des étudiants qui arrivent du lycée du CDI.

Ce qui me gêne, c'est le premier contact, il faut que ça passe, sinon ça va me bloquer.

4. Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de P. Fabre ?

Préparer la présentation, plutôt TD et TP

5. Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?

Cours ça ne plait car on n'est pas des enseignants

Visite aussi

6. Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?

Je trouve que c'est nécessaire de préparer à l'avance, savoir qui fait quoi, qui intervient.

▪ **Votre mission :**

1. Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?

Catalogage, traitement du document.

2. Pensez-vous que la formation des lecteurs est :

- une des missions de votre métier ?

oui, un petit peu

- une obligation liée à votre statut ?

oui mais pas obligation

- votre mission à l'avenir ?

oui

- une « mode » passagère ?

non

- une préoccupation locale ?

non partout avec le LMD

- une affaire de spécialistes ?

Quelqu'un qui connaît le métier de bibliothécaire, un conservateur.

3. Vous vous considérez comme :

- un enseignant ? non
- un technicien ? oui, du catalogage
- un spécialiste ? du relais INSEE, du renseignement bibliographique.
- un intervenant occasionnel ? oui
- un médiateur ? non

4. Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

Je ne sais pas du tout. Ils nous voient comme des bibliothécaires mais pas en premier comme formateurs.

5. Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

Oui, j'espère. D'après ce que j'ai vu ce matin, la prof ne faisait rien, elle écoutait la collègue bibliothèque.

6. Vous sentez-vous reconnus dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

Je ne sais pas encore, je n'ai pas assuré de formations à ce jour.

7. Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? non, il faut l'aide du bibliothécaire, ils ne connaissent pas bien la bibliothèque, la cotation, ils ont des notions mais pas de véritable connaissance et ils ont une méthode de recherche bien à eux. Et vous sans eux ? pour la visite ils ne sont pas nécessaires, mais avant on doit savoir par eux ce qu'on doit donner aux étudiants comme contenu. Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

8. Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

C'est devenu une fonction essentielle en début d'année surtout, il y a aussi beaucoup de demandes en cours d'année.

▪ **Votre formation :**

1. Avez-vous suivi une formation de formateur ?

Une partie, la formation de base, l'autre session n'est pas encore définie.

2. Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

Obligée de la suivre. J'attends plus la pratique.

3. Avez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

NON

4. Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

Difficulté à parler, à articuler. La formation devait m'apporter pas mal d'aisance.

5. Avez-vous atteint vos objectifs ?

Non, je n'étais pas contente, ça m'a ennuyée, c'était trop chargé sur deux jours, trop de blabla. C'était trop théorique.

6. Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

Je ne vois pas, ça fait longtemps, c'était intéressant ce qu'il a dit, mais trop de contenu.

Formuler des objectifs, respecter des étapes.

7. Que manquait-il d'après vous ?

Le temps ! en deux jours, c'était trop dense.

8. Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.

XXX

9. Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?

10. La formation vous a-t-elle donné confiance ?

Pas encore

11. Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

Oui !

12. Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

Oui, j'attends la 2^e session pour apprendre comment on prépare des documents à donner aux étudiants, imaginer des td à leur faire faire.

13. Voudriez-vous être formateur de métier ?

NON, non, non, non ! surtout pour les étudiants en sciences éco, c'est les plus turbulents !

14. Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

Je m'inquiète encore, je ne sais pas comment m'y prendre.

15. Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Non.

- QUESTIONNAIRE 5

▪ **Votre situation :**

4. Quel est votre statut dans l'établissement ?

Conservatrice département coopération documentaire

5. Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Obligatoire, en fonction des besoins, je m'occupe plutôt de l'organisation et de l'administration des formations

6. Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

Oui beaucoup pendant des années :

- école doctorale de l'INPG
- maîtrise en sciences
- module PRO à Stendhal pour l'organisation

▪ **Votre motivation :**

7. Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?

L'étudiant vient pour apprendre, pour trouver un métier où il sera à sa place : il devra savoir utiliser l'information.

8. Avez-vous envie de le faire ?

OUI

9. Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?

Je trouve le contact avec les étudiants intéressant, reconnaissance professionnelle

Ça permet de faire le point sur ses compétences et connaissances : ça permet d'apprendre.

Cette année c'était un peu improvisé, mais c'est normal et ça n'est pas gênant pour moi. Par contre, ça doit manquer de cohérence en terme de contenu pour les étudiants.

10. Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de l'URFIST ?

J'en ai tellement fait avant... C'est compliqué parce que ce que j'ai fait avant m'a beaucoup aidée. Je me suis mise en situation de formatrice quand j'ai assisté à la f. de F. Avant, j'avais sûrement une attitude trop professorale, je voulais trop en dire, « trop bourrer les crânes », alors qu'il faut privilégier les échanges. Par contre ce que je faisais de façon intuitive qui a été confirmé c'est qu'il faut les mettre en situation, et ne pas leur rappeler un BA ba qu'ils connaissent déjà et qui les ennuie.

11. Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?

Je fais une « formation »... un jour un TP, un jour une visite.

12. Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?

Souhaitable, c'est sûr.

C'est sûrement possible, si on arrive à trouver des instances et des lieux de rencontre et de travail et la bib n'est pas le meilleur endroit : elle est perçue comme un espace de stockage et de fourniture : ils viennent pour chercher et trouver. Quand ils n'obtiennent pas le document, ils ont une très mauvaise image de la bib. Les profs pensent qu'ils ont des passe-droits et sont très mécontents quand on ne joue pas notre rôle de fournisseurs. Il ne faut pas dissocier le service de formation du service que nous rendons au public. La perception qu'auront les étudiants dépend de ce qu'on a en rayon : si on est riches, la formation valorise les collections.

- **Votre mission :**

9. Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?

C'est un métier scientifique d'après moi, qui oblige à une érudition, une compétence thématique pour être reconnu par les enseignants et rendre vraiment service aux usagers qui nous posent des questions. La formation continue dans les disciplines peut nous aider à cela. Parallèlement on fait des budgets, des projets, des prévisions etc. Notre image est de plus en plus celle de gestionnaires qui « empêchent d'emprunter » : il faut revenir à la base qui est la connaissance.

On a un métier très « dilué » : on se fait attaquer sur tous les terrains car on ne fait rien correctement : ni bons gestionnaires, ni bons pédagogues, ni érudits etc...

10. Pensez-vous que la formation des lecteurs est :

- une des missions de votre métier ?

Oui

- une obligation liée à votre statut ?

Oui, mais la formation n'est pas toujours quantifiée (en service public, elle est faite point par point, en face à face, c'est une relation directe très efficace).

- votre mission à l'avenir ?

Oui

- une « mode » passagère ?

Les compétences des étudiants changent : ils connaissent pour la plupart Internet, mais ne vont plus au document. Leur niveau d'information doit être croisé avec une compétence universitaire pour traiter l'info: on vient nous voir en tant que spécialiste de l'information : les gens viennent avec une connaissance mais ne savent comment compléter ou légitimer. On aura besoin de la formation, pour réfléchir à ces questions autour d'Internet. On substitue le prof , mais on ne peut le faire qu'après très peu de personnes.

- une préoccupation locale ?

Oui, mais pas que locale, elle fait partie d'une évolution qui date de 10/15 ans, depuis que Paris VIII a commencé.

- une affaire de spécialistes ?

Quelqu'un qui connaît les lettres est prof de lettres : un spécialiste de l'information doit pouvoir l'enseigner.

11. Vous vous considérez comme :

- un enseignant ? NON
- un technicien ? oui de l'information
- un spécialiste ? je ne suis pas spécialiste mais j'ai une formation qui me permet de l'être si besoin
- un intervenant occasionnel ? oui

- un médiateur ? je ne sais pas trop ce que veut dire ce mot. On ne dirait pas d'un prof qu'il est médiateur... non, je préfère technicienne.

12. Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

Je les connais peu en tant qu'interlocuteurs pour la formation.

Cela dit, la notion de « conservateur » a un certain prestige, c'est une référence technique et scientifique. Plus on est près d'eux, plus ils nous apprécient. Ils ne savent pas ce que je fais, mais je suis « le conservateur », dans une relation au livre et à la connaissance.

Sauf quand au CEVU j'ai présenté le bilan du module PRO, j'ai proposé de retravailler sur les contenus, c'est une chose, mais aussi sur la pédagogie et les directeurs d'UFR et enseignants ont levé leurs boucliers pour me dire que la pédagogie « était leur affaire ». J'avais aussi souhaité que les groupes soient moins nombreux : on m'a répondu qu'on n'avait qu'à attendre que la moitié des étudiants abandonnent, au deuxième semestre. On nous a redit qu'il ne fallait pas mélanger pédagogie et technicité, que c'était deux métiers différents. Ils considèrent qu'ils n'ont pas à montrer un outils, ni participer, que c'est « notre métier » et pas le leur.

13. Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

Oui, on pourra si on arrive à intégrer ces modules dans les maquettes avec une évaluation à la fin : avec le LMD, la question des crédits est encore plus importante. Parfois, les profs ne sont pas payés pour venir, ils prennent sur leurs cours, sur leurs heures d'amphi.

Il faudrait ne plus compter sur les tuteurs, qu'on ne nous accorde qu'à condition de nous intégrer à des modules qui n'ont pas de cohérence avec la formation documentaire. En échange, on demanderait aux profs d'être plus présents, pour des cours moins longs, surtout en L1 où le socle de connaissances est étroit et où on se répète beaucoup.

14. Vous sentez-vous reconnus dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

Je n'ai pas eu bien l'occasion. Si, une enseignante de sciences du langage me l'a dit.

15. Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? Et vous sans eux ? Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

Ça n'aurait pas de sens de le leur confier : moi je n'irai pas enseigner la littérature moderne. Même s'ils pratiquent la recherche. On a besoin surtout de savoir ce qu'ils font de cette matière qu'ils recueillent ici.

16. Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

En tant que chef de département, je ne pense pas que ce sera une fonction essentielle.

- **Votre formation :**

16. Avez-vous suivi une formation de formateur ?

Oui, l'initiation et le perfectionnement avec beaucoup d'intérêt.

17. Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

Rien justement, je ne voyais pas ce que c'était.

18. Aviez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

NON

19. Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

Aucune, je ne savais pas ce que c'était.

20. Avez-vous atteint vos objectifs ?

Objectifs personnels de compréhension et en pédagogie, c'est des choses que j'ai apprises. Je voulais créer un outil de formation autour du catalogue, et je ne pensais pas que la formation de formateur me servirait. Or nous n'étions pas pédagogues, et on devait faire ce power point. Avec le formateur on a retravaillé sur les cours qu'on avait donnés, sur la formation autour du catalogue. Ils nous a donné des trucs très pratiques (quand se taire, quand parler, relancer le cours etc...)

21. Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

Je serai plus attentive à réduire les objectifs, les contenus, à en dire moins.

L'étudiant est très peu en état de réceptivité : il faut donc que l'émetteur véhicule un message simple, clair et concis, avec des exemples bien choisis. Surtout quand l'étudiant pensent savoir comme c'est souvent le cas. Il faut aussi valoriser l'échange.

Le message oral seul ne suffit pas : il faut un document d'accompagnement.

22. Que manquait-il d'après vous ?

Pour moi, rien.

Sauf peut-être un document écrit de référence.

23. Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.**24. Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?**

Je suis d'abord professionnelle de bibliothèque, qui assure des formation.

25. La formation vous a-t-elle donné confiance ?

Oui

26. Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

Pas encore beaucoup, on verra

27. Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

Pourquoi pas, pour s'arrêter un moment et réfléchir à sa pratique, et parler avec les collègues. Sinon, c'est un peu une fuite en avant.

Ça permettrait de faire une vraie équipe pédagogique à la BU, faire progresser tout le monde en mm temps et pas seulement à l'occasion d'un bilan. Il faudra faire vivre le groupe même avec des départ et des arrivées.

Il faut créer une identité au groupe de formateurs, créer une culture maison de la formation.

28. Voudriez-vous être formateur de métier ?

Non

29. Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

non

30. Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Non

- QUESTIONNAIRE 6

- Votre situation :

Quel est votre statut dans l'établissement ?

BAS, titulaire depuis cette année. Affectée au service formation des usagers

Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Obligation ds contexte grenoblois+LMD

Intervient en L1 espagnol, anglais, histoire, psycho.

Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

OUI, ms conditions différentes. C'était des étudiants lors de visites en BUFR d'espagnol + présentation du catalogue

Avant : ds le secteur privé, formation d'une équipe.

- Votre motivation :

Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?

Parce que c'est un gage de réussite en L.

Pour transmettre les bases en recherche de doc

Avez-vous envie de le faire ?

OUI, c'était un désir de changement (- de catalogage), une opportunité.

Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?

S'ouvrir, transmettre un savoir, des connaissances. Initier, encadrer.

Ce qui me gêne : travailler à la chaîne, dans l'urgence sans pouvoir soigner la qualité des tp : peu de temps et bcp d'étudiants + le manque de coopération des enseignants.

Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de L'urfist ?

Travail en collab° enseignant/formateur/tuteur

Imaginait un travail en classe ms en interactivité, échange. C'est comme ça que je vois la pédagogie.

Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?

Un peu de chaque : le cours correspond à la transmission du savoir théorique. La visite, c'est pr mettre l'accent sur l'environnement docR au sens large (BU, BUFR, BM...). Intervention = ponctuel, court. Parlerais plutôt de « manipulation », initiation au savoir faire en présence des outils

Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?

Souhaitable OUI « légitiment la chose puisque les formations sont inscrites dans les maquettes et le cursus »

Possible : OUI, mais pas tout de suite. L'idéal : réunions juin et septembre pr bilan et organisation.

▪ **Votre mission :**

Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?

Dans l'absolu : traitement intellectuel du livre, de la sélection d'acquisitions au traitement intellectuel (création de la notice)

Dans la pratique : « soit on touche à tout, soit certains se spécialisent ». Peu de BAS sont spé. Formation (plus souvent ils forment leurs homologues)

Pensez-vous que la formation des lecteurs est :

une des missions de votre métier ?

OUI

une obligation liée à votre statut ?

NON

votre mission à l'avenir ?

OUI

une « mode » passagère ?

NON, bien que ce soit une nouveauté.

une préoccupation locale ?

NON, nationale

une affaire de spécialistes ?

ça serait bien mais non.

Il faut savoir se mettre à la place de l'étudiant

Polyvalence, pluridisciplinarité, attention

Vous vous considérez comme :

un enseignant ? NON

un technicien ? OUI du catalogage, de l'usage des outils documentaire, de la recherche bibliographique et du renseignement

un spécialiste ? NON

un intervenant occasionnel ? NON, formatrice à temps plein

un médiateur ? OUI, j'aime bien ce terme à la mode.

Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

Ils attendent de nous une technicité autant dans les outils informatiques que la recherche doc sur papier.

Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

Complémentarité, oui, collaboration je sais pas, des fois ils n'ont pas besoin d'être présents.

Former une équipe pédagogique ? je ne sais pas si ça sera bien pris par eux, dans la mesure où c'est nouveau, ils ont des heures d'enseignement assez volumineuses, ils ne veulent peut être pas y passer du temps...

En même temps ils verront bien la nécessité vu que les outils évoluent tout le temps...

Vous sentez-vous reconnus dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

OUI, je me sens reconnue en tant que professionnelle (qui a une compétence pro, + que péda) par ceux avec qui j'ai pu parler et élaborer un TP. Eux même ne sont pas des utilisateurs très aguerris, ils se familiarisent en même temps que les étudiants avec les outils. Je crois qu'ils apprécient finalement.

Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? Et vous sans eux ? Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

NON, seuls non.

Nous sans eux : c'est pas impossible mais pas souhaitable.

Refus : OUI, en histoire. Les étudiants ont du se demander pq ils étaient là.

Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

Pour moi c'est ma fonction principale.

▪ **Votre formation :**

Avez-vous suivi une formation de formateur ?

OUI, la dernière qui a eu lieu ici.

Avant : format Unimarc pour former mes pairs en BUFR.

Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

Apprendre à formuler un savoir pour qu'il soit bien compris

Les bases : les notions théoriques sur les écoles de pédagogie : savoir se positionner dans une logique particulière.

Aviez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

NON, pas à l'IUT

Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

Apprendre à faire un cours vivant, non magistral.

J'avais peur que ça soit trop théorique et inapplicable à la réalité et à nos pratiques.

Avez-vous atteint vos objectifs ?

OUI, même si en deux jours ça ne va pas très loin, ça reste un cours, ça manquait de mise en pratique.

Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

Ce qui m'a marquée : la théorie sur les écoles de péda. + la mise en pratique en fin de séance + confronter les points de vue avec les collègues.

Que manquait-il d'après vous ?

Un peu plus de pratique. Mais je sais qu'il y a une deuxième partie

Peur de ne pas avoir fait comme c'était préconisé : j'ai mis en pratique sans relire mes cours

Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.

M'a donné la combinaison : methodo, théorie, pratique (entraînement).

La formation m'a paru complète.

Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?

XXX

La formation vous a-t-elle donné confiance ?

OUI, ça m'a confirmée dans ce que je pressentais.

Confirmé qu'on peut faire participer les étudiants.

Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

OUI, j'ai mis les principes en pratique. Il faudrait évaluer ces formations maintenant.

Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

OUI, la 2° partie, mais après c'est surtout la pratique...

Voudriez-vous être formateur de métier ?

Je ne sais pas, pas pour l'instant

Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

NON

Voulez-vous ajouter quelque chose ?

NON

- QUESTIONNAIRE 7.

▪ **Votre situation :**

Quel est votre statut dans l'établissement ?

AB en charge de la cellule planning et encadrement mag.

Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Avant tout volontariat. Mission de serv. Public qui correspond à mon statut.

Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

OUI, ici mais moins structurées, étudiants de deug, licence, maîtrise, dea dess. Etudiants de droit.

▪ **Votre motivation :**

Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?

parce que la rech doc ne s'improvise pas,

autonomie

pr que le lecteur connaisse les ress de la bib.

Avez-vous envie de le faire ?

OUI

Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?

on se forme soi-même

mettre à jour des connaissances.

Rien de gênant mais gestion d'un stress quand même, d'autant plus important si on n'est pas formé.

Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de P. Fabre ?

On intervenait dans les amphis, il fallait parler de la bib, ou faire visiter la bib.

Je pensais plutôt à un TP.

Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?

Vision de la péda particulière. Je donne des cours en prépa aux concours. Quand je fais un « cours », je prépare le contenu et le support.

Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?

Absolument nécessaire et indispensable, ms si les bibliothécaires jouent le jeu, en revanche les profs considèrent ça comme un détail, une option...

▪ **Votre mission :**

Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?

j'ai un statut récent qui inclut la formation.

Mes missions : org° et encadrement des mag, planific° des activités de la BU, participation au service public et la formation des usagers. La form° est une composante naturelle de ma mission, vite intégrée.

Pensez-vous que la formation des lecteurs est :

une des missions de votre métier ?

oui

une obligation liée à votre statut ?

oui, mais pas en terme d'obligation ms de mission.

votre mission à l'avenir ?

OUI

une « mode » passagère ?

NON

une préoccupation locale ?

NON, d'autant que c'est dans les statuts de chacun !

une affaire de spécialistes ?

Un minimum de spécialisation, une affaire de collaboration.

Vous vous considérez comme :

un enseignant ? non, chacun son métier

un technicien ? oui, en bib et bibliothéco.

un spécialiste ? oui en recherche docR

un intervenant occasionnel ? oui

un médiateur ? oui, entre lecteurs et enseignants, dès qu'il s'agit d'affaires de doc, ms je ne suis pas le seul médiateur.

Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

En conseil d'administration, on a été très valorisés, depuis 2000 et le début des travaux, ils nous considèrent comme des pro des techniques de doc.

Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

OUI, à l'avenir, on se fera entendre.

Vous sentez-vous reconnus dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

Je ne sais pas, pas assez de recul, mes relations sont bonnes avec eux. Il y a matière à être optimiste. Fracture très marquée entre profs et tous les autres corps à l'université.

Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? Et vous sans eux ? Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

NON, la formation trouve son intérêt dans la collaboration.

Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

Elle va prendre de plus en plus d'importance d'un point de vue collectif. Individuellement, je me vois mal intervenir plus.

▪ **Votre formation :**

Avez-vous suivi une formation de formateur ?

OUI

Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

Je savais à peu près ce que c'était, mais je ne savais pas comment je serai « utilisé » par L'établissement.

Aviez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

NON. Depuis 2001, le nouveau statut des AB, on évoque en formation post recrutement la formation de formateur.

Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

J'avais besoin d'une vision moins abstraite de ce qu'on allait me demander.

C'est dur de faire passer un savoir à ses pairs.

Avez-vous atteint vos objectifs ?

C'était très théorique : ces choses là étaient très intéressantes, mais ne me donnaient pas de solutions.

Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

CF supra

Que manquait-il d'après vous ?

Du concret et un ancrage dans mon environnement de travail réel.

Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.

XXX

Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?

SIMPLEMENT UN FORMATEUR

La formation vous a-t-elle donné confiance ?

J'ai confiance si je connais le lieu que je présente, le contenu et une fois que j'ai pris le premier contact visuel avec les étudiants.

Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

OUI, ça va. En droit, c'est l'usage (4 jours, 600 élèves, 1h30 par groupes) Il faudrait au moins deux heures.

Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

Plutôt par rapport à une discipline, pr prendre en charge les DEA et DESS, il faut se spécialiser ds la discipline.

Voudriez-vous être formateur de métier ?

NON, c'est la dualité qui est plaisante.

Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

XXX

Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Assurer les formations dès le début de l'année ? C'est un peu tôt.

- QUESTIONNAIRE 8

- **Votre situation :**

Quel est votre statut dans l'établissement ?

Conservateur, responsable du secteur hist, hist de l'art, géo et sc. Po.

+ ressources électroniques

Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Impliqués par la mise en place du LMD. L1 + éventuellement M1.

Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

Il y a quelques années (1999), pour des raisons d'intérêt personnel. Dans un contexte optionnel. Ms peu de temps, pas de tps pour se former, dnc je ne me sentais pas à la hauteur. « Du livre à Internet », avec une biblio sélective à rendre à la fin. En langues et littérature ds cadre des écoles doctorales ou maîtrise.

Ai aussi participé à des portes ouvertes pour les enseignants sur les ress. Electroniques.

L'année dernière avec des étudiants de L3 Hist. De l'art : typo des docs, histoire des bibs, ress. Et catalogues. 40h en tout, dont 20h à la BU. J'ai assuré 6 / 8 heures.

- **Votre motivation :**

Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?

Pour donner accès à de nombreuses ressources.

Je ne le fais par goût mis par raison. Ça me semble essentiel, j'ai l'impression que les étudiants sont tout le temps perdus, ils ne viennent pas nous voir, se découragent, et c'est dommage. La formation permet de les débrouiller sur des questions essentielles. Une conférence à l'ensib m'avait sensibilisée. C'est vrai aussi que les étudiants ne sont pas égaux face aux études : la formation permet de réduire les inégalités.

Avez-vous envie de le faire ?

Pas spécialement parce que je ne me sens pas compétente pour le faire, parce que je n'ai pas le temps,. Si je n'étais chargée de faire que ça.... Mais là j'ai l'impression que c'est du saupoudrage et du vernis, pas correct vis à vis des étudiants. Parler en public me terrorise, je ne sais pas si les

étudiants me comprennent, s'ils trouvent ça intéressant. On ne peut pas se planquer dans son bureau.

Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?

Apport : ça me permet, a minima, d'explorer un peu les bases de données pour préparer les cours, de faire de la recherche, consulter les sites Urfist, Formist, ça me tient à jour. Ça permet de voir comment sont formés les étudiants, cerner leurs besoins en documentation.

Gêne : la mise en place du LMD telle qu'elle s'est faite, c'est aller dans le mur, on n'a été déchargés d'aucune tâche, on n'a pas eu de création de poste, aucun moyen supplémentaire. On rend donc un mauvais service aux étudiants. On pourrait mieux faire si on était plus nombreux moins pris à la gorge.

Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de l'URFIST ?

J'imaginai un cours magistral, une méthode moins interactive et moins centrée sur le lecteur. C'est plus rassurant, c'est fait, c'est facile à faire. La formation axée plus sur le dialogue demande une préparation plus difficile : il faut être capable de rebondir, savoir ce qui doit être dit. Ça nécessite d'accepter d'être mis en danger, en difficulté, de réfléchir davantage sur les objectifs. C'était plus facile de parler à des doctorants, on savait de quoi on parlait. Après la formation de formateur, il y a beaucoup de questions qui se posent, mais on ne va pas assez loin, on reste sur un fil conducteur magistral.

Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?

Spontanément une intervention, mais presque tout à la fois. L' « intervention » incluse la visite. Ça n'est pas vraiment un cours car pas de travail sur le fond. C'est de la méthode. On ne peut pas donner le fond scientifique, disciplinaire. N'importe qui peut donner un cours de méthodologie en L1 histoire sans être historien.

Montrer comment on se sert d'un catalogue, d'une base de données, ça va, j'y arrive. Dire ce qu'est la formation documentaire, je suis moins à l'aise. J'étais mal à l'aise en formation à cause de ces concepts théoriques qui me posent problème, je n'arrive pas à les expliquer car je n'ai pas de définitions.

Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?

Souhaitable, oui, essentiel même, parce que l'expérience que j'ai depuis cette année, c'est qu'il y a eu beaucoup d'ambiguïtés sur « qui fait quoi ». je trouve aussi qu'on ne peut pas former les étudiants hors de tout contexte disciplinaire. La fait que les profs soient impliqués et présents ça aiderait à intéresser un peu plus les étudiants, créer un dialogue, travailler sur de vrais projets (exposés, recherches etc...)

Le dialogue avec les profs est difficile, ils ont une attitude de consommateurs. La BU a fait l'offre, elle doit se débrouiller. Le minimum serait de définir ensemble les objectifs.

Il n'y a aucune concertation entre les différents intervenants, on se coupe l'herbe sous le pied avec les bufr.

- **Votre mission :**

Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?

Pas formateur, ça c'est sûr, déjà !

C'est quoi d'abord ? Spontanément quand je décris ce que je fais, arrive en 1° la gestion de collection et des BDD.

Formateur, ça vient en dernier, c'est dans une autre phrase. Le service public, ça arrive spontanément assez vite, même si en tant que conservateur, on en fait peu. Pour moi la formation c'est pas du service public, c'est un autre rapport. Il y a un côté passif chez les gens formés, c'est « toi qui dis et les autres qui écoutent ».

Pensez-vous que la formation des lecteurs est :

- une des missions de votre métier ?

OUI

- une obligation liée à votre statut ?

NON

- votre mission à l'avenir ?

Je pense que oui, mes inquiétudes c'est au niveau de la charge de travail, je n'aime pas faire mal mon métier. J'aime bien la variété des tâches, mais il y a des limites. La formation, oui, mais il faut les moyens de bien la faire. Ça ne fait que s'ajouter au reste et ça a du mal à trouver sa place au milieu du reste

- une « mode » passagère ?

NON

- une préoccupation locale ?

NON, ça devient le sujet de conversation, chaque bib essaye de se faufiler dans les maquettes des facs, mais on n'a pas été formés à ça.

- une affaire de spécialistes ?

ça pourrait l'être, mais je ne suis pas sûre que ça doive l'être, ce serait limité à quelques personnes qui ne feraient que ça. Les personnes chargées de ça seraient coupées de l'équipe, les autres seraient désintéressés : le métier d'acquéreur aussi doit se faire pour un public, en conscience que les outils qu'il acquiert seront mis à disposition, introduits... Les formateurs peuvent être déconnectés de la réalité.

Vous vous considérez comme :

- un enseignant ? NON
- un technicien ? davantage, mon métier c'est plus une (des) technique(s).
- un spécialiste ? NON, on n'a pas le temps
- un intervenant occasionnel ? OUI
- un médiateur ? OUI, j'aime bien, c'est le côté BM.

Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

Pas comme leur pair, c'est sûr en même temps j'en ai pas envie. Je ne fais pas de recherches, j'imagine être pour eux comme la collègue de BUFR, je n'aime pas « prestataire de service », mais ils nous voient comme des techniciens je pense.

Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

??

Vous sentez-vous reconnus dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

Pas l'impression d'être réellement perçue comme une formatrice : ils voient la BU comme un passage obligé, avec un minimum requis (savoir utiliser le catalogue). Mais en même temps ils se défaussent sur nous (ils voudraient qu'on donne des bibliographies, du contenu, or on est pas compétents). En même temps, on est pas reconnus, mais c'est un peu normal, on montre comment s'en sortir.

Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? Et vous sans eux ? Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

Il faudrait ! Franchement, le mieux, c'est de connaître le fond (avoir une formation poussée dans sa discipline) et savoir utiliser les outils documentaires c'est l'idéal !

En fait, on devrait former les profs et ils assureraient des formations !

Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

Je pense qu'elle va devenir essentielle, mais pas prendre le dessus sur les autres. Ça n'est donc pas une activité de luxe, mais je ne vois pas comment on pourrait négliger le reste.

- **Votre formation :**

Avez-vous suivi une formation de formateur ?

OUI, 4 jours avec Grandformat.

Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

« Trucs et astuces », recettes magiques !

Ce qu'il faut absolument faire, ce qu'il ne faut pas faire, comment commencer, poursuivre, clore une séance... Des choses très concrètes.

Aviez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

NON, pas dans mon souvenir. DCB6, 1997/1998.

Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

Manque de pédagogie, de connaissance sur l'organisation des cours et séances. Je n'avais jamais concrètement formulé des objectifs pédagogiques. Je passais trop vite à la phase « qu'est-ce que je vais leur dire ».

Avez-vous atteint vos objectifs ?

OUI, parce que j' ai trouvé très intéressante la partie théorique sur la pédagogie, même si c'est perturbant parce que ça remet tout en question.

Quoique, on retombe toujours dans les mêmes travers !

Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

Cette histoire de pédagogies différentes, la pédagogie socio constructiviste. Il me semble qu'il insistait sur cette méthode, et elle me semble plus intéressante car l'étudiant est pris en charge plus humainement, on lui fait plus confiance.

Découverte.

Que manquait-il d'après vous ?

Application concrète, et temps pour y revenir. Trop de temps est passé depuis.

Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.

Partir de l'apprenant et marcher avec lui, construire avec lui sa méthode.

Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?

L'option choisie est soulignée.

La formation vous a-t-elle donné confiance ?

NON, elle m'a déstabilisée.

Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

NON, je suis sûre de ne pas être très contente de moi. Je me suis posé des tas de questions parce que les étudiants partaient au fur et à mesure, je me suis trouvée laborieuse, sur la défensive. Et puis j'aime bien former cinq personnes mais pas les grands groupes.

Je n'étais pas à l'aise, ni dans la forme ni dans le fond en histoire. Je les ai peut-être noyés...

Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

Je n'en sais rien, parce que j'ai été déstabilisée. Je pense qu'il faudrait que je pratique, je n'ai pas un regard approfondi sur ce qui va ou non. Après, il faudrait échanger avec les autres collègues formateurs, pour au moins être tous cohérents.

Voudriez-vous être formateur de métier ?

NON, surtout pas !

Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

CF supra

Voulez-vous ajouter quelque chose ?

NON

- QUESTIONNAIRE 9.

▪ **Votre situation :**

Quel est votre statut dans l'établissement ?

Conservateur, en charge du département d'informatique documentaire

Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Fait ça dans tous les établissements où j'ai exercé.

Droit et psycho (pas formation initiale)

Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

OUI, toujours auprès des étudiants, 20/30 pers, 2h/étudiant en moyenne, à Lille en droit et en sciences auprès des étudiants L1 et 2. Visite et initiation au catalogue.

▪ **Votre motivation :**

Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?

Gagner du temps, rend les recherches plus pertinentes. Peut servir à la BU ms aussi professionnellement.

Avez-vous envie de le faire ?

OUI

Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?

Joker

Gêne : manque de fibre pédagogique, pas « fait pour ça »

Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de P. Fabre ?

Je n'y avais pas pensé avant. J'attendais des étudiants actifs, turbulents, j'avais appris un texte à leur dire. En fait ils sont assez passifs, ils subissent. Cours assez magistral (c'est encore comme ça).

Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?

VISITE.

Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?

Souhaitable, pas toujours possible, rarement présents, se reposent sur l'intervenant BU, pas des collaborateurs actifs.

▪ **Votre mission :**

Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?

Mission : ça reste de gérer et aimer l'équipe qui gère le SIGB et les systèmes infok du SICD.

Pensez-vous que la formation des lecteurs est :

- une des missions de votre métier ?

OUI

- une obligation liée à votre statut ?

OUI, mais ça n'est pas comme ça que je le vois.

- votre mission à l'avenir ?

NON, pas la mission principale.

- une « mode » passagère ?

NON

- une préoccupation locale ?

NON, à cause de la massification du public et la baisse du niveau culturel

- une affaire de spécialistes ?

NON, ne concerne pas que les pédagogues de vocation.

ON a des choses concrètes à dire, peu importe la manière dont on le dit si on les dit toutes.

Vous vous considérez comme :

- un enseignant ? non
- un technicien ? oui, plus
- un spécialiste ? non
- un intervenant occasionnel ? oui
- un médiateur ? oui

Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

Très mal, ils nous considèrent comme du personnel administratif, pour des activités sans valeur ajoutée intellectuelle.

Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

J'aimerais bien, pour leur compétence disciplinaire : ils devraient faire l'effort de connaître mieux les bibliothèques. Ils ont un intérêt à venir à la bibliothèque.

Vous sentez-vous reconnus dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

Reconnu : non, pas tellement, on a l'impression qu'ils ont peur d'une éventuelle concurrence. Les meilleures relations que j'ai eu avec des enseignants, c'était avec des enseignants marginalisés dans leurs UFR, jeunes ou non consensuels qui s'appuyaient sur nous.

Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? Et vous sans eux ? Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

NON, car pour beaucoup ils ont autant à apprendre que les étudiants.

Sans eux : j'y suis contraint, mais je ne pense pas que la formation soit complète.

Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

Occasionnel. Mon autre fonction est très importante et le restera, donc si je m'occupais uniquement d'acquisition, la formation prendrait peut-être le pas mais actuellement ma fonction principale restera prioritaire.

- **Votre formation :**

Avez-vous suivi une formation de formateur ?

NON, jamais avant.

J'ai suivi 1j. sur les quatre, j'ai du assurer d'autres urgences.

Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

Rien, c'était obligatoire, je n'avais pas ressenti le besoin de me former.

Aviez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

NON, à l'enssib ça n'était pas du tout à l'ordre du jour il y a dix ans.

Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

Ça fait 10 ans que je bricole, j'arrive à un niveau acceptable pour des formations simples et courtes.

Avez-vous atteint vos objectifs ?

XXX

Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

Intéressant : il y a différentes manières de percevoir un même message : les usager ne retiennent pas tous la même chose. + déperdition d'information entre le formateur de formateur et les étudiants : à chaque étape, il y a beaucoup de pertes : il faudrait que beaucoup de P. Fabre viennent former les étudiants.

Que manquait-il d'après vous ?

Ça m'a semblé assez complet, ça m'a permis d'organiser des idées sur la formations que je n'avais pas reliées ensemble : cette impression que j'avais que mon message pouvait se perdre, pourquoi et comment.

Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.

Maintenant j'essai de faire des phrases plus courtes et d'employer un langage plus simple.

Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?

L'option choisie est soulignée.

La formation vous a-t-elle donné confiance ?

J'avais déjà un peu confiance dans mes capacités à faire passer quelques idées simples.

Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

C'est déjà fait

Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

Ce serait sans doute un bienfait, mais je n'ai ni le temps ni l'occasion.

Voudriez-vous être formateur de métier ?

NON

Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

NON

Voulez-vous ajouter quelque chose ?

NON

- QUESTIONNAIRE 10

▪ **Votre situation :**

Quel est votre statut dans l'établissement ?

BAS, catalogage

Pour quelles raisons et dans quelles conditions assurez-vous la formation des étudiants ?

Obligatoire cette année à Gre, mais correspondait à un désir

Intervient en droit, sc du langage, anglais, histoire, psycho et MIASS.

Aviez-vous déjà assuré des formations avant ? Où ? De quel niveau ? Comment ?

NON, a travaillé en BM au dépôt légal, de pas contact ac public

A travaillé en CDI, ms pas vrais cours, mais collaboration avec profs

▪ **Votre motivation :**

Selon vous, pourquoi former les étudiants à la méthodologie documentaire ?

- « pour que les étdds utilisent la bib de façon pertinente »

- leur montrer ce qui est à leur dispo, même s'ils n'utilisent pas tout

- pr qu'ils soient moins effrayés par outils et le personnel.

Avez-vous envie de le faire ?

OUI, voulais être enseignante avant, mais avais besoin de transmettre qqch qui me paraisse vraiment important. « C'est vraiment une des missions du bibR ». + regret par // à sa propre expérience des bu.

Pourquoi, qu'est-ce que cela vous apporte ? En quoi est-ce que cela vous gêne ?

- >+ contact avec les personnes, même si groupes tp nbx

- >+ transmettre, être obligé de revoir bcp de chpr pvr en parler. Intérêt intellectuel

- <- besoin de plus de reconnaissance mais csce qu'il faut du temps.

Comment aviez-vous imaginé ces formations avant de suivre la formation de l'URFIST ?

« je pensais que ça se passerait plus dans une salle et moins sur le terrain, mais c'est bien. »

Est-ce que vous considérez que vous allez faire un « cours » ? Une visite ? une intervention ?

COURS, NON

Visite : très important de repérer les lieux

Intervention : OUI, + interactif, - magistral. 3ce qui est différent de l'enseignement, c'est qu'on peut les croiser après dans les salles de lecture et avoir une autre relation avec eux ».

Pensez vous qu'il soit possible, et souhaitable, de collaborer avec les enseignants qui accompagnent les étudiants ?

OUI, c'est souhaitable, mais la difficulté c'est que rien n'est préparé. Nous on est seuls, un seul formateur, mais on voit différents enseignants pour une même discipline, il faudrait que ces formations soient reconnues et les choses mises en place et préparée en concertation. J'ai parfois l'impression que pour l'instant c'est du bricolage ».

▪ **Votre mission :**

Selon vous, quel est votre métier ? Quelle est votre fonction principale ?

« Acquérir des documents et les mettre à dispo c'est la mission principale de la bibli. Mon titre de BAS reflète une spécialisation réelle.

Pensez-vous que la formation des lecteurs est :

- une des missions de votre métier ?

Oui, très convaincue. Ms statut de BAS focalise sur la formation des pairs, rien n'est précisé sur les étudiants ».

- une obligation liée à votre statut ?

Voir supra

- votre mission à l'avenir ?

« J'aimerais bien que ce soit l'une d'elles »

- une « mode » passagère ?

« J'espère que non, j'y vois une grande utilité ».

- une préoccupation locale ?

« En tout cas, c'est le seul endroit où le profil de poste précisait que c'était une obligation »

- une affaire de spécialistes ?

« Je n'ai pas l'impression. Ce qu'on a transmettre, c'est un savoir, oui, mais aussi beaucoup un savoir faire, des choses techniques, on peut les transmettre sans avoir un profil d'enseignant ».

Vous vous considérez comme :

- un enseignant ?

« non pas vraiment »

- un technicien ?

« oui mais avec une expérience de catalogage encore trop récente »

- un spécialiste ? «

Oui de documentation, mais avec la même réserve »

- un intervenant occasionnel ?

« actuellement oui, mais j'aimerais que ce soit + structuré, moins dans l'urgence »

- un médiateur ?

Un peu, entre les étudiants et la documentation, les étdds et le personnel.

Comment pensez-vous être considéré par les enseignants de l'université ?

Comme « bibliothécaire », pour eux on a surtt des savoir-faire. Je n'ai pas encore eu de retour. Dans mes cours, ils interviennent pour compléter ce que je dis

Pensez-vous arriver à assurer les formations en véritable collaboration avec eux ?

J'espère oui, mais il est nécessaire d'établir le contact avant , au moins un contact par mail pour savoir qui fait quoi.

Vous sentez-vous reconnu dans votre fonction de formateur, en particulier par les enseignants ? Comment vous considèrent-ils, d'après vous ?

Perçue >+

Auraient-ils les compétences nécessaires pour assurer les formations sans vous ? Et vous sans eux ? Avez-vous déjà eu à assurer une formation pendant laquelle l'enseignant a refusé d'intervenir ?

« Dpd des enseignants, ils auraient besoin d'être formés avant. Nous même avons été formés à ce nouvel établissement. Mais c'est la collaboration qui est vraiment intéressante. Faire les cours sans eux serait dommage, ils légitiment notre action, connaissent déjà les étudiants. D'un point de vue pratique, c'est bien d'être deux. Ils complètent nos besoins en termes de discipline ».

Pensez-vous que votre fonction de formateur restera toujours une activité occasionnelle ou deviendra-t-elle une fonction essentielle ?

C'est important de rester sur le terrain, difficile de ne faire que ça. Je m'y consacrerai bien à mi-temps.

C'est une mission importante pour l'avenir.

▪ **Votre formation :**

Avez-vous suivi une formation de formateur ?

OUI, cette année en octobre, une formation de bibliothécaire de base.

Pourquoi, qu'en attendiez-vous ?

J'avais surtout peur que ça soit trop théorique, j'avais besoin d'un remède contre le trac, des solutions pratiques.

Je voulais faire le point, savoir exactement ce que ça voulait dire être formateur.

Je voulais aussi échanger avec mes collègues.

Aviez-vous bénéficié d'une formation initiale aux fonctions de formateur ?

DUT des métiers du livre en 2000/2001. ça ne m'a pas marquée, en tout cas peu d'heures y ont été consacrées, si c'était le cas.

Quelles « lacunes » ressentiez-vous le besoin de combler ?

Savoir organiser les choses de façon concrète, réfléchir à la question du temps, de l'organisation.

Avez-vous atteint vos objectifs ?

Oui, mais ça n'a rien arrangé au trac, c'est en me lançant que j'ai dépassé ça.

J'ai trouvé qu'il y avait trop de contenu théorique, la pédagogie, les écoles de pensée. J'avais surtout besoin de m'y mettre, de dépasser la peur.

Racontez brièvement ce que vous avez fait et retenu de cette formation.

Je savais que ça deviendrait concret en formant. J'avais hâte de commencer. J'ai pris conscience qu'il ne fallait pas vouloir en dire trop, gérer les aspects concrets comme les temps de déplacement, d'installation dans la salle....

Que manquait-il d'après vous ?

Un truc pratique, un jeu de rôles par exemple pour me tester sur ma gestion du groupe, des individus turbulents, poser ma voix... Mais je sais que c'est le contenu du deuxième volet de la formation.

Exprimez en une phrase ce qui vous a paru essentiel dans cette formation.

Prendre conscience de la rigueur qu'il faut avoir au niveau de la gestion du temps et du contenu.

Vous sentez-vous désormais un formateur « professionnel », ou simplement un professionnel de bibliothèque qui a quelques notions de pédagogie et d'animation ?

L'option choisie est soulignée.

La formation vous a-t-elle donné confiance ?

Ça m'a un peu stressée à vrai dire, mais j'en suis sortie avec les idées plus claires.

Pensez-vous réussir la mise en pratique ?

Oui, c'est déjà fait, ça se passe bien. J'aimerais savoir ce qu'en pensent les étudiants, s'ils ne trouvent pas que je parle trop vite etc. Je voudrais un regard extérieur, un retour.

Eprouvez-vous le besoin de vous former de façon plus approfondie ? de vous spécialiser ?

Pas en pédagogie, ça ne me paraît pas fondamental. En revanche, j'ai besoin de connaître encore mieux mon métier, être à l'aise avec ce dont je parle, pouvoir répondre aux questions et ne pas dire de bêtises.

Voudriez-vous être formateur de métier ?

Pas vraiment, on a besoin du terrain. Mais à mi-temps pourquoi pas.

Avez-vous encore des doutes, des attentes, des inquiétudes ?

Mes attentes : plus de structuration ac les enseignants, mieux préparer.

Mes inquiétudes, non maintenant que j'ai démarré, ça va.

Je n'ai pas de doutes non plus sur l'utilité d'une telle formation. Ça va faire gagner du temps aux étudiants.

Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Une phrase d'un collègue m'a marquée « c'est très gratifiant, non finalement je n'ai pas envie d'utiliser ce mot, c'est intéressant, ça oblige à se remettre en question, faire le point sur le métier, bien connaître son lieu de travail. En plus ça a un intérêt intellectuel : on aborde des contenus disciplinaires qu'on ne connaît pas. On a un contact avec les étudiants et les enseignants. Je ne voulais pas passer 100% de mon temps à cataloguer, c'était plutôt ça mon inquiétude, être dans un bureau à Paris.

Annexe 3 : EruDist, le référentiel de compétences documentaires à l'usage des formateurs

1. La genèse :

L'idée de créer un outil collaboratif à l'usage des formateurs à la méthodologie documentaire qui interviennent auprès des étudiants de premier cycle est née durant la période 1999/2000. A cette époque, l'Université Pierre Mendès France a initié différentes réflexions sur la place des TIC dans la vie universitaire. Un des groupes s'est attelé à la question des compétences des étudiants en informatique bureautique et à leur certification. Très rapidement la question des compétences et connaissances "informatiques" a été évoquée dans le cadre des pratiques documentaires.

Dans une première phase de la réflexion les participants ont souhaité aborder les compétences liées à l'utilisation du catalogue informatisé de la bibliothèque universitaire, à la recherche d'information sur Internet. Cependant, la poursuite de la réflexion a mis en évidence le fait que maîtriser un catalogue de bibliothèque et Internet n'était pas suffisant. La nécessité de créer un référentiel distinct pour un usage documentaire s'est donc imposée. Il prendrait en compte les autres aspects de la recherche documentaire, ces étapes antérieures à la manipulation des outils si importantes pour mener à bien un travail de recherche : la préparation de celle-ci, la problématisation du sujet, sa délimitation dans le temps, la définition des objectifs de la recherche etc.

L'équipe de Grenoble a rapidement décidé d'en faire un outil multimédia accessible en ligne et collaboratif. En effet, parallèlement à cette réflexion grenobloise, d'autres personnes, dans différents sites (IUFM de Poitiers, Paris V...) ressentait le même besoin de créer un référentiel de compétences documentaires concernant les besoins des étudiants de bac+1 à bac+3. Au cours de l'année 2002 ces différentes personnes ont donc été contactées et invitées à réfléchir, mais aussi à travailler, au projet d'un référentiel. Leur première tâche consistait en une évaluation des ressources existantes et disponibles sur Internet notamment, à savoir :

- Cerner mieux encore la notion de référentiel, pour en exploiter les potentialités et s'accorder sur la forme à adopter.

- Recenser les référentiels déjà existants en information-documentation pour ne pas produire un doublon d'un outil déjà existant et pour identifier des modèles.
- Réunir des éléments pour la mise en œuvre de modules de formation documentaire (recommandations institutionnelles) : il s'agissait alors de ne pas créer un outil pour lui même, mais bien d'offrir des fonctionnalités pratiques à quiconque devrait assurer des formations. Il fallait également proposer un outil adapté au déroulement, aux moyens et aux conditions réelles des formations documentaires existantes et en accord avec les orientations officielles⁸⁷.

Très rapidement, il est apparu qu'il n'existait aucun référentiel destiné aux étudiants des premiers cycles. Cela dit, les référentiels existants (informatique-bureautique, référentiels anglo-saxons, référentiel pour les élèves du secondaire - sur l'initiative de la FADBEN⁸⁸ notamment, référentiel pour les enseignants en Sciences de l'information et de la Communication, référentiels pour les professionnels du secteur info-documentation) pouvaient servir de points d'appui pour la construction d'un référentiel spécifique. Enfin, l'une des ambitions du groupe de travail était que le référentiel à créer puisse prendre en compte une possibilité de certification.

L'objectif final de l'équipe était d'aboutir, à la fin de l'année universitaire 2001-2002, à une maquette de référentiel qui intégrerait les évolutions en cours et à venir liées au LMD. L'opportunité devait en effet être saisie pour porter le projet devant différents partenaires et le faire reconnaître dans les cursus de l'enseignement supérieur.

Le référentiel serait donc un outil opérationnel, pratique, suffisamment détaillé pour prendre en compte les aspects du processus de recherche d'information en situation d'apprentissage à l'université. Il serait susceptible d'être transposé dans toutes les disciplines, puisqu'il aborde la recherche documentaire comme une méthode qui, si l'on met l'accent sur l'une ou l'autre de ses étapes, s'adapte à tous les besoins documentaires du premier cycle.

⁸⁷ A ce sujet, le guide édité par le ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie a apporté des informations très précieuses : *Former les étudiants à la maîtrise de l'information, repères pour l'élaboration d'un programme* [réd. par Claire Panijel, Bruno Deshoullières, Françoise Dubreuil [et al.]], Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, [Sous-direction des bibliothèques et de la documentation, Bureau de la formation, de l'édition et des systèmes d'information], 1999, 82p.

⁸⁸ Fédération des Associations de professeurs-documentalistes de l'Éducation nationale

2. L'approche par « compétences »

L'originalité et, à notre avis, ce qui fera l'efficacité d'EruDist, est la façon dont la formation des étudiants y est abordée : sous l'angle des « compétences »⁸⁹.

Les référentiels de compétences s'imposaient au moment de la création d'EruDist comme des outils très efficaces pour construire une démarche pédagogique⁹⁰. Ils permettent en effet d'envisager un plan de formation du point de vue des apprenants, des compétences que l'on veut qu'ils acquièrent. Ce sont donc des outils de projection, qui déterminent à la fois l'organisation, la progression et l'évaluation d'une formation. Ils permettent d'aborder la pédagogie de la maîtrise documentaire en termes de savoirs (connaissances déclaratives), savoir-faire (connaissances procédurales) et savoir-être. Les compétences y sont subdivisées en compétences génériques, compétences spécifiques, objectifs opérationnels, décomposant ainsi la démarche de l'enseignant et figurant la progression de l'apprenant. Un référentiel de compétence peut se présenter sous la forme d'un tableau récapitulatif, même succinct, ou d'une simple arborescence, mis au point en fonction des besoins de l'instant et en adéquation avec le niveau des élèves ou étudiants que le bibliothécaire-formateur doit prendre en charge.⁹¹

L'approche par compétences déjà acquises et requises avait été explorée mais n'était pas généralisée : le travail de Claire Denecker sur les compétences documentaires de l'étudiant date de 1999 (mémoire d'étude de l'ENSSIB), mais l'ouvrage qui a fait connaître sa réflexion ne paraît qu'en 2002⁹². L'auteur montre comment on peut envisager le processus d'apprentissage des savoirs et savoir-faire documentaires autrement qu'en termes de connaissances procédurales et d'objectifs pédagogiques : il s'agit d'accorder plus d'attention à l'étape précédente

⁸⁹ Nous avons noté, dans notre état des lieux de la formation de formateurs que les futurs formateurs étaient rarement sensibilisés à cette théorie.

⁹⁰ Ils font leur apparition dans le monde de l'entreprise assez tôt (référentiels de compétences professionnelles) et dans les lycées professionnels et techniques.

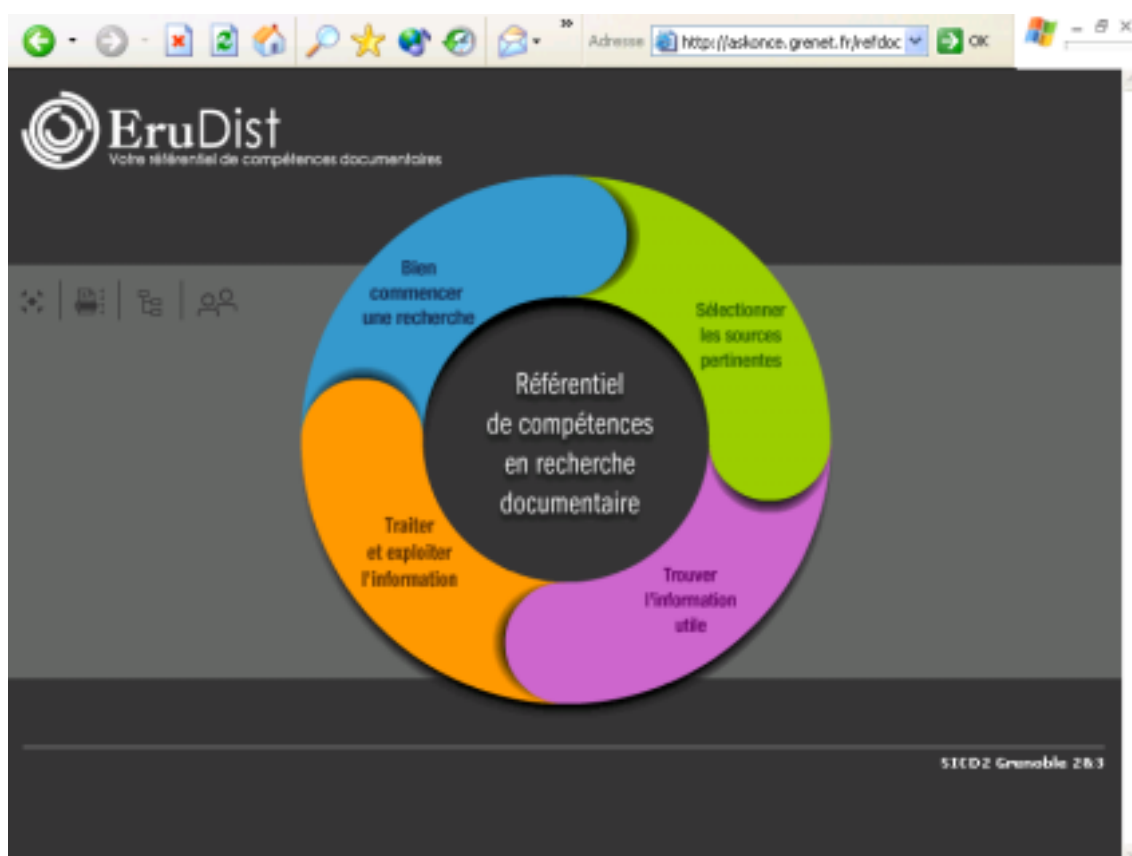
⁹¹ A ce sujet, on peut lire la communication de Pascal Duplessis, sur les référentiels de compétences documentaires créés par les enseignants documentalistes, dont la lecture fut un point de départ pour la réflexion de Frédérique Simonot. Duplessis Pascal. *Construction d'un référentiel de compétences info documentaires, Apports didactiques et enjeux professionnels*, communication sur le thème « Elaboration d'un tableau de compétences documentaires par niveau, Association régionale des documentalistes de l'enseignement privé (ARDEP 69), 28 janvier 2004.

⁹² Denecker Claire, *Les compétences documentaires : le traitement de l'information chez l'étudiant*, Villeurbanne, ENSSIB, mémoire d'étude, 1999. et Denecker Claire, *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2002, 208p.

et de définir d'abord les compétences présentes et requises chez l'apprenant, de les décomposer et de les hiérarchiser pour ne déduire les objectifs qu'en fonction de ces dernières. Conscients de l'intérêt de cette approche, les collaborateurs grenoblois ont donc envisagé la création d'un outil qui récapitulerait ces compétences de l'étudiant de premier cycle, en les associant entre elles et à des objectifs opérationnels⁹³.

3. L'organisation d'EruDist

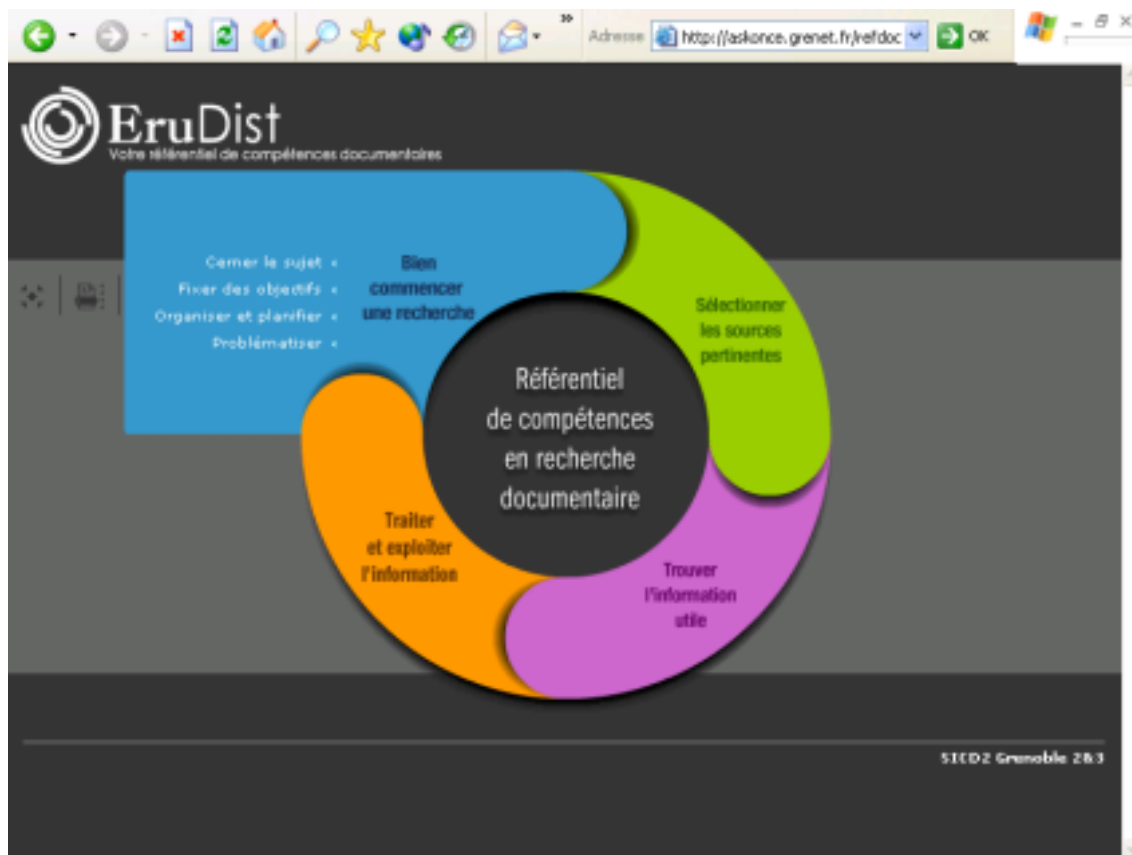
Concrètement, le référentiel est constitué de quatre familles (inspirées du guide *Former les étudiants à la maîtrise de l'information, repères pour l'élaboration d'un programme* déjà cité) : « bien commencer une recherche » (bleue) ; « sélectionner les sources pertinentes » (verte) ; « trouver l'information utile » (violette) ; « traiter et exploiter l'information » (orange). Voici la page d'accueil :



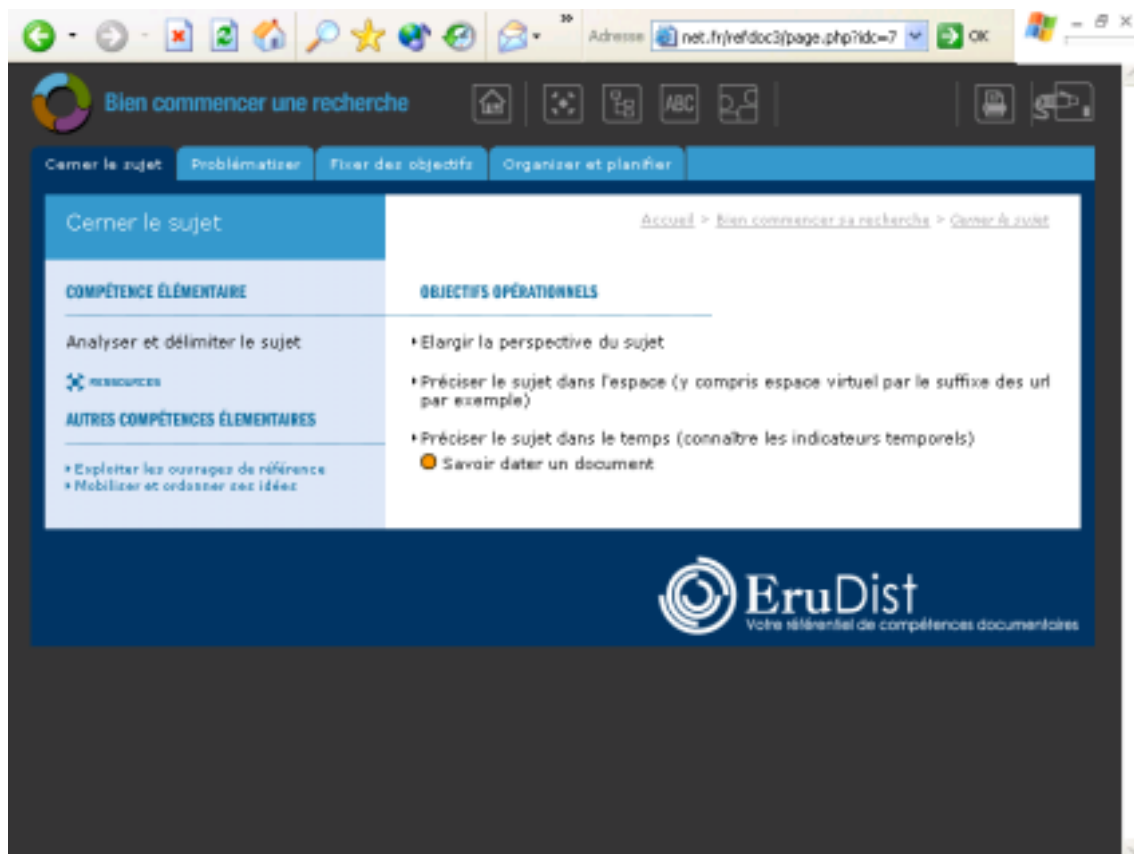
⁹³ Voir dans cette étude Chap. I.1.1.2. « quelles compétences pour quel enseignement ».

Chacune famille comporte plusieurs grandes compétences (par exemple, dans la famille bleue « bien commencer une recherche », les compétences sont « cerner le sujet » ; « problématiser » ; « fixer des objectifs » ; « organiser et planifier »).

Lorsqu'on survole une famille les compétences apparaissent :



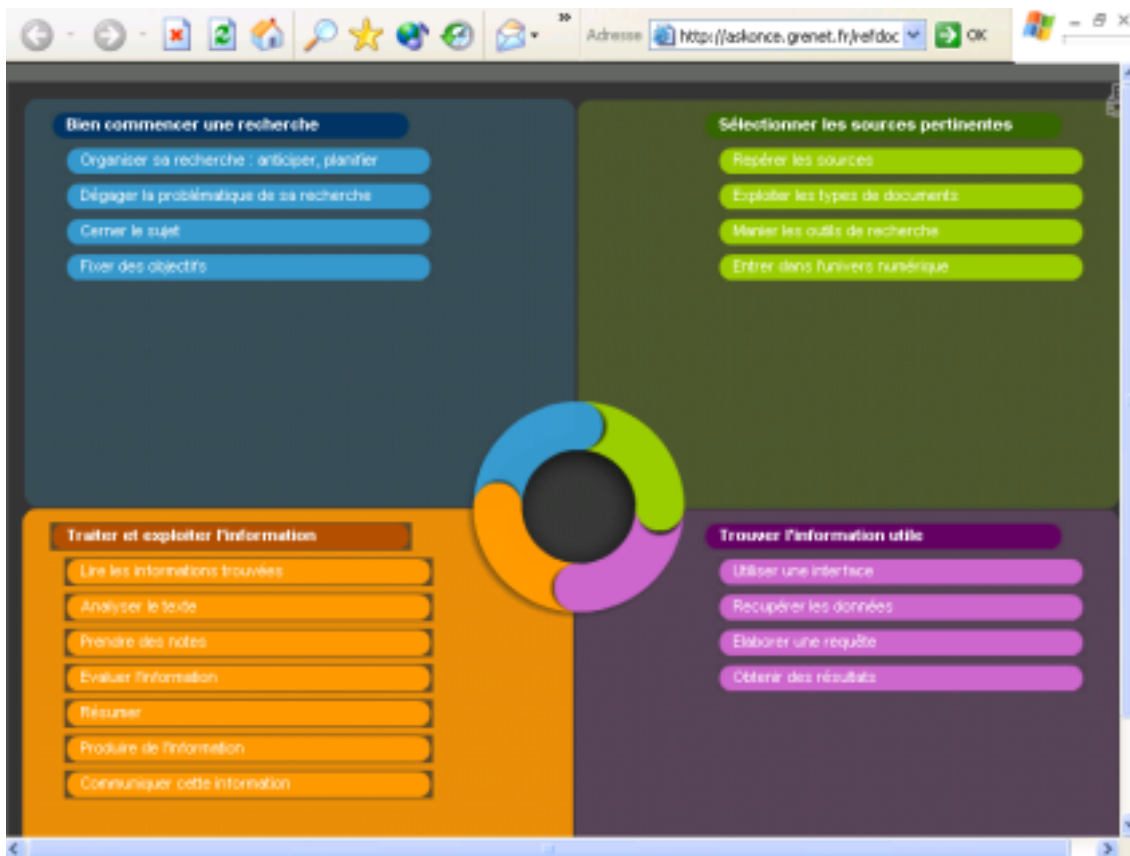
Lorsqu'on clique sur une compétence, une fiche de la couleur de la famille apparaît :



A son tour, chaque compétence est elle-même divisée en sous-compétences et associée à des objectifs opérationnels, présentés à droite. Associés aux compétences élémentaires, des liens vers des ressources existantes en ligne sont proposés, faisant du référentiel un portail des ressources pédagogiques. On aboutit ainsi à une arborescence qui permet de lier entre elles et de hiérarchiser les compétences des étudiants.

Les objectifs opérationnels permettent de décliner de façon concrète et relativement précise les actions à maîtriser pour chacune des compétences. De ce fait ils peuvent être redondants d'une famille ou d'une sous-compétence à l'autre : ils sont donc liés entre eux et signalés par des pictogrammes.

On peut à tout moment se reporter à l'arborescence du référentiel pour visualiser les familles, les compétences :



En cliquant une famille apparaissent les compétences élémentaires de toute la famille :



3. Utiliser EruDist

Le référentiel doit permettre :

- de servir de point de départ à la mise en place de formations, outils de formation, auto-formations pour les formateurs : son public est donc clairement identifié. Il ne s'agit pas d'un didacticiel d'autoformation pour les étudiants, mais bien d'un schéma de référence pour les formateurs (bibliothécaires, enseignants, tuteurs) qui doit les aider à construire leurs séquences de formation.
- de rendre lisible à tous les compétences documentaires des étudiants attendues à l'issue du premier cycle universitaire. A ce stade, il est possible de le montrer aux étudiants pour les aider à visualiser les compétences que l'on attend d'eux.

- de servir d'élément de base pour la mise en place d'une certification (certificat de compétences documentaires qui pourrait être validé localement mais reconnu partout) ou, en tout cas, pour l'évaluation des formations.
- Le référentiel pourra s'inscrire en continuité avec un référentiel du secondaire (poursuite des compétences, remédiation...) et avec l'idée d'un prolongement dans les 2^{ème} et 3^{ème} cycle, voire la professionnalisation (référentiel pour les professionnels de l'info-documentation et pour les enseignants).

L'objectif est d'aboutir à un outil utilisable au plan national et reconnu par les instances éducatives.

On peut utiliser EruDist de deux façons, a priori (d'autres sont à inventer) :

- Soit on en fait une visite exhaustive pour prendre connaissance de toutes les compétences documentaires nécessaires à la réussite des recherches documentaires en premier cycle. On le parcourt alors dans le sens que l'on veut, même si , on le voit, la famille bleue concerne plutôt la préparation d'une recherche et la famille orange la finalisation d'un travail documentaire.
- Soit on l'utilise en fonction de ses besoins, pour préparer des séquences de formation, suivant ce que l'on veut aborder avec les étudiants. On peut alors déduire de l'arborescence un plan de cours, des objectifs opérationnels les TP, et trouver en suivant les liens, des supports utilisables immédiatement, des définitions, des séquences préparées par d'autres formateurs etc.

Pour ce qui est de l'usage que l'on peut faire d'EruDist en formation de formateur, se reporter au III 2. de cette étude : le référentiel sert aussi bien à sensibiliser les stagiaires à la question des « compétences » qu'à bâtir avec eux des TD et TP, généralistes ou très spécialisés au contraire.

