

Formation à la maîtrise de l'information en premier cycle universitaire

Quels formateurs ?

Dans le cadre d'un travail de recherche qui vise à étudier si la formation à la recherche documentaire est légitime en premier cycle universitaire (3), nous avons cherché à cerner les conditions d'efficacité de ce type de formation, postulant que l'efficacité d'une formation conditionne sa légitimité.

**Christel Candalot
dit Casaurang**

Université des sciences sociales
de Toulouse I
Christel.Candalot@univ-tlse1.fr

Une partie de notre étude a porté sur les formateurs. En effet, les enseignements de méthodologie documentaire à l'université étant souvent dispensés par des formateurs aux statuts très divers (personnels de bibliothèque, enseignants, vacataires, tuteurs)¹, nous avons cherché à déterminer l'impact de cette particularité sur l'efficacité des formations. C'est une partie de cette analyse que nous abordons dans cet article.

Nous avons étudié l'identité professionnelle des formateurs à la recherche documentaire², en nous appuyant sur les questionnements suivants : quelle peut être l'identité professionnelle de formateurs aux profils apparemment si hétérogènes ? Existe-t-il une identité professionnelle collective caractéristique de ce groupe de personnes ? La diversité des profils empêche-t-elle l'émergence d'une identité professionnelle collective ? En quoi une identité professionnelle collective pourrait-elle être bénéfique aux étudiants ?

1. Ce point a été mis en évidence dans les enquêtes menées par Elisabeth Noël (10) et Bruno Deshouillères (5).

2. Pour une synthèse de ces résultats, voir Bibliographie (4).

Durant le premier trimestre de l'année 2003, nous avons mené des entretiens de recherche auprès des formateurs à la méthodologie documentaire qui interviennent en premier cycle dans les universités de Toulouse et de Montpellier³. Vingt-deux entretiens ont été réalisés⁴ et analysés qualitativement par la méthode de l'analyse de contenu thématique (2), couplée à une analyse de l'énonciation (12).

De nombreux thèmes ont été abordés lors de ces entretiens : parcours universitaire et professionnel

3. Nous avons fait le choix de restreindre notre échantillon aux universités qui dépendent de l'Urfist de Toulouse.

4. Nous avons pu nous entretenir avec huit personnes travaillant dans les bibliothèques universitaires ou les bibliothèques d'unités de formation et de recherche (UFR) (trois conservateurs, un bibliothécaire, trois personnels Itarf, un contractuel), quatre professeurs certifiés ayant pour fonction exclusive l'enseignement de la méthodologie documentaire (trois PRCE de documentation, un PRCE de lettres), dix enseignants de diverses disciplines responsables d'autres enseignements par ailleurs (histoire, histoire de l'art, sociologie, géographie, biochimie, géologie, sciences de l'information : quatre maîtres de conférences, deux professeurs agrégés (Prag), deux attachés temporaires d'enseignement et de recherche (Ater), un vacataire, un personnel Itarf qui enseigne dans une unité d'enseignement disciplinaire au même titre que des enseignants).

Docteur en sciences de l'information et de la communication, **Christel Candalot dit Casaurang** est professeur certifié de documentation à l'université des sciences sociales de Toulouse I. Elle est auteur d'articles et de contributions à des colloques.

des formateurs; légitimité du rôle de chaque catégorie de formateur en regard de son statut et de sa fonction; pratiques de formation (modalités, contenu, difficultés...); valorisation, par les supérieurs hiérarchiques, de l'activité d'enseignement de la recherche documentaire; évaluation des étudiants; collaboration entre formateurs; utilité, efficacité et avenir de la formation. Nous souhaitons ici rendre compte plus particulièrement du discours des formateurs sur la légitimité de leur intervention dans la formation, selon leur statut et la fonction qui y est normalement attachée.

Si deux statuts (personnel de bibliothèque⁵ et enseignant) et deux fonctions (gestion d'un centre de ressources⁶ et formation des étudiants) étaient représentés parmi les personnes interrogées, nous avons néanmoins pu mettre à jour trois profils de formateurs et, par conséquent, trois identités professionnelles distinctes: les personnels de bibliothèque, les PRCE (professeurs certifiés) de documentation⁷ et les enseignants disciplinaires⁸.

5. Pour des commodités de vocabulaire, nous regroupons sous cette expression tous les statuts que l'on peut rencontrer dans une bibliothèque: conservateur, bibliothécaire, bibliothécaire adjoint spécialisé, assistant de bibliothèques, personnel Itarf, contractuel, etc.

6. Expression qu'il convient de comprendre ici comme générique, recouvrant dans leur diversité toutes les missions qui incombent traditionnellement aux personnels de bibliothèque, à l'exception de la formation des usagers.

7. Ces professeurs certifiés, titulaires d'un concours d'enseignement du second degré (Capes de documentation), sont affectés dans l'enseignement supérieur.

8. Pour des commodités de vocabulaire, nous entendons par « enseignants disciplinaires » les enseignants de toutes les disciplines universitaires à l'exception de la documentation et des sciences de l'information et de la communication.

Les personnels de bibliothèque

Malaise identitaire ou problème de compétences?

L'analyse des entretiens avec les personnes travaillant en bibliothèque révèle avant tout une sorte de complexe d'infériorité, notamment vis-à-vis des enseignants: « *Quand bien même nous serions spécialistes d'une discipline, les enseignants disciplinaires diraient: ils travaillent à la bibliothèque parce qu'ils ne font pas d'enseignement.* » C'est certainement ce malaise identitaire que l'on retrouve quand les personnels de bibliothèque évoquent modestement leur intervention dans la formation à la recherche documentaire: « *On assure pour le moment les formations des étudiants qui veulent bien les suivre.* »

Un conservateur tente d'ailleurs d'apporter une explication à ce sentiment général: « *Il y a un gros complexe. Parce que ce sont des gens... j'ai vu qu'ils avaient fait peu d'études. Ils n'ont pas bac + 5, tout ça, donc... déjà, ça met en... Et alors après, ils se retrouvent dans un milieu, le milieu universitaire, dont ils ne sont pas l'émanation. C'est difficile...* »

Indépendamment de ce complexe d'infériorité, certains personnels de bibliothèque ne se sentent pas compétents pour assurer la formation à la recherche documentaire. En effet, ils déclarent être parfois obligés d'aborder des points en dehors de leur champ de compétences: « *S'il n'y a personne d'autre qui veut le faire, si on nous demande de le faire, il faut qu'on se penche sur le problème, faire des prises de notes, des choses comme ça. Mais je ne sais pas si j'ai les compétences pour le faire et si ça fait vraiment partie de... Et puis, on n'est que des techniciens des outils, après tout!* »

Par ailleurs, le « *travers du bibliothécaire* » reposerait sur « *sa difficulté à sortir de son environnement*

professionnel, de son savoir qui lui paraît évident ». La transposition didactique nécessaire dans la formation des usagers semble relever d'une compétence qui fait défaut aux personnels de bibliothèque, si l'on en croit l'un d'entre eux: « *On n'a pas besoin d'expliquer aux étudiants Rameau, les thésaurus... Alors que pour un bibliothécaire, ce sera la première chose qu'il aura envie... et en toute bonne foi, expliquer la Dewey... L'étudiant s'en fiche que ça s'appelle Dewey ou que Rameau soit construit comme ci ou comme ça.* »

Une autre personne différencie d'ailleurs trois catégories de compétences nécessaires pour former les étudiants, qui illustrent également les difficultés que peuvent rencontrer les personnels de bibliothèque: « *Sur trente, on doit être, à mon avis, de collègues aptes... aptes professionnellement, je ne dis pas aptes relationnellement, c'est encore une autre question, aptes professionnellement à transmettre, on est cinq ou six. Relationnellement, on est trois. Pédagogiquement, si on n'a pas été prof avant, on a beaucoup de savoirs, mais on a un jargon... c'est terrible.* »

Les enseignants, notamment les PRCE, évoquent également le manque de compétences des personnels de bibliothèque, même s'ils sont formateurs des personnels de bibliothèque depuis plusieurs années: « *On ne s'improvise pas enseignants pour des professionnels. Ces personnels, professionnels, quand ils forment des personnels de bibliothèque, ont l'habitude d'adultes, en situation de professionnalisation, et donc ils s'adressent à des gens convaincus. Quand on fait de la formation à la recherche documentaire dans les cursus qui visent autre chose que devenir des professionnels de la documentation, non seulement la formation est différente mais la didactique, la pédagogie, l'approche du public est différente.* »

Rappelons que les PRCE que nous avons interrogés ont pour fonction

exclusive d'enseigner la recherche documentaire. Ainsi, leur position révèle le processus d'ancrage psychosocial mis en lumière par W. Doise (6) : leurs représentations se construisent en fonction du rapport d'opposition qu'ils entretiennent avec les personnels de bibliothèque.

Certains enseignants disciplinaires partagent néanmoins le même avis. Les personnels de bibliothèque ne pourraient pas prendre en charge seuls ce type de module de formation à la maîtrise de l'information car ils ne sont pas spécialistes de la discipline des étudiants. Or les objectifs d'apprentissage ne sont pas seulement en terme de recherche mais aussi en terme de réflexion sur la recherche, portant sur un contenu disciplinaire, et donc ils ne doivent pas être « trop spécifiques à la bibliothèque ». Mais cet avis n'est bien sûr pas partagé par les personnels de bibliothèque eux-mêmes : « Il faut imposer un travail que nous pensons être les seuls à pouvoir fournir vraiment de manière significative », même si les enseignants « voient d'un œil un peu suspect cette intrusion de personnes qui, jusqu'à présent, n'étaient pas considérées comme des professionnels. On était des range-papiers, des prête-documents, mais c'est tout. »

Les freins à l'implication des personnels de bibliothèque dans la formation

Un premier handicap a été relevé par les PRCE que nous avons interrogés : les personnels de bibliothèque n'ont pas pour fonction d'enseigner. D'une part, « ils ne sont pas particulièrement intéressés par la formation des étudiants » et d'autre part, « comment pourraient-ils dégager après leurs heures de travail dans la bibliothèque, les heures pour s'investir dans toutes les préparations et dans tout le travail que cela demande ? »

Pour les PRCE, « ce sont deux métiers différents, et on voit mal comment on peut s'investir dans

les deux métiers à la fois ». Les enseignants à la recherche documentaire et les personnels de bibliothèque ne pourraient donc pas se substituer les uns aux autres. S'ils peuvent participer à la présentation spécifique de telle ou telle bibliothèque, initier les étudiants aux caractéristiques et aux ressources de la bibliothèque, ils ne pourraient pas pour autant prendre en charge une formation à la maîtrise de l'information dans sa totalité : « Quand on est dans une perspective d'enseignement, on a une vue beaucoup plus globale de l'utilisation de l'information dans un cursus universitaire, dans des travaux universitaires. Un personnel de bibliothèque a une vision de l'information qui est un peu différente. C'est-à-dire qu'il va essayer de trouver une information et il sera beaucoup plus intéressé par tout ce qui est le processus de recherche au niveau tout à fait technique, mais après, une fois que l'étudiant a son information, ce n'est plus son problème. Il n'a pas à se poser de questions sur ce qu'il sera fait de l'information. » Remarquons là encore que la formation représente un enjeu pour le groupe de formateurs PRCE : si les personnels de bibliothèque prennent en charge la formation des étudiants, les PRCE pourraient se retrouver menacés dans leur fonction. Se référant à Pascal Moliner (9), on peut qualifier cet enjeu d'identitaire dans la mesure où ce groupe de PRCE s'est constitué autour de la formation des usagers.

Certains personnels de bibliothèque reconnaissent néanmoins eux-mêmes que leur métier ne leur laisse pas beaucoup de temps pour se consacrer à la formation. Ils dénoncent par exemple le fait que les formations pour les premières années doivent toutes avoir lieu dans le courant du premier semestre ce qui les amène à « faire plusieurs interventions par jour », situation difficile à gérer quand il faut assumer au même moment « tout le reste », c'est-à-dire les contraintes quotidiennes du métier (catalogage, service public, gestion

d'un service, etc.). Signalons enfin que deux personnels de bibliothèque, pourtant investis dans la formation des usagers, nous ont laissé entendre à plusieurs reprises que la mission de la bibliothèque universitaire n'est pas d'enseigner : « Voilà, et ça par contre, je trouve que c'est la vocation de la bibliothèque, d'accueillir les publics qui ne peuvent pas se documenter ailleurs. »

Un autre frein possible à une implication plus grande des personnels de bibliothèque dans la formation à la recherche documentaire proviendrait des lacunes de leur formation initiale : « Elle n'est pas du tout orientée vers la transmission, mais vers l'aptitude à comprendre de nouveaux logiciels, une nouvelle façon de cataloguer, etc. » Certains souhaiteraient que la formation des usagers soit davantage reconnue comme partie intégrante du travail des bibliothécaires, même si « la formation n'est pas la motivation première des bibliothécaires pour embrasser la carrière ».

Les conservateurs dénoncent enfin le manque d'investissement d'un grand nombre de personnels : « Ils ne sont pas toujours partants » pour faire des formations, cette réticence pouvant même aller jusqu'à de la « peur d'intervenir en formation », notamment en direction des premiers cycles. L'utilisation par exemple de l'expression « retourner au charbon », connotée plutôt négativement, met en évidence le peu d'enthousiasme que certains ont ressenti face à la formation de masse des premiers cycles qui doit être reconduite chaque année universitaire au premier semestre. D'ailleurs, beaucoup préfèrent intervenir en formation auprès d'étudiants plus âgés, davantage autonomes.

L'apport spécifique des personnels de bibliothèque dans la formation

Une raison originale justifie l'intervention des personnels de bibliothèque dans ces formations : « On n'est

pas des enseignants mais je pense que ce n'est pas mal de ne pas en être. Je fais de la formation depuis plus de dix ans maintenant, et je ne cherche pas à être enseignante. »

Les personnels de bibliothèque trouvent « d'autres arguments que la pédagogie » pour « faire passer » leur formation : « J'ai acquis certaines... par expérience aussi, pas uniquement dans les livres, j'ai acquis certaines façons, des méthodes pour faire passer. Moi je crois qu'il faut qu'on intervienne. Et puis, c'est bête à dire, mais il faut que la bibliothèque existe. » On retrouve dans cet extrait une ambivalence vis-à-vis des enseignants à travers l'emploi d'expressions révélatrices : l'interlocuteur adopte simultanément sa position (« par expérience ») et celle des enseignants (« pas uniquement dans les livres »), accentuant ainsi la rupture avec les pratiques des enseignants.

Cette différenciation est également explicite dans les phrases suivantes : « Je ne veux pas lire de livres de pédagogie », « Je tiens à conserver quelque chose qui n'est pas de l'ordre de la pédagogie classique », « Je revendique d'enseigner à ma façon », « Je tiens à conserver cet aspect un peu amateur de quelqu'un qui n'est pas de la profession ».

Les PRCE de documentation

Une prédisposition statutaire

Pour un certain nombre de formateurs, les PRCE sont là pour enseigner, comme si c'était une évidence. Une personne interviewée déclare par exemple que même dans les établissements secondaires, les professeurs documentalistes sont censés enseigner. Mais l'analyse plus fine de son discours révèle qu'elle essaie plutôt de se persuader de l'existence d'une activité d'enseignement dans les CDI (centres de documentation et d'information), en martelant à plusieurs reprises sa conviction : « J'en

suis convaincue. J'espère que dans les CDI aujourd'hui, il se passe quelque chose ! » Pourtant, l'utilisation du conditionnel dans l'extrait ci-dessous atténue cette conviction et le doute s'installe peu à peu : « Avec le Capes de documentation, je pense qu'il y a plein de documentalistes qui maintenant font des trucs. Donc c'est des gens [les étudiants] qui ne devraient pas débarquer pour découvrir un catalogue de bibliothèque puisqu'ils en ont déjà un en CDI. [...] » Émerge alors une tentative de maîtrise de la contradiction (12) entre le fait qu'il y a des professeurs documentalistes dans le second degré qui sont censés former les élèves à la recherche documentaire et le fait que les étudiants qui arrivent à l'université ne sont pas spécialement compétents en la matière. Pour autant, « le travail des PRCE se justifie tout à fait, et encore plus à l'université, en particulier pour assurer les formations de masse ».

Les PRCE soulignent quant à eux que c'est le fait d'être enseignant qui crédibilise l'enseignement de recherche documentaire aux yeux des étudiants mais aussi des enseignants : « Si ce n'est pas fait par des enseignants, je ne vois pas trop que ça puisse améliorer la crédibilité. » Un conservateur nous a également confié que les PRCE sont mieux perçus par les enseignants que les personnels de bibliothèque du fait de leur statut d'enseignant.

Une position enseignante diversement appréciée

Si les PRCE ont une prédisposition statutaire qu'ils revendiquent pour être légitimés dans ces formations, l'étude du discours des formateurs a pu montrer que cette légitimité n'est pas admise par tous. Certains n'hésitent pas à remettre en cause ce statut ou cette fonction.

Il est apparu au fil de plusieurs entretiens que les PRCE pouvaient « poser un certain nombre de problèmes ». Ils ont un statut d'ensei-

gnants, donc ils revendiquent une position d'égal à égal avec les enseignants disciplinaires. Mais leur spécialité d'enseignement (la recherche documentaire) nécessitant le recours à la bibliothèque, les enseignants disciplinaires les assimilent souvent aux personnels de la bibliothèque. Par conséquent, certains personnels de bibliothèque pensent que les PRCE peuvent « desservir la bibliothèque en la mettant en position de menace pour les enseignants ».

Un personnel de bibliothèque nous a ainsi déclaré ne pas vouloir aborder dans cette formation des exercices sur l'exploitation des documents car, lorsque l'équipe de formateurs (composée de PRCE et personnels de bibliothèque) a tenté de le faire une année, « des profs ont trouvé que c'était leur rôle et pas le nôtre. On marchait sur leur plate-bande. Alors l'année suivante, dans nos interventions, on a bien montré qu'on revenait, pour se faire accepter, qu'on revenait à un enseignement beaucoup plus bibliothéconomique ».

Il est d'ailleurs intéressant de relever le sentiment d'une enseignante disciplinaire qui a côtoyé cette équipe de formateurs : « La collaboration entre l'équipe de la bibliothèque et les enseignants disciplinaires s'est mise en place avec beaucoup de difficulté. Parce que c'est vrai que peut-être chacun avait l'impression de mordre sur le terrain de l'autre. »

Certains formateurs éprouvent par ailleurs des difficultés à considérer les PRCE comme des enseignants. Une personne travaillant en bibliothèque a, par exemple, été étonnée de ne pas trouver de PRCE au stage de formation de formateurs qu'elle a suivi à l'Enssib (École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques) : « Finalement, je me suis dit que peut-être que les PRCE se considèrent plus comme enseignants que comme bibliothécaires. »

Les enseignants disciplinaires ont également du mal à considérer les

PRCE comme des enseignants à part entière, dans la mesure où pour être reconnu en tant qu'enseignant, il faut être responsable pédagogiquement de la totalité d'un module: « *C'est très difficile parce que... c'est très ambigu. Je crois que c'est ça qui est relativement difficile, c'est que... bon, à mon avis, à moins de prendre en charge des modules complets...* »

La fonction exclusivement enseignante des PRCE que nous avons interrogés semble enfin étonner les personnels de bibliothèque, qui considèrent pour beaucoup que, pour former les étudiants, il faut participer à la gestion de la bibliothèque: « *Je trouve que ce n'est pas mal de travailler dans une bibliothèque parce que présenter les outils d'une bibliothèque ou le fonctionnement d'une bibliothèque quand on n'y a jamais travaillé ou quand on n'y travaille pas...* »; « *Je ne pense pas qu'ils soient bien placés forcément, eux ou d'autres personnes, pour faire passer quelque chose que nous on vit au quotidien.* »

Le rôle effectif des PRCE dans la formation

Pour certains formateurs, les PRCE occupent une position intermédiaire. Les personnels de bibliothèque nous ont déclaré pour la plupart avoir « [leur] propre travail à effectuer à la bibliothèque », ne disposant par conséquent pas du temps nécessaire pour se consacrer entièrement à la formation. Les PRCE auraient donc toute leur place pour faire le lien entre le monde des enseignants et celui des bibliothèques.

Mais il transparait aussi dans le discours de certains que les PRCE ne sont finalement pas si indispensables pour assurer la formation à la recherche documentaire. Ainsi, si on analyse l'extrait ci-dessous, on se rend compte que l'avis de certains personnels de bibliothèque est plus contrasté: « *Pour moi c'est primordial, c'est primordial. Les PRCE ont un rôle très, très... je dirai même*

indispensable actuellement, tant que les bibliothèques n'ont pas acquis ce statut de reconnaissance, véritable, profonde. » La récurrence du mot « *primordial* » peut laisser penser que cette personne doute du caractère indispensable des PRCE et qu'elle cherche plutôt à s'en convaincre. L'emploi du mot « *actuellement* » dans cet extrait sous-entend-il que, « plus tard », les PRCE ne seraient plus utiles? On peut effectivement penser que c'est le cas quand elle ajoute « *tant que les bibliothèques...* ».

D'ailleurs, les arguments avancés pour illustrer le caractère indispensable des PRCE sont des moyens de faire sans eux: « *Le PRCE est absolument nécessaire, et plusieurs même. Il a le temps de mettre tout ceci en place, au moins. Ou alors, oui... ou alors, par exemple une simple visite en première année, et puis en Deug [diplôme d'études universitaires générales] on commencerait déjà la recherche documentaire un peu plus élaborée avec une progression.* » Il semblerait donc qu'une fois que le PRCE a mis en place l'enseignement, sa présence est moins indispensable. D'autres formateurs n'arrivent pas à leur attribuer un rôle précis, si ce n'est qu'« *ils ont le temps* » pour faire les formations qu'auparavant certains personnels de bibliothèque étaient « *les seuls* » à assurer. L'empiètement des PRCE sur leur territoire ne se fait donc pas sans heurts.

Un conservateur regrette même ouvertement qu'il soit fait appel aux PRCE pour l'enseignement de la méthodologie documentaire alors que cette fonction devrait incomber aux personnels de bibliothèque. Son avis sur la présence des PRCE de documentation dans l'enseignement supérieur est clairement exprimé: « *Il me semble qu'il faudrait qu'il y ait une réflexion sur la modification du métier des bibliothèques. Parce que sinon... bien sûr il y a les PRCE, aussi bien après il y aura des pres-tataires privés. On voit bien que ce n'est pas... A priori, pourquoi on ne fait pas appel aux bibliothèques?* »

Les enseignants disciplinaires

Un problème de compétences

De nombreux enseignants ne se sentent pas compétents pour enseigner la recherche documentaire. La raison en serait qu'ils ne sont pas formés: ils savent enseigner leur discipline, ils ont des connaissances et des compétences disciplinaires, mais « *s'il faut enseigner autre chose...* », ils ont tendance à penser qu'il faut confier cet enseignement à d'autres personnes.

Certains n'amènent pas leurs étudiants à la bibliothèque, alors même qu'ils sont censés leur enseigner la méthodologie documentaire: « *J'ai l'impression dans cette histoire d'enseigner un truc sur lequel je ne suis pas vraiment formé. Parce que moi, ma connaissance de la documentation, elle est juste celle de quelqu'un qui a pratiqué en faisant une thèse, etc. Mais il y a plein de choses que je ne sais pas. Moi je suis nul en bases de données, je connais très mal toutes les ressources, dès qu'on rentre dans des trucs plus pointus, Francis tout ça, et ces choses-là, je ne suis pas très pro pour ça.* » Il semblerait que beaucoup de formateurs enseignants se sentent donc démunis, notamment lorsqu'il s'agit de la recherche documentaire informatisée: « *Puisque je ne maîtrise pas suffisamment moi-même, je ne vais pas donner des leçons sur quelque chose que je ne maîtrise pas.* »

Un seul enseignant souligne de manière assez virulente que les enseignants sont compétents en recherche documentaire, puisqu'ils ont effectué dans leur cursus un ou plusieurs travaux de recherche: « *Pour nous, c'est notre métier. La critique des sources est indispensable pour faire un travail de recherche, et à l'université on est là parce qu'on a fait un travail de recherche qui a été sanctionné par nos pairs. Donc on a tous cette formation-là. L'idée de critique des sources, elle est permanente. Donc il n'y a pas de problème.* »

Les personnels de bibliothèque relèvent pourtant le manque de compétences des enseignants dans la recherche documentaire. Ils souhaiteraient ainsi tout d'abord que « *les enseignants admettent qu'ils ont des choses à apprendre de la part des bibliothécaires* ».

Si certains enseignants sont modestes, d'autres par contre pensent de toute façon qu'ils n'ont pas besoin « *de l'incompétence des personnels de bibliothèque* ». Or ces mêmes enseignants envoient les étudiants à la BU pour faire des exercices de recherche qui nécessitent d'utiliser « *des outils qui n'existent plus* » ou « *pour consulter la base de données Francis sans avoir expliqué aux étudiants à quoi elle peut leur être utile, ni qu'ils ne trouveront pas forcément les documents sur place* ».

Cette démarche, qui traduit les lacunes des enseignants sur le système d'information et la manière de l'aborder avec les étudiants, « *est le meilleur moyen de décourager un étudiant* ».

Un autre reproche fait aux enseignants est de ne pas insister suffisamment sur ce qu'est un document, ce qu'on peut y trouver, en particulier la différence entre « *chercher l'idée d'un auteur* » (on cherche par exemple un ouvrage de Pierre Bourdieu) ou « *chercher des informations sur un thème particulier* » (on cherche par exemple un manuel de sociologie). Un travail intéressant consisterait à fournir aux étudiants des éléments de définition relatifs à l'information, au document, et leur apprendre comment on l'utilise, or « *les enseignants négligent tous ces aspects* ».

Un problème d'implication

Certains personnels de bibliothèque déplorent que les enseignants ne soient pas intéressés par la recherche documentaire, et donc *a fortiori* son apprentissage auprès des étudiants.

Leur désinvestissement serait dû au fait qu'ils considèrent la documentation comme « *un domaine qui*

n'est pas de leur ressort ». Ils ne souhaitent pas s'engager dans cette voie car « *ils ne savent pas trop bien faire, et ne comprennent pas le pourquoi du comment* ». Ils « *s'affranchissent* » donc de l'enseignement de la recherche documentaire. L'emploi de ce mot montre bien que la méthodologie documentaire peut être perçue par les enseignants comme une réelle contrainte, voire une source de sujétion pour eux. Les méthodes de travail des enseignants scientifiques sont à cet égard assez représentatives de ce désintérêt pour la recherche documentaire : « *Un chercheur, dans son domaine, est censé connaître les gens qui, sur la planète, travaillent sur le même sujet que lui. L'information est donc recueillie non pas par le biais de bases de données mais par le biais du bouche à oreille, des rencontres dans les colloques, des échanges de fichiers électroniques, de façon informelle, beaucoup plus que par la consultation de bases de données organisées.* »

On ne peut alors que déplorer « *l'inadéquation entre les besoins des scientifiques et l'offre de la BU* », et par conséquent « *l'inadéquation entre l'offre de formation à l'information scientifique et technique de la BU et les étudiants qui ne sont pas sensibilisés par les enseignants à la nécessité d'utiliser des outils d'information structurés pour trouver une information* ».

À cette situation, s'ajoute le fait que les enseignants scientifiques de premier cycle ont le sentiment que les étudiants qui arrivent à l'université doivent rattraper un niveau, et « *le rattrapage du niveau se fait par un enseignement intensif des mathématiques* ». Par conséquent, « *rechercher de l'information, s'informer sur quelque chose, exercer sa curiosité et son esprit critique sur telle ou telle question, ce n'est pas dans le programme. Ça ne fait pas partie des nécessités et des obligations premières. Les étudiants n'ont pas à perdre leur temps en bibliothèque. Ici, il faut garder la tête haute.*

Pour garder la tête haute, eh bien il n'y a pas de doute, il faut faire des maths ».

Les enseignants eux-mêmes reconnaissent que la recherche documentaire n'est pas perçue comme un domaine important par la majorité de leurs collègues enseignants. Pour les enseignants les plus âgés, la méthodologie, c'est avant tout la méthodologie de la discipline (savoir faire une dissertation, un commentaire de texte...). Pour ce qui est de la méthodologie documentaire, ils l'ont appris sur le tas de façon pragmatique et empirique et ne perçoivent donc pas tous la nécessité de prendre en charge ce type de formation pour les étudiants. Les enseignants les plus jeunes « *saisissent davantage l'intérêt de préciser un certain nombre de points en recherche documentaire* », même s'ils ont un recours systématique et quasi exclusif à Internet ou au *Science Citation Index* sans voir la nécessité d'une formation approfondie.

Une explication intéressante sur le désinvestissement des enseignants dans l'enseignement de la recherche documentaire a été avancée par un maître de conférences. La réflexion sur la nécessité d'un enseignement de méthodologie documentaire en premier cycle est arrivée dans les universités par le canal des BU, et non par celui des enseignants universitaires. Or, « *chaque enseignant est dans sa discipline, dans sa section universitaire et il ne se sent concerné que par les nouveautés proches de sa discipline* ». Par conséquent, lorsque l'unité de méthodologie du travail universitaire⁹ a été mise en place par les enseignants, « *ils n'ont pas pensé à y introduire des aspects de méthodologie documentaire. La réflexion sur ces problématiques venait des BU et pas des enseignants, pour qui cette formation à la recherche documentaire est jugée moins indispensable* ». Il existerait, selon lui,

9. Unité dans laquelle s'insère souvent la méthodologie documentaire dans les cursus.

plusieurs raisons à cela. D'une part, les enseignants pratiquent la recherche bibliographique sans y avoir été formés au travers de cours. Ainsi, pour un certain nombre d'entre eux, la recherche documentaire ne s'apprend pas: « *Ça s'apprend sur le tas, quand on en a besoin*¹⁰. » D'autre part, il rappelle que « *les enseignants chercheurs font l'information* ». Ils s'estiment donc bien placés pour rechercher cette information qu'ils produisent. Étant référents dans les revues incontournables de leur discipline, les articles intéressants dans leur domaine leur sont accessibles sans qu'ils aient à les chercher. Ils ne s'occupent donc pas de l'aspect méthodologique de la recherche des informations.

Pour terminer, deux enseignants, pourtant particulièrement motivés, nous ont confié que l'enseignement de la recherche documentaire ne relève plus prioritairement de leur travail, même si leur investissement avait été grand au départ: « *Moi, je ne suis pas payé pour ça. Je suis fatigué, quoi. C'est aussi une question d'épuisement. C'est-à-dire, à un moment donné, quand les choses deviennent un peu trop difficiles... Moi, je n'ai pas que ça à faire non plus. Enfin... je fais de la recherche à côté, enfin... ça devient trop... trop d'énergie, trop de temps, et voilà, on jette un peu l'éponge.* » Quant aux Ater (attachés temporaires d'enseignement et de recherche), leur implication reste également plutôt modérée: « *La priorité, c'est quand même de faire la thèse, pas de donner des cours.* »

Faire évoluer les pratiques des enseignants

Pour pallier ces problèmes de compétences et d'implication des enseignants, deux solutions ont été proposées par les formateurs.

10. Comme nous l'a précisé très justement un Ater, « *c'est facile d'apprendre sur le tas quand on a des compétences et qu'on vient d'un milieu culturellement favorisé* », ce qui n'est pas le cas du public étudiant d'aujourd'hui.

Former les enseignants de discipline à la recherche documentaire pour qu'ils répercutent leurs connaissances auprès de leurs étudiants a été envisagé par plusieurs personnes. Mais les personnels de bibliothèque utilisent volontiers un jeu de mot entre « *former* » et « *informer* », afin de « *ménager les susceptibilités* » des enseignants. Ils emploient d'ailleurs souvent les mots et expressions « *sous couvert de* », « *invité* », comme s'il fallait user de stratagèmes langagiers pour que les enseignants acceptent d'être « *formés* ». Cependant, un personnel de bibliothèque nous donne le résultat de cette « *information* »: un échec. Les raisons évoquées pour l'expliquer (« *C'était peut-être trop tôt dans l'année* »; « *Peut-être qu'on n'a pas été assez actifs* »; « *Peut-être qu'on n'a pas eu assez de relais dans les UFR pour vraiment mobiliser les enseignants* ») sont parsemées de « *peut-être* », comme si cette personne voulait croire à toutes ces raisons, mais qu'elle restait sceptique.

Un conservateur nous fait part quant à lui de son expérience en tant que formateur à la recherche documentaire (démarche de recherche sur un moteur de recherche, clés d'utilisation du catalogue, structuration d'une référence bibliographique, etc.) à destination d'enseignants: s'ils ont été « *très intéressés* », ils étaient néanmoins démunis car ils ne savaient pas comment faire pour retransmettre toutes ces connaissances à leurs étudiants. C'est d'ailleurs ce que confirme l'un de ces enseignants formés: « *Sur 135, il y en a peut-être que 50 qui sont venus suivre la formation. Je ne connais pas le pourcentage de ceux qui ont réellement répercuté cette formation sur leurs étudiants, mais je pense qu'il est fort faible.* »

Une autre solution proposée est de faire évoluer les pratiques d'enseignement des enseignants, qui sont souvent critiquées: « *Ce que je regrette un peu, c'est qu'effectivement, l'enseignant de première année n'a pas tendance à favoriser l'accès à la*

documentation. Il n'a pas tendance à leur dire: il faut essayer de voir plus large et tout ça. Non, au contraire, ils ont tendance à dire: ça suffit avec le cours. »

Un enseignant préconise quant à lui une remise en cause radicale de l'enseignement universitaire. Il souhaiterait par exemple que, dans les TD (travaux dirigés), il y ait systématiquement un travail de réflexion sur les sources « *au lieu d'en rester à de l'occupationnel, c'est-à-dire de la redite par rapport à ce qui a déjà été vu en cours magistral* », qu'il remet d'ailleurs en cause: « *Je trouve que les cours magistraux, c'est contre-productif. Surtout quand on en vient à faire apprendre par cœur aux étudiants le contenu du cours, comme ça. Et leur faire comprendre implicitement que c'est la règle du jeu... C'est absolument contre mes convictions, c'est clair. Mais c'est révolutionner les enseignements...* »

Selon lui, les nombreuses tâches professionnelles des enseignants (recherche, enseignement, charges administratives, etc.), ne facilitent pas le changement de leurs pratiques pédagogiques. C'est également l'avis d'un Ater, futur enseignant universitaire, qui met en cause le système: « *S'il y avait plus d'enseignants, il y aurait des groupes avec moins d'étudiants. Si les profs avaient un peu moins d'enseignements et un peu plus de temps pour leur recherche, je pense qu'ils prendraient l'enseignement un peu plus au sérieux.* »

Conclusion

La formation des étudiants à la maîtrise de l'information requiert de la part des formateurs un large spectre de compétences qui englobent des connaissances disciplinaires, des savoirs didactisés en sciences de l'information ainsi que des savoirs et savoir-faire plus techniques relatifs à l'usage des outils documentaires. Il apparaît par conséquent évident qu'une collaboration entre divers

acteurs du monde éducatif préside à l'instauration d'une formation adaptée aux besoins des étudiants.

Si les personnels de bibliothèque ont effectivement pris part au développement des formations documentaires et ont souvent constitué le moteur de ces formations, leur action n'en demeure pas moins limitée ou trop timide, faute d'appuis financiers et de réflexions concertées avec les instances universitaires concernant l'amélioration d'une formation déjà existante.

On peut également souligner le caractère souvent technique et instrumental de la formation dispensée, dans la mesure où celle-ci met l'accent sur la maîtrise des outils documentaires et initie les étudiants à l'usage des systèmes d'information, au détriment d'une réflexion plus globale sur l'information¹¹.

Mais comment les bibliothèques peuvent-elles assumer seules l'organisation et la gestion d'une formation plus ambitieuse? Dans quelle mesure peuvent-elles assurer et optimiser une réelle formation à l'information d'un point de vue conceptuel, humain et matériel? Comme l'a rappelé Odile Riondet (11), « *Pour le documentaliste ou le bibliothécaire, le sens est méthodologique. Le savoir chercher semble parfois rester l'objectif ultime. Pour l'enseignant, le sens est conceptuel. L'objectif est le traitement du document dans un projet personnel de savoir* ».

Est-il alors justifié que seuls les enseignants disciplinaires puissent prendre en charge cette formation à la maîtrise de l'information? On peut en douter quand on voit qu'ils ont de

réelles difficultés à lire leur discipline à travers les sciences de l'information et qu'ils privilégient alors la méthodologie de leur discipline au détriment des problématiques informationnelles relatives à leur discipline.

L'efficacité de la formation des étudiants à la maîtrise de l'information pourrait finalement reposer sur la mise en œuvre d'un enseignement transversal intégré dans le cursus de tous les étudiants de l'université et conçu par une véritable « triade pédagogique ».

Les personnels de bibliothèque pourraient valoriser leurs compétences en matière de recherche de l'information au travers de l'apprentissage des outils documentaires, tout en clarifiant leur rôle (1): « *Dans ce nouvel environnement, les bibliothécaires ont de nouvelles occasions de jouer un rôle renforcé et dynamique en collaborant pour concevoir et développer les contextes des stratégies d'apprentissage*. »

Les enseignants disciplinaires pourraient quant à eux susciter davantage le besoin d'information chez les étudiants, qui verraient alors la nécessité de savoir rechercher l'information dans leur discipline, ce qui aurait l'avantage de relier la démarche méthodologique et instrumentale à la discipline.

Une telle collaboration pourrait être renforcée par l'apport des connaissances spécifiques des enseignants en sciences de l'information et en documentation qui sont à même de prendre en charge un enseignement à la maîtrise de l'information dans ses aspects conceptuels fondamentaux jusqu'à présent négligés dans la « formation des usagers », et qui paraissent aujourd'hui nécessaires dans la société dite de l'information.

La complémentarité des compétences qui caractérise cette équipe pédagogique pourrait, selon nous, fortement contribuer à améliorer la formation des étudiants à la maîtrise de l'information.

Septembre 2005

BIBLIOGRAPHIE

11. Or, selon H. Fondin (7, p. 25), « *il faut arrêter la formation aux aspects manipulatoires de la recherche documentaire. En effet, celle-ci n'apporte pas grand-chose aux usagers. Elle génère une vision "technique" de la recherche dans les fichiers et les banques de données. Par réaction, elle risque de les conforter dans une vision "ergonomique" des moteurs de recherche sur l'Internet. Et parallèlement cela ne donne à ceux qui la délivrent, les formateurs, qu'une illusion de justification quant à leur rôle et à leurs techniques. En revanche, il faut mettre totalement l'accent sur les aspects purement informationnels (significations)* ».

1. **BAHR**, Alice Harrison. – *Future Teaching Roles for Academic Librarians*. – Binghamton, NY: Haworth Press, 2000.

2. **BARDIN**, Laurence. – *L'analyse de contenu*. – Paris: Presses universitaires de France, 2001. – (Le psychologue).

3. **CANDALOT DIT CASOURANG**, Christel. – *Formation aux compétences informationnelles en premier cycle universitaire: études et réflexions*. – Bordeaux: Université de Bordeaux 3, 2004.

Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication

4. **CANDALOT DIT CASOURANG**, Christel. – "L'identité professionnelle des formateurs à la recherche documentaire en premier cycle universitaire". – *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2005, vol. 42, n° 3, p. 200-208.

5. **DESHOULLIÈRES**, Bruno. – "Résultats d'une enquête sur les formations à l'information dans le cadre des unités d'enseignement de méthodologie du travail universitaire". – In: *Former les étudiants à la maîtrise de l'information. Repères pour l'élaboration d'un programme*. – Paris: Ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie, 1999. – P. 50-54.

6. **DOISE**, Willem. – "Représentations sociales dans l'identité personnelle". – In: Beauvois Jean-Léon; Dubois, Nicole; Doise, Willem [dir.], *La construction sociale de la personne*. – Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1999. – P. 201-213.

7. **FONDIN**, Hubert. – "La formation à la recherche d'information. Préoccupation citoyenne ou vision obsolète?". – *Esquisse*, 2005, n° 43-44-45, p. 19-25. – (Représentations et éducation à l'information-documentation).

<http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/pdf/esquisse43.pdf>

8. **HARRISON BAHR**, Alice [éd.]. – *Future Teaching Roles for Academic Librarians*. – New York: The Haworth Press, 2000.

9. **MOLINER**, Pascal. – *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. – Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1996. – (Vies sociales).

10. **NOËL**, Élisabeth. – "Les formations à l'information en bibliothèque universitaire: enquête nationale 1997-1998". – *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1999, n° 1, p. 30-34.

11. **RIONDET**, Odile. – "La formation à la recherche d'information à l'université. savoirs et méthode". – *Colloque Partage des savoirs*, Lyon, 28 février-1^{er} mars 2003.

12. **UNRUG** (d'), Marie-Christine. – *Analyse de contenu et acte de parole: de l'énoncé à l'énonciation*. – Paris: Éditions universitaires, 1974. – (Encyclopédie universitaire).