

Diplôme de conservateur de bibliothèque

Mémoire d'étude / mars 2020

**La formation tout au long de
la vie des agents des
bibliothèques universitaires.
Enjeux et perspectives**

Élisabeth SOSSON

Sous la direction de Mathilde Barthe
Directrice de Médial – université de Lorraine

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères vont tout d'abord à Mathilde Barthe, qui m'a proposé le sujet de cette étude et immédiatement accordé sa confiance pour la mener à bien. Sa disponibilité sans faille, ses conseils avisés et sa bienveillance constante m'ont été d'un précieux secours tout au long de mes réflexions et m'ont aidée à dissiper bien des interrogations.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude à tous les professionnels des bibliothèques qui ont accepté de prendre de leur temps (au milieu de leurs nombreuses activités) pour répondre à mes questions. Qu'ils soient ici remerciés chaleureusement pour la qualité de nos échanges et la générosité avec laquelle ils m'ont assistée dans ce travail.

Essentielles encore ont été pour moi les remarques toujours pertinentes de mes chers camarades de promotion, qui ont éclairé mes questionnements par leurs parcours aussi riches que divers.

Je ne veux pas non plus oublier mes relectrices émérites, Sophie, Juliette, Pauline et Victoire, qui n'ont pas rechigné à traquer d'un œil attentif les coquilles, approximations et autres incohérences.

Ma reconnaissance va enfin à celui qui, entre stages et mémoire, est devenu mon mari. Embarqué bien malgré lui dans l'aventure de la formation continue (et, plus largement, dans le monde des bibliothèques), sa patience inégalée ne s'est jamais démentie tout au long de ce travail, ni ses encouragements constants.

Résumé : *La formation tout au long de la vie est aujourd'hui omniprésente dans le quotidien des bibliothèques de l'Enseignement supérieur. Toutefois, une dichotomie réelle s'observe entre les politiques volontaristes définies et la manière dont ce discours est traduit dans la pratique. Pour y remédier, une reconsidération de la juste place à accorder à la formation continue semble indispensable.*

Descripteurs :

Formation professionnelle ; Formation en cours d'emploi ;

Fonctionnaires – Formation ; Orientation professionnelle ;

Fonction publique – Carrières

Abstract : *Nowadays, lifelong training concerns every side of universities' libraries' life. A real gap is however to be seen between encouraging policies and the way these intentions are put into practice. Thus, it seems that lifelong training's position must be rethought and straightened.*

Keywords :

Professional Training ; Lifelong Learning ; Civil Servant – Training ;

Professional Guidance ; Civil Service – Careers

Droits d'auteurs



Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 4.0 France
disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr> ou
par courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San
Francisco, California 94105, USA.

Sommaire

SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	7
INTRODUCTION.....	9
AVANT-PROPOS.....	13
PARTIE 1 – LES RESSORTS D’UNE RÉALITÉ COMPLEXE ET MOUVANTE.....	14
I. Le cadre légal et administratif : une formation protéiforme.....	14
<i>A) De la formation continue à la formation tout au long de la vie.....</i>	<i>14</i>
<i>B) Une multiplicité de dispositifs de formation.....</i>	<i>17</i>
II. La gestion de la formation tout au long de la vie en bibliothèque universitaire : une mission d’importance ?.....	21
<i>A) Le correspondant formation, clef de voûte du dispositif ?.....</i>	<i>21</i>
<i>B) De l’entretien professionnel au plan de formation : circuit de construction d’une politique.....</i>	<i>26</i>
PARTIE 2 – UNE OFFRE DE FORMATION PLURIELLE POUR LES AGENTS DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES.....	31
I. Entre problématiques métiers et enjeux de proximité.....	31
<i>A) Une coopération en progression pour une offre davantage concertée du côté des acteurs métiers.....</i>	<i>31</i>
<i>B) Une ouverture aux offres à demeure.....</i>	<i>36</i>
II. Le cas de la formation à distance : une efficacité décuplée pour des moyens limités ?.....	38
<i>A) État des lieux de l’offre et de sa publicité.....</i>	<i>38</i>
<i>B) Les écueils et difficultés propres à la formation à distance.....</i>	<i>41</i>
PARTIE 3 – IMAGES ET USAGES DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE EN BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE.....	45
I. Pour les directions, un outil stratégique décisif ?.....	45
<i>A) Formation et projet d’établissement : un lien désormais intrinsèque.....</i>	<i>46</i>
<i>B) Un outil de management à part entière encore peu utilisé.....</i>	<i>49</i>
II. Pour les agents, un outil de re-création ?.....	53
<i>A) Quel public pour la formation ?.....</i>	<i>53</i>
<i>B) Se former pour faire face à un besoin de compétences.....</i>	<i>56</i>
<i>C) Se former pour construire une trajectoire professionnelle individuelle.....</i>	<i>58</i>
PARTIE 4 – POUR UNE BONNE PRATIQUE DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE EN BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE.....	64
I. Consolider le rôle des acteurs dédiés.....	64
<i>A) Favoriser la concertation et la visibilité de l’offre.....</i>	<i>64</i>
<i>B) Correspondant formation : une fiche de poste à harmoniser ?.....</i>	<i>67</i>
<i>C) Du N+1 au directeur : responsabiliser la hiérarchie.....</i>	<i>70</i>
II. Valoriser la formation tout au long de la vie par de nouvelles postures.....	71
<i>A) Développer un continuum de formation.....</i>	<i>71</i>
<i>B) Créer les conditions de la formation à distance.....</i>	<i>74</i>
<i>C) Favoriser de nouvelles modalités de formation.....</i>	<i>76</i>
CONCLUSION.....	83
SOURCES.....	87

I. Échanges avec les collègues.....	87
II. Fiches de poste des correspondants formation.....	89
III. Plans de formation.....	89
IV. Données statistiques.....	90
V. Catalogues de formation.....	90
VI. Cadre légal et administratif.....	90
VII. Bilans sociaux, rapports d'activité et projets d'établissement.....	92
BIBLIOGRAPHIE.....	95
ANNEXES.....	101
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	115
TABLE DES MATIÈRES.....	117

Sigles et abréviations

Nota bene : pour les sigles et abréviations figurant dans le corps du mémoire, nous avons adopté les conventions suivantes : rédaction en majuscules des sigles, composés de lettres initiales (ainsi CPF pour Compte Personnel de Formation) ; rédaction en minuscules avec une majuscule initiale pour les acronymes (tels que Bibas).

ABES : Agence bibliographique de l'Enseignement supérieur

ADCRFCB : Association des directrices et directeurs des centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques

AENES : Administration de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur

AMU : Aix-Marseille université

BIATSS : Personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé

BIBAS : Bibliothécaire assistant spécialisé

BNF : Bibliothèque nationale de France

BPI : Bibliothèque publique d'information

BU : Bibliothèque universitaire

CFP : Congé de formation professionnelle

CNFPT : Centre national de la fonction publique territoriale

CPF : Compte personnel de formation

CRFCB : Centre régional de formation aux carrières des bibliothèques

DGAFP : Direction générale de l'administration et de la fonction publique

DIF : Droit individuel à la formation

DISTDR : Département de l'information scientifique et technique et du réseau documentaire

DIU : Diplôme interuniversitaire

DRH : Directeur des ressources humaines

ENSSIB : École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques

ETP : Équivalent temps plein

FAD : Formation à distance

FPE : Fonction publique d'État

FPT : Fonction publique territoriale

FTLV : Formation tout au long de la vie
GIP : Groupement d'intérêt public
GIS : Groupement d'intérêt scientifique
GPEC : Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
IGB : Inspection générale des bibliothèques
IGE : Ingénieur d'études
ITRF : Ingénieurs et personnels techniques de recherche et de formation
MESRI : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
MOOC : *Massive Open Online Courses*
PAD : Prestation d'accompagnement à distance
PCR : Préparation des concours en réseau
PEB : Prêt entre bibliothèques
RH : Ressources humaines
SCD : Service commun de documentation
SIGB : Système intégré de gestion des bibliothèques
SYGEFOR : Système de gestion des formations
URFIST : Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique
VAE : Validation des acquis de l'expérience

INTRODUCTION

Alors que la notion de formation tout au long de la vie, ou FTLV, venait tout juste d'être définie par la loi du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique, Anne-Marie Bertrand, alors directrice de l'Enssib, donnait comme titre à un article paru la même année dans le *Bulletin des bibliothèques de France* : « La formation des bibliothécaires. Forcément continue¹ ».

Depuis lors, le législateur a apporté bien des modifications à cette réalité qu'est la formation tout au long de la vie, si bien que le paysage juridique dans lequel elle se déploie s'avère aujourd'hui en complète reconfiguration. Si ce que l'on appelle traditionnellement « formation continue » recouvre à l'origine les dispositifs grâce auxquels, une fois achevée sa formation académique dite initiale, tout salarié peut poursuivre son apprentissage au fil de sa carrière, on la définit aujourd'hui comme un « parcours pédagogique qui permet d'atteindre un objectif professionnel² » ou comme un ensemble de solutions permettant « à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle³ ». On est donc passé d'une définition relative et éducative (à savoir, les suites données à la formation initiale) à une définition absolue décrivant une réalité autonome, la formation continue étant désormais entendue comme « l'accompagnement d'un parcours⁴ ». Comme le relevait Anne-Marie Bertrand dans ce même article, l'opposition entre formation initiale et formation continue mais aussi entre formation et pratique professionnelle semble dépassée, tant les frontières qui les séparaient jadis paraissent aujourd'hui « poreuses⁵ ».

Quelle actualité donner alors aux propos d'Anne-Marie Bertrand ? Peu de temps après la parution de l'article évoqué, Georges Perrin, inspecteur des bibliothèques, était mandaté pour conduire une étude sur la formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État. Publié en 2009, son rapport pointait les limites de la mise en œuvre de la FTLV dans les établissements. Quelque dix ans après ces travaux, il semble nécessaire d'en réévaluer la pertinence pour mieux cerner la place que cette dernière occupe dans les bibliothèques, d'en poser les enjeux actuels et d'en entrevoir les perspectives.

Si nous avons au départ pour ambition de traiter la question dans sa globalité, en nous intéressant aux agents relevant du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation comme à ceux relevant du ministère de la Culture, il a été décidé, d'un commun accord avec notre directrice de recherche, de resserrer le périmètre de cette analyse aux seuls établissements de

¹BERTRAND, Anne-Marie. « La formation des bibliothécaires. Forcément continue », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2007, n° 5, p. 5-8. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2007-05-0005-001> [consulté le 14/07/2019].

²RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel*, 5 septembre 2018. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037367660&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

³RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Code du travail*. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000041412240&idSectionTA=LEGISCTA000028688646&cidTexte=LEGITEXT000006072050&dateTexte=20200121> [consulté le 20/01/2020].

⁴BERTRAND, Anne-Marie. « La formation des bibliothécaires. Forcément continue », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2007, n° 5, p. 5-8.

⁵*Ibidem*.

l'Enseignement supérieur. Outre l'impossibilité de traiter, dans les limites du cadre imposé par ce mémoire, lecture publique comme établissements académiques, ceux-ci présentent l'intérêt d'offrir un visage plus homogène : tous les agents y travaillant, quelle que soit leur filière, relèvent de la fonction publique d'État ; la présence des correspondants formations y rend homogène la gestion de la formation ; une commune « culture de la formation », pour reprendre les mots d'un directeur des ressources humaines, y a cours⁶.

L'angle retenu pour aborder les enjeux et les perspectives de la formation tout au long de la vie des agents des bibliothèques universitaires a été celui des établissements, par l'intermédiaire des points de vue respectifs des chefs de service, des correspondants formation et des agents formés. En effet, face à la dilution que connaît aujourd'hui le concept même de formation, il a fallu privilégier une approche particulière, en l'occurrence celle des représentations, et renoncer à traiter l'ensemble des problématiques soulevées. On ne s'intéressera donc pas ici, précisément, aux organismes de formation, qui méritent à eux seuls une étude approfondie dont une partie a déjà été réalisée grâce à l'enquête conduite par l'Inspection générale des bibliothèques sur les CRFCB en 2018⁷. De même, ne sera pas étudiée dans le détail la question des compétences visées par la formation (plusieurs de nos confrères conservateurs s'y sont penchés plus avant dans leurs travaux⁸), ni celle de leur gestion par les établissements, en particulier au moyen de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, ou GPEC⁹. Désireux de suivre la perspective des services eux-mêmes, nous adopterons une logique de réflexion par établissement, et non par filière, pour nous intéresser à la fois aux agents de la filière bibliothèque et à ceux de la filière des ingénieurs et personnels techniques de recherche et de formation, ou ITFR. Nous évoquerons de même les agents titulaires comme les contractuels.

Plusieurs sources ont été mises à profit pour conduire cette étude à bien. Nous avons tout d'abord sollicité nombre de collègues sur la question. Ces derniers ont été répartis en quatre catégories distinctes, chacune apportant un point de vue particulier sur la formation tout au long de la vie. Ont ainsi été contactés des agents ayant récemment bénéficié d'une formation, des directeurs d'établissement, des correspondants formation, des collègues travaillant au sein d'organismes de formation. D'autres contacts, avec des personnes relevant du ministère de la Culture (qu'ils soient affectés à la Bibliothèque nationale de France, à la Bibliothèque publique d'information, ou en bibliothèques municipales), ont également été pris afin d'éclairer tel ou tel aspect plus spécifique du sujet. Ce sont ces propos, dans leur diversité, qui ont fourni la matière première de notre

⁶BARTHE, Julien. « Assises de la formation continue des bibliothécaires », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2011, n° 5, p. 96-97. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0096-002> [consulté le 14/07/2019].

⁷LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019. Disponible en ligne : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2019/91/3/RAPPORT-2018-LE-RESEAU-DES-CRFCB-DEFINITIF-2019-02-26_1088913.pdf [consulté le 10/06/2019].

⁸On évoquera ici les travaux de Hind Bouchareb sur le numérique, de Corinne Maubernard sur l'hybridité, de Laurence Rey sur les nouvelles compétences, enfin de Laetitia Bracco sur le métier de magasinier. On trouvera les références précises de ces mémoires, tous consultables en ligne, dans la bibliographie.

⁹Noémie Rosemberg s'est en particulier intéressée tout récemment à la gestion des compétences par les référentiels métiers. ROSEMBERG, Noémie. *La gestion des compétences en bibliothèque. Une approche par les référentiels métiers*. Villeurbanne : Enssib, 2019. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68852-la-gestion-des-competences-en-bibliotheque-une-approche-par-les-referentiels-metiers.pdf> [consulté le 03/07/2019].

réflexion. En fonction de la disponibilité de nos interlocuteurs, ces échanges ont été conduits soit par téléphone, soit par *e-mail*, soit lors d'entretiens en présentiel. Les entretiens menés par téléphone et en présentiel l'ont été au moyen d'une grille de questions ouvertes, de manière à susciter une parole qui ne soit pas contrainte, selon la méthode des entretiens semi-directifs. Les trois grilles utilisées (la première pour les agents, la deuxième pour les directeurs d'établissement et la dernière pour les correspondants formation) sont présentées en annexes. Dans un souci de confidentialité, les comptes rendus de ces entretiens, en revanche, n'y figurent pas.

D'autre part, afin d'étudier au plus près la gestion de la formation tout au long de la vie à l'échelle des bibliothèques universitaires et SCD, nous nous sommes appuyée sur un corpus de 16 fiches de poste de correspondants formation, auxquelles il convient d'ajouter 4 extraits de fiches de poste ciblés sur la partie « formation des personnels ». Ces documents nous ont permis de prendre la mesure de la variété des configurations associées à cette mission, selon l'établissement concerné. S'est également montrée révélatrice sur ce point la constitution d'un second corpus, rassemblant quant à lui 19 plans de formation qui nous ont été communiqués. Ces éléments ont été en outre mis en regard avec des données quantitatives issues des rapports d'activité des services étudiés ou de leurs universités de tutelle, des bilans sociaux de ces dernières ou encore du suivi réalisé par les correspondants. Enfin, les catalogues des organismes de formation ont été analysés pour faire entrer en résonance les bilans des formations suivies avec l'offre effectivement proposée. Tous ces éléments nous ont permis de confronter représentations et réalités de cet objet mouvant que constitue la formation continue.

Par-delà les enjeux qu'elles illustrent et les perspectives qu'elles laissent entrevoir pour la formation continue des agents des bibliothèques universitaires, ces sources nous invitent à nous demander en quoi celle-ci semble vivre une phase de transition, étant tendue entre un discours volontariste et une pratique encore perfectible.

Afin de répondre cette question, nous procéderons en quatre temps. Nous aborderons tout d'abord la formation tout au long de la vie dans le cadre légal et administratif qui l'entoure, ainsi que dans son fonctionnement à l'échelle des bibliothèques universitaires. Nous interrogerons ensuite l'offre de formation à laquelle ces établissements ont accès, en nous intéressant plus spécifiquement aux enjeux recouverts par le développement récent des formations à distance. Une troisième partie nous permettra d'aborder les images et les usages effectifs de la formation continue, d'une part du point de vue des directions et de l'autre de celui des agents eux-mêmes. Enfin, nous proposerons, à partir de nos observations, un ensemble de recommandations ayant pour objectif de permettre une bonne pratique de la formation tout au long de la vie dans les établissements de l'Enseignement supérieur.

AVANT-PROPOS

Au seuil de cette étude, nous souhaiterions préciser que nous nous autorisons, tout au long de ce travail, quelques abus de langage. En effet, nous emploierons indistinctement les termes de service commun de la documentation, ou SCD, et de bibliothèques universitaires, ou BU, quel que soit le vocable privilégié par la structure concernée. En outre, ces appellations seront appliquées aux bibliothèques interuniversitaires étudiées, ceci dans un souci de confidentialité, afin de ne pas les rendre immédiatement reconnaissables.

De même, une fois précisée dans notre première partie la chronologie des expressions employées par le législateur pour désigner l'actuelle formation tout au long de la vie, nous parlerons indistinctement de FTLV ou de formation continue.

Par ailleurs, afin de préserver l'anonymat des collègues et des établissements cités, nous les mentionnerons au moyen de locutions indéterminées, ainsi un collègue, un directeur d'établissement, un correspondant, ou encore une bibliothèque. Nous les citerons en revanche explicitement dans notre quatrième partie, qui énumère un certain nombre de bonnes pratiques qu'il nous semble intéressant de développer dans les services, ceci afin de leur en attribuer la paternité et de renvoyer au besoin vers eux les collègues qui souhaiteraient poursuivre ces réflexions.

PARTIE 1 – LES RESSORTS D’UNE RÉALITÉ COMPLEXE ET MOUVANTE

I. LE CADRE LÉGAL ET ADMINISTRATIF : UNE FORMATION PROTÉIFORME

Formation professionnelle continue, formation permanente, formation tout au long de la vie... Autant d’appellations utilisées tant par le législateur que par le langage commun pour désigner la formation suivie dans le cours d’une carrière professionnelle, par opposition à la formation initiale qui constitue le bagage académique d’un employé ou d’un agent public. Loin de constituer des synonymes rigoureusement identiques, ces expressions sont porteuses de nuances qui traduisent l’esprit d’une législation en constante mutation.

Nous nous efforcerons ici de définir les contours de la formation tout au long de la vie telle qu’elle existe à l’heure actuelle. Cette réalité vient en effet s’inscrire dans un contexte légal et administratif, fortement renouvelé par le législateur au cours des dernières années et qui s’impose non seulement à la fonction publique, mais plus largement à l’ensemble des acteurs professionnels. Le corpus législatif aujourd’hui en vigueur est en outre à l’origine de divers dispositifs sur lesquels il conviendra de s’attarder, puisqu’ils sont autant de leviers offerts au salarié pour se former tout au long de sa vie professionnelle.

A) De la formation continue à la formation tout au long de la vie

Depuis son entrée dans le droit du travail, la formation tout au long de la vie n’a cessé d’être renouvelée, au gré des objectifs qui lui ont successivement été assignés et des interactions opérées entre le secteur public et le secteur privé. Nous nous appuyerons ici sur les éléments fournis dans la récente synthèse de Claude Dubar¹⁰, afin de revenir sur cette histoire mouvementée qui explique le visage de la formation tout au long de la vie en France. Nous poserons également les quelques jalons déterminants pour le cas plus particulier de la formation continue des agents publics. Dans un souci de clarté, nous n’en retiendrons que les éléments les plus significatifs pour comprendre la situation actuelle, en excluant notamment les questions complexes de financement.

Si la « formation professionnelle » figure parmi les droits garantis aux Français par le préambule de la Constitution de 1946¹¹, il faut en réalité attendre la loi du 16 juillet 1971 pour que la formation continue acquière une existence légale réelle et devienne une « obligation nationale¹² ». Cette loi portant organisation de

¹⁰DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte, collection « Repères », 2015, 6^e édition.

¹¹RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946*, 27 octobre 1946. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Preambule-de-la-Constitution-du-27-octobre-1946> [consulté le 16/01/2020].

¹²RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°71-575 du 16 juillet 1971 organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l’éducation permanente*, 16 juillet 1971. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000687666&categorieLien=id> [consulté le

la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, dite loi Delors, introduit en effet une reconnaissance du droit à la formation sur le temps de travail pour tous les salariés ainsi qu'une obligation de financer la formation pour les entreprises de plus de dix employés, créant ainsi les conditions de son existence économique. Promulguée dans la continuité des débats suscités par les grèves de 1968, la loi faisait suite aux négociations qui aboutirent à l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970, présenté alors comme « l'emblème de l'efficacité du dialogue social¹³ ».

À sa suite, la loi du 13 juillet 1983 portant droits et devoirs des fonctionnaires dispose que « le droit à la formation permanente est reconnu aux fonctionnaires¹⁴ ». Trois objectifs sont alors assignés à la formation continue des agents publics : leur permettre d'exercer leurs fonctions avec la meilleure efficacité pour satisfaire les besoins des usagers ; favoriser leur mobilité ; créer les conditions d'une réelle égalité d'accès aux grades et emplois entre les hommes et les femmes¹⁵. En outre, est posée une distinction entre trois catégories d'actions de formation : les actions menées à l'initiative de l'administration ; les actions de préparation aux concours et examens professionnels ; les actions entreprises par les agents eux-mêmes¹⁶.

Les réformes successives de la formation professionnelle continue « ne changeront pas son architecture juridique, mais modifieront plus ou moins sa coloration sociale et politique¹⁷ ». Les lois de 1978¹⁸ puis de 1984¹⁹ recréent ainsi dans le secteur privé la distinction déjà effective dans la fonction publique entre les actions de formation laissées à l'initiative de l'employeur (appelées à se concrétiser dans un plan de formation réalisé à l'échelle de l'entreprise) et celles laissées à l'initiative du salarié (manifestées par la création du congé individuel de formation). On voit ici en germe la réflexion menée par le législateur autour des motivations à l'origine de la formation : est-elle liée à des nécessités inhérentes aux fonctions exercées ou plutôt à un désir individuel d'accroître ses compétences professionnelles ?

Cette tension se trouve pleinement assumée, de sorte que le législateur impose en 2000²⁰ aux entreprises d'adapter les salariés à l'évolution de leurs emplois, tandis que la liberté du salarié à se former au fil de son parcours se trouve réaffirmée en 2004 par la création d'un nouveau dispositif, baptisé droit individuel

16/01/2020].

¹³DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte, collection « Repères », 2015, 6^e édition, p. 27.

¹⁴RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires*, articles 21 et 22, 13 juillet 1983. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000504704&categorieLien=id> [consulté le 23/01/2020].

¹⁵RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Décret n°85-607 du 14 juin 1985 relatif à la formation professionnelle des fonctionnaires de l'État*, article 1^{er}, 14 juin 1985. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000310000&categorieLien=id> [consulté le 23/01/2020].

¹⁶RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Décret n°85-607 du 14 juin 1985 relatif à la formation professionnelle des fonctionnaires de l'État*, article 3, 14 juin 1985. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000310000&categorieLien=id> [consulté le 23/01/2020].

¹⁷DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte, collection « Repères », 2015, 6^e édition, p. 29.

¹⁸RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°78-754 du 17 juillet 1978 modifiant certaines dispositions du livre IX du Code du travail relatives à la promotion individuelle, au congé de formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle*, 17 juillet 1978. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000518242&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

¹⁹RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°84-130 du 24 février 1984 dite Rigout portant réforme de la formation professionnelle continue et modification corrélatrice du Code du travail*, 24 février 1984. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000320429> [consulté le 20/01/2020].

²⁰RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail*, 19 janvier 2000. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000398162&dateTexte=&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

à la formation, ou DIF²¹. En vertu de ce dernier, l'employé se voit chaque année octroyer 20 heures de formation cumulables sur 6 ans, dont il peut librement disposer pour conduire son projet professionnel. La loi de 2004, pour novatrice qu'elle soit sur ce point, n'est toutefois destinée qu'aux seuls acteurs privés.

La disparition de la « formation permanente » au profit de la « formation tout au long de la vie » est consacrée par la loi du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique²². Au-delà de la rupture terminologique qu'elle implique, cette loi destinée aux agents publics revêt une importance toute particulière pour notre étude. En effet, comme le notait Michel Netzer en 2009 dans un article examinant ses répercussions à venir²³, la loi vise à tenir deux exigences complémentaires : permettre aux agents d'exercer leurs fonctions de manière plus efficace ; introduire dans leur carrière « des perspectives de moyen et de long terme²⁴ », en leur ouvrant l'accès au DIF jusqu'alors réservé au secteur privé²⁵. D'autre part, la loi de 2007 met en place une typologie ternaire des actions de formation, qui détermine les conditions de leur mise en œuvre en fonction du lien que ces actions entretiennent avec les fonctions sur lesquelles l'agent est mobilisé²⁶. Nous reviendrons ultérieurement sur cette typologie, dans la mesure où elle est toujours en vigueur aujourd'hui et demeure l'un des éléments-clefs de la gestion de la formation continue dans les établissements. Enfin, dans un souci d'accompagner les agents, la loi de 2007 instaure un entretien de formation annuel, dont l'objectif est de déterminer les besoins de l'agent en matière de formation, en prenant appui à la fois sur « les objectifs individuels liés à son poste » et « sur ses perspectives d'évolution professionnelles et personnelles²⁷ ».

Constatant par la suite que « l'empilement de dispositifs, d'organismes et de financements, réalisé par les lois successives, avait rendu le système quasiment illisible²⁸ », il a paru nécessaire au législateur de procéder à une simplification de l'organisation de la FTLV, traduite par l'adoption de la loi du 5 mars 2014²⁹. Ce texte instaure en particulier un compte personnel de formation, ou CPF, qui remplace le DIF. Ce nouveau dispositif, que les actifs conservent tout au long de leur carrière (y compris en cas de chômage et quels que soient leurs employeurs successifs), leur permet de bénéficier de 24 heures de formation par an, cumulables jusqu'à 150 heures. La mobilisation du CPF, comme l'était celle du DIF, est

²¹RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social*, 4 mai 2004. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&dateTexte=&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

²²RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique*, 2 février 2007. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000465739#LEGIARTI000006451578> [consulté le 17/01/2020]. Cette loi, qui concerne la fonction publique d'État, est complétée le 19 février par une seconde loi destinée aux agents de la fonction publique territoriale.

²³NETZER, Michel. « De la formation continue à la "Formation professionnelle tout au long de la vie" », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2009, n° 2, p. 72-75.

²⁴NETZER, Michel, « De la formation continue à la "Formation professionnelle tout au long de la vie" », p. 72.

²⁵Fait notable, le DIF est accessible tant aux agents titulaires que contractuels de la fonction publique.

²⁶Comme le précise à nouveau M. Netzer en se référant à la circulaire du 19 décembre 2017 : « ce n'est pas la nature d'une formation qui détermine son appartenance à l'une des trois catégories, mais le contexte et la motivation de la demande ». NETZER, Michel, « De la formation continue à la "Formation professionnelle tout au long de la vie" », p. 73.

²⁷NETZER, Michel, « De la formation continue à la "Formation professionnelle tout au long de la vie" », p. 75.

²⁸DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*, p. 34.

²⁹RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale*, 5 mars 2014. Disponible en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=FC85340089B2789906C87BC99C8E6F6F.tpdjo03v_3?cidTexte=JORFTEXT000028683576&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000028683573 [consulté le 20/01/2020].

laissée à l'initiative du salarié. Réservé dans un premier temps au secteur privé, le CPF est étendu à la fonction publique d'État au 1^{er} janvier 2017. Par ailleurs, la loi de 2014 se caractérise par une extension de la notion de FTLV à de nouvelles modalités de formation, à savoir la formation à distance et les formations mixtes³⁰.

La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel³¹, reprenant la terminologie de la loi de 2004, promeut une conception de la formation comme acquisition ou consolidation de compétences et non plus de savoirs intellectuels. Entre autres dispositions³², elle convertit l'unité de mesure du CPF pour le secteur privé, transformant les 24 heures de formation allouées par an en une somme de 500 €, cumulable dans la limite de 5 000 €. De manière plus significative, la définition de la FTLV se trouve à nouveau étendue, pour s'ouvrir aux formations « en situation de travail³³ », c'est-à-dire associant à des temps de travail des moments de retour réflexif, avec l'appui d'un tuteur et une évaluation finale. La loi de 2018 se traduit aussi par la mise en place d'outils techniques (site et application dédiés³⁴) dont le but est de donner aux actifs les conditions réelles pour devenir acteurs de leur parcours professionnel.

Dernière loi intéressant notre sujet, la loi du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique³⁵ ajoute à la loi de 1983 l'obligation de former au management les agents publics accédant pour la première fois à des fonctions d'encadrement. Elle traduit par là une diffusion de l'encadrement intermédiaire dans le secteur public et la volonté de l'accompagner.

In fine, le système français de formation tout au long de la vie semble s'orienter vers une prise en compte toujours croissante de l'initiative des personnes et, par là, vers une démocratisation réelle des dispositifs permettant de construire un parcours professionnel individuel. Quels sont alors les dispositifs dont l'agent public peut aujourd'hui se saisir en ce sens ?

B) Une multiplicité de dispositifs de formation

Mis à jour au fil des réformes successives, le *Code du travail* fournit à l'agent public (et, plus largement, au salarié) la liste des divers dispositifs auxquels ce dernier peut recourir pour assurer le développement de ses compétences tout au long de sa carrière professionnelle³⁶. Ces mêmes outils sont également décrits de

³⁰RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale*, 5 mars 2014, article 5. Disponible en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=FC85340089B2789906C87BC99C8E6F6F.tpdjo03v_3?cidTexte=JORFTEXT000028683576&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000028683573 [consulté le 20/01/2020].

³¹RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel*, 5 septembre 2018. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037367660&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

³²La loi s'intéresse également à une réforme de l'apprentissage, à la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes au sein des entreprises, ou encore à l'accès à l'emploi pour les personnes en situation de handicap. Elle stipule enfin que les organismes de formation devront faire l'objet d'une certification de qualité.

³³RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel*, article 4, 5 septembre 2018. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037367660&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

³⁴Site www.moncompteformation.fr et application mobile moncompteformation (accessible depuis le 21 novembre 2019), gérés par la Caisse des dépôts.

³⁵RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2019-828 du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique*, 6 août 2019. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038889182&categorieLien=id> [consulté le 23/01/2020].

³⁶Les dispositions qui concernent la « formation professionnelle tout au long de la vie » y figurent dans la sixième partie de la partie législative. RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Code du travail*. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000041412240&idSectionTA=LEGISCTA000028688646&cidTexte=LEGITEXT000006072050&da>

manière synthétique par le récent *Guide pratique* publié par la DGAFP à destination des services des ressources humaines³⁷. Le schéma présenté ici permet d'en donner un rapide aperçu (figure 1).



Figure 1 – Les dispositifs de formation professionnelle dans la fonction publique en 2020³⁸.

D'un point de vue historique, mais également statistique, le premier moyen que les agents publics sollicitent pour se former reste la préparation de concours et d'examens professionnels, que l'administration est en effet tenue d'accompagner. Le *Bilan social 2017-2018* du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation³⁹ paraît en ce sens révélateur, puisque sur l'ensemble des agents BIATSS ayant sollicité une formation à titre individuel en 2017, 96 à 99 % d'entre eux ont opté pour la préparation d'un concours ou d'un examen⁴⁰. La tendance semble également identique pour les personnels des

teTexte=20200121[consulté le 20/01/2020].

³⁷DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUE. *Guide pratique 5. Les outils de la formation*. Paris : DGAFP, 2016. Disponible en ligne : https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/coll_outils_de_la_GRH/CMC-5.pdf [consulté le 22/01/2020].

³⁸MINISTÈRE DE L'ACTION ET DES COMPTES PUBLICS, *Portail de la fonction publique*, « La formation professionnelle dans la fonction publique ». Disponible en ligne: <https://www.fonction-publique.gouv.fr/la-formation-professionnelle-dans-la-fonction-publique> [consulté le 04/11/2019].

³⁹Pour précieux qu'il soit, ce rapport ne livre pas de données spécifiques par filière professionnelle, se contentant d'informations relatives à la formation continue de l'ensemble des agents BIATSS. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION, *Bilan social 2017-2018*. Paris : ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019. Disponible en ligne : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/concours_emploi_carriere/40/4/Bilan_social_2017-2018_Enseignement_superieur_recherche_et_innovation_1173404.pdf [consulté le 13/01/2020].

⁴⁰Les 96% s'appliquent aux agents de catégorie A, tandis que les agents de catégorie B et de catégorie C sollicitent la préparation d'un concours dans 99% des cas. Taux calculés à partir de : MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION. *Bilan social 2017-2018*, Paris :

bibliothèques, qui font un usage moindre des autres procédures laissées à leur initiative propre. Ce constat étant fait, il nous faudra questionner, dans un développement ultérieur, l'usage fait par les collègues des BU de ces autres dispositifs mis en place par le législateur.

Quelles sont donc ces procédures ? La validation des acquis de l'expérience, ou VAE, permet tout d'abord de faire reconnaître les compétences professionnelles acquises au cours d'une carrière par l'obtention de tout ou partie d'un diplôme universitaire, d'un titre ou d'une certification professionnelle ou bien par l'accès à un cursus de formation sans justifier du niveau d'études ou des diplômes normalement requis. En cela, cette procédure s'avère particulièrement intéressante pour les agents qui disposent d'un faible bagage académique mais d'une solide expérience professionnelle.

Le congé de formation professionnel, ou CFP, place les agents qui le souhaitent dans une situation de congé longue durée (qui ne peut toutefois excéder trois années pour l'ensemble d'une carrière) leur donnant l'opportunité de suivre une formation à caractère professionnel ou personnel. Ce type de dispositif se révèle par exemple précieux pour un agent qui souhaite préparer un concours ou reprendre des études, d'autant que ce dernier conserve sa rémunération au cours de la première année de son congé de formation. De même, un congé de formation spécifique, d'une durée d'un an pour l'ensemble d'une carrière, existe pour les conservateurs et les conservateurs généraux de bibliothèques⁴¹.

Le bilan de compétences peut être sollicité par un agent désireux d'obtenir l'analyse de ses aptitudes professionnelles comme personnelles par un prestataire extérieur. L'exercice doit *in fine* permettre au demandeur d'envisager une reconversion, qui peut passer par un projet de formation. Il est donc réservé aux agents ayant accompli dix ans de service effectifs et ne peut avoir lieu qu'à deux reprises maximum au cours d'une carrière.

La période de professionnalisation, d'une durée maximale de six mois, a pour objectif d'accompagner les agents qui accèdent à un emploi exigeant d'eux des compétences nouvelles ou des qualifications autres que les leurs. Afin de prévenir le risque d'inadaptation professionnelle découlant de cette situation, ce dispositif consiste à alterner des temps de formation avec des mises en situation sur le nouveau poste de travail, en mobilisant si nécessaire l'appui d'un tuteur.

Enfin, le compte personnel de formation ou CPF, évoqué précédemment, correspond à un capital mis à la disposition de l'agent (qu'il soit titulaire, stagiaire, ou contractuel) pour lui permettre de suivre des formations qui ne présentent pas de lien avec les fonctions que celui-ci est amené à exercer. En cela, il s'agit pour l'agent de conduire librement son « projet d'évolution professionnelle⁴² ». Les formations mobilisées par l'intermédiaire du CPF devant avoir lieu sur le temps de travail, les demandes restent soumises à l'approbation de l'employeur, qui prend en charge les frais pédagogiques. Ouvert en janvier 2017 à la fonction publique d'État, ce dernier dispositif a fait l'objet d'une modification importante en 2018, se trouvant désormais fondé sur l'octroi d'un capital financier et non plus horaire. Les deux unités cohabitent pour le moment pour les agents publics, chaque heure étant traduite en somme financière. Dès lors, il conviendra de s'interroger sur les

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019, p. 226-227.

⁴¹ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES, *Congé recherche pour les conservateurs de bibliothèques*. Villeurbanne : Enssib, 6 février 2018. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/services-et-ressources/questions-reponses/conge-recherche-pour-les-conservateurs-de-bibliotheques> [consulté le 22/01/2020].

⁴²RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Service-public.fr*, « Compte personnel de formation (CPF) dans la fonction publique d'État (FPE) ». Disponible en ligne : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F18090> [consulté le 22/01/2020].

répercussions de telles réformes sur la manière dont est gérée la formation continue au sein des bibliothèques universitaires.

Nous soulignerons ici que cette énumération présente bien les leviers dont la sollicitation est laissée à l'initiative de l'agent, à l'exclusion des actions de formation mises en œuvre en réponse aux besoins identifiés par son administration. Désignées dans le *Bilan social* du MESRI comme « formation professionnelle continue » (les dispositifs décrits précédemment étant, eux, évoqués comme « formation professionnelle hors formation continue »), ces actions impulsées par l'administration prennent des formes traditionnelles, qu'il s'agisse de stages assurés par des organismes certifiés, de participation à des journées d'études, colloques ou congrès, ou encore de visites d'établissements. Toutefois, elles constituent la majorité des actions de formation dont bénéficient les agents de l'Enseignement supérieur, puisqu'elles représentent près de 88 % de l'ensemble des actions suivies par les BIATSS (par opposition aux actions relevant de la formation statutaire et des dispositifs sollicités par l'agent lui-même)⁴³.

Quelle que soit la formation envisagée et l'origine de son initiative, celle-ci est appelée à être examinée par la hiérarchie de l'agent pour s'inscrire dans la typologie créée par la loi de 2007. Présentées dans le tableau ci-dessous (figure 2), les trois catégories établies permettent à la fois de distinguer la motivation qui sous-tend la demande de formation et de définir les modalités de sa mise en œuvre. Plus que le contenu de la formation et l'acteur à son initiative, force est de constater que c'est l'objectif recherché qui constitue le fondement de la classification proposée par le législateur. En définitive, l'enjeu consiste à fournir à l'administration un outil qui lui permettra de bâtir sa stratégie de formation en fonction des priorités qu'elle aura définies et dans la mesure des moyens financiers qu'elle décidera d'allouer.

Rappelons, à ce titre, que si la FTLV en bibliothèque universitaire se déploie dans un cadre réglementaire et légal homogène pour l'ensemble de la fonction publique d'État, elle demeure en partie dépendante du budget que chaque université, autonome dans sa gestion financière depuis 2007⁴⁴, décide d'y consacrer. Ces crédits sont gérés soit par les services de formation continue ou de ressources humaines des universités, soit par les bibliothèques universitaires directement, si une ligne budgétaire leur est accordée en ce sens. Il s'agit là d'un critère supplémentaire avec lequel chaque structure doit composer pour remplir ses objectifs en matière de formation, même si un système de conventionnement leur permet de bénéficier d'un important panel de formations gratuites.

Comme on peut le constater, la formation continue est soumise à un certain nombre de règles qui en définissent le périmètre. Loin d'être statique, celui-ci a été profondément renouvelé au cours des dernières années, ce qui nécessite pour les établissements une constante adaptation aux dernières évolutions.

⁴³MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION, *Bilan social 2017-2018*, Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019, p. 226-227.

⁴⁴RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, *Loi n°2007-1189 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*, 10 août 2007. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000824315> [consulté le 24/02/2020].

Type d'action	Définition	Caractéristiques
Type 1 – T1	Adaptation immédiate au poste	À l'initiative de l'employeur, obligatoire et réalisée sur le temps de travail
Type 2 – T2	Adaptation à l'évolution prévisible des métiers ou maintien dans l'emploi	À l'initiative de l'employeur ou de l'agent, réalisée sur ou hors temps de travail ⁴⁵
Type 3 – T3	Développement de qualifications ou acquisition de nouvelles qualifications en vue de préparer une évolution professionnelle	À l'initiative de l'agent, sur ou hors temps de travail ⁴⁶

Figure 2 – Les dispositifs de formation professionnelle en 2020⁴⁷.

II. LA GESTION DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE EN BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE : UNE MISSION D'IMPORTANCE ?

Une fois ce contexte législatif et réglementaire posé, il nous faut nous interroger sur son application au quotidien pour le cas particulier des bibliothèques universitaires. Nous aborderons la question en deux temps, en présentant tout d'abord l'acteur-clef de sa mise en œuvre dans les établissements, à savoir le correspondant formation, puis en abordant la manière dont celui-ci s'acquitte de sa mission pour construire sa politique de formation.

A) Le correspondant formation, clef de voûte du dispositif ?

Les enjeux soulevés par le pilotage de la FTLV ont conduit les bibliothèques universitaires à en faire une mission spécifique, confiée à un collègue que l'on désigne de manière générique sous le nom de correspondant formation. Aucun texte ne définissant ni cadrant la fonction, celle-ci semble être apparue de manière spontanée au sein des établissements⁴⁸, si bien qu'en 2013 tous en étaient dotés⁴⁹.

⁴⁵« Avec accord écrit de l'agent » et « dans la limite de 50 heures par an ». RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État*, 15 octobre 2007, article 9. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000469540> [consulté le 17/01/2020].

⁴⁶« Avec accord écrit de l'agent » et « dans la limite de 80 heures par an ». RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État*, 15 octobre 2007, article 9. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000469540> [consulté le 17/01/2020].

⁴⁷MINISTÈRE DE L'ACTION ET DES COMPTES PUBLICS, *Portail de la fonction publique*, « La formation professionnelle dans la fonction publique ». Disponible en ligne : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/la-formation-professionnelle-dans-la-fonction-publique> [consulté le 04/11/2019].

⁴⁸Ce constat est celui du service Questions ? Réponses ! de l'ENSSIB, dans un billet mis en ligne en 2016. ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. « Correspondant formation dans un SCD », *Questions ? Réponses !* [en ligne], 27 mai 2016. Disponible en ligne : [consulté le 30/01/2020].

⁴⁹JUNG, Laurence. « Former les bibliothécaires tout au long de la vie, pour quoi faire ? », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2013, n°6, p. 81-82. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-06-0081-006> [consulté le 30/01/2019].

La tâche de ces agents au « rôle pivot » (pour reprendre une expression d'Élisabeth Collantès en 2011⁵⁰) consiste en réalité à se trouver « à la croisée des demandes de l'établissement, des contraintes du service et des projets individuels⁵¹ ». Leur travail s'articule en effet autour de trois axes : élaborer le plan de formation de l'établissement ; le mettre en œuvre grâce aux moyens financiers et humains alloués ; en assurer le suivi et l'évaluation.

Mais qui sont-ils exactement ? Afin de questionner la position de ces acteurs au sein des établissements ainsi que la manière dont ils s'acquittent de leur mission autour de la formation continue des personnels, nous nous appuyerons sur le corpus de 16 fiches de postes réuni par nos soins et sur les échanges que nous avons pu nouer avec 22 collègues nommés sur cette fonction. Ces derniers appartiennent à des structures d'envergure diverse⁵², implantées sur des territoires allant de la Bretagne aux Pyrénées et à la Provence, de la région parisienne à l'Outre-Mer.

Correspondant formation : un poste profilé ?

L'étude des fiches de poste des collègues interrogés laisse en premier lieu apparaître la multiplicité des noms qui leur sont donnés dans les établissements : correspondant formation, correspondant formation des bibliothèques, correspondant formation continue, responsable ou chargé de la formation des personnels, chargé de mission formation continue, responsable du développement des compétences. On perçoit là une ambiguïté, qui nous est d'emblée apparue lorsque nous avons cherché à prendre attache avec nos interlocuteurs par l'intermédiaire des pages de contact des bibliothèques : la possible confusion induite par l'appellation « correspondant formation » entre la mission dédiée à la formation des personnels et celle dédiée à la formation des usagers. En effet, nous avons à plusieurs reprises été orientée vers la personne chargée des formations proposées aux étudiants, aux doctorants ou aux chercheurs par la bibliothèque. Est-ce là le signe d'une méconnaissance de la fonction ? Il nous semble plus pertinent d'y voir l'une des conséquences du développement massif des services de formation des usagers au cours des dernières années. Nous relèverons aussi que la mission de correspondant formation ne figure pas nécessairement dans l'intitulé du poste occupé, étant dans ce cas mentionnée dans la liste des autres missions confiées à l'agent concerné.

Ces mêmes fiches de poste mettent également en avant la diversité des statuts des agents nommés à cette fonction. Si la plupart de nos interlocuteurs sont bibliothécaires ou conservateurs des bibliothèques⁵³, la filière ITRF fournit elle aussi des correspondants formation. Tous sont en revanche des personnels titulaires de catégorie A de la fonction publique d'État. Plus que la filière dont relèvent les agents désignés, c'est donc leur « sensibilité⁵⁴ » aux enjeux de la formation qui a conduit les chefs d'établissement à les nommer sur ces fonctions.

⁵⁰Élisabeth Collantès était alors responsable de la formation professionnelle à l'ancienne MISTRD du MESRI.

⁵¹BARTHE, Julien. « Assises de la formation continue des bibliothécaires », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2011, n° 5, p. 96-97. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0096-002> [consulté le 14/07/2019].

⁵²Les effectifs des établissements étudiés vont de 187 agents pour la BIUS (dans sa configuration au 1^{er} janvier 2020) à 16 pour l'université de Nouvelle-Calédonie, le nombre d'agents moyen par établissement s'élevant à 73.

⁵³Notre panel de correspondants formation interrogés compte 11 conservateurs ou conservateurs en chef et 11 bibliothécaires.

Les raisons qui expliquent cette « sensibilité » sont multiples : l'agent a pu faire l'expérience d'une reconversion professionnelle ou d'une formation exigeante, être amené à s'intéresser à la formation du fait de sa position de cadre ou encore être déjà familier de cette thématique grâce à un poste antérieur (en ayant par exemple exercé au sein d'un organisme de formation tels qu'un CRFCB ou une Urfrist). L'attractivité de la fonction semble réelle, car nombre de collègues ont fait montre de leur intérêt à l'exercer⁵⁵. Une correspondante indique ainsi : « c'est une fonction très intéressante que j'ai plaisir à assurer dans un contexte favorable (direction incitative et bonnes relations avec le service formation de l'Université) ».

Une fois nommés, les correspondants formation, quel que soit leur parcours antérieur, sont invités à participer au stage national organisé chaque année à leur intention par le CRFCB Médiat Rhône-Alpes. Cette formation, répartie sur quatre jours (deux jours en février-mars, puis deux jours en juin), réunit une douzaine de participants autour d'un double objectif : découvrir les enjeux stratégiques de la formation dans la politique de l'université et dans celle de la BU ; s'approprier les clefs de mise en œuvre d'une politique de formation⁵⁶. Pour les personnes interrogées, l'intérêt de ce stage, au-delà des connaissances dispensées, réside surtout dans l'échange qu'il permet de nouer avec d'autres correspondants formation. « C'est l'occasion de découvrir la diversité des situations en fonction des universités », déclare ainsi une collègue. Un autre, toutefois, déplore qu'il s'agisse là des seuls contenus apportés sur le sujet, estimant qu'ils ne constituent qu'un « maigre bagage ». Un troisième note en effet que la fonction « exige des compétences RH qu'on n'a pas au départ », ce qui nécessite une véritable adaptation lors de la prise de fonction et, surtout, un travail de veille tout particulier pour suivre les évolutions de la législation sur le sujet.

La formation continue, une mission rarement unique

Loin de constituer une mission nécessairement à temps complet, la gestion de la FTLV occupe de 1 à 100 % d'un ETP sur les fiches de poste étudiées, pour une quotité moyenne d'environ 33 %. S'il convient naturellement de prendre en compte les moyens humains de l'établissement concerné pour pondérer les différences observées, l'écart paraît manifeste entre le collègue qui consacre la totalité de son temps de travail à cette mission et celui qui doit composer avec un panel d'autres activités. Le graphique présenté ci-dessous a pour vocation de mettre en valeur le rapport extrêmement variable entre la quotité attribuée et les effectifs de l'établissement (figure 3).

Chez les collègues interrogés, ces autres missions (toujours considérées, à trois exceptions près, comme principales au détriment de la mission formation continue) concernent en majorité le pilotage de la formation des usagers, la responsabilité d'une des bibliothèques du réseau, la coordination d'un pôle documentaire voire de la politique documentaire dans son ensemble, la gestion des questions d'indicateurs, de qualité et d'évaluation ou encore le pilotage de la

⁵⁴Il s'agit là du terme employé par un directeur de bibliothèques universitaires pour justifier la nomination du correspondant formation de son établissement.

⁵⁵Responsable de Médiat Rhône-Alpes et du séminaire d'analyse des pratiques des correspondants formation, Marie-Madeleine Saby a relevé à l'occasion de cette première expérience, organisée les 10 et octobre 2019, les points forts identifiés par les collègues : le développement d'une expertise sur le sujet, le succès des agents aux concours, la possibilité de travailler avec l'ensemble des personnels de l'établissement, l'organisation d'une formation en interne.

⁵⁶Le programme du stage 2020 est disponible sur le site de Médiat à cette adresse : <http://mediat.univ-grenoble-alpes.fr/%C3%A9v%C3%A9nement/stage-national-des-nouveaux-correspondants-formation-site-de-lyon> [consulté le 29/01/2020].

communication interne et/ou externe (figure 4). Autant de tâches qui placent les collègues concernés dans une position d'encadrement et justifient leur présence au sein des équipes de direction, ce qui toutefois ne s'avère pas systématique⁵⁷. En effet, bien que cette participation aux instances de décision constitue un « atout majeur » pour une collègue et soit jugée « fondamentale » par un autre, il arrive que le correspondant formation se trouve exclu du premier cercle de gouvernance de son SCD, comme l'est une collègue invitée à ne participer qu'au comité de direction élargi. Une telle mise à l'écart s'avère problématique pour une dernière collègue, qui précise :

Ça me semble en tous cas très important que le correspondant formation soit membre de l'équipe de direction ou au moins pour les gros établissements qu'il y soit parfois invité ou fasse partie de l'équipe élargie, sinon le correspondant formation risquerait de passer à côté de la partie stratégique de sa mission.

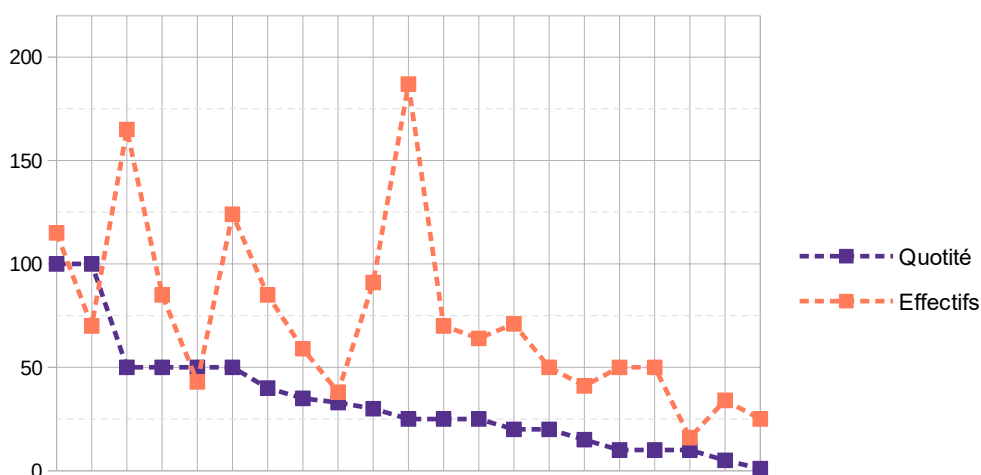


Figure 3 – La quotité dévolue à la FTLV rapportée aux effectifs des établissements étudiés.

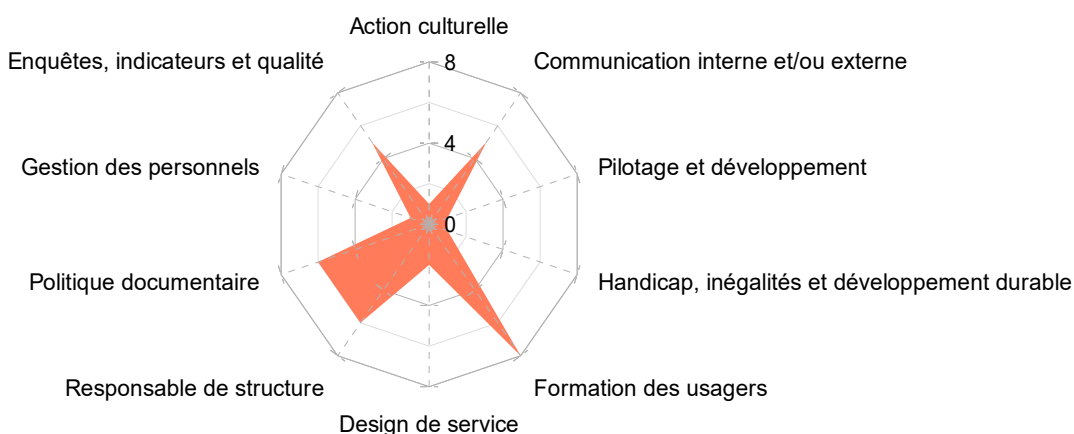


Figure 4 – Les thématiques des autres missions des correspondants formation dans les établissements étudiés⁵⁸.

⁵⁷Sur le panel des agents interrogés, un seul correspondant formation n'est pas membre de l'équipe de direction de son établissement.

⁵⁸La thématique « Handicap, inégalités et développement durable » correspond à la fonction de référent handicap, égalité femmes-hommes, lutte contre les discriminations et développement durable.

Entre relations hiérarchiques et relations fonctionnelles

De fait, la position du correspondant formation au sein de son organisation est assez originale. Directement rattachée à la direction dans les organigrammes (comme les autres missions transverses)⁵⁹, la fonction comporte rarement l'encadrement d'un service dédié⁶⁰, le correspondant formation assumant seul le pilotage de la FTLV à l'échelle de son établissement, avec le soutien des agents de la filière administrative (qu'ils soient directement rattachés à la bibliothèque ou bien membres des services RH de l'université). Les relations hiérarchiques du correspondant formation se trouvent par conséquent limitées.

Cependant, ce dernier côtoie du fait de ses missions l'ensemble des personnels de son établissement, ce qui suscite l'enthousiasme d'un collègue qui note que le poste « permet de connaître tout le monde à la bibliothèque », tandis qu'une autre apprécie le poste « pour son aspect transverse et pour la relation différente qu'elle permet de nouer avec les agents ». En effet, tandis que les responsables hiérarchiques directs lui font remonter les besoins des agents placés sous leur responsabilité, les agents eux-mêmes viennent solliciter son appui si leur demande de formation nécessite d'être argumentée auprès de la direction et peuvent faire appel à ses conseils en cas de besoin. C'est ce qui amène l'un des correspondants interrogés à souligner que « ce qui est très important dans ce rôle, c'est le côté conseil et interface », ou une deuxième à se positionner comme « avocate » de ses collègues auprès de la direction, qui valide en dernier lieu le plan de formation établi par le correspondant. La première des qualités attendues de la part de ce collègue particulier semble véritablement l'écoute. Une collègue apporte en ce sens ce témoignage : « j'ai vu ma place au SCD changer considérablement depuis que j'ai repris cette fonction, car chacun me confie ses projets de formation mais aussi d'évolution professionnelle, et au-delà ses insatisfactions ou désirs de reconversion ». Et un second de noter : « clairement, on est dans l'humain [...], on touche à l'état des gens dans leur poste [...]. C'est ce qui est à la fois passionnant et difficile, car ça demande un peu de psychologie ».

Les relations fonctionnelles du correspondant formation dépassent enfin le strict périmètre de la BU, puisque celui-ci est amené à travailler en collaboration avec les services ressources humaines et formation continue de son université. Le plan de formation de la BU vient en effet s'intégrer au plan de formation global de l'université et les statistiques produites par le correspondant formation alimentent le bilan social ou le rapport d'activité rédigé chaque année pour l'ensemble des composantes et services supports⁶¹. D'autre part, selon l'organisation retenue, la BU peut ne pas disposer d'un budget en propre dédié à la formation continue. C'est dans ce cas avec la DRH de l'université que le correspondant aura à négocier pour faire valoir les demandes de ses collègues. Le correspondant formation exerçant un « rôle d'information de premier niveau⁶² », il lui revient d'orienter ses collègues vers les services compétents de l'université en cas de nécessité, notamment pour activer le CPF et réfléchir à une reconversion professionnelle. Si ce dispositif rend en effet les agents autonomes dans la conduite de leur projet professionnel, il

⁵⁹C'est le cas pour la BSB, la BIUS, les BU de Rennes 1, Lyon 2, Lyon 3, AMU, l'UPEC (où leur titulaire exerce en majeure des fonctions transverses), mais aussi pour les BU de l'UPHF.

⁶⁰Un service de deux personnes existait ainsi à la BIUS jusqu'à la fin de l'année 2018, tandis que la gestion du fonds de documentation professionnelle est confiée à un agent placé sous la responsabilité du correspondant formation à la BSB.

⁶¹Plusieurs fiches de poste mentionnent explicitement cette contribution aux bilans statistiques de l'université .

⁶²Nous reprenons ici la formule d'un de nos interlocuteurs.

suppose toutefois des négociations avec l'employeur public afin d'arrêter les modalités de sa mise en œuvre (à savoir le financement que peut apporter l'université ou encore l'articulation avec le temps de travail). Enfin, l'université est elle-même l'un des acteurs de la formation continue en BU, comme nous le constaterons plus loin.

En dehors de l'université, c'est avec les organismes de formation que le correspondant formation est enfin le plus fréquemment en contact. Son rôle consiste en effet à leur transmettre le plan de formation préparé par ses soins, de manière à leur permettre de bâtir un catalogue adapté aux besoins des établissements. Une véritable relation de confiance s'installe bien souvent avec ces interlocuteurs, comme en témoignent les propos suivants : « avoir d'excellentes relations avec les personnels des deux principaux sites de formation continue utilisée par les collègues (CFCB et URFIST) m'aide beaucoup dans mon travail ». Ces liens sont d'autant plus étroits que plusieurs collègues correspondants interviennent également comme formateurs au sein de ces organismes, ce qui les rend pleinement conscients des enjeux soulevés par la formation.

En conséquence, la position du correspondant formation au sein de son organisation, qui l'amène à assurer la gestion de la formation continue de ses pairs, se distingue par son originalité. Comment cet agent aux missions spécifiques élabore-t-il alors la politique de formation de son établissement ?

B) De l'entretien professionnel au plan de formation : circuit de construction d'une politique

Par quelle logique le correspondant formation aboutit-il au plan de formation de son service ? Quels sont les éléments dont celui-ci doit tenir compte lors de sa réflexion ? Les entretiens conduits avec les correspondants formation, mais aussi avec les agents et les chefs d'établissement, ainsi que le corpus de plans de formation constitué fournissent quelques clefs de compréhension des mécanismes à l'œuvre dans la constitution des politiques de formation des établissements.

Un environnement de travail fortement cadré

Comme nous l'indiquait un collègue, le plan de formation doit se greffer à un environnement administratif et stratégique très précis. En effet, au-delà du cadre légal et réglementaire évoqué précédemment, schéma directeur de la DGAFP⁶³, orientations ministérielles et stratégie propre de l'établissement concerné posent les fondements de toute réflexion autour de la FLTV au sein des bibliothèques universitaires. Parmi ces éléments, le plus crucial est sans nul doute le projet de service, base assumée des plans de formation que nous avons pu consulter, que la formalisation en soit plus ou moins avancée. L'une de nos interlocutrices nous a ainsi indiqué qu'elle avait retenu du stage national des correspondants formation le

⁶³DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUE, *Le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État*. Paris : DGAFP, 2018. Disponible en ligne : [https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/carrieres_et_parours_professionnel/formation/schema-directeur-de-la-formation-professionnelle-2018\(1\).pdf](https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/carrieres_et_parours_professionnel/formation/schema-directeur-de-la-formation-professionnelle-2018(1).pdf) [consulté le 22/01/2020].

propos suivant : « on n'est pas que dans l'écoute, il faut combiner les aspirations [des agents] avec le projet d'établissement ». Nous nous interrogerons plus loin sur cette articulation parfois complexe puis sur la manière dont elle est vécue par les agents comme par les responsables d'établissement. D'autre part, le plan de formation proposé est tenu de respecter le budget alloué, soit par le SCD soit par l'université directement. Enfin, le correspondant formation doit composer avec des contraintes calendaires dépendant des temps forts du service et de l'université, qui viennent rythmer sa réflexion en instaurant une alternance de périodes de pics et de périodes de creux. Comme le notait une collègue, il revient au correspondant formation de « croiser tous ces éléments », qui constitueront autant de critères permettant de prioriser les demandes.

Une réflexion identique...

Les étapes de la constitution du plan de formation se déroulent dans un ordre bien établi, inauguré par la phase de recueil des besoins. Celle-ci s'articule autour de deux dimensions. La première d'entre elles consiste à élaborer une liste de propositions d'orientations stratégiques, fruit des discussions avec les responsables de services ou de départements, des impératifs liés au projet de service, du travail de veille réalisé tout au long de l'année par le correspondant formation et de ses réflexions prospectives. Par ailleurs, le véritable « nœud⁶⁴ » du recueil des besoins réside dans les entretiens professionnels, qui réunissent une fois par an chaque agent et son responsable hiérarchique direct. Cet entretien comporte en effet, comme le prévoit la loi, une partie spécialement dédiée à la formation. Pour reprendre l'expression d'une collègue, c'est là le « moment privilégié » permettant à l'agent de faire part de ses souhaits pour l'année à venir et au responsable hiérarchique d'émettre des suggestions. Deux correspondants ont sur ce point évoqué l'importance, pour les cadres, d'être « de véritables forces de proposition auprès de leurs agents » et d'encourager ces derniers à solliciter des formations. L'une des collègues sollicitées explique en effet que nombre d'entre eux souffrent d'un sentiment d'illégitimité et, de ce fait, « n'osent pas demander » les formations qui les intéressent. Un chef d'établissement, responsable hiérarchique des membres de son équipe de direction, a aussi évoqué en ce sens les formations au management qu'il a suggéré à plusieurs d'entre eux de suivre au cours de leur entretien. C'est la raison pour laquelle, dans l'un des établissements étudiés, le correspondant formation intervient lors d'une réunion générale des responsables hiérarchiques (organisée en amont des entretiens professionnels pour en rappeler les grands principes) afin d'attirer l'attention sur l'importance du recueil des besoins et de souffler quelques idées. Ce temps de dialogue doit *in fine* permettre de formuler les demandes ensuite transmises au correspondant formation.

La deuxième étape de la réflexion autour du plan de formation consiste en un dépouillement puis une compilation de ces demandes au cours de l'été, les entretiens ayant lieu de mars à juin. Le correspondant y ajoute également les besoins collectifs induits par les projets de l'établissement (à titre d'exemple, mentionnons la prise en main d'un nouvel SIGB ou le développement d'un nouveau service à destination des usagers). Ce travail aboutit généralement à un tableau d'analyse présentant les demandes en fonction des grandes thématiques de formation retenues et les qualifiant selon la typologie des actions de formation T1/T2/T3, même si cette dernière n'est pas employée de manière systématique.

⁶⁴Nous reprenons ici le terme employé par plusieurs correspondant formation et chefs d'établissement interrogés.

Le document de synthèse obtenu est dans un troisième temps transmis à la direction pour arbitrage et validation. Quels sont alors les critères retenus pour juger des besoins prioritaires ? Un directeur d'établissement note avec regret que les arbitrages sont « indispensables » et que les demandes sont toujours examinées en se fondant sur les projets du service ainsi que sur les ressources budgétaires disponibles. C'est dans ce cas une logique de pertinence au regard des objectifs collectifs qui prévaut. Un autre critère de refus de départ en formation concerne par ailleurs les nécessités du service public, notamment invoquées dans les cas de préparation aux concours, qui nécessitent une importante mobilisation des candidats. Une collègue responsable de la formation continue explique pour sa part que les rares cas d'arbitrage qu'elle a dû trancher étaient liés à un nombre trop important de candidats pour une même proposition : elle a dans ce cas privilégié ceux dont la fiche de poste était directement en lien avec l'objet de la formation, mais aussi ceux les plus en marge de la FLTV en général⁶⁵. En revanche, elle remarque ne s'être jamais opposée à des formations qui n'étaient pas liées à la fiche de poste d'un agent, dans la mesure où elle n'a jamais rencontré de demande totalement décorrélée des fonctions énoncées. Une autre collègue fait le même constat : les agents de son service ont toujours formulé des demandes en lien avec leur fiche de poste (même si certaines initiatives, plus originales, ont pu surprendre) ou avec les missions de leur département. Dans ces arbitrages, toujours délicats à rendre, la typologie des actions de formation en T1/T2/T3 constitue un outil souvent utilisé par les directions, les actions relevant du T1 étant dans ce cas soutenues en priorité.

Une fois validé, le plan de formation fait enfin l'objet d'une communication auprès de différents acteurs : auprès des agents, premièrement, pour justifier et expliciter les choix qui ont été faits ; auprès des services RH de l'université, qui intègrent le document au plan de formation global ; auprès des centres de formation, afin de leur fournir une base de réflexion pour bâtir leur offre⁶⁶.

... pour des résultats hétérogènes

Si la démarche qui permet d'aboutir au plan de formation se retrouve dans l'ensemble des bibliothèques étudiées, on constate toutefois que le fond comme la forme de ce document crucial divergent sensiblement selon les établissements. D'un point de vue formel, si tous les plans consultés mettent en regard thématiques de formation et agents concernés, certaines structures ont fait le choix de documents rédigés quand d'autres ont opté pour une présentation sous forme de tableau, dont la lecture peut de ce fait s'avérer complexe.

D'autre part, les documents rédigés comportent souvent des développements qui présentent le contexte de l'établissement impliqué, lesquels s'avèrent d'un degré de synthèse variable. Or, ceux-ci constituent un élément déterminant, en

⁶⁵Elle a en ce sens privilégié des agents de catégorie C ayant bénéficié d'un nombre limité de formations au cours des dernières années pour l'organisation d'une visite de bibliothèque.

⁶⁶Pour l'un des correspondants formation contactés, il y a sur ce point une difficulté, dans la mesure où le plan de formation est préparé alors que les offres qui seront élaborées ne sont pas encore connues, ce qui nécessite de travailler selon lui « à l'aveugle ». Cet aspect était déjà évoqué par Georges Perrin, qui soulignait dans son rapport que l'offre construite par les CRFCB était bien « le fruit de la demande » (PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 45).

particulier pour les organismes de formation, puisqu'ils leur livrent les clefs de compréhension qui permettront de construire l'offre de formation la plus adaptée possible. Une correspondante formation s'exprime en ce sens :

C'est la raison pour laquelle notre plan de formation comporte une importante partie décrivant nos actions. Cela a également pour objectif de montrer aux organismes de formation, qui voient la vie des SCD de l'extérieur, les problématiques qui occupent les établissements : cela peut leur donner des idées de besoins de formation émergents.

Derrière ces propos, c'est bien une confiance dans l'expertise et les qualités de prospective des organismes de formation qui se manifeste. Cette importance à accorder à la contextualisation des demandes se révèle d'autant plus forte que, comme le soulignait déjà Georges Perrin en 2009, celles-ci sont souvent « récurrentes et relativement peu prospectives⁶⁷ ». Un tel discours rejoint le constat d'un collègue qui regrette qu'elles « reviennent chaque année comme des marronniers », ainsi que celui d'un organisme de formation, pour qui « l'offre ne correspond pas forcément aux besoins exprimés », parce que les services font finalement « preuve de peu de créativité ».

Les établissements gagneraient donc à apporter un soin tout particulier à ces éléments de contextualisation, à commencer par une synthèse de leurs objectifs. Il s'avérerait tout aussi profitable, comme le mentionnait encore Georges Perrin, d'intégrer au plan des éléments résultant « d'une évaluation critique des lacunes des contenus, et du déséquilibre des participations selon les catégories de personnels⁶⁸ », de manière à poser clairement les critères d'arbitrage retenus. De ce point de vue, nous proposons en guise d'exemple les sommaires de deux plans de formation nous paraissant intéressants pour la richesse des informations qu'ils comportent (annexe 2).

Enfin, certains correspondants avec lesquels nous avons échangé nous ont indiqué ne pas concevoir de plan de formation en tant que tel, mais plutôt transmettre leurs besoins de manière particulière à chacun des organismes de formation pressentis pour assurer l'organisation des sessions. Pour l'un d'entre eux, la décision de renoncer à un plan formalisé se justifie par le décalage observé entre ce document prévisionnel et le bilan des formations effectivement suivies, qui rend caduc le travail réalisé. Si un tel écart se manifeste, c'est d'après ce collègue en raison d'un manque d'anticipation des besoins de formation en amont des entretiens professionnels, qui implique que les demandes formulées, très classiques, soient remises en question dès qu'apparaît dans un catalogue une thématique plus pertinente au vu de l'évolution des métiers. Une telle analyse justifie une fois de plus le rôle essentiel du responsable hiérarchique direct dans la définition des besoins de formation, qui ne peuvent se nourrir du seul regard de l'agent.

À présent qu'est posé le contexte législatif ainsi que fonctionnel dans lequel se déploie la formation tout au long de la vie pour les agents des bibliothèques

⁶⁷PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 45.

⁶⁸PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 46.

universitaires, nous aimerions nous intéresser à l'offre de formation telle qu'elle existe à l'heure actuelle pour ces mêmes collègues. Qui sont les organismes de formation sollicités et quelles sont leurs spécificités respectives ? Comment sont aujourd'hui organisées les sessions de formation, alors que la pédagogie se trouve renouvelée par des approches inédites comme par les possibilités offertes par le développement de technologies toujours plus avancées ? Notre deuxième partie aura pour ambition de répondre à ces questions.

PARTIE 2 – UNE OFFRE DE FORMATION PLURIELLE POUR LES AGENTS DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

Quel est le visage actuel de l'offre de formation accessible aux collègues des bibliothèques universitaires ? Nous aborderons cette deuxième partie en conservant le point de vue des agents et établissements eux-mêmes, sans entrer par conséquent dans un questionnement approfondi qui porterait sur les organismes de formation. Nous noterons à ce titre qu'un tout récent rapport consacré aux CRFCB propose une pertinente mise au point sur la situation de ces centres, qui constituent l'un des principaux acteurs de la formation des agents des BU⁶⁹. Nous nous intéressons donc plutôt à la relation nouée entre les bibliothèques et ces multiples partenaires, appelés à intervenir dans le champ des problématiques propres au monde des bibliothèques, tout en répondant à des enjeux légitimes de proximité. Nous nous pencherons ensuite plus spécifiquement sur le cas de la formation à distance et les potentialités qui sont les siennes pour les agents des bibliothèques universitaires.

I. ENTRE PROBLÉMATIQUES MÉTIERS ET ENJEUX DE PROXIMITÉ

Le choix d'un SCD en faveur d'une action de formation peut résulter de deux logiques distinctes. La première, fondée sur le contenu des enseignements, consiste à se tourner vers les acteurs métiers de la FTLV. La seconde conduit, pour des motifs divers (il peut s'agir de questions de financement, de définition des circuits administratifs de validation), à privilégier la proximité géographique ou administrative immédiate. Quelles sont alors les caractéristiques des offres concernées par chacune de ces positions ?

A) Une coopération en progression pour une offre davantage concertée du côté des acteurs métiers

Plusieurs acteurs sont positionnés dans le champ de la FTLV à destination des bibliothèques, et plus particulièrement, celles du monde universitaire. Comme mentionné lors des entretiens que nous avons pu mener, les CRFCB, les Urfist et l'Essib constituent les trois partenaires privilégiés des établissements. Il convient d'y ajouter l'Abes, dont le champ de compétence concerne directement les SCD.

Les Centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)

Étudiés par Benoît Lecoq et Pierre-Yves Cachard dans le rapport évoqué plus haut, les 12 CRFCB présents sur le territoire ont pour mission « d'organiser les préparations aux concours et aux examens professionnels de la filière

⁶⁹LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019. Disponible en ligne : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2019/91/3/RAPPORT-2018-LE-RESEAU-DES-CRFCB-DEFINITIF-2019-02-26_1088913.pdf [consulté le 10/06/2019].

bibliothèques ou culturelle et de concevoir puis de diffuser un programme annuel de formation continue en direction de l'ensemble des catégories de personnels des bibliothèques de l'enseignement supérieur, ainsi que de la fonction publique territoriale⁷⁰ ». Régis chacun par une convention liant le ministère de l'Enseignement supérieur ainsi que l'université (ou le groupement d'universités) de rattachement et nourris de leur coopération avec les Drac comme avec les délégations régionales du CNFPT, leur action a pour vocation de s'inscrire dans un périmètre régional, interuniversitaire et interministériel⁷¹. Ces centres, rattachés d'un point de vue administratif à des établissements universitaires (université ou ComUE), fonctionnent grâce à des subventions ministérielles⁷² et à des ressources propres dont près d'un tiers résulte d'une contribution des établissements relevant du périmètre couvert par le centre concerné⁷³. Ils proposent une offre généraliste et des modalités de formation multiples, ce qui leur permet de former l'ensemble des catégories de la fonction publique⁷⁴. La construction de cette offre se fonde principalement sur les besoins que les établissements de leur ressort territorial respectif leur font remonter *via* les plans de formation, lors de réunions annuelles mais aussi d'échanges plus informels ainsi que sur l'expertise que ces centres ont pu développer grâce à leur connaissance de l'évolution des métiers⁷⁵. Avec leurs 13 000 stagiaires accueillis en 2016 dont 50 % proviennent d'établissements dépendant du MESRI, les CRFCB constituent le formateur principal des BU⁷⁶.

Les Unités régionales de formation à l'information scientifique et technique (Urfist)

Comme l'indique leur nom, les Urfist sont pour leur part dédiées à la formation dans le champ de l'information scientifique et technique. De ce fait, elles sont spécialisées dans la recherche en contexte numérique, dont elles accompagnent le profond renouvellement des dernières années notamment en matière de données et de science ouverte. Ces 7 services interuniversitaires, financés et coordonnés par le MESRI et le ministère de l'Éducation nationale mais

⁷⁰LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 21.

⁷¹*Ibidem*.

⁷²74 % du montant de ces subventions proviennent du MESRI (LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 46).

⁷³LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 45.

⁷⁴Le rapport de l'IGB précise la répartition des stagiaires accueillis par les CRFCB en fonction de leur catégorie statutaire respective : 20 % des stagiaires sont des agents de catégorie A, 33 % des agents de catégorie B, 28 % des agents de catégorie C, 19 % relèvent enfin de la catégorie « autres » (qui regroupe des étudiants, des demandeurs d'emploi et des salariés du secteur privé). LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 76-77.

⁷⁵Laurence Tarin, alors directrice de Médiaquitaine, estimait en 2007 que « le cas de figure le plus intéressant [permettant à un CRFCB de répondre aux demandes des services de son ressort] est celui qui permet d'engager une véritable discussion avec l'établissement qui a formulé la demande afin de l'accompagner dans la formulation de ses besoins et de débattre avec lui de l'offre pédagogique qui peut être proposée pour les satisfaire. C'est dans une certaine mesure ce qui se passe avec les bibliothèques universitaires. La proximité institutionnelle entre ces dernières et le CFCB de leur région rend en effet possible une réunion annuelle de concertation autour de leurs plans de formation qui permet au CFCB d'élaborer son offre ». TARIN, Laurence. « Médiaquitaine. Formation continue : entre offre et demande », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2007, n°5, p. 56. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2007-05-0055-011> [consulté le 19/02/2020].

⁷⁶LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 75 et p. 77.

régis par des conventions entre l'État et les universités⁷⁷, ont pour cible un public mixte composé des agents de BU, mais aussi des enseignants-chercheurs et des doctorants relevant de leur zone de compétence géographique. Le réseau, constitué depuis 2017 en Groupement d'intérêt scientifique, ou GIS⁷⁸, propose gratuitement à l'ensemble de ces publics des formations qui suivent l'évolution des outils, des services et du cadre légal, mais aussi des outils pédagogiques et les fruits d'une veille professionnelle sur le sujet. L'organisation de certaines actions de formation permet également au réseau de disposer de ressources propres qui viennent s'ajouter à la dotation ministérielle⁷⁹.

L'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (Enssib)

Établissement d'enseignement supérieur responsable de la formation initiale des conservateurs et bibliothécaires d'État, mais aussi de 6 parcours de masters et 2 diplômes d'établissement, l'Enssib dispose d'une offre de FTLV qui a touché en 2018 1 014 stagiaires relevant tant de la fonction publique d'État que de la fonction publique territoriale⁸⁰. Traditionnellement positionné sur la formation des cadres, l'établissement décline une offre destinée plus largement à toute personne en situation de responsabilité, quelle que soit sa filière de rattachement. Pilotées par un pôle spécifique et fortes du concours d'un conseil des professionnels créé en octobre 2019 ainsi que de l'expertise du pôle Formation à distance⁸¹, les formations regroupent des stages en présentiel, à distance et en intra (c'est-à-dire dans les murs d'une bibliothèque ayant passé commande d'une formation spécifique). Les deux premières catégories de formation sont accessibles gratuitement aux agents de l'Enseignement supérieur, tandis qu'un soutien du ministère de la Culture, par l'intermédiaire du Service du livre et de la lecture, a permis de rendre 5 stages gratuits pour les agents territoriaux. Pour construire son offre, l'Enssib ne peut s'appuyer que sur un nombre limité de plans de formation (qui lui sont envoyés par un nombre très restreint d'établissements⁸²), mais elle peut en revanche compter sur une veille active, sur les rencontres avec les stagiaires et les intervenants, sur les rapports de stage des élèves et étudiants, sur les conclusions de leurs mémoires et sur la documentation professionnelle, dont une part non négligeable touche d'autres services de l'Enssib (Presses de l'Enssib ou *BBF*). L'Enssib assume par ailleurs son rôle de « défricheur⁸³ », en proposant des stages qui anticipent en quelque sorte les besoins et les envies et permettent de remédier à la pauvreté des demandes formelles qu'elle reçoit. Si cette logique peut

⁷⁷PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 33.

⁷⁸On pourra se reporter avec profit au site du GIS « Réseau Urfist » pour plus de précision sur la manière dont est coordonnée l'action du réseau national. GROUPEMENT D'INTÉRÊT SCIENTIFIQUE « RÉSEAU URFIST ». *GIS « Réseau Urfist*. Nice : GIS Réseau Urfist, [s. d.]. Disponible en ligne : <http://gis-reseau-urfist.fr/> [consulté le 03/02/2020].

⁷⁹Nous nous appuyons ici sur l'exemple de l'Urfist de Paris, dont les actions les plus récentes sont détaillées dans le rapport d'activités de l'année 2018. UNITÉ RÉGIONALE DE FORMATION À L'INFORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE DE PARIS. *Rapport d'activités 2018*. Paris : Urfist de Paris – École nationale des chartes, [s. d.], p. 4. Disponible en ligne : http://urfist.chartes.psl.eu/sites/default/files/urfist_rapportactivite_2018.pdf [consulté le 03/02/2020].

⁸⁰ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2018*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2019, p. 50. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68997-rapport-d-activite-2018-de-l-enssib.pdf> [consulté le 04/02/2020].

⁸¹*Ibidem*.

⁸²Il s'agit d'une dizaine de bibliothèques de l'ESR, aucune BM n'adressant par ailleurs son plan de formation à l'Enssib...

⁸³Cette expression a été utilisée lors de deux de nos entretiens avec les collègues de l'Enssib.

être source de déception lorsque la séquence proposée ne trouve pas son public, les stages plus prospectifs, pour reprendre le propos d'Armelle de Boisse, responsable du pôle FTLV de l'Enssib, « tombent rarement à côté ».

L'Agence bibliographique de l'Enseignement supérieur (Abes)

Dernier acteur métier contribuant à la formation continue des agents des bibliothèques universitaires, l'Abes accompagne les professionnels amenés à utiliser les outils et les services qu'elle met à leur disposition dans le cadre de trois réseaux dédiés : les réseaux Sudoc, Calames et Thèses⁸⁴. Dès lors, les formations mises en place ne répondent pas tant à une demande des professionnels qu'aux évolutions de ces mêmes outils de signalement. Elles s'articulent autour de trois modalités pédagogiques, à savoir le présentiel, le distanciel ainsi que l'autoformation pour les agents nouvellement nommés comme correspondant PEB⁸⁵. D'autre part, nous soulignerons que l'Abes s'appuie sur un réseau de 15 formateurs-relais présents dans les établissements, qui accompagnent leurs collègues sur leurs missions de catalogage dans le Sudoc et dans Calames⁸⁶.

Entre concertation et coopération

Le ministère de l'Enseignement supérieur, s'inscrivant dans la lignée des recommandations qui étaient celles du rapport Perrin en 2009⁸⁷, impulse depuis plusieurs années une dynamique de « synergies⁸⁸ » entre les différents acteurs métiers dans la construction de leur offre de formation continue. L'enjeu réside en effet dans la possibilité « d'améliorer par ces partenariats et coopérations la visibilité et la cohérence de l'offre de formation continue pour la filière, de favoriser des mutualisations (des formateurs comme des formations), et de renforcer enfin par la formation à distance un maillage plus complet et efficace du territoire⁸⁹ ». Ce mouvement, suivi par les établissements concernés, se décline en deux directions complémentaires :

- encourager le fonctionnement en réseau des Urfist d'une part et des CRFCB d'autre part, en particulier grâce au GIS Réseau Urfist et à l'Association des directrices et directeurs des CRFCB, ou ADCRFCB⁹⁰ ;

⁸⁴AGENCE BIBLIOGRAPHIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Rapport d'activités 2018*. Montpellier : Abes, juillet 2019. Disponible en ligne : <http://www.abes.fr/Connaitre-l-Abes/Rapports-d-activites-annuels> [consulté le 04/02/2020].

⁸⁵AGENCE BIBLIOGRAPHIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Rapport d'activités 2018*. Montpellier : Abes, juillet 2019, p. 26.

⁸⁶AGENCE BIBLIOGRAPHIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Rapport d'activités 2018*. Montpellier : Abes, juillet 2019, p. 25.

⁸⁷PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 3.

⁸⁸Nous reprenons le terme du rapport de Benoît Lecoq et Pierre-Yves Cachard consacré aux CRFCB. LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 28.

⁸⁹LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 27-28.

⁹⁰« Fondée en 2011, cette association loi 1901 a été créée pour permettre aux douze CRFCB de disposer d'une instance de représentation nationale et d'un outil d'animation du réseau. Malgré les limites évidentes de ce modèle associatif, l'ADCRFCB a contribué à mieux structurer ce réseau et à en améliorer la visibilité nationale, tout en développant une logique de travail fondée sur des projets qui a permis de mener un certain nombre d'actions et d'expérimentations nationales associant différents CRFCB volontaires au sein de groupes de travail à finalités opérationnelles ». LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 85.

- favoriser les partenariats et actions de coopération entre les différents acteurs.

Ce dernier axe se concrétise au moyen de trois dispositifs distincts, à savoir la signature de conventions (dans une optique contractuelle), la participation aux instances de décision et la conduite de projets communs. Ainsi, une convention cadre lie depuis 2017 les 12 CRFCB et l'Enssib⁹¹, dont la coopération se manifeste par la tenue d'une réunion d'échange et de coordination annuelle⁹², mais également par l'hébergement que l'Enssib assure sur l'un de ses serveurs du portail commun des CRFCB ou encore par la construction commune de certains stages. La précédente présidente de l'ADCRFCB, Sophie Gonzalès, était par ailleurs membre du conseil scientifique de l'Enssib. De même, l'Enssib compte un représentant parmi les membres du conseil des partenaires du GIS Réseau Urfist⁹³. Enfin, la création du parcours « bibliothécaire formateur », portée par les CRFCB, les Urfist et l'Enssib, illustre la coopération des organismes de formation autour de projets communs⁹⁴. Toute la difficulté, comme l'évoquent les collègues travaillant au sein de ces organismes, consiste alors à construire une offre qui s'appuie sur l'identité et les compétences spécifiques de chaque acteur, de manière à éviter de « brouiller les pistes » pour les collègues.

Une communication efficace ?

Parmi les chantiers de coopération lancés, la communication autour de l'offre de formation proposée occupe une place particulière. En effet, les organismes ont très tôt compris l'intérêt de disposer d'outils mutualisés comme portes d'entrée uniques pour les publics potentiels. Dès lors, en complément des supports propres produits par chaque organisme (qu'il s'agisse des catalogues papiers ou du site internet), se sont développées deux plateformes basées sur le logiciel Sygefor⁹⁵, qui permet à la fois d'afficher les modules organisés, de s'y inscrire et de gérer les inscriptions. La première d'entre elle rassemble les offres des Urfist, la seconde celles des CRFCB, rendant ainsi visible l'ensemble des activités de ces réseaux *via* un même canal.

Plus ambitieuse peut-être nous semble la création par l'Enssib, en 2012, du portail Bibdoc⁹⁶. Ce portail résulte d'une commande du MESRI, désireux de rendre plus visible et plus coordonnée l'offre de formation à destination des bibliothèques, que ces dernières relèvent de l'État ou des collectivités territoriales.

⁹¹ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2017*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2018, p. 36. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68315-rapport-d-activite-2017-de-l-enssib.pdf> [consulté le 05/02/2020].

⁹²ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2018*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2019, p. 39.

⁹³ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2018*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2019, p. 40.

⁹⁴SIMONOT, Frédérique. « Journées nationales du réseau des formateurs en bibliothèques », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2018, n°15. Disponible en ligne : http://bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/journees-nationales-du-reseau-des-formateurs-en-bibliotheques_68278 [consulté le 05/02/2020]. MÉDIAL. *Rapport d'activité 2018*. Nancy : université de Lorraine – Médial, [s. d.], [p. 3]. Disponible en ligne : http://medial.univ-lorraine.fr/sites/medial.univ-lorraine.fr/files/users/rapport_dactivite_2018.pdf [consulté le 08/02/2020].

⁹⁵Développée en Système de Gestion des FORMations, cette application web *open source* a été déployée en 2005 à l'initiative de l'Association du Réseau des Urfist. RÉSEAU DES URFIST. « Sygefor3, la nouvelle plateforme nationale du Réseau des Urfist », *Urfistinfo* [blog], 20 février 2015. Disponible en ligne : <https://urfistinfo.hypotheses.org/2730> [consulté le 05/02/2020].

⁹⁶Ce portail est hébergé à l'adresse suivante : www.formations-bibdoc.fr

Alors que le cahier des charges initial, résultant par ailleurs d'une réflexion commune menée avec les Urfist, les CRFCB, l'Abes et l'association Lecture jeunesse, prévoyait un certain nombre de fonctionnalités⁹⁷, le portail produit *in fine* recense les formations de 20 organismes et propose des ressources en ligne complémentaires. On peut déplorer la seule visée informative de l'outil, qui centralise toutefois les offres mises en ligne en continu au moyen d'un export à partir des sites partenaires. Au total, le portail a reçu 12 229 visites au cours de l'année 2018⁹⁸, un chiffre encourageant.

De fait, les organismes s'interrogent sur la réception de la communication qu'ils réalisent autour de leur offre de formation. L'Enssib relève ainsi que certains professionnels, pourtant très impliqués sur cette thématique, n'ont pris que tardivement connaissance de l'existence du module consacré à la science ouverte inauguré en 2019⁹⁹. De même, l'établissement note une difficulté à toucher les publics autres que les agents de catégorie A, identifiés comme le public naturel des formations proposées. Les collègues des Urfist déplorent pour leur part que leur schéma de communication demeure assez « primaire ». Dès lors, il nous semble que l'un des rôles majeurs des correspondants formation consiste à se faire le relais de l'offre des organismes auprès de leurs collègues. Plusieurs correspondants sont pleinement conscients de cet enjeu et se sont en ce sens saisis des outils de communication interne de leur service, qu'il s'agisse d'un forum, d'un intranet ou encore d'une liste de diffusion interne¹⁰⁰. D'autres adressent en fonction du plan de formation qui a été validé des *e-mails* ciblés indiquant aux agents concernés l'organisation de tel ou tel module correspondant à leurs attentes. Enfin, ils soulignent le rôle des responsables hiérarchiques directs dans la diffusion de cette information, dans la mesure où ceux-ci sont en contact directs avec leurs agents et pallient l'éclatement des sites à laquelle les BU sont souvent confrontées. C'est ce qui amène un chef de service à s'exprimer ainsi : « une politique de formation digne de ce nom suppose une communication interne efficace, surtout pour un service multisite ».

B) Une ouverture aux offres à demeure

Malgré la qualité et la pluralité des propositions faites par les acteurs métiers de la formation continue, il n'empêche que ces dernières ne vont pas sans poser quelques difficultés bien identifiées par les SCD. La distance séparant l'établissement du lieu de stage peut en effet s'avérer problématique, car les centres de formation sont répartis de manière inégale, de sorte que certains territoires souffrent d'un relatif isolement¹⁰¹. Les répercussions des départs en formation sont également une donnée à anticiper pour les équipes, qui veillent en particulier à s'assurer de la continuité du service public. Enfin, il ne faut pas

⁹⁷L'une d'entre elles consistait par exemple en un forum de discussion ouvert aux partenaires et intervenants. Nous nous appuyons ici sur le cahier des clauses particulières à l'origine du portail, lequel nous a été transmis à titre confidentiel par l'Enssib.

⁹⁸ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2018*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2019, p. 54.

⁹⁹L'information nous provient de notre entretien avec Nathalie Marcerou-Ramel, directrice de l'Enssib.

¹⁰⁰Ces outils sont aussi utilisés par les correspondants formation pour diffuser des billets sur l'évolution des métiers ou l'actualité des bibliothèques. L'idée est d'aider les agents à se construire une culture professionnelle, au moyen de ces focus qui se trouvent, comme l'indique une collègue, « à la frontière entre formation et information ».

¹⁰¹Le cas de la bibliothèque universitaire de Nouvelle-Calédonie est de ce point de vue emblématique, mais cet isolement touche également d'autres territoires de la métropole.

oublier non plus que le coût des formations peut se révéler rédhibitoire pour certaines structures, d'autant que celles-ci ne disposent pas nécessairement d'un budget en propre affecté à la FTLV. Lorsqu'il existe, le montant de ce budget varie nettement, oscillant dans les quelques exemples étudiés entre 2 900 € (mais qui sont sans compter la cotisation annuelle au CRFCB) et 30 000 €¹⁰². Ces données sont malheureusement trop éparses et imprécises pour donner lieu à une réelle appréciation des moyens dont disposent les bibliothèques universitaires, mais ce qui est certain, c'est que le déplacement des agents reste une problématique réelle, ceci non en raison de l'accès à l'offre (dont on a souligné la gratuité) mais bien des frais de mission qu'elle implique.

Pour pallier ces difficultés, les BU ont de plus en plus souvent recours à des offres que l'on pourrait qualifier d'offres à demeure, c'est-à-dire organisées *intra muros*. Deux possibilités s'offrent alors à elles. Elles peuvent, tout d'abord, tirer parti de l'offre de formation construite par l'université elle-même et tournée vers des thématiques transverses susceptibles de toucher les agents de différents services supports. On peut ainsi évoquer les propositions autour du management, mais aussi de la bureautique, ou encore des conditions de travail. De même, les ressources pédagogiques des universités (maison des langues, notamment) peuvent être mobilisées pour former les personnels. Il est révélateur de constater que l'université représente après les CRFCB le deuxième organisme formateur pour les collègues de deux services étudiés, à la fois en nombre de formations suivies et en nombre d'heures de formation reçues. Bien des universités se sont en effet saisies des questions de formation continue et ont développé des plans ambitieux pour l'ensemble de leurs personnels, ce qui constitue pour les bibliothèques une ressource à ne pas sous-estimer, pour reprendre les propos d'un chef d'établissement. Une correspondante note cependant que cette offre interne est souvent, malgré sa qualité, trop méconnue des agents, dont le réflexe premier est de se tourner vers les acteurs métier de la formation continue¹⁰³. Au-delà de l'intérêt de proximité et de gratuité, un autre correspondant estime que ces formations représentent aussi l'opportunité de rencontrer les collègues de l'université et, par là, de développer une culture commune et une meilleure « synergie » des services.

Deuxièmement, les bibliothèques universitaires ont développé des ateliers de formation interne, par lesquels les agents eux-mêmes se font les formateurs de leurs collègues. Dans les services étudiés, ils sont soit organisés de manière régulière soit lors de temps forts, en particulier à l'occasion de la journée des personnels. Une correspondante note ainsi :

Ce dont je suis le plus contente, en fait, indépendamment du plan de formation, c'est de la mise en place d'une formation continue complètement en interne (depuis la rentrée 2017) chaque mardi de 14 à 15h hors vacances scolaires. Il s'agit d'une séance sans inscription préalable, suivant des thématiques très variées [...]. La régularité de ces séances, leur format court, le fait que tous les collègues y participent comme formateurs (y compris parfois des catégories C) a permis à beaucoup de recommencer à se former en dou-

¹⁰²Seules 5 bibliothèques du corpus étudié nous ont fourni des indications sur le budget qu'elles consacrent à la FTLV. Un seul collègue a explicitement indiqué que son service ne disposait pas de budget en propre pour cette question, de sorte que les moyens alloués sont englobés dans le budget formation continue de l'université.

¹⁰³Ce constat était déjà celui de Georges Perrin : « cette offre complémentaire [celle des universités mais aussi des rectorats] est très peu utilisée par les personnels de la filière bibliothèque : ceux-ci accordent la préférence aux organismes gérés par leurs pairs, et à une offre de formation produite par eux ». PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 1.

ceur. Ces séances font l'objet d'une formalisation sur un support écrit actualisé mis à disposition de tous. Depuis la rentrée 2018, j'y invite une fois par mois un collègue d'un autre service de l'Université, ou d'un autre SCD, ou d'un établissement proche.

Ces ateliers sont finalement le moyen de mettre en avant les compétences des agents formateurs autant que de permettre leur développement chez les collègues formés. C'est d'ailleurs en ce sens et dans l'optique d'accompagner son équipe dans un changement important¹⁰⁴ qu'une correspondante a mis en place une formation fondée sur des ateliers de partage de connaissances et de savoir-faire à partir de cas pratiques de la vie quotidienne du service. La directrice de la bibliothèque concernée mentionne le double avantage d'un tel dispositif : favoriser la création d'un esprit d'équipe ; valoriser les collègues investis de la formation¹⁰⁵.

S'il est encore un moyen de pallier les différentes difficultés qui ont été identifiées et qui n'a pas été mentionné jusqu'à présent, c'est bien la formation à distance, dont une correspondante parle comme d'une « plus-value pour remédier à l'isolement tout relatif » de son établissement. En 2009, Georges Perrin appelait de ses vœux le développement de cette nouvelles modalité de formation¹⁰⁶. Quelles suites ont été données à ses recommandations ?

II. LE CAS DE LA FORMATION À DISTANCE : UNE EFFICACITÉ DÉCUPlée POUR DES MOYENS LIMITÉS ?

Lors de la publication de son rapport, Georges Perrin déplorait que les outils de la formation à distance se trouvent « encore au stade expérimental », tout en indiquant que les centres de formation commençaient « à tirer les premiers enseignements de ce type de pratique¹⁰⁷ ». Une décennie plus tard, ce constat est-il toujours valable ? Nous tâcherons de dresser dans un premier temps un état des lieux de l'offre actuelle en matière de formation à distance, avant d'envisager les écueils et difficultés inhérentes à ce genre de dispositif.

A) État des lieux de l'offre et de sa publicité

Qu'entend-on exactement par formation à distance, ou FàD ? Dans le langage courant, il s'agit d'opposer ces formations à celles dispensées en présentiel, c'est-à-dire réunissant au même moment et en un même lieu physique formateur et apprenants autour de la transmission d'un contenu pédagogique. Les cours par

¹⁰⁴Il s'agissait de fusionner les équipes d'accueil, jusqu'alors divisées entre une banque de renseignement (tenue par des collègues de catégorie C) et une banque d'orientation bibliographique (tenue par des agents de catégorie B).

¹⁰⁵Les agents de catégorie C, qui ne pensaient pas avoir quoi que ce soit à enseigner à leurs collègues, ont ainsi gagné en aisance, forts d'une légitimité nouvelle.

¹⁰⁶Il soulignait en effet que « ce type de formation offre l'avantage de pouvoir toucher les personnels de bibliothèque les plus éloignés des centres de formation » tout en posant certaines conditions à sa bonne mise en œuvre. PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 49.

¹⁰⁷*Ibidem*.

correspondance constituent de ce fait la première expression de la FàD¹⁰⁸, qui intervient aussi bien en formation initiale que continue puisqu'elle dépend des conditions dans lesquelles la formation est réalisée et non du moment où elle est sollicitée dans le parcours de formation. Profondément renouvelée à la faveur du développement d'internet et des nouvelles technologies d'information et de communication, la FàD intègre aujourd'hui des dispositifs variés (tels que les MOOCs, la visioconférence, la formation en ligne ou *e-learning*) tout en s'appuyant sur des supports multimédias. La Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle proposait en 2001 cette définition :

*Une "formation ouverte et/ou à distance", est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur*¹⁰⁹.

La présence, même non continue, du formateur distingue par conséquent la FàD de l'autoformation, qui mobilise l'apprenant comme seul acteur. On notera enfin que des formations dites hybrides ou mixtes (également appelées *blended learning*), mêlant des séquences de formation en ligne à des temps de présentiel, ont aussi fait leur apparition.

Une offre désormais consistante...

Quelle place la FàD occupe-t-elle alors dans l'offre de formation continue en bibliothèque universitaire ? Afin de répondre à cette question, nous avons étudié les sites et catalogues produits par les acteurs métiers mentionnés précédemment, à savoir l'Enssib, les Urfist, l'Abes et les CRFCB. Nous proposons en annexe 3 une présentation du paysage tel qu'il existe à l'heure actuelle¹¹⁰, au moyen d'un tableau qui recense pour l'année 2020 les formations dispensées uniquement à distance ainsi que les formations hybrides. Cette photographie reste cependant tributaire du calendrier suivi par ces organismes dans la publication de leur offre. À titre d'exemple, nous avons pu prendre connaissance du catalogue de formation de l'Enssib pour l'ensemble de l'année civile 2020¹¹¹, tandis que le CRFCB Médiadix a mis en ligne son programme de formation pour le premier semestre seulement. On peut donc à juste titre supposer que le panorama dressé demeure incomplet, les stages qui seront proposés à l'automne et à l'hiver 2020 n'ayant dans ce cas pas pu être documentés.

Plusieurs conclusions méritent d'être émises à la lecture de ce tableau. L'essor des formations hybrides et à distance paraît tout d'abord assuré. L'Urfist de Paris se félicitait en effet, dans son rapport d'activité pour l'année 2018, « du

¹⁰⁸Pour une histoire approfondie de la formation à distance, on se reportera avec profit à la synthèse déjà ancienne de Viviane Glikman (GLIKMAN, Viviane. *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : Presses universitaires de France, 2002, p 21-43).

¹⁰⁹DÉLÉGATION GÉNÉRALE À L'EMPLOI ET À LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Circulaire DGEFP n°2001/22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD »*, 20 juillet 2001. Disponible en ligne : https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/229/dgefp_2001_foad.pdf [consulté le 08/02/2020].

¹¹⁰Ce développement a été mis à jour le 8 février 2020. On notera qu'à cette date le CRFCB Médialille n'avait pas encore mis en ligne son catalogue pour l'année 2020.

¹¹¹ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Formations continues 2020*. Villeurbanne : Enssib, [s. d.]. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/sites/enssib.fr/files/inline-files/Affiche-FTLV-2020-web.pdf> [consulté le 08/02/2020].

développement des formations à distance : les 3 sessions de 2018 ont réuni près de 100 personnes, sur 5-6 points de visioconférence à chaque fois¹¹² ». L'Enssib, quant à elle, fait aujourd'hui montre d'un « certain savoir-faire sur ces questions¹¹³ », proposant une offre étoffée et orientée vers diverses thématiques. Quant à l'Abes, la spécificité de ses formations l'ont amenée à tirer parti des potentialités de la FàD pour atteindre son public, éclaté sur l'ensemble du territoire national. Notre tableau illustre enfin l'investissement du réseau des CRFCB sur la FàD dans le champ de la préparation des concours, même s'il ne met pas en valeur le travail accompli autour de la préparation aux concours en réseau (ou PCR), qui permet aux agents de l'Enseignement supérieur et aux candidats extérieurs de préparer les concours des bibliothèques à distance grâce à une plateforme pédagogique mutualisée¹¹⁴.

Deuxièmement, l'offre est cohérente avec les spécificités de chaque organisme de formation : pilotage et encadrement pour l'Enssib, recherche pour les Urfist, signalement pour l'Abes, compétences généralistes et préparation aux concours pour les CRFCB. L'affirmation de cette identité, cependant, n'empêche pas les établissements de conclure des partenariats, dont la finalité est de permettre la participation d'un plus vaste panel d'agents.

... mais qui reste marginale et mal identifiée

Malgré tout, il convient de ne pas perdre de vue que l'offre de modules hybrides ou à distance reste assez faible parmi l'éventail de formations proposé. La FàD représente environ 24 % des stages dispensés par l'Enssib en 2018 au titre de la FTLV¹¹⁵, tandis qu'elle ne concerne que 6 % des heures de formation assurées par les CRFCB en 2016. Les heures de formation dispensées sous un format hybride s'élevaient à 10 % de l'activité de ces mêmes centres en 2016 également¹¹⁶. Benoît Lecoq et Pierre-Yves Cachard observent à propos des CRFCB « que la part d'activité pédagogique à distance reste très faible par rapport au volume d'activité pédagogique global des centres, alors qu'il s'agit d'un enjeu essentiel eu égard à l'étendue des territoires à desservir¹¹⁷ », rendu d'autant plus fort par l'association de trois facteurs : « la faible disponibilité aujourd'hui des agents en fonction pour des actions de formation imposant des déplacements, la complexité et l'étendue des territoires à desservir pour la plupart des CRFCB, les

¹¹²UNITÉ RÉGIONALE DE FORMATION À L'INFORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE DE PARIS. *Rapport d'activités 2018*. Paris : Urfist de Paris – École nationale des chartes, [s. d.], p. 17.

¹¹³LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 108.

¹¹⁴Ce dispositif, fruit d'une impulsion de la Sous-direction des bibliothèques qui remonte à 2006, existe depuis au moins 2009. Dans sa version actuelle, ouverte depuis septembre 2018 aux personnes extérieures aux bibliothèques, il intègre les supports de l'ancienne Prestation d'Accompagnement à Distance, ou PAD. PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 49. MÉDIAL. *Rapport d'activité 2014*. Nancy : université de Lorraine – Médial, juin 2015, p. 24. Disponible en ligne : https://medial.univ-lorraine.fr/sites/medial.univ-lorraine.fr/files/users/medial_rapport_activite_2014.pdf [consulté le 09/02/2020].

¹¹⁵Taux calculé à partir des chiffres du rapport d'activité 2018. ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2018*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2019, p. 50.

¹¹⁶LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 74.

¹¹⁷*Ibidem*.

défis que posent les collectivités à statuts particulier ou différenciés (Corse et Dom-Tom) pour le CRFCB d'Aix-Marseille université et pour Mediadix¹¹⁸ ».

Surtout, les entretiens que nous avons pu conduire nous ont révélé que les formations hybrides ou à distance ne sont pas identifiées par les établissements comme une solution à leurs difficultés, qui, paradoxalement, sont pourtant clairement énoncées : la distance, l'absence et le coût. Interrogés sur la place de ces dispositifs dans leur plan de formation, plusieurs correspondants ont en effet glissé sur la question ou se sont montrés plus ou moins gênés, avant de répondre qu'ils restaient rares. Deux d'entre eux ont précisé y recourir parce que l'offre était ainsi construite et non pour répondre à d'autres impératifs d'ordre pratique. Un collègue relevant pour sa part du ministère de la Culture indique que la FàD est pratiquée dans son établissement « un petit peu, au coup par coup ». De tels propos laissent finalement entendre que l'affirmation de ces nouvelles modalités de formation ne suscite pas d'interrogation particulière chez les collègues, qui ne nourrissent pas d'attente sur le sujet.

Enfin, il nous semble que les formations hybrides ou à distance souffrent d'un certain manque de visibilité. À la différence de ce que propose le CNFPT sur son site au moyen d'une page « se former autrement », ces formations ne sont pas signalées de manière spécifique sur l'ensemble des dispositifs de communication destinés aux collègues des BU. Le portail Bibdoc dispose d'un filtre permettant d'opérer un tri en fonction de trois modalités d'enseignement : formation entièrement présentielle, formation mixte, formation entièrement à distance. Le site de l'Abes détaille également le programme des J.e-cours, les formations à distance organisées par l'Agence. Cependant, les portails Sygefor des Urfist et des CRFCB nécessitent de procéder à des interrogations successives, au moyen de différents mots-clés tels que « distance », « FAD » ou « visioconférence ». Il y aurait peut-être là un intérêt à créer une facette d'interrogation permettant de regrouper les modules en FàD ou sous format hybride, ou à les assortir d'un pictogramme, sur le modèle de celui développé pour le parcours de bibliothécaire formateur.

B) Les écueils et difficultés propres à la formation à distance

Malgré ses avantages indéniables (possibilité d'être formé dans un environnement familier pour les agents, impact moindre sur le service public et absence de frais de déplacement pour les BU, mutualisation des moyens et des compétences pour les organismes de formation), il n'en demeure pas moins que la FàD présente des limites dont tous les acteurs de la FTLV ont bien conscience. Ces difficultés expliquent la place relativement limitée que ces dispositifs occupent à la fois dans l'offre des formateurs et dans les plans de formations consultés. Quelles sont-elles au juste ?

Des formations insuffisamment collectives

La première d'entre elle, invoquée spontanément dans nos entretiens, réside dans la perte de la dimension collective de la formation. En effet, au-delà de

¹¹⁸LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 75.

l'accès à un contenu pédagogique, la formation a pour intérêt essentiel de permettre à un agent (mais plus largement à tout apprenant) de quitter son environnement habituel pour confronter ses pratiques, ses compétences, ses questionnements et ses représentations à ceux d'autres personnes et par là gagner en motivation, en assurance et en sérénité. La dimension collective constitue donc en quelque sorte la part invisible de la formation, tant sa contribution au développement professionnel et humain échappe aux formateurs. Pourtant, comme l'énonce à juste titre un chef de service, dont une correspondante nous a rapporté les propos, « un bibliothécaire est un meilleur bibliothécaire quand il sort de sa bibliothèque ». Or, la FàD, telle qu'on l'imagine couramment, impliquerait *de facto* un isolement du stagiaire, désormais livré à son écran comme unique interlocuteur. De telles représentations, si elles s'avèrent parfois justifiées par la conception de certains modules, sont toutefois éloignées de la réalité dès lors que l'on atteint un certain niveau de qualité dans le dispositif créé.

Des défauts de conception encore à déplorer

D'autre part, les stagiaires ont témoigné de leur déception face à la mauvaise conception de certains modules de FàD. Une collègue issue de la lecture publique ayant récemment assisté (et pour la première fois au cours de sa carrière) à un stage au format hybride en garde par exemple un souvenir très négatif : la formatrice avait dû transposer en FàD la moitié de son cours, initialement prévu pour stage en présentiel, si bien que « ça sentait l'improvisé ». De plus, la formation, qui avait été annoncée pour une durée de six heures, avait été achevée en une heure seulement. Elle ne consistait qu'en un diaporama détaillant diapositive après diapositive le propos que l'intervenante avait prévu de tenir à l'oral, ce que la collègue a jugé très indigeste. La qualité de l'information transmise en amont du stage laissait par ailleurs à désirer, car le module en FàD était un prérequis pour suivre le présentiel alors que bien des participants l'avaient remis à plus tard. Enfin, la FàD « était une découverte pour tout le monde », dans la mesure où la plateforme d'échange utilisée en appont du diaporama venait d'être mise en place.

Un mode de formation doté de caractéristiques propres

Ce que révèle un tel retour d'expérience, c'est en réalité la spécificité du distanciel, qui ne peut se contenter de dupliquer une formation en présentiel. Nous avons eu l'opportunité d'échanger sur cette question avec Claire Gaillard, responsable du pôle Formation à distance de l'Enssib, qui nous a fait profiter de son regard d'ingénieur pédagogique. Elle rappelle notamment que la notion de durée est essentielle en FàD, le stagiaire ayant une tendance plus grande encore à « décrocher » qu'en présentiel. En effet, l'attention d'un adulte en FàD se limitant à 20 minutes, il est capital de séquencer la formation et la répartir sur plusieurs journées. Cependant, la gestion du temps sur ce type de format reste largement dépendante de la personnalité du stagiaire : même si la formation fait l'objet d'une estimation temporelle assez fine, certains apprenants iront à l'essentiel quand d'autres s'efforceront d'approfondir chaque élément du propos. Cette donnée, qui peut être source d'insatisfaction, reste de ce fait délicate à formuler.

D'autre part, Claire Gaillard rappelle que la formation ne peut être pensée sans la réintroduction ponctuelle d'un encadrement humain, puisqu'il s'agit bien de FàD et non d'autoformation. Il convient donc d'associer les temps de formation en autonomie à des moments de regroupement, sous quelque format que ce soit, de manière à permettre aux stagiaires de rester actifs en retrouvant la dynamique d'un échange : classe virtuelle, messagerie instantanée, intervention d'un tuteur pédagogique en visioconférence. Ces temps de regroupement, dits synchrones, supposent que l'ensemble des participants soient disponibles sur le créneau identifié, ce qui remet en quelque sorte en question la liberté de gestion à laquelle la FàD est fréquemment associée. La responsable d'un organisme de formation, quant à elle, mentionne à juste titre qu'il « faut apprendre à apprendre à distance », tant l'attention est mobilisée différemment.

Les collègues ont également été plusieurs à mettre en avant l'impossibilité de traiter certains thèmes (questions de postures, de savoir-être, ou encore de management) sans l'incarnation des propos que permet le présentiel. La question des thèmes abordés en FàD demeure en outre étroitement liée à celle de l'investissement financier que représente la mise en place d'un module de distanciel lorsque celui-ci ambitionne un certain niveau de qualité. Claire Gaillard indique ainsi se concentrer sur les thématiques qui bénéficient d'une certaine constance (à la différence de sujets par trop mouvants) et dont le public est déjà assuré, de sorte que le module créé sera réemployé sur plusieurs années. Elle a aussi le souci de rentabiliser les outils acquis, comme la licence utilisée à partir de 2019 pour mettre en œuvre les classes virtuelles. Le critère financier entre donc pleinement en considération dans la construction de l'offre de formation.

Une formation entravée car illégitime ?

Enfin, le frein le plus crucial semble émaner des conditions dans lesquelles se déroulent les séquences de FàD plutôt que de leur contenu même. Comme le relève très justement une responsable de service dédié à la formation, il y a de réels obstacles pratiques et matériels au bon déroulement d'un cours en distanciel, qui suppose de disposer d'un casque et d'un micro, d'un ordinateur bien équipé, d'un réseau de qualité mais surtout d'un espace de travail isolé. Comment faire, en effet, lorsque l'on partage un bureau collectif avec d'autres collègues, qui poursuivent leurs activités habituelles au sein du service ? La question, pour anodine qu'elle puisse paraître, acquiert au contraire une réelle acuité quand on sait que la FàD doit être suivie sur le temps de travail des agents et non en dehors. Pour la collègue évoquée précédemment, les difficultés des stagiaires en FàD sont liées à un problème de gestion du temps, le distanciel supposant de « sanctuariser » un moment dans son emploi du temps pour s'y consacrer, sans être rattrapé par le quotidien du service. Or, comme le note Nathalie Marcerou-Ramel, directrice de l'Enssib, les conditions d'une FàD réussie ne sont jamais réunies, induisant *ipso facto* chez les stagiaires un « manque de disponibilité mentale ».

Ce qui se joue en réalité, c'est finalement une véritable question de représentation. Le témoignage d'une collègue nous paraît de ce point de vue éclairant. Elle explique en effet le cas de son établissement, dans lequel a été mis en place un dispositif permettant aux agents qui le souhaitent d'accéder à l'offre d'autoformation initialement bâtie pour les usagers. En vertu de ce dispositif, les agents dont la demande a été validée dans le plan de formation disposent de deux

heures par semaine pour se former grâce aux ressources de la bibliothèque. Il s'agit bien ici d'autoformation et non de formation hybride ou à distance, mais les freins mentionnés par notre interlocutrice sont en tous points identiques à ceux évoqués dans le cas de la FàD. Les agents concernés ont évoqué avec elle la discipline nécessaire pour suivre ce type de formation, car ils sont constamment rattrapés par les impératifs de leur service, lesquels finissent toujours par prendre le pas sur la formation. Ils ont d'autre part mentionné leur gêne face à l'incompréhension (voire à la réprobation) des collègues, qui s'interrogent de la sorte : « tu es là mais tu ne viens pas en réunion ? ». Ce besoin constant de justification provoque dès lors une forme de culpabilisation et, partant, un réel mal-être. La collègue achevait en expliquant que son établissement cherche à davantage cadrer cette offre d'autoformation, dans le but de lui donner un aspect « plus sérieux, plus légitime, afin de montrer que ce n'est pas un loisir ». À son sens, la combinaison de ces différents éléments est la cause directe de la « forte déperdition » qu'elle remarque chez les collègues, plus que le manque de motivation parfois invoqué. Par conséquent, on peut affirmer avec Corinne Baujard, chercheuse en sciences de l'éducation, que « le facteur humain est [en FàD] aussi fondamental que la technologie sur laquelle elle repose¹¹⁹ ».

En conclusion et pour citer les propos d'une responsable d'organisme de formation, « la formation à distance ne peut être qu'un élément d'un dispositif plus global ». Elle apporte en effet d'intéressants compléments au présentiel, en ouvrant la voie à l'exploration de nouvelles manières d'apprendre. Son inscription dans la durée, par exemple, rend envisageable un accompagnement au long cours des projets de chaque stagiaire, impensable dans une formation classique prévue sur un temps souvent très limité (quelques jours tout au plus), où le travail personnel ne peut prendre toute sa place.

Puisque l'offre à destination des agents des bibliothèques de l'Enseignement supérieur présente une telle diversité, qu'elle émane d'acteurs métiers ou de la tutelle universitaire, qu'elle fasse appel au classique présentiel ou à des modalités de formation plus innovants, l'enjeu consiste à penser la formation comme partie prenante d'une stratégie de développement. Quelles sont finalement les images véhiculées par la formation au sein des établissements et nourries tant par les chefs de service que par les agents ? Et comment ces représentations se traduisent-elles dans la réalité des pratiques des institutions ?

¹¹⁹BAUJARD, Corinne. « Dispositifs de formation et choix managériaux », *La Revue des sciences de gestion*, 2010/5, n°245-246, p. 15. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2010-5-page-13.htm> [consulté le 30/01/2020].

PARTIE 3 – IMAGES ET USAGES DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE EN BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE

Analysant les usages effectifs de la FTLV chez les agents de la filière bibliothèque de l'État, Georges Perrin dressait un tableau fort sombre de la situation : « les enjeux de la formation continue ne sont pas évalués dans toute leur dimension par celles et ceux qui en ont la charge au sein de leur service », « la notion de "formation tout au long de la vie" n'est pas encore intégrée », « à ce jour, le droit individuel à la formation est moins une réalité qu'une perspective¹²⁰ ».

Ce constat si pessimiste est-il toujours d'actualité une décennie après cette enquête ? La partie suivante aura pour ambition de confronter la réalité décrite par Georges Perrin à celle d'aujourd'hui, en abordant distinctement la FTLV comme outil stratégique mis à la disposition des chefs de service puis comme levier de développement pour les agents qui en bénéficient. Par-delà les usages, il s'agira pour nous de questionner les représentations que véhicule la formation continue.

I. POUR LES DIRECTIONS, UN OUTIL STRATÉGIQUE DÉCISIF ?

S'il est un aspect que tous les chefs de service et correspondants formation sans exception ont évoqué lors de nos échanges, c'est bien la « place stratégique » occupée par la FTLV dans leur établissement. L'assimilation entre plan de formation et pilotage du service semble en effet relever désormais d'une évidence pour ce binôme responsable de la formation. Brigitte Renouf et Jean-Émile Tosello-Bancal l'expliquent en des termes clairs :

Au niveau local, l'organisation de la formation continue s'est traduite par la création d'une fonction nouvelle, celle de correspondant formation (CF), la formation continue se partageant alors entre deux niveaux de responsabilités complémentaires : le directeur – chargé de définir les projets et priorités en matière de formation en fonction des projets de son établissement – et le correspondant ayant en charge la dimension opérationnelle de la formation (analyse des besoins, élaboration du plan, filtrage ou, au contraire, déclenchement de la demande, information des personnels sur l'offre de formation, relation avec les partenaires extérieurs)¹²¹.

Loin de se tenir en retrait sur la question de la formation, les directeurs des bibliothèques universitaires « jouent un rôle primordial dans le dispositif de formation, en définissant la politique de formation et en contrôlant l'élaboration puis la réalisation du plan de formation¹²² ». Comment articulent-ils alors la formation de leurs agents et les ambitions de leur service ?

¹²⁰Ces trois citations proviennent du rapport remis en 2009 par Georges Perrin. PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 2.

¹²¹RENOUF, Brigitte, et TOSELLO-BANCAL, Jean-Émile. « Formation continue des personnels des bibliothèques de l'Enseignement supérieur », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2002, n°3, p. 23-27. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2002-03-0023-003> [consulté le 03/07/2019].

¹²²BOUCHAREB, Hind. *La formation continue des personnels de bibliothèque universitaire au numérique. État des lieux et perspectives*. Villeurbanne : Enssib, 2013, p. 25. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60354-la-formation-continue-des-personnels-de-bibliotheque-universitaire-au-numerique-etat-des-lieux-et-perspectives.pdf> [consulté le 15/02/2020].

A) Formation et projet d'établissement : un lien désormais intrinsèque

Pour les décideurs, la dimension stratégique de la FTLV est d'abord comprise au sens où cette dernière constitue un authentique levier pour assurer la réalisation des objectifs collectifs qui figurent dans le projet de service ou d'établissement. C'est là une nette avancée par rapport à la situation observée en 2009, « l'ancrage de ces demandes par rapport au projet de service du SCD [n'étant alors] pas toujours perceptible¹²³ ». Rappelons que le projet de service, qui s'apparente à une feuille de route, a pour vocation de consigner les orientations stratégiques d'une structure au cours des années suivant sa rédaction. Ces orientations sont définies à partir de divers éléments, tels que les missions du service concerné, les choix politiques effectués par sa tutelle, les moyens mis à sa disposition ou encore les retours émis par ses usagers. Il s'agit donc d'un outil de pilotage propre à chaque établissement, dont un nombre croissant de bibliothèques, qu'elles relèvent de l'Enseignement supérieur ou de la Culture, s'est doté au cours des dernières années.

Un discours aujourd'hui intégré par les décideurs...

Nombreux sont les collègues à formuler le lien qu'entretiennent ce projet collectif et la formation des personnels, comme le montrent les passages suivants, extraits chacun de différents échanges : « le plan de formation doit découler des objectifs du service » ; « un plan de formation doit s'articuler avec les projets du service et venir en appui de ceux-ci » ; « le projet de service est la base assumée du plan de formation » ; « la formation est un outil pour accompagner notre projet de service ». La formulation la plus tranchée, de ce point de vue, serait celle-ci : « il y a les souhaits des agents, mais surtout les souhaits de l'établissement ».

Directeur des bibliothèques de l'université de Bretagne Occidentale, Nicolas Tocquer se fonde sur son expérience brestoise pour éclaircir, dans l'un des derniers numéros de la Boîte à outils publiés par les Presses de l'Enssib, la manière dont la formation peut être utilisée comme un outil pour l'application du projet de service :

Le projet de service, qu'il redistribue les fonctions ou qu'il crée de nouveaux services, rejaillira donc nécessairement sur la politique de formation professionnelle des agents. Tel fut le cas du SCD de l'université de Bretagne Occidentale lors de la mise en œuvre du « Projet phare 2015-2018 » qui, à travers notamment la recombinaison de l'organigramme et l'identification de nouveaux services peu ou pas développés jusque-là [...], a débouché sur une « montée en compétences » globale, toutes catégories confondues ; et nécessité le doublement du budget annuel consacré aux formations professionnelles¹²⁴.

¹²³PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 46.

¹²⁴TOCQUER, Nicolas. « Le projet de service, un outil de pilotage », *Concevoir et faire vivre un projet d'établissement en bibliothèque*. Villeurbanne : Enssib, collection La boîte à outils, n° 46, 2019, p. 113.

Quels enseignements tirer de ces propos ? Le projet de service déterminant les actions que la structure se donne pour objectif de réaliser à échéance courte ou moyenne, toute la question réside dans la définition des moyens qui seront employés pour parvenir à ces fins. Parmi ceux-ci et outre les ressources financières nécessaires, la formation occupe une place déterminante puisqu'elle vient garantir le bon fonctionnement des initiatives mises en place et agit comme outil d'accompagnement au changement. À titre d'illustration et pour reprendre un cas étudié lors de nos entretiens, si un établissement définit sa réinformatisation comme axe prioritaire de son action, les agents seront formés en masse à l'utilisation du nouveau système informatique de manière à conserver la maîtrise de leurs outils de travail. De même, la mise en place d'un service d'accompagnement à la recherche aboutira nécessairement à des formations à l'*Open Science* ou aux données de la recherche pour les agents qui seront positionnés sur cette thématique.

L'idée, *in fine*, est bien de traduire en actions de formation les ambitions du service, dans un souci d'assurer les compétences des collègues mais surtout de les accompagner dans l'adaptation constante à leur poste de travail, ce qui constitue un devoir légal pour l'employeur public et relève de la typologie des actions de formations présentée en première partie, au titre du type 1 – adaptation au poste. Le SCD de Poitiers le développe en ces termes dans son dernier rapport d'activité :

La mission Formation continue des personnels a pour objet d'offrir aux agents du SCD les meilleures conditions pour exercer leurs fonctions auprès d'un public toujours plus diversifié, aux pratiques souvent renouvelées et dans un cadre institutionnel et technique en perpétuelle mutation. La formation continue des personnels est primordiale pour assurer la montée en compétence de l'ensemble des agents en fonction des évolutions constantes des bibliothèques. Les formations proposées visent principalement à l'adaptation aux postes de travail, au maintien, à l'évolution et à l'amélioration du niveau de qualification des agents¹²⁵.

... et qui se concrétise par la mise en œuvre de politiques volontaristes

Ces éléments, qui relèvent du discours, nous paraissent corroborés par les données statistiques dont nous avons pu avoir connaissance et qui nous ont été transmises par les personnes avec lesquelles nous avons échangé par *e-mail* ou de vive voix. En effet, la formation continue se manifeste comme un phénomène généralisé au sein des équipes, une très grande partie des agents sinon leur quasi totalité étant formés, sous quelque forme que ce soit, au cours d'une année. Le tableau présenté en page suivante permet de prendre conscience de la diffusion de la formation dans quelques services (figure 5).

En outre, il est frappant de constater que la plupart des formations inscrites dans les plans de formation sont catégorisées comme relevant du T1, lorsque cette typologie est utilisée pour prioriser les demandes¹²⁶. Autrement dit, elles sont considérées comme des actions impliquant la responsabilité directe de la direction

¹²⁵SERVICE COMMUN DE LA DOCUMENTATION – UNIVERSITÉ DE POITIERS. *Rapport d'activité 2018*. Poitiers : SCD – Université de Poitiers, [s. d.], p. 69. Disponible en ligne : <http://scd.univ-poitiers.fr/vos-bu-en-detail-1641058.kjsp> [consulté le 14/02/2020].

¹²⁶On reviendra plus bas sur la répartition des actions de formation entre T1, T2 et T3. Notons toutefois qu'il est malheureusement difficile d'apporter plus de précision sur les proportions respectives des formations relevant des T1, T2 et T3, tant les informations que nous avons reçues sur ce point sont éparpillées.

car « nécessaires à l'exécution des missions principales des agents¹²⁷ ». De ce fait, l'enjeu assigné à la FTLV par les directions est avant tout de donner aux collègues formés des savoir-faire directement opérationnels dans le cadre de leurs missions.

Service	Nombre d'agents	Agents formés
A	38	92 %
B	41	78 % ¹²⁸
C	50	88 %
D	78	74 % ¹²⁹
E	87	93 %
F	89	77 %
G	115	95 %

Figure 5 – La proportion d'agents formés, toutes catégories et filières confondues, dans les bibliothèques de l'Enseignement supérieur¹³⁰.

Ces informations rejoignent les politiques volontaristes développées par les chefs de service en matière de formation des équipes. Celles-ci se traduisent selon les BU par trois dispositifs distincts que certaines structures n'hésitent pas à combiner pour leur donner plus de poids :

- une hausse générale des moyens alloués à la formation, en particulier financiers. Une bibliothèque a ainsi obtenu que sa part soit doublée entre 2015 et 2016 dans le budget formation de l'université, avant de se doter d'une ligne budgétaire dédiée sur ses ressources propres en 2019.
- un encouragement des équipes à se former, de manière à « promouvoir l'apprentissage comme disposition constante¹³¹ ». Cette incitation peut en particulier se tourner vers les agents de catégorie C, qui tiraient jusqu'à récemment un bénéfice moindre de la FTLV¹³². C'est le cas d'une BU qui a vu les formations suivies par les collègues C tripler entre 2017 et 2018.
- une réévaluation du positionnement du correspondant formation dans l'organisation. Un directeur a ainsi confié en 2019 cette mission à un agent de catégorie A, alors qu'elle était auparavant assurée par un agent de catégorie B. Un autre a nommé la correspondante de son service comme directrice-adjointe, lui donnant de ce fait un poids inédit.

L'articulation du plan et, plus généralement, de la politique de formation au regard du projet de service fait donc montre d'une réelle cohérence à l'échelle des établissements, dont les directeurs considèrent et utilisent la FTLV comme un moyen essentiel dans la réalisation des objectifs visés.

¹²⁷Cette citation est extraite de l'un des plans de formation qui nous ont été communiqués.

¹²⁸Ne sont toutefois pas comptabilisées les formations dispensées par l'université de tutelle.

¹²⁹Ce chiffre ne tient pas compte des participations des agents aux congrès, colloques, journées d'étude ou visites d'établissements, alors qu'elles ont concerné 22 agents.

¹³⁰Les données ici présentées concernent les années 2017 ou 2018 selon les bibliothèques, à l'exception du service C, dont les statistiques fournies remontent à 2016.

¹³¹C'est en ces termes qu'un correspondant formation décrit l'attitude de sa direction à l'égard de la FTLV

¹³²Nous reviendrons dans un développement ultérieur sur la nature des publics de la FTLV dans les bibliothèques de l'Enseignement supérieur.

B) Un outil de management à part entière encore peu utilisé

L'autre aspect stratégique revêtu par la FTLV aux yeux des directeurs d'établissement a trait à la manière dont celle-ci peut intervenir dans le management des équipes, en tant qu'« outil de gestion individuelle et collective des ressources humaines¹³³ ». Qu'entend-on par là exactement ?

La formation, possible « couteau suisse » pour le manager

Il s'agit, premièrement, de faire de la formation un levier pour susciter et entretenir la « motivation professionnelle » des équipes. Véritable rupture dans le quotidien du service, la formation constitue un stimulant à part entière pour celui qui en bénéficie, puisqu'elle lui permet de sortir de son environnement habituel, de rencontrer d'autres professionnels, de découvrir des savoirs et des méthodes inédits ou encore d'approfondir ses propres réflexions, comme le relève une correspondante. La dimension de loisir n'est pas absente non plus, la formation étant en quelque sorte assimilée à une sortie hors du quotidien, une « escapade », un moment de pause. De ce point de vue, les visites de bibliothèques sont toujours une occasion privilégiée pour les agents les moins mobiles d'entretenir leur motivation, du simple fait de la curiosité qu'elles font naître envers un service inconnu. Cette même collègue note également que le départ en formation renforce le sentiment de légitimité professionnelle, au sens où elle contribue à développer une assurance indispensable chez ceux qui en sont le moins pourvus, notamment dans le cas d'un changement de poste radical qui peut placer l'agent concerné dans une situation d'insécurité. Par ailleurs, la demande de formation émanant de l'agent implique un effort indéniable pour sortir d'une certaine zone de confort, celle de l'individu qui maîtrise son contexte professionnel, ses outils, ses relations, pour se confronter à l'altérité et à une remise en cause potentielle de ses compétences. Obtenir une formation est donc vu par les agents, à juste titre, comme un élément valorisant sinon comme une sorte de récompense, participant pleinement de la reconnaissance dont on connaît depuis les travaux d'Abraham Maslow puis de Frederik Herzberg l'importance pour la motivation des individus, plus spécifiquement lorsque ceux-ci évoluent en contexte professionnel¹³⁴. De ce fait, la validation d'une demande de formation constitue l'un des signaux de confiance envoyés par le directeur-manager. Il est alors capital de mettre en avant la démarche des agents, en lui accordant par exemple une publicité particulière par l'intermédiaire des outils de communication interne des services, que plusieurs bibliothèques emploient en ce sens¹³⁵. C'est aussi un moyen d'encourager les autres collègues à faire part de leurs envies.

D'autre part, la formation peut ouvrir de nouvelles perspectives d'évolution pour les équipes. Elle constitue en effet une alternative aux possibilités offertes par les promotions et l'avancement, en justifiant ou en accompagnant un changement de poste. Un directeur de BU indique à ce titre que la FTLV a été un atout à son sens particulièrement intéressant pour les agents de catégorie B de son service,

¹³³NETZER, Michel. « De la formation continue à la "Formation professionnelle tout au long de la vie" », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2009, n° 2, , p. 75.

¹³⁴Les travaux du psychologue Abraham Maslow, conduits dans les années 1940, aboutirent à la définition d'une pyramide des besoins au sein de laquelle le besoin d'estime et de considération par les pairs occupent une place centrale pour comprendre le fonctionnement des individus. Frederik Herzberg, également questionné à l'heure actuelle, a pour sa part fait dans les années 1950 le lien entre la satisfaction de ce besoin d'estime et la motivation professionnelle.

¹³⁵L'une des BU étudiée consacre ainsi une rubrique aux départs en formation de ses agents, dans sa lettre d'information interne hebdomadaire.

dans la mesure où elle a permis à ceux qui le souhaitaient de sortir du champ technique (dans lequel ils se sentaient cantonnés depuis plusieurs années) pour se projeter sur des fonctions transverses totalement inédites pour eux. Il y a là un intérêt réel à développer cette vision de la FTLV comme « outil de progression », qui semble moins répandue chez les responsables d'établissement que celle d'outil de motivation, tant le contexte actuel, peu propice à l'avancement des carrières, peut faire naître un sentiment de frustration chez certains collègues. On rappellera que seuls 366 agents, sur les 4 655 que compte la filière bibliothèque dans son ensemble, ont obtenu en 2017 une promotion par changement de grade ou de corps, soit 7,86 % des agents titulaires¹³⁶. Par ailleurs, plusieurs directeurs de BU ont conscience de la faible mobilité géographique de leurs équipes, les agents accomplissant parfois l'intégralité de leur carrière au sein d'un même service¹³⁷. Ce phénomène n'est visiblement pas propre à la filière, puisque le *Bilan social 2018* du ministère indique que la mobilité professionnelle n'a concerné en 2016 que 3,5 % des effectifs BIATSS en activité dans l'Enseignement supérieur¹³⁸. De ce fait, la formation peut jouer le rôle de remède à cet immobilisme, qui découle souvent de facteurs personnels, tout à fait compréhensibles par ailleurs, mais peut être chez certains source d'un ennui ou à tout le moins d'un enthousiasme déclinant, ainsi qu'avoir des incidences préjudiciables au dynamisme voire au bon fonctionnement des équipes. Faute de mobilité, il peut en effet devenir plus difficile de faire évoluer certaines situations et pratiques professionnelles, voire de trouver une possible solution à des conflits anciens.

La formation est encore facteur de cohésion lorsque les directeurs de BU l'emploient dans une optique de *team building*, de manière à créer une dynamique commune. L'exemple cité précédemment de la fusion des dispositifs d'accueil (accueil de premier niveau assuré par des agents de catégorie C et accueil d'orientation bibliographique réservé à leurs collègues de catégorie B) semble à ce propos révélateur. La directrice concernée par cette expérience fait clairement de la FTLV un outil d'accompagnement au changement, expliquant qu'avec le concours de la correspondante formation de son service elle « prépare le changement par la pratique, ce qui passe par la formation ». L'objectif recherché consiste bien à forger une culture partagée, fondée sur des postures, des outils et des gestes que chaque membre de l'équipe s'est approprié. Dans le même ordre d'idée, cette interlocutrice a mis en place pour les membres de l'équipe de direction un rendez-vous de formation hebdomadaire qui prend la forme d'un échange de pratiques, chaque participant étant invité à partager les situations qui l'ont mis en difficulté ou à tout le moins interrogé au cours de la semaine, pour proposer dans un second temps à ses collègues de réfléchir à la manière dont ils auraient réagi. L'intérêt de l'exercice réside dans le fait que la formation n'est pas univoque mais permet au contraire d'apprécier la variété des réponses à apporter à un même problème. Il développe surtout l'esprit d'équipe des cadres, qui prennent ainsi l'habitude de se pencher ensemble sur leurs situations de travail. Cette collègue est la seule à avoir

¹³⁶Ce pourcentage a été calculé à partir des données fournies par le bilan social du MESRI pour l'année 2017-2018. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION. *Bilan social 2017-2018*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019, p. 71, p. 136 et p. 138.

¹³⁷Une directrice exprimait ce phénomène en ces termes, lors de notre entretien : « les gens sont là depuis 20 ans et certains entendent bien ne plus bouger ; il faut alors composer avec cet ancrage ».

¹³⁸MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION. *Bilan social 2017-2018*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019, p. 124.

mentionné un tel usage de la FTLV par une direction, mais il nous paraît particulièrement intéressant à déployer dans les services, bien qu'il y suppose au préalable une confiance et une bienveillance importantes.

Un quatrième rôle assigné à la formation concernerait celui de contribuer à désamorcer les conflits à l'œuvre dans les équipes. « Outil d'apaisement », la FTLV a ainsi permis à un directeur de mettre un terme à une situation assez délicate provoquée par un agent entré en opposition larvée puis frontale avec sa responsable. Le différend avait pris une telle ampleur que l'agent en question était allé jusqu'à l'agression verbale. Appelé à arbitrer le conflit, notre interlocuteur expliquait avoir écarté la piste de la poursuite disciplinaire (dans le cas présent, avertissement ou blâme), qui reste marginale au sein de la fonction publique et ne peut être menée à terme sans une faute grave de la part de l'agent incriminé¹³⁹. Pour dénouer la situation, le directeur avait finalement affecté l'agent incriminé dans un autre pôle de la bibliothèque, tout en demandant à la correspondante formation d'élaborer une sorte de plan de formation sur mesure pour accompagner l'agent sur ses nouvelles fonctions. Une telle décision avait été assez délicate à prendre pour le directeur interrogé, dans la mesure où, en guise de sanction envers le fautif, le service offrait finalement à ce dernier une solution tout à son avantage. Malgré tout, le chef d'établissement concluait par ces mots : « quand rien ne marche, il reste la formation », dont l'un des intérêts est aussi de permettre aux équipes qui en éprouvent le besoin de profiter d'un appel d'air bénéfique.

Des directions encore en retrait ?

Les exemples évoqués ci-dessus paraissent autant de signes indiquant que la formation est conçue comme un outil de management à part entière par certaines directions des bibliothèques universitaires. D'autres retours d'expérience, formulés par des correspondants, font en revanche état de difficultés qui révèlent que toute la mesure des possibilités offertes par la formation n'apparaît pas clairement à l'ensemble des chefs de service.

Tel est par exemple le cas d'une bibliothèque dont le correspondant a souhaité recourir à la FTLV pour remédier à une situation de mal-être au travail. Celui-ci a en effet mentionné au cours de nos échanges le cas d'une collègue nouvellement affectée dans son service et qui a rapidement développé un réel malaise sur ses fonctions, tant le décalage était grand entre ses attentes et la réalité du poste qu'elle a été amenée à occuper. Au bout de quelques mois, la situation avait pris de telles proportions qu'il semblait urgent au correspondant formation de repenser totalement l'orientation professionnelle de la collègue concernée. Dès lors, il a alerté le responsable hiérarchique direct ainsi que la direction de la bibliothèque, qui n'ont toutefois pas approuvé la démarche de réorientation. En fin de compte, le correspondant s'est appuyé sur le service formation continue de

¹³⁹La jurisprudence intègre l'agression verbale parmi les motifs de sanctions disciplinaires prononcées à l'encontre des fonctionnaires. L'agression verbale est en effet l'une des diverses fautes imputées à une employée municipale (également incriminée pour exercice d'une autorité abusive sur ses collègues, usage exagéré du téléphone à des fins personnelles et assoupissement pendant les heures de travail) ayant conduit un maire à sanctionner celle-ci d'un avertissement en novembre 2002 puis d'un blâme en avril 2003. La cour administrative d'appel de Paris, saisie pour recours par l'employée, avait rejetée la requête de cette dernière, validant ainsi la décision de l'élu. COUR ADMINISTRATIVE D'APPEL DE PARIS, 4^e CHAMBRE. N° 04PA01977, inédit au recueil *Lebon*, 21 décembre 2006. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriAdmin.do?oldAction=rechJuriAdmin&idTexte=CETATEXT000017989172&fastReqId=799390740&fastPos=1> [consulté le 16/02/2020].

l'université de tutelle pour permettre à l'agent de bénéficier d'une formation ouvrant la voie à une reconversion. Comment expliquer une telle opposition ? Notre interlocuteur ne nous a pas renseignée davantage, mais l'arrivée récente de l'agent impliqué, la soudaineté de la demande et les nécessités de service ont sans aucun doute joué dans l'accueil réservé à sa démarche. Quoi qu'il en soit, un tel épisode nous semble révélateur d'une opportunité managériale offerte par la FTLV pour remédier à un cas de mal-être professionnel mais qui n'a pas été comprise comme telle par les responsables.

Par-delà ce refus, isolé dans notre enquête, la posture des directions à l'égard de la formation que déplorent le plus les correspondants serait plutôt celle d'une « certaine indifférence », comme le relevait déjà Hind Bouchareb en 2013 dans son mémoire pour le diplôme de conservateur des bibliothèques consacré à la formation continue des agents de BU au numérique¹⁴⁰. En effet, malgré le lien désormais effectif entre politique de formation et projet de service, il semble que certains responsables de structure ne se soient pas encore pleinement emparés de la formation continue comme d'un outil aux multiples bénéfices : les initiatives évoquées plus haut restent finalement isolées, ne concernant que quelques rares établissements. Plus éloquent, peut-être, s'avère le témoignage d'un correspondant nous ayant indiqué avoir cessé de produire un plan de formation pour son service, sans que cela provoque de réaction de la part de l'équipe de direction. Une telle décision interroge pourtant la manière dont est orchestrée la politique de formation à l'échelle du service et n'est pas sans conséquence pour l'équipe encadrante, dont le rôle est d'évaluer puis de valider chaque année ce document après la campagne d'entretiens professionnels individuels. Dès lors, il apparaît que la formation peut souffrir d'une conception que l'on pourrait qualifier d'instrumentale, au sens où elle serait limitée à l'exécution des ambitions portées par la bibliothèque. Il y aurait donc de ce point de vue un véritable travail d'*advocacy* à développer chez les correspondants formation, comme plusieurs d'entre eux l'ont mentionné à très juste titre. Cette dimension de sensibilisation serait par ailleurs à orienter tant en direction des chefs d'établissement qu'en direction des responsables de pôles ou de sites, qui pourraient eux aussi trouver un intérêt à tirer parti de la FTLV dans leur gestion d'équipe au quotidien.

Outil de pilotage, outil de management, outil de motivation, outil de progression ou de montée en compétences, outil de construction d'équipe, outil d'apaisement, ce sont ces multiples facettes qui font la richesse de la formation continue pour les cadres des bibliothèques universitaires. Qu'en est-il, à présent, du regard porté sur cette réalité administrative par les agents et comment l'emploient-ils en fonction de leurs propres objectifs ?

¹⁴⁰BOUCHAREB, Hind. *La formation continue des personnels de bibliothèque universitaire au numérique. État des lieux et perspectives*. Villeurbanne : Enssib, 2013, p. 25. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60354-la-formation-continue-des-personnels-de-bibliotheque-universitaire-au-numerique-etat-des-lieux-et-perspectives.pdf> [consulté le 15/02/2020].

II. POUR LES AGENTS, UN OUTIL DE RE-CRÉATION ?

Le point de vue des agents sur la formation peut prendre deux formes distinctes. La première d'entre elles consiste à y voir le moyen de faire face à un besoin de compétences, tandis que la seconde privilégie une conception de la formation comme outil de construction d'un parcours professionnel individuel. Avant d'entrer plus avant dans l'analyse de ces deux postures, il convient de se demander qui sont au juste les agents aujourd'hui formés dans les bibliothèques de l'Enseignement supérieur.

A) Quel public pour la formation ?

Afin de cerner plus précisément l'identité des agents de BU ayant bénéficié d'une formation au cours des dernières années, nous avons rassemblé un ensemble de données statistiques fournies par 8 établissements pour les années 2017, 2018 ou 2019 selon les cas. Au-delà de savoir s'il existe un public favorisé vis-à-vis de la formation, il s'agit pour nous de définir les possibles spécificités propres à l'une ou à l'autre des catégories d'agents. Situées dans diverses régions du territoire (Hauts-de-France, Normandie, Bretagne, Pays-de-la-Loire, Provence-Alpes-Côte-d'Azur, Paris et Outre-Mer), ces 8 bibliothèques emploient de 13 à 81 agents. Elles ont été retenues pour cette analyse non en raison de critères préétablis, mais plutôt pour leur capacité à fournir les données demandées.

Le traitement de ces informations s'est d'autre part avéré complexe du fait de l'hétérogénéité du suivi réalisé. Certains services, en effet, ne prennent en compte que les formations suivies par les agents titulaires, quand d'autres incluent celles qui concernent les contractuels et les moniteurs étudiants, nombreux dans les bibliothèques de l'ESR. La nature des formations recensées varie également, s'étendant ou non aux participations à des colloques, journées d'étude, congrès ou visites d'établissements. Les formations dispensées par la tutelle, qui sont comptabilisées par le service formation de l'université, n'apparaissent parfois pas dans les statistiques produites par la bibliothèque, qui livre en conséquence des résultats en décalage avec la réalité. Enfin, certains services fournissent des données relatives aux agents formés quand d'autres s'attachent aux stagiaires, au sens de participants à une action de formation. Ainsi, comme le note une correspondante dans un document préparatoire au bilan social de son service, « un même agent peut être plusieurs fois stagiaire ».

Dès lors, cette diversité et cette fragmentation des données disponibles rend délicate toute analyse des publics de la FTLV. On peut malgré tout dégager quelques tendances (qu'il convient par conséquent de lire avec prudence) au moyen des trois tableaux comparatifs proposés ci-dessous (figures 6, 7 et 8). Dans un souci d'anonymisation, les services sont nommés par une lettre grecque employée à l'identique dans les trois tableaux, de sorte que le service α de la figure 6 est le même que le service α de la figure 7 et que le service α de la figure 8.

Service	Effectif global	Nombre de A	Nombre de B	Nombre de C	% de A formés	% de B formés	% de C formés
α	41	9	13	19	100 %	100 %	47 %
β	78	26	22	30	77 %	86 %	63 %
γ	47	16	25	6	94 %	100 %	83 %
δ	81	29	23	37	96 %	89 %	59 %
ε	38	8	12	18	100 %	92 %	89 %
ζ	32	8	9	15	100 %	100 %	100 %
η	41	7	14	20	100 %	93 %	95 %
θ	13	3	5	5	100 %	100 %	100 %
Proportion moyenne d'agents formés par catégorie					96 %	95 %	80 %

Figure 6 – Ressources humaines et proportion d'agents formés par catégorie¹⁴¹.

Service	Catégorie A		Catégorie B		Catégorie C	
	Actions de formations suivies	Durée moyenne de formation par agent	Actions de formations suivies	Durée moyenne de formation par agent	Actions de formations suivies	Durée moyenne de formation par agent
α	44	37h	50	26h	14	4h
γ	133	30h	206	32h	63	73h
δ	57	23h	45	22h	55	27h
ε	<i>inconnu</i>	26h	<i>inconnu</i>	16h	<i>inconnu</i>	20h
ζ	<i>inconnu</i>	63h	<i>inconnu</i>	56h	<i>inconnu</i>	31h
η	<i>inconnu</i>	33h	<i>inconnu</i>	38h	<i>inconnu</i>	16h
θ	<i>inconnu</i>	10h	<i>inconnu</i>	52h	<i>inconnu</i>	67h
Moyennes	78	32h	100	35h	44	33h

Figure 7 – Actions de formations et durée moyenne par catégorie¹⁴².

Service	Catégorie A			Catégorie B			Catégorie C		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
α	30 %	34 %	36 %	42 %	19 %	39 %	0	14 %	86 %
γ	87 %	1 %	12 %	75 %	2 %	23 %	69 %	0	31 %
ε	85 %	9 %	3 %	100 %	0	0	98 %	0	2 %
η	94 %	4 %	2 %	89 %	4 %	7 %	98 %	0	2 %

Figure 8 – Répartition typologique des actions de formation par catégorie¹⁴³.

¹⁴¹Les données ici présentées concernent, selon les services, l'année 2017 (services δ et ζ), 2018 (services α et β) ou 2019 (services γ, ε et η).

¹⁴²Ce tableau est fondé sur une étude des mêmes services et sur les mêmes années qu'en figure 6, à l'exclusion du service β, qui n'a pu nous fournir ces données.

¹⁴³Ce tableau est fondé sur une étude des mêmes services et sur les mêmes années qu'en figure 6. Les services β, δ, ζ et θ, n'utilisant pas la typologie T1/T2/T3, ne figurent pas dans ce dernier tableau.

Quelles conclusions tirer de ces représentations ? Si, comme nous l'avons vu précédemment¹⁴⁴, la FTLV est un phénomène d'importance dans les services puisqu'elle touche au minimum 75 à 80 % environ des agents chaque année, son utilisation est toutefois inégale selon les catégories.

On peut premièrement s'intéresser à la proportion d'agents formés par catégorie au cours d'une année (figure 6). Il apparaît que dans quatre BU les agents de catégorie C sont les moins systématiquement formés. La proportion d'agents C formés se situe par ailleurs en-deçà du seuil des 75-80 % dans trois services, phénomène qui ne touche pas les catégories A ni B. Deux BU ont quant à elles misé sur une formation plus massive des agents B par rapport aux autres catégories et trois structures ont développé une politique de formation généralisée, avec des taux de formation oscillant entre 93 et 100 % des effectifs, toutes catégories confondues. Au total, ce sont les catégories C qui sont le moins systématiquement formés, avec un taux moyen de 80 % pour les bibliothèques étudiées.

L'inégalité des agents face à la FTLV est d'autre part valable si l'on s'intéresse à la durée moyenne des formations (figure 7)¹⁴⁵. Les moyennes par catégorie sont quasiment égales, avec une différence de seulement 3 heures entre les agents A (qui bénéficient des formations les plus courtes) et ceux de catégorie B (dont les formations sont les plus longues). Si l'on raisonne dans un second temps par service, on remarque que, dans trois BU, ce sont les agents de catégorie C qui bénéficient du plus grand nombre moyen d'heures de formation. Les agents B ne sont les plus formés que dans une seule bibliothèque du corpus et les A ont les formations les plus longues dans 3 structures. Cette lecture mérite toutefois d'être nuancée, car comme une correspondante commentant les chiffres de son service le souligne à très juste titre, il faut aussi prendre en compte « la fréquence et la diversité des formations ». De fait, si les agents A ou B suivent des sessions « souvent beaucoup plus courtes [...], ils se rendent en formation beaucoup plus souvent et sur des sujets plus diversifiés ». Le poids important en volume horaire des préparations aux concours, que beaucoup d'agents C suivent chaque année, déséquilibre fortement les résultats en leur faveur, comme on le constate par exemple pour le service γ . Il est donc regrettable que peu d'établissements aient pu nous préciser le nombre d'actions de formation suivies par catégorie, ce qui aurait permis d'approfondir la remarque de notre interlocutrice.

Enfin, en construisant la figure 8, nous nous demandons s'il existait une disparité dans la classification des besoins de formation entre T1, T2 et T3 en fonction des catégories, laquelle conduirait par exemple les agents A à faire un usage plus fréquent de la formation au titre de l'acquisition ou du développement de nouvelles compétences (objectif qui correspond au T3). Comme mentionné plus haut, l'utilisation de cette typologie est loin d'être systématique, 4 services seulement sur les 8 étudiés y ayant recours. Surtout, il semble que la tendance soit identique au sein d'un même service, quelle que soit la catégorie concernée, l'emploi de la typologie étant davantage le reflet d'une politique d'établissement que d'un traitement différencié par catégorie¹⁴⁶. Si l'on écarte le service α , qui fait figure d'exception dans son usage des types de formation et notamment du T2, le

¹⁴⁴Nous nous référons aux données fournies en figure 5, p. 48.

¹⁴⁵Nous écartons la comparaison du nombre d'actions de formation, car il nous paraît difficile de généraliser notre lecture à partir de trois exemples seulement, qui constituent autant de cas particuliers

¹⁴⁶Ce constat pourrait être nuancé car sont considérées comme relevant du T1 des formations très variées pour les A, ce qui est moins le cas pour les C (la communication ou le management, la participation à des colloques, seront du T1 pour les A mais moins systématiquement pour les C).

T1 est très largement majoritaire et le T2 presque inexistant, toutes catégories confondues. Le recours au T3 n'apparaît plus massif que dans le service γ , où ce phénomène s'explique par l'encouragement qui est pratiqué envers la préparation des concours, comptabilisée en T3. De même, l'importance accordée par le service α aux formations liées à l'évolution prévisible des métiers (soit le périmètre du T2) peut se lire comme le signe d'une conscience plus affermie de l'accompagnement que nécessite la mutation de l'environnement professionnel des agents.

En conclusion, de tels résultats, pour épars qu'ils soient et difficiles à généraliser à l'ensemble de la profession, nous paraissent encourageants par rapport à la « faible motivation » à se former que pointait Georges Perrin en 2009 chez les agents de catégorie A et de catégorie C notamment¹⁴⁷. Un cap semble avoir été passé du côté des encadrants, qui bénéficient désormais plus massivement de la formation. La tendance est identique chez les magasiniers, dont Lætitia Bracco relève dans son récent mémoire qu'ils nourrissent un avis très positif à l'égard de la formation, tout en y faisant plus spontanément appel qu'autrefois¹⁴⁸. Néanmoins, ces agents constituent sans doute le public de la FTLV le plus spécifique dans les BU, étant à la fois encore en retrait pour le nombre d'agents formés et potentiellement le plus impliqué du fait de la préparation des concours.

B) Se former pour faire face à un besoin de compétences

Quelles sont finalement les motivations qui conduisent un agent à demander une formation ? La première d'entre elle a trait à l'émergence d'un besoin de compétences que la formation doit venir satisfaire à courte échéance, selon une logique essentiellement opérationnelle.

Des besoins opérationnels pressants...

Les correspondants formation comme les organismes de formation notent que les agents plébiscitent les stages réutilisables immédiatement, au détriment des offres plus prospectives, tournées vers l'évolution des métiers et l'apparition de nouvelles problématiques soumises aux bibliothèques. Un module récemment proposé par l'Enssib sur le *knowledge management*, peut-être trop précurseur, n'a par exemple pas rencontré son public¹⁴⁹. Un correspondant, analysant le cas de son SCD, indique que les demandes « sont liées à des besoins ressentis par les collègues dans leurs tâches [...] ou sont un prérequis à la prise d'une nouvelle fonction ou responsabilité ». Un autre explique que lorsqu'une offre de formation est publiée, les agents de son service « sautent sur l'opportunité » et demandent aussitôt à la suivre, même si elle ne correspond pas aux thématiques validées lors de l'entretien professionnel, traduisant une sorte d'urgence à se former. Lætitia Bracco, dans son étude sur les magasiniers des BU, précise quant à elle que ces

¹⁴⁷PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*, Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p. 2.

¹⁴⁸BRACCO, Lætitia. *Le métier de magasinier en bibliothèque universitaire : disparition ou évolution ?* Villeurbanne : Enssib, 2019, p. 57 et p. 72. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68898-le-metier-de-magasinier-en-bibliotheque-universitaire-disparition-ou-evolution.pdf> [consulté le 14/02/2020].

¹⁴⁹Cette information nous a été communiquée par Armelle de Boisse lors de notre entretien.

agents « réclament des formations ponctuelles en fonction des besoins¹⁵⁰ ». Les demandes sont donc directement en lien avec les fonctions exercées, ce qui paraît cohérent avec la logique répandue consistant à privilégier les actions de type 1 lors des arbitrages comme dans la politique globale de formation.

... reflet de la diversification des missions confiées aux agents

Plusieurs facteurs expliquent d'après nos interlocuteurs que les besoins de compétences se fassent jour avec une telle insistance. Une réelle diversification des missions des agents touche tout d'abord l'ensemble des catégories. Ainsi, au sujet des agents B, l'enquête nationale conduite en 2018 par le CRFCB Médiat Rhône-Alpes montre que pas moins de neuf activités différentes sont assurées par 50 % d'entre eux et que 6 activités étrangères au statut de cette catégorie sont exercées par des agents qui en relèvent¹⁵¹. Pour les agents de catégorie A, le besoin de formation se justifie au vu de « la complexité des missions prises en charge [...], surtout les nouvelles missions émergentes : gestion des données de la recherche, bibliométrie, qualité, pédagogie, communication, etc.¹⁵² ». D'autre part, trois correspondants soulignent le possible décalage entre le grade de l'agent et les fonctions qui lui sont attribuées, notamment dans les petites équipes qui exigent davantage de polyvalence. Un tel constat leur semble en particulier valable pour les agents de catégorie C, qui ont « tendance à évoluer vers le haut [...] et voient ces derniers temps leurs missions se diversifier ». Ces analyses sont confirmées par Lætitia Bracco, qui définit les magasiniers d'aujourd'hui comme les « factotums des bibliothèques¹⁵³ », tout en mettant en lumière la dichotomie à l'œuvre entre variété des missions exercées et rigidité des statuts de la catégorie¹⁵⁴.

Les statistiques de quatre établissements étudiés permettent de comparer les thématiques les plus récurrentes en formation avec ce que l'on connaît par ailleurs des activités confiées à chaque catégorie (figure 9).

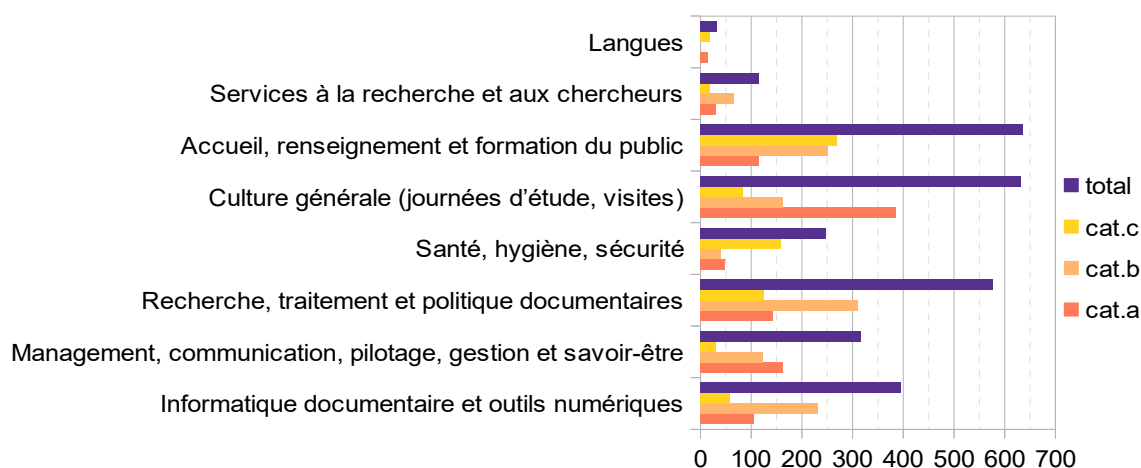


Figure 9 – La répartition des thématiques de formation par catégorie (en heures).

¹⁵⁰BRACCO, Lætitia. *Le métier de magasinier en bibliothèque universitaire : disparition ou évolution ?* p. 72.

¹⁵¹COULON, Muriel, NGUYEN, Odile, et TOUSSAINT, Claire. *Enquêtes sur les activités des agents de catégorie B et C. Présentation des enquêtes en Rhône-Alpes*. Grenoble : université de Grenoble-Alpes, [s. d.], [p. 22 et p. 44]. Disponible en ligne : <http://mediat.univ-grenoble-alpes.fr/sites/default/files/Pr%C3%A9sentation%20enqu%C3%AAtes%20en%20RA%20-%20Mod%C3%A8le%20UGA.pdf> [consulté le 20/02/2020].

¹⁵²Nous citons ici une correspondante formation, commentant les statistiques de formation de son établissement.

¹⁵³BRACCO, Lætitia. *Le métier de magasinier en bibliothèque universitaire : disparition ou évolution ?* p. 35.

¹⁵⁴BRACCO, Lætitia. *Le métier de magasinier en bibliothèque universitaire : disparition ou évolution ?* p. 41.

Que retenir de ce graphique ? En nombre total d'heures de formation, la part belle est faite aux formations dédiées aux services aux publics (accueil, renseignement et formation) et aux collections (recherche, traitement et politique documentaire), soit aux deux piliers de l'activité des bibliothèques aujourd'hui. On note la place encore limitée des stages dédiés aux services à la recherche et aux chercheurs malgré la vague de création de tels services dans les BU actuellement à l'œuvre, ainsi que celle accordée aux langues, qui paraît faible. En revanche, on peut être surpris par le temps que consacrent les collègues à se former sur des thèmes de culture générale, ce qui passe en particulier par la participation à des journées d'étude et à des visites d'autres bibliothèques. Il y a visiblement une réelle demande sur ce point, qui ne paraît pas liée à un besoin direct de compétences mais plutôt au désir de confronter ses pratiques à celles des collègues et d'ouvrir ses horizons. Elle semble surtout d'importance aux yeux des agents de catégorie A, comme l'évoquait une correspondante citée plus haut. Ce type d'observation laisse supposer que le besoin de formation n'est pas analysé de la même manière par l'ensemble des agents.

Néanmoins, des absences sont à remarquer. Ainsi, les agents de catégorie C sont peu formés à la thématique « management, communication, pilotage, gestion et savoir-être », alors que management et communication sont des activités qui bien qu'étant éloignées de leurs fonctions traditionnelles concernent 13 % et 54 % d'entre eux selon les résultats de l'enquête Médiat¹⁵⁵. De même, souvent mobilisés sur la communication (48 %), la coordination (45 %), la conduite d'enquêtes (30 %), l'encadrement des moniteurs étudiants (25 %) et le management hiérarchique (20 %)¹⁵⁶, les collègues B sont en retrait sur cette thématique de formation.

Premier facteur à l'origine des demandes de formation, les besoins de compétences identifiés par les agents pour exercer au mieux leurs fonctions ne sont toutefois pas la seule motivation qui poussent ces derniers à se former. Chez certains, c'est au contraire la construction d'un parcours professionnel individuel qui se joue. La formation devient l'un des leviers pleinement exploités par les collègues qui souhaitent s'inscrire dans cette dynamique.

C) Se former pour construire une trajectoire professionnelle individuelle

Congé de formation, reprise d'études, VAE, bilans de compétences et mobilisation du CPF : des expériences encore isolées

Lors de nos entretiens, nous avons pu interroger trois agents de BU ayant suivi, durant leur carrière, des formations demandées à leur seule initiative grâce aux dispositifs mis en place par le législateur¹⁵⁷. Il peut être intéressant, pour

¹⁵⁵COULON, Muriel, NGUYEN, Odile, et TOUSSAINT, Claire. *Enquêtes sur les activités des agents de catégorie B et C. Présentation des enquêtes en Rhône-Alpes*. Grenoble : université de Grenoble-Alpes, [s. d.], [p. 11].

¹⁵⁶COULON, Muriel, NGUYEN, Odile, et TOUSSAINT, Claire. *Enquêtes sur les activités des agents de catégorie B et C. Présentation des enquêtes en Rhône-Alpes*. Grenoble : université de Grenoble-Alpes, [s. d.], [p. 22].

¹⁵⁷Deux collègues en ont bénéficié tout récemment (l'une en 2018-2019, l'autre en 2018-2020), la troisième ayant quant à elle opéré sa réorientation professionnelle dans les bibliothèques il y a dix ans environ.

commencer, de revenir sur la spécificité de chacune de ces démarches, qui concernent :

- une bibliothécaire aujourd'hui responsable de la formation du personnel, qui après avoir exercé pendant dix ans une tout autre profession liée au monde des arts et du spectacle a obtenu un congé et repris des études en DUT Gestion de l'information et de la documentation dans les organisations, avant de passer le concours de bibliothécaire d'État en 2016 ;
- une bibliothécaire responsable depuis 2016 du service « Observatoire des publics » nouvellement créé par sa bibliothèque et inscrite depuis la rentrée 2018 en master d'ethnologie, tout en continuant à exercer ses fonctions grâce à un aménagement horaire négocié avec les RH de l'université ;
- une bibliothécaire responsable depuis six ans de la bibliothèque numérique de son établissement, ayant bénéficié d'un congé de formation pour l'année 2018-2019¹⁵⁸ afin d'effectuer un master 2 en muséologie.

Quelles étaient les motivations à l'origine de ces demandes ? La première des collègues interrogées avait le souhait de réaliser une complète réorientation professionnelle, dans laquelle la formation jouait le rôle de levier à actionner. Pour la deuxième d'entre elles, il s'agissait, pour reprendre ses mots, de développer un « projet de formation personnel en lien avec le projet de service » : les formations courtes suivies sur l'*UX design* l'avaient « laissée sur [sa] faim » et lui paraissaient insuffisantes pour assumer le pilotage du nouveau service qui lui était confié, lequel nécessitait à son sens l'acquisition de véritables réflexes scientifiques. Enfin, pour la troisième, l'enjeu consistait à « sortir de sa bulle », à approcher les autres métiers de la culture pour « ouvrir l'éventail des compétences » et à disposer d'un recul critique permettant d'enrichir sa propre expérience de terrain. Le point commun entre ces trois motivations, qui diffèrent sensiblement, réside alors dans le désir d'ouvrir ses horizons professionnels, sans qu'il existe toutefois de lien nécessaire avec les fonctions actuellement occupées par l'agent. C'est bien en ce sens que l'on peut qualifier ces démarches de personnelles.

Exceptionnels dans la carrière de ces collègues, de tels temps de formation continue semblent aussi marginaux à l'échelle des établissements. Une BU indique ainsi, dans la partie « formation » de son bilan social : « en 2018, au SCD, en dehors des préparations aux concours, aucune demande particulière n'a été faite (mobilisation CPF, VAE...) ». Une autre, dans son plan de formation pour l'année 2019, recense une demande de VAE en master 2 « Politique des bibliothèques et de la documentation » et une reprise d'études en DIU Apprendre par le jeu, qui seront toutes deux « suivies en partie en congés formation aménagés ». Enfin, une dernière a validé pour 2019 un bilan de compétences, tout en repoussant neuf demandes de « formations personnelles » (6 VAE, 2 reprises d'études, 1 bilan de compétences). Loin de se cantonner aux bibliothèques, la tendance est identique pour l'ensemble des personnels BIATSS de l'Enseignement supérieur : pour l'année 2017, ont été acceptés 3 formations hors temps de travail, 16 périodes de professionnalisation, 33 congés de formation, 49 VAE et 99 bilans de compétences¹⁵⁹, soit 200 formations seulement pour les 47 976 agents du ministère formés en 2017¹⁶⁰.

¹⁵⁸Ce dispositif existait alors sous le nom de congé individuel de formation, ou CIF.

¹⁵⁹MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION. *Bilan social 2017-2018*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019, p. 226-227.

¹⁶⁰MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION. *Bilan social 2017-2018*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019, p. 234-235.

Comment peut-on expliquer que ces démarches, indépendamment de leur aspect exceptionnel¹⁶¹, soient si rares ? Qualifiées de « parcours du combattant » par deux collègues interrogées, elles semblent en vérité entravées par plusieurs freins. Le premier d'entre eux est d'ordre technique et administratif : les agents désireux de bénéficier de ces dispositifs personnalisés sont souvent réorientés par le correspondant formation vers les services RH de l'université, lesquels peuvent, si l'on suit le propos de nos interlocutrices, éprouver des difficultés pour accompagner les demandes, notamment pour les créations juridiques les plus récentes, sur lesquelles les services semblent avoir une visibilité moindre¹⁶².

La deuxième difficulté à surmonter pour les agents concerne ensuite les dispositions financières prises par leur établissement pour accompagner ces formations qui ne sont pas impulsées par l'administration. Celles-ci, en effet, sont sous-tendues par l'usage du CPF propre à chaque agent, mais elles peuvent bénéficier d'un soutien de la part de l'institution, qui demeure fonction des moyens de cette dernière. Tel plan de formation précise par exemple que les « formations personnelles et individuelles » peuvent être partiellement financées à hauteur de 75 % du montant global dans la limite de 500 € et sous réserve de crédits disponibles. Tel autre, formulé à l'échelle de l'université et non de la seule BU, mentionne l'approbation d'un bilan de compétences estimé à 960 € ainsi que le refus pour « raisons budgétaires » (et parce qu'il s'agit de demandes relevant du T3 donc jugées « non prioritaires ») d'un second bilan facturé 800 € et d'une inscription en master 2 d'une valeur de 5 220 €. Un correspondant formation précise enfin que son université accorde jusqu'à 1 000 € par formation de ce type. La diversité des conditions de financement résulte des négociations qui ont été menées avec les établissements employeurs et, en fin de compte, de la politique que chaque université définit en toute autonomie.

La question de l'investissement personnel requis par une démarche de cette envergure n'est pas non plus à négliger, tant elle conditionne l'approbation des responsables hiérarchiques, comme nous le verrons plus bas. La collègue inscrite en master d'ethnologie s'est ainsi lancée dans des démarches de plusieurs mois avant de voir sa demande acceptée ; elle a également dû mener de front ses cours à l'université et son activité à la bibliothèque, en faisant face aux mêmes « galères » que les étudiants. Pour elle, énergie et ténacité ont été les conditions de la réussite de cette reprise d'études, qu'elle n'a cependant pas hésité à recommander à ses collègues.

Enfin, il se joue quelque chose de l'ordre des représentations dans les obstacles dressés contre les collègues. L'une de nos interlocutrices, inscrite en master 2 de muséologie, a été confrontée à des réactions parfois très vives de la part de ses collègues, situées entre incompréhension d'un côté, jalousie et envie de l'autre. Jalousie et envie, premièrement, traduites par des remarques telles que : « clairement, tu as bénéficié d'un passe-droit » ; « comment ça, tu t'éclates à la fac au lieu de faire ton travail ?¹⁶³ ». Incompréhension, ensuite, lorsqu'à son retour de congé elle n'a pas candidaté sur des profils de médiateur culturel pourtant ouverts au recrutement. Pour la bibliothécaire concernée, c'est bien l'aspect « hors-circuit » de sa démarche qui a suscité les crispations : « il n'y a pas de lien avec le

¹⁶¹Une reconversion professionnelle ne se produit généralement qu'à de rares reprises dans une carrière. C'est pour cela que le bilan de compétences, rappelons-le, ne peut être demandé que deux deux fois pour un même agent public dans l'ensemble de son parcours et après 10 ans de service effectifs.

¹⁶²À la différence de l'usage du CPF, la démarche est VAE est désormais tout à fait familière des services RH et bien accompagnée, indique l'une des personnes interrogées.

¹⁶³Ces mots sont ceux qui ont été employés lors de notre entretien.

poste présent ou à venir, ce n'est pas opérationnel immédiatement, ni quantifiable, ni utilitaire ». *Ipso facto*, elle note qu'il « faut avoir du courage pour défendre son droit à bâtir un projet qui est bien, comme son nom l'indique, individuel et pas directement professionnel ». La place accordée à la formation à l'initiative personnelle relève donc aussi d'une légitimité encore à conquérir, comme l'indiquait en conclusion notre collègue en ces termes : « c'est une démarche légitime pour tout agent public », car « la formation est toujours une transformation ».

L'apparition de nouvelles spécialisations : une opportunité à saisir

En dehors des dispositifs exigeants mentionnés jusqu'à présent, il existe aussi des possibilités plus légères permettant aux agents des BU de colorer leur profil ou de donner une nouvelle orientation à leur parcours professionnel. En effet, le monde des bibliothèques est aujourd'hui le théâtre d'une « (r)évolution » des métiers¹⁶⁴, avec l'apparition de nouveaux profils comme ceux de bibliothécaire *Open Access*, bibliomètre ou *Hub Librarian*¹⁶⁵. Dans ce contexte où apparaissent de nouvelles spécialisations, la construction d'un parcours individualisé de formation permettant la validation de compétences par bloc thématique paraît particulièrement intéressante.

On prendra l'exemple de l'apparition des bibliothécaires-formateurs, que Maud Puaud, de la BU d'Angers, décrit de la manière suivante dans un entretien mené par le *BBF* en 2017 : « être formateur, c'est à la fois posséder une expertise de la recherche et de l'évaluation de l'information et des compétences d'animation pédagogique¹⁶⁶ ». Amené à se développer dans les bibliothèques de l'ESR¹⁶⁷, ce type de profil mobilise à la fois des savoir-faire techniques traditionnels et des compétences pédagogiques plus éloignées de la conception classique des métiers des bibliothèques, lesquelles amènent les collègues concernés à interagir avec des enseignements ou des ingénieurs pédagogiques. Aussi, afin d'accompagner l'affirmation de ce nouveau profil et de permettre aux personnels déjà impliqués sur cette thématique de faire reconnaître la spécificité de leurs compétences, ont été mis en place par les CRFCB, les Urfist et l'Enssib un parcours national et une validation des compétences « bibliothécaire-formateur », inaugurés en 2018. Plus souple dans sa mise en œuvre qu'une reprise d'études (le parcours est composé d'un ensemble de stages librement accessibles et dont aucun ne revêt de caractère obligatoire, pas plus que l'évaluation de validation), mais aussi plus léger dans ses implications pour l'agent désireux d'y recourir (ce dernier n'a pas à mobiliser son CPF et le coût financier est nul s'il s'adresse aux centres de formation dont dépend son service), un tel dispositif a bien pour intérêt d'offrir une ouverture professionnelle sans perdre la polyvalence inhérente aux métiers eux-mêmes¹⁶⁸.

¹⁶⁴Nous empruntons cette référence au titre du numéro 13 du *BBF*. « Métiers en (r)évolution », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2017, n° 13. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/sommaire/2017/13>[consulté le 23/02/2019].

¹⁶⁵Cette liste provient à nouveau des contributions au numéro 13 du *BBF*.

¹⁶⁶PUAUD, Maud. « Portrait métier #4 : bibliothécaire-formatrice », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2017, n° 13, p. 92-94. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/sommaire/2017/13>[consulté le 23/02/2019].

¹⁶⁷« C'est une mission qui ne peut que prendre de l'importance dans les BU », d'après Maud Puaud, car « nous ne sommes plus à l'époque où l'information était rare et sélectionnée. La multiplication des sources et des canaux d'information, l'abondance d'informations, disponibles partout et tout le temps, y compris les *fake news*, rendent la maîtrise de l'évaluation de l'information absolument essentielle » (*ibidem*).

¹⁶⁸Pour une présentation du parcours et de la validation des compétences associée, on se reportera à la page dédiée sur la plateforme commune des CRFCB à l'adresse suivante : <https://www.crfcb.fr/#/page/Biblioth%C3%A9caire%20Formateur> [consulté le 23/02/2020].

L'apparition de tels profils constituent donc pour les agents qui pourraient se sentir prisonniers d'une spécialité dont ils auraient peine à s'extraire une réelle opportunité d'évolution professionnelle, dans laquelle la formation est appelée à jouer un rôle déterminant.

Quelle position pour les directions ?

La place occupée par l'équipe encadrante face aux demandes de formation personnelles peut s'avérer délicate à déterminer pour cette dernière. En premier lieu, la direction a en effet à endosser le rôle d'arbitre pour étudier l'ensemble des demandes présentées par les agents du service, quelle qu'en soit l'origine, et décider quelles sont celles auxquelles il sera donné suite. On a vu que dans cet exercice complexe, qui amène à écarter certaines initiatives, la qualification des actions en T1, T2 ou T3 peut venir en soutien à la prise de décision en fonction des priorités définies par les services. Bien souvent, les démarches lancées par les agents, relevant du T3, ne sont pas jugées prioritaires par les établissements car il s'agit, comme l'indique un collègue dépendant du ministère de la Culture, de dispositifs coûteux pour l'établissement et très lourds en investissement pour les agents. Il revient de ce fait à l'équipe encadrante de les évaluer avec prudence.

Au-delà des répercussions financières, les directions sont sensibles aux conséquences de telles démarches sur la vie des services. La bibliothécaire inscrite en master 2 de muséologie précisait ainsi avoir essuyé à deux reprises un refus de sa direction (malgré l'aval de son responsable hiérarchique direct) avant que sa demande ne soit finalement acceptée. Elle expliquait ce double refus par la crainte alors nourrie par la direction de son établissement à laisser « en déshérence » le service dont elle était responsable. C'est la raison pour laquelle, de l'avis de notre interlocutrice, « on est beaucoup plus enclin à proposer un congé de formation à un B ou à un C, mais pas aux cadres ». Ce retour d'expérience pourrait conduire à considérer les directions comme de simples décideurs, sinon des censeurs.

Cependant, il serait plus juste de voir en eux des accompagnateurs ou des facilitateurs de la formation personnelle. C'est bien en ce sens que le directeur de la BU où travaille la collègue inscrite en master d'ethnologie conçoit son rôle. En effet, lorsque celle-ci lui a fait part de son projet, le chef de service a adressé au responsable du master une lettre de recommandation destinée à appuyer la demande. Ce document, dont nous avons pu prendre connaissance, développe deux arguments ayant conduit le directeur à accorder son soutien :

- l'intérêt de l'inscription, tant pour la BU que pour ses publics, car elle permettra à l'agent de remplir ses missions de « connaissance approfondie des profils des usagers, de leurs attentes, exprimées ou non, et de leurs pratiques¹⁶⁹ » ;
- l'apport décisif que permettra le développement de compétences en ethnologie à la recherche sur les bibliothèques et leurs publics, « qui constituent des champs de recherche à part entière, pourtant insuffisamment explorés en France¹⁷⁰ ».

¹⁶⁹La lettre du directeur le formule en ces termes : « la demande d'inscription en Master 1 « Civilisations, Cultures et Sociétés », parcours ethnologie, déposée par [...], s'inscrit de ce fait pleinement dans le cadre de son activité professionnelle et je ne peux que la soutenir dans cette démarche, dont les bénéfices pour le SCD et pour les publics qui fréquentent les bibliothèques universitaires seront nombreux ».

¹⁷⁰Nous citons également ici la lettre de recommandation rédigée par le directeur de BU mentionné.

Un tel discours montre bien que la réflexion dépasse ici les implications matérielles de la formation demandée, pour recouvrir des ambitions stratégiques ou intellectuelles plus vastes.

L'accompagnement se fait aussi au quotidien quand l'équipe de direction veille « à évaluer la maturité de la réflexion personnelle de l'agent demandeur¹⁷¹ ». Le critère de la maturité, pour cet interlocuteur, n'est pas à sous-estimer, dans la mesure où le mûrissement de la démarche conditionne la motivation qui la soutient et, partant, sa réussite dans le projet de l'agent. C'est un facteur également pris en compte par l'université de tutelle d'une des BU étudiées, qui écarte les demandes pour lesquelles il n'a pas encore été identifié d'organisme de formation ou de modalité de financement particulière, signe que le projet n'est pas tout à fait finalisé. Dit d'une autre manière, « accompagner, c'est aussi faire comprendre aux agents que la marche est trop haute à monter, en soulignant l'investissement qui sera nécessaire, pour trouver des exigences adaptées à une vraie progression ». Dès lors, il y a dans ce cas un vrai travail de dialogue à mettre en place entre l'agent concerné, son responsable direct et le correspondant formation pour réorienter la demande vers le dispositif de formation qui sera le plus à même de répondre au désir légitime d'évolution, sans nécessiter une implication qui serait démesurée.

Les images et les usages de la FTLV en bibliothèques universitaires se caractérisent par leur ambivalence. Du côté des décideurs, il semble aujourd'hui évident que la formation remplit un rôle stratégique de premier plan. Levier d'exécution du projet de service qui définit les orientations stratégiques proposées aux équipes, la formation offre également de multiples possibilités en tant qu'outil de management, mais dont la pleine mesure n'est peut-être pas encore prise par les directions. Du côté des agents, toujours plus nombreux, la FTLV vient répondre à deux injonctions distinctes, à savoir combler un besoin de compétences immédiat et permettre le déploiement d'une trajectoire professionnelle individualisée sur le temps long, l'évolution prévisible des métiers, constitutive du T2 et synonyme d'une projection à moyen terme, apparaissant comme une sorte d'angle mort. Pour ambitieuse qu'elle soit, cette vision demeure rarement traduite dans la réalité des services. D'une certaine manière, la dichotomie observée sur ce point entre une conception élogieuse totalement présente dans les esprits et des réalisations concrètes qui en découlent parfois en retrait semble pouvoir se généraliser à la formation continue des personnels des BU dans son ensemble.

¹⁷¹Ce passage est extrait de l'entretien avec l'agent relevant du ministère de la Culture mentionné plus haut.

PARTIE 4 – POUR UNE BONNE PRATIQUE DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE EN BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE

Au terme de ces analyses, il nous paraît intéressant de proposer quelques pistes qui permettront une bonne pratique de la FTLV dans les bibliothèques de l'Enseignement supérieur. Ces idées se nourrissent de nos propres réflexions, des recommandations émises par la profession mais surtout des initiatives rencontrées dans certains services, dont il nous semble particulièrement pertinent d'encourager le développement. Sur certains points, tout ou presque reste encore à imaginer. Nous en poserons donc plutôt les grands enjeux à prendre en considération.

Le rôle des différents intervenants autour de la formation continue, dans et hors des établissements, gagnerait tout d'abord à être consolidé par une prise en compte des spécificités propres à chacun. Qui plus est, les freins repérés au cours de notre enquête ont, pour une part importante d'entre eux, trait à des questions de regard porté sur la formation. Il y aurait donc un changement de posture à opérer sur plusieurs points pour valoriser la place de la FTLV dans le quotidien des services.

I. CONSOLIDER LE RÔLE DES ACTEURS DÉDIÉS

Comme on l'aura compris, la formation continue en BU mobilise des acteurs divers : organismes de formation, agents formés, hiérarchie, correspondant formation. Les rôles respectifs semblent bien définis : construire une offre adaptée à partir d'une expertise ; formuler des besoins et des envies ; définir une stratégie et l'orchestrer ; recueillir et analyser la demande, conseiller, informer. Cependant, il y aurait peut-être un effort à fournir pour affermir la position de chacun et ainsi permettre un bon déploiement de la FTLV dans les établissements.

A) Favoriser la concertation et la visibilité de l'offre

Pour une offre davantage concertée et assouplie ?

Du côté des acteurs métiers de la formation continue en bibliothèques, l'IGB préconise depuis plusieurs années déjà la construction d'une offre concertée¹⁷². C'est la raison pour laquelle les Urfist se sont constituées en association en 2010 puis en GIS en 2017 et que les directeurs des CRFCB se sont rassemblés en association en 2010 également¹⁷³. Ces instances, qui donnent corps aux deux réseaux nationaux, ont bien pour finalité de permettre le développement et le

¹⁷²PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009. Disponible en ligne : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/46/5/formation_continue_16-12_133465.pdf [consulté le 07/10/2019].

¹⁷³Dans leur récent rapport sur les CRFCB, Benoît Lecoq et Pierre-Yves Cachard préconisent que ces derniers s'organisent en Groupement d'intérêt public, ou GIP, pour consolider leur action en tant que réseau. LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 105.

pilotage d'actions communes, mais aussi d'offrir un espace propice aux échanges. Il semble donc essentiel de faire perdurer ces organes de coopération à l'échelle des réseaux.

La bonne entente entre ces acteurs et l'Enssib, déjà effective et concrétisée tant par des partenariats que par la participation de représentants des uns aux instances de réflexion des autres, doit perdurer. Dans cette perspective, il est important de tirer parti des atouts de chacun. Chaque acteur est en effet bien identifié par son public potentiel, comme l'ensemble des collègues interrogés en entretien l'a relevé : les agents de l'ESR consultent de manière autonome les catalogues des CRFCB, les Urfist sont sollicitées spontanément par les personnels impliqués dans le champ de l'IST, l'Enssib a un public captif « traditionnel » du côté des cadres de la fonction publique d'État, dont elle assure la formation initiale. Il s'agit là d'une force qui doit inciter à développer une offre concertée mais non pas uniforme pour l'ensemble du réseau des acteurs de formation.

Par ailleurs, la concertation peut aussi s'améliorer entre les organismes de formation et la profession elle-même, de manière à mieux articuler les thématiques abordées avec les attentes et les besoins du terrain. À l'échelle des centres de formation, de tels échanges (qui existent bien souvent mais sous une forme peut-être trop informelle) peuvent se nouer dans le cadre d'un « conseil de perfectionnement », comme le recommandent les inspecteurs pour les CRFCB¹⁷⁴. Un conseil des professionnels de la FTLV a été réuni en ce sens à l'Enssib à l'automne 2018, mais l'expérience, bien que « riche¹⁷⁵ », n'a malheureusement pas donné suite en 2019 pour des raisons conjoncturelles. On ne peut donc qu'encourager la mise en place de telles instances, qui seront le lieu d'un dialogue plus nourri entre les organisateurs de la formation et le public qui en bénéficie. La création d'un conseil de cet ordre à l'échelle nationale pourrait également être envisagée, en dépit des difficultés administratives et logistiques qui seraient à surmonter.

Enfin, il serait intéressant, pour certaines thématiques, de proposer une plus grande souplesse dans l'administration des formations, en donnant aux agents la possibilité d'accéder aux offres des centres dont ils ne relèvent pas théoriquement. C'est bien l'objectif vers lequel tend l'expérience du parcours « bibliothécaire-formateur », qui permet par exemple à un agent lyonnais de suivre un stage proposé par Médiadix ou par Médial pour valider son parcours. On pourrait imaginer un dispositif analogue pour le catalogage, comme le suggérerait une correspondante en entretien, dans la mesure où les demandes sont parfois peu nombreuses sur le périmètre de tel ou tel centre, ne justifiant pas l'organisation d'une formation récurrente d'une année à l'autre. Une telle mutualisation des offres serait une belle opportunité pour développer un fonctionnement en réseau des centres.

Une nécessaire montée en puissance des formations hybrides et à distance

Dans l'effort visant à développer une offre davantage concertée et plus mutualisée, il semble indispensable de porter une attention renouvelée à la

¹⁷⁴LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 108.

¹⁷⁵ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2018*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2019, p. 50.

construction d'offres de formations hybrides et à distance. Celles-ci paraissent en effet décisives dans la mesure où les territoires desservis par les centres sont vastes, induisant de réelles problématiques de déplacement pour certains agents : les sept Urfist se partagent le territoire ; trois des douze CRFCB « couvrent des périmètres inter-régionaux¹⁷⁶ » et deux d'entre eux ont vocation à desservir des territoires extra-métropolitains¹⁷⁷ ; l'Enssib est quant à elle un opérateur national.

Des efforts, comme on a pu le voir, ont déjà été consentis pour promouvoir ces dispositifs, mais l'intérêt qui leur est porté s'avère encore inégal, tant de la part des organismes de formation que des BU. Il y aurait pourtant un intérêt réel à voir se multiplier les offres, encore numériquement limitées mais qui viennent apporter une réponse aux contraintes géographiques ainsi que matérielles des publics. Nous souscrivons donc au projet de plan d'action appelé de leurs vœux par Benoît Lecoq et Pierre-Yves Cachard, auxquels il semble urgent de conférer « des moyens spécifiques en faveur du développement des formations hybrides et à distance¹⁷⁸ ».

Plus spécifiquement et outre les moyens financiers qui pourraient être alloués, il nous paraît capital de réfléchir aux moyens humains que supposent ces modalités de formation. Nous pensons ici aux ingénieurs pédagogiques, dont la présence est loin d'être systématique : le réseau des Urfist en compte un¹⁷⁹, de même que l'Enssib¹⁸⁰. Ils apportent toutefois aux équipes des compétences spécifiques dans la conception des formations, qui font de leur métier une ressource à ne pas négliger. Il conviendrait, par conséquent, de mieux tenir compte de ces profils pour garantir une formation hybride ou à distance de qualité.

Vers un Observatoire des métiers de la documentation ?

L'une des pistes qui nous paraît des plus pertinentes à creuser consiste en une réflexion de l'Enssib, annoncée dans son projet d'établissement *Enssib 2020*¹⁸¹, autour de la création d'un Observatoire des métiers. L'objectif serait « de mieux connaître les emplois liés aux sciences de l'information et des bibliothèques, d'anticiper les besoins en matière de formation, de recherche, d'innovation et d'informer les acteurs concernés¹⁸² ». Comme le notent Benoît Lecoq et Pierre-Yves Cachard, « cet espace de réflexion partagé permettrait de disposer d'une vision unifiée sur les observations et la prospective autour des évolutions des bibliothèques au sein de leurs établissements et collectivités¹⁸³ ». Une telle instance permettrait aussi le pilotage d'enquêtes telles que celles conduites par Médiat autour des activités des agents des catégories B et C du Supérieur, en Rhône-Alpes puis à l'échelle nationale, pour s'intéresser par exemple aux activités des collègues

¹⁷⁶LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 103.

¹⁷⁷Communauté territoriale de Corse pour le CRFCB d'Aix-Marseille et Outre-Mer pour Médiadix.

¹⁷⁸LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 108.

¹⁷⁹Cette information nous a été livrée par Claire Denecker, co-responsable de l'Urfist de Lyon, lors de notre entretien.

¹⁸⁰Il s'agit de Claire Gaillard, responsable du pôle FTLV, avec qui nous avons pu nous entretenir.

¹⁸¹ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Projet d'établissement « Enssib 2020 »*. Villeurbanne : Enssib, juin 2016. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/sites/enssib.fr/files/inline-files/projet-etablissement-enssib-2016-2020.pdf> [consulté le 25/02/2020].

¹⁸²ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Projet d'établissement « Enssib 2020 »*. Villeurbanne : Enssib, juin 2016, p. 5.

¹⁸³LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 106-107.

territoriaux de ces mêmes catégories. Les observations fournies seraient un réel atout pour « accompagner plus efficacement les politiques de recrutement¹⁸⁴ » mais aussi pour contribuer à la gestion des compétences dans les établissements. Si la période couverte par le projet d'établissement touche à sa fin sans que la mise en place de cet observatoire ait encore été concrétisée, les réflexions de l'Enssib se poursuivent dans cette direction¹⁸⁵.

Des outils à repenser pour une communication plus efficace

La communication qui accompagne l'offre de formation continue passe aujourd'hui par des canaux multiples : catalogues papiers, posters, sites respectifs, plateformes communes. Comme on l'a relevé plus haut, les centres de formation sont très bien identifiés par leurs publics traditionnels, qui s'orientent sans difficulté dans l'offre proposée. Néanmoins, l'offre peut dans le même temps souffrir d'un manque de visibilité auprès des agents qu'elle ne touche pas spontanément. C'est un phénomène que déplore entre autres Armelle de Boisse, responsable du pôle FTLV de l'Enssib, lorsqu'elle indique que les personnels de la fonction publique territoriale ou les agents de catégorie B ne se sentent pas concernés par des propositions qui pourraient pourtant les intéresser.

La mise en ligne du portail Bibdoc, opérée en 2012, devait permettre un décloisonnement de l'offre et ainsi offrir une publicité à l'ensemble des stages et modules proposés. L'usage de cet outil semble pourtant relativement limité, si l'on rapporte les 12 229 visites reçues en 2018 à l'ensemble des personnes investies dans le champ des bibliothèques et de la documentation. Sans doute faut-il y voir le signe d'une méconnaissance de ce portail, dont la communication mérite d'être « redynamisée¹⁸⁶ ». Bibdoc a en outre l'inconvénient d'être seulement informatif, sans possibilité pour l'utilisateur de s'inscrire ensuite aux formations qu'il aura repérées. Celui-ci est donc contraint d'utiliser deux outils simultanément : Bibdoc pour trouver l'information et un second site pour finaliser son inscription. Il peut s'agir d'une piste d'amélioration à étudier lors du renouvellement futur du portail, qui accuse aujourd'hui un vieillissement certain¹⁸⁷.

Plus globalement, une réflexion sur l'interopérabilité des différents sites et portails gagnerait à être menée, dans le but de donner accès à une offre unifiée, quel que soit l'outil d'information utilisé.

B) Correspondant formation : une fiche de poste à harmoniser ?

Un poste entre soft skills, prospective et évaluation

Acteur-clef pour la mise en œuvre opérationnelle de la FTLV dans les bibliothèques de l'Enseignement supérieur, le correspondant formation occupe une place à part dans son établissement. On a pu constater à la lecture de diverses

¹⁸⁴LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centre régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019, p. 107.

¹⁸⁵ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2018*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2019, p. 59.

¹⁸⁶ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2018*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2019, p. 54.

¹⁸⁷*Ibidem*.

fiches de poste qu'il n'existe pas de profil type recherché pour cette fonction, pour laquelle il semble que soient d'abord requis des savoir-être ou *soft skills* : qualités d'écoute, aisance relationnelle, aptitude à la communication et à la transmission de l'information, intérêt pour l'évolution des métiers des bibliothèques, ouverture d'esprit et curiosité¹⁸⁸. Ce sont avant tout ces qualités qui doivent être recherchées lors du recrutement de ce professionnel. Son adaptabilité constitue également une plus-value incontestable, afin d'accompagner les constantes évolutions juridiques et administratives liées à la FTLV et de s'inscrire dans un environnement RH mouvant.

La question de la filière ne paraît de fait pas déterminante dans l'exercice de la fonction de correspondant formation. La collègue relevant de la filière ITRF n'éprouve en effet pas de difficulté particulière de ce point de vue. En revanche, il nous semble indispensable de confier cette mission à un agent de catégorie A. Il s'agit d'un signal fort adressé aux équipes, qui voient ainsi leur parole, portée par un cadre, acquérir un poids supplémentaire. Pour un directeur interrogé, c'est aussi une mission plus légitime pour un agent A, au vu des qualités de prospective et d'évaluation nécessaires à la réflexion autour du plan de formation.

La question des moyens : quotité et positionnement

La question la plus essentielle dans la fiche de l'agent missionné réside en réalité dans les moyens qui lui sont alloués. Le premier de ces moyens concerne le temps qu'il peut consacrer à cette fonction. Il convient de garder à l'esprit que l'investissement que cette dernière nécessite varie au cours de l'année et que la situation diffère sensiblement en fonction du nombre d'agents que compte le service. Toutefois, on peut essayer de déterminer une quotité approximative idéale. Tous les collègues mobilisés à seulement 10 ou 20 % de leur ETP estiment en effet que la fonction de correspondant formation requiert davantage de temps. 30 % semblent trop peu pour l'une des collègues interrogées mais suffisant pour un autre. Une correspondante à 40 % sur cette mission regrette quant à elle de ne pouvoir y consacrer une part plus importante de son travail. À l'inverse, une collègue impliquée à 100 % sur cette question a demandé à revoir sa fiche de poste de manière à conserver un lien avec le terrain lui permettant de mieux ancrer sa réflexion dans le concret de la vie des équipes¹⁸⁹. On peut donc, à la lumière de ces retours, recommander de consacrer au moins 50 % d'un ETP à cette fonction, sans aller nécessairement jusqu'au temps complet. Cette proportion serait naturellement à ajuster en fonction de la taille du service, mais aussi des projets en cours, car il va sans dire que la préparation d'une fusion ou une refonte de l'organigramme donnent par exemple à la formation des enjeux encore plus forts qu'à l'ordinaire. Il semble en tout cas indispensable de donner aux services les moyens de leurs ambitions en tenant compte de ce paramètre.

D'autre part, la question des moyens ne peut faire l'économie de celle du positionnement du correspondant dans son organisation. Tous les collègues interrogés sont directement rattachés à la direction de leur établissement, ce qui nous semble capital pour que le correspondant puisse être en lien direct avec la prise de décision, sans interférence hiérarchique. Son intégration à l'équipe de

¹⁸⁸Ces qualités sont énoncées dans la fiche de poste d'une correspondante formation, que la gestion de la formation des personnels occupe à 100 % de son ETP.

¹⁸⁹La nouvelle configuration de cette fiche de poste accorde 50 % d'ETP à la formation et 50 % au *design* de services.

direction n'est en revanche pas systématique. Si les autres missions dont ce professionnel peut être chargé par ailleurs ne justifient pas nécessairement sa présence, celle-ci paraît essentielle au titre de sa gestion de la FTLV, dans la mesure où elle lui permet de prendre connaissance de l'ensemble des chantiers menés et de participer pleinement à l'élaboration de la stratégie collective, dont on a vu qu'elle trouvait dans la formation un véritable levier. On ne saurait en effet concevoir que le correspondant soit absent lors des arbitrages rendus au moment de la validation du plan de formation. Cette participation aux instances de décision conforterait naturellement la place accordée à la formation et offrirait une garantie supplémentaire de la qualité du travail effectué par le correspondant, en lui donnant les moyens d'expliquer les décisions prises aux collègues, d'aider en amont les responsables à prioriser ou à argumenter, enfin de susciter les départs en formation pour des agents qui n'y penseraient pas ou y seraient réticents.

La formation des correspondants : initiale et continue

Les nouveaux correspondants, une fois investis de leur mission, sont invités à participer au stage national organisé à leur intention par le CRFCB Médiat Rhône-Alpes. Celui-ci, en leur livrant les différentes clefs de compréhension et de mise en œuvre de la tâche d'un correspondant, constitue la formation initiale nécessaire à leur prise de fonction, en montrant notamment que la fonction ne se réduit pas à celle d'un gestionnaire administratif mais recouvre une dimension de pilotage stratégique pour les services. Bien connu et aisément rempli¹⁹⁰, le stage national des nouveaux correspondants propose un panorama très complet qui explique l'opinion très favorable des stagiaires à son sujet. Malgré tout, il conviendrait sans doute d'y ajouter une nouvelle thématique centrée sur l'évaluation des formations suivies par les collègues. En effet, la dimension évaluative, au vu des exemples dont nous avons pu prendre connaissance, semble occuper une place mineure dans le travail des correspondants, essentiellement par faute de temps et de maîtrise de cette activité. S'il existe bien souvent un dispositif de suivi statistique, l'évaluation qualitative des stages est en revanche peu prise en compte. Il pourrait donc être judicieux d'inclure cette thématique au stage national, sous la forme d'un bref module qui serait l'occasion d'aborder les enjeux de cette évaluation, quantitative comme qualitative, et de donner quelques exemples concrets.

Outre la place essentielle à donner à la formation initiale des correspondants formation, il convient de ne pas négliger leur propre formation continue. Le terrain sur lequel ils évoluent est en constante mutation, leur mission est isolée dans les établissements, le cadre idéal qui leur a été présenté lors du stage national peut se révéler en décalage avec la réalité... Autant d'éléments qui rendent tout à fait bienvenu le séminaire d'analyse des pratiques des correspondants formation créé à l'automne 2019 par Médiat Rhône-Alpes. Cette initiative, qui adopte le format de la pratique réflexive et non du stage classique, a attiré 12 collègues qui ont pu, en toute liberté, confronter leurs manières de faire, partager leur expérience et faire part de leurs difficultés comme de leurs succès. Les conclusions de ces échanges, qui nous ont été communiquées par Marie-Madeleine Saby, directrice de Médiat Rhône-Alpes, sont riches d'enseignement : place de l'évaluation à repenser, rôle de pilotage à réaffirmer, socle de compétences à définir, ou encore constitution d'un réseau de correspondants à imaginer. On ne peut que souscrire à la consolidation

¹⁹⁰Nous suivons ici les retours de Marie-Madeleine Saby, directrice de Médiat Rhône-Alpes.

d'un tel dispositif, dont une prochaine session se tiendra au mois de mars 2020. Plus globalement, l'échange de pratiques professionnelles et la création d'un réseau des correspondants nous semble être des pistes particulièrement adaptées aux missions qu'ils remplissent dans les établissements.

C) Du N+1 au directeur : responsabiliser la hiérarchie

Pour les responsables directs, un rôle d'accompagnement et de transmission

Les responsables directs des agents ont un rôle crucial à jouer, dont ils n'ont pas toujours pleinement conscience. Ceux-ci sont appelés à s'impliquer en amont du plan de formation (pour accompagner l'agent dans la formulation de ses besoins et l'encourager à se former notamment lors de l'entretien professionnel), puis lors de son exécution (en assurant le suivi des formations réalisées dans leur service et la gestion des répercussions des départs en formation sur la vie des équipes) et enfin à son issue (en communiquant les éléments de bilan). Les encadrants sont également attendus comme relais dans la communication des offres de formation. Finalement, le rôle qui leur incombe est celui, pour reprendre l'expression d'une collègue, de « courroie de transmission » entre le correspondant formation et les agents, et entre ces derniers et l'offre de formation. Afin de rappeler l'importance de cette mission, il peut être bon d'organiser plusieurs semaines avant la campagne d'entretiens professionnels une réunion des N+1 qui donnerait au correspondant l'occasion de reformuler les enjeux de cet exercice ainsi que ses attentes. Une « tournée » annuelle du correspondant sur les différents sites de son SCD, telle qu'un collègue l'a faite à sa prise de fonction, lui permettrait aussi de mieux faire connaître son rôle et de sensibiliser davantage les responsables hiérarchiques directs aux apports qui peuvent être les leurs.

Pour les chefs d'établissement, un rôle d'arbitre

Par ailleurs, les directions ont tout à gagner à mieux prendre en considération leurs responsabilités vis-à-vis de la formation continue de leurs agents. Celles-ci ont tout d'abord trait aux nécessaires arbitrages à formuler lors de la validation du plan de formation, dont il importe que les critères soient rendus transparents aux collègues. Toute décision de refus peut se concevoir et se fonder sur des éléments légitimes (tels que les priorités du service, des contraintes budgétaires, un nombre de candidats excessifs, un projet encore flou), dans la mesure où elle est argumentée auprès de l'agent qui l'a formulée.

La question de l'équité dans l'accès à la formation n'est pas à négliger non plus lors des arbitrages, car elle constitue encore, malgré les efforts entrepris au cours des dernières années, un enjeu pour certaines catégories de personnel. La mise en place de quotas, soit à atteindre pour une population donnée soit à ne pas dépasser par agent, a été l'une des solutions formulées par certaines BU. Il nous semble que cette possibilité doit être maniée avec prudence, car elle sous-tend une vision égalitaire plus qu'équitable de l'accès à la formation, qui peut induire à ne plus se pencher sur le parcours des agents. Certains sont en effet éloignés de la

formation ou ont vu leurs demandes être refusées à plusieurs reprises. Ils constituent donc, de notre point de vue, l'un des publics à accompagner de manière privilégiée et réclament à tout le moins une attention spécifique¹⁹¹. Pour ce faire, on pourrait reprendre l'outil développé par l'une des correspondantes interrogées, qui a construit comme aide à la prise de décision des tableaux synoptiques par service ou par site permettant de suivre les demandes exprimées ainsi que les stages effectivement suivis par chaque agent au cours des dernières années. Un extrait de ce document figure en annexes (annexe 4).

Il peut enfin être ici pertinent d'attirer l'attention des chefs de service sur un phénomène évoqué par plusieurs correspondants, à savoir la surévaluation des attentes conçues à l'égard de la formation. Parmi les besoins de compétences identifiés par les collègues, il en est en effet qui ne relèvent pas tant de la formation continue que d'un changement plus structurel touchant l'organisation elle-même. Un correspondant formation indiquait ainsi, lors d'un entretien : « il y a parfois une surévaluation des bénéficiaires à tirer de la formation. Par exemple, les collègues C demandent beaucoup de formations autour de la gestion du stress et du bien-être au travail. Or, ça me paraît plutôt symptomatique d'un problème au sein des équipes ». Une vigilance particulière devrait donc être développée à l'égard de ce type de demande, afin de déterminer le facteur qui en est à l'origine et la juste réponse à formuler. S'il incombe bien au correspondant d'analyser le besoin sous-jacent, si besoin au moyen d'un dialogue avec les services RH de l'université et les organismes de formation, c'est le directeur qui devra ensuite prendre le relais pour proposer les pistes managériales les plus adaptées.

II. VALORISER LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE PAR DE NOUVELLES POSTURES

Si la formation continue rencontre certains freins dans sa mise en œuvre, ceux-ci sont en bonne partie dus à des défauts de représentations, qui induisent les collègues à en avoir une vision peut-être encore trop étroite. De nouvelles postures seraient donc à développer afin de mieux asseoir la FTLV dans les établissements et lui donner sa juste place.

A) Développer un *continuum* de formation

La formation, premièrement, apparaît encore trop souvent dans la vie des équipes comme une simple succession de départs et de retours d'agents et, partant, comme un désagrément de plus à gérer pour limiter les conséquences de telles absences sur l'organisation du travail. Les participations à la FTLV se résument alors à des événements à la fois ponctuels (ils se produisent à un instant T) et individuels sinon individualistes (seul l'agent qui part en formation en bénéficie tandis que le collectif en pâtit). Il y a là, à notre avis, deux véritables nœuds à dépasser pour réellement intégrer la formation tant dans le parcours personnel de

¹⁹¹Les BU de l'université de Bretagne Occidentale ont par exemple posé comme principe de satisfaire les demandes présentées dans un délai de deux ans maximum.

l'agent que dans la vie quotidienne du service et en faire ainsi un *continuum*¹⁹².
Mais comment ?

Avant le départ, préparer et se préparer

La communication interne, capitale dans les organisations quelles qu'elles soient, l'est en particulier pour les bibliothèques de l'Enseignement supérieur, qui ont vu leurs structures se multiplier à la faveur des grands plans de financement des universités mais aussi des fusions opérées sous l'impulsion de la loi Fioraso¹⁹³. Les BU d'aujourd'hui sont de ce fait des établissements multi-sites, dont les entités sont parfois éclatées sur divers départements¹⁹⁴. De telles configurations exigent des systèmes d'échange efficaces, afin d'éviter que l'éloignement ne devienne isolement. Dans ce contexte, les départs en formation des agents constituent une donnée dont il convient d'encourager la circulation, dans le but de ne jamais prendre les équipes au dépourvu si l'interlocuteur recherché s'avère absent lorsque son aide ou son expertise est requise. La communication autour des départs rend également possible la mise en place, en amont, de solutions alternatives, en renvoyant par exemple tel ou tel type de demandes à un autre collègue. Aussi, cette information gagnerait à être transmise de manière plus systématique par les outils de communication interne propres à chaque BU.

La préparation devrait également concerner le futur stagiaire, bien souvent « parachuté » sur son lieu de formation sans autre préambule. Or, il est bon de garder à l'esprit que la demande ayant abouti à son départ en formation remonte à plusieurs mois, lors de l'entretien professionnel. Les raisons qui ont poussé l'agent à demander le stage ne lui apparaissent donc plus nécessairement avec la même acuité, d'autant que ce qui a alors été identifié comme un besoin a peut-être été, entre-temps, résolu d'une autre manière. La question de la temporalité de la formation demeure à cet égard une problématique à part entière. Quoi qu'il en soit, il serait judicieux de préparer avec plus de soin les jours qui précèdent les formations, de manière à acclimater l'agent aux enjeux de la thématique qui sera abordée et à (re)susciter sa motivation. L'idée, pour reprendre les mots de Claire Gaillard, responsable du pôle FàD de l'Enssib, serait en quelque sorte de faire plonger les participants dans un « bain de formation » propice à une meilleure appropriation des contenus.

Au retour, mutualiser...

Si le départ en formation s'accompagne, le retour mérite lui aussi une réelle attention. Tout l'enjeu, comme le relevait Nathalie Clot dans notre entretien, réside

¹⁹²Nous reprenons le terme de *continuum* d'un article d'Anne-Marie Bertrand, dans lequel elle indiquait que culture d'établissement, culture de métier, formation initiale et continue formaient « un *continuum* de partage et transmission des savoirs, des compétences, des pratiques, des comportements, des dispositions, des enjeux, des valeurs ». BERTRAND, Anne-Marie, « La formation des bibliothécaires. Forcément continue », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2007, n° 5, p. 6. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2007-05-0005-001> [consulté le 14/07/2019].

¹⁹³La loi Fioraso, promulguée à l'été 2013, a rendu obligatoire la « coordination » des établissements publics d'enseignement supérieur selon trois configurations possibles : la fusion, la participation à une Comue, l'association à un EPSCP.

¹⁹⁴C'est par exemple le cas des BU d'Aix-Marseille Université, dont les bibliothèques de Gap et de Digne sont respectivement situées à 180 et 140 km de Marseille.

dans la mutualisation des apports reçus par le stagiaire. Nathalie Clot soulignait en effet le désagréable mais récurrent sentiment de décalage que rencontre l'agent entre ses progrès personnels, acquis grâce à la formation, et le quotidien de ses collègues, qui reste inchangé. Ce phénomène, dit loi de Z¹⁹⁵, provoque toujours une certaine déconvenue pour le stagiaire enthousiaste qui tente d'insuffler une dynamique de changement à son équipe. Comment, dans ce cas, faire en sorte que la formation dispensée à un agent isolé bénéficie au collectif ? Par quels moyens, finalement, faire en sorte que l'organisation puisse capitaliser le fruit de la formation ? Plusieurs pistes sont explorées par les collègues. La rédaction puis la mise à disposition d'un compte-rendu permet, dans les BU d'Aix-Marseille Université, une mise au point à la fois bénéfique au stagiaire et aux équipes sur ce qui a été vu au cours de la formation suivie. La documentation reçue peut figurer parmi les éléments mis en commun. D'autres bibliothèques optent pour une intervention des collègues formés lors des réunions de service, sur le modèle du retour d'expérience. Une autre possibilité consisterait à mettre en place des ateliers en interne qui seraient pour les agents formés une occasion de se faire formateurs. Pour valoriser qu'il soit, un tel dispositif nécessite, bien évidemment, d'y consacrer un temps dont les équipes disposent rarement. Cette question du relais de la formation dans les services mêmes mériterait donc d'être creusée davantage.

... et évaluer

Une fois la formation suivie, son évaluation paraît indispensable. On a vu que, dans bien des établissements, elle constituait un angle mort. En quoi est-ce problématique ? Sans évaluation de sa qualité ou de son contenu, la formation ne donne lieu à aucune réflexion critique permettant son amélioration comme sa réutilisation consciente. Le stagiaire se construit assez naturellement une opinion au fil de la formation suivie, mais celle-ci n'est presque jamais partagée autrement que de manière informelle avec les collègues, toujours curieux de savoir comment le stage s'est déroulé. Il y aurait pourtant un vrai bénéfice à tirer d'un échange plus approfondi avec le N+1 et le correspondant formation, ne serait-ce que pour savoir quel a été le ressenti du stagiaire sur le stage et si celui-ci a répondu aux attentes initiales. Un tel dialogue permet également au stagiaire de prendre du recul sur la manière dont la formation, toujours ponctuelle, intervient dans son parcours : va-t-elle le pousser à changer de pratiques ? si oui, pourquoi ? quels apports théoriques lui ont semblé pertinents ? quels points maîtrisait-il déjà ? Les réponses apportées à toutes ces questions donnent finalement une suite à la formation et rendent possible son intégration au parcours professionnel. C'est la raison pour laquelle une BU étudiée stipule dans sa procédure relative à la FTLV que le stagiaire s'engage « à restituer oralement ou par écrit le contenu de la formation suivie » et qu'une autre précise dans sa charte de la formation professionnelle, qui constitue le seul exemple de ce type de document rencontré lors de notre enquête :

Pour qu'une formation externe contribue à la formation interne de la bibliothèque, les journées d'études, les visites d'établissements, les stages à contenu professionnel non technique doivent faire l'objet d'un compte-rendu à destination de l'équipe.

¹⁹⁵Cette loi obéit au principe suivant : lorsqu'une équipe de cadres conçoit un projet, progresse dans sa réflexion puis l'annonce à l'ensemble de l'organisation, elle doit en quelque sorte revenir en arrière et refaire une partie de ses démarches avec le collectif. Faute de quoi, des résistances au changement se font jour et paralysent la mise en œuvre des projets.

Garder la trace de ces échanges en les mettant par écrit offrirait une plus-value supplémentaire, en permettant de forger une mémoire de la formation. Cette dernière gagnerait à être mobilisée lors de l'élaboration du plan de formation, de manière à mieux traduire les demandes lors des échanges avec les organismes de formation et guider la réflexion vers ce qui a fonctionné aux yeux des stagiaires. La charte de la formation professionnelle évoquée précédemment le mentionne en des termes clairs :

Les remarques et appréciations des agents doivent permettre au service d'avoir une meilleure vision et appréciation de l'offre de formations, et de mieux les conseiller lorsqu'ils recherchent une formation.

De ce fait, et en s'interrogeant sur la mutualisation des compétences développées, les bibliothèques de l'Enseignement supérieur se rapprocheraient du modèle de l'organisation apprenante, étudié dans son mémoire sur la formation des agents au numérique par Hind Bouchareb¹⁹⁶. Cette dernière notait justement que « les savoirs acquis de manière individuelle ne profitent à l'organisation que s'ils peuvent être évalués et partagés. Or, ces étapes pèchent dans nombre de dispositifs de formation que nous avons observés ». C'est toutefois grâce à elles que se jouent la capitalisation des savoirs et leur gestion, ou *knowledge management*.

Ces ambitions sont sans doute difficiles à concrétiser dans les établissements, qui ne disposent pas toujours des outils ni des compétences requis¹⁹⁷. Toutefois, certaines bonnes idées existent dans les SCD. En guise d'exemple, nous proposons donc parmi nos annexes les trois formulaires d'évaluation qualitative rencontrés lors de notre étude, qui ont le mérite de poser les jalons de cette évaluation à consolider (annexe 5). On rappellera, par ailleurs, que si la formation est peu évaluée par les établissements de provenance des stagiaires, elle l'est en revanche de manière systématique par les organismes de formations, qui tiennent compte des retours pour améliorer les propositions. Un dialogue en aval du plan de formation gagnerait alors à être développé entre ces deux interlocuteurs, pour compléter la réflexion commune réalisée en amont.

B) Créer les conditions de la formation à distance

Les entretiens menés au fil de cette étude ont révélé un certain nombre de freins entravant le développement des formations hybrides et à distance. Nous ne nous arrêtons pas ici sur les difficultés rencontrées dans la conception de ce type de modules mais conserverons la perspective qui est la nôtre, à savoir celle des établissements. Ces derniers souffrent de ne pas toujours réunir les conditions nécessaires à l'organisation de telles formations, à la fois d'un point de vue matériel, professionnel et, pourrait-on dire, mental.

¹⁹⁶BOUCHAREB, Hind. *La formation continue des personnels de bibliothèque universitaire au numérique. État des lieux et perspectives*. Villeurbanne : Enssib, 2013, p. 48-53.

¹⁹⁷*Knowledge manager* est aujourd'hui un métier à part entière. Le pôle FTLV de l'Enssib propose des formations sur le sujet depuis 2017. ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Lettre d'information #42*, janvier 2017. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/lettre-dinformation/42-janvier-2017> [consulté le 27/02/2020].

Conditions matérielles

Le suivi d'une formation mobilisant le distanciel suppose tout d'abord qu'un certain nombre de critères techniques soient remplis, comme on a déjà pu le mentionner : réseau suffisant, casque et micro, ordinateur performant. La mise à disposition de tels outils dans le cadre de la formation ne fait que répondre aux injonctions de la loi du 5 septembre 2018, dont le décret d'application du 28 décembre 2018 précise :

*La mise en œuvre d'une action de formation en tout ou partie à distance comprend [...] une assistance technique et pédagogique appropriée pour accompagner le bénéficiaire dans le déroulement de son parcours*¹⁹⁸.

Parmi les paramètres matériels à prendre en considération figurent également l'octroi d'un espace de travail adéquat, c'est-à-dire dans lequel les échanges verbaux qui viendront ponctuer la formation ne viendront pas gêner le travail des collègues et réciproquement. Il conviendrait donc de réfléchir à la mise en place de salles de formation dans les espaces internes, de manière à permettre au stagiaire de quitter son bureau habituel, souvent partagé avec d'autres. Le déplacement de l'agent, physiquement absent de son poste de travail habituel, manifesterait en outre son indisponibilité à son équipe, contribuant par là à « sanctuariser » la formation.

De tels espaces se sont multipliés dans les espaces publics des BU en parallèle du développement de la formation des usagers, mais ils demeurent presque inexistantes en interne, pour les professionnels. Puisque l'aménagement de ces salles est devenu si commun et que les collègues des BU en maîtrisent le processus, pourquoi ne pas en faire bénéficier les agents et combler ce hiatus ?

Conditions professionnelles

Le distanciel se nourrit d'autre part d'un cadre professionnel d'autant plus important à mettre en place que les formations restent suivies sur le temps de travail de l'agent. Il faut ici en appeler au concours des supérieurs hiérarchiques et des collègues, qui doivent dégager le stagiaire de la vie quotidienne du service et de ses responsabilités habituelles. Il ne s'agit là que de reproduire *in praesentia* l'absence physique qui serait celle du stagiaire s'il était en déplacement, mais les habitudes de travail en tiennent manifestement peu compte à l'heure actuelle.

Pour ce faire, il convient de respecter le temps de la formation, qui ne peut être interrompu par la participation à une réunion, une plage de service public ou un appel téléphonique, sous peine de perdre l'attention du stagiaire, plus difficile à mobiliser mais aussi à maintenir en distanciel. La vigilance du responsable hiérarchique est ici attendue pour favoriser l'isolement professionnel du stagiaire en insistant sur l'importance de ne pas le déranger. On pourrait légitimement envisager que ce dernier rappelle à l'ordre les collègues en cas de besoin. Les dispositifs de communication interne constituent aussi une ressource à mobiliser pour renvoyer les demandes adressées au stagiaire à un tiers, de la même manière qu'on le ferait pour un départ en stage traditionnel. Finalement, la formation

¹⁹⁸RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Décret n°2018-1341 du 28 décembre 2018 relatif aux actions de formation et aux modalités de conventionnement des actions de développement des compétences, 28 décembre 2018, article 1. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037884267&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

hybride ou à distance doit se préparer en équipe comme toute autre formation, en anticipant l'absence, physique ou virtuelle, du stagiaire.

Conditions mentales

Du côté de l'agent, enfin, il paraît indispensable de réfléchir à des moyens permettant de favoriser l'implication mentale dans la formation à distance. La vraie difficulté, en réalité, réside dans l'aspect jugé ludique du distanciel, qui souffre d'un certain manque de légitimité dans les établissements. Séquencée, animée, sans présence immédiate d'un enseignant, la FàD ne respecte pas les codes de la formation traditionnelle et semble peut-être encore peu crédible.

Pour permettre aux agents de prendre la pleine mesure de leur engagement lorsqu'ils se lancent dans un module hybride ou à distance, on pourrait recourir à une charte de la FàD, qui présenterait l'avantage de donner un aspect plus contractuel au dispositif. Ce type de texte n'a été rencontré que dans l'un des établissements étudiés¹⁹⁹, mais il vaut pour l'ensemble des dispositifs de formation continue et ne comporte pas de point particulier sur la formation à distance. On pourrait cependant imaginer un document analogue spécifique à la FàD, qui s'inspirerait par exemple des recommandations émises par le CNFPT sur son site internet, sur lequel une page est dédiée au déroulement des formations à distance, que nous reproduisons en annexe (annexe 6)²⁰⁰. Celle-ci s'articule autour de trois axes, « avant de participer à ma formation », « le jour de ma formation » et « après ma formation » qu'il nous paraît pertinent de reprendre dans une charte.

Le CNFPT mentionne plus spécifiquement la communication que l'agent doit prévoir en amont de sa formation et qui fait partie de la préparation mentale du stagiaire. On retiendra, à titre d'exemple, la rédaction d'un message automatique d'absence tel que rédigé ordinairement pour un départ en stage, ainsi que la proposition qui est faite aux stagiaires d'apposer sur la porte de leur bureau une affiche mentionnant « Je participe actuellement à une formation en ligne²⁰¹ », dont on pourrait proposer un équivalent dans les BU.

C) Favoriser de nouvelles modalités de formation

De manière plus prospective, nous voudrions enfin revenir sur la question des modalités de formation. Celles-ci se sont multipliées au cours des dernières années, à la faveur des progrès du numérique, mais aussi de l'inventivité des ingénieurs pédagogiques et des équipes elles-mêmes. Il nous semble important de mettre ici en valeur trois initiatives portées par les BU étudiées, en gardant à l'esprit que l'enjeu de la formation reste ne pas favoriser un seul type de formation continue,

¹⁹⁹Un autre correspondant formation interrogé avait proposé une charte de la formation professionnelle à sa hiérarchie en 2017, sans que celle-ci ait donné suite au projet.

²⁰⁰CENTRE NATIONAL DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE. « Formation à distance : le déroulement » [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.cnfpt.fr/se-former/se-former-autrement/se-former-a-distance/formation-a-distance-deroulement/national> [consulté le 27/02/2020].

²⁰¹CENTRE NATIONAL DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE. « Je participe actuellement à une formation en ligne » [en ligne]. Disponible à l'adresse : http://www.cnfpt.fr/sites/default/files/affiche_jesuisenformation.pdf [consulté le 27/02/2020].

mais bien de proposer un panel de possibilités variées, offrant chacune une réponse particulière aux besoins identifiés par les services.

Les ateliers d'échange et/ou d'analyse de pratiques professionnelles

Ces ateliers, qui font florès depuis quelques dizaines d'années dans les milieux médico-sociaux et éducatifs, ont sans nul doute beaucoup à apporter dans les bibliothèques²⁰². Le principe réside dans l'instauration d'une relation horizontale au savoir et non plus verticale, comme l'explique Denis Cristol, docteur en sciences de l'éducation spécialisé dans les communautés d'apprentissage et les apprentissages informels. Ce dernier indique que « le principe d'action [de ces ateliers] réside en effet dans l'idée qu'un groupe, le plus souvent de pairs, est à même de trouver des solutions à ses propres problèmes. L'animateur joue alors un rôle de gardien de la méthode, de facilitateur, d'organisateur, parfois même de mémoire du groupe, et moins d'apporteur de solutions [...]. La démarche est une démarche réflexive qui permet une prise de distance par rapport aux situations, [...] de savoir comment chacun sait et surtout de le partager avec les autres²⁰³ ». Le CNFPT, dans une fiche pratique rédigée en 2015, y voit une modalité de formation adaptée à certains contextes spécifiques, tels que l'accompagnement au changement, le travail en situation d'incertitude, de stress ou de conflit, ou encore l'apprentissage du travail en équipe²⁰⁴.

On retiendra comme exemple de traduction concrète de ces idées en bibliothèque l'initiative récente de la BU de l'université d'Angers, qui s'en est inspirée pour monter un groupe d'échange de pratiques autour de l'accueil. Nadine Kiker, responsable du pôle Relations avec les publics et de la prévention, témoigne de cette expérience dans le blog de la BU. Mis en place en 2017, l'atelier est vu comme « l'occasion d'une grande créativité autant individuelle que collective²⁰⁵ », car il permet de « donner une existence professionnelle à des sujets jamais évoqués en réunion ou groupes de travail, [...] toujours balayés parce qu'ils sont jugés non prioritaires et complexes du fait de leur empreinte relationnelle forte²⁰⁶ ». Le fil rouge retenu comme principe de ces échanges est double : être dans la facilitation, tout en restant exigeant. L'atelier a donc lieu dans chaque structure du réseau, sur un temps court et sur la base du volontariat, sans qu'un contenu soit défini à l'avance²⁰⁷ ni qu'un résultat formel soit attendu. Quelques règles sont néanmoins fixées pour garantir la liberté des discussions (confidentialité, écoute, absence de jugement, sincérité, participation aux échanges, réflexion sur sa propre pratique).

²⁰²Sans entrer dans le détail de l'histoire de ces ateliers ni sur la distinction qui est faite entre ceux dédiés à l'échange et ceux dédiés à l'analyse de pratiques, notons qu'ils ont été initiés dans les années 1940 par Michael Balint, psychiatre et psychanalyste qui s'est attaché au développement des pratiques relationnelles chez les médecins. Une nouvelle école de réflexion autour de ces dispositifs voit le jour dans les années 1980 sous l'égide de Donald Schön et Chris Argyris. Porteuse du concept de pratique réflexive, elle s'intéresse aux interactions entre l'apprentissage individuel et l'organisation.

²⁰³CRISTOL, Denis. « Les groupes d'échanges de pratiques », *Apprendre autrement* [blog], 4 juin 2012. Disponible en ligne : <http://4cristol.over-blog.com/article-les-groupes-d-echanges-de-pratiques-106284706.html> [consulté le 28/02/2020].

²⁰⁴CENTRE NATIONAL DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE, et LEPINEUX, Claude. « Groupe d'échange. Fiche modalité », *La coopérative pédagogique*, mai 2015 [en ligne]. Disponible en ligne : http://www.cnfpt.fr/sites/default/files/groupe_dechange.pdf [consulté le 28/02/2020].

²⁰⁵KIKER, Nadine. « "Quand dire, c'est vraiment faire". L'échange de pratiques à l'accueil », *BUApro. Les coulisses de la BUA* [blog], 8 mai 2019. Disponible en ligne : <http://blog.univ-angers.fr/buapro/2019/05/08/quand-direcest-vraiment-faire-lechange-de-pratiques-a-laccueil/#more-684> [consulté le 15/01/2020].

²⁰⁶*Ibidem*. Nadine Kiker cite ensuite trois exemples de sujets traités : un livre perdu, un comportement déviant, l'arrivée d'un chien dans les murs de la BU.

²⁰⁷« On vient avec ce que l'on a, à savoir une situation vécue à l'accueil la semaine précédente ou de manière plus lointaine qui a laissé un souvenir, une gêne, un embarras, une impression d'inachevé ». *Ibidem*.

In fine, pour Marc Thiébaud, psychologue, formateur et fondateur de la *Revue de l'analyse des pratiques professionnelles*²⁰⁸, des groupes de ce type, qu'ils s'intéressent à l'échange ou à l'analyse des pratiques, contribuent de diverses façons à la formation des professionnels. Ils permettent en effet de développer des savoir-faire (mieux maîtriser certaines situations, certains outils, analyser, expérimenter...), mais aussi (voire surtout) de se familiariser avec des savoir-être, en particulier se remettre en question, prendre du recul, accueillir avec bienveillance, accompagner et être accompagné²⁰⁹. Nous ajouterions que s'y joue également la construction de l'équipe, dans son identité comme dans sa culture communes. En cela, ce type d'atelier rejoint l'idée que la formation est appelée à dépasser le cadre qui lui est assigné, à savoir la montée en compétence des agents, pour englober la vie et la gestion des équipes.

L'autoformation, un terrain à défricher

La deuxième piste qui pourrait être explorée pour concourir à la formation des professionnels des BU concerne l'autoformation, à la manière de ce qu'a réalisé la BPI pour ses agents, ceux du Musée national d'art moderne et ceux de la bibliothèque Kandinsky, ses voisins du Centre Pompidou. Prenant acte de la richesse de ses collections en autoformation, cette bibliothèque a en effet décidé, il y a environ dix ans, de mettre en place un créneau hebdomadaire de deux heures durant lequel les personnels qui le souhaiteraient pourraient librement accéder à l'espace autoformation offert au public et tirer parti de ses ressources. Cette initiative, brièvement évoquée précédemment, souffrait d'un certain enlisement. Elle a donc été relancée en 2018 par Denis Cordazzo, chef du service Formation, et Cécile Denier, responsable du service Autoformation, sous une forme inédite expérimentée au cours de l'année 2019. Dans sa nouvelle configuration, proposée aux acquéreurs pour l'apprentissage des langues étrangères, le dispositif fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle (il est intégré au plan de formation après demande de l'agent lors de son entretien professionnel individuel) et d'une sorte de contractualisation, l'agent s'engageant à suivre la formation validée par l'équipe de direction durant un an. Si les résultats obtenus au cours de cette année de test ne semblent pas complètement satisfaisants, la BPI souhaite poursuivre ses réflexions pour améliorer cette procédure.

La question de l'autoformation est aussi étudiée par l'Enssib, qui lance pour le second semestre 2020 un module sous ce format, qui sera dédié au langage XML en bibliothèque²¹⁰. Cette proposition inédite, d'une durée de deux heures seulement, a pour ambition de permettre aux agents une compréhension rapide des enjeux du sujet d'une part et une prise en main efficace du langage étudié de l'autre, tout en les faisant bénéficier de l'expertise d'un tuteur, également responsable scientifique du contenu de la formation. Il s'agit bien là

²⁰⁸La revue, lancée en 2013, est publiée uniquement au format électronique, sous licence CC BY-NC-ND 3.0. Elle est accessible gratuitement et dans son intégralité à l'adresse suivante : <https://www.analysedepratique.org/> [consulté le 28/02/2020].

²⁰⁹THIÉBAUD, Marc. « Multiples bénéfiques de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, juin 2019, n° 15. Disponible en ligne : <https://www.analysedepratique.org/?p=54> [consulté le 28/02/2020].

²¹⁰ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Formations continues 2020*. Villeurbanne : Enssib, [s. d.]. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/sites/enssib.fr/files/inline-files/Affiche-FTLV-2020-web.pdf> [consulté le 08/02/2020].

d'autoformation, et non de formation à distance, que l'on qualifie de tutorée dans la mesure où l'enseignant disparaît derrière son propos mais pour se positionner comme ressource disponible en cas de besoin. La dimension collective n'est en outre pas recherchée contrairement aux FàD, lesquelles ambitionnent de retrouver la dynamique de groupe propre au présentiel.

Pourquoi, alors, investir sur l'autoformation pour la formation continue des agents ? Quel apport spécifique pourrait être le sien ? Cécile Denier, lors de notre entretien, nous a fourni sur ce point quelques éléments éclairants tirés de sa propre expérience, puisqu'elle s'est autoformée par ses propres moyens à la négociation lorsqu'elle a rejoint le consortium Carel. Pour elle, l'atout réel de l'autoformation réside dans son absence totale de contrainte temporelle : il n'y a pas, en effet, à tenir compte des temps de regroupements imposés à des horaires précis comme dans le cas des formations hybrides ou à distance. Le stagiaire en autoformation peut donc suivre son parcours d'apprentissage à son propre rythme mais, surtout, quand il le souhaite. Ce type de dispositif semble, par conséquent, tout à fait pertinent pour répondre à un besoin de compétences urgent et ponctuel, dont on a vu qu'il s'agissait du premier facteur à l'origine des demandes de formation. Comme le notait très justement Cécile Denier, l'autoformation pallie de ce point de vue le défaut principal de la gestion de la FTLV telle qu'elle se pratique dans les établissements, qui consiste à ne répondre aux besoins identifiés que bien des mois plus tard, à l'issue d'un long circuit administratif, ou bien trop tôt pour que l'intérêt du module soit immédiat aux yeux du stagiaire. La motivation est dans ce cas soit retombée une fois qu'arrive le stage espéré, soit pas encore présente dans l'esprit du stagiaire. L'autoformation offrirait donc une solution adaptée pour rendre les agents immédiatement opérationnels sur certaines thématiques, dès que le besoin de compétences se fait jour. Enfin, comme en a pris conscience la BPI, les bibliothèques disposent de riches ressources mobilisables par l'intermédiaire de leur propre offre d'autoformation, dont l'usage, réservé aux publics, pourrait être étendu aux professionnels avec profit. Des partenariats avec les établissements de lecture publique, dont le catalogue est peut-être plus étoffé, pourraient être à envisager en complément des abonnements des BU, permettant par la même occasion de faire des ponts entre les deux ministères de tutelle.

La constitution de réseaux de formateurs

Enfin, nous voudrions présenter comme dernière idée à développer celle de Médial autour de la création d'un réseau de formateurs au numérique pour les bibliothèques de lecture publique du Grand Est. Si celle-ci est encore à l'état de pré-projet²¹¹, sa philosophie nous semble en effet riche de promesses.

De quoi s'agit-il exactement ? L'ambition du CRFCB consiste à établir une sorte de répertoire de compétences qui permettrait à chaque agent, quel que soit son besoin, d'identifier un référent présent sur le territoire, reconnu pour sa maîtrise de la compétence recherchée et volontaire pour aiguiller les collègues en fonction de leurs difficultés ou questionnements. L'enjeu réside donc dans la mise en correspondance entre besoin d'une part et compétence de l'autre, à partir d'un référentiel à définir, la formation se nourrissant de la relation professionnelle pour se situer à mi-chemin entre formation par les pairs et accompagnement individuel.

²¹¹Mathilde Barthe, qui pilote le projet, nous a indiqué qu'une première réunion de travail serait organisée le 4 février 2020.

En ce sens, on pourrait rapprocher cet esprit de celui du mentorat, défini par la DGAFP dans son *Guide de l'accompagnement à la fonction managériale dans la fonction publique de l'État* comme « une relation inter-personnelle de soutien, d'aide, d'échanges et d'apprentissage », visant « l'accompagnement d'une personne dans la mobilisation de ses ressources, la recherche et la mise en application de ses solutions propres, et le développement de son autonomie²¹² ». La comparaison entre les deux dispositifs s'arrête à cette philosophie, car à la différence du mentorat, la mobilisation d'un référent n'a pas vocation à s'inscrire dans la durée ni à adopter de cadre formel précis²¹³. Les autres dimensions du projet consistent à organiser sur le thème du numérique, pour lequel la demande est importante, des formations plus classiques portées par Médial ou les bibliothèques départementales et à favoriser les échanges et les mutualisations entre formateurs du territoire.

L'intérêt de la démarche, pour les agents demandeurs, tient à la possibilité qui leur est offerte de trouver rapidement une personne ressource, à même de les guider dans leur réflexion et disponible pour leur ouvrir de nouvelles perspectives, qui peuvent par exemple être d'ordre organisationnel (pour mettre en place un service) ou technique (pour choisir un outil ou une ressource). Le réseau permet alors de dépasser la limite de la bibliothèque et des compétences qui s'y trouvent par l'intermédiaire des collègues immédiats, ce qui nous paraît d'autant plus pertinent dans le cas du numérique et de la lecture publique. En effet, comme le soulignait Alexandre Tur dans son mémoire sur le rôle des bibliothèques de lecture publique dans la formation au numérique, les compétences numériques peuvent s'avérer relativement peu communes dans certaines structures, demeurant l'apanage de quelques spécialistes²¹⁴. Il y a donc un enjeu réel, dont ont témoigné les discussions survenues durant la réunion de lancement de la réflexion, organisée le 4 février 2020, à rompre cet isolement pour créer du lien professionnel à l'échelle plus vaste du territoire régional et, par là, ouvrir la voie à une formation informelle, ponctuelle et opérationnelle. En conséquence, il y aurait sans doute matière à s'inspirer de cette initiative dans les bibliothèques universitaires, pour des thématiques qui ne nécessiteraient pas tant une formation au sens classique du terme qu'un appui extérieur.

En conclusion, les perspectives possibles pour encourager une bonne pratique de la formation continue dans les bibliothèques de l'Enseignement supérieur semblent vastes. Elles se déploient dans deux directions complémentaires : celle des moyens et celle des représentations. La première passe par une réaffirmation du rôle des acteurs que sont les organismes de formation, les correspondants et les

²¹²DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUE. *Guide de l'accompagnement à la fonction managériale dans la fonction publique d'État*. Paris : DGAFP, 2017, p. 31. Disponible en ligne : https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/coll_cadres_de_la_FP/Guide-accompagnement-managerial-2017.pdf [consulté le 29/02/2020].

²¹³Ces deux dimensions sont posées comme constitutives du mentorat dans le guide de la DGAFP cité ci-dessus. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUE. *Guide de l'accompagnement à la fonction managériale dans la fonction publique d'État*. Paris : DGAFP, 2017, p. 32.

²¹⁴TUR, Alexandre. *Accompagner les citoyens dans l'acquisition d'une culture numérique : le rôle des bibliothèques de lecture publique dans la formation au numérique*. Villeurbanne : Enssib, 2015, p. 69 et sqq. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65114-accompagner-les-citoyens-dans-l-acquisition-d-une-culture-numerique-le-role-des-bibliotheques-de-lecture-publique-dans-la-formation-au-numerique.pdf> [consulté le 29/02/2020]. On retiendra en particulier la réponse apportée à l'enquête conduite par Alexandre Tur évoquée p. 71.

responsables hiérarchiques, tous appelés à prendre une part renouvelée dans la FTLV. La seconde, quant à elle, implique de revoir un certain nombre de postures et de manières de faire pour réellement intégrer la formation continue des agents à la vie des équipes et ainsi changer le regard qui est porté sur cette réalité. Dans cette optique, nombre de bibliothèques ont développé des réflexions originales, qui invitent à mieux saisir tout le champ des possibles qui s'ouvre devant la FTLV pour les prochaines années.

CONCLUSION

Dans cette étude sur les enjeux et les perspectives de la formation continue des agents des bibliothèques universitaires, nous nous demandions en quoi celle-ci semblait en pleine phase de transition car tendue entre un discours volontariste et une pratique encore perfectible. Si le cadre de ce mémoire ne nous a sans doute pas permis d'aborder l'ensemble des questions soulevées par le sujet, quelques éléments intéressants ont pu néanmoins être dégagés.

Ce qu'il est à présent convenu d'appeler formation tout au long de la vie constitue une réalité juridique et administrative aux contours complexes, qui a été sujette à maintes modifications opérées par le législateur au cours des dernières années. De cette histoire mouvante résulte une formation continue que l'on pourrait qualifier de bicéphale, assumant d'être tiraillée entre l'usage que peut en faire l'employeur et celui que peut en faire l'employé. Ce dernier trouve face à lui un éventail de dispositifs administratifs toujours plus large et dans lequel la place laissée à sa propre initiative ne cesse de s'accroître, encourageant la construction de parcours individualisés.

Au sein des établissements du Supérieur, la gestion de la FTLV incombe au correspondant formation, une fonction apparue de manière spontanée. Rarement exclusive, cette dernière situe de manière originale celui qui l'exerce dans une relation fonctionnelle avec l'ensemble des agents de son service, quel que soit leur positionnement. De manière concrète, son rôle est de proposer annuellement un plan de formation qui tienne à la fois compte des demandes et des besoins des agents de son service et d'orientations stratégiques plus vastes, définies par son université de tutelle, le ministère ou encore l'État. Pour cela, il fait appel aux catalogues construits par les organismes de formation spécifiques au monde des bibliothèques (CRFCB, Urfist, Abes, Enssib) et par l'université, ainsi qu'à des prestataires extérieurs le cas échéant.

Par l'intermédiaire des premiers, dont la coopération a fait l'objet d'une réelle progression, les BU ont accès à une offre variée, concertée et de qualité, qui englobe des thématiques généralistes comme celles, plus spécifiques, de l'IST et du signalement. Ces acteurs traditionnels sont aujourd'hui activement secondés par les universités, qui donnent à leurs personnels la possibilité de se former à demeure sur des sujets transverses, livrant un complément intéressant à l'expertise métier des centres. Au sein de cette offre, les formations hybrides et à distance s'affirment peu à peu comme une alternative aux stages présentiels classiques.

Les chefs de service, dans ce contexte, ont fait de la formation continue un outil à part entière pour l'exécution des projets d'établissement. La FTLV est de ce fait partie prenante des politiques définies en équipe de direction, qui intègrent la montée en compétence des agents comme un authentique levier de développement collectif. Des moyens conséquents, tant financiers qu'organisationnels, lui sont donc logiquement attribués pour traduire cette ambition. Ils expliquent les résultats très positifs obtenus lorsque l'on étudie les statistiques produites par les services : les agents sont formés en masse, dans tous les domaines abordés par la profession.

Pourtant, le décalage avec la façon dont la formation continue est mise en œuvre dans les établissements semble patent. Les directions sous-estiment encore

pour certaines d'entre elles les bénéfiques à tirer de la FTLV pour leurs services, sans entrevoir l'outil managérial précieux qu'elle représente. Les moyens accordés au correspondant formation, en particulier le temps qu'il peut consacrer à cette mission, reflètent alors les limites de ces attentes.

Du côté de l'offre, des difficultés de conception ainsi qu'une reconnaissance insuffisante de leur légitimité entravent le développement des formations hybrides et à distance, lesquelles restent encore marginales et mal identifiées par les publics potentiels.

La formation touche ces derniers de manière hétérogène selon la catégorie dont ils relèvent, mais tous font appel à elle pour répondre à un besoin de compétences sur leur poste de travail. En dehors du concours, voie royale de l'évolution professionnelle, les agents ayant recours à la FTLV pour construire une trajectoire individuelle demeurent peu nombreux. Ces demandes, jugées non prioritaires, rencontrent des obstacles administratifs parfois, financiers souvent. De fait, elles semblent avant tout susciter incompréhension voire embarras chez les responsables mais aussi chez les collègues.

Face à cette situation, qui interroge finalement les représentations véhiculées par la FTLV, il paraît urgent de « favoriser une vision de la formation continue comme un levier d'action nationale pour le développement des compétences individuelles et collectives et l'évolution des métiers dans les bibliothèques²¹⁵ ». Il convient, pour ce faire, de réfléchir à une consolidation du rôle de chaque acteur, qu'il s'agisse des organismes de formation, du correspondant formation ou des responsables hiérarchiques.

Par ailleurs, c'est la place même de la formation continue dans les services qui nécessite d'être reconsidérée. Cette valorisation passe par une meilleure prise en compte de la préparation qui doit précéder le départ en formation, ainsi que des suites à lui donner pour faire en sorte de capitaliser les compétences acquises comme de les mutualiser au sein des équipes.

Il est en outre indispensable, pour fonder leur légitimité et, partant, tirer parti de leurs atouts, de créer dans les services les conditions favorables au déploiement des formations hybrides et à distance.

La formation tout au long de la vie, enfin, ne saurait plus être conçue comme monolithique : le concept même de formation, tant dans la loi qui en codifie les contours que dans les esprits, subit aujourd'hui une dilution qui l'amène à s'étendre à des modalités toujours plus diverses. Il paraît important de tenir compte de cette évolution dans les bibliothèques, lesquelles ont l'avantage (à la différence sans doute d'autres milieux professionnels) de baigner dans une authentique « culture de la formation²¹⁶ », et d'encourager les expérimentations autour de nouvelles manières de se former.

Ces recommandations sont nombreuses et il faudrait en vérité, pour aborder la question du développement des compétences dans son entier, les associer à une

²¹⁵LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019. Disponible en ligne : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2019/91/3/RAPPORT-2018-LE-RESEAU-DES-CRFCB-DEFINITIF-2019-02-26_1088913.pdf [consulté le 10/06/2019].

²¹⁶Nous citons ici les propos de Claire Denecker lors de notre entretien. L'expression était aussi employée en 2011 par Olivier Forget, alors DRH de l'université de Poitiers, dans son intervention aux Assises de la formation continue des bibliothécaires. BARTHE, Julien. « Assises de la formation continue des bibliothécaires », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2011, n° 5, p. 96-97. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0096-002> [consulté le 14/07/2019].

réflexion en profondeur sur la formation initiale des agents, qui constitue le socle ou le point de départ de tout parcours professionnel. Toutefois, pour renverser le titre d'un récent ouvrage de l'académicienne Barbara Cassin, il nous semble que c'est à condition de s'engager dans ces voies que faire, ce sera vraiment dire²¹⁷, que faire à la formation continue toute la place qu'elle mérite, ce sera vraiment lui donner le sens qui est le sien, celui d'une re-création individuelle et collective.

²¹⁷CASSIN, Barbara. *Quand dire, c'est vraiment faire*. Paris : Fayard, 2018.

SOURCES

I. ÉCHANGES AVEC LES COLLÈGUES

Nombre de collègues ont accepté d'échanger avec nous autour de la question de la formation tout au long de la vie. Ces professionnels sont concernés à titres divers par notre travail, qu'ils soient membres d'organismes de formation, responsables de SCD ou de bibliothèque universitaire, correspondants formation ou agents ayant bénéficié d'un dispositif de formation. Tous, à ce titre, éclairent d'un angle particulier le sujet qui est celui de cette étude. Ils ont été interrogés soit lors d'un entretien semi-directif (conduit à deux exceptions près par téléphone), soit par *e-mail*, en fonction de leurs disponibilités.

Le tableau ci-dessous dresse la liste des personnes interrogées et précise, pour chacune d'entre elles, leurs fonctions et établissement de rattachement.

Interlocuteur	Fonction	Service
Jacky Barbe	directeur du SCD	université d'Avignon
Damien Belvèze	correspondant formation	université Rennes 1
Françoise Berthomier	responsable du service Accompagnement des réseaux	Agence bibliographique de l'Enseignement supérieur
Catherine Bertignac	responsable du département Accompagnement des publics	université de Bretagne Occidentale
Armelle de Boisse	responsable du pôle Formation tout au long de la vie	ENSSIB
Nathalie Brémand	correspondant formation	université de Poitiers
Mélanie Casajus	responsable Animations et Communication	Bibliothèque municipale de Reims
Isabelle Celer	correspondant formation	Bibliothèque Sainte-Barbe
Nathalie Clot	directrice des bibliothèques et archives	université d'Angers
Denis Cordazzo	chef du service Formation	Bibliothèque publique d'information
Hélène Coste	correspondant formation	université Le Havre Normandie
Chrystèle Delaisse	correspondant formation	université de Nantes
Claire Denecker	co-responsable	Urfist de Lyon
Cécile Denier	responsable du service Autoformation	Bibliothèque publique d'information
Aurélie Fatou Doumbo	correspondant formation	université Bordeaux Montaigne
Valérie Eugène	responsable du Service de la	Bibliothèque nationale et

	bibliothèque numérique Numistral	universitaire de Strasbourg
Claire Gaillard	responsable du pôle Formation à distance et chargée de projets « Innovations pédagogiques »	ENSSIB
Violaine Garguilo	correspondant formation	université Gustave Eiffel
Enrica Harranger	correspondant formation	université de Versailles-Saint-Quentin
Jean-Louis Hervé	correspondant formation	université de Bretagne Sud
Odile Jullien-Cottart	correspondant formation	université Jean Moulin-Lyon 3
Carine Lavigne	correspondant formation	La Rochelle université
Benjamin Macé	correspondant formation	Bibliothèque interuniversitaire de Santé
Nathalie Marcerou-Ramel	directrice	ENSSIB
Marie-Odile Massuyeau	correspondant formation	université de Bretagne Occidentale
Anne de Maupeou	correspondant formation	université du Littoral-Côte-d'Opale
Lola Mirabail	correspondant formation	université de Caen Normandie
Gaylord Mochel	correspondant formation	Aix-Marseille université
Odile Nublat	correspondant formation	université de Bordeaux
Nadine Noiroux	correspondant formation	université Polytechnique Hauts-de-France
Nolwenn Pamart	conservatrice stagiaire des bibliothèques	ENSSIB
Catherine Pichot	correspondant formation	université Rennes 2
Sophie Pithon	correspondant formation	Le Mans université
Raphaëlle Poveda	chargée des formations	Agence bibliographique de l'Enseignement supérieur
Marie-Madeleine Saby	directrice	Médiat Rhône-Alpes
Marie Santini	correspondant formation	université Lumière-Lyon 2
Agnès de Saxcé	cheffe du service Développement des compétences	Bibliothèque nationale de France
Célestine Tartas-Vili	correspondant formation	université de Nouvelle-Calédonie
Nicolas Tocquer	directeur des BU	université de Bretagne Occidentale

II. FICHES DE POSTE DES CORRESPONDANTS FORMATION

Ont contribué à la constitution du corpus de fiches de poste des correspondants formation les établissements suivants :

Aix-Marseille université
bibliothèque Sainte-Barbe
bibliothèque interuniversitaire de Santé
La Rochelle université
Le Mans université
université de Bordeaux Montaigne
université de Bretagne Occidentale
université de Bretagne Sud
université de Caen Normandie
université Jean Moulin-Lyon 3
université Le Havre Normandie
université du Littoral-Côte-d'Opale
université Lumière-Lyon 2
université de Nantes
université de Nouvelle-Calédonie
université de Poitiers
université polytechnique Hauts-de-France
université Rennes 1
université Rennes 2
université de Versailles-Saint-Quentin

III. PLANS DE FORMATION

Les plans de formation étudiés pour ce travail ont été fournis par 19 services, à savoir :

Aix-Marseille université
bibliothèque Sainte-Barbe
bibliothèque interuniversitaire de Santé
Le Mans université
université d'Avignon
université de Bordeaux Montaigne
université de Caen Normandie
université Gustave Eiffel
université Jean Moulin-Lyon 3
université Le Havre Normandie
université du Littoral-Côte-d'Opale
université Lumière-Lyon 2
université de Nantes
université de Nouvelle-Calédonie
université de Poitiers
université polytechnique Hauts-de-France
université Rennes 1
université Rennes 2
université de Versailles-Saint-Quentin

IV. DONNÉES STATISTIQUES

Nous ont enfin fourni les données statistiques à leur disposition, sous forme de documents de travail internes ou d'extraits adressés par *e-mail*, les services suivants :

bibliothèque Sainte-Barbe
bibliothèque interuniversitaire de Santé
Le Mans université
université d'Avignon
université de Bretagne Occidentale
université de Bordeaux Montaigne
université Le Havre Normandie
université du Littoral-Côte-d'Opale
université Lumière-Lyon 2
université de Nouvelle-Calédonie
université polytechnique Hauts-de-France
université de Versailles-Saint-Quentin

V. CATALOGUES DE FORMATION

Les catalogues des Urfist et des CRFCB ont été consultés à partir de leurs sites respectifs et des plateformes mutualisées Sygefor, disponibles aux adresses suivantes : <https://www.crfcb.fr/#/> et <https://sygefor.reseau-urfist.fr/#/>

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Formations continues 2020*. Villeurbanne : Enssib, [s. d.]. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/sites/enssib.fr/files/inline-files/Affiche-FTLV-2020-web.pdf> [consulté le 08/02/2020].

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Lettre d'information #42*, janvier 2017. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/lettre-dinformation/42-janvier-2017> [consulté le 27/02/2020].

VI. CADRE LÉGAL ET ADMINISTRATIF

DÉLÉGATION GÉNÉRALE À L'EMPLOI ET À LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Circulaire DGEFP n°2001/22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD »*, 20 juillet 2001. Disponible en ligne : https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/229/dgefp_2001_foad.pdf [consulté le 08/02/2020].

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUE, *Le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État*. Paris : DGAFP, 2018. Disponible en ligne : https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/carrieres_et_parcours_prof

essionnel/formation/schema-directeur-de-la-formation-professionnelle-2018(1).pdf [consulté le 19/11/2019].

COUR ADMINISTRATIVE D'APPEL DE PARIS, 4^e CHAMBRE. N^o 04PA01977, *inédit au recueil Lebon*, 21 décembre 2006. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriAdmin.do?oldAction=rechJuriAdmin&idTexte=CETATEXT000017989172&fastReqId=799390740&fastPos=1> [consulté le 16/02/2020].

MINISTÈRE DE L'ACTION ET DES COMPTES PUBLICS, *Portail de la fonction publique*, « La formation professionnelle dans la fonction publique ». Disponible en ligne : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/la-formation-professionnelle-dans-la-fonction-publique> [consulté le 04/11/2019].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946*, 27 octobre 1946. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Preambule-de-la-Constitution-du-27-octobre-1946> [consulté le 16/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n^o71-575 du 16 juillet 1971 organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente*, 16 juillet 1971. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000687666&categorieLien=id> [consulté le 16/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n^o78-754 du 17 juillet 1978 modifiant certaines dispositions du livre IX du Code du travail relatives à la promotion individuelle, au congé de formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle*, 17 juillet 1978. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000518242&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n^o83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires*, articles 21 et 22, 13 juillet 1983. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000504704&categorieLien=id> [consulté le 23/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n^o84-130 du 24 février 1984 dite Rigout portant réforme de la formation professionnelle continue et modification corrélative du Code du travail*, 24 février 1984. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000320429> [consulté le 20/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Décret n^o85-607 du 14 juin 1985 relatif à la formation professionnelle des fonctionnaires de l'État*, 14 juin 1985. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000310000&categorieLien=id> [consulté le 23/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n^o2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail*, 19 janvier 2000. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?>

cidTexte=JORFTEXT000000398162&dateTexte=&categorieLien=id [consulté le 20/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social*, 4 mai 2004. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&dateTexte=&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique*, 2 février 2007. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000465739#LEGIARTI000006451578> [consulté le 17/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, *Loi n°2007-1189 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*, 10 août 2007. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315> [consulté le 24/02/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale*, 5 mars 2014. Disponible en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=FC85340089B2789906C87BC99C8E6F6F.tpdjo03v_3?cidTexte=JORFTEXT000028683576&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000028683573 [consulté le 20/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel*, 5 septembre 2018. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037367660&categorieLien=id> [consulté le 20/01/2020].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi n°2019-828 du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique*, 6 août 2019. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038889182&categorieLien=id> [consulté le 23/01/2020].

VII. BILANS SOCIAUX, RAPPORTS D'ACTIVITÉ ET PROJETS D'ÉTABLISSEMENT

AGENCE BIBLIOGRAPHIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Rapport d'activités 2018*. Montpellier : Abes, juillet 2019. Disponible en ligne : <http://www.abes.fr/Connaitre-l-Abes/Rapports-d-activites-annuels> [consulté le 04/02/2020].

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ. *Bilan social 2018*. Marseille : Aix-Marseille Université, octobre 2018. Disponible en ligne : https://www.univ-amu.fr/system/files/2019-07/DIRCOM-bilan_social_2018.pdf [consulté le 24/02/2020].

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ – BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES. *Rapport d'activité 2018*. Marseille : Aix-Marseille Université, septembre 2019. Disponible en ligne : <https://bu.univ-amu.fr/sites/bu.univ-amu.fr/files/bu-ra-2018-def.pdf> [consulté le 24/02/2020].

BIBLIOTHÈQUE SAINTE-BARBE. *Rapport d'activité 2018*. Paris : Bibliothèque Sainte-Barbe, [s. d.]. Disponible en ligne : https://www.bsb.univ-paris3.fr/images/BSB/rapports_activite/Rapport_activite_2018.pdf [consulté le 16/01/2020].

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Projet d'établissement « Enssib 2020 »*. Villeurbanne : Enssib, juin 2016. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/sites/enssib.fr/files/inline-files/projet-etablissement-enssib-2016-2020.pdf> [consulté le 25/02/2020].

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2017*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2018. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68315-rapport-d-activite-2017-de-l-enssib.pdf> [consulté le 05/02/2020].

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. *Rapport d'activité 2018*. Villeurbanne : Enssib, juillet 2019. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68997-rapport-d-activite-2018-de-l-enssib.pdf> [consulté le 04/02/2020].

LE MANS UNIVERSITÉ. *Bilan social 2018*. Le Mans : Le Mans Université, [s. d.]. Disponible en ligne : <http://www.univ-lemans.fr/fr/universite/le-mans-universite/organisation-et-fonctionnement/bilan-social.html> [consulté le 24/02/2020].

MÉDIAL. *Rapport d'activité 2014*. Nancy : université de Lorraine – Médial, juin 2015, p. 24. Disponible en ligne : https://medial.univ-lorraine.fr/sites/medial.univ-lorraine.fr/files/users/medial_rapport_activite_2014.pdf [consulté le 09/02/2020].

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION, *Bilan social 2017-2018*. Paris : ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019. Disponible en ligne : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/concours_emploi_carriere/40/4/Bilan_social_2017-2018_Enseignement_superieur_recherche_et_innovation_1173404.pdf [consulté le 13/01/2020].

SERVICE COMMUN DE LA DOCUMENTATION – UNIVERSITÉ DE POITIERS. *Rapport d'activité 2018*. Poitiers : SCD – Université de Poitiers, [s. d.], p. 69. Disponible en ligne : <http://scd.univ-poitiers.fr/vos-bu-en-detail-1641058.kjsp> [consulté le 14/02/2020].

UNITÉ RÉGIONALE DE FORMATION À L'INFORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE DE PARIS. *Rapport d'activités 2018*. Paris : Urfist de Paris – École nationale des chartes, [s. d.], p. 4. Disponible en ligne : http://urfist.chartes.psl.eu/sites/default/files/urfist_rapportactivite_2018.pdf [consulté le 03/02/2020].

UNIVERSITÉ JEAN MOULIN LYON 3. *Bilan social 2018*. Lyon : Université Jean Moulin-Lyon 3, septembre 2018. Disponible en ligne : https://www.univ-lyon3.fr/medias/fichier/bilansocial-edition2018_1564130246928-pdf [consulté le 16/01/2020].

UNIVERSITÉ LE HAVRE NORMANDIE. *Bilan social 2017*. Le Havre : Université Le Havre Normandie, 2018. Disponible en ligne : https://www.univ-lehavre.fr/IMG/pdf/bilan_social_2017_-_vf.pdf [consulté le 16/01/2020].

UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL VAL-DE-MARNE. *Bilan social. Années 2017 et 2018*. [Créteil : Université Paris-Est Créteil Val de Marne, décembre 2019]. Disponible en ligne : https://www.u-pec.fr/medias/fichier/bilan-social-2017-2018_1575559791484-pdf [consulté le 24/02/2020].

UNIVERSITÉ POLYTECHNIQUE HAUTS-DE-FRANCE. *Bilan social 2017*. Valenciennes : Université Polytechnique Hauts-de-France, juin 2018. Disponible en ligne : <https://www.uphf.fr/sites/default/files/pdf/uphf-bilan-social-2017.pdf> [consulté le 16/01/2020].

UNIVERSITÉ POLYTECHNIQUE HAUTS-DE-FRANCE. *Rapport d'activités 2018 en bref de la BU*. [Valenciennes : Université Polytechnique Hauts-de-France], [s. d.]. Disponible en ligne : <https://www.uphf.fr/SCD/sites/default/files/pdf/scd-rapports-d-activite-2018-en-bref.pdf> [consulté le 18/02/2020].

BIBLIOGRAPHIE

ALTET, Marguerite. « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et formation*, 2000, n° 35, p. 25-41. Disponible en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf> [consulté le 22/02/2020].

ALVENTOSA, Jean-Raphaël. *Management public et gestion des ressources*. Paris : Lextenso éditions, 2012.

BARTHE, Julien. « Assises de la formation continue des bibliothécaires », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2011, n° 5, p. 96-97. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0096-002> [consulté le 14/07/2019].

BAUDRIT, Alain. *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Paris : De Boeck Supérieur, 2011.

BAUJARD, Corinne. « Dispositifs de formation et choix managériaux », *La Revue des sciences de gestion*, 2010/5, n° 245-246, p. 13-20. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2010-5-page-13.htm> [consulté le 30/01/2020].

BERTRAND, Anne-Marie. « La formation des bibliothécaires. Forcément continue », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2007, n° 5, p. 5-8. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2007-05-0005-001> [consulté le 14/07/2019].

BLOT-JULIENNE, Grégor, et VERDY, Danièle. « Le projet d'établissement, moteur de la transformation », *Concevoir et faire vivre un projet d'établissement en bibliothèque*. Villeurbanne : Enssib, collection La boîte à outils, n° 46, 2019, p. 53-59.

BOUCHAREB, Hind. *La formation continue des personnels de bibliothèque universitaire au numérique. État des lieux et perspectives*. Villeurbanne : Enssib, 2013. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60354-la-formation-continue-des-personnels-de-bibliotheque-universitaire-au-numerique-etat-des-lieux-et-perspectives.pdf> [consulté le 15/02/2020].

BOURDET, Julienne. « Former les bibliothécaires à l'éducation aux médias », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2019, n° 17, p. 136-142. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2019-17-0136-002> [consulté le 14/05/2019].

BRACCO, Laetitia. *Le métier de magasinier en bibliothèque universitaire : disparition ou évolution ?* Villeurbanne : Enssib, 2019. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68898-le-metier-de-magasinier-en-bibliotheque-universitaire-disparition-ou-evolution.pdf> [consulté le 14/02/2020].

CENTRE NATIONAL DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE, et LEPINEUX, Claude. « Groupe d'échange. Fiche modalité », *La coopérative pédagogique*, mai 2015 [en ligne]. Disponible en ligne : http://www.cnfpt.fr/sites/default/files/groupe_dechange.pdf [consulté le 28/02/2020].

COPPET, Catherine de. « La formation professionnelle », *Sciences humaines*, 2019, n° 314, p. 18-23.

COULON, Muriel, et TOUSSAINT, Claire. « Magasiniers : quelles activités ? Une enquête Médiat en Rhône-Alpes », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2017, n° 13, p. 54-62. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2017-13-0054-008> [consulté le 19/02/2020].

COULON, Muriel, NGUYEN, Odile, et TOUSSAINT, Claire. *Enquêtes sur les activités des agents de catégorie B et C. Présentation des enquêtes en Rhône-Alpes*. Grenoble : université de Grenoble-Alpes, [s. d.]. Disponible en ligne : <http://mediat.univ-grenoble-alpes.fr/sites/default/files/Pr%C3%A9sentation%20enqu%C3%AAtes%20en%20RA%20-%20Mod%C3%A8le%20UGA.pdf> [consulté le 20/02/2020].

COURTY, Héloïse. *L'évolution des agents de catégorie C en bibliothèques*. Villeurbanne : Enssib, 2011.

CRISTOL, Denis. « Les groupes d'échanges de pratiques », *Apprendre autrement* [blog], 4 juin 2012. Disponible en ligne : <http://4cristol.over-blog.com/article-les-groupes-d-echanges-de-pratiques-106284706.html> [consulté le 28/02/2020].

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUE. *Guide pratique 5. Les outils de la formation*. Paris : DGAFP, 2016. Disponible en ligne : https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/coll_outils_de_la_GRH/CMC-5.pdf [consulté le 22/01/2020].

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUE. *Guide de l'accompagnement à la fonction managériale dans la fonction publique d'État*. Paris : DGAFP, 2017. Disponible en ligne : https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/coll_cadres_de_la_FP/Guide-accompagnement-managerial-2017.pdf [consulté le 29/02/2020].

DOUBET, Madeleine. *Construire un plan de formation*. Le Mans : Gereso édition, 2^e édition, 2010.

DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte, collection « Repères », 2015, 6^e édition.

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DES BIBLIOTHÈQUES. « Correspondant formation dans

un SCD », *Questions ? Réponses !* [en ligne], 27 mai 2016. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/services-et-ressources/questions-reponses/correspondant-formation-dans-un-scd> [consulté le 30/01/2020].

FARON, Olivier, et DUCHÊNE, Thibaut. *Former*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube, 2019.

GAUTIER-GENTÈS, Jean-Luc, et PALLIER, Denis. *Recrutement et formation des personnels d'État de catégorie A*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2001. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/85-recrutement-et-formation-des-personnels-d-etat-de-categorie-a-en-bibliotheque.pdf> [consulté le 08/10/2019].

GLIKMAN, Viviane (éd). *Formations ouvertes et à distance, le point de vue des usagers*, actes de la journée d'étude de l'Institut national de recherche pédagogique du 28 novembre 1997. Paris : INRP, 1999.

GLIKMAN, Viviane. *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : Presses universitaires de France, 2002.

HERVÉ, Jean-Louis. *La formation professionnelle continue des personnels des bibliothèques de Bretagne. Étude préalable à la réalisation d'un questionnaire d'enquête pour le CFCB de Bretagne et des Pays de la Loire*. Villeurbanne : Enssib, 2001. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/61961-formation-professionnelle-continue-des-personnels-des-bibliotheques-de-bretagne-etude-prealable-a-la-realisation-d-un-questionnaire-d-enquete-pour-le-cfcb-de-bretagne-et-des-pays-de-la-loire.pdf> [consulté le 06/09/2019].

HOSDEY, Alain, et ROSGISTER, Jacques. *Formation en entreprise. Les clés de la réussite*. Liège : Edipro, 2009.

IENTILE, Sophie. *L'appropriation des pédagogies innovantes par les formateurs en bibliothèques universitaires*. Villeurbanne : Enssib, 2016. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/67309-l-appropriation-des-pedagogies-innovantes-par-les-formateurs-en-bibliotheques-universitaires.pdf> [consulté le 08/02/2019].

JUNG, Laurence. « Former les bibliothécaires tout au long de la vie, pour quoi faire ? », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2013, n°6, p. 81-82. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-06-0081-006> [consulté le 30/01/2019].

KIKER, Nadine. « "Quand dire, c'est vraiment faire". L'échange de pratiques à l'accueil », *BUApro. Les coulisses de la BUA* [blog], 8 mai 2019. Disponible en ligne : <http://blog.univ-angers.fr/buapro/2019/05/08/quand-dire-cest-vraiment-faire-lechange-de-pratiques-a-laccueil/#more-684> [consulté le 15/01/2020].

KIKER, Nadine. « BIBA+Camp ou la formation professionnelle formative », *BUApro. Les coulisses de la BUA* [blog], 30 janvier 2018. Disponible en ligne : <http://blog.univ-angers.fr/buapro/2018/01/30/bibacamp/> [consulté le 15/01/2020].

KOENIG, Marie-Hélène. « La formation continue dans les bibliothèques. Émergence d'une fonction », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1993, n°4, p. 26-34. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1993-04-0026-004> [consulté le 03/07/2019].

LAHARY, Dominique, et PAVLIDÈS, Christophe. « La formation des catégories C. Droits, devoirs et paradoxes », *Bibliothèque(s)*, 2009, n° 46, p. 42-43.

LECOQ, Benoît, et CACHARD, Pierre-Yves. *L'avenir du réseau des Centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB)*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2019. Disponible en ligne : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2019/91/3/RAPPORT-2018-LE-RESEAU-DES-CRFCB-DEFINITIF-2019-02-26_1088913.pdf [consulté le 10/06/2019].

LE GALL, Magali. « Former et évaluer en BU. Notes de lecture et pensées dessinées », *Sac à main et sac à dos* [blog], 20 novembre 2019. Disponible en ligne : <https://sacainetsacados.wordpress.com/2019/11/20/former-et-evaluer-en-bu-notes-de-lecture-et-pensees-dessinees/> [consulté le 15/01/2020].

LE GALL, Magali. « L'étonnant rapport d'étonnement détonant », *Un picto par jour* [blog], 14 juin 2017. Disponible en ligne : <http://unpictoparjour.fr/index.php/2017/06/14/facilitation-graphique-letonnant-rapport-detonnement-detonant/> [consulté le 15/01/2020].

MALET, Régis. « Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais », *Recherche et formation*, 2000, n° 35, p. 75-90. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1671 [consulté le 29/02/2020].

MAUBERNARD, Corinne. *Manager l'hybridité en bibliothèque : le même ou l'autre ?* Villeurbanne : Enssib, 2018. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68117-manager-l-hybridite-en-bibliotheque-le-meme-ou-l-autre.pdf> [consulté le 12/04/2019].

MAURY, Suzanne. *La GRH dans la fonction publique*, La Documentation française, Paris, 2017.

MEIGNANT, Alain. *Manager la formation*, Editions Liaisons, Rueil-Malmaison, 9^e édition, 2014.

NETZER, Michel. « De la formation permanente à la "Formation professionnelle tout au long de la vie" », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2009, n° 2, p. 72-75. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-02-0072-012> [consulté le 03/07/2019].

OSTAFICZUK, Yanneck, et GAGNON, Suzanne. « Les compétences au service de l'excellence professionnelle », *Gestion*, 2014/4, n° 39, p. 67-78. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-gestion-2014-4-page-67.htm> [consulté le 30/01/2020].

PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'État*. Paris : Inspection générale des bibliothèques, 2009. Disponible en ligne : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/46/5/formation_continue_16-12_133465.pdf [consulté le 07/10/2019].

PICHARD, Éric. *La formation continue des personnels de bibliothèque en Allemagne*. Villeurbanne : Enssib, 2006. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/566-la-formation-continue-des-personnels-de-bibliotheque-en-allemande.pdf> [consulté le 12/04/2019].

POTTIEZ, Jonathan. *L'évaluation de la formation. Piloter et maximiser l'efficacité des formations*, Paris : Dunod, 2017.

PUAUD, Maud. « Portrait métier #4 : bibliothécaire-formatrice », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2017, n° 13, p. 92-94. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/sommaire/2017/13> [consulté le 23/02/2019].

PUAUD, Maud. « Pédagogies actives : mode d'emploi », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2018, n° 16. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2018-16-0016-002> [consulté le 15/01/2020].

RENOUF, Brigitte, et TOSELLO-BANCAL, Jean-Émile, « Formation continue des personnels des bibliothèques de l'Enseignement supérieur », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2002, n° 3, p. 23-27. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2002-03-0023-003> [consulté le 03/07/2019].

RENOULT, Daniel. « Formation professionnelle des bibliothécaires : regard rétrospectif et prospectif », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2009, n° 5, p. 63-66. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-05-0063-001> [consulté le 03/07/2019].

RÉSEAU DES URFIST. « Sygefor3, la nouvelle plateforme nationale du Réseau des Urfist », *Urfistinfo* [blog], 20 février 2015. Disponible en ligne : <https://urfistinfo.hypotheses.org/2730> [consulté le 05/02/2020].

REY, Laurence. *Les nouvelles compétences en bibliothèque : profils de poste et plans de formation des personnels au regard de l'évolution des services*. Villeurbanne : Enssib, 2010. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48301-nouvelles-competences-en-bibliotheque-profil-de-poste-et-plans-de-formation-des-personnels-au-regard-de-l-evolution-des-services.pdf> [consulté le 07/03/2019].

ROSEMBERG, Noémie. *La gestion des compétences en bibliothèque. Une approche par les référentiels métiers*. Villeurbanne : Enssib, 2019. Disponible en

ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68852-la-gestion-des-competences-en-bibliotheque-une-approche-par-les-referentiels-metiers.pdf> [consulté le 03/07/2019].

SERRE, Marion. *La mobilité du personnel en bibliothèques territoriales : état des lieux, enjeux et perspectives*. Villeurbanne : Enssib, 2015. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65112-la-mobilite-du-personnel-en-bibliotheques-territoriales-etat-des-lieux-enjeux-et-perspectives.pdf> [consulté le 03/07/2019].

SERREAU, Yann. *Accompagner la personne en formation*, Paris : Dunod, 2013.

SIMONOT, Frédérique. « Journées nationales du réseau des formateurs en bibliothèques », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2018, n° 15. Disponible en ligne : http://bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/journees-nationales-du-reseau-des-formateurs-en-bibliotheques_68278 [consulté le 05/02/2020].

TARIN, Laurence. « Médiaquitaine. Formation continue : entre offre et demande », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2007, n° 5, p. 55-57. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2007-05-0055-011> [consulté le 19/02/2020].

THIÉBAUD, Marc (coord.). « Mettre en place et démarrer un groupe d'analyse de pratiques professionnelles », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, mai 2017, n° 10. Disponible en ligne : https://www.analysedepratique.org/?page_id=23 [consulté le 28/02/2020].

THIÉBAUD, Marc. « Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, juin 2019, n° 15. Disponible en ligne : <https://www.analysedepratique.org/?p=54> [consulté le 28/02/2020].

TOCQUER, Nicolas. « Le projet de service, un outil de pilotage », *Concevoir et faire vivre un projet d'établissement en bibliothèque*. Villeurbanne : Enssib, collection La boîte à outils, n° 46, 2019, p. 107-115.

TUR, Alexandre. *Accompagner les citoyens dans l'acquisition d'une culture numérique : le rôle des bibliothèques de lecture publique dans la formation au numérique*. Villeurbanne : Enssib, 2015. Disponible en ligne : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65114-accompagner-les-citoyens-dans-l-acquisition-d-une-culture-numerique-le-role-des-bibliotheques-de-lecture-publique-dans-la-formation-au-numerique.pdf> [consulté le 29/02/2020].

ANNEXES

Table des annexes

ANNEXE 1 – GRILLES UTILISÉES LORS DES ENTRETIENS.....	102
ANNEXE 2 – EXEMPLES DE SOMMAIRE POUR UN PLAN DE FORMATION CONTEXTUALISÉ.....	104
ANNEXE 3 – LES FORMATIONS À DISTANCE ET HYBRIDES PROPOSÉES EN 2020.....	106
ANNEXE 4 – LE TABLEAU SYNOPTIQUE.....	108
ANNEXE 5 – QUELQUES FORMULAIRES D’ÉVALUATION QUALITATIVE.....	109
ANNEXE 6 – RECOMMANDATIONS DU CNFPT POUR LE DÉROULEMENT DES FORMATIONS À DISTANCE.....	113

ANNEXE 1 – GRILLES UTILISÉES LORS DES ENTRETIENS

GRILLE 1 – CORRESPONDANT FORMATION

1) Le correspondant formation. Quel est votre statut (grade, intitulé de sa fonction) ? Quelle quotité cette fonction représente-t-elle dans votre fiche de poste ? Comment construisez-vous votre plan de formation ? Comment informez-vous les agents de votre établissement ?

2) Les agents formés. Qui sont-ils (nombre, grade, fonction) ? À quoi sont-ils formés ? Par qui ? Selon quelles modalités ?

3) Rôle et vision de la formation continue. Quel est le circuit de la décision ? Quelle est l'articulation opérée entre initiative des agents et initiative de la hiérarchie ? En creux, est-ce un instrument pour réaliser les objectifs de l'établissement, un outil de management, ou autre chose encore ? La direction a-t-elle mis en place une GPEEC ?

GRILLE 2 – AGENT FORMÉ

1) Avez-vous déjà bénéficié d'un dispositif de formation continue ? **Si oui**, lequel (VAE, congé formation, période de professionnalisation, bilan de compétences, activation du compte personnel de formation, préparation aux concours ou examens) ?

2) Pourquoi avez-vous souhaité bénéficier de ce dispositif (adaptation au poste, adaptation à l'évolution du poste, retour à l'emploi, acquisition de nouvelles compétences, évolution professionnelle) ? S'agissait-il d'un souhait propre ou d'une demande émanant de la hiérarchie ? Quel a été l'impact de cette formation sur votre carrière ?

3) Auprès de qui la formation a-t-elle été suivie ? Selon quelles modalités pédagogiques (présentiel, distanciel, dispositif mixte, stage, journée d'étude...) ? Quel retour feriez-vous sur ces modalités ?

4) **Si non**, pourquoi ? Avez-vous rencontré des oppositions ? Avez-vous le sentiment de ne pas être concerné ? Quelles ont été les difficultés invoquées pour organiser la formation (absence induite, manque de temps...) ?

GRILLE 3 – CHEF D'ÉTABLISSEMENT

1) La place de la formation continue dans l'établissement. Qui est le correspondant formation ? Quel est son grade ? Comment est intitulée sa fonction ? Quelle place cette fonction occupe-t-elle dans sa fiche de poste ? Quelles sont ses autres fonctions ? Comment a-t-il été choisi ? En vertu de quels arguments ? De quel budget dispose-t-il ?

2) Le rôle du chef d'établissement. Comment exercez-vous votre rôle d'arbitrage ? Comment et quand intervenez-vous dans le circuit de la décision (simple validation du plan de formation proposé par le correspondant formation ou intervention en amont) ? Avez-vous un rôle plus prospectif ou déléguez-vous cette réflexion au correspondant formation ? Quel est l'impact des départs des agents en formation sur votre service ?

3) Rôle et vision de la formation continue. Encouragez-vous certaines modalités ou offres de formation ? Quel est votre ressenti sur le long terme au sein de ses équipes (frustrations, inadéquations...) ? En cas de conflit, comment priorisez-vous les demandes ? La FTLV est-elle pour vous un moyen de réaliser les objectifs de l'établissement, un outil de management, ou autre chose encore ? L'établissement a-t-il mis en place une GPEEC ?

ANNEXE 2 – EXEMPLES DE SOMMAIRE POUR UN PLAN DE FORMATION CONTEXTUALISÉ

EXEMPLE 1

Sommaire

1. Contexte et orientations générales	3
2. Présentation [REDACTED]	3
Missions	3
Effectifs.....	4
3. Axes stratégiques de la formation des personnels à [REDACTED]	4
4. Méthodologie d'élaboration de plan de formation	5
5. Actions de formation à prévoir pour 2018/2019	5
<i>Domaine</i> Parcours nouveaux arrivants	5
<i>Domaine</i> Environnement métier bibliothécaire	6
<i>Domaine</i> Environnement métier bibliothécaire - <i>Sous-domaine</i> Informatique documentaire	6
<i>Domaine</i> Environnement métier bibliothécaire – <i>Sous-domaine</i> Conservation / Patrimoine	6
<i>Domaine</i> Bureau Bureau Informatique	7
<i>Domaine</i> Management	7
<i>Domaine</i> Préparation aux concours et examens professionnels.....	7
<i>Domaine</i> Langues	7
<i>Domaine</i> Pédagogie	7
<i>Domaine</i> Sécurité	8
Ensemble des demandes analysées et catégorisées	8
Quelques focus sur les demandes.....	11
6. Bilan des formations 2017	12
Concours – examens professionnels : réussites en 2017	12
Bilan des formations délivrées en interne [REDACTED] pour les agents [REDACTED]	13
Bilan des formations suivies en 2017 par les personnels [REDACTED]	13
Formation des nouveaux arrivants, bilan :	15
Formation des vacataires /étudiants, bilan :	15
7. Comparaisons 2015/2016/2017, quelques chiffres :	16

EXEMPLE 2

Sommaire

Table des matières

1 Présentation du Service Commun de la Documentation.....	3
1.1 Le contexte institutionnel.....	3
a) Aujourd'hui.....	3
b) Demain.....	3
1.2 Les bibliothèques.....	4
a) La Bibliothèque [REDACTED].....	4
b) Les autres bibliothèques.....	4
c) Les effectifs.....	4
2. Les orientations du service.....	5
2.1. L'amélioration de la qualité de l'accueil.....	5
2.2. La formalisation de la politique documentaire.....	5
2.3. La création d'un portail documentaire.....	5
3. Autres axes de formation prioritaires.....	6
3.1. La formation des nouveaux arrivants et son actualisation.....	6
3.2. La préparation aux concours.....	8
Concours et examens 2019.....	8
Concours et examens 2020.....	9
3.4. La formation des formateurs.....	10
3.5. La formation aux ressources électroniques.....	10
3.6. La formation à l'environnement de la recherche.....	11
3.7. La formation à l'évolution des catalogues.....	11
4. Demandes individuelles de formation validées pour l'année 2019-2020.....	11
5. Bilan des formations 2018-2019.....	19
6. Évolution des formations 2014-2018.....	20
Sigles et acronymes.....	22

ANNEXE 3 – LES FORMATIONS À DISTANCE ET HYBRIDES PROPOSÉES EN 2020

Le recensement ici proposé est issu d'une étude des catalogues en ligne des organismes concernés (plateformes Sygefor des Urfist et des CRFCB, plaquette de l'Enssib, site internet de l'Abes). Il n'a pas vocation à l'exhaustivité mais se veut plutôt une illustration des informations auxquelles un agent désireux de se former peut avoir accès.

Formateur	Actions de FàD ou hybrides	Thématiques abordées
Enssib	9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transition bibliographique. Enjeux et perspectives (partenariat CRFCB) ✓ Manager en bibliothèque ✓ Évaluer une bibliothèque. Indicateurs et tableaux de bord ✓ Mettre en place et faire vivre un plan de classement ✓ Valoriser des ouvrages en bibliothèque : rédiger des coups de cœur ✓ Communication en bibliothèque ✓ Concevoir et organiser une programmation culturelle en bibliothèque ✓ Signalétique en bibliothèque ✓ XML pour les bibliothèques
Urfist	7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Veille académique pour la thèse ✓ Rédiger un plan de gestion des données pour un projet de recherche ✓ Propagation des rumeurs et désinformation sur internet. Étudier, comprendre et se protéger des <i>fake news</i> (visioconférence) ✓ Conclure un contrat d'édition : conditions et conséquences pour le chercheur ? (visioconférence) ✓ L'utilisation d'images dans les travaux de recherche : droits et obligations (visioconférence) ✓ Publier un article scientifique : règles et usages (visioconférence) ✓ Exister dans le monde de la recherche aujourd'hui : être visible ou disparaître. Développer une stratégie de présence sur internet (visioconférence)
Abes	6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Présentation de la refonte du Guide méthodologique ✓ Point et retours sur les chantiers de la réforme Rameau ✓ Nouvelles consignes de catalogage des

		<p>points d'accès auteur 7XX dans les notices bibliographiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le web service PCP2RCR, outil d'aide à la décision dans la gestion des périodiques ✓ Expérimentation Sudoc FRBR/LRM : saison 2 ✓ Évolution du format de production dans le Sudoc et consignes de catalogage à appliquer en janvier 2020
CRFCB	9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le désherbage des collections, pourquoi ? comment ? ✓ Transition bibliographique. Enjeux et perspectives (partenariat Enssib) ✓ Propagation des rumeurs et désinformation sur internet. Étudier, comprendre et se protéger des <i>fake news</i> (partenariat Urfist) ✓ Conclure un contrat d'édition : conditions et conséquences pour le chercheur ? (partenariat Urfist) ✓ L'utilisation d'images dans les travaux de recherche : droits et obligations (partenariat Urfist) ✓ Prépa concours 2021 catégorie B – BibAS (bibliothécaire assistant spécialisé) classe normale ✓ Prépa concours 2021 catégorie A – CoBi : conservateur et bibliothécaire (État et territorial) ✓ Prépa concours 2021 catégorie B – Assistant (ou assistant principal) de conservation du patrimoine ✓ Les nouvelles normes de catalogage en bibliothèque : l'alimentation future de votre catalogue (partenariat CNFPT)

ANNEXE 4 – LE TABLEAU SYNOPTIQUE²¹⁸

NOM PRÉNOM	DOMAINE DE FORMATION	BESOIN DE FORMATION (EP 2019/2020)	FORMATIONS SUIVIES EN ..	DURÉE	Total	
[Magasinier contractuel]	Préparation au concours	Préparation au concours de BIBAS CNY (externe)	Bibliothèques sans frontière	3,00		
	Environnement de l'étudiant	Le cadre institutionnel et juridique des universités	JE Atelier Fabriquons notre accès Internet	1,25		
		Accueillir et informer un public étudiant	JE Atelier Partage d'histoires numériques	1,25		
	Hygiène et sécurité	Sensibilisation à la prévention des risques psychosociaux	2019	Accueillir et informer un public étudiant	6,00	33,00
		CECB – Droit de l'image en bibliothèques		Le droit de l'image en bibliothèque	12,00	
	Pratique professionnelle	Accueillir un public en situation de handicap	2020	Sensibilisation à la prévention des Risques Psycho Sociaux	3,50	
				Préparation à un concours	6,00	
	OBSERVATIONS : arrivé au SCD en novembre 2018			Préparation à un concours	5,00	

²¹⁸La provenance de cet outil à été anonymisée, de même que l'agent concerné dans l'exemple.

ANNEXE 5 – QUELQUES FORMULAIRES D'ÉVALUATION QUALITATIVE

EXEMPLE 1 – GRAPHIQUE ET QUESTIONS BRÈVES²¹⁹

Quels sont, pour vous, dans ce stage :
les points forts ?

ce que je souhaiterais approfondir ?

mes remarques :

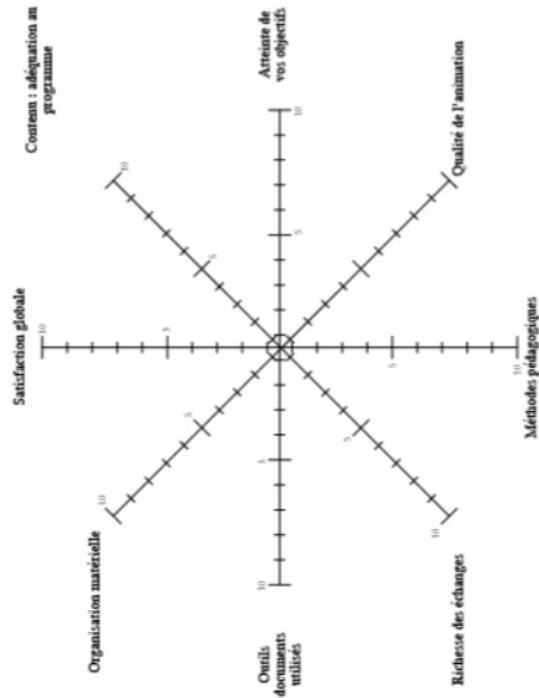
DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES

Indicateurs de satisfaction

Afin de nous permettre d'améliorer la qualité de nos stages, nous vous remercions de bien vouloir remplir ce questionnaire.

Intitulé de la formation :

Voici une grille permettant de faire le point sur le stage auquel vous venez de participer.
Pour chaque critère, indiquez une évaluation entre 0 et 10.



²¹⁹L'exemple a été anonymisé pour figurer dans ce mémoire.

EXEMPLE 2 – FORMULAIRE RÉDIGÉ²²⁰

QUESTIONNAIRE RETOUR DE FORMATIONS VOTRE APPRÉCIATION SUR L'APPORT DE LA FORMATION SUIVIE

Vous avez suivi un stage. Il nous paraît important d'en apprécier son bénéfice, immédiat ou à long terme, pour votre service ou plus globalement pour la [REDACTED]. C'est pourquoi nous vous remercions de bien vouloir retourner ce questionnaire à [REDACTED] à l'issue de votre formation.

Votre nom - prénom	-----
Service	-----
Organisme de formation	-----
Formation suivie	-----
Date de la formation	-----

1) Êtes-vous satisfait de la formation suivie ?

- ⇒ Oui parfaitement
- ⇒ Oui partiellement
- ⇒ Non

Si oui partiellement ou non, pourquoi?

2) Conseilleriez-vous ce stage à des collègues ?

- ⇒ Oui

²²⁰L'exemple a été anonymisé pour figurer dans ce mémoire.

⇒ Non

3) Quels sont les services de [REDACTED] concernés par ce stage ?

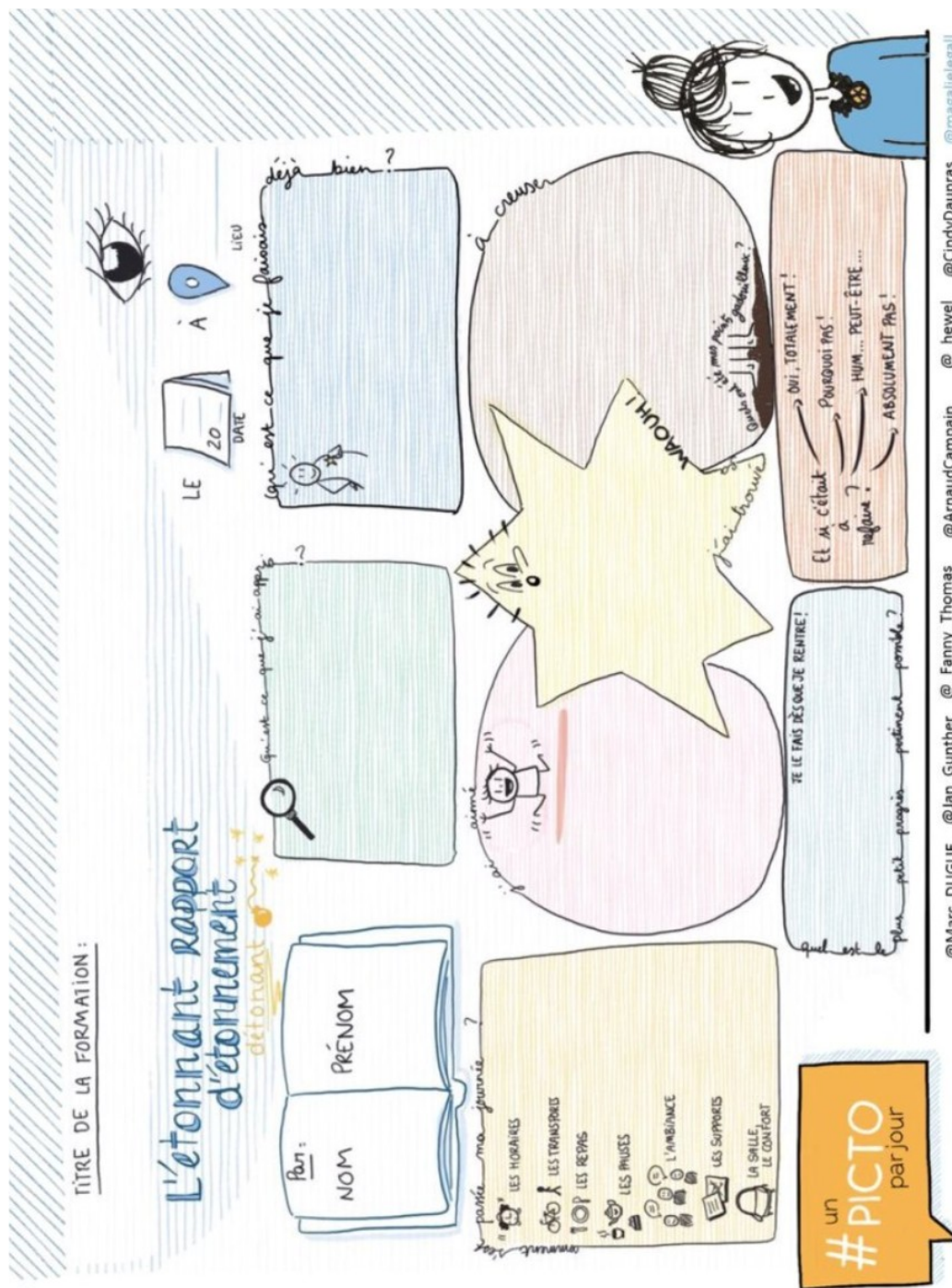
4) Quels sont les points qui vous ont le plus intéressés lors de ce stage ?

5) Suite à ce stage, quelles suggestions d'amélioration pouvez-vous formuler pour l'organisation ou l'offre de services de [REDACTED] ?

Pour atteindre cet objectif, quelles applications professionnelles souhaiteriez-vous mettre en œuvre le plus rapidement possible sur votre poste de travail ou au sein de votre département ?

NOUS VOUS REMERCIONS D'AVOIR PRIS LE TEMPS DE RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE QUI SERA TRANSMIS POUR SUITE ÉVENTUELLE À DONNER AUX RESPONSABLES DES SERVICES CONCERNÉS

EXEMPLE 3 – L'ÉTONNANT RAPPORT D'ÉTONNEMENT DÉTONNANT²²¹



@Marc_DUGUE @Jan_Gunther @Fanny_Thomas @ArnaudCampain @_hewel @CindyDaupras @magalielegall

²²¹Utilisé par l'une des BU étudiées, ce formulaire a été réalisé par Magali Le Gall. LE GALL, Magali. « L'étonnant rapport d'étonnement détonnant », *Un picto par jour* [blog], 14 juin 2017. Disponible en ligne : <http://unpictoparjour.fr/index.php/2017/06/14/facilitation-graphique-letonnant-rapport-detonnement-detonant/> [consulté le 15/01/2020].



ANNEXE 6 – RECOMMANDATIONS DU CNFPT POUR LE DÉROULEMENT DES FORMATIONS À DISTANCE²²²

Avant d'assister à ma formation

1. Je vérifie mon équipement technique
2. Je prépare les documents utiles à ma formation
3. Je planifie ma session à distance en fonction de :
 - mes impératifs professionnels ;
 - et ma session en présentiel dans le cadre d'une formation mixte
4. J'informe ma hiérarchie, mes collègues et mes collaborateurs

Le jour de ma formation

1. **Pour ne pas être dérangé**, je mets sur la porte de mon bureau l'affiche « Je participe actuellement à une formation en ligne ».

2. **J'éteins mon téléphone et mes autres appareils électroniques.**

3. **Je me connecte à Formadist** pour me familiariser dans un premier temps avec la plateforme de formation en ligne.

4. **Je suis ma formation** en accédant entre autres aux ressources suivantes :

- des documents ;
- des vidéos ;
- des exercices autocorrectifs ;
- ...

5. De la même manière que les formations en présentiel, **j'échange avec l'intervenant ou intervenante et les autres stagiaires**. À partir de la plateforme Formadist, j'utilise les services mis à ma disposition pour solliciter :

- l'intervenant ou intervenante via le forum ou par courriel ;
- les autres stagiaires via le forum.

En cas de difficultés techniques, je contacte mon service informatique. Si la difficulté persiste, je contacte le service support du CNFPT, via un formulaire dédié.

Après ma formation

Selon le stage suivi, je peux continuer à échanger avec l'équipe pédagogique et les autres stagiaires.

Et pour prolonger mon expérience formation, je peux m'inscrire à une des communautés thématiques mises en place par le CNFPT.

²²²Le texte ci-dessous est issu du site du CNFPT. CENTRE NATIONAL DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE. « Formation à distance : le déroulement » [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.cnfpt.fr/se-former/se-former-autrement/se-former-a-distance/formation-a-distance-deroulement/national> [consulté le 27/02/2020].

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Nota bene : à l'exception de la figure 1, les illustrations de ce mémoire ont été réalisées par nos soins. On trouvera la provenance de la figure 1 à la page où elle figure dans le corps du texte.

Figure 1 – Les dispositifs de formation professionnelle dans la fonction publique en 2020, p. 18.

Figure 2 – Les dispositifs de formation professionnelle en 2020, p. 21.

Figure 3 – La quotité dévolue à la FTLV rapportée aux effectifs des établissements étudiés, p. 24.

Figure 4 – Les thématiques des autres missions des correspondants formation dans les établissements étudiés, p. 24.

Figure 5 – La proportion d'agents formés, toutes catégories et filières confondues, dans les bibliothèques de l'Enseignement supérieur, p. 48.

Figure 6 – Ressources humaines et proportion d'agents formés par catégorie, p. 54.

Figure 7 – Actions de formations et durée moyenne par catégorie, p. 54.

Figure 8 – Répartition typologique des actions de formation par catégorie, p. 54.

Figure 9 – La répartition des thématiques de formation par catégorie (en heures), p. 57.

TABLE DES MATIÈRES

SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	7
INTRODUCTION.....	9
AVANT-PROPOS.....	13
PARTIE 1 – LES RESSORTS D’UNE RÉALITÉ COMPLEXE ET MOUVANTE.....	14
I. Le cadre légal et administratif : une formation protéiforme.....	14
<i>A) De la formation continue à la formation tout au long de la vie.....</i>	<i>14</i>
<i>B) Une multiplicité de dispositifs de formation.....</i>	<i>17</i>
II. La gestion de la formation tout au long de la vie en bibliothèque universitaire : une mission d’importance ?.....	21
<i>A) Le correspondant formation, clef de voûte du dispositif ?.....</i>	<i>21</i>
Correspondant formation : un poste profilé ?.....	22
La formation continue, une mission rarement unique.....	23
Entre relations hiérarchiques et relations fonctionnelles.....	25
<i>B) De l’entretien professionnel au plan de formation : circuit de construction d’une politique.....</i>	<i>26</i>
Un environnement de travail fortement cadré.....	26
Une réflexion identique.....	27
... pour des résultats hétérogènes.....	28
PARTIE 2 – UNE OFFRE DE FORMATION PLURIELLE POUR LES AGENTS DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES.....	31
I. Entre problématiques métiers et enjeux de proximité.....	31
<i>A) Une coopération en progression pour une offre davantage concertée du côté des acteurs métiers.....</i>	<i>31</i>
Les Centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques (CRFCB).....	31
Les Unités régionales de formation à l’information scientifique et technique (Urfist).....	32
L’École nationale supérieure des sciences de l’information et des bibliothèques (Enssib).....	33
L’Agence bibliographique de l’Enseignement supérieur (Abes).....	34
Entre concertation et coopération.....	34
Une communication efficace ?.....	35
<i>B) Une ouverture aux offres à demeure.....</i>	<i>36</i>
II. Le cas de la formation à distance : une efficacité décuplée pour des moyens limités ?.....	38
<i>A) État des lieux de l’offre et de sa publicité.....</i>	<i>38</i>
Une offre désormais consistante.....	39
... mais qui reste marginale et mal identifiée.....	40
<i>B) Les écueils et difficultés propres à la formation à distance.....</i>	<i>41</i>
Des formations insuffisamment collectives.....	41
Des défauts de conception encore à déplorer.....	42
Un mode de formation doté de caractéristiques propres.....	42
Une formation entravée car illégitime ?.....	43
PARTIE 3 – IMAGES ET USAGES DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE EN BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE.....	45

I. Pour les directions, un outil stratégique décisif ?.....	45
<i>A) Formation et projet d'établissement : un lien désormais intrinsèque.....</i>	<i>46</i>
Un discours aujourd'hui intégré par les décideurs.....	46
... et qui se concrétise par la mise en œuvre de politiques volontaristes....	47
<i>B) Un outil de management à part entière encore peu utilisé.....</i>	<i>49</i>
La formation, possible « couteau suisse » pour le manager.....	49
Des directions encore en retrait ?.....	51
II. Pour les agents, un outil de re-création ?.....	53
<i>A) Quel public pour la formation ?.....</i>	<i>53</i>
<i>B) Se former pour faire face à un besoin de compétences.....</i>	<i>56</i>
Des besoins opérationnels pressants.....	56
... reflet de la diversification des missions confiées aux agents.....	57
<i>C) Se former pour construire une trajectoire professionnelle individuelle.....</i>	<i>58</i>
Congé de formation, reprise d'études, VAE, bilans de compétences et	
mobilisation du CPF : des expériences encore isolées.....	58
L'apparition de nouvelles spécialisations : une opportunité à saisir.....	61
Quelle position pour les directions ?.....	62
PARTIE 4 – POUR UNE BONNE PRATIQUE DE LA FORMATION TOUT	
AU LONG DE LA VIE EN BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE.....	64
I. Consolider le rôle des acteurs dédiés.....	64
<i>A) Favoriser la concertation et la visibilité de l'offre.....</i>	<i>64</i>
Pour une offre davantage concertée et assouplie ?.....	64
Une nécessaire montée en puissance des formations hybrides et à distance	65
Vers un Observatoire des métiers de la documentation ?.....	66
Des outils à repenser pour une communication plus efficace.....	67
<i>B) Correspondant formation : une fiche de poste à harmoniser ?.....</i>	<i>67</i>
Un poste entre soft skills, prospective et évaluation.....	67
La question des moyens : quotité et positionnement.....	68
La formation des correspondants : initiale et continue.....	69
<i>C) Du N+1 au directeur : responsabiliser la hiérarchie.....</i>	<i>70</i>
Pour les responsables directs, un rôle d'accompagnement et de transmission	
.....	70
Pour les chefs d'établissement, un rôle d'arbitre.....	70
II. Valoriser la formation tout au long de la vie par de nouvelles postures.	71
<i>A) Développer un continuum de formation.....</i>	<i>71</i>
Avant le départ, préparer et se préparer.....	72
Au retour, mutualiser.....	72
... et évaluer.....	73
<i>B) Créer les conditions de la formation à distance.....</i>	<i>74</i>
Conditions matérielles.....	75
Conditions professionnelles.....	75
Conditions mentales.....	76
<i>C) Favoriser de nouvelles modalités de formation.....</i>	<i>76</i>
Les ateliers d'échange et/ou d'analyse de pratiques professionnelles.....	77
L'autoformation, un terrain à défricher.....	78
La constitution de réseaux de formateurs.....	79
CONCLUSION.....	83
SOURCES.....	87

I. Échanges avec les collègues.....	87
II. Fiches de poste des correspondants formation.....	89
III. Plans de formation.....	89
IV. Données statistiques.....	90
V. Catalogues de formation.....	90
VI. Cadre légal et administratif.....	90
VII. Bilans sociaux, rapports d'activité et projets d'établissement.....	92
BIBLIOGRAPHIE.....	95
ANNEXES.....	101
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	115
TABLE DES MATIÈRES.....	117