

# Voyage en Infolit

## Alice derrière l'écran ou quelques notes d'un voyage d'étude aux États-Unis

**P**asser quelques mois dans une bibliothèque américaine, découvrir d'autres modes de fonctionnement, de pensée, questionner et comparer avec l'organisation française, telle est l'opportunité qu'offrent les bourses Fulbright<sup>1</sup> à tout professionnel en poste depuis au moins cinq ans.

**Sylvie Chevillotte**

École nationale supérieure  
des sciences de l'information  
et des bibliothèques  
chevillo@enssib.fr

Étant coresponsable depuis quelques années du service Formist (Formation à l'information scientifique et technique) de l'Ensib et particulièrement impliquée dans le volet international de ce service, il m'a semblé intéressant d'aller étudier le système américain de formation des étudiants à la maîtrise de l'information. Les États-Unis sont en effet pionniers dans ces formations. Ce sont eux, également, qui ont créé le concept d'*Information Literacy* et l'ont défini<sup>2</sup>.

L'objectif de mon séjour était d'établir un « *état de l'art de la formation à la maîtrise de l'information dans les bibliothèques universitaires américaines*<sup>3</sup> », et, pour ce faire, j'ai sélectionné trois lieux d'étude :

- La bibliothèque publique et universitaire de San José, Californie, où j'ai séjourné deux mois. C'est le lieu que j'ai choisi pour effectuer une étude de « terrain ». Ce choix se justifiait doublement : par le fait que la directrice de la San José State University Library, Patricia Breivik, est la présidente du Forum national sur l'*Information Literacy* (NFIL)<sup>4</sup>, et également par l'appartenance de la SJSU au regroupement des universités de l'État californien (CSU) très impliqué depuis 1995 dans le développement des compétences informationnelles des étudiants<sup>5</sup>. J'y ai participé à de nombreuses réunions, à des cours très variés, j'ai eu des discussions et des entretiens avec de nombreux bibliothécaires. Au-delà du sujet de la formation, ce premier lieu d'étude m'a permis de cerner les spécificités culturelles et organisationnelles des bibliothèques américaines.

- Le Library Orientation Exchange - Loex<sup>6</sup> -, mon deuxième lieu d'ac-

1. Renseignements sur le site de la Sous-direction des bibliothèques. Rubrique « Relations internationales » : <http://www.sup.adc.education.fr/bib/>

Sur le site Fulbright, bourses « chercheurs » : <http://www.fulbright-france.org/>

2. 1989. « Officialisation » du terme *Information Literacy* et définition par l'American Library Association : *Final Report of the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy* (1989), <http://www.infolit.org/documents/89Report.htm>

« Être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter. » Traduction par P. Bernhard de la définition de l'ALA.

3. Le rapport d'étude sera disponible sur le site de la Sous-direction des bibliothèques et de la documentation, avec les rapports des boursiers précédents : <http://www.sup.adc.education.fr/bib/>

4. SJLibrary : <http://www.sjlibrary.org/>  
NFIL : <http://www.infolit.org/>

5. CSU. Regroupement de 23 campus d'universités d'État (State Universities).

Pages web sur les bibliothèques du CSU : <http://www.calstate.edu/LS/>

Une présentation du projet par : S.C. Curzon, "Cooperating for success: the Information Competence Initiative of the California State University", *Resource Sharing & Information Networks*, 2002, vol. 16, n° 1.

6. Loex : <http://www.emich.edu/public/loex/loex.html>

Diplômée en sciences politiques,

**Sylvie Chevillotte** est coresponsable du service Formist à l'Enssib. Elle a exercé auparavant à la bibliothèque municipale du Mans et a dirigé la bibliothèque départementale du Maine-et-Loire. Auteur de plusieurs articles et de contributions à des colloques, elle a dirigé La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problématiques et perspectives (Presses de l'Enssib, 2004) et a collaboré à Information literacy in Europe (Rome, Italian National Research Council, 2003). Elle est, depuis août 2005, secrétaire de la section Information Literacy de l'Ifla.

cueil, est un service qui a été implanté au début des années 1970 à l'université d'Eastern Michigan, Ypsilanti (EMU). Ce service précurseur regroupait les documents pédagogiques de toutes sortes - cours, programmes - et de tous types de supports - photocopiés, vidéos - des bibliothèques membres. Il s'agissait d'un réseau de coopération. L'ancêtre de Formist, en quelque sorte! Aujourd'hui, Loex publie deux journaux électroniques: une *newsletter* mensuelle et un bulletin trimestriel. Son activité majeure est l'organisation du congrès du même nom. Enfin, Loex a un projet de publication sélective de ressources pédagogiques en ligne. Ce deuxième lieu permettait d'étudier des ressources.

- Le troisième volet de mon étude a consisté à participer au congrès Loex qui se tenait à Louisville, Kentucky<sup>7</sup>. Le nombre de participants à ce congrès spécialisé sur l'*Information Literacy* reste volontairement limité par les organisateurs à un petit nombre (environ 250 cette année). Participer à ce congrès signifiait rencontrer les acteurs principaux de la formation et assister à des ateliers très divers. J'y ai présenté une communication sur la formation dans les bibliothèques françaises et ai complété le congrès par la visite de la bibliothèque universitaire de Louisville dont la directrice, Hannelore Rader, est impliquée dans l'*Information Literacy* depuis des décennies.

Comme tous les boursiers Fulbright, j'ai bénéficié d'un accueil très

7. <http://library.louisville.edu/loex2005/index.html>

chaleureux et ai pu rencontrer la plupart des personnes-clés de la formation aujourd'hui. Tous m'ont accordé temps et attention.

J'ai visité un certain nombre de bibliothèques autres que mes « bibliothèques d'accueil » et ai généralement présenté les bibliothèques françaises dans la plupart de celles-ci. Cela a donné lieu à des échanges intéressants et parfois animés.

Telle Alice au pays des merveilles, je suis passée derrière le miroir et, plus précisément, derrière l'écran d'ordinateur. Mes principales interrogations étaient les suivantes: que se passe-t-il réellement, concrètement dans les bibliothèques? Au-delà des sites web, des effets d'annonce, des textes de politique générale, des chiffres, des didacticiels ou des portails, quelle est la réalité de la formation aux États-Unis aujourd'hui?

Les formations sont-elles très différentes de celles que nous connaissons en France? Y a-t-il des points dont nous pourrions nous inspirer? D'autres sur lesquels nos avancées sont plus satisfaisantes?

J'ai choisi, dans cet article, de lancer quelques pistes de réflexion. Le lecteur intéressé pourra se reporter à d'autres écrits autour de ce séjour qui développent certains points, ainsi qu'à l'article de Lisa Hinchliffe sur la formation aux États-Unis<sup>8</sup>.

## Historique et contexte culturel

Le paysage américain est très décentralisé, avec de plus, des universités de types différents. Les universités, universités d'État, collèges, collèges communautaires... sont des

8. Voir note 3 du rapport d'étude. Notes de voyage sur le Blog Formist Informations, de février à mai 2005: <http://blogformist.enssib.fr> Sylvie Chevillotte, « A l'Ouest, du nouveau? Regards sur quelques pratiques américaines », communication aux 5<sup>es</sup> rencontres Formist, 9 juin 2005. Actes électroniques à paraître sur le site de l'Enssib. Voir, dans ce numéro, l'article de Lisa Hinchliffe, « Nouveaux développements en maîtrise de l'information », p. 56.

structures d'enseignement supérieur ayant des missions et des publics différents. Historiquement, la question de la formation des usagers s'est posée beaucoup plus tôt aux États-Unis qu'en France. Ceci est dû à un système pédagogique qui favorise davantage les recherches faites par les étudiants que les cours magistraux. Les étudiants doivent depuis longtemps fréquenter la bibliothèque pour rendre leurs devoirs et dossiers. Autre point important, le rôle-clé joué par le « bibliothécaire de référence » dans l'organisation des bibliothèques universitaires américaines. Ceci explique qu'au début des années 1960 - et même avant -, de véritables cours ont commencé à être dispensés aux étudiants et que les bibliothécaires se sont sentis concernés par ce sujet dès le début des années 1970.

L'évolution sémantique des termes est intéressante à noter: dans les années 1960-1970, les bibliothécaires parlent de « *bibliographic instruction* » « instruction ou enseignement bibliographique »; l'on note également « *library orientation* » « orientation dans la bibliothèque » au début des années 1970, expression bientôt remplacée par « *library instruction* » ou « enseignement de l'usage de la bibliothèque ». Tous ces termes coexistent plus ou moins et certains sont encore vivaces. Les mots-clés qui, à cette époque-là, étaient: bibliothèque, bibliographie et instruction, vont progressivement évoluer vers la notion d'information et dépasser le strict cadre de la bibliothèque.

Le tournant s'opère à la fin des années 1980 avec la publication du rapport de l'ALA. Petit à petit, le terme d'*Information Literacy* va être utilisé largement<sup>9</sup>. Il ne fait cependant pas l'unanimité, et, dans un questionnaire distribué dans le cadre de mon étude, un certain nombre de bibliothécaires interrogés déclarent l'employer « *faute*

9. Essai de définition du concept: Sylvie Chevillotte, « Bibliothèques et *Information Literacy*: un état de l'art », *BBF*, 2005, n° 2. [http://bbf.enssib.fr/bbf/html/2005\\_50\\_2/bbf-2005-02-0042-007.xml.asp](http://bbf.enssib.fr/bbf/html/2005_50_2/bbf-2005-02-0042-007.xml.asp)

de mieux ». On rencontre également « *Information competency* » « compétence informationnelle » ou « *Information fluency* » « aisance informationnelle », tandis que certains, désireux de se faire entendre des enseignants, n'hésitent pas à parler de « *critical thinking* » ou « pensée critique ».

Dans la réalité, de nombreux cours sont aujourd'hui dispensés sous la forme de « *one hour, one shot* » ou « une heure, une injection ». Cette formule exprime bien la réalité d'un cours réduit à une présentation des ressources de la bibliothèque et dispensé une seule fois durant le cursus de l'étudiant. Peut-on alors parler réellement de formation à la maîtrise de l'information dans toutes ses composantes? Ne serait-il pas plus juste de reconnaître que l'on se trouve plutôt, dans ce cas, dans une situation d'enseignement de l'usage de la bibliothèque?

Si l'on compare ces données à la situation française, il me semble que la massification des cours est intervenue plus tardivement en France - milieu des années 1990 - et que le fait de ne pas avoir cet historique « lourd » peut être une chance et permettre d'aller plus vite et plus loin! En effet, grâce à l'impact de la réforme dite LMD (licence, master, doctorat) dans les universités françaises, de nombreuses formations s'inscrivent dans les cursus, se déroulent sur plusieurs séances et ne sont donc pas réduites à une seule session.

Sur le plan terminologique, même si aucun terme n'est idéal tant il s'agit d'une réalité complexe et multifacette, il faut souligner l'impact du rapport de l'ALA et l'importance d'un vocabulaire commun dont je me fais l'avocate pour le français depuis des années.

Diane Mittermeyer avait recensé en 2003 les termes francophones employés pour *Information literacy*<sup>10</sup>.

10. Diane Mittermeyer, « Les connaissances en recherche informationnelle: résultats d'une enquête auprès d'étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises », in Sylvie Chevillotte et Frédéric Saby, (dir.), *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problèmes et perspectives*, Presses de l'Enssib, 2004.

Il ne semble pas y avoir eu d'évolution depuis. Or, comment les professionnels peuvent-ils s'entendre et surtout se faire entendre s'ils ne peuvent pas utiliser un langage commun avec un terme relativement clair, un concept et une définition? Faut-il organiser un séminaire d'experts - mais quels experts? Faut-il qu'une instance - mais laquelle - décide arbitrairement d'un terme? Devons-nous palabrer encore vingt-cinq ans en réunissant dix commissions pour aboutir à ce que les Américains ont réalisé en un an? Un concept et une définition. La sphère francophone doit se mobiliser à ce sujet. Formist peut être un socle possible pour lancer une réflexion commune aboutissant sur une décision.

### Agences d'accréditation et normes

Une autre différence frappante avec la situation française est le rôle des agences d'accréditation<sup>11</sup>. Elles évaluent régulièrement les universités et les formations qui doivent répondre à un certain nombre de critères bien définis. Parallèlement à cela, les instances universitaires - équivalentes des conseils d'administration ou des conseils scientifiques - déterminent des compétences fondamentales à acquérir par les étudiants (« *Core Competencies* »). Il y a donc un réel enjeu à voir y figurer les compétences informationnelles. Les bibliothèques en sont bien conscientes et un réel lobbying s'opère *via* les directeurs et les responsables de formation pour rendre obligatoires les formations dans les cursus et, si possible, développer les enseignements.

Le fait que les formations sont évaluées a amené l'ALA à établir des normes<sup>12</sup>. Après une définition et une présentation de l'utilisation possible

11. B. Gratch-Lindauer, "Comparing the regional accreditation standards: outcomes assessment and other trends", *Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, n° 1-2.

12. Information Literacy Competency Standards for Higher Education: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>

des normes, le document définit cinq compétences à acquérir par les étudiants et les détaille en indicateurs de performance et résultats.

Une version abrégée - ne comportant que la norme - est disponible en français<sup>13</sup>. Discutables, simplifiables, amendables, les normes constituent un élément structurant de la formation. Elles permettent à tous les formateurs - enseignants et bibliothécaires - de se référer au même modèle. Libre à eux de n'en utiliser qu'une partie ou de les adapter. Il est intéressant de constater qu'un système totalement décentralisé a généré deux éléments de référence qui sont la définition de l'*Information Literacy* et les normes, et que ces deux éléments forment la base des formations partout aux États-Unis. Dans les deux cas, ces modèles ont été élaborés par des associations.

À mon avis, il s'agit là d'un point essentiel à développer en France. Il n'existe pas, pour l'instant, de système d'évaluation réellement équivalent aux agences d'accréditation, même si les diplômes universitaires doivent être habilités par le ministère de l'Éducation. Il est indispensable d'élaborer un outil de cadrage des compétences à acquérir et de moyen de les évaluer, commun et utilisé dans toutes les universités. Le référentiel EruDist, développé par l'université Grenoble II-III, avec la participation d'autres bibliothèques, pourrait être ce socle commun, à condition de continuer à le faire évoluer et de le diffuser largement<sup>14</sup>. En effet, normes ou référentiels procèdent d'une même logique: déterminer précisément ce qui est attendu de l'étudiant « info-compétent » et les moyens pour lui permettre d'y parvenir.

L'un des freins majeurs au développement de certaines actions en France résulte de la faiblesse du tissu associatif et de l'éclatement des ini-

13. Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/infoLit-French.pdf>

14. Référentiel EruDist: <http://www.erudist.fr/>

tatives. Paradoxalement, les bibliothèques universitaires dépendent à la fois d'un système centralisé qui soutient énormément les actions de formation *via* le Bureau de la formation à la Sous-direction des bibliothèques et d'un système décentralisé où les décisions essentielles se prennent dans chaque université.

### Le rôle des associations professionnelles

Comme signalé ci-dessus, les associations ont un rôle-clé et constituent un socle pour l'action des bibliothèques américaines. Il s'agit là encore d'une différence culturelle frappante, que l'on remarque tout autant dans le domaine bibliothéconomique que dans d'autres domaines de la société civile. Peut-être s'agit-il d'une survivance de l'esprit pionnier et de la nécessité de se regrouper pour faire face à des situations hostiles, toujours est-il que la société américaine se caractérise par l'investissement associatif et les bibliothèques ne sont pas en reste.

Les chiffres sont étonnants pour un esprit français: le congrès de l'ALA regroupe chaque année vingt à trente mille personnes. Parmi les 13 000 membres adhérents de l'Association of College and Research Library (ACRL), 4 000 appartiennent à la section Instruction<sup>15</sup>. À côté de cette section très puissante et active, on compte des branches voisines<sup>16</sup>. Il est difficile, pour un néophyte, de se retrouver dans ce foisonnement de structures et de sous-structures. En passant derrière l'écran et au fil des entretiens, la situation devient plus claire. Au niveau régional, il existe également des myriades d'associations qui ont souvent une composante spécialisée sur la formation.

15. ACRL Instruction Section: <http://www.ala.org/ala/acrl/aboutacrl/acrlsections/instruction/homepage.htm>

16. Par exemple, la table ronde de l'ALA sur la « library instruction » LIRT: <http://www3.baylor.edu/LIRT/> ou encore le site web de l'ACRL sur l'Information Literacy: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/informationliteracy.htm>

Le rôle de ces associations est réel: elles publient des documents et des normes, animent des forums de discussion<sup>17</sup>, proposent des sujets de conférences lors des grands congrès et jouent, enfin, un rôle de formation continue *via* les « programmes d'immersion ». Ces derniers sont des programmes de formation continue qui se déroulent tous les étés. Très sélectifs, car il s'agit de proposer des méthodes de formation active, ils contribuent à créer un terreau commun entre les bibliothécaires venus des quatre coins du pays<sup>18</sup>.

La situation française est bien différente, mais pas désespérée! Une organisation institutionnelle forte semble se substituer à un tissu associatif faible sur le sujet de la forma-

17. *Information Literacy List*. Liste de discussion de la section Instruction de l'ACRL.

18. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/professactivity/iil/immersion/immersionprograms.htm>

tion. À l'impulsion et au soutien de la Sous-direction des bibliothèques et de la documentation, au rôle d'information, de diffusion, de partage des informations et de formation de Formist, s'ajoute le travail des unités régionales de formation à l'information scientifique et technique (Urfist) dans la formation des formateurs au niveau régional, dans la création de réseaux de formateurs et dans l'élaboration de documents pédagogiques<sup>19</sup>. Sans oublier, bien évidemment, tout le travail effectué dans les bibliothèques par des professionnels de plus en plus nombreux, ni, au niveau associatif, le travail d'enquête sur la formation mené récemment par l'Association des directeurs de bibliothèques universitaires<sup>20</sup>. Tous ces efforts sont réels.

19. <http://www.sup.adc.education.fr/bib>

20. Voir, dans ce numéro, Élisabeth Noël, Marie-Annick Cazaux, « Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire », p. 24.



Hall de la bibliothèque publique et universitaire Martin Luther King Jr à San José en Californie. © Sylvie Chevillotte

## Quelques éléments sur la formation

Un point intéressant – et peu étonnant – réside dans la similitude des publics étudiants américains avec ceux des pays européens. Il s'agit d'un public hétérogène, qui travaille souvent pour financer ses études. Pour un grand nombre d'entre eux, ce sont les premiers membres de la famille à accéder à l'enseignement supérieur. Un des sujets de préoccupation important, qui a donné lieu à de nombreuses publications, est celui des minorités ethniques<sup>21</sup>. L'autre sujet qui recoupe les préoccupations françaises est celui des étudiants de première(s) année(s). Ils font l'objet de sollicitudes et de nombreuses initiatives. Là encore, les revues professionnelles foisonnent d'articles – et parfois de recettes – à leur sujet. On peut signaler l'initiative des collègues communautaires (*Community Colleges*) californiens qui ont élaboré une liste de compétences-clés à acquérir par les étudiants de première année. Ce projet, qui débute, a pour objectif la mise en place de formations similaires dans les différentes universités du campus afin de faciliter les passerelles. Le groupe des collègues de la région de la baie de San Francisco a également élaboré un projet d'évaluation commun<sup>22</sup>.

Les formations revêtent des formes variées. En dehors des cours d'une heure, déjà mentionnés, qui se déroulent toujours en présence de l'enseignant concerné et ont pour objectif la présentation des ressources de la bibliothèque, bien d'autres formations sont proposées. Elles sont, dans certains cas, similaires aux formations françaises – plusieurs séances détaillées inscrites dans le programme –, parfois plus ambitieuses,

21. Publication sur le site de la section Instruction de l'ALA/ACRL d'une bibliographie sur la formation des minorités.

<http://www.ala.org/ala/acrlbucket/is/publicationsacrl/diversebib.htm> [consulté le 27 octobre 2005].

22. Bay Area Assessment project: <http://www.topsy.org/ICAP/ICAPProject.html>

### Le 33<sup>e</sup> congrès Loex

Les premiers congrès Loex ont rassemblé à l'université d'Eastern Michigan, Ypsilanti, une poignée de bibliothécaires convaincus de la nécessité de former les étudiants à la recherche documentaire et de partager idées et documents. Ils ont été conçus dès le début comme un lieu d'échange d'idées, de pratiques, de réflexions, comme un lieu de formation continue par l'échange et non comme des colloques théoriques. L'idée qui sous-tendait Loex dès le début était de redynamiser le bibliothécaire solitaire et de l'aider *via* un réseau. Tous ces fondements sont encore à l'œuvre aujourd'hui:

- la limitation du nombre d'inscrits (4 000 adhérents à la section Instruction de l'ACRL, 250 participants au congrès Loex);
- des intervenants majoritairement bibliothécaires – quelques enseignants, quelques étudiants mais souvent en binôme avec des bibliothécaires – ce qui induit un partage entre pairs;
- la forme retenue de deux discours d'ouverture par journée (*key note speakers*) destinés à donner une tonalité et un élément d'ouverture au congrès. Le reste du congrès est organisé autour d'ateliers parallèles, souvent des comptes rendus d'expériences;
- le lieu: les participants restent deux jours entiers ensemble, dans le même lieu. Ceci devait être encore plus sensible lorsque le congrès se déroulait à Ypsilanti, car il est impossible d'en sortir si l'on n'a pas de voiture et la vie nocturne y est relativement limitée. Depuis deux ans, le congrès est délocalisé, mais l'esprit reste le même: le but est de discuter d'*Information Literacy*, de récupérer des idées, des adresses et de se forger un réseau;
- les actes: dès le début, les actes du congrès ont été édités aux éditions Pieran Press, Ann Harbor, Michigan. Ces publications sont précieuses car elles per-

mettent de suivre les thèmes abordés et incitent à beaucoup d'humilité. Les thèmes débattus lors des premiers congrès: collaborer avec les enseignants, motiver les étudiants de première année, etc., sont encore d'actualité.

#### Le congrès 2005

L'ouverture par Elizabeth O. Hutchins, qui a introduit la formation à la maîtrise de l'information comme une opportunité de pédagogie engagée (« *Information Literacy as Shared Discourse: An Opportunity for Engaged Pedagogy* »), a été un moment de réflexion très riche. À la question: « *Qui parmi vous se considère comme un enseignant?* », la majorité de l'assistance a répondu positivement. Elizabeth a ensuite insisté sur l'engagement à travers nos rencontres et expériences personnelles avec des enseignants ou des étudiants, à travers des initiatives nationales, à travers la collaboration active avec les enseignants et une pédagogie innovante. Ce discours était très personnel, tout en s'appuyant sur des travaux de recherche en pédagogie très variés.

Plus d'une trentaine d'ateliers se déroulaient simultanément. Tous les thèmes liés à l'ingénierie pédagogique ou de formation ont été abordés. Il est donc difficile d'en rendre compte. Mon impression d'ensemble est que, comme toujours, les expériences les plus intéressantes sont celles qui sont liées avec une certaine distance et une analyse des effets.

Les niveaux des ateliers suivis ont été très variables malgré une grande sélectivité...

La plupart des diaporamas des communications sont accessibles sur le site Loex\*, en attendant la publication des actes en mai 2006.

\* <http://www.emich.edu/public/loex/slides.html>

avec de réelles collaborations mises en place avec les enseignants. On peut noter l'apport des didacticiens, tout en soulignant que, comme en France, les bibliothécaires réinventent souvent la roue et ont besoin de créer de toutes pièces de nouveaux didacticiens ou de les adapter<sup>23</sup>.

De nombreux bibliothécaires-formateurs tentent des expériences pé-

23. Par exemple, Search Path: <http://www.wmich.edu/library/searchpath/> ou San José State « *InfoPower* »: <http://tutorials.sjlibrary.org/infopower/index.html>

dagogiques comme l'utilisation des blogs en formation ou la réalisation de portfolios électroniques plutôt que de traditionnels dossiers documentaires. Certains secteurs comme celui de la santé sont particulièrement dynamiques. La formation documentaire des infirmières est obligatoire car leur programme requiert des compétences informationnelles. La formation des futurs médecins est elle aussi très inventive avec, par exemple, des cours dans les hôpitaux, la recherche d'information se faisant en lien avec



La bibliothèque de l'université d'Eastern Michigan à Ypsilanti. © Sylvie Chevillotte

l'étude d'un cas réel. Toujours en médecine, les bibliothécaires de l'université du Michigan demandent aux étudiants de commenter des lectures d'articles. Ils adaptent leurs formations aux modalités en cours dans les différentes disciplines. Il n'existe pas réellement de formation type.

Les deux enjeux essentiels – et universels – sont tout d'abord l'inscription des formations dans les cursus. À ce titre, la bibliothèque de San José est un modèle car, grâce aux actions de formation opérées depuis 1979 et au lobbying de nombreuses instances par son infatigable directrice, la formation est obligatoire dans un ou deux cours du cursus général. Tous les étudiants la suivent donc.

Le second enjeu porte sur la collaboration avec les enseignants. Elle représente un facteur majeur dans la réussite des projets de formation. Les exemples fournis pas les bibliothécaires américains rencontrés et par la littérature professionnelle en témoignent, mais il ne me semble pas qu'il y ait de modèles réellement innovants et très différents de ceux mis en place dans l'hexagone. L'université de Berkeley peut cependant fournir un modèle intéressant : grâce à une subvention du Mellon Institute, elle a mis en place une formation pédagogique, informationnelle et tech-

nologique d'enseignants volontaires. Cette formation a pour objectif de former un noyau actif et dynamique d'enseignants moteurs de changement. Il s'agit là d'un partenariat de la bibliothèque avec les enseignants, mais également d'une collaboration avec les services pédagogiques et les technologies de l'information de l'université. On dépasse donc les cadres habituels du partenariat bibliothécaire/enseignant, puisqu'il s'agit d'une véritable formation<sup>24</sup>.

Sur ces plans, on n'observe pas de différences majeures avec la situation française qui, grâce à l'impulsion de la réforme du LMD, a réussi à inscrire les formations dans de nombreux diplômes.

### Évaluation des formations

La différence et les idées sont plutôt à rechercher dans deux directions distinctes. Il s'agit, tout d'abord, du rôle des bibliothécaires qui intègrent de plus en plus à leur panoplie de formateur un volet de concepteur d'instruction (*Instructional designer*, expression difficilement traduisible).

24. Présentation du projet sur le site du Mellon Institute : <http://www.lib.berkeley.edu/Staff/MellonProject>

Il implique que le bibliothécaire-formateur inclue dans ses actions d'ingénierie pédagogique un volet de conception de supports ou de didacticiels. C'est l'une des composantes essentielles du programme de formation initiale proposée à l'université de Lexington, Kentucky, par exemple. Cet aspect de la formation initiale ou continue n'est pour l'instant pas développé dans les cursus français, mais pourrait faire l'objet d'une réflexion.

L'autre sujet essentiel est celui de l'évaluation des formations et des étudiants, deux types d'évaluation indispensables. L'évaluation des formations pour permettre de passer de la « conviction à la preuve » et surtout de défendre leur financement et leur existence<sup>25</sup>. Ce premier type d'évaluation est, nous l'avons mentionné ci-dessus, très structuré, encadré et organisé aux États-Unis dans le cadre du travail des agences d'accréditation. Les bibliothèques doivent cependant fournir des données chiffrées, exploitables, dépassant leurs simples « intuitions<sup>26</sup> ».

L'évaluation des étudiants eux-mêmes est possible à partir des compétences énumérées dans les normes – ou dans les référentiels. Elles doivent s'articuler avec les objectifs de formation pour former un ensemble cohérent. Il y a différents types d'évaluation des étudiants. Certaines sont effectuées localement et en lien avec les formations – et les enseignants – pour vérifier les savoirs et compétences acquis. Il s'agit généralement d'évaluations formatives. La littérature professionnelle et éducative améri-

25. Paul Thirion, « L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants; de la conviction à la preuve ? », in Sylvie Chevillotte et Frédéric Saby, *op. cit.*

26. *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*, cette norme publiée par l'Institut pour l'Information Literacy de l'ACRL insiste sur la nécessité de l'évaluation des formations... sans donner de réelle méthode!

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>

Idem pour les *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>

caine regorge d'articles et d'ouvrages sur ces pratiques et fourmille d'exemples. On les nomme généralement « *assessments* » (ou « bilans ») et l'on peut observer une forte culture du bilan dans l'enseignement supérieur dans son ensemble<sup>27</sup>.

L'autre type d'évaluation des étudiants s'effectue au niveau national. Deux grands systèmes sont actuellement testés aux États-Unis.

Le projet Sails (Project for the Standardized Assignment of Information Literacy Skills) a été entrepris par l'université du Kent, avec des subventions de l'Association des bibliothèques de recherche (ARL). L'objectif de Sails était de développer un instrument permettant une évaluation à un niveau programmé des compétences informationnelles des étudiants qui soit valide et crédible par rapport aux questionnaires universitaires et aux enseignants. Sails s'appuie sur les normes de l'ACRL pour effectuer ces évaluations<sup>28</sup>. Ce projet, lancé en 2002, comptait 77 institutions participantes en 2005. L'équipe observe une pause cette année afin d'analyser les données recueillies et de résoudre un certain nombre de problèmes techniques et budgétaires. D'après un certain nombre de responsables de formation rencontrés, le système est trop rigide et ne permet pas réellement de tirer des conclusions pertinentes. La pause annoncée sera peut-être de longue durée.

L'autre projet à visée nationale s'intitule ETS/ICT<sup>29</sup>. Educational Testing Service (ETS) est un très important groupe de tests d'éducation privé. Cette entreprise touche environ

200 pays et administre plus de douze millions de tests (le plus connu est peut-être le Toeffel).

Au départ, le test visait à mesurer les compétences technologiques et informatiques des étudiants. Grâce à « l'infiltration » de bibliothécaires, il a ajouté une forte composante d'analyse des compétences informationnelles. Le test étudie cependant ces compétences en lien avec l'utilisation des nouvelles technologies. C'est ce point qui soulève le plus d'interrogations et de commentaires dans la communauté des bibliothécaires.

Les exercices ont été élaborés par des spécialistes des technologies de l'information et de la communication, des tests éducatifs (psychologues, éducateurs, statisticiens), et des bibliothécaires. Ces derniers ont ajouté du contenu et insisté sur l'« *utilisation éthique et sociale de l'information* ». ETS/ICT, en cours d'analyse des données recueillies auprès d'institutions volontaires ce printemps, est un test long - 2 heures - avec des questions qui mesurent en profondeur les « performances » des étudiants. Ils doivent réaliser une recherche, prouver les raisons de leurs choix et ajouter un volet technologique à cette recherche. Cette durée peut être un atout ou une limite.

Quels impacts ces types d'évaluations peuvent-ils avoir sur le système français? Devons-nous nous en inspirer? Les prendre comme modèle? Quels sont leurs points forts et leurs limites?

Les deux tests présentent de grandes différences. Sails reste un type d'évaluation global, assez rigide, lourd à exploiter et utilisant des QCM (questions à choix multiples). Son intérêt semble donc limité, même s'il a eu le mérite d'être un précurseur sur ce sujet et l'audace de tenter de développer un terrain inexploré.

ETS/ICT semble plus intéressant de par sa couverture qui lie les Tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) aux compétences informationnelles. Ce premier point mérite

d'être considéré très attentivement car, en France, le Certificat Informatique et Internet (C2i) progresse à vive allure et, sauf rares exceptions, est totalement déconnecté du monde des bibliothèques et de l'enseignement des compétences informationnelles, même si une part de son contenu traite ce sujet. Tout ce débat autour du lien entre informatique, Internet, et information-documentation est à prendre en considération très rapidement. À ce titre, le test ETS/ICT peut apporter des éléments intéressants.

La limite de sa transposition potentielle vient de ce que ce test est porté par une grande entreprise. La question majeure qui se pose est alors une question financière et stratégique : comment, à qui, à quel coût et pour quels objectifs ce test va-t-il être administré? Que souhaite faire l'entreprise commanditaire de ce test? Va-t-elle garder la composante « compétences informationnelles »? Cela suscite plus d'interrogations que de réponses aujourd'hui.

La conclusion - valable pour tous les pays - de ce récit de voyage est qu'il est essentiel de ne pas sous-estimer les différences et les contextes culturels et historiques des pays visités, aussi bien dans le domaine éducatif que dans d'autres domaines. Il n'est pas question de transposer la réalité américaine à la situation française.

Lors de la présentation orale de mon projet auprès du jury d'attribution de la bourse de recherche Fulbright, la présidente du jury m'avait posé la question d'un « modèle » américain. Ma réponse et mon point de vue n'ont pas varié : « *Un modèle? Non.* » Il s'agit plutôt d'essayer de tirer des conclusions de l'étude des points forts des autres systèmes et d'essayer d'en adapter certains à notre contexte. L'autre point est qu'il faut aussi dégager les axes forts de notre propre système et les communiquer à nos collègues étrangers!

Septembre 2005

27. Deux monographies importantes :  
- E.F. Avery, (Ed.), *Assessing Student Learning Outcomes for Information Literacy Instruction in Academic Institutions*, Association of College and Research Libraries, Chicago, IL, 2003.

- M. J. Allen, *Assessing Academic Programs in Higher Education*, Bolton, MA, Anker, 2004.

28. <http://sails.lms.kent.edu/index.php>

29. Site de présentation :

<http://www.ets.org/ictliteracy>

Des informations sur le site de la California State

University, très impliquée dans ce projet :

<http://www.calstate.edu/ls/infocomm.shtml>

Et dans l'éditorial de Ilene Rockman, « ICT literacy », *Reference Services Review*, vol. 33, n° 2, 2005.