

# La formation des usagers dans l'enseignement supérieur

## État des lieux et perspectives

**E**n 1999, le *Bulletin des bibliothèques de France* consacrait un numéro thématique à la « formation des usagers », reconnaissant ainsi l'importance croissante de ces actions pour les bibliothèques, tant universitaires que publiques.

### Mathieu Stoll

Sous-direction des bibliothèques  
et de la documentation  
mathieu.stoll@education.gouv.fr

### Frédéric Blin

Sous-direction des bibliothèques  
et de la documentation  
frederic.blin@education.gouv.fr

Ce numéro s'inscrivait dans un contexte général très favorable : quelques mois plus tôt, en avril 1997, une réforme des études universitaires avait satisfait une revendication des professionnels de l'information vieille de vingt ans, en intégrant pour la première fois une unité de « méthodologie du travail universitaire » (MTU) dans les cursus de Deug (diplôme d'études universitaires générales). Parmi la quinzaine de contributions ainsi réunies, figurait un panorama des formations à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur accompagné de plusieurs préconisations afin de favoriser leur généralisation dans les universités et grandes écoles<sup>1</sup>.

À l'heure où la mise en place du LMD (licence, master, doctorat) vient, à son tour, bousculer le paysage de la formation des usagers dans l'enseignement supérieur, il n'est pas inutile de se pencher sur le chemin parcouru depuis 1997 et d'en dresser un premier bilan. L'importance des moyens humains et financiers consacrés aux questions de formation des usagers, et les enjeux, notamment internationaux, de la réforme LMD, nous invitent à capitaliser sur l'expérience ainsi acquise, et à nous appuyer sur ses enseignements pour proposer, à

notre tour, quelques pistes d'action pour les années à venir.

### État des lieux, 1997-2005

La politique des établissements d'enseignement supérieur en matière de formation a construit sa cohérence et ses objectifs en s'appuyant sur une – déjà – longue histoire. Ses grandes étapes sont bien connues : période de réflexion qui débouche sur la création de structures chargées de la diffusion de l'IST (information scientifique et technique) dans les années 1970 ; expérimentations portées par la conférence des grandes écoles et par quelques universités dans les années 1980 ; généralisation progressive des formations par le biais des appels d'offres de 1992 et 1995, des décrets de 1997, et, enfin, du LMD<sup>2</sup>.

2. Sur l'histoire de la formation des usagers, on consultera avec profit Danièle Bretelle-Desmazières, Alain Coulon et Christine Poitevin, *Apprendre à s'informer : une nécessité. Évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises*, Saint-Denis, Université de Paris VIII, 1999, et le travail d'Anne-Céline Dubois, *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : ruptures ou continuités*, mémoire d'étude pour le diplôme de conservateur des bibliothèques, janvier 2004. <http://www.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/dubois.pdf>

1. Alain Colas, « La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur », *BBF*, n° 1, janvier 1999, p. 24-29.

Archiviste paléographe, titulaire d'un DEA d'histoire moderne et du diplôme de conservateur de bibliothèque, **Mathieu Stoll** est chargé de l'édition universitaire et coresponsable de la formation des usagers à la Sous-direction des bibliothèques et de la documentation du ministère de l'Éducation nationale.

Archiviste paléographe, titulaire d'un DEA d'histoire contemporaine et du diplôme de conservateur de bibliothèque, **Frédéric Blin** est coresponsable de la formation des usagers à la Sous-direction des bibliothèques et de la documentation du ministère de l'Éducation nationale. Il est chargé du suivi des Urfirst et des actions de coopération internationales.

Cette montée en charge a permis de définir précisément le cadre institutionnel dans lequel ce type de formations doit s'insérer. Rappelons donc les «Trois lois» de la formation des usagers, en vertu desquelles une action de formation doit être :

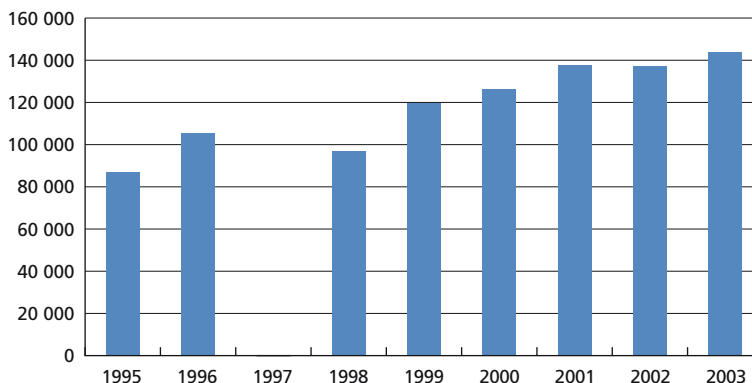
- inscrite dans les cursus universitaires<sup>3</sup>;
- assurée en collaboration avec les enseignants des disciplines;
- soumise à validation.

Enfin, dans un contexte de massification des publics de l'enseignement supérieur, de surabondance de l'information, de diversification des moyens d'accès à cette information (y compris d'un point de vue pédagogique : environnements numériques de travail, etc.), et d'autonomie des universités, les objectifs assignés à ces formations sont depuis longtemps clairement identifiés : il s'agit à la fois de lutter contre l'échec des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle, en favorisant l'acquisition d'une autonomie dans l'accès à l'information qui leur permette de s'intégrer dans l'environnement de travail universitaire<sup>4</sup>, et de donner aux étudiants plus avancés, qu'ils se destinent à la recherche ou souhaitent se préparer à intégrer la vie professionnelle, les moyens d'uti-

3. Même si leurs contenus sont parfois voisins, on est donc amené à distinguer les formations « dans les cursus » et les formations « hors cursus », proposées à la seule initiative du SCD, non obligatoires et non soumises à validation.

4. Sur l'apprentissage du « métier d'étudiant », voir Alain Coulon, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, 1997.

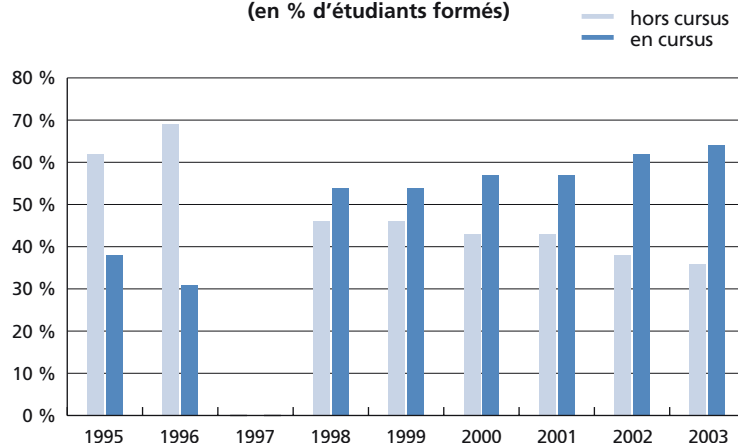
### Étudiants formés par les SCD (1995-2003)



Le léger « accroc » de 1998 s'explique par la mise en place des enseignements de MTU créés l'année précédente.

### Évolution des types de formation

(en % d'étudiants formés)



liser et d'exploiter des ressources d'information plus spécialisées.

En 1999, pour atteindre ces objectifs, il était proposé à la communauté de l'enseignement supérieur :

- d'inscrire la formation documentaire dans les contrats d'établissement;
- d'inscrire les contenus des formations dans le cadre de la discipline choisie par l'étudiant, en distinguant les besoins de l'étudiant « primo-entrant » de ceux de l'étudiant avancé (à partir du 2<sup>e</sup> cycle);
- de soutenir les initiatives des services communs de la documentation (SCD) en favorisant la mise en place

d'un niveau « ressources » qui privilégie la mutualisation des outils et des expériences, et le travail en réseau.

### Essor des formations dans les SCD

Depuis 1999, le recours aux contrats quadriennaux s'est généralisé. Chaque année, entre 70 et 90 % des universités présentent, dans le volet documentaire de leur contrat, un projet de mise en place d'une formation des usagers, voire, de plus en plus, d'extension d'un dispositif déjà existant. Certes, en 1999-2000, à une époque où les contraintes liées à la mise en place et à la pérennisation de ces

actions étaient encore mal perçues, un incontestable « effet de mode » a pu gonfler ce chiffre. Toutefois, les établissements ont rapidement pris la mesure de ces contraintes et les ont intégrées à leur réflexion : la gestion du volume d'étudiants à former, l'équipement en salles informatiques, la coordination avec les enseignants et les moniteurs ou tuteurs étudiants, et la progression pédagogique à assurer constituent aujourd'hui le socle sur lequel sont bâtis leurs projets. Preuve de l'existence d'un véritable mouvement de fond, cette problématique s'est traduite, du point de vue du métier de bibliothécaire, par l'apparition de « responsables de la formation des usagers » dans les SCD, par des publications destinées à accompagner l'action des formateurs ou rendant compte d'expériences en cours<sup>5</sup>, et par l'implication des associations professionnelles dans ce dossier<sup>6</sup>.

Les statistiques tirées de l'ESGBU (enquête statistique générale auprès des services documentaires de l'enseignement supérieur) depuis 1995 permettent de mesurer, d'un point de vue quantitatif, l'essor des formations à l'IST dans les établissements d'enseignement supérieur au cours

5. Citons, à titre d'exemples :

Claire Denecker, *Les compétences documentaires : le traitement de l'information chez l'étudiant*, Villeurbanne, Enssib, 1999.

Odile Riondet, *Former les utilisateurs de la bibliothèque*, Villeurbanne, Enssib, 2000, 239 p.

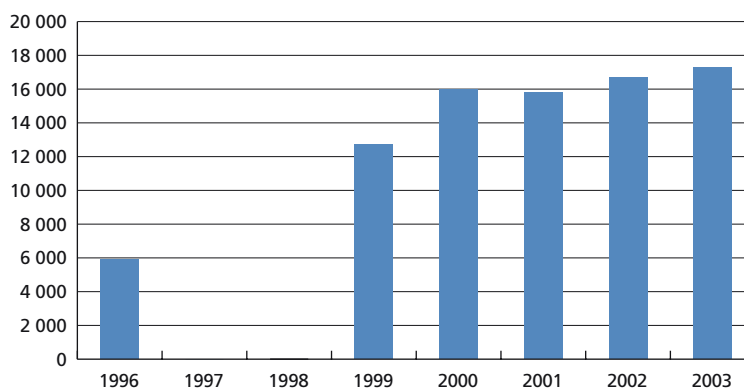
Agnès Romier, *La formation à l'IST des étudiants en science à Rouen : pour une nouvelle implication de la bibliothèque en partenariat avec l'université*, projet professionnel personnel de bibliothécaire, 2002, 46 p.

Isabelle Morlat, *La formation des usagers à Paris IV : complémentarité des actions entre SCD et université*, mémoire d'étude pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, 2003, 83 p.

À signaler également la nouvelle édition de la brochure *Repère, Ressources électroniques pour les étudiants, la recherche et l'enseignement*, Enssib, 2005. <http://reperre.enssib.fr>

6. En 2004, l'ADBU a consacré une journée d'étude au thème « Documentation et nouveaux parcours de formation ». Elle a également lancé une enquête qualitative sur les formations assurées dans les universités dont les résultats ont été rendus publics en septembre 2005 (voir, dans ce numéro, Élisabeth Noël, Marie-Annick Cazaux, « Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire », p. 24).

Heures consacrées par les SCD aux formations dans les cursus (1996/1999-2003)



de ces dernières années<sup>7</sup>. Le nombre d'étudiants formés est passé de 86 969 en 1995 à 143 782<sup>8</sup> en 2003, soit une hausse de 65 %.

Jusqu'en 1996, les formations hors cursus étaient très largement majoritaires (près de 70 % du nombre total de formés). L'impact des arrêtés instaurant la MTU dans les cursus de premier cycle est clairement visible : dès 1998, la tendance s'inverse (54 % d'étudiants formés le sont dans le cadre des cursus ; 64 % en 2003). Depuis 1995, le nombre d'étudiants formés dans les cursus a été multiplié par trois (33 000 étudiants en 1995, 91 000 en 2003).

En 2001-2002, la progression du nombre total de formés semble se stabiliser autour de 140 000 étudiants. Ce ralentissement, s'il reflète sans doute en partie les limites du dispositif de 1997, doit être nuancé. Il est pour l'essentiel dû au tassement des formations « hors cursus » qui, jusqu'à cette date, progressaient concomitamment avec leurs homologues « dans les cursus ». On peut y voir un signe de la rationalisation, par

les bibliothèques, de leur offre de formation : devant la masse d'étudiants à former, elles choisissent de consacrer leurs moyens aux formations les plus efficaces.

De fait, le nombre d'heures consacrées par les SCD aux formations dans les cursus a également été multiplié par trois entre 1996 et 2003<sup>9</sup>. Pour souligner l'importance de cet investissement pour les BU, rappelons qu'un maître de conférences (MCF) de l'Université assure un service d'enseignement annuel équivalent à 192 heures de travaux dirigés. Les 17 274 heures de 2003 représentent donc l'équivalent de 90 MCF ; si on y ajoute les 14 293 heures de formation hors cursus, sans compter les visites des SCD, on obtient l'équivalent de 74 MCF supplémentaires, soit un total de 164 « équivalents MCF » en 2003 dévolus à la formation.

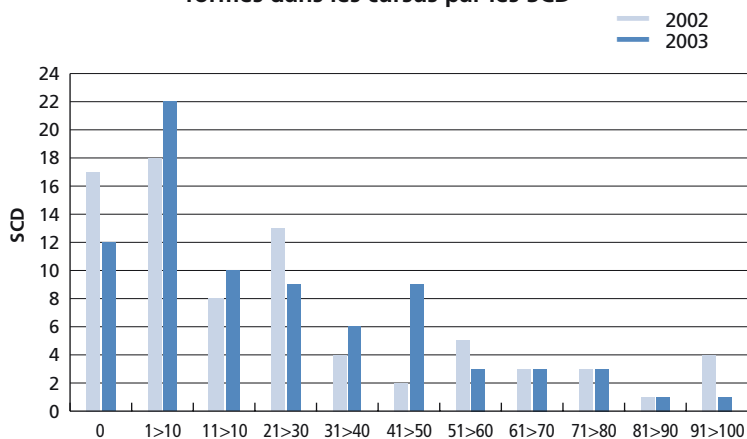
Bien entendu, dès lors que l'on examine la situation établissement par établissement, le paysage de la formation des usagers n'apparaît plus aussi homogène. Jusqu'en 2001, il était possible d'esquisser les grandes lignes d'une typologie. D'une part, les bibliothèques de province étaient,

7. Données disponibles de 1995 à 2003, à l'exception de 1997 (voir l'enquête lancée par l'Enssib cette année-là, Élisabeth Noël, « Les formations à l'information en bibliothèques universitaires : enquête nationale 1997-1998 », *BBF*, n° 1, janvier 1999, p. 30-34).

8. Formations dans les cursus et hors cursus. Les visites des SCD par les étudiants ne sont pas prises en compte.

9. Il convient, bien entendu, d'y ajouter le temps consacré à la concertation avec les équipes des UFR (unités de formation et de recherche), à la préparation des cours, à la correction des copies, à la formation de formateurs, et à la production de ressources pédagogiques.

Pourcentage d'étudiants de première année formés dans les cursus par les SCD



Le graphique ne prend pas en compte les filières de santé, d'ingénieurs et d'instituts universitaires de technologie.

globalement, plus dynamiques que celles de l'Île-de-France; d'autre part, les « *petites et moyennes pluridisciplinaires*<sup>10</sup> », sans doute en raison de leurs effectifs d'étudiants plus réduits, et les bibliothèques à dominante « Science, technique, médecine », souvent pionnières au début des années 1990, étaient les plus en pointe, reléguant loin derrière les établissements spécialisés en lettres et sciences humaines et en droit-sciences économiques. Depuis cette date, ces deux lignes de fracture se sont brouillées: le retard de l'Île-de-France par rapport à la province continue de se réduire, et, si les « *petites et moyennes pluridisciplinaires* » restent de loin les plus dynamiques, les autres catégories de BU se situent dorénavant sur la même ligne (même si des disparités très fortes peuvent continuer d'exister entre établissements d'un même type). La véritable fracture se situe à présent entre des établissements assez ou très fortement impliqués dans les cursus, et des bibliothèques qui ne s'investissent qu'à la marge dans ce

10. La Direction de l'enseignement supérieur répartit les bibliothèques universitaires en cinq groupes: « grandes pluridisciplinaires », « petites et moyennes pluridisciplinaires », « dominante science, technique, médecine », « dominante lettres, sciences humaines », « dominante droit, sciences économiques ».

domaine. La proportion d'étudiants de première année formés dans les cursus fournit à cet égard un premier indicateur quantitatif (cf. graphique ci-dessus).

Les SCD ont donc, dans leur grande majorité, fait le choix de privilégier le public des « primo-entrants »: ces formations représentent 73 % du total d'étudiants formés<sup>11</sup>. Sauf exception, ils ont mis en place des formations relativement courtes, de deux à six heures par étudiant, qui permettent de présenter le catalogue de la bibliothèque et les bases de la recherche documentaire au cours du premier semestre de l'année universitaire, sans toujours être obligatoires. Les modalités de validation de ces formations, lorsqu'évaluation il y a, restent hétérogènes, leur courte durée réduisant souvent les possibilités à la réalisation d'un document de synthèse ou d'une bibliographie commentée dans le cadre du contrôle continu. Certaines bibliothèques, plus expérimentées, proposent d'ores et déjà des formations supplémentaires tout au long du Deug et en licence. À partir de la maîtrise, les formations gagnent en longueur et abordent les problé-

11. Part des 2<sup>e</sup> année: 5 %; 3<sup>e</sup> année: 7 %; 4<sup>e</sup> année: 8 %; 5<sup>e</sup> année: 4 %; 6<sup>e</sup> année et plus: 3 %.

matiques de recherche documentaire spécifiques à chaque discipline<sup>12</sup>.

Il est rare qu'un SCD, même avec le soutien du président et des conseils de l'université, soit parvenu du premier coup à implanter des formations dans les cursus de l'ensemble des UFR. La méthode qui, à l'usage, s'est révélée la plus fructueuse, mais qui doit être adaptée au contexte local de chaque établissement, consiste à lancer un projet en y associant les partenaires les plus convaincus, et à capitaliser sur son succès pour y rallier progressivement l'intégralité des responsables de formation. La mise en place d'un véritable plan de formation des étudiants, de la première année de licence jusqu'au doctorat, reste, aujourd'hui encore, une opération complexe qui doit d'emblée être programmée sur plusieurs années.

#### Mise en place d'un niveau « ressources »

Ce développement des actions de formation des usagers au sein des bibliothèques universitaires a conduit la Direction de l'enseignement supérieur à mettre en place les différents éléments du niveau « ressources » évoqué en 1999.

#### Les Urfist

Le premier de ces éléments est constitué par le réseau des sept Urfist (unités régionales de formation à l'information scientifique et technique), créées en 1982 et composées d'un tandem enseignant-chercheur et conservateur de bibliothèque<sup>13</sup>. Afin de les positionner en soutien des SCD, de nouvelles conventions ont été signées avec leurs établissements de

12. Le volume imparti à cet article ne nous permet pas d'étudier en détail ces formations d'un point de vue qualitatif. Pour plus d'information, on se reportera aux travaux d'A.-C. Dubois, *op. cit.*, p. 17-27, et à l'*Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire* de l'ADBU.

13. Les Urfist sont implantées à Bordeaux, Lyon, Nice, Paris, Rennes, Strasbourg et Toulouse. <http://www.urfist.info>

rattachement et leurs missions ont été précisées. Ces structures sont désormais chargées :

- de la conception et réalisation de modules de formation à l'intention de formateurs de l'enseignement supérieur (chercheurs, enseignants-chercheurs, professionnels des bibliothèques, moniteurs des CIES, centres d'initiation à l'enseignement supérieur) : en 2003, 4 760 stagiaires, en majorité des professionnels des bibliothèques, ont été formés par les Urfist ;
- d'une fonction de conseil et soutien auprès des UFR et des SCD pour accompagner l'introduction de modules de formation à l'IST dans les cursus universitaires ;
- de la conception et réalisation d'outils pédagogiques multimédias ;
- d'une mission de veille scientifique et de recherche dans le domaine des NTIC et de la documentation numérique.

Suite à l'expérience très positive lancée à l'Urfist de Bordeaux en 1997, ces structures sont à présent dotées d'un conseil d'orientation regroupant, entre autres, les directeurs des SCD et les vice-présidents Documentation ou Nouvelles technologies des universités de leur ressort d'activité. Ce conseil permet aux établissements de faire remonter leurs besoins de formations de formateurs à l'équipe de l'Urfist ; il constitue également un espace d'échange et de débat, au sein duquel les partenaires peuvent concerter et éventuellement mutualiser leurs politiques, leurs projets et leurs besoins en matière de formation à l'IST.

### Les NTIC

L'encouragement à l'utilisation des NTIC dans la formation constitue le deuxième volet de ce niveau « ressources ». Entre 1998 et 2003, la Direction de l'enseignement supérieur a consacré de 150 000 à 450 000 € par an au soutien à la production de documents pédagogiques multimédias. Cet effort a permis la réalisation d'une vingtaine de documents, tous

accessibles gratuitement sur Internet et réutilisables librement par les formateurs des établissements d'enseignement supérieur<sup>14</sup>. Certains établissements ont également participé à ce mouvement en utilisant leurs ressources propres ou en inscrivant leur projet dans le cadre de leur contrat quadriennal<sup>15</sup>. Si les premiers documents réalisés ont été plutôt destinés aux étudiants avancés, et ont accompagné l'essor de la documentation électronique dans les établissements, deux types de publics ont rapidement été privilégiés par les bibliothèques et les Urfist : les étudiants de première année et les formateurs. Dans le premier cas, le recours à un document en ligne a pour ambition d'aider l'établissement à faire face à la très forte demande de formation des étudiants « primo-entrants », souvent concentrée sur le premier semestre de l'année universitaire ; dans le second cas, ces outils sont conçus pour fédérer et diffuser le travail d'une communauté de formateurs (notamment par la création de référentiels de compétences)<sup>16</sup>.

Avec du recul, on peut dresser un bilan positif, mais nuancé, de ces réalisations, qui ont en général rempli les missions que leur avaient assignées leurs créateurs. Leur grande qualité, tant technique que pédagogique, a été maintes fois remarquée : elle a permis, dans certains cas, à des SCD de se positionner au sein de leur établissement comme des acteurs incontournables de la production de documentation pédagogique multimédia. Néanmoins, deux obstacles ont contribué à limiter l'impact de ces ressources électroniques :

- la charge représentée par leur nécessaire mise à jour, tant du point de

vue technique que du point de vue des contenus, n'avait sans doute pas été estimée à sa juste mesure ; elle mobilise aujourd'hui des moyens et des compétences que les SCD ne peuvent consacrer à de nouveaux projets ;

- la difficulté pour un formateur de réutiliser un document conçu par autrui avait également été sous-estimée. S'il est facile de récupérer et de s'approprier une fiche présentant une base de données, il est plus ardu de s'approprier une démarche pédagogique et ses inévitables partis pris, surtout si la conception technique du document ne permet pas d'en isoler certaines « briques ».

On peut prévoir, sans grand risque d'erreur, que la mise en ligne de supports de cours et d'outils d'auto-formation sur les plateformes pédagogiques des universités est amenée à connaître dans les prochaines années un essor sans précédent ; l'expérience acquise dans ce domaine depuis 1998, y compris dans le cadre de l'enseignement à distance<sup>17</sup>, doit permettre aux bibliothèques d'y prendre toute leur place.

### Formist

Afin d'encourager l'utilisation et la mutualisation des ressources produites par les établissements d'enseignement supérieur, la Direction de l'enseignement supérieur a mis en place un dispositif national fédérateur confié à l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques : Formist. Lors de son lancement en 1997, le cœur de Formist était constitué d'un réservoir de documents et de ressources d'information à but pédagogique référencés sur son site web et préalablement expertisés par les membres du comité éditorial et scientifique. Cette plateforme de gestion et de diffusion de documents était complétée par un outil collaboratif destiné aux for-

14. Ces documents sont répertoriés sur le site Formist : <http://formist.enssib.fr>

15. Par exemple Cerise, Bioguide et Écoline, réalisés par l'Urfist de Paris. <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/>

16. Des dispositifs comme Metafor (<http://www.uhb.fr/urfist/metafor/>) et Forsic (<http://www.urfist.cict.fr/forsic.shtml>) servent ainsi de support aux réseaux de formateurs animés par les Urfist de Rennes et de Toulouse.

17. Notamment le campus numérique Réseaux.doc (<http://www.reseauxdoc.org/>).

mateurs qui souhaitent participer au réseau d'alimentation de la base de données.

Depuis cette date, Formist s'est considérablement développé. Le réservoir de documents et de ressources qu'il abrite s'est largement enrichi, d'un point de vue quantitatif et qualitatif. La nouvelle version du site, ouverte en 2005, intègre la notion de « parcours », grâce notamment à l'utilisation du standard LOM (Learning Object Metadata ou métadonnées servant à décrire les ressources pédagogiques). Toutefois, bien plus qu'un site web, Formist est aujourd'hui un lieu d'échange pour la communauté des formateurs, bien au-delà du petit monde des bibliothécaires : les rencontres annuelles, lancées en 2001, sont très vite devenues incontournables dans le paysage de la formation à la maîtrise de l'information.

### Les promesses du LMD

Le bilan de la mise en place de la MTU depuis 1997 apparaît donc assez largement positif, même si le contenu des formations reste parfois en deçà des préconisations des groupes de travail de 1999.

Sur un point, toutefois, ce dispositif a démontré ses limites : la collaboration avec les enseignants des disciplines. Il s'agit sans doute, à l'heure actuelle, du plus important frein à la généralisation des formations dans les cursus. De nombreuses bibliothèques éprouvent des difficultés à obtenir des enseignants disciplinaires qu'ils participent à la conception et, plus encore, à la réalisation et à la validation des formations documentaires. Ne pouvant former les milliers d'étudiants de 1<sup>er</sup> cycle en s'appuyant sur leurs seules ressources humaines, elles sont donc amenées, la plupart du temps, à recourir aux services de moniteurs ou tuteurs étudiants, de niveau 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle, qui prennent en charge une partie de ces formations. Si la proximité de ces jeunes formateurs avec les étudiants « primo-entrants » peut se révéler très positive,

le recours massif aux moniteurs a pour inconvénient de fragiliser le lien entre formation et discipline ; il suppose également, pour le SCD, une lourde charge de formation de formateurs à programmer très en amont de la rentrée universitaire ; enfin, l'absence de l'enseignant peut miner la crédibilité de la formation auprès d'un public faisant parfois preuve d'une démarche très « utilitariste » dans ses choix.

Il convient toutefois de ne pas généraliser ces remarques et d'en conclure hâtivement qu'une majorité d'enseignants n'éprouve pas d'intérêt pour les formations à l'IST. Au contraire, une enquête-test lancée en 2002 auprès des enseignants-chercheurs de sept universités avait montré que les enseignants étaient nombreux à introduire des éléments de méthodologie documentaire dans leurs enseignements disciplinaires, surtout à partir de la maîtrise, mais qu'ils n'éprouvaient souvent pas le besoin d'avoir recours à la bibliothèque. Et il existe un nombre croissant d'établissements dans lesquels l'ensemble des formateurs potentiels ont appris à coordonner leurs actions.

Il n'en reste pas moins que le monde des bibliothécaires peine parfois à mobiliser celui des enseignants-chercheurs. Si la nomination de responsables « formation des usagers » est aujourd'hui fréquente dans les SCD, l'absence de coordinateur côté enseignants se fait cruellement ressentir et oblige souvent la bibliothèque à mener des négociations individuelles avec des dizaines de personnes ayant chacune des attentes et des contraintes spécifiques : le binôme bibliothécaire/enseignant-chercheur qui a fait ses preuves dans les Urfist reste malheureusement, aujourd'hui encore, l'apanage de trop rares universités...

Même si les possibilités offertes par la mise en place du LMD<sup>18</sup> sont nombreuses, qu'il s'agisse de permettre au SCD de devenir un acteur

18. Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

pédagogique à part entière dans l'université, ou de contribuer au positionnement européen des établissements d'enseignement supérieur français, c'est en grande partie sur sa capacité à rapprocher les communautés de formateurs que sera jugée cette réforme. Et parce qu'il oblige les universitaires à recomposer leurs enseignements et à « remettre à plat » les volumes horaires liés aux crédits ECTS (European Credit Transfer System), parce qu'il les incite à proposer des parcours favorisant l'interdisciplinarité, parce que, enfin, il s'accompagne de la mise en place d'équipes pédagogiques dans lesquelles les professionnels de l'information ont toute leur place, le déploiement du LMD représente à la fois une chance et un enjeu pour les bibliothèques universitaires.

La généralisation de cette nouvelle architecture peut être douloureuse pour les SCD, car elle implique, parfois, la remise en cause d'une situation favorable acquise de haute lutte, ou la refonte de parcours de formation bien rodés<sup>19</sup>. Néanmoins, les premiers échos des établissements sont très encourageants à tous points de vue. Dès 2003, après deux années de stagnation, les chiffres de l'ESGBU sont repartis à la hausse. L'Enquête de l'ADBU confirme cette tendance<sup>20</sup> et signale une forte vague de création de formations en 2004.

D'après les projets de contrats présentés par les universités depuis 2003, et les résultats des enquêtes d'Anne-Céline Dubois et de l'ADBU, le LMD semble permettre de dépasser plusieurs points de blocage :

- le volume horaire des formations augmente considérablement, y compris pour le niveau licence où il peut atteindre 12 à 20 heures par étudiant ;
- ces formations sont souvent assurées sur deux ou trois semestres de

19. Notamment pour les formations dispensées en troisième année (ou ex-licence, 7 % d'étudiants formés) qui doivent s'adapter à leur nouveau positionnement en fin de 1<sup>er</sup> cycle.

20. Cette enquête a permis de recenser 97 790 étudiants formés à la recherche documentaire dans 60 établissements (ADBU, *op. cit.*, p. 6).

licence, ce qui donne la possibilité à la bibliothèque de construire une véritable progression pédagogique et d'échapper au traditionnel « marathon du premier semestre » ;

- elles débouchent plus fréquemment sur des formations aux objectifs plus ambitieux en master et doctorat et, de manière générale, sont plus souvent obligatoires et soumises à validation ;

- la plupart d'entre elles sont définies en collaboration avec les enseignants, et ces derniers participent plus volontiers à la réalisation et à l'évaluation des formations.

Toutefois, gardons-nous de prendre le LMD pour ce qu'il n'est pas : une formule quasi magique dont la seule invocation suffit à garantir le succès. Si le LMD représente une opportunité et un cadre plus favorable pour les SCD, il ne les exonère pas d'une démarche volontariste auprès des instances universitaires et des enseignants. Il est d'ailleurs significatif que les résultats les plus spectaculaires matérialisés dans les contrats 2003-2004 aient été obtenus par des établissements ayant depuis longtemps sensibilisé leur environnement à la nécessité de dispenser une formation à la maîtrise de l'information.

## Perspectives

Afin d'éviter que, paradoxalement, un fossé ne se creuse entre les universités alors que les perspectives de développement de l'enseignement des compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur n'ont jamais été aussi ouvertes, on peut proposer plusieurs pistes de travail. Certaines d'entre elles sont déjà connues et découlent logiquement du bilan exposé ci-dessus ; d'autres sont plus audacieuses et témoignent du degré de maturité atteint par la formation des usagers au cours des dernières années.

### Structurer et formaliser le champ de la formation à l'information

La première perspective est, bien entendu, la poursuite des efforts visant à structurer et formaliser le champ de la formation à l'information. Si les pratiques dans ce domaine sont anciennes, l'adoption de cadres réglementaires ou normatifs ne peut que donner une assise plus solide aux expériences et projets menés ici ou là. Néanmoins, la pérennité des actions de formation à l'information ne pourra être acquise que si celles-ci sont reconnues et validées localement, au niveau des universités.

Dans la continuité des réalisations actuelles, la priorité est à la poursuite de l'inscription des formations aux compétences informationnelles dans les cursus universitaires. Si la majorité des universités se sont aujourd'hui dotées de modules d'enseignement à la méthodologie documentaire, notamment depuis les arrêtés de 1997 et le passage au LMD, peu d'entre elles ont mis en place un dispositif couvrant l'intégralité des disciplines et l'intégralité des niveaux.

L'objectif à moyen terme est, notamment par le biais du LMD et des contrats quadriennaux, de remédier au morcellement des formations et de favoriser la généralisation, pour chaque discipline et chaque niveau d'enseignement, dans chaque établissement, d'une offre de formation aux compétences informationnelles progressive et formalisée dans les maquettes universitaires.

Le projet développé actuellement à l'université Laval au Québec est, dans cette optique, un exemple dont les universités françaises pourraient s'inspirer d'un point de vue méthodologique. Dans cet établissement, la bibliothèque a mis en place un programme de formation documentaire basé sur l'approche par compétences.

Celui-ci se présente sous forme de « plan cadre », divisé en deux sections : un énoncé de compétences (normes reconnues internationalement, sur le

modèle des standards ACRL - Association of College and Research Libraries - aux États-Unis)<sup>21</sup>, et surtout une séquence d'intégration de ces actions de formation aux programmes d'enseignement généraux. Cette séquence, d'une quarantaine d'heures se déroulant dans l'espace de six sessions ou semestres, présente une série d'éléments regroupés en neuf modules, dont l'objectif est de permettre une intégration progressive et continue de notion de culture informationnelle à l'intérieur des programmes d'études. Ce plan cadre est ensuite présenté à chacun des départements de l'université, et est adapté au cas par cas en fonction des souhaits exprimés par ces derniers. Ainsi, ce projet met en œuvre un cadre à la fois souple et précis, qui a obtenu jusqu'à présent bon accueil de la part des universitaires<sup>22</sup>.

Le deuxième objectif prioritaire est la clarification de la situation des formateurs. Rappelons qu'à l'heure actuelle, plusieurs catégories de formateurs sont chargées des enseignements aux compétences informationnelles : les professionnels des bibliothèques, qui représentent environ la moitié des formateurs, les PRCE (professeurs certifiés), les enseignants-chercheurs, et les moniteurs étudiants préalablement formés par les bibliothécaires<sup>23</sup>.

Une étude récente consacrée à l'identité professionnelle des formateurs à la recherche documentaire en premier cycle universitaire montre notamment comment la mission d'enseignement des compétences informationnelles est diversement ap-

21. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.html> p. 200-208.

22. Ce projet, présenté lors des 5<sup>es</sup> Rencontres Formist, est détaillé sur le site de l'université Laval :

<http://www.bibl.ulaval.ca/adele/formation.html>

23. Sur les formations, voir, dans ce numéro, les articles suivants : Claire Mouraby, « Apprendre à transmettre : un nouvel élément de l'identité du bibliothécaire ? », p. 80 et Christel Candalot dit Casaurang, « Formation à la maîtrise de l'information en premier cycle universitaire : quels formateurs ? », p. 71.

précieée par ces différents acteurs<sup>24</sup>. Cette mission d'enseignement est parfois discutée par les enseignants des disciplines, qui peuvent estimer qu'il n'entre pas dans leurs fonctions d'enseigner la méthodologie documentaire ou qu'ils ne possèdent pas les compétences nécessaires pour le faire, mais également par certains professionnels des bibliothèques (malgré l'inscription explicite dans les statuts des conservateurs depuis 1992) qui vivent mal cette « mise en concurrence » avec les enseignants, ou se sentent en porte-à-faux vis-à-vis de leurs collègues.

De plus, l'analyse montre que « *l'identité professionnelle du formateur conditionne avant tout les modalités pratiques des formations à la recherche documentaire*<sup>25</sup> ». Ainsi, le statut professionnel aurait des incidences sur la durée des enseignements, sur leur intégration ou non dans les cursus, sur les difficultés pratiques, administratives ou pédagogiques rencontrées, ainsi que sur les contenus des formations: les bibliothécaires enseigneraient essentiellement les techniques de recherche de l'information; les enseignants, la méthodologie du travail universitaire (notamment dans leur discipline); quant aux PRCE, ils seraient, selon l'auteur, dans une position intermédiaire.

Le thème retenu pour les dernières rencontres Formist, en juin 2005, « Parcours de formation documentaire des étudiants: à qui de jouer? Développer les compétences informationnelles dans un cursus disciplinaire », témoigne du manque de visibilité qu'ont les formateurs de leurs rôles et responsabilités respectifs. Il semblerait d'ailleurs que ce manque de clarté concerne également, au niveau de l'enseignement secondaire, les documentalistes des centres de

documentation et d'information des collèges et lycées, dont la responsabilité en matière de formation à la maîtrise de l'information auprès des collégiens et lycéens n'est pas suffisamment affirmée ni reconnue<sup>26</sup>.

Par conséquent, il apparaît nécessaire de clarifier la position, le rôle et les responsabilités respectives de chacun des acteurs identifiés ci-dessus, vis-à-vis des enseignements aux compétences informationnelles. Cette clarification doit également être l'occasion de relancer la réflexion sur la place de la formation à l'IST dans le métier de bibliothécaire (cette mission étant, on l'a vu, discutée par une frange de la profession). Cet encouragement à réflexion doit notamment passer par une valorisation de l'action des formateurs, par le biais de colloques, journées d'études, publications, thèses, etc., et par une réaffirmation de la mission de formation dans les responsabilités des bibliothécaires: celle-ci doit être précisée dans les fiches de poste, dans les organigrammes, et dans le détail des temps de service. Il est à espérer que ces actions contribueront à lever une bonne partie des réticences des professionnels à s'impliquer dans la formation des usagers.

De même, si la longue histoire de la formation des usagers contribue aujourd'hui à sa légitimité, elle a également été marquée par la multiplication des expressions ou sigles la désignant, chacun lié à un contexte institutionnel ou pédagogique spécifique. Il serait bon qu'un consensus se dégageât, enfin, autour d'un terme générique en français comparable à *Information Literacy*, qui permettrait aux francophones de disposer, dans leur langue, d'une expression précise pour désigner les actions d'enseignement et d'apprentissage de la méthodologie documentaire<sup>27</sup>.

Cette réflexion pourrait être l'occasion d'adapter au contexte français les standards ACRL en vigueur aux États-Unis, qui définissent l'*Information Literacy* comme un « *ensemble de compétences permettant à un individu de reconnaître qu'il a besoin d'une information, et de savoir la localiser, l'évaluer, et l'utiliser conformément à ses besoins* », et exposent dans le détail et en se plaçant du point de vue de l'étudiant, ce que recouvrent ces compétences<sup>28</sup>.

S'il n'existe en France à l'heure actuelle aucune norme analogue aux standards ACRL, des initiatives ont en revanche été lancées par des Urfist ou des SCD, soit pour fournir aux formateurs des guides d'aide à l'enseignement des compétences informationnelles (ce sont des outils tels Metafor ou Forsic), soit pour accompagner les étudiants dans leur apprentissage (comme l'outil Erudist, référentiel de compétences documentaires à l'usage des étudiants développé par le SICD de Grenoble II-III)<sup>29</sup>.

Ces réalisations innovantes n'ont cependant pas force réglementaire. L'enjeu présent est de mutualiser les travaux déjà réalisés par les établissements afin d'essayer d'établir un référentiel de compétences type, validé au niveau national, qui puisse servir à l'ensemble des établissements français. L'objet d'un tel référentiel doit être d'analyser et de présenter, pour chaque niveau d'enseignement et pour chaque discipline, la qualité des compétences à acquérir par les étudiants. Comme celles-ci ne sont pas forcément identiques en sciences physiques et en droit, en histoire et en biologie, l'implication de partenaires représentant l'ensemble des disci-

24. Christel Candalot dit Casaurang, « L'identité professionnelle des formateurs à la recherche documentaire en premier cycle universitaire », *Documentaliste*, vol. 42, n° 3, juin 2005, p. 200-208.

25. *Ibid.*, p. 204.

26. Pascal Duplessis, « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale », *op. cit.*, p. 178-189.

27. Les auteurs de cet article reconnaissent avoir sciemment contribué à cette polyphonie en considérant (à tort) comme des synonymes « formation à l'IST », « formation à la recherche

documentaire », « formation des usagers », « formation à la maîtrise de l'information », etc. Pour lancer le débat, nous proposons, suivant les recommandations de la Commission générale de terminologie et de néologie, l'expression « littérisme informationnel ».

28. Cette norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*) vient d'ailleurs d'être traduite en français par des collègues québécois.

29. <http://www.erudist.fr/>



plines sera nécessaire pour permettre d'élaborer un catalogue suffisamment complet pour avoir vocation à servir de référence nationale, utilisable par les enseignants et les formateurs comme par les étudiants.

Le concours actif des établissements pionniers et des partenaires institutionnels impliqués dans la formation des usagers est ici requis pour engager une réflexion efficace à partir des expériences conduites en France et à l'étranger.

### Améliorer les contenus des formations

La clarification des rôles et responsabilités des différents acteurs, la généralisation dans l'ensemble des disciplines et des niveaux, la rédaction de référentiels nationaux d'enseignement et d'apprentissage, doivent pouvoir déboucher sur une amélioration des contenus de formation eux-mêmes.

Dans cette optique, la première garantie de qualité d'un programme de formation repose sur le caractère progressif de l'apprentissage. Les compétences doivent être acquises peu à peu, des plus simples aux plus avancées. Cette progression se traduit par la réalisation de parcours d'apprentissage: la logique de tels parcours est de proposer un approfondissement progressif des connaissances, évalué régulièrement sous forme de crédits ECTS, en fonction des attentes définies dans les référentiels de compétences élaborés pour chaque niveau d'enseignement (début/fin du L, M, D). À cette étape, les référentiels se révèlent particulièrement utiles, à la fois pour les formateurs comme aide à l'enseignement et à l'évaluation, et pour les formés, comme guide d'apprentissage.

L'élaboration de parcours de ce type à l'université suppose d'une part la connaissance préalable des réelles compétences des étudiants à leur entrée dans le monde de l'enseignement supérieur, et d'autre part l'évaluation des formations actuellement

existantes en relation avec leur impact réel sur la réussite des étudiants, notamment lors du cycle de licence.

Si une enquête sur les compétences des étudiants à leur entrée dans le monde universitaire reste à mener en France, celle réalisée au Québec sous la direction de Diane Mittermeyer de l'université McGill de Montréal fait déjà référence<sup>30</sup>. Quant à l'évaluation des compétences des étudiants en fin de licence, elle permettrait de repérer les points forts et points faibles des dispositifs d'enseignement actuels, tout en apportant des arguments en faveur de la défense des formations à la méthodologie documentaire dans les cursus universitaires: c'est un des objectifs déclarés du projet Sails - Project for the standardized assessment of information literacy skills, lancé par l'université de Kent State aux États-Unis<sup>31</sup>.

Dans la même optique, un autre projet américain, mené en Floride et présenté lors du dernier congrès Ifla à Oslo en août 2005, s'attache à étudier et analyser les bibliographies des thèses rédigées par les étudiants: l'objectif est d'évaluer la qualité de ces bibliographies, qui témoigne - en partie - de la maîtrise ou non des compétences documentaires chez les étudiants de fin de 3<sup>e</sup> cycle<sup>32</sup>.

C'est à partir de cette double base que l'on pourra juger suffisamment solide, et en rapport avec les objectifs fixés dans les référentiels de compétences tels qu'exposés dans le paragraphe précédent, que pourront être proposés différents parcours de formation, divers contenus d'enseignement adaptés à la fois aux connaissances préalables et aux objectifs définis dans les référentiels. Ainsi, tout comme un établissement a intérêt à mettre en place un plan pro-

gressif de formation de ses étudiants, il est à présent nécessaire de favoriser la mise en place d'un « parcours de formation du système éducatif », qui prendra appui sur les dispositifs existant dans l'enseignement secondaire (B2i ou brevet Informatique et Internet, TPE ou travaux personnels encadrés), assurera la coordination avec le C2i (certificat Informatique et Internet), et permettra à terme de recentrer les formations universitaires sur des contenus réellement « universitaires ». C'est l'idée du « passeport documentaire » du secondaire vers le supérieur<sup>33</sup>.

Mais d'autres pistes peuvent également être suivies pour enrichir les enseignements dispensés. Ainsi, il pourrait être intéressant d'essayer progressivement de dépasser la simple présentation de ressources ou de méthodes, pour insérer à ces formations à la méthodologie documentaire une présentation des circuits de *production de l'information*, tant éditoriale qu'universitaire, qui aborderait notamment les notions d'*open access* et de publication scientifique. De même, l'expérience menée à l'université de La Rochelle, qui inscrit la formation documentaire dans l'apprentissage plus vaste du « métier d'étudiant » et favorise ainsi le développement personnel de la personne, pourrait sans nul doute être également un exemple à méditer<sup>34</sup>.

Une analyse similaire à chaque niveau de formation universitaire devrait conduire à l'élaboration d'une politique cohérente de production d'outils pédagogiques. Le recours à Formist permettra de mener une cartographie précise des documents pédagogiques disponibles en fonction

30. Enquête accessible à l'adresse suivante: <http://www.crepuq.qc.ca/documents/bib/formation/etude.pdf>

31. Les derniers résultats du projet Sails (janvier 2005) sont disponibles à l'adresse suivante: <http://sails.lms.kent.edu/plans/skillsets.html>

32. [http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/078e-Tunon\\_Brydges.pdf](http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/078e-Tunon_Brydges.pdf)

33. Sur une expérience de « passeport documentaire », voir, dans ce numéro, Alain Chante, « Un passeport encore valide? », p. 33.

34. Sur l'exemple de La Rochelle, voir la présentation réalisée par Philippe Pinçon, directeur du SCD, lors du congrès de l'ADBU 2004, à l'adresse suivante: <http://www.sv.cict.fr/adbu/> Voir aussi, dans ce numéro, Philippe Pinçon, Christian Moreau, « De l'initiation documentaire au projet: une adaptation méthodologique au cursus licence à l'université de La Rochelle », p. 30.

des contenus disciplinaires. La priorité est de recenser, pour chaque discipline, les documents pédagogiques qui existent actuellement et les degrés de la discipline qu'ils recouvrent, afin de pouvoir déterminer quelles sont les lacunes à combler. Cette démarche devra s'accompagner d'un suivi étroit des développements de la normalisation et de l'indexation des ressources pédagogiques, le but étant de favoriser l'interopérabilité de ces dernières et la possibilité de liens entre les productions éditoriales du secteur privé et celles de l'université. L'émergence et le développement du standard LOM vont d'ailleurs dans ce sens<sup>35</sup>.

Enfin, la réflexion sur l'enseignement à distance, sur son rôle, son articulation avec le présentiel et avec les ressources mises à disposition par le SCD ou l'université, devra être développée, avec, en ligne de mire, le problème des effectifs du 1<sup>er</sup> cycle. En effet, l'essor des dispositifs d'enseignement à distance pourrait être une réponse au considérable volume d'heures devant être assurées en direction du public de licence, et que ne peut traiter le personnel des bibliothèques, que ce soit avec ou sans le concours des enseignants ou de moniteurs étudiants.

L'existence de tutoriels de formation en ligne, tels Cerise développé par l'Urfist de Paris, Infosphère créé par l'université du Québec à Montréal<sup>36</sup>, ou Discus en Allemagne<sup>37</sup>, est à souligner, car ces réalisations visent à favoriser l'autoformation des étudiants en complétant les formations assurées par l'université. Elles peuvent également être utiles à des per-

sonnes en dehors de tout organisme d'enseignement, et dans un monde où les concepts de formation continue et de formation tout au long de la vie ne cessent de prendre de l'importance, le développement de tutoriels en ligne ne peut qu'être encouragé.

### Renforcer le fonctionnement en réseau des partenaires

Néanmoins, une multiplication anarchique des programmes de formation ou des outils en ligne n'est pas un gage de qualité ni d'efficacité : seules des actions coordonnées et un fonctionnement en réseau pourront apporter des résultats durables et efficaces. Ainsi, autant certains établissements possèdent une expérience éprouvée des questions touchant à l'*Information Literacy*, autant d'autres sont à présent en « retard » sur ces points, pour différentes raisons. Le fonctionnement en réseau doit – en mutualisant les expériences et en coordonnant les actions – permettre d'atténuer ce décalage et de réduire les « inégalités » entre établissements, et ce afin d'éviter l'émergence d'une « France à deux vitesses », d'une « fracture numérique de la formation à l'IST ».

En réalité, le terme de « réseau » peut s'appliquer à quatre échelles différentes.

### Réseau interne aux établissements

La première échelle est celle du réseau interne aux établissements. Il est important que ce réseau soit développé, afin d'impliquer réellement l'ensemble du personnel, que ce soit dans l'enseignement aux étudiants, dans l'évaluation des formations, ou dans le suivi des cours en ligne disponibles sur le serveur de l'université. Nous n'entendons par là pas uniquement le personnel du service de documentation, mais bien le personnel de l'université ou de l'école, enseignants-chercheurs et moniteurs des CIES.

Inversement, l'implication des bibliothécaires (au sens générique, non

statutaire) dans les activités des UFR reste insuffisante<sup>38</sup>. La participation des personnels scientifiques des bibliothèques dans les programmes de recherche des UFR (notamment par la rédaction d'une thèse), dans l'organisation par ces dernières de colloques, de journées d'études ou d'expositions, permettrait de tisser des liens étroits entre la bibliothèque et les composantes d'enseignement. De fait, ces liens faciliteraient l'élaboration en commun par les deux partenaires de programmes de formation à l'information et leur inscription dans les maquettes des enseignements, tout en renforçant par ailleurs la crédibilité disciplinaire des bibliothécaires auprès des enseignants-chercheurs.

En outre, le recours généralisé à des moniteurs étudiants pour pallier le manque de collaboration entre enseignants et bibliothécaires ne saurait être une solution durable pour les SCD, ni même pour l'université, notamment en raison du coût élevé des recrutements de moniteurs.

Les solutions envisageables à moyen et long terme résident dans la clarification des responsabilités des différentes catégories de formateurs, et surtout dans une meilleure collaboration entre bibliothécaires, enseignants et PRCE, grâce à la mise en place d'équipes pédagogiques communes. La formation des futurs enseignants (CIES, IUFM, etc.) et des enseignants-chercheurs chargés de relayer les enseignements délivrés par les professionnels de l'information, leur sensibilisation précoce aux enjeux pédagogiques aujourd'hui au cœur des problématiques de l'enseignement supérieur, constituent d'autres pistes d'action, déjà mises en œuvre par les Urfist, et qui devront être renforcées.

35. Voir les interventions de la journée d'étude du 16 novembre 2004 sur l'indexation des ressources pédagogiques :

[http://www.enssib.fr/article.php?id=193&cat=Bibliothèque%20numérique&id\\_cat=193](http://www.enssib.fr/article.php?id=193&cat=Bibliothèque%20numérique&id_cat=193)

36. <http://www.bibliothèques.uqam.ca/InfoSphere/index.html>

37. Discus (*Developing Information Skills and Competences for University Students*), tutoriel développé par la bibliothèque de l'université de technologie de Hambourg. <http://discus.tu-harburg.de/login.php>

38. Sur ce point, voir les interventions de Pierre Saltel, maître de conférences, et Yvon Bourquin, bibliothécaire, lors des 5<sup>es</sup> rencontres Formist.

### Réseau régional

En effet, c'est ici que la deuxième échelle, celle du réseau régional, révèle toute son utilité. Les établissements peuvent s'appuyer sur l'expérience et la compétence des Urfist. La collaboration à l'échelle régionale doit notamment se manifester par la multiplication des formations de formateurs communes aux établissements partenaires. De même, la préparation et le suivi des réunions des conseils d'orientation des Urfist par les formateurs des différents SCD favorisent les échanges d'expériences et la mutualisation des pratiques.

Depuis l'origine, l'une des principales missions des Urfist a été de former les enseignants-chercheurs à la méthodologie de la recherche documentaire, afin que ceux-ci puissent relayer et démultiplier les formations auprès de leurs propres étudiants. Cependant, les forces limitées des Urfist ne leur permettent plus aujourd'hui de satisfaire seules l'ensemble des demandes de formation remontant des établissements, y compris, de plus en plus, des bibliothèques publiques: sur ce point, une coordination plus étroite doit être mise en place avec les CRFCB (centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques) et le service de formation de l'Enssib.

### Réseau national

Troisième échelle, le réseau national: l'Enssib, par le biais du dispositif Formist, doit renforcer son rôle de relais des expériences de formation à la maîtrise de l'information mises en œuvre dans les établissements. Le succès rencontré chaque année par les Rencontres, en France comme

en Europe, témoigne de l'envergure prise désormais par Formist, reconnu tant pour sa qualité de réservoir de documents pédagogiques que pour son rôle de fédérateur.

Ainsi ce site web est-il à la fois un outil de veille performant concernant la production éditoriale sur l'*Information Literacy*, et permet-il, notamment *via* le blog *Formist Informations*, de suivre les réflexions et projets menés au niveau international.

Mais, au-delà d'une meilleure identification de l'existant, Formist a également vocation à réfléchir à la structure même et aux usages des futurs outils et documents pédagogiques que mettront en œuvre les établissements d'enseignement supérieur. Étant donné la somme des investissements nécessaires à la conception et à la mise à jour de ces documents, il est impératif, au-delà des questions d'interopérabilité entre ressources et plateformes, d'améliorer la souplesse d'utilisation et d'appropriation de ces productions par les formateurs et par les étudiants. Un découpage plus fin des contenus, prenant appui sur la notion de compétences, et le recours accru aux technologies *open source*, doivent permettre de simplifier les procédures d'élaboration de parcours individuels destinés aux étudiants.

### Réseau international

La collaboration à l'échelle internationale est d'ailleurs appelée à prendre de plus en plus d'importance, notamment avec le déploiement progressif du LMD en Europe. Ainsi, le Réseau européen pour la culture et l'information (EnIL) vise-t-il à mutualiser les expériences menées dans les différents pays afin de cons-

tituer un réseau d'experts, dont les objectifs seraient notamment de dégager les axes de recherche prioritaires, d'échanger méthodologies et ressources pédagogiques, et d'étudier la faisabilité d'un « *permis de conduire européen en information*<sup>39</sup> ».

De même, il est révélateur que l'Ifla se soit dotée d'une nouvelle section, consacrée à l'*Information Literacy*, où siègent les principaux acteurs du secteur au niveau mondial. L'intérêt d'une collaboration internationale, ne serait-ce que par l'échange d'expériences, a été démontré lors des rencontres Formist par les contributions souvent novatrices de personnalités étrangères invitées: à l'occasion des dernières rencontres, en juin 2005, ce sont même quatre professionnels étrangers (du Québec, du Royaume-Uni et de Suisse) qui ont pu communiquer autour de leurs projets.

L'implication de l'ensemble des partenaires, chacun selon ses possibilités, dans ces multiples réseaux, doit aider les bibliothèques de l'enseignement supérieur à mener à bien leur mission de formation des étudiants à la méthodologie documentaire, en appliquant des programmes, en utilisant des normes et standards, et en produisant des ressources ayant fait l'objet d'une validation de la communauté des formateurs.

De nombreux chantiers sont donc ouverts à la communauté scientifique s'intéressant à l'*Information Literacy*: il ne reste qu'à s'y impliquer activement.

Septembre 2005

39. European Network on Information Literacy: <http://www.ceris.to.cnr.it/Basili/EnIL/index.html>