

FORMATIONS DES PERSONNELS DES BIBLIOTHÈQUES

VERS UNE CONCEPTION GLOBALE

La première utilisation possible du *Premier recensement des métiers des bibliothèques*¹ est certainement, comme cela a été rappelé au cours de la journée d'étude *Bibliothèques et métiers* organisée par Médiadix le 19 juin 1995, de permettre l'amélioration des formations professionnelles des personnels des bibliothèques en leur donnant un fondement plus solide que la tradition empirique qui a globalement prévalu jusqu'à présent. Comme l'ont fait apparaître différentes interventions au cours de cette journée d'étude, cette utilisation n'est pas la seule et il est possible d'envisager à partir de ce travail des prolongements de nature diverse autour de la notion de gestion des ressources humaines. Dans le domaine de la formation, une autre opportunité est aussi offerte par cette étude : essayer de concevoir d'une manière globale, à partir de ce point de départ et de compléments qui pourraient ou devraient lui être apportés, les formations professionnelles des personnels des bibliothèques, c'est-à-dire l'ensemble des formations initiale et continue de toutes les catégories de personnel des bibliothèques en fonction dans tous les types de bibliothèques.

Cet objectif très vaste n'apparaît pas d'emblée, car le paysage des bibliothèques en France est d'abord un paysage éclaté, caractérisé par la diversité des tutelles et par la dispersion fréquente des responsabilités en matière de recrutement, de formation initiale, de gestion des carrières et de formation continue².

A cette dilution des responsabilités administratives s'oppose un certain regroupement au niveau des dispositifs de formation. Ainsi, les conservateurs de(s) bibliothèques³, qu'ils relèvent de l'État, de la ville de Paris ou des collectivités territoriales, sont actuellement tous formés dans la même école, l'ENSSIB (Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques). Une solution semblable est en voie d'être appliquée pour les bibliothécaires, et elle a été prévue dès l'origine pour le corps des bibliothécaires-adjoints spécialisés et le cadre d'emplois des assistants territoriaux qualifiés de conservation du patrimoine et des bibliothèques. Bien qu'elle ne concerne pas toutes les catégories de personnel (la formation des bibliothécaires-adjoints de l'État et celle des assistants territoriaux de conservation sont assez différentes), l'existence de dispositifs de forma-

ALAIN GLEYZE

Direction de l'information
scientifique et technique
et des bibliothèques

22

BBF
Paris
T. 40
n° 6
1995

1. *Premier recensement des métiers des bibliothèques*, rapport rédigé par Anne KUPIEC à la demande de la Direction de l'information scientifique et technique (Bureau de la formation), Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle, Nanterre, Université de Paris X, Médiadix, 1995.

2. Conseil supérieur des bibliothèques, *Rapport du président pour l'année 1994*, Paris, Association du CSB, p. 12.

3. *Conservateurs des bibliothèques [de l'État] et conservateurs territoriaux de bibliothèques* (décrets n° 92-26 du 9 janvier 1992 et n° 91-841 du 2 septembre 1991).

tion unifiés est un indice du fait que certains corps et cadres d'emplois ont en commun un certain niveau de responsabilités et des fonctions qui sont probablement en partie semblables et en partie différentes. Il est donc logique de penser que les compétences que doit développer leur formation sont aussi en partie communes et en partie spécifiques.

Vers la fin de l'empirisme des formations ?

Dans les professions des bibliothèques comme dans beaucoup d'autres formations professionnelles, la transmission des savoir-faire s'est le plus souvent effectuée jusqu'à présent d'une manière empirique : celui ou celle qui avait appris ou qui savait faire quelque chose pouvait être appelé(e) à l'enseigner. Les objectifs pédagogiques, lorsqu'ils étaient formulés, n'étaient des objectifs que pour les formateurs, qui pouvaient être exprimés de manière révélatrice par des formules comme : « *L'objectif est de présenter,... de faire connaître...* », alors que de véritables objectifs pédagogiques doivent être des objectifs pour les personnes en formation, et être exprimés par un verbe d'action dont les sujets sont les « apprenants » : *utiliser des répertoires bibliographiques spécialisés en sciences exactes, ou élaborer des notices bibliographiques*, par exemple⁴.

Dans cette conception empirique, la question s'est souvent posée de l'adaptation des contenus et des méthodes de formation à la réalité des pratiques professionnelles. En effet, si la formation privilégie la transmission de connaissances, il peut être difficile pour les personnes formées d'agir de façon pertinente en situation professionnelle, car il faut alors mettre en œuvre des savoir-faire, qui ne se réduisent pas à des connaissances même s'ils les

présupposent. On est donc conduit, pour améliorer la qualité des formations, à essayer d'identifier les compétences à développer dans les situations professionnelles auxquelles on veut former et à prendre ces compétences comme objectifs de formation. On peut ainsi constituer, pour un ensemble homogène de professions, des répertoires ou des référentiels de compétences, différenciés en plusieurs niveaux. A partir de ces référentiels de compétences, on peut aussi construire des dispositifs d'évaluation dont la fonction est de déterminer si les objectifs de formation ont été atteints ou non. C'est cette démarche qui vient d'être initiée pour les formations des personnels d'une partie des bibliothèques.

La formation de tous les personnels

Le répertoire des compétences inclus dans le *Premier recensement des métiers des bibliothèques* concerne principalement des bibliothèques d'étude et de recherche. A cette limitation par le type de bibliothèque s'ajoute une limitation par les métiers ou les fonctions exercées. Il s'agit des métiers propres aux personnels des bibliothèques, ce qui exclut les autres catégories de personnel qui peuvent avoir à exercer leurs fonctions dans une bibliothèque (secrétaires, administratifs, agents de service ou techniciens de maintenance, par exemple). En revanche, il n'existe pas de limitation par niveau hiérarchique : les compétences recensées ont vocation à être mises en œuvre par toutes les catégories de personnel, à des niveaux différenciés. Si l'on voulait élaborer un répertoire de compétences applicable à l'ensemble des personnels des bibliothèques, quelle que soit la nature de ces bibliothèques, il faudrait donc ajouter les compétences spécifiques développées dans des bibliothèques qui n'ont pas été étudiées, notamment des bibliothèques de lecture publique. Cette extension serait d'autant plus justifiée que le dispositif de

formation des personnels des bibliothèques est en partie commun à tous les types de bibliothèques. Un référentiel de compétences aussi global n'implique nullement qu'un établissement unique soit chargé d'assurer ou de superviser l'ensemble de ces formations, mais seulement que le travail de tous les organismes qui interviennent dans ces formations soit fondé sur des bases communes.

Une première manière de concevoir globalement la formation des personnels des bibliothèques consiste donc à la penser pour toutes les catégories de personnels de tous les types de bibliothèques, et pour tous les niveaux hiérarchiques. En revanche, il ne semble pas justifié actuellement d'inclure dans un tel répertoire les compétences mises en œuvre par des personnels qui n'appartiennent pas aux personnels des bibliothèques, dans la mesure où le dispositif de formation des personnels des bibliothèques n'est pas chargé de leur formation. Il ne faudrait pas en conclure que la question ne se pose pas, car pour une secrétaire par exemple, travailler dans un environnement « établissement d'enseignement » ou « mairie » et dans un environnement « bibliothèque » implique des compétences en partie différentes, dont l'acquisition relève d'une adaptation à l'emploi, formelle ou informelle.

Le répertoire de compétences limité dont nous disposons actuellement – et dont les limitations ont été voulues dès le départ – devrait donc être complété par des compétences actuellement non recensées, ce qui ne peut se faire que dans le cadre d'un travail collectif associant les personnels d'autres types de bibliothèques. Il convient aussi de vérifier que dans l'environnement « bibliothèques d'étude et de recherche », le recensement des compétences dont nous disposons est assez complet et détaillé. En effet, pour extraire de ce répertoire de compétences

4. Alain GLEYZE, « Bibliothécaires et évaluation », *Bibliothèques et évaluation*, sous la direction d'Anne KUPIEC, Paris, Ed. du Cercle de la Librairie, 1994, p. 78-79.

des objectifs de formation, il faut d'abord s'assurer qu'il couvre bien tout le champ des compétences à développer. Avant d'étudier de ce point de vue le répertoire des compétences proposé, nous devons cependant examiner son articulation avec le recensement des métiers qui le précède.

Du recensement des métiers au répertoire des compétences

Le rapport de l'étude sur les métiers des bibliothèques porte en effet pour titre *Premier recensement des métiers des bibliothèques* et se présente d'abord comme un recensement de métiers, chaque métier étant défini par un ensemble d'activités, de compétences ou de savoir-faire et de connaissances associées. Dans le déroulement de l'étude, la plus grande partie du travail des groupes qui ont étudié les métiers sur le terrain a consisté à repérer ces métiers, puis à les analyser. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'équipe de projet de cette étude a abordé l'élaboration du référentiel de compétences qui figure aux pages 121 à 183.

A vrai dire, la notion de métier qui a été utilisée dans le cadre de cette étude et d'autres études qui l'ont précédée⁵ garde des aspects obscurs. L'approche par métiers se distingue d'une approche purement statutaire (définition sommaire des fonctions qui figurent dans les statuts des différents corps ou cadres d'emplois). Elle se distingue aussi, nous dit-on, d'une description de postes propre à une ou plusieurs bibliothèques. Elle se situerait donc à mi-chemin du statut et du profil de poste propre à une organisation déterminée. Si l'on admet ces définitions, et si l'on adopte l'un des postulats de l'approche métiers selon

laquelle à un moment donné tout agent exerce un métier et un seul, on se trouve confronté à quelques difficultés de méthode. En effet, il est clair que l'identification d'un métier est influencée par la taille de la bibliothèque dans laquelle il a été observé. Des métiers à faible effectif, comme « *développeur de collections* » ou « *normalisateur* » ne se conçoivent et ne se rencontrent que dans de très grandes bibliothèques. Inversement, le métier de « *généraliste des bibliothèques* » ne peut être observé que dans de très petites structures, souvent spécialisées dans une discipline. Il y a donc bien un lien entre l'existence de certains métiers et la taille

D'UNE MANIÈRE GÉNÉRALE, ON CONSTATE QUE LA DIVERSIFICATION DES FONCTIONS CROÎT AVEC LA TAILLE DE LA STRUCTURE DANS LAQUELLE CES FONCTIONS SONT EXERCÉES

d'une organisation. D'une manière générale, on constate que la diversification des fonctions croît avec la taille de la structure dans laquelle ces fonctions sont exercées, ce qui est banal. Il est important de remarquer que cette diversification des fonctions est l'une des caractéristiques actuelles des professions des bibliothèques, qui s'oppose aux fonctions plus homogènes qui ont pu exister dans un passé récent. Chacun peut constater par lui-même qu'après avoir suivi un certain parcours professionnel, si ce parcours a présenté

une certaine cohérence, il ou elle s'est ainsi spécialisé(e), et qu'il lui serait difficile, sans un processus de reconversion assez long, de s'adapter à un domaine professionnel très différent. La diversification des fonctions constitue évidemment un défi pour les formations, car elle intervient en général après une période de formation initiale assez généraliste, et implique l'existence de programmes de formation continue assez diversifiés pour permettre l'adaptation à de nouvelles fonctions.

La notion de métiers, dont on saisit bien l'intérêt en termes de professionnalisme, est aussi assez difficile à dégager de la variété des types d'organisation observés dans les bibliothèques. Y a-t-il autant de métiers que d'associations de domaines de compétences ? Il y en aurait alors beaucoup plus que ceux qui ont été recensés, et qui sont dans une certaine mesure des types purs. Y a-t-il, par exemple, des métiers de catalogueur-indexeur, d'acquéreur-indexeur, de gestionnaire-communicateur de collections ? L'étude n'apporte pas de réponse claire à ces questions, que l'on ne peut cependant écarter au motif que de telles associations de compétences seraient liées à la définition de postes de travail particuliers.

Une dernière question doit être posée à propos de l'approche par métiers, dont on a vu à la fois l'intérêt et la difficulté. Ne serait-elle pas plus adaptée à un objectif de gestion prévisionnelle des emplois et des qualifications qu'à un objectif de formation ? Il semble bien qu'un simple répertoire de métiers ne puisse pas servir à lui seul à la construction de formations, comme on peut s'en convaincre en examinant la *Nomenclature des métiers territoriaux*.

Au stade de l'élaboration, passer des fiches de métiers aux fiches de compétences n'a pas été un processus facile. Pourtant, après l'élaboration des premières fiches, il est apparu que le répertoire des compétences constituait, plus que le recensement des métiers, un outil important pour la construction des formations initiale et continue des personnels des bibliothèques, à la condition, bien entendu,

5. Dans le domaine de la fonction publique, on peut citer notamment *Omega, organisation par métiers des effectifs pour la gestion des ATOS*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1991 et *La Nomenclature des métiers territoriaux*, ouvrage réalisé par un collectif d'auteurs sous la direction de Dominique ROUX, Paris, Ed. du Centre national de la fonction publique territoriale, 1993.

d'être un outil assez complet. Un avantage important du référentiel de compétences par rapport au répertoire des métiers est que si l'on prend pour base des formations des compétences à développer, on n'a pas à se préoccuper de la manière dont ces compétences peuvent être combinées dans des postes de travail particuliers. On lève ainsi la difficulté liée à la définition floue du concept de métier.

Construire des formations à partir du répertoire des compétences

Les formations sont organisées actuellement par catégories de personnel, c'est-à-dire sur des bases statutaires. Le répertoire des compétences ne mentionne pas des statuts, mais des niveaux de compétences (l'échelle retenue va de 1 à 4 ; il faudrait y ajouter un niveau zéro dans le cas où une compétence donnée ne constitue pas un objectif de formation ; ce niveau est actuellement implicite).

Construire la formation initiale d'une catégorie de personnel déterminée (notion statutaire) revient donc en théorie à recenser les compétences que cette catégorie de personnel a besoin d'acquérir, et à assigner à chacune de ces compétences un niveau visé par la formation. Il ne convient sans doute pas d'être trop ambitieux. Le niveau 4, considéré comme un niveau d'expertise, ne peut pas être un niveau visé par la formation initiale. Il ne peut s'acquérir qu'avec le temps, de l'expérience et des formations complémentaires.

Des compétences peuvent et doivent être ignorées au stade de la formation initiale : ainsi, les compétences de formation ou d'ingénierie pédagogique ne doivent pas, semble-t-il, constituer des objectifs de formation initiale ; il est donc nécessaire que des formations continues soient mises en place pour compléter les formations initiales ; dans le cas cité, il s'agirait de formation de formateurs pour les agents effectivement appelés à exercer ces fonctions.

Des distinctions fondamentales

apparaissent ainsi entre formation initiale et formation continue : alors que la formation initiale doit intégrer une pluralité de compétences, la formation continue travaille généralement sur une compétence isolée, et l'objectif d'une action de formation est de faire passer un professionnel du niveau 1 au niveau 2 de cette compétence, par exemple. La formation initiale donne généralement lieu à une évaluation des compétences acquises par les personnes en formation, alors que ce que l'on appelle l'évaluation en formation continue se résume le plus souvent à recueillir l'opinion des stagiaires sur la qualité de la formation. En formation initiale, l'évaluation prend la forme d'épreuves organisées après la formation et destinées à vérifier que le niveau de compétences visé a bien été atteint. Que cette évaluation soit organisée sous la forme du contrôle continu, d'épreuves terminales, d'une combinaison de ces deux formules ou encore des épreuves d'un concours succédant à une préparation ne modifie pas fondamentalement la nature de cette évaluation. Passer de la théorie de la formation à la construction des formations nécessite avant tout que les compé-

tences recensées soient énumérées aussi complètement que possible. S'il en était autrement, certaines compétences ne seraient pas développées alors qu'elles apparaîtraient comme nécessaires à la pratique professionnelle. Nous devons donc examiner de manière critique le répertoire des compétences qui nous est proposé par le *Premier recensement des métiers des bibliothèques*, en gardant présent à l'esprit le fait que cette première tentative a eu le mérite d'explorer un terrain jusqu'alors vierge, et ne pouvait prétendre d'emblée à l'exhaustivité et à la perfection. Les remarques qui suivent sont donc présentées comme des suggestions de compléments ou de modifications possibles, en vue de contribuer à l'amélioration de ce premier répertoire de compétences liées aux métiers des bibliothèques.

***Spécialiste en équipement mobilier
des bibliothèques-médiathèques de tout type
Études d'implantation***

s.a.r.l.

24, rue Henry Mouly
93140 BONDY

Tél : (1) 48 48 86 89 ou 48 48 57 55 - Fax : (1) 48 48 58 15

**Diffusion des nouvelles gammes
de Gonzagarredi :
*Simplicio, Epifano, Babele***

Ce répertoire des compétences a été divisé en deux parties : compétences spécifiques (celles qui sont propres aux bibliothèques), et compétences générales (celles qui se retrouvent aussi dans d'autres secteurs professionnels). Chacune de ces deux catégories est subdivisée en deux sous-ensembles : compétences fondamentales (ce sont celles qui forment ou doivent former la culture de base de tous les professionnels des bibliothèques), et compétences complémentaires (ce qui ne veut pas dire secondaires).

À DES NIVEAUX
DIFFÉRENTS,
LES COMPÉTENCES
SPÉCIFIQUES
DOIVENT ÊTRE
PARTAGÉES PAR
TOUS LES
PROFESSIONNELS
DES
BIBLIOTHÈQUES,
QUEL QUE SOIT
LEUR NIVEAU
HIÉRARCHIQUE

Compétences spécifiques

Dans les compétences spécifiques, « *culture du livre, du document et de l'information* » et « *culture des bibliothèques et de la documentation* » semblent bien constituer les bases fondamentales sur lesquelles doivent se construire des compétences particulières. On peut donc considérer qu'à des niveaux différents, elles doivent être partagées par tous les pro-

fessionnels des bibliothèques, quel que soit leur niveau hiérarchique. On pourrait aussi envisager une autre compétence spécifique fondamentale, qui serait « *culture du patrimoine* » et porterait sur la connaissance de domaines voisins comme les archives et les musées. Dans le sous-groupe des compétences complémentaires, « *domaine de connaissance spécialisé* » répond à la nécessité, pour tous les professionnels des bibliothèques qui travaillent dans un environnement spécialisé, d'avoir quelques connaissances de ce domaine. Les autres compétences complémentaires couvrent assez bien, semble-t-il, le champ des activités classiques d'une bibliothèque.

Deux compétences suscitent cependant certaines interrogations. « *Organisation de l'information [du public]* » semble présenter des interférences avec « *connaissance des publics des bibliothèques* », dont l'orientation vers la recherche est assez forte. Il me semble que ces deux compétences pourraient être remplacées par les trois suivantes : « *gestion du public* », « *information et formation des utilisateurs* », et « *étude des publics* » (cette dernière ne semble pas devoir être un objectif de formation initiale). Il me semble en outre que deux compétences : « *construction de bibliothèques* » et « *aménagement de bibliothèques* », ont été oubliées. La question se pose de savoir si ces deux compétences devraient constituer des objectifs de formation initiale. Enfin certaines compétences liées à l'informatique pourraient aussi figurer dans les compétences spécifiques.

Compétences générales

Des améliorations peuvent aussi être proposées dans les compétences générales. D'une manière globale, cette partie du répertoire n'est sans doute pas assez détaillée, surtout pour les compétences complémentaires. Pour les compétences fondamentales, on pourrait proposer de remplacer « *environnement juridique et administratif* » par « *envi-*

ronnement institutionnel », et de faire passer ce qui relève du droit dans un autre domaine de compétence. Plutôt qu'« *environnement universitaire et culturel* », on pourrait proposer « *environnement intellectuel et culturel* ». Ces changements ne devraient pas être de simples changements d'intitulés, mais comporter certaines modifications de contenu.

On peut mieux apprécier le caractère exhaustif ou non des compétences générales complémentaires énumérées en les regroupant d'une manière logique, ce qui permet de faire apparaître plusieurs sous-ensembles.

En ce qui concerne le droit, quatre compétences devraient, semble-t-il, être distinguées : « *notions juridiques générales* », « *droit de la fonction publique* », « *droit de la comptabilité publique et des marchés publics* », « *droit de la propriété intellectuelle* ». En effet, le niveau à atteindre dans chacune de ces compétences n'est pas identique dans la formation des personnels des bibliothèques.

Pour l'informatique, on aurait aussi semble-t-il intérêt à distinguer « *informatique générale* », « *information de gestion bibliothéconomique* », et « *informatique documentaire* », et à ajouter une compétence « *télécommunications et réseaux* », soit quatre compétences au lieu d'une, pour le même motif que celui qui a été invoqué pour le droit. Deux de ces compétences sont des compétences spécifiques.

Dans un sous-ensemble management, on pourrait avoir les compétences « *planification, organisation générale* » (sans les ressources humaines), « *animation et négociation* » et « *évaluation et contrôle* » (cette dernière compétence incluant les statistiques), qui constituent les quatre compétences nécessaires à l'exercice de fonctions d'encadrement et de direction. Il faudrait y ajouter une compétence « *conduite de projet* », actuellement groupée avec la planification.

Dans un sous-ensemble formation trouveraient place les compétences

« ingénierie pédagogique » (conception d'actions de formation), « formation » et « auto-formation ».

Les compétences en gestion, « gestion des ressources humaines » et « gestion comptable et financière », pourraient former un autre sous-ensemble.

En communication, on trouverait « communication orale », « communication écrite » (rédaction) et « langue(s) étrangère(s) ».

« Valorisation » et « recherche en bibliologie et bibliothéconomie » formeraient deux autres compétences. Je m'interroge aussi sur l'opportunité d'intégrer aux compétences générales une compétence « techniques de travail administratif », comportant des éléments relatifs à la gestion du courrier externe et interne, à la constitution et au classement de dossiers, à la bureautique et à la gestion électronique de documents. Si cette compétence était ajoutée, le nombre total des compétences générales passerait ainsi de dix-neuf à vingt-six, dont il faut déduire deux compétences spécifiques (« informatique de gestion bibliothéconomique » et « informatique documentaire »), soit vingt-quatre compétences générales et dix-neuf compétences spécifiques (les treize compétences recensées, et six compétences ajoutées).

En lui-même, le nombre des compétences entrant dans chacune des catégories (spécifiques ou générales) ne constitue pas un indicateur du fait que les compétences générales occuperaient aujourd'hui une place plus grande dans les activités professionnelles que les compétences spécifiques, mais seulement du fait que ces compétences sont plus dispersées.

Ces remarques ne constituent qu'une appréciation personnelle fondée sur un examen du répertoire des compétences dans la perspective de son utilisation en formation initiale. Elles demanderaient à être validées par un travail collectif, et ne remettent pas en cause la démarche ni les résultats obtenus par le *Premier recensement des métiers des bibliothèques*.

Formation initiale et formation continue, une nécessaire complémentarité

Quelques éléments de comparaison des caractéristiques respectives de la formation initiale et de la formation continue ont été donnés ci-dessus. Il faut revenir sur la formation initiale et sur la complémentarité que doivent présenter ces deux types de formation, qui ne peuvent pas être conçus indépendamment l'un de l'autre.

La formation initiale d'une catégorie de personnel se compose, au niveau des objectifs de formation, d'une liste de compétences associées à des niveaux. Certaines compé-

tements que les « apprenants » se présentent avec des niveaux de compétences assez différents, en fonction de leur cursus universitaire ou de leur parcours professionnel antérieur. Le cas type est celui de l'ENSSIB, école dans laquelle se retrouvent des candidats recrutés par concours externe (État, ville de Paris ou collectivités territoriales) et supposés avoir un niveau de départ faible dans l'ensemble des compétences professionnelles, ce qui n'est pas nécessairement le cas ; des candidats recrutés par les concours réservés aux élèves de l'École nationale des chartes, et ayant acquis au cours de leur scolarité antérieure des compétences dans certains domaines ; des candidats recrutés par concours interne ou encore par liste d'aptitude, dont les acquis professionnels peuvent être importants. A cette hétérogénéité de départ se combine celle des futures bibliothèques d'affectation, déterminée essentiellement par l'appartenance à la fonction publique de l'État ou à la fonction publique territoriale. Dans le cadre de la fonction publique de l'État, l'hétérogénéité des futures bibliothèques d'affectation est aussi assez grande, mais elle ne peut être prise en considération au début de la formation.

Cette hétérogénéité des acquis de départ et, dans une certaine mesure, des activités professionnelles futures ne peut être convenablement gérée qu'en constituant, à partir de bilans de compétences établis à l'entrée à l'École, des parcours individualisés de formation. En effet, dans des promotions relativement peu nombreuses – quelques dizaines de personnes –, il y a sans doute presque autant de situations particulières que d'individus. Aucun des sous-ensembles définis ci-dessus n'est homogène : il y a de « faux externes » parmi les stagiaires recrutés par concours externe, et les acquis professionnels des stagiaires recrutés par concours internes sont

LA FORMATION INITIALE D'UNE CATÉGORIE DE PERSONNEL SE COMPOSE, AU NIVEAU DES OBJECTIFS DE FORMATION, D'UNE LISTE DE COMPÉTENCES ASSOCIÉES À DES NIVEAUX

tences peuvent et doivent être délibérément omises en formation initiale, soit parce qu'elles ne présentent pas d'intérêt pour la catégorie de personnel en cause, soit parce que l'on estime qu'il appartient à la formation continue de développer ces compétences en cas de besoin. En formation initiale, il apparaît fré-

évidemment différenciés en fonction de leur parcours professionnel.

Si l'objectif est de conduire à la fin de la formation l'ensemble de la promotion à des niveaux de compétences identiques, ce que les procédures d'évaluation de la formation ont pour objet de vérifier, il est nécessaire de faire le point de la situation de départ de chaque stagiaire et de lui offrir la possibilité de développer les compétences qui lui seront nécessaires et qu'il ne possède pas, ou qu'il possède à un niveau inférieur au niveau visé par la formation. En contrepartie, il faut aussi valider les compétences dont il peut prouver qu'il les a déjà acquises. Le travail que nécessiterait l'établissement de ces bilans de compétences et de ces parcours individualisés de formation serait probablement compensé par la meilleure motivation qui résulterait pour chaque stagiaire du fait de recevoir une formation mieux adaptée à ses besoins individuels.

Si certaines compétences sont délibérément exclues des objectifs de la formation initiale, qui ne peut pas tout couvrir en raison du temps limité qui lui est imparti, il est nécessaire qu'elles soient prévues dans des programmes de formation continue destinés à compléter la formation initiale. La formation continue a aussi d'autres finalités que ce rôle de complément de la formation initiale, par exemple la mise à jour des compétences, mais on examinera ici la question de la complémentarité entre ces deux types de formation.

Il est justifié de proposer seulement en formation continue des formations dont l'objectif est de développer des compétences qui ne seront exercées que par une partie des membres de

la catégorie formée : la formation de formateurs en est un exemple, la construction et l'aménagement de bibliothèques peuvent aussi être citées à cet égard, sous réserve de circonstances qui pourraient conduire à considérer ces compétences comme nécessaires à toute une catégorie de personnel ou même à plusieurs.

LA FORMATION À DES FONCTIONS DE DIRECTION COMPREND, OUTRE DES ASPECTS PÉDAGOGIQUES, DES ASPECTS DE GESTION DU PERSONNEL

Les fonctions de direction

Une question particulière se pose en ce qui concerne l'exercice des fonctions de direction d'une bibliothèque. Pour les personnels de la fonction publique de l'État, il ne semble pas que, sauf exception, un conservateur débutant ait vocation à être nommé immédiatement à un tel emploi. Il existe au moins des motifs sérieux de considérer qu'il ne

devrait pas en être ainsi, même si certaines circonstances peuvent conduire à déroger à ce principe. Il est certain que l'exercice de fonctions de direction requiert des compétences particulières, dont une partie seulement aura pu être développée en formation initiale, dans le cadre d'une formation aux fonctions d'encadrement que tous les conservateurs stagiaires ont vocation à recevoir.

Dans certains corps de fonctionnaires, l'accès à des fonctions de direction est accompagné de stages longs et obligatoires. Dans le cas particulier des conservateurs des bibliothèques, les stages, dans la situation actuelle, sont courts et facultatifs, et développent chacun une partie des compétences nécessaires à l'exercice de fonctions de direction. Ce type de formation est probablement trop court et manque peut-être de cohérence. Mais la formation à des fonctions de direction comprend, outre des aspects pédagogiques, des aspects de gestion du personnel : libérer du temps pour la formation des futurs directeurs nécessiterait de les nommer assez longtemps avant leur prise de fonctions, et de prévoir un cursus complet de formation avant et après leur nomination. Un système de formation en alternance serait peut-être la meilleure solution.

Un parcours professionnel individuel se compose d'une succession de postes de travail. Certains passages d'un poste à un autre peuvent nécessiter des reconversions assez lourdes : changer de type de bibliothèque, se préparer à exercer des fonctions de formation ou de direction. Pour le bon déroulement de