

FORMATIONS DE FORMATEURS

UNE NÉCESSITÉ

Depuis 1991 et les nouveaux statuts de la filière culturelle, le paysage de la formation des bibliothécaires français vit un éclatement progressif.

Des myriades de stages, de cycles de formation, initiale ou continue, universitaires ou non, sont proposés à toutes les catégories de personnel. Il devient de plus en plus difficile pour un bibliothécaire¹ de s'y retrouver : quelle formation ? Pour qui ? A quel moment ? Assurée par qui ? Dans quel but ? Et avec quelle prise en charge ? Il n'existe plus de « voie royale » pour la formation initiale des catégories B, depuis la disparition du certificat d'aptitude aux fonctions de bibliothécaire. Il n'existe toujours pas de formation de base obligatoire, initiale ou continue, pour les catégories C. Quant aux A, ils se trouvent face à un choix démesuré, si toutefois ils ont le temps et les moyens de se rendre en formation.

Les personnes qui ont suivi des formations initiales ou des stages de formation continue ces dernières années ont fait ces quelques observations :

- les objectifs annoncés sont parfois vagues et quelquefois non remplis au final ;
- le contenu est souvent en décalage par rapport à la réalité du terrain ;
- les intervenants ne savent pas toujours faire passer leur message ;

- dans la formation initiale, les stagiaires ont tendance à être considérés plus comme des élèves ignorants et dépendants que comme des adultes expérimentés ;

- les horaires et l'organisation des cours ne tiennent pas toujours compte des réalités physiologiques et psychologiques (faim, fatigue, tension nerveuse, interactions des individus à l'intérieur du groupe...);

- une fois la formation terminée, il arrive que le travail reprenne inchangé, parce que l'application sur le terrain se révèle impossible pour diverses raisons ; la frustration est grande, parfois au point de renoncer à suivre d'autres stages.

Une formation spécifique nécessaire

Ces constats peuvent s'analyser de diverses manières. On peut avancer deux types de remarques.

D'une part, l'enseignement du métier de bibliothécaire, en France, à tous les niveaux, est la plupart du temps assuré par des professionnels de terrain. Ceux-ci sont généralement contactés pour donner des cours, parce qu'ils sont considérés comme des experts dans la matière concernée : soit ils la pratiquent au quotidien, soit ils ont publié des textes dans des revues professionnelles, soit encore ils sont intervenus dans des journées d'étude ou des congrès.

Ces professionnels de terrain ne sont pas toujours motivés pour donner des cours au moment où on les contacte pour la première fois. Leur seule expé-

FRANÇOISE HECQUARD

Bibliothèque
départementale des Yvelines

30

* L'auteur prend appui, pour la réflexion proposée ici, sur des formations de formateur qu'elle a co-organisées avec Marielle de MIRIBEL alors qu'elle exerçait ses fonctions à Médiadix.

1. Le terme de bibliothécaire est ici employé au sens large de « personnel travaillant en bibliothèque ».

rience de la formation est, dans la plupart des cas, celle qu'ils ont vécue en tant qu'élève, étudiant et stagiaire. Ils sont souvent inquiets et « ont le trac ». Pourtant, encore peu d'entre eux, à l'heure actuelle, ressentent le besoin d'être initiés à la pédagogie avant de commencer leurs cours. Ce besoin vient plus tard, après quelques expériences. Parfois, il ne vient jamais pour des raisons que nous détaillerons plus loin.

D'autre part, les organisateurs des cours et stages qui préparent au métier de bibliothécaire à l'heure actuelle sont également souvent des professionnels de terrain. Même si certains assurent cette mission à temps plein, ils ont rarement reçu une formation spécifique.

Ce qu'on appelle maintenant du terme ronflant d'« ingénierie pédagogique » est assuré par des bibliothécaires adjoints, des bibliothécaires et des conservateurs de bibliothèque. Ils ont choisi de travailler dans les écoles ou centres de formation, d'être « correspondant-formation » en bibliothèque universitaire ou responsable de la formation dans des grandes bibliothèques par passion pour la formation, pour le plaisir de transmettre ce qu'ils savent, pour le contact avec les collègues (ou futurs collègues) stagiaires, et aussi parce que cette fonction semble souvent valorisante. Eux aussi ne ressentent que rarement le besoin d'être initiés avant de commencer, ceci d'autant plus que l'idée que ce travail s'apprend essentiellement sur le tas, « en faisant », est communément répandue.

C'est après avoir effectué ces mêmes constats en tant que stagiaires, mais aussi en tant que formateurs et organisateurs de formation, que les membres de l'équipe de Médiadix ont décidé de suivre une initiation à la pédagogie et à l'ingénierie pédagogique. Cette initiation n'a pu être que généraliste, car seules les sociétés privées de consultants en communication assuraient à l'époque ce type de stage.

De plus, cette initiation n'a concerné que la pédagogie des adultes en groupes homogènes et de petite taille, ce qui semblait de toute manière le cas le plus courant des cycles de formation continue mis en place par Médiadix à cette période.

Un premier stage, organisé par la Bibliothèque publique d'information et animé par la société Points communs, a été suivi par deux membres de l'équipe en 1992. Puis l'ensemble des formateurs, conservateurs et bibliothécaires adjoints, a participé à un stage dit « de niveau 2 », destiné à des personnes possédant déjà plusieurs années de pratique. Ce stage était initié par Médiadix. Il était animé par Anne-Marie Raynal, de Points communs,

**L'EXPÉRIENCE
DU TERRAIN
AJOUTÉE À
CES DEUX STAGES
DE PÉDAGOGIE A
CONDUIT L'ÉQUIPE
DE MÉDIADIX À
METTRE EN PLACE
DES STAGES
DE FORMATION
DE FORMATEURS
SPÉCIFIQUEMENT
DESTINÉS AUX
BIBLIOTHÉCAIRES**

qui intervient depuis quelques années dans les formations de formateurs organisées par l'Institut de formation des bibliothécaires. Seule une formatrice d'un autre Centre régional de formation s'est jointe au groupe, malgré une publicité assez large et ciblée.

L'expérience du terrain ajoutée à ces deux stages de pédagogie a finalement conduit l'équipe de Médiadix à mettre en place des stages de forma-

tion de formateurs spécifiquement destinés aux bibliothécaires². Plusieurs raisons à cela :

1. Les formations organisées en France pour préparer au métier de bibliothécaire sont multiples, comme il a été dit plus haut. Elles peuvent être initiales ou continues, de courte ou de longue durée, en grands ou en petits groupes, destinées à des adultes expérimentés ou à des étudiants tout juste issus du baccalauréat... Et pourtant, ce sont les mêmes formateurs et, parfois, les mêmes ingénieurs pédagogiques qui y collaborent.

2. Les bibliothécaires qui se mettent à donner des cours ne le font pas pour devenir formateurs professionnels, mais parce qu'ils sont très généralement passionnés par leur travail et ont une forte envie de communiquer cette passion. Il n'est pas du tout certain qu'ils continueraient, s'il ne s'agissait plus d'enseigner leur métier.

3. Enfin et surtout, le monde des bibliothèques, les objectifs de chacune des formations dans lesquelles les formateurs sont susceptibles d'intervenir, les matières enseignées, les publics très divers auxquels ces formations sont destinées doivent absolument être pris en compte et détaillés, afin que la théorie puisse être immédiatement intégrée, car replacée dans un contexte connu et considéré comme spécifique. Par la suite, la mise en pratique en est facilitée.

Deux types de stages ont donc été mis en place :

– des stages destinés à des formateurs intervenant dans des formations hétérogènes ;

– des stages « à la demande » destinés à des groupes de formateurs intervenant dans la même formation ou pour le même établissement. Dans ce deuxième cadre, s'est inséré un stage destiné au personnel des bibliothèques départementales de prêt, durant lequel on étudie en particulier les spécificités et les motivations du

2. Les prochains stages inter-établissements sur la Formation de formateurs en bibliothèque, auront lieu du 13 au 15 janvier et du 3 au 5 février 1997.

public à former, ainsi que les types de contenus de formation correspondant aux besoins des bibliothèques départementales de prêt.

C'est à partir du travail effectué dans ces divers stages, qui ont vu cinq sessions jusqu'à présent, d'une expérience de dix ans dans la formation au métier de bibliothécaire, ainsi que d'un certain nombre de lectures dont une bibliographie partielle se trouve à la fin de ce texte, que les considérations qui suivent ont pu être élaborées.

Les objectifs

Le premier point sur lequel on se penche, dans le cadre d'une formation de formateurs, est la raison d'être des formations mises en place par (ou auxquelles participent) les uns et les autres.

En effet, on constate généralement que ces diverses formations sont tout au plus définies par leur intitulé (« Initiation à la recherche documentaire », « Littérature latino-américaine », « Perfectionnement en indexation Dewey », etc.), parfois par le public – au sens large – auquel elles se destinent (« Personnels de catégorie A et B des bibliothèques », « Magasiniers et magasiniers spécialisés », « Personnels assurant le catalogage dans leur établissement », etc.). Quand le titre du stage semble ne pas suffire, on ajoute à ce bref descriptif une liste plus ou moins longue de contenus de formation qui se résument généralement également à leurs intitulés.

Nous sommes tous tellement habitués à lire des fiches de présentation de stage rédigées de cette manière que nous nous en satisfaisons la plupart du temps, surtout quand nous n'avons pas l'intention de nous inscrire au stage en question. Le problème est plus complexe quand il s'agit de le suivre et donc de le justifier auprès de son chef de service et/ou de son employeur, en indiquant précisément les compétences supplémentaires que l'on aura acquises au retour :

– « Le stage intitulé " Littérature fantastique " me donnera-t-il des connaissances suffisamment approfondies sur les éditeurs et les collections pour pouvoir faire mes acquisitions ? Me per-

mettra-t-il de former ensuite mon équipe ? M'aidera-t-il à organiser des animations à l'aide d'un répertoire d'adresses d'organismes spécialisés ? » ;
– « La formation de perfectionnement à l'indexation Rameau correspond-elle à mon niveau ? Me permettra-t-elle d'indexer les fonds spécialisés que possède ma bibliothèque ? », etc.

**UNE DES BASES DE
LA MISE SUR PIED
D'UNE FORMATION,
QUELLE QU'ELLE
SOIT, EST
L'ÉLABORATION
TRÈS PRÉCISE ET
DÉTAILLÉE DE
L'OBJECTIF
PÉDAGOGIQUE
À ATTEINDRE**

Théoriquement, une des bases de la mise sur pied d'une formation, quelle qu'elle soit, est l'élaboration très précise et détaillée de l'objectif pédagogique à atteindre. Cet objectif comprend la description des compétences qui doivent être acquises en fin de cycle, en termes de savoir (connaissances), de savoir-faire, et/ou de savoir-être (comportements). Il doit indiquer les circonstances dans lesquelles ces compétences seront réalisables. Il doit donner les moyens d'évaluer cette réalisation, la possibilité de vérifier que les résultats attendus ont été atteints.

Prenons un exemple : « A la fin du stage de description bibliographique des documents sonores, les stagiaires sauront établir manuellement une notice de catalogage, la relire et l'ex-

pliquer à autrui ». Le savoir-faire à acquérir est détaillé, la circonstance est exprimée par le terme « manuellement » (il ne s'agit donc pas d'un apprentissage sur écran) et l'évaluation est simple : il suffit de constater que chaque stagiaire est effectivement capable individuellement de réaliser le travail en question.

L'objectif inclut aussi les méthodes d'apprentissage à employer. Le résultat attendu ci-dessus implique bien sûr que les stagiaires aient la possibilité de s'exercer et que le formateur puisse vérifier leur progression pendant le stage.

Il devra en être de même dans un stage dit de « savoir-être » (comportemental) : « A l'issue du stage d'accueil en bibliothèque, les stagiaires auront des notions de base sur la manière de disposer et décorer un lieu pour le rendre plus chaleureux. Ils seront capables de garder leur sang-froid et leur sourire dans toutes les circonstances de leurs rencontres avec le public ils sauront comment se comporter dans certaines circonstances plus difficiles de l'accueil, comme répondre à des questions dont ils n'ont pas la réponse, faire face à l'agressivité, à la tentative de subornation, à l'affluence... » Cet intitulé d'objectif n'est bien sûr qu'un exemple et n'indique absolument pas ce que doit être un stage « Accueil ».

L'évaluation de cet objectif implique que les stagiaires se soient exercés et aient pu être observés et corrigés par le formateur pendant le stage. Elle nécessite par conséquent des mises en scène et des jeux de rôle sur l'accueil : comment vérifier qu'un comportement est bon si on ne l'enseigne qu'en théorie ?

Une description détaillée

La description détaillée de l'objectif de la formation est donc indispensable. Malheureusement, elle est rarement donnée de manière suffisamment précise.

Cela a pour conséquence l'incertitude des résultats à attendre et l'impossibilité d'évaluer la valeur de la formation. Pour l'employeur, cela équivaut à envoyer son personnel se promener en le laissant seul juge de

l'intérêt de ce qu'il va acquérir. A terme, cela dévalorise la démarche de formation et conforte ceux qui ne veulent jamais s'inscrire à des stages, jugeant que c'est surtout un moyen de ne pas travailler.

Détailler les éléments de l'objectif de la formation présente par ailleurs d'autres avantages :

1. Cela oblige à préciser à qui l'on s'adresse (et à qui l'on ne s'adresse pas) : quel est le niveau du stage ? Quelles connaissances préalables nécessite-t-il ? Le formateur travaille ainsi plus vite et mieux avec des groupes homogènes, ayant des connaissances préalables à peu près équivalentes, des besoins et des attentes proches (cette situation idéale est assez rare cependant).

2. Cela oblige à préciser le contenu que l'on souhaite donner à la formation, donc à analyser sa démarche de formateur : quelles sont les différentes étapes qui permettent d'aboutir à ce résultat ? Quelles connaissances faut-il apporter, et sous quelle forme, pour que les stagiaires soient capables de faire ce qu'on attend d'eux au final ?

3. Cela oblige à envisager l'évaluation comme un contrôle non seulement des capacités du stagiaire, mais aussi de celles du formateur (et de l'organisme de formation) à faire progresser le stagiaire : si celui-ci n'aboutit pas au résultat attendu, quelle en est la cause ? Quelle méthode d'enseignement est la plus efficace pour faire progresser le groupe, étant donné le type de savoir à lui faire acquérir ?

4. Par la définition des moyens et des méthodes à employer, du public auquel on se destine, des circonstances optimales pour aboutir aux résultats, on parvient à délimiter un budget et une durée pour la formation. Cette dernière préoccupation, pas toujours à la première place dans la Fonction publique, est néanmoins incontournable.

La définition de l'objectif oblige donc à s'interroger et à se remettre en question avant de commencer. Elle permet « de savoir où on va, pourquoi et comment on y va, et de vérifier qu'on y est parvenu ». On peut estimer qu'un stagiaire en formation de formateurs a atteint une première étape parfaite-

ment évaluable, quand il « est capable de définir un objectif pédagogique qui tient debout », c'est-à-dire qui comporte tous les éléments précités. Cette première étape est souvent d'autant plus difficile à atteindre que l'objectif est communément confondu avec le contenu de la formation.

Le(s) contenu(s)

L'inadéquation des contenus à la réalité du terrain est souvent relevée par les personnes qui suivent des formations. Il existe à cela plusieurs raisons :

1. On écartera d'emblée la méconnaissance de la profession par les formateurs, puisque ceux-ci sont en majorité des professionnels de terrain. Dans certains cas, le formateur est recruté pour une expertise de chercheur et non de praticien dans le domaine concerné. Cette particularité doit être connue et intégrée par les stagiaires. Le contenu transmis sera alors utilisable d'une autre manière (prise de recul, analyse des situations quotidiennes...). C'est à l'organisateur de la formation de donner cette précision au début de l'intervention et dans les objectifs du stage.

2. Il peut y avoir en revanche méconnaissance du terrain par les ingénieurs pédagogiques, si ceux-ci ne sont pas des professionnels des bibliothèques : la manière dont la formation est organisée, les informations qui sont transmises au formateur sur les objectifs, les contenus à faire passer et surtout le public à former influent indéniablement sur le déroulement de la formation.

Les formateurs ne sont pas toujours à même de « rectifier le tir » en début ou en cours d'intervention, si le contenu préparé ne convient pas au groupe présent. Cette situation est assez fréquente, car les organismes qui commanditent des bibliothécaires-formateurs pour assurer des formations professionnelles ne leur communiquent souvent que des informations très succinctes, soit qu'ils n'en possèdent que peu eux-mêmes, soit qu'ils n'en voient pas la nécessité. Les formateurs expérimentés, ayant une connaissance très approfondie de leur matière et possé-

dant un réel talent pédagogique, pourront s'adapter. Ce n'est pas le cas des formateurs occasionnels qui auront soigneusement et longuement élaboré un contenu en adéquation avec la demande de l'organisme.

3. Dans le cas où les organisateurs sont effectivement des professionnels de terrain, leur subjectivité par rapport aux éléments de contenu nécessaires peut entrer en ligne de compte.

Une étude récente du ministère de l'Enseignement supérieur dirigée par Anne Kupiec a démontré l'existence de trente-deux « métiers » à l'intérieur de la fonction de bibliothécaire³. Il semble manifeste qu'il devient impossible de tout connaître, même de façon superficielle, des méthodes et savoirs nécessaires à l'exercice de notre profession dans toutes ses circonstances.

L'INADÉQUATION DES CONTENUS À LA RÉALITÉ DU TERRAIN EST SOUVENT RELEVÉE PAR LES PERSONNES QUI SUIVENT DES FORMATIONS

Par conséquent, un ingénieur pédagogique compétent se devrait de chercher conseil auprès d'un expert du domaine pour chaque nouvelle mise en place de stage ou d'organiser des formations dans les seuls domaines qu'il maîtrise suffisamment. Faute de moyens, de temps, d'organisation... ou d'imagination, ce n'est pas toujours le cas.

3. Anne KUPIEC, *Premier recensement des métiers des bibliothèques* : rapport rédigé à la demande de la DISTB, Paris, Mediadix, 1995, 206 p.

4. Les contenus exposés dans les formations professionnelles sont très souvent hypertrophiés. Faute d'avoir déterminé un objectif pédagogique précis, faute de bien savoir mesurer le temps nécessaire à la communication (par le formateur), puis à l'intégration (par les stagiaires) de savoirs nouveaux, par souci d'exhaustivité aussi, la plupart des formateurs occasionnels cherchent à transmettre une trop grande masse de connaissances.

Comme les élèves soucieux de bien faire qu'ils étaient autrefois, ils détaillent tout ce qu'ils savent eux-mêmes sur le sujet en oubliant qu'ils ont mis des années à acquérir ce savoir, en oubliant aussi qu'ils trouvaient parfois dans la marge de leur copie la mention « hors sujet ».

5. Enfin, il y a parfois inadéquation du contenu par méconnaissance du public à former et de ses attentes.

Le(s) public(s)

L'existence d'une bibliothèque, de ses collections, de ses services, est rendue nécessaire par l'existence d'un public, qui en manifeste le besoin.

Si cette vérité doit encore parfois être rappelée à certains bibliothécaires, elle est souvent également oubliée dans le domaine de la formation, où les stages existent parce qu'il existe des stagiaires qui en ont besoin. La conséquence de cette affirmation devrait être que les stages sont à organiser en fonction de ces besoins. Pour ce faire, il faudrait en avoir connaissance. Et si l'on estime que le public à former ne sait pas qu'il a besoin d'être formé (c'est souvent ainsi que le personnel des bibliothèques départementales voit par exemple les choses), encore faudrait-il au moins essayer de cerner ce qui pourrait l'amener en formation, ses motivations éventuelles à être formé.

En pédagogie, on explique effectivement que les personnes à former passent successivement par les stades suivants : l'incompétence inconsciente (la formation n'est pas ressentie comme nécessaire), l'incompétence consciente (état d'esprit du stagiaire motivé en début de formation), la compétence consciente (résultat attendu en fin de formation), la com-

pétence inconsciente (quand, quelques semaines, mois ou années après la formation, le savoir est si bien intégré qu'il est devenu machinal).

Le travail du formateur se situe entre les phases 2 et 3. Le travail de l'ingénieur pédagogique concerné par la pertinence des formations qu'il organise devrait se situer entre les phases 1 et 2 et entre les phases 3 et 4 : il s'agit de l'évaluation du chemin à parcourir puis du chemin parcouru.

La (les) motivation(s) (ou la non-motivation) des publics à former est très généralement méconnue des formateurs comme des ingénieurs pédagogiques.

Quand on tente de faire compléter une typologie des futurs stagiaires, certaines colonnes ont tendance à rester vides : celles notamment intitulées « Pourquoi les stagiaires viennent-ils en formation ? » et « Que savent les stagiaires avant de venir en formation ? ». Les formateurs, futurs formateurs ou organisateurs de formation répondent très généralement à ces questions par « je ne sais pas » ou « parce qu'ils sont incompétents » et par « rien » ou « pas grand chose ».

Une nécessaire mise à plat

Commence alors un long travail de mise à plat et d'échange à l'issue duquel des horizons nouveaux sont ouverts : les futurs stagiaires ne sont plus regardés comme des élèves passifs, candides et dépendants, mais comme des partenaires potentiels capables d'apporter leur pierre à l'édifice d'un savoir construit en commun ; les conditions de la formation et l'état d'esprit dans lequel les stagiaires sont susceptibles de se trouver au début, pendant et à la fin de la formation, sont désormais considérés comme des données à part entière pouvant influencer sur le bon ou le mauvais déroulement du processus ; les contenus qu'on envisageait de « faire passer » quoi qu'il arrive sont potentiellement à remettre en question, et à adapter en fonction du groupe qu'on aura comme interlocuteur.

Dans le cadre de ce travail, on aborde les différences entre la formation pour adultes et la formation pour enfants

Comme il a été dit plus haut, l'expérience qu'ont les professionnels de terrain de la formation est souvent réduite à ce qu'ils ont vécu eux-mêmes en tant qu'élèves puis étudiants.

Les adultes en formation ne sont pas des enfants

De plus, il y a quelques années, les enseignements primaire et secondaire et, encore à l'heure actuelle, l'enseignement universitaire ont fait perdurer l'image d'un apprentissage dans lequel seul le maître sait, parle et est écouté. Deux conséquences à cela : les futurs formateurs sont per-

LA MOTIVATION DES PUBLICS À FORMER EST TRÈS GÉNÉRALEMENT MÉCONNUE DES FORMATEURS COMME DES INGÉNIEURS PÉDAGOGIQUES

suadés de devoir tout savoir dans leur matière et aussi que leur public ne sait rien. Si, parfois, ils envisagent que leur auditoire peut également avoir des compétences, ils s'affolent à l'idée qu'on relève des erreurs dans le contenu de leur intervention. Pourtant, quelques remarques de bon sens mettent en évidence le fait que des adultes ne peuvent être formés comme des enfants :

1. Les adultes ne sont pas vierges de toute connaissance au début de la formation. Ils ont vécu, fait des rencontres, des lectures, eu un travail bénévole ou salarié. Ils ont des connaissances réelles qu'il s'agit de les aider à utiliser et à étoffer.

2. Les adultes ne viennent en formation que s'ils en voient la nécessité ou

si on les y a obligés. Dans ce deuxième cas, rien ne pourra les faire progresser si le formateur ne trouve pas le moteur de leur motivation.

3. Les adultes n'intègrent une connaissance nouvelle que quand ils ont compris à quoi elle pouvait leur servir, soit qu'elle se rattache à ce qu'ils connaissent déjà, soit qu'elle leur fasse découvrir des perspectives intéressantes. Chaque stagiaire aura à ce niveau une démarche personnelle qu'il faudra reconnaître et soutenir.

4. Les adultes supportent mal de rester assis des heures à écouter quelqu'un parler, parce que cela ne correspond pas aux réalités physiologiques, parce qu'ils en ont perdu l'habitude.

5. Les adultes n'aiment pas, de façon générale, perdre leur temps et le manifestent souvent.

6. Pour mettre en relation les connaissances qu'on leur apporte avec ce qu'ils connaissent déjà, de manière à les mettre en pratique au sortir du stage, les adultes ont besoin de s'exprimer et d'échanger avec le formateur et avec les autres stagiaires.

De nombreuses autres remarques pourraient être faites. De nos jours, certaines se révèlent d'ailleurs valables pour les enfants aussi et les méthodes pédagogiques en primaire et secondaire connaissent de grands bouleversements.

Ces quelques notions sur les comportements des groupes d'adultes en formation conduisent naturellement à une réflexion sur les méthodes pédagogiques à employer pour être efficace.

L'animation

Les termes d'« animation » et d'« animateur » de formation sont couramment employés dans les organismes de formation privés. On estime en effet que le formateur est là avant tout pour aider le groupe à faire émerger et à mettre en forme des connaissances qu'il a déjà en substance. C'est en particulier le cas des formations comportementales : communication, développement personnel.

Dans le cadre de formations plus techniques, l'apport théorique et les connaissances pratiques du formateur prennent une part non négligeable

du contenu à faire passer. Il doit être néanmoins clair à l'esprit de celui-ci que son rôle n'est pas central. Il est une des composantes du processus de formation qui allie par ailleurs les éléments de l'organisation (salle de cours, moyens matériels, horaires, objectifs définis et modalités d'évaluation...), ainsi que les motivations et la capacité d'attention du groupe.

Le formateur n'a pas besoin de connaître la réponse à toutes les questions. Il possède bien sûr la matière à enseigner, de manière à pouvoir prendre de la distance et être capable de n'en transmettre que ce qui sera utile au groupe en présence. Il ajoute à ces compétences une grande capacité d'écoute et d'attention qui lui permet de faire émerger les questions et les réponses chez les stagiaires, de les laisser construire eux-mêmes leur nouveau savoir en leur servant simplement de guide et en rectifiant de temps en temps les erreurs. Il s'appuie sur des documents qu'il a soigneusement élaborés et choisit une méthode pédagogique qui correspond au contenu qu'il doit transmettre et à la taille du groupe qu'il a en face de lui.

Les différentes méthodes pédagogiques ne seront pas détaillées ici. La plus répandue à l'heure actuelle est malheureusement la plus inadaptée aux formations d'adultes, sauf en grand groupe : c'est la méthode du cours magistral (ou conférence). Elle est parfois nuancée d'échanges formateur/formés par un système de questions/réponses, mais reste à la base très traditionnelle... et très inefficace s'il s'agit effectivement d'atteindre un objectif d'acquisition de savoir nouveau. En effet, ce mode de communication ne permet de faire passer, de manière avérée, que 10 % de ce qu'on exprime. A l'opposé, la méthode la plus efficace, qui consiste à faire découvrir et/ou faire faire par le stagiaire lui-même, permet d'obtenir 90 % d'assimilation.

Imaginer une autre démarche pédagogique implique là encore une remise en question. Cela veut dire laisser de côté une fois pour toutes l'image de l'expert omniscient, considérer que le groupe a autant à appor-

ter que le formateur. Cela veut dire aussi être capable d'adaptation : aux attentes du groupe, éventuellement différentes de ce qu'on attendait soi-même, aux moyens mis à disposition, aux objectifs plus ou moins ambitieux, qui, dans une même matière, varient selon les formations et les contextes.

Cela veut dire enfin développer une capacité d'écoute et de l'humilité : si l'objectif n'est pas atteint, en dehors de circonstances matérielles ou circonstancielles sur lesquelles le formateur a peu d'influence, ce n'est pas que le stagiaire est mauvais, c'est que le formateur n'a pas été efficace.

L'ingénierie pédagogique

En dehors des éléments déjà passés en revue comme la définition des objectifs pédagogiques, le détail des contenus de la formation, la caractérisation du public à former et de ses attentes, il existe d'autres facteurs qui relèvent directement de l'organisation et auxquels on n'accorde malheureusement souvent que peu d'importance.

Pourtant, quand un stagiaire se déclare globalement satisfait d'une formation, mais émet néanmoins quelques critiques, celles-ci concernent généralement les horaires et les locaux.

La satisfaction d'être accepté dans une formation qu'on attendait depuis longtemps ne peut, quoi qu'on puisse en penser, faire oublier par exemple qu'à l'heure du début de la formation, les routes sont encombrées, qu'à l'heure de la fin de la formation la sortie des classes est passée depuis un quart d'heure, qu'en fin de matinée le petit déjeuner est très loin, qu'en début d'après-midi le déjeuner pèse sur l'estomac, qu'on s'est couché tard la veille ou qu'un proche est à l'hôpital.

Même si l'organisateur de la formation ne connaît pas toutes les préoccupations de chacun des stagiaires, il est obligé d'en tenir compte s'il veut atteindre ses objectifs pédagogiques. Des soucis, la faim, la fatigue sont d'aussi sûrs moyens de réduire les capacités d'attention d'un stagiaire qu'un bruit de marteau piqueur sous la

fenêtre de la salle de cours. La manière d'en tenir compte passe par la vérification en début de formation que les horaires ne posent de problème à personne, quitte à les adapter (un peu), la mise à disposition d'une machine à café, un temps suffisant pour déjeuner, ainsi que des recommandations au formateur qui doit respecter les pauses et finir à l'heure.

Évaluer la formation

L'évaluation de la formation est également du ressort de l'ingénieur pédagogique. Si le formateur a vérifié pendant toute la durée du processus que l'acquisition des connaissances se faisait correctement, l'organisateur doit vérifier avant, au début, à la fin et après la formation qu'elle correspond bien aux attentes et qu'elle donne effectivement suite à une mise en pratique au retour dans l'établissement. Cette vérification lui permet d'ajuster au plus près l'offre de formation aux besoins exprimés par tous, stagiaires et employeurs, et d'informer très précisément le formateur du contexte dans lequel il intervient et de ce qu'on attend de lui.

L'évaluation est encore couramment négligée, en particulier dans le secteur public, car elle conduit parfois à remettre en question la structuration de la formation ou le choix du formateur. Il est assez peu fréquent que ce dernier réclame les critiques, aussi constructives soient-elles (certains le font néanmoins et ce sont généralement les meilleurs).

Cela explique d'ailleurs que peu de formateurs ressentent le besoin de se former à la pédagogie, car ils n'ont pas de retour, négatif ou positif, sur

leurs pratiques : d'une part, s'ils utilisent essentiellement la méthode magistrale, leurs stagiaires ne peuvent pas s'exprimer, ni montrer qu'ils suivent ou ne suivent pas les explications ; d'autre part, si l'organisme qui fait appel à eux ne réalise pas d'évaluation ou ne leur en transmet pas les résultats, ils ne peuvent savoir si leur prestation a été appréciée : seul le fait qu'on cesse de faire appel à eux pourrait les inquiéter, mais ce peut être pour d'autres raisons.

La mise en place d'une évaluation objective, aux bons moments de la formation, et dont les résultats sont minutieusement étudiés et pris en compte pour les futurs stages, est indispensable si l'on souhaite faire œuvre utile et efficace en organisant des formations.

Les formations de formateurs montées par Médiadix ont pour but d'aider tous ceux qui organisent ou interviennent dans des formations pour bibliothécaires à acquérir les compétences pédagogiques nécessaires, mais aussi à mettre le doigt sur les éléments d'une indispensable réflexion préalable. Il existe désormais de nombreux emplois dans lesquels savoir transmettre des connaissances ou savoir organiser cette transmission devient une compétence primordiale. Trop souvent, cette tâche est prise en charge, parfois par obligation, souvent avec enthousiasme, sans le minimum de formation nécessaire.

Les résultats, quand ils sont réellement évalués, sont généralement décevants : pour les formés, pour les organisateurs de la formation, ou encore pour les commanditaires employeurs qui attendaient plus de leur investissement. Ce dernier est

lourd, financièrement et surtout en terme de temps passé par les uns et par les autres. De plus, comme il a été dit plus haut, la formation n'en ressort pas toujours valorisée, alors même que l'évolution de notre métier, l'évolution de toute notre société, la rendent essentielle.

Nous sommes tous encore trop souvent contraints d'expliquer, avec quelque lassitude, que « *le métier de bibliothécaire est un métier qui s'apprend* », et requiert de véritables compétences « *qui ne s'inventent pas* ». Ne traitons pas les autres métiers comme nous ne souhaitons pas qu'on traite le nôtre.

Septembre 1996

BIBLIOGRAPHIE

- 1. Courau, Sophie.** – *Les Outils de base du formateur. 1. Parole et supports*. – 2^e ed. – Paris : ESF, 1995. – 99-39 p. – (Formation permanente en sciences humaines ; 97). *Les outils d'excellence du formateur. 2. Pédagogie et animation*. – Paris : ESF, 1993. – 127-35 p. – (Formation permanente en sciences humaines ; 99).
- 2.** « Éduquer et former : le bilan complet des connaissances ». – In : *Sciences humaines*, févr.-mars 1996, hors série n° 12.
- 3. Goguelin, Pierre.** – *La Formation-animation : une vocation*. – 2^e ed. – Paris : ESF, 1991. – 277 p.
- 4. Koenig, Marie-Hélène.** – « La Formation continue dans les bibliothèques : émergence d'une fonction ». – In : *Bulletin des bibliothèques de France*, 1993, t. 38, n° 4. – p. 26-34.