

Apprendre à transmettre

Un nouvel élément de l'identité du bibliothécaire ?

Avec la réforme LMD (licence, master, doctorat), l'offre documentaire des bibliothèques universitaires (BU) et leur effort de formation à la maîtrise des outils de la documentation ont acquis une reconnaissance et une visibilité nouvelles¹. On attribue l'inscription de la formation documentaire dans les cursus universitaires à la prise de conscience des besoins en information et documentation des étudiants et des chercheurs, besoins qui auraient trouvé une officialisation dans les textes.

Claire Mouraby

Médiathèque publique
et universitaire de Valence
SICD Grenoble II
claire.mouraby@mairie-valence.fr

Or, si, d'une part, le besoin de documentation est bien antérieur à la réforme elle-même, on ne peut, d'autre part, mesurer le degré d'intégration des BU à l'université à l'aune des seules formations documentaires et de leur caractère obligatoire. L'on doit prendre en compte bien d'autres paramètres, tels que l'aisance des bibliothécaires à assumer cette mission, leurs rapports avec les enseignants, la reconnaissance que l'on accorde aux compétences, y compris pédagogiques, et non seulement techniques, des bibliothécaires.

Or, si ce que l'on nomme communément le « service public », soit le renseignement en salle de lecture, semble une mission naturelle et évidente du bibliothécaire, si sa compétence de « médiateur » entre l'utilisateur et les collections passe pour innée, beaucoup s'accordent à dire qu'il n'en va pas de même de sa compétence de formateur.

Mission et identité

Certains parlent de « contrainte », d'autres d'un « nouveau métier », qui ne serait pas le leur. Tous laissent entendre qu'ils sont peu préparés à cette mission qu'ils considèrent comme nouvelle et qui ébranle une identité professionnelle déjà fragile, on le sait².

Une étude approfondie sur la formation que reçoivent aujourd'hui les professionnels des bibliothèques à leur fonction de formateur nous a permis d'explorer ces questions complexes d'identité face au changement et face à la nécessité devenue impérieuse de collaborer avec les enseignants des universités. Les difficultés les plus grandes étant rarement celles qui font le plus parler d'elles, le propos peut sembler parfois très théorique en comparaison du discours pragmatique des bibliothécaires formateurs : nous le revendiquons car il ne s'agit pas ici d'explorer les questions, certes fondamentales, d'in-

1. Visibilité due essentiellement au caractère obligatoire des formations, fait récent, qui repose souvent sur l'accord passé entre l'université et le service commun de documentation.

2. On peut consulter un choix d'entretiens menés auprès de collègues de Grenoble en annexe de cet article.

Titulaire d'une maîtrise d'italien, **Claire Mouraby** est conservateur à la Médiathèque publique et universitaire de Valence.

génierie de formation (questions pratiques et problèmes d'organisation du temps, des tâches et des espaces), mais bien de mettre à jour des causes, parfois structurelles, historiques, voire identitaires qui rendent douloureuse une évolution, pourtant tardive par rapport à d'autres pays, et fort souhaitable, de notre métier.

Traduire un savoir professionnel

La méthodologie de la recherche documentaire, ou formation à la maîtrise documentaire, n'est pas, et son nom l'indique, une discipline d'enseignement classique. Disons même que, il y a peu de temps encore, elle n'était pas un objet d'enseignement tout court. En outre, le bibliothécaire n'est *a priori* pas un pédagogue, en tout cas pas un professionnel formé longuement aux sciences et aux méthodes de l'éducation³.

La réussite, ou l'échec (qui ne sont d'ailleurs pas toujours évalués), de son action de formation reposent donc encore sur plusieurs paramètres, à commencer par sa capacité à transcender son expérience professionnelle quotidienne pour en faire un contenu d'enseignement.

Enseignement et attachement au « terrain »

Malheureusement, et par une lacune de la formation initiale et continue de toutes les catégories de personnel⁴, tous n'ont pas eu l'occasion de prendre conscience qu'il ne leur était pas demandé de témoigner d'une expérience professionnelle, mais bien d'enseigner⁵ une méthode

3. Mais qui l'est aujourd'hui? Même les enseignants ne reçoivent qu'une courte formation dans les instituts universitaires de formation des maîtres.

de travail universitaire. Il y a là un des nœuds majeurs de la question: lorsqu'on évoque une éventuelle spécialisation dans le domaine de la formation, elle est récusée au nom du rapport au « terrain ». Tout se passe comme si se définir comme « bibliothécaire formateur » impliquait à terme de perdre le contact avec son métier d'origine; comme si prendre le recul nécessaire à la transcription du savoir professionnel en savoir enseignable, outre que cela demande un travail considérable et l'aide de formateurs, contraignait à perdre un rapport inconditionnel et non distancié aux tâches quotidiennes. En somme, et paradoxalement, les bibliothécaires aimeraient trop leur travail pour en transmettre les savoirs méthodologiques fondamentaux...

Faire comprendre et faire faire

En fait, tous perçoivent bien qu'il y a une difficulté à enseigner quelque chose que l'on sait *faire*, et à l'enseigner de sorte que celui qui écoute saisisse à la fois la logique interne de l'outil (on pense à la logique, toute théorique, d'indexation) et son mode opératoire (comment interroger un catalogue?). Cependant, ces deux aspects ne sont pas distincts pour le bibliothécaire (puisque l'on interroge le catalogue à l'aide de mots clés qui procèdent de la logique de l'indexation matière), et il n'est pas évident par conséquent qu'il ait conscience que, pour l'étudiant, ces choses sont inconnues et abstraites, c'est-à-dire qu'elles ne font l'objet d'aucune « représentation ». Faire naître ces représentations, qui sont la clé d'une con-

4. Pour une analyse des programmes de formation de formateurs – initiale et continue –, on peut consulter, sur le site de l'Enssib dans le catalogue en ligne de la bibliothèque: Claire Mouraby, *Formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire: réflexions et propositions pour la formation des formateurs*, Enssib, mémoire d'étude 2005.

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

naissance et d'une compréhension de ce qu'est une bibliothèque (un ensemble cohérent, avec son fonctionnement, ses codes, sa logique et son jargon, mais un ensemble très complexe bien qu'*a priori* considéré comme familier), ne représente rien de moins pour le bibliothécaire que l'apprentissage de la compétence pédagogique.

Il convient également de préciser que ce processus est d'autant plus complexe pour le bibliothécaire formateur que les savoirs et savoir-faire dont il est en possession revêtent en fait un caractère spécifique qui oblige à les analyser.

Transmettre des concepts

Comme nous l'avons dit, la bibliothèque semble familière aux usagers (au même titre que l'école, par exemple). Pourtant, ils n'en connaissent pas les logiques internes, sauf intuitivement.

Si un bibliothécaire formateur se contente de faire une visite commentée de l'établissement, il ne doit pas le présenter comme un tout cohérent. Il doit s'imaginer que le lieu ne l'est peut-être pas pour le novice, que la classification des ouvrages ne lui paraît pas logique. Il doit être capable de « découper son savoir; de le retourner; de n'en prendre qu'une partie, de trouver d'autres mots pour le décrire⁶ ». Déconstruire, parcelliser le savoir professionnel est le seul moyen d'opérer la traduction des compétences existantes chez l'expert en compétences requises chez l'apprenant.

À ce propos, Claire Deneker explore la question du « jargon » bibliothéconomique⁷. S'il est indispensable aux professionnels pour s'accorder sur leur culture commune, il peut

6. Françoise Hecquard, Marielle de Miribel, *Devenir bibliothécaire formateur, organiser, animer, évaluer*, Éditions du Cercle de la librairie, 2003, p.65.

7. Claire Deneker, *Les compétences documentaires: des processus mentaux à l'utilisation de l'information*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2002, 208p.

empêcher l'élaboration par l'étudiant d'une représentation mentale de ce que les termes désignent, et donc rendre impossible le passage à l'action. Cette absolue nécessité d'être à la fois expert et distancié est la première difficulté majeure de la fonction de bibliothécaire formateur.

Transmettre un savoir procédural

Sa tâche est, en outre, encore compliquée par la subordination de la recherche documentaire aux outils qu'elle emploie. À tout moment, savoirs et savoir-faire doivent être étroitement liés. Le passage à la manipulation nécessite l'acquisition de la théorie, et la théorie n'a de sens que dans la mise en pratique.

Or, souvent, la maîtrise de l'outil de recherche documentaire est présentée comme une fin en soi. La machine fait alors écran entre l'utilisateur et la réponse à son besoin: si son mode d'interrogation n'est pas apprivoisé, elle devient une barrière plutôt qu'une porte d'accès à la documentation. On se rend compte ici que l'acquisition de savoirs procéduraux (plus communément appelés savoir-faire) est insuffisante: il est indispensable de connaître théoriquement la logique de constitution d'un catalogue pour le consulter. Le langage documentaire, qui est celui de l'outil, est un second écran, plus imperméable encore que le mode d'emploi de la machine.

Le bibliothécaire formateur a donc aussi pour (difficile) mission d'enseigner comment est constitué un catalogue et comment traduire le langage naturel en mots-clés.

Favoriser les « représentations » du but de la recherche

Ces mots-clés, que l'utilisateur trouve plus ou moins facilement, sont la traduction du but qu'il s'est fixé. Il l'a élaboré en fonction de ce qu'il sait déjà de son sujet, de la connaissance qu'il a des outils à sa disposition pour chercher. Comme l'explique Claire Deneker, il a évalué la tâche à accom-

plir, interprété la consigne et élaboré une représentation du but à atteindre. S'il connaît les outils de recherche, il a imaginé une *procédure* pour atteindre son but. S'il connaît son sujet, il s'est représenté le *contenu* qu'il doit trouver. Le plus souvent, il navigue entre ces deux approches. Parfois, cependant, il ne parvient pas à cette représentation, même vague, de son but.

Voilà pourquoi, parmi les attributions du bibliothécaire formateur, figure celle, déterminante, d'aider l'utilisateur à se représenter son but, à formuler son besoin grâce à des concepts et à élaborer à nouveau son hypothèse au fur et à mesure que les fruits de sa recherche la confirment ou l'infirmement.

Face à l'importance de ces enjeux, les professionnels des bibliothèques doivent garder à l'esprit que le choix de la forme que prendra leur intervention (cours magistral, TP, visite...) n'est qu'une étape secondaire.

Se former!

Où apprendre à développer ces compétences sinon en formation, initiale ou continue?

F Hecquard et M. de Miribel, qui sont assez pessimistes sur la préparation effective des bibliothécaires à leur mission de formation, soulèvent une question importante: « *Curieusement [...], l'apprentissage du métier de formateur n'est pas évoqué en tant que tel par les bibliothécaires. [...] L'apprentissage des méthodes pédagogiques ou, du moins, de techniques propres à un métier différent qui serait celui de formateur, semble inutile ou incongru.* »

Elles ajoutent: « *Tout ce qui relève du relationnel est souvent jugé inné*⁸. » Ainsi, la médiation entre le public et les collections, mission ancienne du bibliothécaire, est considérée comme une qualité intrinsèque de celui qui choisit ce métier. Ce serait, en outre, un entraînement suffi-

sant à la transmission du savoir et du savoir-faire.

L'on comprend mieux, dès lors, qu'une certaine confusion soit perceptible lorsqu'on évoque la « pédagogie » avec les bibliothécaires⁹.

Ne donnons qu'un exemple: la plupart récusent le terme de « cours » pour qualifier leur intervention, au motif qu'il induit une pratique magistrale, exclut une méthode interactive. Surtout, ils pensent que l'on traite en « cours » un contenu théorique lourd et non une méthode ou un savoir-faire. Ils ne considèrent pas que cette méthode qu'ils ont à transmettre soit assimilable à un objet d'enseignement classique. Ils ont, en outre, perçu la formation de formateur qu'ils ont suivie comme un plaidoyer pour une méthode active, idée à laquelle ils adhèrent naturellement au nom de leur expérience en service public.

Or ils confient que le cours magistral reste malgré tout leur mode d'intervention, car il est plus rassurant et plus facile à préparer. Ils en conçoivent d'ailleurs une certaine culpabilité, d'autant que, selon eux, ils ne doivent pas cantonner les apprenants dans une attitude passive, puisqu'ils sont avant tout de futurs « usagers » actifs. En quelque sorte, il semblerait que, confrontés à la nécessité de s'improviser formateurs, ils aient, dans un premier temps, adopté des pratiques qui ne sont pas les leurs mais celles des enseignants d'université (et le mode d'enseignement le plus répandu aussi en formation initiale des professionnels des bibliothèques!). En se conformant à ce modèle dominant, ils auraient « renié » des valeurs qui leur sont pourtant naturelles. Ils se retrouvent donc dans la situation de « ré-appriivoiser » ces valeurs et de les mettre en pratique à plus grande échelle, tâche qui leur semble parfois nécessiter de nombreuses heures de travail dont ils ne disposent pas.

Il semblerait en fait que la formation de formateur néglige d'évoquer une question essentielle, peut-être

8. F. Hecquard, M. de Miribel, *op. cit.*, p. 66-67.

9. Pour plus de détails, voir les extraits en annexe.

parce qu'elle est trop évidente: qu'est-ce qu'un formateur? Qu'est-il censé être (avant « qu'est-il censé faire »)?

Avant d'aborder cette question effectivement passionnante de l'identité professionnelle des bibliothécaires formateurs, développons celle des rapports avec les enseignants de l'université, génératrice, d'ailleurs, pour une grande part, de la problématique identitaire.

Apprendre à collaborer

Les pratiques documentaires des enseignants, le peu d'usage qu'ils font de la bibliothèque universitaire manifestent, depuis longtemps déjà, et personne ne l'ignore, une désaffection autant pour le lieu que pour sa fonction.

La plupart des études montrent que les chercheurs chevronnés n'utilisent pas volontiers la bibliothèque universitaire. Ils travaillent plutôt chez eux et éventuellement dans la bibliothèque d'UFR (Unité de formation et de recherche) ou de laboratoire dont ils dépendent.

Ils se déclarent souvent mécontents de l'accueil qu'on leur fait à la BU: ils sont obligés de s'inscrire, on ne les reconnaît pas, les procédures de prêt sont rigides, les passe-droits de plus en plus rares, les espaces réservés à la recherche trop peu nombreux.

Selon eux, la BU est un lieu investi par les étudiants, bruyant, mal approprié au travail intellectuel recueilli propre à l'activité de recherche. Ainsi cohabiteraient à l'université un système documentaire ouvert et généraliste pour les étudiants et un système clos et spécialisé pour les chercheurs. Cet état de fait contribuerait à creuser le fossé entre mission pédagogique et mission de recherche et à éloigner toujours plus les étudiants des intérêts de cette dernière.

On constate également que les enseignants plus jeunes, doctorants récents ou chercheurs débutants sont

plus familiers de la BU, ce qui pourrait expliquer une participation plus active de leur part aux formations documentaires. Conscients des besoins documentaires d'un jeune chercheur, ils acceptent plus volontiers de témoigner de leur propre pratique et assument leur rôle de relais auprès des étudiants. Ils sont également plus ouverts à une conception de la pédagogie différente, centrée sur l'apprenant et l'acquisition de méthodes de travail interdisciplinaires et axée sur la maîtrise d'outils qu'ils savent incontournables à court terme.

Nathalie Darbon¹⁰ montre que, par réciproque, les enseignants-chercheurs plus chevronnés, dont le prestige est établi dans l'université, ne sont pas très à l'aise avec les formations à la maîtrise documentaire. Bien que parfois très gênés par l'utilisation des catalogues informatisés et des ressources électroniques, ils ne sont pas demandeurs de formation pour eux-mêmes, en tout cas pas dans l'enceinte de la BU, avec un groupe de collègues et en présence d'un bibliothécaire formateur, soucieux, semble-t-il, de maintenir une image d'omniscience.

Ces constatations semblent montrer que les collaborations laborieuses ne souffrent en fait pas tant de divergences fondamentales d'intérêts et de points de vue que de la persistance de préjugés et de méconnaissances chez les acteurs de la situation.

Des préjugés partagés

Faute d'une collaboration réelle et ancienne, bibliothécaires et enseignants se connaissent mal. Ainsi constate-t-on que leurs rapports reposent le plus souvent sur des clichés qui portent sur différents aspects constitutifs de l'identité professionnelle de chacun et l'ébranlent: l'activité,

voire l'action dans le cadre professionnel; la (les) compétence(s) professionnelle(s); les valeurs défendues et, en l'occurrence, la conception que chacun a de la connaissance et de sa transmission.

Des pratiques divergentes

Il semblerait que le malentendu repose en partie sur les différences de pratique: les enseignants déclarent savoir comment trouver la documentation dont ils ont besoin, par l'intermédiaire d'un réseau qui leur transmet des informations pointues.

Aux antipodes de cette méthode de recherche, qui fait appel aux réseaux et à une cartographie personnelle de la connaissance, le bibliothécaire est perçu comme un pur technicien, un « méthodique » qui se définit par sa capacité à « faire »: il ne lui est pas utile d'être expert dans une discipline, puisque son savoir-faire lui permet de retrouver des documents à l'aide d'outils qu'il est le seul à maîtriser.

Les bibliothécaires sont du même coup investis d'un pouvoir dont ils seraient jaloux, et que les enseignants perçoivent sans le connaître vraiment. Ils ont ainsi tendance à les sous-estimer ou à les surestimer: techniciens ou administratifs, voire « prestataires de service », les bibliothécaires se voient renier toute compétence disciplinaire. Très paradoxalement, le bibliothécaire responsable d'un secteur d'acquisitions est aussi parfois surestimé et ressenti comme un concurrent: les enseignants assimilent alors son savoir au contenu de la collection qu'il constitue.

Compétence, incompétence: des représentations intériorisées

Si l'on relit ces remarques à la lumière des théories sociologiques du travail, il semblerait en fait que le mythe soigneusement entretenu de cette différence fondamentale de « métier » et de compétences tienne lieu, dans les relations entre ensei-

10. Nathalie Darbon, *Améliorer l'accueil des enseignants-chercheurs au service commun de la documentation de l'université Lumière Lyon 2*, Villeurbanne, Enssib, mémoire d'étude 2004. <http://www.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/darbon.pdf>

gnants et bibliothécaires, de palliatif à l'absence de hiérarchie : mis dans l'impossibilité de se situer dans un rapport hiérarchique qui codifierait les relations, parce que n'appartenant que confusément à la même organisation, les acteurs du débat se jaugent à l'aune de notions floues et mal maîtrisées telles que la compétence ou le savoir-faire.

Les représentations partielles que chacun se fait du métier de l'autre sont, non seulement exacerbées, mais encore intériorisées : le bibliothécaire en présence de l'enseignant s'attribue sa prétendue incompetence disciplinaire, et dénigre un savoir qui lui serait suffisant pour illustrer la méthode qu'il entend transmettre ; l'enseignant est mal à l'aise devant ses étudiants et, en même temps, prétend parfois ne rien connaître aux techniques documentaires¹¹.

À la lecture des entretiens menés auprès de collègues bibliothécaires, on constate que tous ont intériorisé ces préjugés, qui jouent en leur défaveur et qui portent le plus souvent sur leurs « compétences » et celles des enseignants. Le chapitre le plus douloureux est bien évidemment celui des compétences pédagogiques des bibliothécaires. Tout comme ils rejettent le terme de « cours » pour qualifier leurs interventions, ils refusent de se dire « enseignants », même occasionnels. Interrogés sur ce qu'est leur métier, tous acceptent le terme de « technicien », et cette technicité est perçue comme attendue et valorisée par les enseignants. Certains ont conscience que c'est un argument pour les considérer comme des prestataires de service. Cette prétendue valorisation des compétences techniques est aussi une voie de contournement pour dénigrer des compétences pédagogiques dont les bibliothécaires eux-mêmes ne sont pas très sûrs.

11. Cf. N. Darbon, *op. cit.*, p. 53-54. L'auteur montre aussi que les bibliothécaires s'attribuent une incompetence qu'ils projettent sur la bibliothèque elle-même et ses collections, jugées insuffisantes, et renvoient à d'autres bibliothèques supposées plus riches ou plus spécialisées.

La pédagogie : domaine réservé

Pour exemple, ces propos rapportés par une collègue conservateur qui, au Cevu (Conseil des études et de la vie universitaire), s'est entendu dire par les enseignants que « *travailler sur les contenus, c'est une chose, mais sur la pédagogie [...] c'était leur affaire* ». Elle ajoute : « *On nous a redit qu'il ne fallait pas mélanger pédagogie et technicité, que c'était deux métiers différents. Ils considèrent qu'ils n'ont pas à montrer un outil, ni participer, que c'est "notre métier" et pas le leur*¹². » Doit-on en déduire qu'une formation à la méthodologie documentaire pourrait se construire sans préoccupation pédagogique et, de surcroît, en dehors de la présence d'un enseignant ?

Les bibliothécaires, confrontés à cette contradiction, sont un peu désarmés : comment assurer une prestation de qualité si on leur récuse et la compétence pédagogique et la présence et le soutien de celui dont l'enseignement est le métier ? Comment dépasser les complexes soigneusement entretenus sur une compétence disciplinaire pourtant indispensable à la mise en contexte de la méthodologie documentaire ? Et, enfin, comment intéresser les étudiants si leurs enseignants ne sont pas les premiers convaincus que les quelques heures qu'ils passent à la BU sont importantes ?

Deux conceptions du savoir

Pour aller chercher plus loin une cause à cette situation parfois inextricable, on peut dire que l'on se heurte à deux conceptions différentes et concurrentes du savoir : l'un transmis oralement par le professeur ; l'autre acquis de façon quasi autodidacte au contact des ouvrages. La seconde conception a tendance à gêner les enseignants qui préfèrent vérifier, et transmettre eux-mêmes la connaissance. Il y a un certain rejet de ce

12. Cf. annexe.

principe, fondamental pour les bibliothécaires¹³, d'autonomie de l'apprenant, d'esprit critique appliqué aux informations pour les valider.

Alors qu'elles devraient être fondamentalement complémentaires, les deux institutions deviennent concurrentes. Fort heureusement, les textes qui traitent de l'évolution de la pédagogie à l'université, nous l'avons vu, ne sont pas si éloignés des préoccupations des bibliothécaires. Ils prônent un modèle de pédagogie nettement plus propice à l'autonomie.

Les deux professions de bibliothécaire et d'enseignant-chercheur seraient-elles sur le point de connaître un rapprochement ? Nous aimerions lire un encouragement dans cette phrase prononcée par Domitien Debouzie à l'occasion d'un séminaire sur la formation continue des enseignants-chercheurs : « *Si les pratiques pédagogiques viennent immédiatement à l'esprit [...], la formation à l'environnement administratif, au management ou à la conduite de projet ne doit pas être oubliée sous peine de réduire à nouveau l'éventail des activités des enseignants-chercheurs*¹⁴. »

Il semblerait que ces compétences, nouvelles ou plus anciennes, en tout cas articulées différemment, soient très semblables à celles exigées d'un conservateur ou d'un bibliothécaire !

Communiquer et se former pour collaborer

Dans la mesure où les SCD offrent des formations de formateurs à leur personnel, il serait bon, avant toute autre chose, de communiquer sur cet effort de formation. Si l'enseignement n'est pas leur métier, les professionnels des bibliothèques ont bien conscience que quelques notions de pédagogie sont nécessaires pour as-

13. Et fondateur de la réforme du LMD...

14. Domitien Debouzie, « Problématique et enjeux », séminaire « Quelle offre de formation pour les enseignants à l'université », 18 mai 2004. http://www.amue.fr/Telecharger/Seminaire_Sup_mai04.pdf (consulté le 10 septembre 2004).

surer un cours, même, et *a fortiori* si son contenu est avant tout méthodologique et pratique. Il revient donc à la bibliothèque de faire savoir que son personnel est formé et compétent, en particulier aux enseignants qui partagent avec lui la mission de former les étudiants. Il est rare qu'une institution communique sur la formation continue, qui est considérée comme relevant d'un fonctionnement purement interne. Pourtant, valoriser les nouveaux acquis de son personnel est fondamental pour mettre en avant une offre de service

Du point de vue des enseignants, on l'a dit, l'effort de formation continue devrait être accru dans les prochaines années. Le texte de Domitien Debouzie y fait clairement allusion. Au chapitre des motifs et des enjeux de cet effort de formation, figure en bonne place la formation aux nouvelles technologies de l'information. Ces dernières modifient en effet les rapports entre étudiants et information, étudiants et enseignants, et pousse ces derniers à « *s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et leurs évolutions nécessaires* »¹⁵. La réputation d'une université se calcule aujourd'hui à l'aune de son engagement dans les Tice (Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement), qui la rend plus ou moins attractive.

On peut donc légitimement penser qu'au cours des prochaines années, l'écart de « technicité » qui pèse encore sur les rapports entre enseignants et bibliothécaires sera comblé, au moins en partie, par la formation permanente des enseignants.

Reconnaissance, identité, légitimité

Il semble que toutes ces difficultés et ce vent de changement réveillent, comme de juste, des questions plus anciennes. Celle de l'identité professionnelle des bibliothécaires n'est en

effet pas récente et ressurgit périodiquement, concordant de façon révélatrice avec les mutations de notre société. Mal définie, jamais affirmée bien que très théorisée, l'identité professionnelle flottante des bibliothécaires est encore ébranlée par l'émergence de leur fonction nouvelle de formateurs¹⁶. Or, pour assumer pleinement cette dernière, il faut la reconnaître comme appartenant à son champ de compétences et constitutive de ce qu'est son « cœur de métier ». Si le cap est parfois difficile à franchir, c'est aussi que la fonction spécifique de formateur ne fait pas l'objet, au sein de la profession, d'une reconnaissance équivalente à l'effort qu'elle mobilise.

Identité du bibliothécaire

Selon Anne Kupiec¹⁷, l'identité des bibliothécaires est difficile à définir, et mouvante. Cet état de fait est dû à une volonté forte des « pères » théoriciens de la fin du XIX^e siècle, emmenés par Eugène Morel, d'ancrer la bibliothèque dans la modernité. Sous leur impulsion, l'identité de la bibliothèque publique s'est alors constituée par défaut : c'est-à-dire par opposition aux bibliothèques scolaires et aux bibliothèques des associations philanthropiques, puis par opposition aux institutions plus « fortes » et traditionnelles que sont l'Église et l'école. Ainsi la bibliothèque se tient-elle à l'écart des transformations du système éducatif en cours à l'époque. L'auteur de l'article affirme que « *la séparation originelle d'avec l'école n'a pas placé la bibliothèque du côté du savoir ou de la transmission - domaines réservés à l'institution scolaire* » (p. 5).

Le rôle éducatif de la bibliothèque est pourtant indéniable. Par souci de contournement de cette contradic-

tion, la bibliothèque en est venue peu à peu à revendiquer ce décalage : elle a assumé différemment sa mission pédagogique en devenant le lieu du savoir autodidacte, de l'autonomie. Se voulant également le lieu de l'épanouissement intellectuel de ceux que le système scolaire n'a pas valorisés, elle s'est chargée d'une fonction et d'une action sociales, au service desquelles elle a mis son savoir-faire technique.

Le « cœur de métier » : valeurs ou savoir-faire ?

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

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

À l'université

La création des bibliothèques universitaires a nécessairement rapproché l'institution de la mission enseignante. À l'université, la situation des

15. D. Debouzie, *op. cit.*, p. 2.

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

17. Anne Kupiec, « Qu'est-ce qu'un(e) bibliothécaire ? », *BBF*, n° 1, 2003, p. 5-9.

bibliothécaires est donc d'autant plus ambiguë qu'ils doivent s'intégrer autant que possible à une mission pédagogique. Ils contournent alors la difficulté en prétendant se faire les fournisseurs du matériel pédagogique.

En outre, les bibliothécaires français n'assument que très rarement une activité de recherche, ils ne sont ni spécialistes d'une discipline fondamentale, ni spécialistes d'une discipline qui serait la leur propre, une « bibliologie ». Baignés dans le milieu universitaire, ils sont depuis longtemps en « *quête de respectabilité*¹⁸ » scientifique. La bibliothéconomie n'étant pas une discipline universitaire (comme son nom l'indique, c'est une technique de gestion), malgré les efforts pour la légitimer, les bibliothécaires qui font des recherches le font en sciences de l'information, discipline récente, hybride, flottante elle aussi.

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

Reconnaissance et identité du bibliothécaire formateur

Pour les bibliothécaires formateurs, et singulièrement auprès des collègues de l'université, le problème majeur est d'être reconnus pour cette activité.

Or, la sociologie du travail et des organisations le montre : la reconnais-

sance est indispensable au maintien de la motivation et de la performance au travail.

Qui sont les bibliothécaires formateurs en France ? Selon F Hecquard et M. de Miribel, ce sont surtout des volontaires, intervenants occasionnels, alors que leurs homologues de la section formation de l'Ifla sont en général des formateurs permanents. Les formateurs français sont reconnus pour leur expertise de terrain, moins pour leur expérience de formation. On leur reproche entre autres de ne pas être des pédagogues, mais également leur « *manque de disponibilité [...] qui les empêche en général de se tenir suffisamment à jour de ce qui se fait dans l'ensemble de la profession hors de leur propre bibliothèque et de participer aux travaux de recherche et de réflexion*¹⁹ ».

Reconnaissance financière et intellectuelle

L'activité de formation est donc ponctuelle et les préparations qu'elle nécessite sont réalisées sur le temps libre. Notons que toute œuvre élaborée sur le temps de travail est la propriété de la collectivité employeur. Il n'est donc pas évident pour le bibliothécaire formateur de faire reconnaître financièrement et intellectuellement son travail, ni même de garder la propriété de ses supports pédagogiques. La valeur de ceux-ci, le temps passé à les élaborer (20 % en moyenne de l'activité professionnelle) et les connaissances ainsi accumulées ne sont que très insuffisamment reconnus. Les auteurs de *Devenir bibliothécaire formateur* notent : « *Tout se joue comme si les prestations des bibliothécaires relevaient plus du témoignage professionnel que de la véritable intervention pédagogique. S'ils demandent à être payés en fonction du travail fourni, ils provoquent au mieux un certain étonnement, au pire une*

*réaction de relative hostilité devant leur prétention*²⁰. »

Si la question de la rémunération ne s'applique guère aux bibliothécaires universitaires, la même frustration est ressentie quant à la décharge de travail dont ils aimeraient bénéficier ou aux postes qu'ils aimeraient voir créer.

En outre, cet état de fait participe d'une mauvaise image du bibliothécaire formateur : de quel sérieux peut-on créditer une activité non rémunérée ? Tout au plus s'agit-il effectivement d'un témoignage, peut-on penser dans l'entourage professionnel des bibliothécaires.

Des professionnels peu identifiés

Cette situation participe amplement de la non-reconnaissance des compétences pédagogiques des bibliothécaires formateurs, qui ne sont ni recensés, ni connus, ou signalés pour des compétences particulières. Pourtant, la simple publication des noms et coordonnées des personnes associées à l'effort de formation dans un établissement contribuerait, d'abord, à renforcer chez chacun le sentiment d'appartenir à une équipe, ensuite à valoriser son activité, y compris à ses propres yeux.

Enfin, la création d'un annuaire national des formateurs aurait un intérêt pratique, mais également la vertu de faire ressentir à ceux qui s'investissent qu'ils contribuent à un effort général de l'institution et à la valorisation de l'image et de ses valeurs²¹.

20. *Ibid.*, p. 59.

21. Il existe en France une tradition de militantisme dans ce que l'on appelle d'ailleurs le « milieu » de la formation des usagers. Si ces professionnels chevronnés se connaissent et sont fédérés autour d'organismes tels que Formist (Formation à la maîtrise de l'information scientifique et technique) ou les Urlist (Unités régionales de formation à l'information scientifique et technique), il va de soi que notre réflexion porte plus sur les besoins des nouvelles « cohortes » de formateurs, ceux qui n'envisageaient pas d'en faire leur métier mais y sont contraints par l'expansion des formations proposées aux étudiants.

18. On peut lire à ce sujet un article de Maurice B. Line, « Le Métier de bibliothécaire », *BBF*, n° 2, 1998, p.44-48. Voir également Odile Riondet, « Un regard extérieur sur l'identité professionnelle des bibliothécaires », *BBF*, n° 6, 1995, p. 56-63.

19. F. Hecquard, M. de Miribel, *op. cit.*, p. 52.

Des valeurs communes et revendiquées par l'institution

L'adhésion aux valeurs de l'institution et l'identification à ces valeurs sont en effet indispensables à un développement harmonieux de l'identité au travail.

Non que le manque de reconnaissance de la fonction de formateur soit nécessairement cause de « démotivation », mais F. Hecquard et M. de Miribel montrent que les bibliothécaires forment rarement « pour la cause » ou même pour le bien-être des formés (malgré une position de principe très altruiste) : fondamentalement, ils forment parce que cela leur apporte quelque chose, un développement et un enrichissement intellectuel personnel, un antidote à l'ennui, une pratique réflexive sur leur profession.

Entretenir une motivation sincère est donc indispensable pour que la bibliothèque assume convenablement sa mission de formation. Pour cela, l'identité professionnelle (individuelle et collective) des bibliothécaires formateurs doit pouvoir s'affermir, se consolider autour de valeurs spirituelles qui leur seraient communes et qui serviraient l'image de l'institution à laquelle ils appartiennent et la leur propre.

L'identité professionnelle

La notion d'identité professionnelle est complexe. Elle met en interaction l'identité professionnelle individuelle, mouvante, évolutive, et l'identité de l'organisation, en principe plus stable. Comme le dit O. Riondet, « *l'identité professionnelle est à la fois personnelle et donnée par les autres, c'est pourquoi on ne peut séparer l'identité individuelle de l'identité collective*²² ». Une identité profes-

sionnelle suffisamment ferme pour déterminer une motivation à l'action repose donc sur trois facteurs : un accord entre la conscience que l'on a de son statut, la fonction dont on se sent investi et le regard des autres. S'il est difficile pour l'institution d'agir sur les processus individuels qui régissent l'intériorisation des missions et des fonctions, elle peut influencer sur les autres facteurs déterminants : elle édicte les statuts, qui doivent être à la fois précis pour favoriser la conscience des valeurs fondamentales véhiculées, et souples pour permettre aux agents dont les missions seraient relativement marginales de s'identifier à la collectivité. Pour cela, elle doit, comme une entreprise à ses salariés, insuffler une culture et une philosophie professionnelles. Si elle peut le faire à un niveau général, il est important qu'elle intervienne également à un niveau local et de façon conjoncturelle.

En d'autres termes, et en ce qui concerne la formation des usagers, il est bon que l'établissement qui s'engage à l'assurer fasse savoir aux bibliothécaires concernés qu'ils participeront d'un effort reconnu et affiché par l'institution de promotion et de défense d'un faisceau de valeurs partagées. Si l'identité professionnelle procède de « *compromis intérieurs entre une identité héritée et une identité visée, mais aussi de négociations extérieures entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi*²³ », la collectivité employeur peut donc faire porter son action sur la formalisation et la théorisation de l'identité héritée. Elle peut également influencer sur l'identité attribuée par les partenaires professionnels et éventuellement corriger une image erronée ou partielle par un effort de communication, tout par-

ticulièrement, comme nous l'avons dit, sur les dispositifs de formation continue.

En conclusion...

Ces quelques lignes de conclusion ont pour but d'apporter un léger contrepoint à l'analyse qui précède. En effet, pour certains, la formation des usagers et la question des compétences des bibliothécaires formateurs ne sont pas affaire récente.

En l'absence d'une théorisation poussée et partagée par l'ensemble de la profession, nombre de nos collègues n'ont pas attendu pour agir. Il s'agit donc ici de rendre un bref hommage à ceux qui (bibliothécaires universitaires, mais aussi enseignants documentalistes engagés par les universités, Urfist, Formist et cabinets de formation privés) travaillent au quotidien, depuis plusieurs années déjà, à faire connaître les vertus de la formation documentaire ; informent et impliquent les enseignants ; créent des outils de travail collaboratif en ligne, des référentiels de compétences documentaires à l'usage des formateurs, des outils d'autoformation pour les étudiants et les enseignants.

Ils ont su tirer parti des conditions favorables à l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire pour valoriser la place de la bibliothèque et se fédérer, pour se créer en somme une identité professionnelle forte. Bien qu'il s'agisse encore aujourd'hui d'une identité de « militants », on peut espérer qu'elle se transmette et aide à structurer celle de tous les nouveaux « bibliothécaires formateurs » qui ont besoin d'être accompagnés et de s'identifier.

Août 2005

22. Odile Riondet, « Un regard extérieur sur l'identité professionnelle des bibliothécaires », *BBF*, n° 6, 1995, p. 56-63.

23. Danielle Potocki-Malicet, *Éléments de sociologie du travail et de l'organisation*, *Anthropos*, 1997, p. 40, en référence aux théories de Claude Dubar.

Questionnaire sur la fonction de formateur: extraits

Voici quelques extraits des entretiens menés en 2004 auprès de collègues de Grenoble. Il a bien sûr été nécessaire de faire un choix, ce qui, à mon sens, dénature et tronque les propos de chacun. On peut donc se référer à l'intégralité des réponses, en annexe au mémoire d'étude « Formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire: réflexions et propositions pour la formation des formateurs* ». On ne peut attribuer à ces quelques témoignages la valeur d'une enquête.

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

Rép. 1 (bibliothécaire adjoint spécialisé), BAS:
Bibliothécaire au sens générique.

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

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

Je fais du service public, mais ma fonction de médiation est réduite.

Rép. 2 (resp. bibliothèque d'unité de formation et de recherche, BUFR):

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

Rép. 3 (conservateur):

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

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

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

Rép. 1 (BAS):

Une intervention, une visite en second lieu: pour leur faire découvrir l'environnement.

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

Rép. 2 (assistant de bibliothèque):

Cours ça ne me plaît pas, car on n'est pas des enseignants.

Rép. 3 (conservateur):

Spontanément une intervention, mais presque tout à la fois. L'« intervention » inclut la visite. Ça n'est pas vraiment un cours car je ne fais pas de travail sur le fond. C'est de la méthode. On ne peut pas donner le fond scientifique, disciplinaire.

Montrer comment on se sert d'un catalogue, d'une base de données, ça va, j'y arrive. Dire ce qu'est la formation documentaire, je suis moins à l'aise. J'étais mal à l'aise en formation à cause de ces concepts théoriques qui me posent problème, je n'arrive pas à les expliquer car je n'ai pas de définitions.

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

Rép. 1 (BAS):

OUI pour 3 raisons:

Ils sont spécialistes d'une discipline, nous, on manipule les ouvrages qui « vont autour ».

Ils sont prescripteurs d'œuvres à connaître.

Ils donnent aux étudiants des repères sous forme d'ouvrages de base et de vocabulaire de la discipline.

Rép. 2 (conservateur):

Souhaitable, c'est sûr.

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

Rép. 3 (conservateur):

Souhaitable, oui, essentiel même, parce que l'expérience que j'ai depuis cette année, c'est qu'il y a eu beaucoup d'ambiguïtés sur « qui fait quoi ». Je trouve aussi qu'on ne peut pas former les étudiants hors de tout contexte disciplinaire. Le fait que les profs soient impliqués et présents ça aiderait à intéresser un peu plus les étudiants, travailler sur de vrais projets (exposés, recherches, etc.).

Le dialogue avec les profs est difficile, ils ont une attitude de consommateurs. La BU a fait l'offre, elle doit se débrouiller. Le minimum serait de définir ensemble les objectifs.

Il n'y a aucune concertation entre les différents intervenants, on se coupe l'herbe sous le pied avec les BUFR.

* *Op. cit.*, en ligne sur www.enssib.fr

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

Rép. 1 (conservateur):

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

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

Cela dit, quand, au Cevu (Conseil des études et de la vie universitaire), j'ai présenté le bilan du module qui inclut la formation documentaire et j'ai proposé de retravailler sur la pédagogie, les directeurs d'UFR et enseignants ont levé leurs boucliers pour me dire que la pédagogie « était leur affaire ». J'avais aussi souhaité que les groupes soient moins nombreux: on m'a répondu qu'on n'avait qu'à attendre que la moitié des étudiants abandonnent, au second semestre. On nous a redit qu'il ne fallait pas mélanger pédagogie et technicité, que c'était deux métiers différents. Ils considèrent qu'ils n'ont pas à montrer un outil, ni participer, que c'est « notre métier » et pas le leur.

Rép. 2 (conservateur):

Très mal, ils nous considèrent comme du personnel administratif, ayant des activités sans valeur ajoutée intellectuelle.

5. Vous sentez-vous reconnu dans votre fonction de formateur ?

Rép. 1 (BAS):

OUI, par mes pairs, mais avec les enseignants « on vit chacun sur des a priori et des clichés, on se connaît mal ».

Rép. 2 (conservateur):

Reconnu: non, pas tellement, on a l'impression que les profs ont peur d'une éventuelle concurrence. Les meilleures relations que j'ai eues avec des enseignants, c'était avec des enseignants marginalisés dans leurs UFR, jeunes ou non consensuels qui s'appuyaient sur nous.

À la question « Vous considérez-vous comme un enseignant, un technicien, un spécialiste, un intervenant occasionnel, un médiateur ? » on obtient les réponses suivantes:

Sur 10 interrogés	OUI	NON
Enseignant	0	10
Technicien	10	0
Spécialiste	4	6
Intervenant	6	4
Médiateur	8	2