



UFR SHA

Département

Documentation, Documentaires, Documents numériques

Année universitaire 2013-2014

Les formations à l'information à l'université : quel contenu pour quels étudiants ?

Mémoire pour l'obtention du Master esDOC
Mention Information-Communication
Spécialité Documentation

Présenté par

Mademoiselle Charline Hatton

le 24 septembre 2014

Sous la direction de

Monsieur David Guillemin



UFR SHA

Département

Documentation, Documentaires, Documents numériques

Année universitaire 2013-2014

Les formations à l'information à l'université : quel contenu pour quels étudiants ?

Mémoire pour l'obtention du Master esDOC
Mention Information-Communication
Spécialité Documentation

Présenté par

Mademoiselle Charline Hatton

le 24 septembre 2014

Sous la direction de

Monsieur David Guillemin

Remerciements

Je remercie tout d'abord M. David Guillemin, pour son accompagnement tout au long de ce mémoire, sa disponibilité, son implication, son efficacité ainsi que ses précieux conseils ; merci.

Je tiens à remercier également tous les professionnels des SCD de Tours et de Reims qui ont bien voulu contribuer par leur témoignage à mon étude, pour le temps qu'ils m'ont dédié avant, pendant et après les entretiens.

Mes remerciements vont également à M. Daniel Robert du SCD d'Amiens, pour l'entretien réalisé, bien que cette structure n'ait pas été incluse à l'étude ; son statut de PRCE m'a apporté un point de vue supplémentaire et tout à fait enrichissant.

Remerciements également adressés à Mmes Anne-Sophie Pascal et Marjorie Werner du SCD Poitiers, qui ont accepté ma présence d' « observatrice » lors de formations ; à Mme Aurélie Hilt, du SCD de Poitiers également, pour son témoignage, le premier d'une longue série, rendant toute mes lectures plus concrètes.

Je remercie aussi mes tuteurs de stage à Canopé Chasseneuil du Poitou, Mme Laetitia Cordeau et M. Laurent Garreau de la Direction de l'Ingénierie de la Documentation, de la Formation et du Patrimoine ainsi que M. Sébastien Brunet, son directeur, pour leur compréhension, me donnant les moyens et le temps nécessaire pour finir ce mémoire.

Enfin, je remercie Caroline Bohain, et Pauline Sourdy, chasseuses de fautes et collègues de master ; « ありがとう » et « *Kiitos paljon* » pour votre relecture !

En toute fin, je remercie les défenseurs et contributeurs de l'Open Access, les inventeurs de Grooveshark.com ainsi que la grand-mère de Clémentine et sa confiture de myrtilles dont le travail a largement soutenu mes efforts.

Résumé

La nécessité de former à l'information est acceptée et toujours d'actualité, tandis que les études sur les pratiques informationnelles des étudiants révèlent des tendances propres à chaque domaine d'études. En France, des formations à destination des étudiants sont dispensées par les personnels des bibliothèques universitaires, et ce avant leur institutionnalisation en 1997. Pourtant, presque vingt ans après, l'action de formation varie fortement d'une université à l'autre. L'absence de préconisations quant au contenu de ces formations oblige les professionnels à déterminer eux-mêmes ce à quoi ils veulent former : un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui est soit autonome, soit rattaché à une discipline. Une étude des descriptifs de formations niveau Licence des bibliothèques universitaires de section Lettres et Sciences Humaines et Sciences et Techniques de Tours et Reims, ainsi que l'analyse d'entretiens de bibliothécaires formateurs de ces structures ont été réalisées. Elles permettent ainsi de déterminer dans quelle mesure les formateurs s'attachent à transmettre une culture informationnelle globale, mais aussi de saisir le degré de rattachement des formations à la discipline. Les résultats montrent une homogénéité dans les contenus, rejetant l'hypothèse d'une adaptation des formations à la discipline. Les objectifs des formations n'incluent pas la maîtrise de l'information mais se restreignent aux méthodes de recherche documentaires transversales, qui ne sont effectives qu'en tant que support de la discipline, dans l'optique de favoriser la réussite des étudiants. Des compétences et des connaissances documentaires sont donc considérées comme pertinentes en soi, mais ne prennent tout leur sens qu'au service d'une discipline.

Culture de l'information

Maîtrise de l'information

Bibliothèque universitaire

Formation documentaire

The need for people to be information literate is well-accepted and still of topical interest ; at the same time, studies show how information practices tend to vary between disciplines. In french universities, library inductions are provided to students

by the library staff, and this even before they became officially required in 1997. Yet, twenty years later, such inductions still differ from one university to another. The lack of precise recommendations about the content of these courses have led library staff to decide on which learning areas to prioritise for students, i.e. a set of theoretical and practical skills linked to the discipline, or which stands as a subject by itself. The description of library inductions of two university libraries (Humanities and Sciences) in Tours and Reims (France) was explored, and interviews of the library staff from these universities carried out and analysed, so as to determine whether the professionals are attached to the teaching of an exhaustive information literacy, and how much these courses are designed for students' respective fields of study. Results show that library inductions' contents are relatively similar between universities and do not take into account discipline differences. The focus of these course is not on the transmission of a extensive information literacy but on the transmission of methods for information retrieval that are cross-disciplinary, so as to help the students succeed in their studies. Information skills and knowledge is thus acknowledged to be relevant in themselves, but only effective if applied to the student's discipline.

Information literacy

Academic library

Information literacy course

Library induction

Table des Abréviations

ALL : Arts, Lettres et Langues

BAS : Bibliothécaire Assistant Spécialisé

BU : Bibliothèque Universitaire

BDP : Bibliothèque Départementale de Prêt

DEG : Droit, Économie, Gestion

ENT : Environnement Numérique de Travail

ESGBU : Enquête Statistique Générale auprès des Bibliothèques Universitaires

FLE : Français langue étrangère

IGB : Inspection Générale des Bibliothèques

IST : Information scientifique et technique

LMD : Licence, Master, Doctorat

(U)MTU : (Unités) de Méthodologie du travail Universitaire

PRCE : Professeur certifié affecté dans l'enseignement supérieur

SCD : Service Commun de Documentation

SH : Sciences Humaines

SHS : Sciences Humaines et sociales

STAPS : Sciences et Techniques des Activités physiques et Sportives

ST : Sciences et Technologies

STS : Sciences, Technologies et Santé

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

UE : Unité d'enseignement

Sommaire

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE

1. Former à l'information : maîtrise ou culture de l'information ?

- 1.1. Une réflexion d'origine anglo-saxonne
- 1.2. Maîtrise ou culture de l'information ? Des techniques aux savoirs
- 1.3. La culture de l'information et le numérique

2. Le rôle de la spécialisation disciplinaire dans l'utilisation de la documentation par les étudiants

- 2.1. Des étudiants équipés d'outils numériques privilégiant le papier
- 2.2. Des différences selon les champs disciplinaires

DEUXIÈME PARTIE

3. Historique de la formation à l'information à l'université

- 3.1. Le commencement : la loi Bayrou
 - 3.2. Les étapes successives : le LMD, la LRU et le Plan licence
 - 3.3. Du côté des bibliothèques universitaires
4. États des lieux des formations à la formation à l'université depuis 1998
- 4.1. Des déséquilibres dans l'organisation des formations qui persistent
 - 4.2. Une formation à la recherche documentaire assez technique

TROISIÈME PARTIE

5. Présentation de l'expérimentation

- 5.1. Choix de l'expérimentation et des structures étudiées
- 5.2. Présentation des structures étudiées et de l'offre de formation
- 5.3. Présentation des personnes interrogées et critères d'analyse

6. Résultats de l'expérimentation

- 6.1. La culture de l'information dans les formations de Tours et Reims
- 6.2. Le rapport des formations à la discipline à Tours et à Reims
- 6.3. Au-delà des universités : comparer les BU de Tours et de Reims

CONCLUSION

Introduction

Des formations à l'information existent depuis plus de trente ans au sein des bibliothèques universitaires, tandis que la nécessité de former à la maîtrise de l'information est reconnue au plus haut niveau (national, européen et international) ainsi que dans la littérature tant professionnelle – pour n'en citer qu'un parmi d'autres, l'article « Nouveaux développements en maîtrise de l'information » de Lisa Janicke Hinchliffe¹ paru dans le *BBF* en 2005 – que de recherche en SIC, à commencer par Alexandre Serres, co-responsable de l'Urfist de Rennes. En effet, le concept est une des compétences inscrites dans *Le socle commun de connaissances et de compétences*² de l'Éducation nationale et dans le *Cadre de référence européen* du Conseil de l'Europe³, alors que l'UNESCO en a fait le thème d'une de ses actions à travers sa Proclamation d'Alexandrie en 2005⁴. C'est donc naturellement que les personnels de bibliothèques universitaires ont peu à peu mis en place des formations à l'attention des étudiants. Pourtant, des disparités persistent au niveau national, en terme d'intervenant, de public visé, de modalité d'enseignement ou de contenu enseigné.

En effet, si la nécessité de former à l'information est institutionnalisée à travers différents textes de réforme universitaire, aucune préconisation ne détermine ce que doivent être ces formations, comme l'affirme A. Serres : « *le contraste est saisissant, notamment en France, entre les discours officiels affichant l'importance d'une maîtrise de l'information et la réalité des faits : en dépit de nombreux efforts ces dernières années, la maîtrise de l'information reste encore peu ou mal enseignée, et les acteurs sur le terrain (enseignants-documentalistes de l'enseignement secondaire, formateurs des bibliothèques de l'enseignement supérieur) constatent toujours une absence de poli-*

1 HINCHLIFFE, Lisa Janicke. « Nouveaux développements en maîtrise de l'information ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2005, n°6. [Consulté le 27 août 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0056-008>

2 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Le socle commun de connaissances et de compétences* [en ligne]. 2006. [Consulté le 25/08/2014]. [30p.]. Disponible à l'adresse : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

3 PARLEMENT EUROPÉEN, CONSEIL DE L'EUROPE. *Compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un cadre de référence européen* [en ligne]. 2007. [Consulté le 8/02/2014]. [16p.] Disponible à l'adresse : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

4 UNESCO. *Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie* [en ligne]. 2005. [Consulté le 27/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

tique claire des institutions, dans la définition des objectifs, des contenus et des moyens. »⁵ Ce sont alors les acteurs universitaires qui se chargent de mettre en place ces formations, qui reflètent d'autant leurs représentations que nous supposons variées : la diversité des formations découlerait donc d'une pluralité de perceptions.

Dans ce mémoire, nous nous intéressons plus spécifiquement au contenu des formations. Afin de recueillir des données les plus objectives possibles, il nous a fallu stabiliser les trois autres aspects de ces formations cités précédemment : soit les intervenants, le public et les modalités d'enseignement. Nous avons donc choisi de porter notre étude sur les formations dispensées par des personnels de bibliothèques universitaires pour les étudiants de Licence. En effet, ces personnels ont, dès le début, mis en place des formations, bien avant leur institutionnalisation. Le caractère volontaire de cette démarche laisse présager un terrain riche en représentations. Par ailleurs, ce sont les formations incluses dans les cursus qui ont été étudiées. En effet, les formations hors cursus n'étant pas destinées à un public en particulier, rien ne permettait de s'assurer de la pertinence de l'analyse dans le cadre d'une étude sur le niveau Licence. Toutes ont été prises en compte, qu'elles soient facultatives ou obligatoires.

Ce sont donc les représentations de ces personnels sur le contenu de formation qui nous intéressent. Celles-ci peuvent s'explicitier à travers les réponses à des questions qui conditionnent la mise en place d'une formation à l'information : qu'est-ce que la formation à l'information ? Que doit-elle enseigner ? Pour quoi faire ? Quelle expertise peuvent apporter les personnels de bibliothèque ? Quelle type d'intervention doivent-ils mener ? Car aux extrémités des déclinaisons possibles de formations se trouvent d'un côté le rattachement à la discipline et de l'autre l'enseignement d'une culture de l'information autonome, qui nécessitent plus ou moins de compétences didactiques et pédagogiques.

Comment les personnels de bibliothèques universitaires (en charge de formation) se sont appropriés la problématique de la formation à l'information ? S'agit-il pour eux de former à des savoirs et des savoir-faire transversaux, ou de fournir un outil de travail pour chaque discipline ?

5 SERRES, Alexandre. « Questions autour de la culture informationnelle ». *The Canadian Journal of Information and Library Science, La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie* [en ligne], 2007, Vol. 31, n° 1. [Consulté le 20 novembre 2013]. [13p.] Disponible à l'adresse : http://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00363239/

Nous verrons tout d'abord comment l'idée d'une formation à l'information est née et s'est développée à travers les différentes acceptions qui la traduisent. Les pratiques documentaires des étudiants de Licence seront ensuite étudiées, afin d'en tirer des tendances qui alimenteront les hypothèses de travail.

Une deuxième partie permettra de réaliser une étude des formations documentaires à l'université, à travers un historique et un état des lieux de la situation.

Enfin, la troisième partie du travail s'attachera à présenter puis à analyser les résultats de l'expérimentation réalisée pour vérifier les hypothèses qui auront été posées. Cette expérimentation comparera des formations mises en place dans quatre bibliothèques universitaires relevant des Lettres et des Sciences humaines ainsi que des Sciences dites dures, structures appartenant à deux universités.

1. Formation à l'information : maîtrise ou culture de l'information ?

La nécessité de former à l'information est une préoccupation récurrente dans la dite « société de l'information », préoccupation qui concerne à la fois le monde de la documentation mais pas seulement. En effet, l'UNESCO par exemple intègre la maîtrise de l'information comme l'un des thèmes d'une de ses actions, « l'accès au savoir »⁶. Mais former à quoi, précisément ? Si les Anglo-saxons ont un terme qui fait consensus pour définir cet objet – *information literacy* – en France, différents termes sont utilisés pour traduire cette notion. Ainsi, comme l'évoque la définition d'*information literacy* du dictionnaire de l'Essib, « en France, le recours au terme *Information literacy* donne l'illusion de régler le problème d'un flou conceptuel : formation à la maîtrise de l'information, éducation informationnelle, formation des usagers, formation documentaire... comment nommer ce qui idéalement dépasse une simple formation à la recherche documentaire, pour aller vers une réelle maîtrise des outils et des concepts de l'information, voire s'égarer vers la *media literacy*, mais qui dans les faits est parfois cantonné à la visite de la bibliothèque ? »⁷.

Deux traductions prédominent, celle de « maîtrise de l'information » et celle de « culture de l'information ». Mais elles se déclinent également en une multitude d'autres variations syntaxiques. Par exemple, J.M. Saläun⁸, mais aussi H. Serieyx⁹ évoquent la « maîtrise de l'usage de l'information ». Ces variations peuvent également être contradictoires, puisque le terme de « culture informationnelle » est employé par V. Couzinet pour désigner la culture des professionnels des SIC tandis que F. Chapron et

6 cf. « *Information literacy* ». *unesco.org* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/>

7 cf. « *Information literacy* ». *le Dictionnaire de l'Essib* [en ligne]. [Consulté le 29/06/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.ensib.fr/le-dictionnaire/information-literacy>

8 SALÄUN, Jean-Michel, ARSENAULT, Clément. *Introduction aux sciences de l'information*. Paris : La Découverte, 2010. p.180.

9 SERIEYX, Hervé. *Formation et apprendre à s'informer : pour une culture de l'information*. Paris : ADBS-Unesco, 1993. p.1.

S. Chevillotte l'utilisent pour définir les pratiques et les connaissances informationnelles des individus¹⁰. Cette diversité syntaxique est donc complexifiée par les différents sens que les auteurs donnent à chacun de ces termes. Face à un tel foisonnement, la démarche choisie est de partir des concepts pour revenir au terme : il s'agit donc plutôt de définir les variations de sens que cache l'utilisation des diverses acceptions, pour ensuite choisir l'étiquette que nous leur préférons pour les nommer.

Il existe en effet plusieurs modalités de formation à l'information que nous nous attacherons à définir. Deux d'entre elles sont plus spécifiques au monde des bibliothèques : nous utiliserons les deux termes cités précédemment, la « maîtrise de l'information » et la « culture de l'information ».

1.1. Une réflexion d'origine anglo-saxonne

1.1.1. *Information literacy : un concept anglo-saxon lié aux TIC*

Le concept *d'information literacy* est né aux Etats-Unis dans les années 70s du constat que l'information est devenue l'objet principal de pouvoir et de décision. Ainsi, Paul Zurkowski, alors président de *Information Industry Association*, définit pour la première fois en 1974 une nouvelle compétence indispensable à l'individu pour réussir, celle de « maîtrise de l'information », ou *information literacy*. Selon lui, la personne dite *information literate* est celle qui sait trouver et utiliser l'information pour résoudre les problèmes auxquels elle est confrontée. Or cette information, c'est celle qui caractérise la « société de l'information », notion qui émerge à la même époque. En effet, si la société peut être définie comme « de l'information », c'est parce qu'elle se caractérise par une information proliférante et facilement disponible. Et cette profusion d'information est rendue possible par le développement des TIC, qui multiplient les supports d'information mais surtout en facilite la circulation. La personne *information literate* est donc définie comme celle qui sait utiliser ces technologies de l'information et de la communication.

10 cf. CHANTE, Alain. « La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels ». *Les Enjeux de l'information et de la communication* [en ligne]. 2010, Vol. 1, p.36. [Consulté le 13/11/2013] Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-1-page-33.htm>

1.1.2. La nécessité de former à la maîtrise des TIC

L'information est donc fortement comprise et reliée aux technologies qui la médiatisent. Or, à cette époque, le constat est également fait de l'existence d'une fracture numérique, c'est-à-dire d'un accès inégal à ces technologies de l'information et de la communication. Ce fossé va donc être combattu, l'objectif principal étant d'outiller les populations pour leur donner accès à l'information. Néanmoins, ce fossé n'est pas seulement provoqué par des difficultés d'accès mais également par un manque de compétences techniques quant à l'utilisation de ces technologies : il ne suffit pas d'avoir un ordinateur face à soi ou accès au Web pour savoir comment s'en servir. La nécessité d'une formation émerge alors du constat de l'écart entre un contexte, celui de la société de l'information, et les capacités des individus à appréhender de façon satisfaisante cette société. Et c'est l'école qui est désignée pour s'en charger : s'il faut former les individus, autant les former dès leur plus jeune âge. En France, une telle décision politique mène à la mise en place des mesures d'équipements informatiques des classes, du B2i dans l'enseignement secondaire et du C2i dans le supérieur ainsi que de l'inscription d'une maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication dans le référentiel français pour l'éducation, compétence qui se trouve également dans le référentiel européen¹¹. Ainsi, le concept d'*information literacy* est dans ses débuts bien souvent une « maîtrise des outils numériques » plutôt qu'une « maîtrise de l'information ».

1.1.3. Et les bibliothèques ?

La définition de *l'information literacy* anglo-saxonne, et de la formation qui en découle, est liée aux structures techniques et n'émane donc pas du monde des bibliothèques. Cependant, ces dernières, et notamment celles du milieu éducatif s'emparent de la question, tant en France qu'à l'étranger. En effet, en tant que professionnels de l'information, et étant également touchés par le déploiement des TICs, les personnels de bibliothèques vont reprendre cette notion d'*information literacy*, tout en adaptant la définition à leur perspective. En France, ce sont les bibliothèques universitaires

11 « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » du *Socle commun des connaissances et des compétences* et la « compétence numérique » du *Cadre de référence européen. Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.*

qui investissent la réflexion autour de ce qu'elles appellent la « maîtrise de l'information » dès les années 80s¹². Cette réflexion résulte de l'informatisation des structures documentaires, nécessitant de former à la fois le personnel des bibliothèques et les usagers de l'IST¹³ (enseignants et doctorants)¹⁴. Néanmoins l'information à maîtriser est bien l'IST, que l'on trouve donc autant en version papier que dans les bases de données informatisées. La définition des personnels des bibliothèques universitaires de la maîtrise de l'information concerne ainsi plutôt la maîtrise des techniques de recherche documentaire, que ce soit sur papier ou informatique. Si les deux définitions se recoupent concernant les réseaux informatiques, la définition des professionnels de l'information-documentation est augmentée d'un volet documentaire, nuance qui se retrouve également dans le secondaire. Et cette définition s'appuie sur les travaux de recherche en SIC sur la « maîtrise de l'information »

1.2. Maîtrise ou culture de l'information ? Des techniques aux savoirs

1.2.1. La maîtrise de l'information

La maîtrise de l'information est en effet un concept clairement défini en Sciences de l'Information et de la Communication. Ainsi, maîtriser l'information, c'est être capable de « reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème. »¹⁵. Cette définition est sensiblement la même selon les auteurs, qui lui ajoutent parfois la notion de « production ».

La recherche d'information : « identifier et trouver »

Ainsi, cette maîtrise de l'information englobe le processus de recherche d'information, dont la démarche est aussi clairement définie. En effet, l'ADBS la caractérise comme l'« ensemble des méthodes, procédures et techniques permettant, en fonction

12 Cf. partie. 3. Historique de la formation à l'information à l'université

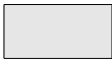
13 Information Scientifique et Technique

14 Cette mission de formation est prise en charge par les URFIST, mis en place en 1982.

15 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « Maîtrise de l'information ». *Le grand dictionnaire terminologique* [en ligne]. 2008. [Consulté le 26/06/2014]. Disponible à l'adresse: http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363208

de critères de recherche propres à l'usager, de sélectionner l'information dans un ou plusieurs fonds de documents plus ou moins structurés. Toute recherche d'information suppose trois phases successives: a) une recherche bibliographique des références de documents pertinents ; b) une recherche documentaire, c'est-à-dire une recherche bibliographique complétée par la recherche (l'acquisition) des documents eux-mêmes ; c) et enfin le repérage de l'information dans les documents sélectionnés (recherche de l'information). »¹⁶. Cette recherche d'information comprend donc différentes étapes qui sont autant de notions en Sciences de l'Information et de la Communication : la « recherche documentaire », soit l'« ensemble des méthodes, procédures et techniques ayant pour objet de retrouver des références de documents pertinents (répondant à une demande d'information) et les documents eux-mêmes. »¹⁷ et la « recherche de l'information » (à ne pas confondre avec la « recherche d'information » citée plus haut) qui permet « d'extraire d'un document ou d'un ensemble de documents les informations pertinentes. »¹⁸. La recherche documentaire se découpe elle-même en deux phases, dont la recherche de références est un concept défini comme « recherche bibliographique »¹⁹. Le schéma suivant permet de mieux saisir l'imbrication des différentes notions :

Recherche bibliographique	Recherche des documents	
Recherche documentaire		Recherche de l'information
Recherche d'information		

 Notions en SIC

L'identification et l'évaluation de l'information

La recherche d'information semble donc s'inscrire dans au moins deux étapes de la maîtrise de l'information : l'étape qui permet de trouver l'information, comme évoqué plus haut, mais aussi celle qui permet de l'évaluer. En effet, la définition de la

16 BOULOGNE, Arlette (coord.). *Vocabulaire de la documentation* [en ligne]. 2004. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://www.adbs.fr/recherche-d-information-18313.htm?RH=OUTILS_VOC

17 Ibidem

18 Ibidem

19 « Ensemble des méthodes, procédures et techniques ayant pour objet de retrouver les références bibliographiques de documents pertinents. ». In: Ibidem

recherche de l'information suppose d'être capable de localiser l'information « pertinente ». Or pour juger de la pertinence de cette information, il faut en avoir estimé la valeur auparavant. Cependant, l'évaluation qui est faite lors d'une recherche de l'information ne correspond pas à la démarche d'évaluation de l'information, telle que la notion existe. En effet, l'évaluation impliquée dans la recherche de l'information est celle qui est faite au regard du besoin d'information. Au contraire, la notion d'évaluation de l'information, souvent étudiée par Alexandre Serres, englobe d'autres critères, qui sont « *la fiabilité de la source, la qualité du contenu, la cohérence de l'organisation [et] la pertinence de la présentation* »²⁰. Or une source peut être fiable, l'information de qualité, cohérente et pertinente, sans qu'elle réponde au besoin d'information. Par souci de clarté, nous parlerons donc d'« identification de l'information » pour ce qui relève de la confrontation au besoin d'information, et garderons l'expression « évaluation de l'information » telle que définie par Alexandre Serres. Ainsi, le concept de recherche d'information équivaut donc bien à deux moments de la maîtrise de l'information, mais qui sont celui où l'information est trouvée, et celui où elle est, non pas évaluée, mais identifiée.

Reste que l'évaluation, si elle est clairement définie, n'en reste pas moins complexe. En effet, si la qualité du contenu est clairement du ressort d'un expert dans le domaine que le document a pour sujet, la question de la fiabilité de la source est une des compétences du professionnel de l'information, parce qu'elle « *nécessite une bonne connaissance des circuits de l'édition, des acteurs de l'information scientifique, des réseaux de la science, et plus largement des producteurs (quels qu'ils soient) d'information* »²¹. Les critères de cohérence de l'organisation et de pertinence de la présentation sont plus transversaux, et nécessitent à la fois des compétences documentaires – connaître les règles d'organisation et de présentation des différents types de documents – et disciplinaires, chaque discipline ayant ses propres règles.

En outre, si ces critères d'évaluation de l'information sont inscrits dans la maîtrise de l'information, cela n'est possible que de par « *le renversement du modèle de*

20 SERRES, Alexandre. « Évaluation de l'information sur Internet. Le défi de la formation ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2005, n°6. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006#appelnote-1>. D'autres critères existent, par exemple le référentiel ERUDIST, publié par le SICD2 de Grenoble parle de « qualité, validité, pertinence, actualité ». In: « Traiter et exploiter l'information ». *Erudist* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://domus.grenet.fr/erudist/page.php?idce=89>.

21 Ibidem

validation de l'information, reportée sur l'utilisateur final et non plus réservée aux médiateurs professionnels »²². Auparavant, les documents et les informations qu'ils contenaient étaient évalués par les professionnels de l'information, et les usagers n'avaient qu'à trouver les ressources qui correspondaient à leur besoin d'information. Dorénavant, l'information est disponible directement, ce sont donc ces usagers qui doivent se charger de déterminer la valeur du document et/ou de l'information : cette étape est désormais nécessaire et doit être faite indépendamment de l'identification de l'information.

Exploitation et production de l'information

Reste cependant la définition du besoin d'information, l'évaluation de l'information trouvée et identifiée, et son exploitation, voire sa production, absente du processus de recherche d'information²³. Si l'évaluation est un sujet de recherche en SIC, comme vu précédemment, il en est de même pour les idées d'exploitation et de production. Les travaux sur les compétences documentaires, que ce soient à travers des études de recherche ou dans les référentiels de compétences donnent différentes définitions de cette exploitation/production. Pour ce qui est des référentiels, il en existe trois en France, publiés à chaque moment charnière de l'évolution des formations²⁴ : le guide *Former les étudiants à la maîtrise de l'information. Repères pour l'élaboration d'un programme* en 1999²⁵, *ERUDIST* en 2005²⁶ et le *Référentiel des compétences informationnelles*²⁷ en 2012. Tous incluent la définition du besoin d'information, l'évaluation de l'information trouvée et identifiée, et son exploitation/production, comme le résume le tableau en annexe 2. A noter que l'exploitation et la production ne sont pas toujours différenciées, bien que souvent exprimés par deux verbes (« gérer et exploiter » 1999, « traiter et exploiter » 2005, « produire et communiquer » 2012). Quant à

22 SERRES, Alexandre. Op. cit., p.17

23 Pour une représentation schématisée de l'imbrication des différentes notions notées, cf. annexe 1

24 cf. partie 3. Historique de la formation à l'information à l'université

25 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information. repères pour l'élaboration d'un programme* [en ligne]. 1999. 86p. [Consulté le 20/11/2013]. Disponible à l'adresse : <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/fourmi/Former%20les%20etudiants.pdf>

26 *Erudist* [en ligne]. 2005 [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://domus.grenet.fr/erudist/page.php?idce=89>

27 ADBU. *Référentiel de compétences informationnelles* [en ligne]. 2012. [Consulté le 20/11/2013]. Disponible à l'adresse : <http://adbu.fr/wp-content/uploads/2013/02/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-ADBU-2012-165X235cm-3.pdf>

l'évaluation, elle inclut toujours ce que nous avons appelé l'« identification de l'information » ; ERUDIST inclut même l'évaluation sous le terme de « traiter et exploiter ».

La maîtrise de l'information a donc été étudiée et déclinée sous forme de compétences à faire acquérir lors des formations et inscrits dans des référentiels. Néanmoins, provenant des chercheurs et des instances de décision telles que le ministère de l'enseignement supérieur ou l'ADBU, rien ne permet d'assurer que ces référentiels soient utilisés concrètement dans les formations par les professionnels.

D'une définition de l'information liée aux TIC, le contexte éducatif et les bibliothèques font donc glisser les termes vers une définition info-documentaire ; elles élargissent alors la réflexion en incluant l'information disponible aussi sur papier et les techniques de recherche d'information. Cette approche s'appuie sur une définition plus large de la maîtrise de l'information, qui prend également en compte son évaluation et son exploitation/production, définie à travers des compétences. L'approche reste néanmoins centrée sur la maîtrise d'outils ou de techniques, que ce soit la capacité à manipuler l'informatique documentaire ou à se repérer dans une classification.

Des techniques aux savoirs : la culture de l'information

Les TIC devenant familiers et courants, des usages se développent, révélant qu'il ne suffit pas d'avoir accès à la machine et de réussir à en faire un usage satisfaisant pour pouvoir parler de maîtrise de l'information. A. Beguin-Verbrugge parle ainsi d'une différence entre l'appréhension technique et l'appréhension cognitive de l'information, ici appliquée au monde de la bibliothèque : « *on en reste trop souvent à la description technique des opérations documentaires, sans prendre en compte les opérations cognitives fondamentales qui les sous-tendent et à leur niveau de complexité. Ainsi, on peut conditionner très tôt les élèves à donner la cote d'un document [...]. Ce n'est pas pour autant qu'ils auront saisi la notion de classification.* »²⁸. De la même façon, il est tout à fait possible d'avoir un ordinateur et de bons résultats dans un moteur de recherche, sans comprendre comment l'information est produite et présentée. Les utilisateurs des TIC comme ceux des bibliothèques peuvent donc savoir manipuler sans comprendre le

28 BEGUIN-VERBRUGGE, Annette. « Préface ». In : CHAPRON, Françoise, DELAMOTTE, Eric (dir.). *L'Éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de L'Essib, 2010. p.12-13

fonctionnement. L'accès à l'information se fait alors non pas sur deux mais trois niveaux : un niveau physique – la bibliothèque, la machine, le réseau – un niveau technique – la capacité à l'utiliser de façon satisfaisante – et un niveau cognitif, ou plutôt *réfléchi*²⁹ – la capacité à saisir son organisation et donc d'en penser les enjeux. Or, la maîtrise de l'information tel que le terme est compris se résume bien souvent à une appréhension seulement technique. Une nouvelle dimension de cette formation à l'information est donc apparue, associée en France à l'expression de « culture de l'information ». En effet, au-delà de la capacité à utiliser les techniques, c'est la nécessité de penser l'information, sa production, sa gestion, sa circulation qui est mis en avant. L'utilisation de cette expression permet ainsi d'incarner cette préoccupation éducative, qui propose non pas « *de former de manière procédurale et purement technicienne aux nouveaux outils mais bel et bien de transmettre une culture d'analyse et de réflexion sur l'information notamment numérique* »³⁰. Former à la culture de l'information implique donc de ne pas réduire la formation à l'apprentissage de méthodes efficaces.

L'opposition de la « maîtrise de l'information » à visée technicienne et de compétences avec la « culture de l'information », qui comprendrait également des savoirs est réductrice. En effet, les référentiels de compétences incluent parfois des savoirs à acquérir : le référentiel de 1999 inclut des « *Savoir[s] orienté[s] vers la théorie (savoir[s] de référence)* », ERUDIST demande que l'étudiant sache, par exemple « *Connaître les principaux critères d'évaluation : qualité, validité, pertinence, actualité* » tandis que le référentiel de 2012 évoque la capacité à « *Comprendre que les différentes sources consultées pourront apporter des perspectives différentes* », ce qui relève moins du savoir-faire que du savoir. Cependant, si le concept de « culture de l'information » a émergé, c'est parce que certains acteurs ont trouvé que l'importance des savoirs était trop souvent négligée dans les formations. En outre, la distinction savoir-faire/savoirs n'est pas la seule en jeu pour définir ces deux concepts.

29 Séparer l'appréhension technique et cognitive laisse penser qu'il n'y a pas de processus cognitifs en jeu dans la recherche d'une cote, ce qui est faux.

30 LE DEUFF, Olivier. *Culture de l'information et Web 2.0. Quelle formation pour les jeunes générations ?* [en ligne]. 2007. [Consulté le 22/08/2014]. [7p.]. Disponible à l'adresse : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/14/00/79/PDF/DOCT07_LE_DEUFF_O.pdf. Nous soulignons. Il est intéressant de noter que l'information ici n'est pas que numérique mais comprise dans la diversité des formes qu'elle peut prendre : les chercheurs en sciences de l'information-communication se préoccupent donc des TIC, en rappelant toutefois que l'information ne se limite pas à celle transmise par les réseaux.

1.3. La culture de l'information et le numérique

En effet, la réflexion autour de la culture de l'information ne s'arrête pas là. Comme le souligne A. Serres, le « *grand chaudron du numérique* » brouille les frontières et rapproche des objets autrefois bien délimités. Ainsi, parce que le terme d'« information » est polysémique, englobant « *l'information comme code, document [ou] actualité* »³¹, la définition de la culture de l'information qui en découle est donc beaucoup plus large que celle définie plus haut, que l'on pourrait appeler « culture info-documentaire ». Ainsi, elle intègre entre autre la culture des médias³² et la culture informatique³³. Cette culture globale est souvent qualifiée de *translittéracie*³⁴ : « *la translittératie s'appréhende d'abord en termes de cultures, d'hybridation et de convergence des trois cultures de l'information (média, infodocumentaire et informatique)* »³⁵. Ces réflexions sont néanmoins le fruit du travail des chercheurs, le terme de translittéracie n'apparaissant pas encore dans les écrits des professionnels³⁶.

Cette formation à l'information se comprend donc comme des savoir-faire et des savoirs à acquérir. Le terme d'information étant polysémique, les différentes formations possibles varient elles aussi, qu'il s'agisse d'une formation à la maîtrise des outils numériques, à la recherche d'information, à la maîtrise de l'information, ou à la culture de l'information. N'étant jamais tout à fait exclusives, ces modalités se rejoignent parfois, permettant ainsi de penser une culture globale appelée « translittéracie ».

31 FRAU-MEIGS, Divina, « La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste ». *Les e-dossiers de l'audiovisuel. L'éducation aux cultures de l'information* [En ligne]. 2012 [consulté le 9/06/2014]. Disponible sur : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/la-radicalite-de-la-culture-de-l-information-a-l-ere-cyberiste.html>

32 À rapprocher de l'EMI (éducation aux médias et à l'information)

33 Pour une représentation schématisée de ces différentes « cultures de l'information », cf. annexe 3

34 Là aussi, le terme anglais est utilisé pour créer un néologisme mais la définition qu'il recouvre s'éloigne de la pensée anglo-saxonne ; cf. SERRES, Alexandre. *La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines* [en ligne]. 2012. [Consulté le 23/06/2014]. [8p.] Disponible à l'adresse : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2012/09/Seminaire-GRCDI-2012_texte-A.Serres.pdf

35 Ibidem

36 Sauf exception, comme un billet de Silvère Mercier au sujet de la culture numérique qui mêle notamment « culture de l'information » et « translittéracie ». MERCIER, Silvère. « Quelles formations aux cultures numériques citoyennes ». *Bibliobsession.net* [en ligne], 2014. [Consulté le 26/06/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.bibliobsession.net/2014/05/13/quelles-cultures-numeriques-citoyennes/>

Pourtant, le débat autour de la définition de l'expression « culture de l'information »³⁷ montre que la culture s'entend également au sens anthropologique du terme, soit « *l'ensemble des pratiques, valeurs et représentations spontanées d'une population donnée, en matière d'information* »³⁸. Ainsi, la formation à l'information doit prendre comme point de départ les pratiques des individus à former³⁹. Parce que notre étude concerne l'université, ce sont ici les pratiques des étudiants de premier cycle universitaire qui sont d'abord analysées.

2. Le rôle de la spécialisation disciplinaire dans l'utilisation de la documentation par les étudiants

2.1. Des étudiants équipés d'outils numériques, privilégiant le papier

Deux évolutions, mises en avant par Frédéric Saby⁴⁰ permettent de dessiner le cadre dans lequel s'inscrivent les pratiques documentaires des étudiants. L'une concerne l'institution en particulier et touche à l'organisation des disciplines, l'autre est une évolution actuelle de la société.

2.1.1. La semestrialisation des études

Le premier changement significatif est la réforme dite LMD. En « semestrialisant » les formations, le système de Bologne oblige les étudiants à étudier un sujet sur un temps plus court, soit un semestre d'une douzaine de semaines, avec examen final. Cela a des conséquences sur les pratiques documentaires des étudiants qui privilégient

37 cf. CHANTE, Alain. Op. cit., p.13

38 SERRES, Alexandre. « Quelle culture de l'information pour les élèves et les étudiants? ». *Les Cahiers d'Éducation & Devenir* [en ligne], 2010, n° 9. [Consulté le 17/11/2013]. Disponible à l'adresse : http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/cahier_9_Article_de_A_Serres.pdf

39 « *Quant aux formations, [...] il faudrait travailler tout autant à une approche vulgarisatrice partant des besoins nés des cours et des pratiques préexistantes des formés.* » in APPEL, Violaine, LACÔTE-GABRYSIK, Lyette. « Bibliothèques universitaires et concurrence ou comment la communication devrait venir aux bibliothèques ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2012, T.57, n°4. [Consulté le 17/01/2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-04-0044-009>

40 SABY, Frédéric, « L'évolution de la relation des étudiants à la connaissance » in ROCHE, Florence, SABY, Eric (dir). *L'avenir des bibliothèques : l'exemple des bibliothèques universitaires*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2013. pp.20-28.

les manuels et les synthèses courtes et générales sur un sujet, afin d'optimiser leur temps.

2.1.2. Des outils numériques omniprésents

Un deuxième changement est la place grandissante du numérique à l'université. Comme l'explique Yves Cachar, « *la convergence des pratiques culturelles, née de l'émergence des solutions numériques multimédias, est d'évidence un accélérateur de comportements qui a des conséquences sur [...] les méthodes de recherche documentaire, et des incidences sur le rôle des bibliothèques au sein de l'université et la relation entre bibliothécaires et étudiants.* »⁴¹. Ainsi, les supports de cours sous forme numérique, souvent disponibles sur un ENT⁴² se sont développés. La majorité des étudiants sont équipés en ordinateurs portables (95%)⁴³, ils ont accès à Internet à domicile (98%), et 85 % d'entre eux l'utilisent en dehors des cours. De plus, 99 % des étudiants utilisent un moteur de recherche pour faire leur travaux universitaires, et 92 % le site Wikipedia. Le pourcentage chute ensuite à 69 % pour le troisième type de site le plus consulté, soit les sites d'informations de journaux ou de magazines, juste devant les sites des universités numériques thématiques (68%). En effet, les étudiants reconnaissent au numérique de nombreux atouts : il permet un accès, une utilisation et un archivage plus faciles des ressources. Pour eux, le numérique permet également de travailler plus vite, notamment en trouvant plus rapidement de l'information.⁴⁴

2.1.3. Des ressources plutôt papier

Il semblerait donc que le numérique soit un support idéal pour cette optimisation du temps imposé par le LMD. Pourtant, l'enquête révèle également un fort atta-

41 CACHARD, Pierre-Yves. « Les bibliothèques universitaires face à l'écran ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2010, n°5. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0062-012>.

42 Environnement Numérique de Travail

43 Les chiffres qui suivent sont issus de l'enquête de l'Essib (sauf mention contraire. Cf. FRADET. Op. cit., p.25). Les étudiants interrogés sont tous en licence, et venant des cinq grandes filières d'études, permettant ainsi d'avoir un panorama multidisciplinaire : ALL (Arts, Lettres, Langues), DEG (Droit, Économie, Gestion), SHS (Sciences Humaines et Sociales), STS (Sciences, Technologies, Santé) et STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives). L'enquête précise que l'échantillon n'est pas représentatif des pratiques de la population étudiante en France, mais il permet d'en avoir une esquisse.

44 Facilité de conservation 92 %, rapidité dans la recherche d'information 90 %, facilité d'accès et d'utilisation 88 %, travail rendu plus facile 82 % et plus rapide 71 %

chement au papier puisque les étudiants citent les manuels de cours, les ouvrages spécialisés et essais ainsi que les mémo-fiches au format papier comme les ressources les plus adaptées à leurs besoins. 50 % d'entre eux utilisent le papier et le numérique pour leurs travaux universitaires et 29 % se contentent du papier. Cependant, cette forte proportion des étudiants à préférer ou à utiliser le papier à égalité avec le numérique est autant le reflet d'un attachement au papier que de celui d'une absence de ressources pertinentes au format numérique pour le niveau licence, comme le souligne l'enquête.

2.1.4. Comment ils obtiennent leur documentation

Deux moyens principaux permettent aux étudiants d'obtenir des ressources documentaires : l'achat ou le prêt/la consultation en bibliothèque. Ainsi, 67,5 % des étudiants achètent⁴⁵ des ouvrages, tandis que 80 % des étudiants affirment utiliser la BU⁴⁶. Ce dernier chiffre doit néanmoins être modéré : tous les étudiants qui utilisent la bibliothèque universitaire ne le font pas régulièrement, et n'utilisent pas forcément les ressources qu'offre cette dernière : « *l'usage du lieu est à dé-corréler de l'usage des collections* »⁴⁷. Les étudiants viennent à la bibliothèque d'abord pour y travailler sur place⁴⁸, puis pour des motifs « documentaires », soit la lecture de documents – personnels ou de la BU – puis l'emprunt⁴⁹ pour 38,9 % des étudiants⁵⁰. Ce n'est donc que 66,6 % d'entre eux qui utilisent la bibliothèque universitaire pour leurs recherches documentaires, chiffre à peu près égal à la part d'étudiants acheteurs.

Les étudiants ont donc des pratiques documentaires plutôt papiers, où les parts d'achat et d'utilisation des ressources de la BU s'équivalent. Quant à Internet, il reste

45 VOURC'H, Ronan. « Les étudiants, le livre et les bibliothèques universitaires ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2010, vol.5, n°5. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0013-002%20>.

46 Observatoire de la Vie Etudiante (OVE). « Enquête Conditions de vie 2013 ». *Site de l'Observatoire nationale de la Vie étudiante* [en ligne]. 2013. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.ove-national.education.fr/l-enquete/2013>

47 ROCHE, Florence. « Comment s'exerce la relation au public à travers l'offre et la demande ? » In : ROCHE, Florence, SABY, Eric (dir). *L'avenir des bibliothèques : l'exemple des bibliothèques universitaires*. Villeurbanne : Presses de l'Esssib, 2013, pp. 43-63

48 Les bibliothèques universitaires sont le deuxième lieu de travail privilégié par les étudiants. Cf. Ibidem

49 Ibidem

50 cf. VOURC'H, Ronan. Op. cit., p. 24

l'outil privilégié pour la recherche d'information rapide. Ce panorama global englobe pourtant de nombreuses différences.

2.2. Des différences selon les champs disciplinaires

2.2.1. Le rôle de la discipline

En effet, avec la massification et la diversification des publics de l'université, une multitude de pratiques documentaires et d'usages des bibliothèques universitaires est constatée. Et pourtant, ce n'est pas tant l'origine socioprofessionnelle qui joue un rôle déterminant – ce rôle est même en baisse⁵¹ – mais plutôt les disciplines qui dessinent les tendances. Florence Roche affirme même que « *le type d'études [est] la variable la plus discriminante pour comprendre les écarts de fréquentation* »⁵². Ainsi, un clivage littéraire/science existe : « *Les étudiants et enseignants des filières littéraires vont privilégier l'usage des ouvrages spécialisés, des encyclopédies et des documents en prise avec l'actualité. Les étudiants et enseignants de la filière scientifique ont davantage recours aux anciens photocopiés de cours et de travaux dirigés et aux livres d'exercices, qui constituent des documents plus opérationnels orientés sur la méthode et la technique.* »⁵³. Le fait que les études littéraires soit basée de façon plus forte sur le livre et le document que les filières scientifiques expliquent un tel décalage, mais pas seulement.

2.2.2. L'influence de l'organisation des études

En effet, Laurence Jung souligne ainsi que : « *les étudiants [de lettres, langues et sciences humaines] ont assez peu d'heures de cours mais le travail personnel est relativement important. Surtout, il leur demande plus d'autonomie et de recherches personnelles.* » (Jung: 36). Ce n'est donc pas tant le contenu de la discipline que l'organisation de son enseignement qui joue sur les pratiques documentaires des étudiants⁵⁴. Si

51 ROCHE, Florence. Op. cit., p.24

52 Ibidem

53 FRADET, Anthony, PELAGE, Olivia, LEROUX, Jean-Baptiste. « Accès, usages et perception des ressources pédagogiques dans l'enseignement supérieur » [en ligne]. *Enssib*, 2012. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : http://www.enssib.fr/sites/www/files/documents/recherche/observatoire/resultats_complets_enquetes_2012_csa_-_enssib.pdf.

54 Jung souligne également que les pratiques pédagogiques françaises – beaucoup d'heures de cours et

les étudiants des filières scientifiques et techniques ne sont que 31 % à faire des lectures pour leurs études contre 48,8 % en sciences humaines, ils sont 51 % en médecine, discipline scientifique où ce sont plutôt les connaissances que les compétences qui sont évaluées, connaissances qui sont donc transmises par le livre et moins par la résolution d'exercices. Ce chiffre élevé – qui dépasse celui des sciences humaines où le type d'évaluation est proche – s'explique également par la pression de l'institution : les études de médecine sont sanctionnées par un concours, la compétition est donc plus importante qu'en sciences humaines.

2.2.3. Et la fréquentation de la BU ?

Ces variables disciplinaires quant aux pratiques documentaires se retrouvent également au niveau de la fréquentation de la bibliothèque universitaire, comme le souligne Florence Roche : « *L'organisation de l'enseignement a probablement plus d'influence sur la fréquentation de la bibliothèque que son contenu. Les cours [qui] font une synthèse des ouvrages [...] dispensent les étudiants d'aller chercher les sources. [...] Les entretiens réalisés pour la présente enquête confirment l'importance de l'organisation des études, du nombre d'heures de cours, du caractère très prescriptif de certains enseignements en matière documentaire voire de l'absence de besoin documentaire dans certaines disciplines.* »⁵⁵. De la même façon, elle fait le constat que plus les enseignants fournissent des bibliographies, plus les étudiants fréquentent la bibliothèque universitaire ; plus la part du travail personnel demandée est forte, plus le recours à la bibliothèque comme lieu ressource est important⁵⁶. Cela explique que les usagers des BU soient les étudiants de droit et sciences économiques et sociales (61,5%) ainsi que des filières lettres et sciences humaines (58,7%)⁵⁷, ces dernières étant les filières qui présentent la plus grande part d'emprunteurs (49,6 % contre 38,9 % en moyenne⁵⁸). Ces

donc moins de travail personnel, cours magistraux qui délivrent un savoir à assimiler, recherches personnelles réduites etc. – incluent moins la recherche autonome d'information et de documents supports de travail que les pratiques des voisins scandinaves et anglo-saxons. En effet, les étudiants scientifiques fréquentent plus la bibliothèque que leurs homologues français. In : JUNG, Laurence. « *Je ne travaille jamais en bibliothèque.* » *Enquête auprès d'étudiants non-fréquentants ou faibles fréquentants* » [en ligne]. 2010. [Consulté le 24/08/2014] [97p.] Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/49500-je-ne-travaille-jamais-en-bibliotheque-enquete-aupres-d-etudiants-non-frequentants-ou-faibles-frequentants.pdf>

55 Ibid. p.30-31

56 ROCHE, Florence. Op. cit., p.24

57 Observatoire de la Vie Etudiante (OVE). Op. cit., p.24

58 VOURC'H, Ronan. Op. cit., p.24

statistiques d'emprunts sont d'ailleurs révélatrices d'une répartition disciplinaire selon les différents types d'usages. Ainsi, ce sont les étudiants des disciplines scientifiques qui séjournent le plus à la bibliothèque universitaire, tandis que ceux des filières lettres et sciences humaines adoptent plutôt le profil de l'utilisateur de passage.

Les changements actuels des pratiques documentaires des étudiants de première année s'inscrivent dans un contexte d'utilisation de plus en plus fréquente du numérique ainsi que de réforme de l'université. Internet est devenu l'outil privilégié pour une recherche rapide, mais beaucoup continuent d'utiliser le papier pour leurs apprentissages, que ce soit en achetant ou en empruntant/consultant des ressources de la bibliothèque universitaire. Des différences existent cependant entre filières – tant dans l'utilisation de la documentation pour les études que dans la fréquentation de la BU – qui s'expliquent moins par le contenu enseigné que par les modalités d'enseignement. Ces écarts motivent une formation info-documentaire adaptée à des pratiques diverses, qui doit pourtant moins s'inspirer des délimitations disciplinaires que des méthodes d'enseignement.

Cette première partie a permis de dresser un panorama de la réflexion autour des formations à l'information et des pratiques informationnelles des étudiants et des enseignants dans le cadre de l'université. Tandis que la recherche en SIC dépasse la notion de maîtrise de l'information, concept clairement défini et opérationnel, pour parler de culture de l'information, les étudiants et les enseignants eux sont tous largement équipés d'outils numériques. Ce constat n'implique pas qu'ils utilisent tous la documentation numérique, ni même que leurs pratiques informationnelles soient unifiées, et au service de leurs études/enseignements. Au vu de ces constatations, il est maintenant nécessaire de comprendre ce que sont les formations dispensées dans les bibliothèques universitaires

Deuxième partie

3. Historique de la formation à l'information à l'université

Si les bibliothèques universitaires avaient développé une offre de formation pour leurs usagers, l'introduction de formations à l'information dans les formations universitaires est récente. Dans cette partie, nous en montrons l'évolution, en précisant les raisons ainsi que les contenus, tant au niveau des préconisations institutionnelles (à travers les textes de lois) que des applications (à travers les différentes enquêtes menées)⁵⁹.

Les prémisses de ces formations existent dès les années 1980 : au niveau institutionnel, la loi Savary de 1984 met en place les « langages fondamentaux » tandis que de premières expérimentations ont lieu, l'exemple le plus connu étant Paris VIII⁶⁰. Durant ces premières années et jusqu'à la fin des années 1990, ce sont les étudiants de DEA et les doctorants qui sont les publics visés, soit les personnes qui poursuivent un travail de recherche ; la maîtrise de l'IST dans un but économique – contexte de naissance de la notion d'*information literacy* – domine. En 1997, la loi Bayrou⁶¹ marque une étape puisqu'elle permet la généralisation voire l'inclusion de ces formations dans le cursus. Le public visé change également, les formations s'intéressant maintenant aux étudiants de premier cycle. L'évolution de ces formations est ensuite rythmée par les changements apportés par les différentes réformes de l'université.

3.1. Le commencement : la loi Bayrou

La loi Bayrou est le résultat d'une réponse apportée aux mutations que connaît le milieu universitaire à cette époque. A la fin des années 90, le nombre grandissant

59 D'autres étapes de l'histoire de la formation à l'information ne sont pas évoquées ici car peu pertinentes pour notre sujet. Pour un aperçu, voir notamment la 8e Rencontre FORMIST.

60 LAMOUROUX, Mireille. *Bilan et perspectives de l'enseignement de méthodologie universitaire en premier cycle à l'Université de Paris 8* [en ligne]. 2009. [Consulté le 26/11/2013]. Disponible à l'adresse : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/35/23/78/TXT/ColloqueERTe_Lamouroux.txt

61 « Arrêté du 9-4-97 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, publié au JO du 15-4-97 et au B.O. n° 16 du 17 avril 1997 ». *Legifrance*. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026230199&dateTexte=&categorieLien=id>.

d'étudiants entrant à l'université ainsi que la diversification de leurs profils se traduit par un échec massif dès la fin de la première année. De fait, de nombreux étudiants arrivent à l'université sans avoir les méthodes de travail qui permettent de maîtriser ce qu'Alain Coulon nomme le « métier d'étudiant »⁶². L'université échoue donc à « *préparer les étudiants à une poursuite d'études en deuxième cycle de l'enseignement supérieur et à une insertion professionnelle* »⁶³, qui forme désormais sa double mission. La loi Bayrou prévoit donc la création d'une « Unité de Méthodologie du Travail Universitaire » (UMTU) qui doit permettre aux étudiants de réussir leurs études. Cependant, cette UMTU n'est pas une formation à l'information à proprement parler, mais plutôt un enseignement méthodologique global : cette « *unité de méthodologie du travail universitaire [doit] permett[re] l'apprentissage des méthodes, pratiques et savoir-faire nécessaires à la réussite d'études à l'université. Elle doit permettre à chaque étudiant de construire son projet de formation et de développer ses capacités d'autonomie dans le travail et la vie universitaires, dans la communication écrite et orale, dans la pratique d'une langue étrangère.* »⁶⁴. Une formation devient donc légitime, mais l'arrêté n'en précise ni le contenu exact, ni les personnels qui en auront la charge.

En effet, à cette époque, les universités sont déjà incluses dans un processus d'autonomie. Une précision est cependant apportée le mois suivant sa promulgation. En effet, il est indiqué que ces savoir-faire incluent la capacité à « *préparer une bibliographie, utiliser une bibliothèque et les nouvelles sources d'information, prendre des notes, résumer un article ou un ouvrage, s'initier au travail en groupe, construire un projet d'étude et un projet professionnel* »⁶⁵. La loi évoque donc des compétences⁶⁶ info-documentaires, s'intégrant en partie dans la maîtrise de l'information : pour exemple, l'exploitation de l'information se retrouve dans la capacité à « préparer une bibliographie » ou à « résumer un article ou un ouvrage ». Par ailleurs, ces compé-

62 COULON, Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1997. 219p.

63 « Arrêté du 9-4-97 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, publié au JO du 15-4-97 et au B.O. n° 16 du 17 avril 1997 ». Op. cit., p.28

64 Ibidem

65 « Arrêté du 30 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise d'administration économique et sociale ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000747695&categorieLien=cid>

66 Le terme de « compétence » sera utilisé comme synonyme de « savoir-faire » tout au long de cette étude.

tences sont clairement rattachées aux études ; c'est également l'importance de la documentation pour l'apprentissage⁶⁷ qui est ainsi implicitement expliquée. A noter que ces compétences sont générales et s'appliquent à tous les étudiants sans distinction, puisqu'elles ne sont pas définies comme propre à chaque discipline.

3.2. Les étapes successives : le LMD, la LRU et le Plan Licence

3.2.1. Le LMD

En 2002, l'harmonisation européenne du système universitaire des différents États membres provoque la réorganisation des cycles d'étude. Le système LMD⁶⁸ est introduit, conduisant les universités à refondre leurs formations. Les missions de l'université – formation de futurs chercheurs mais aussi de travailleurs – sont rappelées⁶⁹. Le décret qui décrit les nouvelles dispositions de la licence réaffirme l'importance des unités de méthodologie du travail universitaire, en les dissociant d'une formation à l'information : « *La formation [...] intègre l'apprentissage des méthodes du travail universitaire et celui de l'utilisation des ressources documentaires.* »⁷⁰. Ses modalités ne sont pourtant pas plus développées : la formulation reste très générale – qu'est-il sous-entendu lorsqu'il s'agit d' « utiliser des ressources documentaires » ? – et rien ne précise qui doit la prendre en charge. Néanmoins, beaucoup de bibliothécaires y voient là l'opportunité d'intégrer plus avant les formations qu'elles dispensent dans les cursus⁷¹.

67 Sur la question, voir notamment PERRET, Cathy. « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année ». *Carrefours de l'éducation* [en ligne]. 2013, n° 35. p. 197-215. [Consulté le 1e/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-1-page-197.htm>. Également THIRION, Paul. « L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve ? » In : CHEVILLOTTE, Sylvie, SABY, Frédéric (cord). *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*, Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2004. pp. 149-179. Ou encore : FANTIN, Romain, HEUSSE, Marie-Dominique. *Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence*. [en ligne]. 2012, 30p. [Consulté le 27/11/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/60348-emprunt-en-bibliotheques-universitaires-et-reussite-aux-examens-de-licence>

68 Licence, Master, Doctorat

69 « *La formation doit permettre aux étudiants qui en ont les capacités et le souhait de poursuivre leurs études jusqu'au plus haut degré de qualification. Elle prépare également à des débouchés professionnels qualifiés et diversifiés.* ». In : « Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000590566&dateTexte=>

70 Ibid. p.7

71 cf. partie 4.1. Des déséquilibres dans l'organisation des formations qui persistent

3.2.2. La LRU et le Plan licence

Les changements de l'université ne s'arrêtent pas là. En 2007, la loi LRU⁷² est mise en place, qui impulse l'autonomisation de l'université. Cependant, cette loi ne fait pas mention du contenu de la licence. C'est plutôt le Plan licence, lancé en parallèle qui tente de rappeler et d'approfondir l'initiative de F. Bayrou dix ans plus tôt. En effet, les enseignements de la licence s'articule autour de compétences disciplinaires mais aussi transversales, telles que « *l'aptitude à l'analyse et à la synthèse, à l'expression écrite et orale, au travail individuel et collectif, à la conduite de projets, au repérage et à l'exploitation des ressources documentaires, ainsi qu'au maniement des outils numériques* »⁷³. Les compétences info-documentaires de la maîtrise de l'information y sont bien présentes. La formulation rappelle la loi Bayrou, mais comme cette dernière, elle ne donne aucune préconisation quant aux modalités de mise en place de ces formations.

Par ailleurs, la LRU a pour conséquence le rapprochement entre bibliothèques universitaires et universités ; en effet, ces dernières se voient attribuer la gestion de leurs ressources budgétaires et humaines, et donc notamment celles des BU. Isabelle Gras, dans son mémoire d'étude montre que ce rapprochement pouvait donner lieu à une meilleure intégration des formations à l'information, processus initié avec la mise en place du LMD. En effet, il suffit à l'université de puiser dans les compétences de personnels de BU pour mener à bien son projet d'établissement ainsi que pour mettre en œuvre le plan Licence : « *les bibliothèques universitaires possèdent de nombreuses compétences dont peuvent tirer profit les universités. [...] Pierre Carbone, inspecteur général des bibliothèques, souligne, d'ailleurs, le rôle que peuvent jouer les formations à la recherche documentaire dans la réussite du Plan Licence, chantier national d'envergure visant à favoriser la réussite des étudiants. Les bibliothèques universitaires pourraient ainsi devenir des partenaires de l'université dans la mise en œuvre du Plan Li-*

72 « Loi no 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 10/05/2014]. Disponible à l'adresse : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>

73 « Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024457754>. Nous soulignons.

cence »⁷⁴. Là encore, le texte de loi n'en dit rien, et les bibliothèques ne sont pas évoquées comme partenaires de ces formations.

3.3. Du côté des bibliothèques universitaires

3.3.1. Les réformes des bibliothèques universitaires

L'importance des formations à l'information est officielle, et des rapprochement avec celles proposées par les bibliothèques prennent forme, avec une coopération accrue entre SCD⁷⁵ et université et entre personnels de BU formateurs et enseignants. Cela est dû à l'action du législateur qui rappelle la nécessité de telles formations dans les différents textes de réforme. Cependant, ces textes sont un cadre très général qui ne préconise aucune forme de mise en place. Parce qu'ils ont été actés afin d'officialiser des pratiques déjà existantes, ce sont les dispositifs qui préexistaient qui ont alors servi de modèles. Ainsi, la bibliothèque universitaire n'est jamais mentionnée comme acteur de ces formations, bien qu'elle soit souvent associée, voire initiatrice, dans les faits. Cette légitimité de l'intervention des bibliothécaires universitaires, si elle ne provient pas des textes de réformes de l'université, est cependant affirmée à travers deux textes législatifs votés les années suivant l'autonomisation.

En effet, le plan BU de 2010 proposait déjà de promouvoir « *de nouveaux modèles de bibliothèques davantage centrés sur les usagers et favorisant des liens renforcés entre pédagogie et documentation, entre documentation et recherche* »⁷⁶ ; cela ne faisait que rappeler l'impact de la documentation sur l'apprentissage. Les BU étant le lieu dédié à la documentation universitaire, il était implicitement compris que ces structures avaient un rôle à y jouer. Mais c'est le décret de l'année suivante⁷⁷ qui sou-

74 In : GRAS, Isabelle. *La loi LRU et les bibliothèques universitaires* [en ligne]. 2010. [Consulté le 10/05/2014]. [112p.] Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48301-nouvelles-competences-en-bibliotheque-profil-de-poste-et-plans-de-formation-des-personnels-au-regard-de-l-evolution-des-services.pdf>

75 Service Commun de Documentation

76 MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Le plan Bibliothèques universitaires, 5 engagements-phare au service de la vie étudiante ». *enseignementsup-recherche.gouv.fr* [en ligne]. 17 février 2010. [Consulté le 11/05/2014]. [15p.] Disponible à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/plan_bibliotheques_universitaires/43/6/DP_plan_Bibliotheques_universitaires_137436.pdf

77 « Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créées sous forme de services

ligne ce rôle. En effet, les bibliothèques « *contribuent aux activités de formation et de recherche des établissements* » en « *favoris[ant] par l'action documentaire et l'adaptation des services toute initiative dans le domaine de la formation initiale et continue et de la recherche [et en] form[ant] les utilisateurs à un emploi aussi large que possible des techniques nouvelles d'accès à l'information scientifique et technique.* »⁷⁸ : le rôle des personnels de bibliothèques universitaires y est ici clairement affirmé⁷⁹. Le site de l'enseignement supérieur va néanmoins plus loin puisqu'il affirme que les BU « *ont également pour mission de former à l'utilisation des ressources documentaires. [Elles doivent donc] former les étudiants et enseignants-chercheurs à la recherche et à l'exploitation de l'information.* »⁸⁰. S'il s'agissait auparavant pour les personnels de bibliothèque universitaire de former aux outils d'accès, et donc à la recherche documentaire, c'est tout le spectre de la maîtrise de l'information qui leur est désormais dévolu, la recherche documentaire devenant recherche, évaluation et exploitation de l'information. Or, comme évoqué précédemment⁸¹, si la définition du besoin d'information, la recherche d'information ainsi que l'évaluation de la fiabilité de la source sont du ressort du professionnel, les autres dimensions de la maîtrise de l'information demandent des compétences autres que documentaires, parfois même disciplinaires.

Le ministère certifie donc qu'il est du ressort de ces personnels de former les étudiants. Mais que dit la profession ? Comment s'est-elle appropriée cette mission ?

3.3.2. La place de la formation dans les missions des bibliothécaires

La formation est une mission relativement assez récente pour les bibliothécaires. Elle prend réellement forme avec la part grandissante des outils informatiques dans les bibliothèques : le but est de faire que les usagers sachent

communs ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 3/12/2013]. Disponible à l'adresse : [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id)

[cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id)

78 « Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créées sous forme de services communs ». Op. cit., p.32.

79 Abrogé par décret le 21 août 2013.

80 MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « *Les bibliothèques universitaires* ». *enseignementsup-recherche.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 8/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20545/les-bibliotheques-universitaires.html>

81 Cf. partie 1. Former à l'information : maîtrise ou culture de l'information ?

utiliser ces nouveaux outils⁸². La formation des usagers n'est donc pas une de ces activités qui ont forgé leur identité, comme le traitement du document. Car ce qui a constitué le cœur du métier, c'est d'abord la relation entre le professionnel et le document : il s'agissait de rassembler les documents, de les organiser et d'en assurer la conservation. Le poids de la médiation – où le professionnel est un pont entre le document et l'utilisateur – s'est ensuite affirmé, permettant de passer d'une relation professionnelle duale à une relation triangulaire: les bibliothécaires rassemblent, organisent et conservent, mais ils assurent également la transmission pour l'utilisateur. C'est le passage d'un paradigme du document à celui de l'utilisateur⁸³.

Cette médiation se veut de plus en plus active. Au professionnel neutre répondant à la sollicitation des usagers est mis en avant l'image du médiateur pro-actif. C'est ce qu'affirme le rapport *Quels emplois dans les bibliothèques ? État des lieux et perspectives* de l'Inspection générale des bibliothèques en 2013 : « les responsables politiques comme les usagers exigent désormais des [...] bibliothécaires assumant de manière active leur rôle de médiation et d'accompagnement. Il n'est plus question pour les personnels d'attendre derrière un bureau d'être « dérangés », mais la volonté est maintenant d'aller au devant des publics, d'accompagner une recherche, de soutenir la formation et les apprentissages. »⁸⁴. Ce caractère pro-actif est ici justifié par le rôle qu'auraient à jouer les bibliothécaires dans l'apprentissage.

Néanmoins, leur position décrite ici est toujours d'être à côté, comme des tuteurs qui guident l'utilisateur dans l'apprentissage de contenus délivrés par d'autres. S'agissant de formation à l'information, cette position est-elle suffisante ? Les

82 « En bibliothèque universitaire, l'informatisation des ressources, essentiellement les bases de données bibliographiques, a poussé, dès les années 1970, à vouloir former les utilisateurs pour les rendre autonomes dans leur recherche. L'évolution des outils et de la documentation scientifique a peu à peu élargi le domaine de formation, de la recherche documentaire à la gestion de son information, pour aller vers une maîtrise de l'information incluse dans les cursus universitaires. ». In : « Formation des utilisateurs ». *Le Dictionnaire de l'Essib* [en ligne]. [Consulté le 11/05/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/le-dictionnaire/formation-des-utilisateurs>.

83 « Cette multiplicité de services et d'outils induit une polyvalence croissante des fonctions du bibliothécaire, même si le service au public reste au cœur de leurs missions » In : REY, Laurence. « L'étonnante plasticité des compétences professionnelles et la bibliothèque numérique ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2011, n°4. [Consulté le 10 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-04-0084-003>

84 Inspection générale de bibliothèques. *Quels emplois dans les bibliothèques ? État des lieux et perspectives* [en ligne]. 2013. [Consulté le 8 février 2014]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/20/3/Quels_emplois_dans_les_bibliotheques_Etat_des_lieux_et_perspectives_247203.pdf.

personnels de bibliothèques universitaires doivent-ils être des aides à la formation à l'information, délivrée par exemple par les enseignants, ou devenir des enseignants à part entière ? Quelle est la place de la formation dans les missions des personnels de BU ? Qui forme, et à quoi ?

En effet, on parle de plus en plus de formation de formateurs, dans les faits son contenu exact reste flou. L'analyse de la formation délivrée à l'Esssib et de deux référentiels métiers permet de mettre en évidence la place reconnue de cette formation.

Formation initiale et continue

La formation des bibliothécaires (au sens statutaire) et des conservateurs délivrée à l'Esssib donne un premier aperçu de l'inclusion de la formation des usagers dans le métier. Ainsi, les bibliothécaires suivent neuf enseignements de base de deux semaines chacun, dont l'un d'entre eux s'intitule « Renseigner et former efficacement les usagers »⁸⁵. Celui-ci n'inclut que les étapes de la recherche documentaire et d'information ainsi que l'évaluation : « *Les enseignements précisent comment effectuer de recherches d'informations pertinentes en fonction du public et des outils de références, papier et numériques. Il reviennent sur la validation de l'information.* ». Les conservateurs quant à eux n'ont pas de formation obligatoire sur ce sujet, mais ils peuvent choisir un parcours de professionnalisation « Services aux publics » qui inclut une formation à la « formation des usagers » principalement axée sur les publics des bibliothèques universitaires. En s'appuyant sur le descriptif de ce module, il est clair que cette formation vise une maîtrise de l'information : « *les contenus sont spécifiquement appliqués au domaine précis de la formation à la maîtrise de l'information (recherche d'information, évaluation,...)* »⁸⁶. Néanmoins, l'exploitation-production de l'information ne sont pas clairement désignées, seulement suggérés à travers les points de suspension. Ainsi, la formation des usagers est donc partie intégrante des connaissances et compétences reconnues comme nécessaires aux professionnels, tout au moins pour les futurs conservateurs et bibliothécaires (au sens

85 « Renseigner et former efficacement les usagers ». *Esssib.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/formation/formation-des-bibliothecaires/ue-enseigner-et-former-efficacement-les-usagers>

86 « Parcours Service au publics ». *Esssib.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/02/2014]. Disponible le : <http://www.enssib.fr/formation/formation-des-conservateurs/parcours-services-aux-publics>

statutaire). Ce n'est pourtant que la définition du besoin d'information, la recherche d'information ainsi que l'évaluation qui sont concernées.

Pour ce qui est des professionnels déjà en poste, ils ne sont pas laissés de côté. En effet, l'Enssib, en 2013-2014, propose également deux modules de formation continue liés à la formation des usagers : « la formation des usagers en bibliothèque universitaire »⁸⁷ et « e-learning, nouveaux mode de transmission des savoirs : quelles conséquences pour les formations documentaires ? »⁸⁸. Le descriptif de ces formations n'est cependant pas assez clair pour déterminer les limites de l'intervention des professionnels dans la formation à l'information.

Ce sont donc les différentes générations des personnels de BU qui sont potentiellement sensibilisés à la formation des usagers, incluant cette dernière comme une de leurs missions. L'étude de deux référentiels permet de confirmer cette première conclusion.

Les référentiels

Les référentiels retenus pour l'étude sont le Bibliofil (Référentiel pour la filière bibliothèque) paru en 2001 ainsi que le REME (Répertoire des métiers de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et recherche), publié en 2011. Ces deux référentiels se complètent : l'articulation des définitions des métiers de la documentation (qui dépasse le cadre des bibliothèques universitaires) avec celles de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (qui inclut le personnel enseignant et administratif de ces deux ministères) donne une vue détaillée des connaissances et des compétences assignées à chaque catégorie du personnel des BU.

Ces deux référentiels présentent 8 emplois-types pour lesquels une mission, des activités et des compétences sont déclinées ; les compétences se répartissent en 'connaissances' et en 'savoir-faire opérationnels' pour le Bibliofil, en 'connaissances' et en 'compétences comportementales' pour le REME. Les 8 emplois-types des deux référentiels ne se recoupent pas. Enfin, le REME propose une équivalence statutaire

87 « La formation des usagers en bibliothèque universitaire ». *Enssib.fr* [en ligne]. 2014. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse: <http://www.enssib.fr/offre-de-formation/formation-continue/14e10-la-formation-des-usagers-en-bibliotheque-universitaire>

88 « E- learning : nouveaux modes de transmission des savoirs : quelles conséquences pour les formations documentaires ? ». *Enssib.fr* [en ligne]. 2014. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse: <http://www.enssib.fr/offre-de-formation/formation-continue/14e53-e-learning-nouveaux-modes-de-transmission-des-savoirs>

pour chaque emploi-type, ce que ne fait pas le Bibliofil, bien que certains profils peuvent être rapprochés de catégories.

Dans le Bibliofil, la formation est mentionnée dans 5 emplois-types sur 8 : pour les « directeurs de bibliothèques » (1), les « chargés de mission » (4), les « responsables documentaires » (5), les « médiateurs documentaires » (6) ainsi que les « agents des bibliothèques » (8). Les missions décrites pour les directeurs de bibliothèques et les chargés de mission correspondent aux professionnels de catégorie A, tandis que les agents des bibliothèques s'apparentent à la catégorie C⁸⁹. Pour ce qui est du REME, quatre profils comportent la mention à la formation, soit ceux de « bibliothécaire », de « documentaliste », de « gestionnaire de collections » ainsi que de « magasinier ».

Tout d'abord, il est important de noter la présence relativement importante de la formation : elle s'inscrit dans les missions, les activités et/ou les compétences de la moitié des emplois-types décrits. Pourtant, ce qu'elle recouvre reste très flou : elle est souvent associée aux missions d'« *information, de culture [...] et de recherche des bibliothèques* »⁹⁰ pour le Bibliofil ou encore d'« *accueil du public [et] à son information, sur place ou à distance et à sa formation* »⁹¹ pour le REME. La formation est donc comprise comme une composante de la médiation.

Par ailleurs, elle est souvent nommée pour elle-même, son objet n'étant que rarement précisé. La notion de « formation des usagers », utilisée comme telle laisse penser qu'il s'agit d'une évidence partagée par tous, comme on peut parler de catalogage ou de désherbage. Seules les mentions de formation « *à la méthodologie pour les usagers* » pour le Bibliofil et de formation « *à l'utilisation des méthodes et des outils de recherche* » pour le REME font exception.

Néanmoins, s'il n'est pas évident d'avoir une définition explicite de la formation

89 cf. annexe 4

90 MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Bibliofil : le référentiel de la filière bibliothèque ». *enseignementsup-recherche.gouv.fr* [en ligne]. 2008. [Consulté le 8/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23290/bibliofil-le-referentiel-de-la-filiere-bibliotheque.html>.

91 MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. « REME : répertoire des métiers ». *enseignementsup-recherche.gouv.fr* [en ligne]. 2011. [consulté le 8/02/2014]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Ressources_humaines/88/6/4-reme-bibliotheque_200886.pdf. p 56

des usagers, les personnes en charge elles sont clairement désignées : l'organisation et le pilotage sont dévolus aux bibliothécaires et directeurs de bibliothèques, la mise en place et la participation aux autres emplois. Ce sont également les personnels intermédiaires qui ont vocation à être les plus actifs : ainsi, les précisions apportées au contenu de la formation se trouve dans les profils de chargé de missions ou de documentaliste, à rapprocher des catégories B. Pour ce qui est des catégories A, les directeurs impulsent mais ne participent pas. Quant aux agents de bibliothèques de catégorie C, la formation n'est pour eux qu'une activité associée et non pas systématique⁹²..

A partir de cette première analyse, le bibliothécaire-formateur type est un personnel de catégorie B, voire A sans jamais avoir des fonctions de direction, son activité de formation s'inscrit dans la mission de médiation de l'établissement où il travaille, le contenu de cette formation n'est que peu défini – bien que celle-ci soit reconnue – et fait surtout appel aux compétences de recherche – difficile de déterminer s'il s'agit là de recherche documentaire ou d'information – pour autant que peut être interprété les termes de « méthodologie » et de « méthodes et outils de recherche ».

Cependant, une des limites des référentiels reste leur caractère prototypique : les emplois-type n'ont pas vocation à être strictement appliqués. C'est d'ailleurs ce que rappelle BiblioFil : « Une fiche de poste correspondra donc toujours en partie à une ou plusieurs fiches d'emploi-type mais ne se recoupera jamais totalement avec l'une de ces fiches qui ont pour but de servir de référence et non pas de modèle »⁹³. La réalité du terrain quant à la formation ne peut donc s'approcher que par l'analyse de ces fiches de poste, analyse présente dans la partie suivante à partir du rapport de l'IGB cité précédemment.

Les institutions reconnaissent donc la nécessité de former les étudiants à l'information, et la légitimité de l'intervention des personnels des BU. Dans les faits, comment cela se traduit-il ?

92 « Les agents de bibliothèques « participe[nt], le cas échéant, à l'animation de formation ». In : BiblioFil. Op. cit., p.37. Il serait également nécessaire de savoir quels sont les publics de cette formation, car rien n'indique qu'elle s'adresse aux usagers et non pas, par exemple, au personnel.

93 Ibidem

4. États des lieux des formations à la formation à l'université depuis 1998

Avec la loi Bayrou, chaque université met en place des formations qui sont autant d'interprétations du décret. Cela se traduit par une grande diversité dans les configurations proposées. Un schéma de formation-type s'esquisse pourtant déjà, incluant une formation à l'information qui rassemble les personnels de BU ainsi que les enseignants. De fait, les acteurs des formations à l'information déjà existantes se saisissent de cette occasion pour pérenniser leurs actions, tandis que de nouvelles formations à l'information voient le jour. En outre, si toutes les bibliothèques universitaires ne sont pas incluses dans la création de ces modules – puisque rien dans le décret n'indique qu'elles doivent en faire partie – de nombreux personnels des bibliothèques universitaires s'y investissent, confortés par les expériences précédemment menées et par leur maîtrise de l'IST. Quant aux enseignants, ils prennent également part à l'élaboration et l'application de ces formations, apportant leur savoir-faire méthodologique propre à chaque discipline.⁹⁴

4.1. Des déséquilibres dans l'organisation des formations qui persistent

Ainsi, l'année suivant l'introduction de la loi Bayrou, une enquête est menée par l'Enssib qui permet d'établir un premier panorama de la formation à l'information dans les universités. Il apparaît que 83,8 % des universités ont mené une formation, et ce dans toutes les disciplines, soit presque l'ensemble des établissements en France⁹⁵. De plus, ces formations touchent les étudiants de première année pour 20 % des effectifs formés. Mais ce chiffre cache des déséquilibres entre établissement. En effet, la répartition des effectifs formés est inégale selon les sections de SCD dispensant des formations : « 35 % des formations touchent moins de 30 étudiants, alors qu'à elles seules 5 sections forment chacune, par l'intermédiaire de tuteurs, plus de 2 000 étudiants de première année »⁹⁶. De plus, le temps de formation fluctue selon les structures : 1/3

94 Pour un tableau récapitulatif regroupant les principaux chiffres des deux enquêtes, cf. annexe 5

95 L'enquête de l'Enssib ne portait que sur les formations dispensées par les SCD. Des formations dispensées à l'extérieur des BU existaient peut-être, bien qu'elles n'aient pas été comptabilisées dans l'enquête.

96 NOËL, Élisabeth. « Les formations à l'information en bibliothèque universitaire. Enquête nationale 1997-1998 ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 1999, Vol°44, n°1. p.2. [Consulté le

d'entre elles offrent des formations de moins de 5h alors que 17 % des sections proposent des formations longues de plus de 100h. La part des étudiants touchés est donc variable selon les établissements, tout comme le temps de formation, donnant à voir un paysage national varié.

Cependant, l'enquête montre que la bibliothèque universitaire est perçue comme un intervenant légitime, associé à l'université: les formations assurées par les SCD sont intégrées au cursus dans 73 % des cas et obligatoires à 64 %. De plus, dans 59 % des cas, ces formations sont mises en place sur demande d'un enseignant, et 42 % d'entre eux participent à l'élaboration des formations. Une collaboration entre BU et université est donc affirmée. Cependant, si d'un point de vue formel les bibliothèques universitaires et l'université semblent partenaires, les faits montrent que la collaboration n'existe que pour la mise en place de ces formations. Les enseignants ne participent que très peu aux formations en tant qu'intervenants puisque seulement 9 % des SCD ont des partenariats enseignants-bibliothécaires. En outre, seules 26 % des formations sont évaluées par un examen final, ce qui limite d'autant leur réelle intégration dans les cursus.

La LMD avait donné de nombreux espoirs aux personnels formateurs. La refonte des maquettes permettait d'inclure les formations dans les cursus afin que les formations deviennent obligatoires et évaluées. Une deuxième enquête menée en 2005⁹⁷ révèle bien une augmentation des formations, en termes de nombre de dispositifs mis en place et d'étudiants formés. Cependant, les disparités et les obstacles restent les mêmes⁹⁸.

En 2004, les formations mises en place sont en augmentation, tout comme le nombre d'étudiants formés, qui passe de 47 848 en 1998 à 97 790. L'impulsion donnée par les textes de loi se vérifie : 20 % de ces formations ont été créées au lendemain de la loi Bayrou, en 1998 et 1999, tandis que 34,9 % d'entre elles ont été mises en place en 2004, soit deux ans après le LMD. Les publics cibles se confirment, puisque 40 % des formations touchent les premières années de licence, et 32 % les premières années de

5/11/2013]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0030-004>

97 « Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire ». *ADBU* [en ligne]. 2005. [Consulté le 8/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://adbu.fr/publicationsrapports/enquete-sur-la-formation-en-methodologie-documentaire-synthese-et-exemples/>

98 Une nuance doit cependant être apportée : en 1998, la totalité des SCD avaient répondu à l'enquête ; en 2005, ils ne sont qu'un peu plus de la moitié. Les données ne donnent donc qu'une image partielle des formations à l'information.

master. Les effectifs augmentent donc et la part des étudiants de première année double.

Mais des déséquilibres subsistent. En effet, 10 universités sur les 66 qui ont répondu rassemblent à elles seules 49,9 % des formations à l'information ; par exemple, l'université de Dijon propose 23 formations, alors que celle de Lyon 2 n'en propose qu'une. Ainsi, si le nombre de formations augmente, il ne s'accompagne pas d'une meilleure répartition au niveau national. En outre, le nombre d'heures de formation a baissé de façon conséquente : si 49 % des formations comptaient entre 15h et 99h en 1998, elles sont 50 % à durer moins de 5h en 2005. Le paysage de la formation à l'information donne donc à voir une forte concentration et une baisse conséquente du nombre de formations.

Le passage au plan LMD semble néanmoins renforcer le rapprochement entre SCD et universités de manière globale. Ainsi, 98,8 % des formations sont inscrites dans les maquettes, un peu plus de la moitié (53,4%) ont lieu dans le cadre d'une UE et 97,2 % sont obligatoires. Mais ce rapprochement entre université et SCD reste limité à la seule mise en place tout comme en 1998, la part de l'évaluation et de l'intervention des enseignants restant moindre. Ainsi, seulement la moitié (52,2%) de ces formations sont évaluées. Pour ce qui est de la collaboration des personnels de BU avec les enseignants, la tendance reste la même : une forte participation à l'élaboration des dispositifs pour ces derniers mais peu d'interventions pour enseigner. Ainsi 82,8 % des formations sont créées en collaboration mais 74,8 % d'entre elles ne comptent pas d'enseignants comme formateurs. Des efforts restent donc à faire pour consolider les actions conjointes entre personnels de BU et enseignants.

Ainsi, Cécile Dubois montre dans son mémoire d'étude⁹⁹ que, deux ans après le début du LMD, les rapprochements opérés entre les bibliothèques universitaires et les universités sont beaucoup moins nombreux que ne le laissent penser les possibilités de cette réforme¹⁰⁰. C'est donc moins le passage au plan LMD que la capacité des acteurs de la formation à l'information à s'emparer de cette transition qui marque un

99 DUBOIS, Anne-Cécile. *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : ruptures ou continuités ?* [en ligne]. 2004. [Consulté le 1/02/2014]. [119p.] Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/831-lmd-et-formation-a-la-recherche-documentaire-en-bibliotheque-universitaire.pdf>

100 « les ruptures liées au passage au LMD dans le domaine de la formation à la recherche documentaire sont pour l'instant moins flagrantes que les possibilités de rupture auxquelles ce passage peut donner lieu. ». In : Ibid. p.32

tournant dans l'inscription de ces formations dans les cursus. Les volontés individuelles, une fois encore, sont le moteur principal de ces formations, renforçant l'hétérogénéité de l'offre au niveau national. Cécile Dubois souligne d'ailleurs le risque d'un creusement de l'écart entre les universités où la formation à l'information est déjà visible et intégrée dans l'offre de formation et les universités qui peinent à les faire reconnaître¹⁰¹. En outre, la réforme du plan LMD est longue et se fait au rythme de quatre vagues successives d'intégration. Ce décalage accentue également les inégalités.

Aucune enquête n'a été menée depuis, qui permettrait de vérifier les effets de la LRU et du Plan Licence sur les formations à l'information. Cependant, en s'appuyant sur la présentation de F. Blin lors de 8e Rencontre FORMIST¹⁰² ainsi que sur les chiffres de l'ESGBU¹⁰³, il s'avère que le nombre d'heures de formation des usagers en bibliothèque universitaire entre 2006 et 2010 a fortement augmenté : 38 763 heures de formation incluses dans les cursus avaient été dispensées en 2010 contre 25 227 heures en 2006. Les heures de formation hors cursus, elles aussi, ont augmenté, passant de 10 698 heures à 12 778. En outre, le nombre d'étudiants formés dans et hors cursus a triplé : presque 11 % de l'effectif étudiant total a été formé dans les cursus en 2010 contre 3 % en 2006, et 3,5 % d'entre eux hors des cursus en 2010 contre 0,2 % en 2006. Les formations prennent donc plus de place et touchent plus d'étudiants ; elles sont également plus importantes – tant en nombre d'heures que de public touché – lorsqu'elles sont inscrites dans les formations.

Pour ce qui est de la place des personnels des BU comme formateurs, le rapport de l'Inspection Générale des Bibliothèques cité plus haut¹⁰⁴ confirme ce que préconisent les emplois-types, et ce même seulement un tiers des fiches de poste l'évoque la

101 « Le LMD serait donc plutôt un moteur, un accélérateur de tendances pré-existantes à sa mise en place. Le risque étant grand dès lors de voir se développer des SCD à deux vitesses : les SCD déjà bien intégrés dans l'université, notamment par le biais de la formation, le seraient de plus en plus, tandis que ceux n'ayant que peu de possibilités de contacts avec leur université le seraient de moins en moins. ». In : DUBOIS, Anne-Cécile. Op. cit., p.41

102 BLIN, Frédérique. *Panorama rétrospectif de la formation à l'information dans les SCD* [en ligne]. 2008. [Consulté le 10/05/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1781-panorama-retrospectif-de-la-formation-a-l-information-dans-les-scd.ppt>

103 Enquête Statistique Générale auprès des Bibliothèques Universitaires

104 Inspection générale de bibliothèques. *Quels emplois dans les bibliothèques ? État des lieux et perspectives* [en ligne]. 2013. [Consulté le 8/02/2014]. [92p.] Disponible à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/20/3/Quels_emplois_dans_les_bibliotheques_Etat_des_lieux_et_perspectives_247203.pdf

formation des usagers alors que la moitié des emplois-types l'incluaient. Ainsi, si les personnels de toutes les catégories sont amenés à être impliqués dans la formation des usagers, ce sont plutôt les catégories A qui sont en charge de la mise en place des formations, comme l'indiquent les emploi-types : « *La responsabilité de la formation des usagers est au niveau A, partagée à peu près à égalité entre conservateurs et bibliothécaires, quelques BAS¹⁰⁵ ayant des fonctions d'adjoint au responsable.* ». En outre, la mention de la formation des usagers dans les intitulés de postes – qui représente 6,23 % de l'activité de l'ensemble du corps professionnel – est la plus forte pour les BAS (12,30%), puis pour les bibliothécaires (11,76%). Suivent dans l'ordre les conservateurs, les assistants et enfin les magasiniers.

4.2. Une formation à la recherche documentaire assez technique

Pour ce qui est du contenu des formations, Elisabeth Noël constate dès 1998 leur aspect très technique : il s'agit de former aux outils plus qu'à une démarche de travail sur l'information. Ainsi, elle précise que ces formations prennent la forme de réponses pratiques à des besoins et évacue la question de la formation au travail intellectuel comme la capacité à mettre en perspective l'information trouvée, à la critiquer et à la produire : « *Elles [= les formations à l'information] répondent alors à un objectif strictement utilitaire rencontré par l'étudiant à ce niveau (comment réaliser ma bibliographie ?) et proposent plus une solution simple et instrumentale à un problème précis (comment faire une recherche dans une base de données bibliographique sur cédérom ?), qu'une réflexion sur l'information* »¹⁰⁶. De plus, aucune progression n'est mise en place au fil des années¹⁰⁷.

En 2005, le constat est le même. L'intitulé le plus fréquent est celui d'« Initiation à la recherche documentaire », utilisé dans 37,5 % des cas, montrant que la formation se limite à la démarche de recherche. Un intitulé « exploitation de la documentation » existe, mais il ne désigne que 9 % des formations. Par ailleurs, si ce sont les thèmes qui sont pris en compte, les plus abordés dans les formations documentaires sont « la pré-

105 Bibliothécaire Assistant Spécialisé

106 Ibid., p.3.

107 « *Il reste aussi à déplorer l'absence de réflexion, sauf quelques très rares cas, sur une formation offerte de manière progressive, sur l'ensemble du cycle universitaire qui permettrait d'approfondir les connaissances acquises et de les relier aux besoins réels de l'étudiant à un moment précis de son cursus.* ». In: NOËL, Élisabeth. Op. cit., p.39

sentation des outils de documentation » (66,2%) et « l'interrogation des bases de données documentaires » (58,8%). L'aspect technique de la recherche reste donc très prégnant, tout comme l'aspect documentation : le terme d' « information » n'est pas présent.

Les conclusions de ces deux enquêtes quantitatives peuvent être complétées par le travail mené par Christel Candalot dans sa thèse¹⁰⁸. En effet, les enquêtes qualitatives qu'elle a menées auprès de personnels formateurs montrent un attachement de ces derniers à la maîtrise des outils documentaires¹⁰⁹ : « *beaucoup de personnes travaillant en bibliothèque insistent sur l'importance de familiariser les étudiants avec la bibliothèque à travers la connaissance des lieux, des documents et des outils.[...] L'objectif principal est qu'ils soient autonomes pour trouver un document* »¹¹⁰. Seuls les enseignants et les PRCE¹¹¹ insistent sur l'apprentissage des méthodes de travail intellectuel. En outre, lorsque ces méthodes sont évoquées par les personnels de bibliothèque, il s'agit surtout des méthodes de recherche documentaire. De fait, les aspects d'exploitation de l'information n'est pas mis en avant : « *les formateurs issus de la bibliothèque proposent le plus souvent une formation qui traduit dans les faits la confusion entre usage des systèmes d'information et usage de l'information, au détriment de ce dernier.* »¹¹².

Par ailleurs, les personnels de bibliothèque mettent en avant la nécessité d'avoir plus d'exercices pratiques, tandis que « *seuls les formateurs ayant un statut d'enseignant et en particulier les PRCE de documentation prônent [plus d']apport théorique dans la formation* »¹¹³. La formation à l'information est donc souvent réduite au processus de recherche, et se limite à ses aspects techniques, prétendant faire acquérir des savoir-faire aux étudiants bien plus que des savoirs. En outre, ces savoir-faire sont même réduits à des compétences documentaires, voire bibliothéconomiques : « *il est en règle général à déplorer que la bibliothèque reste centrée sur elle-même quant au*

108 CANDALOT DIT CASOURANG, Christel. *Formation aux compétences informationnelles en premier cycle universitaire : études et réflexions*. Bordeaux : Université de Bordeaux 3, 2004. 524p.

109 Les personnels formateurs enquêtés étaient des personnels de bibliothèque universitaire, des PRCE et des enseignants.

110 Ibidem

111 Professeur certifié affecté dans l'enseignement supérieur

112 Ibid., p.168

113 Ibid., p.303

contenu des formations »¹¹⁴. Christel Candalot explique ce décalage par la place importante des personnels de bibliothèques présents dans ces formations ; ce serait leur vision qui prédominerait : « il apparaît clairement que la formation documentaire se focalise en règle générale sur la présentation des outils documentaires avec des exercices de recherche d'information au détriment d'une maîtrise plus globale de l'information. Ces formations dans les établissements d'enseignement supérieur semblent donc privilégier une initiation aux techniques documentaires plutôt qu'une approche globale des activités d'information. Cette orientation est peut-être liée au fait que la prise de conscience du besoin de former les usagers a largement été initiée par des personnes issues de l'univers des bibliothèques (BU, CDI) »¹¹⁵. Ainsi, cette prise de conscience n'émanant pas de personnes formatrices de métier ou sensibilisées aux problématiques des SIC, cela explique qu'elle soit partielle : « ils [= personnels de bibliothèque] ont du mal à avoir une vision suffisamment large des SIC pour défendre l'idée qu'elles puissent être enseignées dès le premier cycle. Pour eux, seule la recherche documentaire utilisant les outils de la bibliothèque est importante pour les étudiants »¹¹⁶.

Depuis la loi Bayrou, le nombre de formations à l'information a augmenté, tout comme le nombre d'étudiants de première année formés. Néanmoins, ces progrès ne comblent pas les écarts constatés à la fin des années quatre-vingt dix. Les personnels de bibliothèques universitaires sont les plus présents dans la formation, ce qui se traduit par des contenus de formation plutôt techniques et axés sur la recherche documentaire et la bibliothèque. Les aspects d'évaluation et d'exploitation/production de l'information sont absents, empêchant une véritable maîtrise de l'information. De plus, il existe un véritable manque de contextualisation des savoir-faire enseignés qui permettent l'acquisition d'une véritable culture de l'information.

Cette partie a permis de faire un état des lieux des formations à l'information délivrées en bibliothèque universitaire, qui sont autant de réponses au contexte préalablement posé. Si ces formations ont largement bénéficié des textes de loi préconisant la mise en place d'enseignement des méthodes de travail universitaires, elles n'en sont

114 Ibid., p.180

115 CANDALOT DIT CASAURANG, Christel. Op. cit., p.44

116 Ibid., p.313

pas la fidèle traduction. En effet, rien n'indique dans ces textes que les méthodes à enseigner soient (seulement) documentaires, ni qu'elles doivent être menées par les personnels de bibliothèques universitaires. Ce flou dans les préconisations laisse une grande liberté dans la mise en place des formations, ce qui se traduit par des formules variées.

Notre travail s'attachera donc à analyser les contenus de formation afin de comprendre comment ceux-ci sont choisis. En effet, étant principalement prises en charge par des professionnels de l'information, ces formations sont le reflet de leurs représentations. L'analyse n'ayant pas vocation à prendre en compte tous les sujets ayant une influence possible sur ces représentations, nous nous contentons donc de deux : le discours actuel sur la culture de l'information, et les pratiques et besoins des étudiants. La question de la culture de l'information, comme évoquée plus haut, est de fait un débat conceptuel qui rassemble des notions diverses, plus ou moins définies et plus ou moins proches. Quant aux besoins et pratiques étudiants, nous avons réduit ce vaste champ à leurs aspects disciplinaires.

Dans quelle mesure les formateurs sont influencés par les réflexions sur l'information, que ce soit le discours sur la maîtrise des outils du numérique ou celui sur la maîtrise, ou la culture de l'information lorsqu'ils mettent en place des formations ? Prennent-ils en compte les pratiques et les besoins des étudiants, qui diffèrent selon les disciplines ? En bref, selon eux, à quoi faut-il former, et pourquoi ?

Comme montré précédemment, la formation à l'information peut se définir de différentes façons : une formation plus axée vers numérique que le papier, de par la nécessité à former aux outils, une formation qui aille au-delà de la simple formation à la recherche d'information pour aller vers une réelle maîtrise de l'information, une formation qui ne soit pas que documentaire voire bibliothéconomique mais qui comprenne les différentes acceptions de l'information, ou encore une formation qui inclut l'enseignement de savoirs autant que de savoir-faire. Au vu de l'analyse effectuée précédemment, il semble que la formation se contente d'aborder la recherche documentaire, concept suffisamment formalisé et ancré dans la démarche de ces professionnels pour être inclus dans les formations. Cette recherche documentaire serait axée sur les outils informatiques, témoignant en cela des prémisses de la mise en place des formations lors de l'arrivée des TIC dans la documentation. Ainsi, les concepts de maîtrise et de

culture, directement issus des SIC, s'ils concernent les professionnels, sont absents des contenus de formation car, comme l'a indiqué Christel Candalot¹¹⁷, ceux-ci sont peu au fait des travaux de ce champs disciplinaire. **Le contenu des formations à l'information en bibliothèques universitaires serait donc plutôt une formation à la recherche documentaire, où seule la maîtrise des outils documentaires est prise en compte.**

Les formations ont pour but de former des étudiants dont les pratiques documentaires présentent des constantes selon les disciplines. Le processus de recherche d'information étant le même, l'information qui est recherchée important peu, ce sont donc les différents outils de recherche ou les types de supports qui vont varier. Or ce sont justement ces outils et supports qui permettent de distinguer les pratiques des étudiants selon leur discipline, comme le montre la synthèse effectuée au sujet des pratiques documentaires des étudiants en Sciences dites « dures » et en Sciences Humaines et Lettres : les étudiants en Lettres et Sciences Humaines préférant les ouvrages, alors que les étudiants en Sciences utilisent plutôt des manuels et des ouvrages d'exercices. Cette synthèse révèle également un attachement au papier, toutes disciplines confondues. Néanmoins, seul l'enseignement des disciplines littéraires et en sciences dites « molles » privilégient l'utilisation de la documentation. Ainsi **la formation, lorsqu'elle s'adapte aux pratiques et besoins des étudiants, doit permettre à ces derniers de trouver les ressources papiers dont ils ont besoin, en adaptant le type de ressources utilisées aux publics formés.** Autre hypothèse, conséquence des résultats de l'analyse, **les formations en Lettres et Sciences humaines sont plus développées qu'en Sciences, où la documentation n'est pas indispensable à l'apprentissage.**

117 CANDALOT DIT CASAURANG, Christel. Op. cit., p.44

Troisième partie

Pour vérifier les hypothèses posées précédemment, l'étude de formations à l'information proposées en bibliothèques universitaires a été nécessaire. Une démarche comparative a été choisie, c'est pourquoi deux SCD proposant des formations documentaires ont été sélectionnés. Ces formations s'adressent à des publics étudiants de première année d'Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines (ALL-SH), ainsi que de Sciences et Techniques (ST).

5. Présentation de l'expérimentation

5.1. Choix de l'expérimentation et des structures étudiées

5.1.1. *Choix de la méthode*

L'expérimentation mise en place a consisté en des entretiens qualitatifs avec des personnels de bibliothèques universitaires en charge de formation, menés de juin à août 2014. En effet, il ne suffisait pas de constater ce qui est fait, mais de comprendre ce qui a motivé les choix de contenus de formations. L'intérêt de l'étude portant sur l'appropriation de la formation à l'information par les personnels de BU, il a semblé évident de recueillir leur discours pour mieux cerner les représentations et motivations sous-jacentes.

La conduite des entretiens a été précédée de la mise en place d'une grille d'entretien. Celle-ci a été réalisée dans le but de recueillir à la fois des informations sur les formations et sur les formateurs (appelées par la suite informations « typologiques ») mais aussi les représentations des formateurs sur les formations en BU. Le recueil des représentations permettait d'interroger directement les hypothèses posées en amont. Ces représentations ne pouvant être quantifiées, elles ont été relevées à l'aide de thématiques, matérialisées sous forme de question ou d'item dans la grille d'entretien, tant pour les formateurs que pour la personne menant l'entretien. Ces thématiques concernaient les raisons et les buts de ces formations (pourquoi et pour quoi ont-elles

été mises en place), leurs objectifs et leurs contenus de formation, tout en appelant l'appréciation des formateurs sur les formations mises en place ou idéales.

Les informations typologiques¹¹⁸ recueillies ont permis de dresser un panorama des actions menées dans les différentes structures sélectionnées. Elles ont également permis d'établir des profils de formateurs sur lesquels appuyer la comparaison. Bien qu'une sélection des SCD avait été faite en amont afin de comparer sur des structures similaires, cette précaution n'était pas gage d'une uniformité des formations et des formateurs. La typologie des formateurs et des formations effectuée a donc permis de comprendre certains écarts, et ainsi d'éviter les conclusions hâtives. En résumé, cette typologie a permis d'écarter, ou au moins d'identifier des variables qui n'étaient pas des critères d'analyse définis pour répondre aux hypothèses, mais qui pouvaient malgré tout avoir une influence sur les résultats.

Parmi ces informations se retrouvent des données sur les formateurs ainsi que sur les formations. Celles sur les formateurs permettaient de comprendre leur statut, leur parcours professionnel ainsi que leurs missions actuelles. Pour recueillir les informations sur les missions des personnes interrogées, la nomenclature utilisée provient du rapport de l'IGB¹¹⁹ de 2013 *Quels emplois dans les bibliothèques ? État des lieux et perspectives*¹²⁰. L'utilisation d'une nomenclature permettait d'avoir des données homogènes entre les différentes personnes. En outre, cette nomenclature étant issue d'une autorité dans la profession, le vocabulaire utilisé était familier des personnels interviewés, facilitant d'autant le repérage de leurs missions¹²¹. Par ailleurs, des renseignements sur leur rôle de formateur en particulier ont également été recueillis. Ces informations permettaient de mieux comprendre la place, et donc les discours des différentes personnes interviewées. Enfin, pour ce qui est des formations, des données sur les modalités d'enseignement (nombre d'intervenants, nombre d'heures et de séance, modalité d'évaluation etc.) ont permis de rapprocher des formations similaires, ou d'en expliquer les écarts. Les résultats sont présentés en annexe 18.

118 cf. annexe 6

119 Inspection Générale des Bibliothèques

120 Inspection générale de bibliothèques. Op. cit., p.42

121 La conduite des entretiens a néanmoins révélé que cette nomenclature n'incluait que des tâches traditionnelles ou trop générales, toutes les personnes interrogées n'ont donc pas pu y trouver leurs missions, par exemple la gestion du personnel et du budget.

Ces informations ont été recueillies selon deux modalités : un questionnaire et lors de l'entretien. Toutes auraient pu faire l'objet d'un questionnaire ; cette éventualité a été envisagée. Cependant, les premiers contacts établis avec les SCD afin de mieux cerner l'offre de formation ont montré que ces informations sont la porte d'entrée vers un discours plus qualitatif et personnel. Nous supposons qu'il était difficile pour les personnes de parler des formations en termes appréciatifs de prime abord, c'est pourquoi les informations sur les formations ont été incluses dans l'entretien, comme déclencheur de la discussion. Le risque était que la durée de l'entretien estimée et fixée avec les personnes interrogées a priori (1h) ne soit pas suffisante, ce qui s'est néanmoins révélé faux. Il avait néanmoins été décidé, et demandé aux interviewés, la possibilité de les contacter *a posteriori* pour plus d'informations. Ce sont donc seulement les données autour du profil général de la personne interrogée qui ont été formalisées sous forme de questionnaire (partie a « Votre parcours professionnel » et partie b « Votre travail au SCD de ... », cf. annexe 7 et 8).

Pour ce qui est de la grille d'entretien en elle-même, deux versions ont été créées : une pour les personnes interviewées, une pour celui qui menait l'entretien¹²². En effet, les entretiens ont été précédés d'une prise de contact par mail, voire parfois également par téléphone afin de présenter le projet et proposer un rendez-vous. Ce dernier était précédé d'un envoi du questionnaire sur le parcours professionnel des personnels, complété par des questions ; cette démarche émanait parfois d'une demande des personnes interrogées qui souhaitaient pouvoir avoir tous les informations en mains lors de l'entretien, notamment des chiffres. Ces questions étaient une sélection des interrogations qui pouvaient être posées lors de l'entretien, regroupées autour de deux thématiques, « c. Les formations au sein de la BU » et « d. Votre travail de formateur dans ces formations ». Il s'agissait non pas de proposer une ébauche de questionnaire (ce qui aurait dénaturé l'essence même de l'entretien) mais plutôt de suggérer des thématiques qui seraient abordées pendant l'interview. La forme interrogative a été choisie parce que considérée comme plus parlante pour les interviewés. Cette version dite « interviewé » différait de la version mise en place pour l'enquêteur. En effet, si la première partie (le questionnaire) était la même, les thématiques c. et d. étaient

122 cf. annexe 9

scindées afin de séparer les données typologiques et les informations rapportant les représentations.

5.1.2. Choix des structures étudiées

L'étude mise en place était de type comparatif, il était donc nécessaire de choisir au moins deux SCD comme objets d'analyse. Le choix ne pouvait être laissé au hasard, il a été nécessaire de déterminer des critères de sélection qui permettent de rapprocher des structures suffisamment similaires.

L'une des hypothèses de travail était fondée sur une différence de formation selon la discipline. Il a donc été choisi d'étudier des SCD dépendants d'universités pluridisciplinaires. En effet, les écarts de formation au sein d'une même université ont été jugés plus significatifs qu'entre celles délivrées par une BU de Lettres et Sciences Humaines et celles d'une BU de Sciences faisant partie d'universités distinctes. En effet, les différences potentiellement constatées auraient pu être expliquées par cette variation de tutelle. Le critère « pluridisciplinaire » était donc primordial afin de s'assurer d'un panel cohérent.

Un autre critère de sélection a été la taille des universités. Ainsi, la taille moyenne des structures universitaires a été privilégiée afin que l'ensemble de données soit conséquent et pertinent sans être trop important, étant donné les délais de réalisation de ce travail. Nous supposons que plus le SCD dépendant d'une université était important en terme de taille, plus le nombre de formations était conséquent, en terme de diversité et de volume. Rien n'est moins sûr, mais la corrélation entre taille de l'établissement et l'importance de la formation n'étant pas l'objet de ce travail, il n'a pas été vérifié ; il a simplement servi de critère méthodologique pour définir un panel d'étude.

Les SCD sélectionnés dépendent tous deux d'une université pluridisciplinaire avec environ une vingtaine de milliers d'étudiants ; des données disponibles sur les sites web des établissements repérés ont été recueillies et mises en parallèle pour s'assurer de leur similitude. Enfin, des premiers éléments quant à l'offre de formation étaient relevés afin d'en avoir une première vision. Ce sont les SCD de Tours et de Reims qui ont été choisis comme objets de comparaison¹²³.

123 cf. annexe 10. Ce tableau comptait à l'origine six SCD (Poitiers, Tours, Reims, Rouen, Amiens,

5.2. Présentation des structures étudiées et de l'offre de formation

5.2.1. Présentation des structures étudiées

Les universités de Tours et de Reims comptent un nombre de domaines et d'étudiants similaires : Tours rassemble 4 domaines de formation (DEG, ALL, SHS, STS¹²⁴) les mêmes qu'à Reims, qui inclut également STAPS. En 2013-2014, l'Université de Tours a accueilli 24804 étudiants¹²⁵ pour plus de 1400 enseignants, un peu plus que Reims qui a compté 22903 étudiants pour 1300 enseignants la même année universitaire¹²⁶.

Le nombre de bibliothèques universitaires est lui aussi équivalent : 4 à Tours (BU Droit, Sciences Economiques, Géographie ; BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines ; BU Médecine ; BU Sciences-Pharmacie) et 4 à Reims (BU Robert de Sorbon, BU Santé, BU Moulin de la Housse, BU Éducation et Formation). Il est important de noter que la répartition des domaines par BU n'est pas la même pour ces deux structures : en effet, la BU Robert de Sorbon de Reims réunit des domaines que le SCD de Tours scinde en deux (BU Droit, Sciences économiques, Géographie et BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines). De plus, la BU Sciences de Tours inclut l'UFR de Pharmacie, tandis que la BU Sciences de Reims inclus les STAPS. L'objectif était de comparer l'enseignement documentaire délivré aux étudiants de licences d'ALL-SH¹²⁷ avec celles des sciences dites « dures », les ST¹²⁸ ; les formations en santé (Médecine, Pharmacie et Odontologie) ont été écartées, de par leurs modalités d'enseignements spécifiques¹²⁹. En outre, le reste des filières en Sciences et Techniques a été jugé suffisant en

Besançon) qui avaient été choisis comme échantillon. Tours et Reims s'avérant un matériau assez riche, et pour des raisons de faisabilité, l'échantillon a été réduit à deux.

124 Les domaines de formation n'étant pas formalisés en France, nous avons procédé à des regroupements qui ne recourent pas les UFR des universités étudiées

125 UNIVERSITE DE TOURS « En 2013-2014, 24804 étudiants à l'université François-Rabelais ». *univ-tours.fr* [en ligne]. [Consulté le 23/07/2014]. Disponible à l'adresse: <http://www.univ-tours.fr/formations/en-2013-2014-24804-etudiants-a-l-universite-francois-rabelais-141506.kjsp?RH=1178118882925>

126 UNIVERSITE DE REIMS. « Chiffres de l'année 2013/2014 ». *univ-reims.fr* [en ligne]. [Consulté le 23/07/2014]. Disponible à l'adresse: <http://www.univ-reims.fr/universite/presentation/chiffres-cles/2013-2014,16056,27519.html?>

127 Arts, Lettres et Langues, Sciences Humaines

128 Sciences et Techniques

129 Bien que les études de médecine soient alignées avec le schéma LDM, la première année est sanctionnée par un concours. L'enjeu pour les étudiants de première année en Santé et ceux des autres filières sont différents, il a semblé difficile de les comparer.

termes de volume face aux domaines ALL-SH. Ces délimitations posées, ce sont donc la BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines et celle de Sciences-Pharmacie de Tours, ainsi que la BU Robert de Sorbon et la BU Moulin de la Housse à Reims qui ont été choisies comme cadre de l'expérimentation. Des ajustements quant aux formations à l'information choisies au sein de ces BU ont néanmoins été nécessaires.

De fait, le nombre de licences¹³⁰ ainsi que les mentions présentes à Tours et à Reims ne sont pas strictement les mêmes. Il a donc été jugé important qu'elles appartiennent à un domaine d'étude commun, soit ALL, SH ou ST. Ainsi, les formations aux licences de Pharmacie à Tours et celles aux licences de STAPS et de Sciences économiques, sociales et de gestion ainsi que de Droit et de Sciences politiques à Reims, toutes délivrées par les BU sélectionnées, ont été écartées. Les formations documentaires délivrées aux licences de Géographie à Reims ont également été évacuées du corpus. En effet, ces formations pour ce domaine à Tours sont délivrées par la BU Droit, Économie, Géographie, structure qui ne fait pas partie du panel¹³¹.

5.2.2. Présentation de l'offre de formation des quatre bibliothèques universitaires

Les informations sur les formations recueillies en amont de l'étude n'ont pas servi de critères d'alignement dans le choix des structures étudiées. En effet, la diversité des formations proposées devait alimenter l'analyse.

Les deux SCD proposent des formations aux trois niveaux de diplôme, soit Licence, Master et Doctorat. L'étude portant sur le niveau Licence, seules les formations adressées à ce public sont présentées¹³². Enfin, les formations dispensées à des licences relevant de domaines disciplinaires autres que les ALL-SH et les ST ne sont pas évoquées, ne faisant pas partie de l'expérimentation.

Les formations à Tours

A Tours, les formations existent au niveau du SCD depuis 2004-2005¹³³. Des initiatives avaient été lancées auparavant, notamment avec le recrutement d'un personnel PRCE ainsi que de tuteurs documentaires pour former des étudiants d'Histoire. Elles

130 Les licences professionnelles sont incluses dans le panel.

131 cf. annexe 11 et 12

132 cf. annexe 13

133 UNIVERSITE DE TOURS. *Rapport annuel 2013*. 2014. 73p.

se sont ensuite développées en 2004-2005 avec la formalisation de la méthodologie documentaire pour les L1, puis ont connu une nouvelle impulsion avec le Plan Licence en 2007-2008. De fait, les étapes charnières de ces formations recoupent les grandes phases des réformes présentées dans la partie II. L'exemple de Tours est donc significatif du développement des formations documentaires à l'université en France.

En 2011, un rapport a été rédigé qui fait le bilan de l'action de formation. Le constat est alors fait que des initiatives sont réalisées en parallèle par différents acteurs, souvent similaires. Un groupe de travail formation est alors créé au niveau du SCD afin de mutualiser les expériences. C'est Mme Azanza, directrice-adjointe du SCD qui en a la charge, en tant que responsable de la formation des usagers pour le SCD. Néanmoins, si ce groupe de travail fédère les actions de formations au-delà des limites des différentes BU, la mise en place des formations est décidée au niveau des BU. Celles-ci sont alors force de propositions auprès des différents UFR, bien que les formations n'aient lieu que sur demande d'un enseignant. La trame de cours proposée par la bibliothèque universitaire est alors soumise à l'enseignant et ajustée selon les besoins de ce dernier. Si les formations sont donc de l'initiative des structures documentaires, elles sont largement dépendantes de l'intérêt de l'équipe pédagogique, et donc de l'université.

La BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines propose des formations seulement en première année du niveau licence¹³⁴ ; cependant, toutes les licences reçoivent une formation¹³⁵, qui est donc inscrite dans les cursus et obligatoire. L'UE dans laquelle la formation s'inscrit fait l'objet d'une note. Ce sont les enseignants qui se chargent de la notation, bien que les personnels formateurs puissent participer à la création des questions d'évaluation ou à la correction. Les licences concernées appartiennent au domaine ALL ainsi qu'au domaine SH ; les groupes de formation comptent environ une vingtaine d'étudiants. Selon les cursus, les formations varient entre 4 et 6 heures, et les séances peuvent d'être d'une heure, d'une heure et demie, voire de deux heures. Composées de séances de visite de la BU et de TD, elles requièrent une équipe importante.

134 cf. annexe 14

135 Selon les années, certaines licences ne bénéficient pas de formation, pour des raisons administratives (ex. absence de l'enseignant relais). Cf. UNIVERSITE REIMS, SERVICES COMMUN DOCUMENTATION. *Rapport d'activité 2003-2004* [en ligne]. 2004. [Consulté le 20/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://www.univ-reims.fr/site/bibliotheques/les-bibliotheques/gallery_files/site/1/1697/20119/20141/20146/20172.pdf

Celle-ci est composée de 15 personnes de la bibliothèque intervenant dans les visites, toutes catégories confondues. Quatre personnels¹³⁶ de catégorie A ou B interviennent dans les TD, aidés par des moniteurs étudiants formés pour l'occasion. Pour l'année 2013-2014, 1340 étudiants ont été formés¹³⁷.

L'offre de la BU de Sciences-Pharmacie est différente. Les formations¹³⁸ n'existent que pour certaines licences, et interviennent en L1 et L2 ou en L3. Cela est dû à l'absence de systématisation de la formation, et au faible nombre d'enseignants demandeurs. Ce sont les licences de Sciences de la Terre et Sciences de la Vie, ainsi que les licences professionnelles « Méthodes et techniques en analyse sensorielle », « Filière caprine » et « Valorisation des produits de l'élevage » qui sont concernées. Toutes ces formations ont une durée de 2h, et le nombre d'étudiants moyen est d'une vingtaine. Le volume horaire et le public moindre exigent une équipe beaucoup plus restreinte qu'en ALL-SH : la BU Sciences compte donc un conservateur et 4 BAS pour la formation. Aucun moniteur étudiant n'intervient comme formateur. Durant l'année 2013-2014, 309 étudiants ont été formés¹³⁹.

Les formations sont donc organisées de façons très différentes selon la BU à Tours : toutes obligatoires en ALL-SH, elles ne le sont pas systématiquement en ST. En outre, si elles sont présentes dans le cursus de toutes les premières années de licence de ALL-SH, elles ne sont inscrites que dans quelques licences en Sciences. D'un volume horaire moins important en Sciences, l'équipe pédagogique en charge est donc également restreinte.

Les formations à Reims

L'université de Reims propose des formations pour les étudiants de licence dans le cadre des UMTU (Unité de Méthodologie du Travail Universitaire) depuis 1999¹⁴⁰, avec le souci de proposer une offre unifiée dès l'année suivante¹⁴¹ ; cette volonté d'uni-

136 Ils seront six à la rentrée 2014-2015.

137 UNIVERSITE DE TOURS. *Rapport annuel 2013*. 2014. p.41

138 cf. annexe 15

139 UNIVERSITE DE TOURS. Op. cit., p.55

140 Cf. UNIVERSITE REIMS, SERVICES COMMUN DOCUMENTATION. Op. cit., p.54

141 « Depuis l'année dernière [=2000], un conservateur de la Bibliothèque Universitaire est chargé de coordonner ces actions sur les différents campus, notamment celles qui s'adressent aux étudiants de première année ». In UNIVERSITE REIMS, SERVICES COMMUN DOCUMENTATION. *Rapport d'activité 2000-2001* [en ligne]. 2001. [Consulté le 20/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.univ->

formation a été formalisée en 2011 avec la création d'un groupe de travail qui réunit les responsables de formation. Proposées aux enseignants, les formations étaient souvent effectives, surtout en Sciences : le SCD de Reims est donc un exemple de structure ayant investi les UMTU (Unité de Méthodologie du Travail Universitaire) dès leur création, et qui a une longue tradition de collaboration avec les UFR. Il est intéressant de noter cependant que, contrairement à ce qu'avait avancé Anne-Cécile Dubois dans son mémoire d'étude cité précédemment¹⁴², le passage au LMD à Reims n'a pas contribué à systématiser les formations au niveau Licence, mais a bien plutôt failli les faire disparaître : « Dans le cadre du précédent Contrat Quadriennal, nous avons pu mettre en place [...] des formations pour une grande majorité des étudiants de 1ère année. Cette politique a été largement remise en cause sans que nous puissions indiquer si cette remise en cause est un réel rejet de la part de la communauté universitaire ou simplement un « oubli » dans les maquettes »¹⁴³. Un lent travail de « reconquête » de la mise en place des formations dispensées par les BU dans les licences a été nécessaire, devenu possible en 2008 avec l'intégration des formations dans toutes les maquettes de premier cycle, soit au moment de l'officialisation du Plan Licence. C'est aussi le moment de la nomination d'un conservateur en charge de la formation à la nouvelle BU Robert de Sorbon, les licences ALL-SH étant celles qui intégraient le moins les formations.

Les formations proposées par les BU Robert de Sorbon¹⁴⁴ (dédiée aux ALL-SH ainsi qu'aux DEG) et Moulin de la Housse¹⁴⁵ (dédiée aux ST) sont similaires. Destinées principalement au niveau L1, certaines formations sont possibles au niveau L2 et L3 sur demande¹⁴⁶. Seules les formations des L1 sont inscrites dans les maquettes, et ce pour

reims.fr/site/bibliotheques/les-bibliotheques/gallery_files/site/1/1697/20119/20141/20146/20169.pdf

142 cf. partie 4.1. Des déséquilibres dans l'organisation des formations qui persistent. Elle affirmait que : « Le passage des universités au LMD modifie profondément la place de la formation à la recherche documentaire, en l'inscrivant massivement dans les cursus. ». In : DUBOIS, Anne-Cécile. *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : ruptures ou continuités ?* [en ligne]. 2004. [Consulté le 1/02/2014]. [119p.] Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/831-lmd-et-formation-a-la-recherche-documentaire-en-bibliotheque-universitaire.pdf>

143 UNIVERSITE REIMS, SERVICES COMMUN DOCUMENTATION. *Rapport d'activité 2004-2005* [en ligne]. 2001. [Consulté le 20/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://www.univ-reims.fr/site/bibliotheques/les-bibliotheques/gallery_files/site/1/1697/20119/20141/20146/20173.pdf

144 cf. annexe 16

145 cf. annexe 16

146 Une formation a été faite pour les L2 Lettres dans le cadre d'une option « Documentation », ainsi

toutes les licences. Les séances se déroulent dans les BU, dans les salles informatiques dédiées à cet effet, avec une capacité de vingt personnes ; plusieurs salles sont mobilisées si les groupes sont plus importants. Elles sont également toutes constituées d'une visite des locaux suivis de TD. Cependant, les formations des deux structures se distinguent entre elles de par le nombre de séances et leur durée, mais aussi par l'effectif de l'équipe de formation. En effet, en ALL-SH, les formations consistent en 2h, réparties en une ou deux séances, tandis que les ST ont 4h de formation, réparties en 4 séances (1h, 2h puis 1h). L'équipe de la BU Robert de Sorbon est cependant plus importante, elle comprend 16 formateurs et 3 moniteurs étudiants, tandis que la BU Moulin de la Housse ne compte que 5 personnels de la bibliothèque formateurs, et 2 moniteurs étudiants. Enfin, si toutes les formations font l'objet d'une note, seules les formations de la BU Moulin de la Housse sont notées par les bibliothécaires formateurs. Pour l'année 2013-2014, 1385 étudiants de L1 ont été formés à la BU Robert de Sorbon, et 365 étudiants à la BU Moulin de la Housse.

Contrairement au SCD de Tours, l'offre de formation à Reims est relativement unifiée dans les différentes BU, et touche l'ensemble des étudiants de première année de licence. Toutes ces formations sont inscrites dans les maquettes, obligatoires, et évaluées. Elles ne comptent cependant pas le même nombre d'heures ni de séances.

5.3. Présentation des personnes interrogées et critères d'analyse

5.3.1. Personnes interrogées

Huit entretiens ont pu être menés pour cette expérimentation, 4 à Tours et 4 à Reims. Ces entretiens ont parfois été complétés par des demandes d'informations complémentaires par mail et/ou par téléphone. Tous les personnels formateurs n'étaient pas enclins à faire un entretien, et le temps imparti ne permettait pas de multiplier les

qu'en L3 Histoire sur Zotero. Une formation facultative existe également pour les Licences professionnelles.

rendez-vous. Par souci de cohérence, il a donc été décidé de faire deux entretiens par BU, soit quatre entretiens par structure universitaire¹⁴⁷.

A Tours, Mme Christèle Hervé, responsable de la formation pour la BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines ainsi que Mme Valérie Caro, personnel BAS intervenant dans les formations ont accepté de participer à l'étude. Pour ce qui est de la BU de Sciences-Pharmacie, la responsable de cette structure, Mme Isabelle Aluchon, ainsi que Mr Christophe Thibault ont dédié une partie de leur temps pour les interviews. A Reims, ce sont Mme Cécile Poirot, responsable de la formation des usagers pour la BU Robert de Sorbon, ainsi que son collègue, Mr Jean-Guillaume Brau qui ont alimenté l'analyse pour le domaine ALL-SH. Enfin, pour ce qui est des formations destinées aux licences ST, une personne intervenant dans les formation des usagers¹⁴⁸ pour la BU Moulin de la Housse (Sciences et STAPS) ainsi que Mme Odile Dubois, responsable de la BU Moulin de la Housse et intervenante formatrice ont contribué à l'analyse.

Tours

Mme Christèle Hervé est celle qui présente le parcours le plus atypique. Diplômée d'un DEA d'Archéologie, elle obtient un concours ITRF de catégorie A. Avant d'arriver au SCD de Tours en 2005, elle a travaillé dans des laboratoires de recherche ainsi qu'au ministère de la Culture, dans le domaine de l'archéologie. Elle y a fait des missions de documentation, notamment en tant que remplacement du personnel en poste. Sa prise de fonction au SCD de Tours inclut la formation des usagers, qui est sa mission principale ; c'est à ce moment qu'elle commence à être formatrice, n'ayant jamais eu une telle tâche auparavant. Parce qu'elle est chargée de la formation à plein temps, elle est présente dans les différentes étapes des formations, que ce soit dans leur mise en place, la conception des supports pédagogiques et l'enseignement dans les TD, principalement en Histoire et en Psychologie.

Mme Valérie Caro quant à elle a obtenu le concours BAS à la suite d'un master professionnel en littérature jeunesse. Elle a travaillé dans d'autres SCD avant son arrivée à Tours en 1999. Si sa mission principale est le catalogage, la formation prend une place de plus en plus importante de son temps ; elle l'évalue à environ la moitié de son

147 cf. annexe 17

148 Cette personne a demandé à rester anonyme, son nom n'est donc pas communiqué.

temps. Elle prend en charge l'enseignement, que ce soit en menant des visites ou des TD. Ce sont surtout les licences d'Histoire de l'Art et de Lettres dont elle a la charge. Enfin, elle participe aux supports de cours commun, tout en les adaptant aux différents publics auxquelles ses interventions sont destinées.

En BU de Sciences-Pharmacie, Mme Isabelle Aluchon est directrice depuis 2010 ; néanmoins, elle travaille au SCD de Tours depuis 2000. Diplômée d'une maîtrise de Lettres et d'un DESS en Direction de projets culturels de l'Enssib, elle a obtenu le concours de conservateur d'État. Elle a en outre travaillé plusieurs années en bibliothèques municipales ainsi qu'en BDP (Bibliothèque Départementale de Prêt), où elle avait fait de la formation. La formation des usagers est une de ses missions secondaires, incluse dans sa fiche de poste lors de son recrutement. Elle participe donc à la mise en place et à la conception des documents pédagogiques, l'enseignement n'étant qu'une part moindre de son travail de formateur. C'est surtout son collègue Mr Christophe Thibault qui en a la charge.

Mr Christophe Thibault intervient dans les formations et participe à la conception des documents. Arrivé à la BU de Sciences-Pharmacie en 2007, il est diplômé d'une licence d'Histoire. Après avoir obtenu le concours de magasinier spécialisé, puis de magasinier en chef et enfin d'assistant des bibliothèques, il est actuellement bibliothécaire assistant spécialisé, en charge du PEB, du catalogage ainsi que de la gestion des périodiques, et de la formation des usagers. Il intervient dans les trois niveaux de licence.

Reims

Mme Cécile Poirot, responsable des formations à la BU Robert de Sorbon travaille au SCD de Reims depuis 2011. Après avoir obtenu une maîtrise en FLE, elle a obtenu le concours de conservateur d'État (A) ; elle a toujours travaillé en SCD. La formation des usagers est sa mission principale, occupant les deux tiers de son temps ; elle est également en charge du dépôt des mémoires sur la plate-forme de l'Université de Reims, et est la correspondante pour la BU de Troyes, autre bibliothèque du réseau. En tant que responsable des formations, elle intervient dans toutes les étapes de leur gestion, soit leur mise en place, la création des documents de cours ainsi qu'en tant que

formatrice ; elle participe également aux formations de toutes les licences sans distinction.

L'équipe de formateurs de Mme Poirot compte également M. Brau, personnel BAS travaillant au SCD de Reims depuis 1997, et formateur depuis deux ans. Il a également travaillé à la BNF et au Muséum d'Histoire Naturelle. Chargé des acquisitions et du renseignement des usagers, la formation est une de ses missions secondaires qui occupe les deux tiers de son temps de travail lors du premier semestre, moment où sont regroupées les formations des L1. Tout comme pour Mme Poirot, aucune discipline n'est privilégiée, M. Brau pouvant intervenir dans des formations pour différentes licences.

A la BU Moulin de Housse, la personne A est arrivée au SCD de Reims en 2007. Elle a obtenu le concours de bibliothécaire assistant spécialisé après avoir validé une licence d'Histoire. S'occupant également du PEB ainsi que du renseignement bibliographique et de l'aide à la recherche documentaire, elle intervient dans l'ingénierie, la conception des documents mais aussi l'enseignement. Cette mission prend une part importante de son temps au premier semestre, devenant secondaire au second semestre, lorsqu'il n'y a plus de formations.

Mme Odile Dubois, responsable de la BU Moulin de la Housse a également participé aux entretiens. Titulaire d'une maîtrise d'allemand, elle est responsable de la BU Moulin de la Housse depuis 1986. La formation des usagers est une mission secondaire, bien qu'elle intervienne dans les formations tous les ans. Ses missions d'encadrement et de responsabilité de la BU ainsi que d'acquisition ne lui permettent pas de participer à la conception des documents, c'est pourquoi elle n'intervient qu'en tant que formatrice. Son intervention concerne néanmoins toutes les licences.

5.3.2. Critères d'analyse

Les deux SCD analysés présentent leurs formations sur leur site internet respectif¹⁴⁹. A l'aide des informations qui s'y trouvent, il est possible d'avoir un aperçu des

149 Formations en ALL-SHS à Tours : UNIVERSITE DE TOURS. « Formation proposée par la BU Lettres en L1 ». *univ-tours.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.univ-tours.fr/acces-rapide/formation-proposee-par-la-bu-lettres-en-l1—223543.kjsp>.
Formations en Sciences à Tours : UNIVERSITE DE TOURS. « Formations proposées par la BU Sciences-Pharmacie ». *univ-tours.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.univ-tours.fr/acces-rapide/formations-proposees-par-la-bu-sciences-pharmacie-234484.kjsp?RH=1180940815604>.

contenus de ces formations qui seront ensuite confrontés au discours des personnes interrogées.

Les formations présentent le même schéma, avec un intitulé, un objectif principal parfois décliné en objectifs spécifiques, une explicitation du contenu et la durée. Reims y ajoute les compétences du C2i acquises lors de ses formations, ainsi que les modalités d'organisation de ces dernières. Cela indique clairement que ces formations sont une proposition à destination des enseignants, et qu'elles ne deviennent donc effectives que si ces derniers en font la demande. Cette démarche est moins claire pour Tours, notamment en Sciences où les licences visées sont déjà indiquées.

Afin d'analyser ces informations au prisme de la culture de l'information et du rattachement à la discipline, divers critères ont été dégagés qui permettent de vérifier les hypothèses posées en amont.

Ainsi, concernant la prise en compte de la culture de l'information dans les formations, il est nécessaire d'étudier les apports théoriques des différentes dimensions de la maîtrise de l'information et des différentes définitions de l'information dans ces formations pour en déterminer l'inclusion. Ces différents critères suffiront à évaluer si **le contenu des formations à l'information en bibliothèque universitaire est plutôt une formation à la recherche documentaire, où seule la maîtrise des outils documentaires est prise en compte.**

Pour ce qui est du rattachement de la formation à la discipline, il est utile de considérer la place des supports papiers et numériques dans les formations ainsi que l'adaptation des type de documents aux spécificités des différentes disciplines. Cela permettra de vérifier que **la formation s'adapte aux pratiques et besoins des étudiants, celle-ci devant permettre à ces derniers de trouver les ressources papiers dont ils ont besoin, en adaptant le type de ressources utilisées aux publics formés.** Par ailleurs, la quantification des formations en ALL-SH et en Sciences, en termes de nombre, de durée et de diversité des notions et compétences abordées, sera effectuée afin de déterminer le poids de la formation documentaire dans chacun des domaines

Formations en ALL-SH à Reims : UNIVERSITE DE REIMS. « Formations des étudiants Campus Croix-Rouge ». *univ-reims.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/formation/BU_formations_croixrouge.pdf.
UNIVERSITE DE REIMS. Formations en Sciences à Reims : « Formations des étudiants Campus Moulin de la Housse ». *univ-reims.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/formation/BU_formations_moulindehousse.pdf

d'études. En effet, il avait été supposé que **les formations en Lettres et Sciences humaines étaient plus développées qu'en Sciences, où la documentation n'est pas indispensable à l'apprentissage.**

6. Résultats de l'expérimentation¹⁵⁰

6.1. La culture de l'information dans les formations de Tours et Reims

6.1.1. Université de Tours, BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines

Critère : les formations privilégient-elles la recherche documentaire ?

La formation offerte par la BU Lettres-Langues, Arts-Sciences Humaines de Tours s'intitule « Initiation à la recherche documentaire »¹⁵¹, et l'objectif présenté sur le site internet de l'université consiste à « acquérir les bases indispensables à une recherche documentaire qui devra être pratiquée tout au long du cursus universitaire ». L'objet de la formation semble donc restreint à la seule recherche documentaire, ce que les entretiens réalisés avec Mme Hervé et Mme Caro ont permis de confirmer. En effet, les formations ont pour but de « rendre les étudiants de L1 autonomes au sein de la bibliothèque » afin qu'ils « sa[chent] se repérer dans la documentation qu[e la BU] propose ». De façon assez logique, c'est la mission principale de la bibliothèque – donner accès à la documentation – qui nourrit la formation. Cette dernière semble ainsi se limiter à la mission « historique » de la bibliothèque sans s'engager sur le terrain de l'information, que ce soit dans sa recherche ou dans son exploitation, comme le site de l'enseignement supérieur le suggérait¹⁵². Cependant, lorsque l'inclusion de l'exploitation comme un des objectifs de formation est discutée avec les deux professionnelles, les réponses divergent. En effet, si la responsable affirme que l'exploitation est également présente dans les formations, Mme Caro avance plutôt qu'elle est du ressort des

150 Un tableau en annexe 20 résume les résultats de l'application des différents critères aux bibliothèques étudiées.

151 Les citations en italiques font référence aux propos recueillis durant les entretiens, les hésitations sont transcrites à l'aide de points de suspension. Les autres citations proviennent du descriptif des formations disponibles en ligne.

152 Cf. partie 3. Historique de la formation à l'information à l'université

enseignants et est donc absente des formations. Ce discours en apparence contradictoire cache cependant une cohérence qui est à trouver dans la différence de positionnement des deux points de vue. En effet, Mme Hervé répond en se positionnant au niveau de l'UE de méthodologie documentaire, UE prise en charge par les enseignants et dans laquelle sont intégrées les heures de formation dispensées par la bibliothèque universitaire. De fait, la formation dispensée par la BU s'appuie sur un travail à réaliser par les étudiants dans le cadre de cette UE, demandé par l'enseignant et faisant l'objet d'une note. Ce travail consiste, par exemple, en la sélection de références bibliographiques sur un thème donné, un résumé de ces références ainsi qu'une synthèse ; le résumé et la synthèse font bien partie de la réutilisation de l'information. Ainsi, si la sélection des références résulte du travail de recherche documentaire fait à la BU, le reste est pris en charge par les enseignants, comme l'affirmait Mme Caro, qui, elle, se place dans le cadre strict des heures de formation en BU. Il y a donc bien l'intégration de l'exploitation de l'information, mais celle-ci se positionne dans le contexte plus large de l'UE de méthodologie documentaire plutôt que dans les heures de formation de la BU. Les deux professionnelles se rejoignent ainsi pour dire que cette exploitation, si elle fait partie de la méthodologie documentaire, est plutôt prise en charge par les enseignants. La formation dispensée en BU se concentre donc sur la seule recherche documentaire.

Critère : les formations forment-elles à des techniques plus qu'à des savoirs ?

Le descriptif tel qu'il se trouve sur le site internet ne permet pas de savoir si l'objectif de la formation est de transmettre des savoirs et/ou des savoir-faire. Ce sont les entretiens qui permettent de trancher : de fait, l'accent est mis sur les savoir-faire. En effet, un changement de pédagogie a eu lieu après que les formateurs aient suivi une formation de formateurs. Auparavant, les formations initiales prenaient la forme de cours magistraux où les différents objets d'enseignement étaient présentés à des étudiants qui restaient passifs ; la théorie prévalait. Ces dernières années, l'inverse a été mis en place : avant toute présentation ou explication, les étudiants ont un ensemble de tâches à réaliser. C'est la manipulation des outils qui fait surgir des obstacles, et donc des besoins de formation. Cette première partie de la séance est ensuite complétée par des explications sur les difficultés rencontrées. C'est à ce moment que

peuvent être introduites des notions théoriques, mais les discours des deux professionnelles mettent l'accent sur la « pratique » : « *il y a un apport théorique mais ce qui compte c'est la pratique* », « *ce qu'on a à leur transmettre, c'est quelque chose de très pratique. [...] Alors, il y a des notions théoriques à posséder mais... le cœur c'est vraiment la pratique.* ». Ces notions théoriques ne sont pas citées, souvent considérées comme évidentes. A noter que ce terme de « pratique » est d'ailleurs propre aux deux personnes interrogées puisque les questions ne comportaient pas ce mot¹⁵³. Il est également le signe d'un décalage entre la question et la réponse : si la question portait sur le contenu, la réponse est plutôt axée sur les modalités pédagogiques, la façon d'enseigner. Ici, le terme « pratique » est synonyme d'« actif » pour l'étudiant. Or, il est possible d'avoir une pédagogie active pour faire acquérir des savoirs théoriques, par exemple en demandant de rechercher une information, telle que « comment fonctionne un moteur de recherche ». La possibilité est donc grande de surinterpréter une réponse qui s'éloigne de la question posée. Néanmoins, Mme Caro donne des précisions qui valide l'idée que ce sont des compétences plutôt que des savoir-faire qui sont visées puisqu'elle explique : « *on fait... effectivement beaucoup de pratique... Des contenus théoriques un petit peu, si on... notamment... donc... la séance sur le... plagiat, sur... également Internet, il y a des choses... théoriques qui sont... dites... pendant les TD* ». Si les explications théoriques existent, elles ne semblent pas présentes dans chaque séance. En outre, l'explication venant résoudre les problèmes des étudiants confrontés aux outils documentaires, il est probable qu'aucune explication théorique ne soit donnée aux étudiants qui réussissent à trouver des ressources pertinentes, et donc lorsque ceux-ci ont les compétences que les objectifs visaient.

Critère : les formations sont-elles purement documentaires ?

La prise en compte des enjeux de l'information dans ces différentes acceptions est la grande absente dans l'étude. En effet, si rien n'indique que des contenus liés au médias ou à l'informatique soient ajoutés dans le descriptif, le discours des deux femmes n'en font pas mention non plus. L'accent est plutôt mis sur la bibliothèque, ce

153 « *Par rapport au... donc à ce que vous m'aviez donné, là on est vraiment dans les compétences, dans les savoir-faire. Est-ce que vous arrivez à aborder ou est-ce que vous voulez aborder aussi des ... des... plus des savoirs ?* » « *Est-ce que vous aborder des contenus théoriques un peu pendant les cours ou c'est quelques chose qui n'est pas du tout vu ?* »

qui donne à la formation une coloration fortement documentaire, voire bibliothéconomique. De fait, c'est la documentation validée, proposée par le SCD qui est utilisée, qu'elle soit papier ou numérique : la bibliothèque, le catalogue, le personnel du SCD. Toutes les dimensions de la BU sont donc prises en compte, c'est-à-dire les lieux, les outils et les individus, formant à la fois le cadre et les limites de la formation. Cette caractéristique n'est pas propre à la BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines de Tours mais se retrouve dans toutes les structures du panel. Sauf information pertinente, c'est donc plutôt le champ d'application de la formation – restreint au SCD ou élargi à d'autres sources d'information non contrôlées par les BU tel qu'Internet – qui sert de critère d'analyse par la suite ; confirmant néanmoins que la formation se limite à l'information dans son sens documentaire.

6.1.2. Université de Tours, Bibliothèque universitaire Sciences-Pharmacie

A l'inverse de la formation en ALL-SH à Tours, il existe plusieurs formations à la BU de Sciences-Pharmacie. Le tableau en annexe 19 en résume l'organisation.

Critère : les formations privilégient-elles la recherche documentaire ?

Bien que les intitulés de formation diffèrent légèrement entre eux, c'est toujours la recherche documentaire qui est évoquée : celle-ci reste donc le cœur de la formation, ce que confirment les entretiens réalisés. En effet, ce sont le catalogue ainsi que les collections et les services proposés par la bibliothèque dont Mme Aluchon et M. Thibault parlent lorsqu'il s'agit d'évoquer le contenu des formations. Néanmoins, au regard des contenus décrits dans les descriptifs, tout laisse à penser que certaines formations la dépassent et intègrent l'exploitation. En effet, les licences « Sciences de la Terre et de l'Univers » et « Sciences de la Vie » bénéficient d'une formation sur deux ans. Cela permet, comme le suggèrent les objectifs présentés, une progression : de l'acquisition des bases de la recherche documentaire à leur approfondissement. Or, cet approfondissement est la réutilisation de l'information trouvée. En effet, un des objectifs mis en avant pour la licence « Sciences de la Vie » demande de « réaliser sous forme d'affiche un travail sur un sujet scientifique faisant intervenir deux disciplines ». Ce type de travail suppose de mener une recherche de l'information pertinente mais aussi de se l'approprier pour pouvoir la réutiliser : l'exploitation de l'information serait donc in-

tégrée. De la même façon, la formation des licences professionnelles (L3) va plus loin que la recherche documentaire, comme suggéré par l'intitulé, puisque l'un des objectifs propose de « savoir rechercher et exploiter les documents ». Cependant, tout comme en BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines, cette exploitation est présente parce que la formation s'inscrit dans un travail plus large noté par les enseignants. Ainsi, comme l'explique M. Thibault, les formations permettent aux étudiants de L2 de trouver les documents nécessaires pour réaliser le poster, mais cette réalisation est encadrée par les enseignants. Elle n'a donc pas lieu dans les formations dispensées par les bibliothécaires. En outre, Mme Aluchon précise également que l'exploitation est d'autant plus difficile en Sciences que les bibliothécaires ne sont pas spécialistes du contenu¹⁵⁴. Cet argument est le même pour M. Thibault, qui souligne alors la nécessité d'un partenariat bibliothécaire-enseignant : « *il faut vraiment qu'il y ait un partenariat avec les enseignants... parce que [...] je pense qu'on est vraiment des spécialistes de la technique documentaire, mais on a besoin de quelqu'un avec nous qui nous orientera au niveau du contenu* ». Cette question des compétences disciplinaires des bibliothécaires, qui n'a pas été soulignée par le personnel travaillant en ALL-SH, est révélatrice des limites des professionnels, experts du document, soit du support et moins du contenu¹⁵⁵. Enfin, pour ce qui est des formations faites aux L3 professionnelles, M. Thibault explique que des notions sur le plagiat et le droit d'auteur sont données aux étudiants, ce qui leur donne des clés pour exploiter de façon éthique cette documentation, mais aucun exercice n'est fait. Si cela invalide l'idée que les formations aillent plus loin que la recherche documentaire, cela suggère cependant que leur contenu comprend des savoirs que les étudiants doivent connaître.

154 « *on est pas du tout spécia-... enfin on est pas du tout du scientifique [...] on... on accompagne mais au bout d'un moment on peut plus accompagner voyez ? c'est... c'est que ça devient trop spécialisé, trop technique pour nous* »

155 Odile Dubois, de la BU Moulin de la Housse (ST) à Reims parle de l'incapacité des bibliothécaires à former les étudiants à l'exploitation de l'information : « *Ça va être un peu la nuance entre bibliothécaire et documentaliste [...] Nous, on va... on est pas formé à ça [= l'exploitation] [...]. On est pas des spécialistes de la matière [...] Au documentaliste on lui demande quand même de savoir analyser un document, de faire une synthèse de documents [...] que nous on... on a jamais appris à faire et c'était pas dans nos missions. C'était, nous c'était gérer, constituer et gérer une collection pour un public* ».

Critère : les formations forment-elles à des techniques plus qu'à des savoirs ?

Tout comme en BU Lettres-Langues, Arts-Sciences Humaines, le descriptif ne permet pas de vérifier la place des savoirs et des savoir-faire. C'est là encore le discours des personnes interviewées qui permet d'éclairer le travail. Ainsi, comme évoqué précédemment, quelques notions théoriques sont données en classe, notamment sur le droit d'auteur. A noter néanmoins qu'une confusion est faite entre objectifs d'acquisition de savoirs et de savoir-faire et méthodes pédagogiques, où l'étudiant est passif ou actif. Mr Thibault explique ainsi qu'« *il y avait un cours magistral, [ils] expliquai[ent] ce qu'était Rameau, ce qu'était la Dewey [...] [il] trouve que c'était très scolaire, [ils] leur [= aux étudiants] faisai[ent] une visite, ils [les] suivaient comme des moutons [...]* ». Le contenu théorique est appréhendé comme ne pouvant être présenté que de façon magistrale, et donc inefficace. C'est pourquoi il a été ensuite évacué des formations, lorsque des questionnaires « *jeux de piste* »¹⁵⁶ ont été introduits dans les formations. L'efficacité est d'ailleurs souvent rattachée à l'intérêt des étudiants : si ceux-ci ne voient pas ce que les formations peuvent leur apporter, ils n'en retiendront rien. Or, Mr Thibault évoque la difficulté à connaître les acquis ainsi que les centres d'intérêts des étudiants : « *je me rends pas compte non plus... de ce qu'ont les étudiants comme connaissances est-ce qu'ils savent ce que c'est qu'un moteur de recherche mettons, est-ce qu'ils savent ce que c'est... ce qu'on appelle le Web profond ? Et si on leur explique tout ça... je suis pas sûr que ça les intéresse, et je suis pas sûr qu'ils en saisissent l'importance* ». La formation est donc axée sur la démonstration et la pratique de techniques, qui répondent mieux aux objectifs fixés.

Critère : les formations sont-elles purement documentaires ?

Enfin, concernant le cadre de la formation, c'est également la bibliothèque universitaire qui en incarne les frontières. Ainsi, que ce soient les ressources papiers ou numériques, c'est toujours la documentation validée par les professionnels qui a sa place. La recherche sur Internet n'est pas incluse dans les formations, et ce pour deux raisons. Tout d'abord, les étudiants pensent la maîtriser, et donc ne pas avoir besoin de formation ; les séances étant courtes et le but étant de capter l'attention des étudiants,

¹⁵⁶ Les étudiants se voient remettre une série de questions, sans indication sur la démarche à suivre pour y répondre. C'est donc au fur et à mesure des blocages des étudiants que les formateurs interviennent pour montrer comment s'y prendre.

Internet n'est donc pas un thème abordé. Par ailleurs, Mr Thibault évoque un manque de recul pour enseigner ce qui relève parfois de pratiques professionnelles qui ne sont pas forcément formalisées¹⁵⁷. Si la recherche sur une base de données structurée utilise des chemins balisés, Internet lui semble plus mouvant et il serait donc plus difficile de former les étudiants. En outre, le manque de temps est également avancé, qui oblige à optimiser les séances. Or Internet, parce qu'il demande tout ce travail de préparation en amont, devient trop chronophage pour être pris en compte.

Que ce soit en ALL-SH ou en ST, les formations sont finalement similaires du point de vue des critères d'analyse. En effet, toutes deux s'attachent à former à la recherche documentaire, ce que les intitulés de formations suggéraient. Autre point commun entre les deux structures, les formations s'attachent à transmettre des compétences plus que des notions théoriques, par manque de temps mais aussi par souci d'être efficace, c'est-à-dire d'intéresser les étudiants. Ce sont alors les ressources de la BU qui sont utilisées.

6.1.3. Université de Reims, Bibliothèque universitaire Robert de Sorbon

Critère : les formations privilégient-elles la recherche documentaire ?

Toutes intitulées « Recherche documentaire niveau Licence », les formations dispensées par les BU Robert de Sorbon (ALL-SH) se rapprochent en cela des formations de Tours, étant donné qu'elles se concentrent autour de la recherche documentaire. L'objectif général le confirme, puisqu'il s'agit pour les étudiants de L1 de « savoir accéder à la documentation et à l'information en fonction de ses objectifs »¹⁵⁸. Cependant, comme le suggère cet objectif, ce n'est pas seulement la recherche documentaire mais aussi la recherche d'information qui est prise en compte. Ainsi, la description des contenus de formation que donne Mme Poirot permet de mieux cerner les différents aspects de la maîtrise de l'information pris en compte : « *on sait qu'il faudra... montrer comment rechercher dans notre catalogue, comment chercher dans les bases de données, ce qu'est une base de données, comment chercher sur Internet, comment*

157 « *peut-être parce qu'il faut aussi qu'on s'interroge beaucoup sur nos pratiques* »

158 UNIVERSITE DE REIMS. « Formations des étudiants. Campus Croix-Rouge ». Op. cit., p.61

construire une bibliographie ». La rédaction de références bibliographiques s'apparente à de la communication de l'information, et donc son utilisation. L'ajout de ce thème permet aux formateurs de s'aventurer sur le terrain de l'exploitation, ce que l'un des objectifs spécifiques suggéraient : « Savoir utiliser les ressources imprimées et électroniques de la bibliothèque, savoir rédiger ses références bibliographiques selon les normes en vigueur dans la discipline. »¹⁵⁹. Néanmoins, lorsque ce terme d'exploitation est évoquée lors de l'entretien, elle affirme : « *je suis toujours un peu dubitative sur le terme d'exploitation de l'information* ». Si elle cite la bibliographie ou le partage des données sur les réseaux sociaux, le résumé ou la synthèse ne sont pas mentionnés. Comme l'explique Mr Brau, « *on fait une recherche, il y a forcément... il y a... un but... d'exploiter ensuite la recherche que l'on fait on ne fait pas de recherche par hasard... donc... soit pour un... exposé ou... un mémoire* », mais il s'avère que si les étudiants en font, ce sont là aussi les enseignants qui prennent en charge ce travail d'exploitation. L'exploitation est donc incluse dans les formations de façon succincte.

Critère : les formations forment-elles à des techniques plus qu'à des savoirs ?

Les tournures grammaticales des intitulés présents dans les descriptifs axent l'enseignement vers le savoir-faire plus que le savoir – « savoir utiliser, savoir faire une recherche ». Néanmoins, le détail du contenu de ces formations permet de nuancer cette interprétation. En effet, les contenus tendent à montrer que des savoirs sont enseignés, soutenant la compétence s'y rapportant, tels que les normes de citation et des notions de droit d'auteur pour « savoir rédiger ses références », puisque la fiche inclue les « normes de rédaction des références bibliographiques (ressources imprimées et numériques) » et les « notions de droit d'auteur : citer ses sources ». En outre, ces savoirs ne se cantonnent pas qu'à cette compétence, même si la fiche descriptive n'en dit pas plus. Mme Poirot explique en effet que « *c'est important enfin c'est un savoir ce qu'est un catalogue de bibliothèque et pas... s'emmêler les pinceaux avec ce qu'est une base de données [...] ça faut qu'ils le sachent qu'ils en prennent conscience donc [ils] leur di[sen]t mais [...] de façon très succincte parce que sinon [ils vont] les barber ils sont là pour pratiquer* ». La formation se compose donc de notions à connaître, qui soutiennent l'acquisition des compétences. Cette articulation entre savoirs et savoir-

159 Nous soulignons

faire était déjà présente dans le descriptif puisque les modalités indiquaient « éléments théoriques et exercices pratiques sur postes informatiques ». Si comme à Tours le souci de capter l'attention des étudiants amènent les formateurs à ne pas s'étendre sur les notions théoriques – « *sinon on va les barber* » – la volonté d'introduire la théorie dans la formation s'explique également parce que cette dernière est vue comme une introduction, une présentation de « *clés aux étudiants [...] après c'est à eux de les utiliser ou non. Mais après il faut pratiquer c'est évident* ». La formation est là « *pour qu'ils comprennent le principe... vraiment avoir une méthodologie... efficace [...] après ils appliqueront en fait à ... à leurs propres besoins* ». Bien qu'il y ait des exercices prévus, la courte durée des formations oblige les formateurs à être moins ambitieux dans les résultats de leur formation : si des compétences sont visées, elles ne seront pas acquises au bout des deux heures de formation. C'est aux étudiants d'être actifs, de se former, et le personnel formateur se voit plutôt comme un initiateur, un guide qui informe plus qu'il ne forme¹⁶⁰. Reste néanmoins que les savoirs sont bien présents.

Critère : les formations sont-elles purement documentaires ?

Les contenus se rapportant aux objectifs mentionnés précédemment sont « la visite de la bibliothèque / la présentation de la bibliothèque et des collections » et « la recherche documentaire : recherches dans les ressources documentaires de la bibliothèque, accessibles sur place et à distance. Recherches sur Internet. ». Encore une fois, la BU sert de cadre à la formation. Si ce sont surtout les ressources de la bibliothèque qui sont mis en avant, les entretiens montrent que les personnels sont également présentés comme autant de personnes ressources. Ainsi, Mme Poirot met l'accent sur l'importance pour les étudiants de considérer aussi la bibliothèque comme un service et non pas comme un réservoir de documents : « *le but est que les étudiants se familiarisent avec la bibliothèque, ses collections et ses services et qu'ils sachent qu'ils peuvent s'adresser à nous sans problème [...] mais... vraiment qu'ils se familiarisent avec nos outils de recherche en fait, nos propres outils [...] de façon autonome [...] ce que j'appelle autonomie aussi c'est de savoir, de se dire oui j'ai pas [...] toutes les clés aussi peut-être et bien je vais demander de l'aide aussi c'est... c'est être actif en fait dans sa... re-*

160 « *On estime après c'est... quelque chose... sur laquelle ils doivent s'exercer, nous on est là pour les informer en service public* »

cherche. ». La répétition de la tournure possessive « nos outils, nos propres outils » confirme bien que c'est la BU qui est mobilisée, mais dans tous ses aspects. Cependant, contrairement à Tours, la recherche sur Internet est également intégrée à la formation¹⁶¹, ainsi que la veille sur le Web¹⁶². Cela suppose donc de former aussi à l'évaluation de la fiabilité de l'information trouvée sur les pages Web. En cela, la recherche documentaire est plus variée.

Comme précédemment, rien dans les intitulés ne laisse penser que des compétences autres que documentaires soient enseignées. En effet, aucune trace de compétences médiatiques. Pour ce qui est de l'informatique, le C2i est nommé pour mettre en parallèle les objectifs de formation et ceux du diplôme informatique. Cependant, cette mise en parallèle met l'accent sur la partie « information » au sens documentaire du diplôme, et non pas informatique. Les personnels ne sont pas en charge de la préparation du C2i dans son intégralité. Bien qu'une collaboration existe entre les personnels formateurs de la BU et les référents C2i de l'Université de Reims, ce sont pour leurs compétences documentaires, et donc pour le domaine D4 du C2i¹⁶³ que les bibliothécaires sont sollicités.

6.1.4. Université de Reims, Bibliothèque universitaire Moulin de la Housse

Critère : les formations privilégient-elles la recherche documentaire ?

Les formations délivrées par les BU de Reims sont similaires. Ainsi, tout comme en BU Robert de Sorbon, le cœur des formations à la bibliothèque Moulin de la Housse est la recherche documentaire. Le but est que les étudiants sachent chercher et trouver les documents dont ils ont besoin. Cependant, les étudiants en Sciences bénéficient également d'une sensibilisation au droit d'auteur et au plagiat, puisque des « notions de droits d'auteurs : citer ses sources » sont incluses dans les contenus. A la différence des formations pour les ALL-SH, cela ne fait cependant pas l'objet d'un objectif, ni d'exercices pratiques ; à noter que le contenu théorique est inclus dans l'évaluation

161 Internet ici est à comprendre au sens de « Web ». Il s'agit bien du Web en général et non pas des ressources en ligne telles que les bases de données disponibles grâce à l'abonnement de la BU, celles-ci étant citées par le terme de « ressources [...] électroniques de la bibliothèque ».

162 Si la fiche descriptive précise que la veille est enseignée qu'aux étudiants de Droit, Mr Brau corrige et précise que ce sont en fait toutes les sections qui sont concernées.

163 « *Organiser la recherche d'information à l'ère du numérique* »

faite par les formateurs, constituée de QCM et de questions ouvertes¹⁶⁴. La formation évoque donc de façon partielle la gestion de l'information, et va donc au-delà de la simple recherche documentaire. Mais celle-ci reste théorique.

Critère : les formations forment-elles à des techniques plus qu'à des savoirs ?

L'inclusion des savoirs théoriques sur le droit d'auteur, qui ne font pas l'objet d'exercices est révélateur de cet équilibre entre théorie et savoir-faire qui caractérise également la BU Robert de Sorbon¹⁶⁵. En effet, la volonté de présenter les ressources et les méthodes de recherche bien plus que de faire acquérir des compétences aux étudiants est présente également dans la section Sciences : « *savoir faire une recherche, évaluer les documents trouvés et voilà savoir utiliser toutes les ressources à leur disposition donc que... que nous on leur propose et après évidemment mettre en pratique* ». Cette pratique qui permet de se former est donc moindre, car pour les formateurs, elle ne peut se faire qu'à l'extérieur des formations. Cela ne veut pourtant pas dire que les formations prennent la forme de cours magistraux : des exercices sont introduits après les présentations des différents outils. Mais la visée est moins de développer le savoir-faire de l'étudiant que de le faire participer durant la séance, car cette participation est perçue comme le gage d'une transmission effective, l'étudiant étant plus impliqué dans la formation¹⁶⁶. Néanmoins, ces exercices sont purement formels et ne sont pas rattachés à une demande d'un enseignant ; ils sont donc au service de la démonstration. Des notions théoriques sont donc incluses, mais la présence des deux modalités pédagogiques – enseignement magistral, participation des étudiants – reste à l'appui d'une démonstration de techniques, « *savoir faire une recherche, évaluer les documents trouvés et voilà savoir utiliser toutes les ressources à leur disposition* » que vient nourrir un apport théorique.

164 « *On leur pose des questions oui sur les durées du droits d'auteur... ce qu'on a le droit d'utiliser, quand ... la forme des citations* »

165 « *On alterne entre les deux des explications on va dire théoriques et la manipulation de... de la ressource en elle-même* »

166 « *On leur fait aussi des ex- des manipulations, des exercices... parce que c'est... c'est plus pratique, pour eux c'est plus... vivant aussi parce que que du théorique... je trouve que... pour les capter c'est plus... c'est moins évident* »

Critère : les formations sont-elles purement documentaires ?

La BU Moulin de la Housse présente également la recherche sur Internet, élargissant le cadre des sources de documentation au-delà de la bibliothèque. L'accent est principalement mis sur l'évaluation, afin de donner les moyens aux étudiants de sélectionner des ressources fiables sans l'aide des bibliothécaires : *« on parle... d'Internet aussi [...] on leur montre notamment sur l'évaluation de l'information sur Internet voilà faire attention à la fiabilité du site etc., s'il y a une mise à jour... de faite... qui est... sont les auteurs est-ce que l'information est fiable »*. Cet accent était déjà suggéré par l'ajout d'une précision : *« utiliser des ressources pertinentes, valides et fiables »*. Internet n'est cependant qu'une partie de la formation, qui reste centrée sur les ressources de la BU. Il a été suggéré que cette volonté de présenter ce que le SCD met à disposition aux premières années à leur arrivée relevait presque de l'initiation à la bibliothèque. A ce sujet, les formateurs sont clairs : *« On a pas des générations super bien formées. On a encore de... de quoi faire quand ils arrivent [...] il faut les former, l'immense majorité. »*. Si Internet est donc inclus parce que faisant partie du contexte informationnel des étudiants, largement mobilisé par ces derniers, c'est plutôt la bibliothèque qui doit faire l'objet d'une familiarisation, d'où l'accent porté sur ses ressources et ses services, *« leur donner envie de revenir à la BU »*.

Les formations à Moulin de la Housse s'appuient également sur le C2i. Mais tout comme à Robert de Sorbon, c'est le domaine D4, celui consacré à la recherche d'information sur Internet qui sert de référence. L'approche est là aussi documentaire.

Les formations au SCD de Reims ont pour mission principale de former à la recherche documentaire ; la gestion de l'information, notamment autour du droit d'auteur et de la citation sont cependant inclus, permettant d'aller au-delà de la recherche et investir les prémisses d'une maîtrise de l'information ; l'inclusion d'Internet en est également un autre exemple. Par ailleurs, ces formations se présentent comme un moyen de présenter la bibliothèque et les méthodes de recherche aux étudiants plus qu'à leur faire acquérir des compétences effectives, ce qui permet aux formateurs d'intégrer des savoirs qui permettent de mieux comprendre les savoir-faire documentaires.

Les formations sont finalement assez similaires d'une section à une autre, voire d'une université à l'autre, au regard des critères choisis. Toutes ont pour objectif de former à la recherche documentaire avec une visée plus technique que théorique dans le cadre restreint de la bibliothèque universitaire et de ce qu'elle offre. Qu'en est-il de leur lien à la discipline des publics auxquels ces formations sont destinées ?

6.2. Le rapport des formations à la discipline à Tours et à Reims

6.2.1. Université de Tours, BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines

Le contenu des descriptifs de formations n'indique *a priori* pas que le contenu des formations soit adapté aux spécificités de chaque licence. En effet, seul est spécifié le niveau, soit les L1, sans préciser les licences concernées. Cela suppose que les objectifs et le contenu de formation sont transdisciplinaires, convenant ainsi aux différentes licences. C'est ce que les entretiens ont confirmé. En effet, Mme Hervé explique : « *On a considéré [...] qu'il y a un socle, un socle commun et l'étudiant il doit être capable de faire... il y a certains objectifs pédagogiques qui sont fixés, et ça va être les mêmes pour tous les étudiants de L1 de nos secteurs [...] Arts et Sciences Humaines et Lettres et Langues, et après on rentre dans la discipline* ». Les savoir-faire sont donc considérés comme transversaux, les mêmes dans chacune des disciplines. Cette transversalité, si elle existe au niveau des objectifs, est présente également dans les contenus théoriques. Ainsi, Mme Caro précise que ce sont aussi des savoirs qui sont communs, au service de ces objectifs partagés¹⁶⁷. Ce travail d'uniformisation des formations se fait donc à la fois par la création des objectifs, l'acquisition de compétences de recherche documentaire, et du contenu théorique. Enfin, elle se fait également à travers la préparation des formateurs. En effet, l'équipe pédagogique est renforcée par des tuteurs documentaires, des étudiants de master et de doctorat qui ont suivi une formation de formateurs en début d'année. Ce renfort permet d'assurer la totalité des cours, mais la multiplication des intervenants augmente d'autant le risque que les cours soient menés de façon différente : « *cette année on avait retravaillé les cours [...] parce qu'on s'était,*

167 « *Cette année on avait retravaillé les cours [...] pour qu'en fait on ait vraiment... en fait un... on va dire un... des objectifs communs et... des savoirs sur lesquels il fallait qu'on insiste tous pour... voilà il y a cinq ou six points, indispensables.* »

on s'est aperçu... une ou deux fois qu'il y avait des moniteurs étudiants en fait qui [...] n'avaient pas forcément suivi en fait la trame ou n'insistaient pas sur tel ou tel point. ». Le fait d'insister sur une conduite du cours commune renforce la volonté d'une formation unifiée au-delà des différences disciplinaires.

Critère : les types de documents sont-ils adaptés selon les disciplines ?

Pourtant, comme l'a bien dit Mme Hervé, la spécialisation disciplinaire des étudiants n'est pas laissée de côté : *« et après on rentre dans la discipline ».* Ainsi, si la discipline est prise en compte, ce n'est pas à travers les objectifs fixés mais à travers les thèmes des documents qui sont choisis pour montrer ces outils. Par exemple, le catalogue est présenté pour toutes les licences, ce sont plutôt les résultats des ouvrages qui vont varier d'une licence à l'autre, selon les mots-clés choisis¹⁶⁸. Nous avons déjà montré en quoi l'accès était au cœur de la formation à la recherche documentaire ; s'il y a eu besoin de préciser que les documents obtenus doivent être « pertinents par rapport à leur travail », c'est bien que la formation n'existe pas pour elle-même mais au service des études.

Les formateurs sont donc soucieux de raccrocher la formation à la discipline des étudiants en prêtant attention aux thématiques des outils présents. Néanmoins, si les descriptifs de formation ne précisent pas les documents qui sont utilisés, les entretiens montrent qu'aucune sélection d'un type d'outil ou de document n'est faite. Ainsi, les bases de données sont incluses dans les formations, alors même que les formatrices expliquent : *« en L1 on leur montre quelques bases de données [...] en sachant pertinemment qu'en L1 souvent... sauf dans quelques disciplines comme la Psycho où là ils commencent véritablement à travailler sur des articles en ligne c'est pas forcément le cas des autres étudiants en L1 les enseignants veulent qu'ils travaillent sur les ouvrages ».* Tous les types de documentation sont présentés, que ce soit des monographies, des périodiques, des bibliographies, numérique ou papiers, sans qu'une adéquation avec les besoins documentaires des étudiants soit recherchée. Cela s'explique pourtant moins comme un refus de prendre en compte les spécificités de chaque licence que le résultat de contraintes d'organisation. En effet, à Tours, les formations

168 *« Pour le L1 le gros travail [...] c'est vraiment cet accès et [...] qu'ils puissent... obtenir des sources pertinentes en fait par rapport à leur travail »*

n'ont lieu qu'en L1, les bibliothécaires formateurs ont alors à cœur de fournir un bagage documentaire qui puisse servir au trois années d'études¹⁶⁹. La mise en place des formations étant dépendantes des possibilités de chaque UFR, la garantie d'une inscription dans les maquettes oblige donc à des concessions qui influent sur les choix de formation.

Critère : les formations privilégient-elles le papier ?

Tous les types de documents et d'outils sont donc mobilisés, les références papiers étant utilisées au même titre que celles électroniques. Le temps de formation ne permettant pas de montrer toutes les ressources, un choix doit être fait, et ce sont ici les enseignants qui directement ou indirectement permettent aux bibliothécaires d'être pertinents. En effet, la formation de la BU s'inscrivant dans un travail plus général de réutilisation de l'information, c'est le sujet choisi par l'enseignant qui détermine les ressources utilisées. Mme Hervé évoque pour exemple la formation des licences de Psychologie qui compte la présentation de bases de données, notamment PsychInfo. Le sujet des L1 de Psychologie leur demandant de sélectionner quatre références de psychologie en anglais, c'est en toute logique que cette source a été choisie. Ainsi, s'il avait été conclu que les étudiants utilisaient en général des ressources plutôt papiers, ainsi que des ouvrages généraux en ALL-SHS dans la première partie de ce travail, l'inclusion de références de périodiques électroniques témoigne également à travers cet exemple d'une prise en compte des spécificités de la discipline, puisque répondant aux besoins d'information précis des étudiants. Cela démontre également les limites des enquêtes générales et la nécessaire observation des publics réels des formations.

6.2.2. Université de Tours, BU Sciences-Pharmacie

A première vue, l'adaptation à la discipline est plus forte en Sciences. En effet, les descriptifs montrent que les formations documentaires à la BU Sciences-Pharmacie s'adressent à un public spécifique, soit une ou deux licences particulières. Cette démarche suppose alors que la discipline soit un facteur déterminant la formation documentaire, celle-ci étant au service du travail disciplinaire. Cependant, si la formation est

169 « Comme on ne les revoit pas avant le master 1 dès le L1 on leur donne beaucoup d'informations notamment sur l'accès à des articles en ligne et ça ils en ont pas réellement besoin tout de suite et ce serait beaucoup plus judicieux de le mettre en L2 ou en L3. »

présentée au prisme de la discipline, les intitulés, les objectifs de formation, voire les documents sollicités sont récurrents, et donc transdisciplinaires, comme en ALL-SH. De fait, la formation des L1 commence par un questionnaire, où chaque question cache une possibilité de recherche¹⁷⁰. Ce sont en outre ces différents types de question qui sont conservés d'un public à l'autre¹⁷¹. C'est donc les documents qui font l'objet d'une attention particulière, dans le but de répondre précisément aux besoins de chaque domaine d'étude.

Critère : les types de documents sont-ils adaptés selon les disciplines ?

Il avait été montré dans la première partie¹⁷² que les étudiants en Sciences privilégiaient les manuels et les livres d'exercices. Or, aucun de ces types de documents n'est ici mentionné sur la page Web de l'université de Tours. C'est donc Mr Thibault qui donne plus de précisions, puisqu'il affirme : *« pour moi il faut vraiment qu'il y ait un lien disciplinaire... [...] qu'il y ait un lien avec sa formation si c'est un étudiant en biologie il faut lui montrer des bases de données en biologie, des ouvrages en biologie [...] en tout cas quelque chose dont ils sentent vraiment l'intérêt »*. Ce qui est donc clairement affiché, c'est la nécessité d'adapter le contenu des formations à la discipline des public formés, afin de coller à leurs besoins et ainsi capter leur attention. Cette adaptation passe alors, tout comme en ALL-SH, par la sélection de ressources dont le thème est lié au champs d'étude. Tous les types de documents sont cependant présentés, sans prendre en compte les habitude informationnelles des étudiants : les bases de données ne sont pas les ressources les plus utilisées par les étudiants de licences scientifiques mais sont pourtant présentées. C'est donc plutôt les thèmes des ressources ou des outils que les types de documents qui permettent de s'adapter à la discipline.

Critère : les formations privilégient-elles le papier ?

Tous les types de documents sont donc présentés, et les descriptifs suggèrent que les documents numériques sont à l'honneur, puisque les « ressources numé-

170 *« Derrière une question, il y a toujours... mettons la première question c'est toujours 'être capable de trouver un ouvrage... sur une thématique' ça on peut le faire, ce que je leur dit... c'est qu'on peut le faire en déambulant dans les rayons, en suivant la signalétique »*

171 *« On a laissé [...] les mêmes questions [...] on changeait les exemples [...] quand on disait « rapporter un manuel »... quand... c'était de la biologie on disait un manuel de biologie, quand c'était les étudiants en Sciences de la Terre on disait un manuel de géologie »*

172 Cf. partie 2.2. Des différences selon les champs disciplinaires

riques » se trouvent dans toutes les formations. Si des documents papiers sont exploités, seul l'implicite derrière les termes « catalogue » et « documents de la BU » peut les manifester. Les entretiens ont permis de confirmer cependant que des ressources papiers étaient incluses dans les formations. Si ce sont les bases de données qui sont utilisées comme exemples de façon récurrente¹⁷³, Mr Thibault est attaché à présenter la bibliothèque comme espace, en mettant l'accent par exemple sur la signalétique. De cette façon, ce sont les collections physiques qui sont valorisées¹⁷⁴. Les ressources numériques ne sont pas pour autant mises de côté : un des exercices mis en place par Mr Thibault consiste à faire chercher un ouvrage physique de la bibliothèque qui est emprunté, pour pouvoir leur montrer son équivalent numérique auquel la BU donne accès. Les ressources papiers et numériques sont donc présentes.

Critère : les formations sont-elles plus importantes en ALL-SH ?

Quand est-il de l'importance des formations selon les domaines ? Les formations sont effectivement plus longues en ALL-SH : entre quatre et six heures, contre deux heures, s'adaptant en cela à un besoin plus important de maîtrise de la documentation pour ces disciplines. La mise en place d'une progression sur deux ans en Sciences de la Vie et en Sciences de la Terre et de l'Univers laisserait penser que les formations y sont plus approfondies. Néanmoins, le nombre d'heures deux à trois fois moins important suppose un enseignement plus rapide qu'en ALL-SH, ce qui n'est pas propice à un approfondissement réel. En outre, les entretiens ont révélés que les formations des L1 n'existent plus à la BU Sciences-Pharmacie, ce qui fait de l'intervention en L2 une formation proche de ce qui est fait en L1 en ALL-SH. Enfin, les contenus de formation dans les deux champs disciplinaires sont similaires – présentation de la BU, présentation du catalogue et présentation des ressources, incluant les bases de données. Si le contenu en ALL-SH est sûrement plus approfondi de par le nombre de séances plus important, les contenus ne sont néanmoins pas plus variés en ALL-SH. Quant au nombre de formations, c'est clairement la BU de Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines qui en pro-

173 Cette particularité se retrouve dans toutes les formations des deux SCD. Cela peut s'expliquer aussi parce que les formations se font toujours en salle informatique.

174 « Pour moi c'est un peu le... le BA c'est leur montrer... comment on utilise le catalogue... leur montrer ce qu'on y trouve [...] à quoi sert la signalétique [...] et puis... on essaie de leur montrer un peu... l'étendue un peu... des... collections, leur montrer que la classification c'est que des fois on est obligés de... disséminer les... ouvrages [...] c'est leur montrer les différents espaces de la bibliothèque, la diversité des collections... au niveau des supports et puis au niveau des contenus »

posent le plus. En effet, les formations étant systématiques, elles touchent un plus grand nombre d'étudiants. Les deux personnes interrogées de la BU Sciences-Pharmacie évoquent d'ailleurs cette différence, qu'ils expliquent en outre par un recours à la documentation moins fort en Sciences, et donc une plus grande difficulté à faire reconnaître le besoin de formation¹⁷⁵. Mr Thibault peut donc conclure : « *il faut que ça [= les formations] réponde à un besoin. Si on leur fait une formation à la bibliothèque, mais qu'ils ont pas besoin de la bibliothèque ça sert à rien* ». Il résulte donc de ces difficultés une offre de formation plus importante en ALL-SH.

Les objectifs ainsi que le contenu théorique à connaître est partagé au sein d'une même BU entre les différents publics de première année. Les formations sont donc transversales au sein même d'une section. Ce qui va donc favoriser l'adaptation des formations aux spécificités de la discipline sont moins les pratiques documentaires des étudiants – plutôt papiers et privilégiant un type de document – que les thèmes utilisés pour donner du corps à la méthodologie de la recherche documentaire. En outre, les formations sont le reflet des besoins documentaires des étudiants, plus importants en ALL-SH, les formations y étant plus importantes.

6.2.3. Université de Reims, Bibliothèque universitaire Robert de Sorbon

La place de la discipline est presque absente de la présentation des formations de la bibliothèque universitaire de Reims Robert de Sorbon ; la seule mention d'une discipline en particulier concerne le Droit, qui ne fait pas partie de notre étude. En outre, les descriptifs de formation sont presque identiques d'une BU à l'autre. De fait, l'intitulé, l'objectif général ainsi que le contenu présentés sont strictement les mêmes ; néanmoins, pour ce qui est des objectifs spécifiques, les formations en ALL-SH en compte plus. Cette uniformisation s'explique par une volonté du SCD d'harmoniser les formations. Mme Poirot explique ainsi que le groupe de travail regroupant les responsables de formation des usagers des différents BU lors de sa création a mis en place un catalogue des formation commun. Cette année, il a été décidé de répartir la création

175 « *Les étudiants de maths ne travaillent pas du tout sur les livres [...] ils n'ont besoin d'utiliser la documentation présente en bibliothèque* », « *ils n'ont pas un rapport [...] à la documentation qui est aussi... fort qu'en Lettres ou en Droit [...] en Sciences vous pouvez très bien réussir votre scolarité en ne faisant que les cours, que les exercices, terminé* »

des supports de cours entre les différents formateurs, afin de constituer une base de documents commune. Celle-ci permettra aux différentes sections de créer leurs formations en choisissant les « *blocs de formation* », tels que « *comment présenter Zotero, comment présenter telle base, comment présenter notre catalogue* ». De plus, toutes les formations étant appuyées sur le domaine D4 du C2i, le fait d'utiliser le même référentiel renforce également cette harmonisation. La formation est donc pensée de façon transdisciplinaire. Cependant, des adaptations existent, puisque Mme Poirot résume : « *c'est vraiment la méthodologie de la recherche documentaire qui... qui est mise en commun [...] mais après oui chaque... chaque site adapte... au public qu'il a devant lui* ».

Critère : les types de documents sont-ils adaptés selon les disciplines ?

Des adaptations sont donc faites entre les différentes BU, mais aussi au sein d'une même BU pour les différents publics. Ainsi, à Robert de Sorbon, il y a seize supports de formation différents pour les premières années de Licence, qui sont le résultat d'une adaptation de la trame commune¹⁷⁶. Comme au SCD de Tours, l'adaptation est faite à travers le choix des différents thèmes abordés, qui se rapprochent de ce qui est vu en cours. Par ailleurs, une fois encore, tous les types de supports sont présentés : les ouvrages, les dictionnaires et les encyclopédies ainsi que les revues. Si leurs thèmes sont adaptés à la discipline – « *en langue on leur montre comment trouver un... dictionnaire ou un manuel de... de langue par exemple... mais également un article de revue, que ce soit version papier ou version électronique* » – aucun support n'est privilégié. A noter néanmoins que ces différences dans les types de documents sont formalisées et expliquées : à chaque objectif de recherche est associé un ou des types de documents¹⁷⁷. Cette démarche fait écho à cette volonté de présenter les possibilités documentaires de la BU, en invitant ensuite les étudiants à les adapter à leurs propres besoins : la formation est là pour « *pour qu'ils comprennent le principe... vraiment avoir une méthodologie... efficace [...] après ils appliqueront en fait à... à leurs propres be-*

176 « *En Lettres classiques ça va pas être les mêmes supports que Lettres modernes... parce qu'en fait on... demande aux... chargés de TD... ce sur quoi, sur quels exemples ils veulent qu'on travaille, et donc en fonction de ça on construit les supports* »

177 « *Pour recherche des informations de base il faut rechercher dans les dictionnaires, les encyclopédies etc. pour approfondir un cours, une notion, s'entraîner, réviser, vous... voilà... vous faites appel aux manuels, aux abrégés, aux exercices et corrigés [...]* »

soins ». Car contrairement à Tours, les choix de sujets pour faire les exercices de recherche documentaire sont faits par les personnels de bibliothèque, parfois aidés des enseignants, mais ce sont bien les formateurs qui ont la main sur la formation. De plus, cela ne fait pas l'objet d'un travail noté : il s'agit plutôt d'un sujet fictif qui sert d'entraînement¹⁷⁸. Le sujet est choisi en fonction de la discipline de chaque groupe formé afin qu'il soit pertinent pour les étudiants, mais il n'est qu'un prétexte de formation. Ce qui importe, c'est de pouvoir montrer l'ensemble des ressources de la bibliothèque universitaire, afin d'inciter les étudiants à y venir.

Critère : les formations privilégient-elles le papier ?

Mme Poirot présentait tous les types de documents, mais à la fois le papier et le numérique sont présents dans les formations ; les descriptifs de formation les citaient déjà tous les deux : « savoir utiliser les ressources imprimées et électroniques de la bibliothèque ». Cependant, l'espace de la BU n'est pas autant investi qu'à Tours. En effet, toutes les séances se font dans les salles informatiques de la bibliothèque, et « *[les formateurs et le groupe formé] [vont] pas aller en salle, dans la bibliothèque pour aller trouver le document physique* ». De la même façon, ce sont les ressources électroniques qui vont être privilégiées lorsque les deux formats existent. Par exemple, l'encyclopédie Universalis est incluse dans les formations, et c'est la version en ligne qui est montrée. L'argument avancé est qu'elle présente de nombreux avantages : « *parce que comme ça ils ont accès chez eux, c'est mis à jour de façon plus rapide, c'est multimédia voilà, c'est très intéressant la version en ligne* ». L'idée d'une bibliothèque à la fois physique mais surtout disponible partout et tout le temps est également soulignée¹⁷⁹. C'est donc le numérique et ses ressources documentaires qui sont au cœur de la formation, parce que perçus comme des atouts, tant pour promouvoir la bibliothèque que pour le travail des étudiants.

178 « *Malheureusement, on... a pas... pour des raisons de calendrier etc. mais... il n'y a pas un lien direct avec ce qu'ils font concrètement en cours* »

179 « *Il y a des accès nomades... donc voilà... la bibliothèque est ouverte enfin on fait tout pour que ce soit ouvert* »

6.2.4. Université de Reims, bibliothèque universitaire Moulin de la Housse

Comme évoqué précédemment, les deux fiches descriptives sont très similaires, ne divergeant que par l'ajout d'objectifs ou de contenus en ALL-SH. Les formations sont transdisciplinaires et ce qui a été dit de celles de la bibliothèque Robert de Sorbon peut être appliqué à celles de la bibliothèque Moulin de la Housse, dédiée au ST. En effet, lors des entretiens, il a été précisé qu'un travail d'uniformisation des formations était en cours, et que ce qui différençiaient ces dernières d'une BU à l'autre étaient surtout l'évaluation – qui n'est pas faite en ALL-SH – et la durée, puisque les formations à Moulin de la Housse sont de quatre heures (une heure, deux heures puis un heure d'évaluation), contre deux heures à la BU Robert de Sorbon. De fait, « *[ils font] les mêmes contenus qu'avec Lettres* ». Des différences existent cependant : les formations ne sont pas les mêmes entre les licences de Sciences et de STAPS. Parmi les différentes disciplines en Sciences, Mme Dubois explique que l'adaptation à la licence se fait à travers les exemples, « *mais le mode de recherche c'est le même* ». L'argument avancé qui justifie le choix d'exemples propres à la discipline est d'ailleurs le nombre d'étudiants. Ainsi, les formations délivrées aux étudiants de biologie sont adaptées car ces derniers sont nombreux. Les formations se veulent donc efficaces, car tout comme en BU Robert de Sorbon, les formateurs sont pragmatiques : les étudiants n'ont vraiment besoin de la bibliothèque qu'en L3. Cette idée est partagée par tous, que ce soit les étudiants qui en font la remarque dans les questionnaires d'évaluation des formations, les enseignants mais aussi les bibliothécaires formateurs¹⁸⁰. L'idée est donc de leur montrer ce qu'ils ont à disposition et faire en sorte qu'ils utilisent la BU, que ce soit les locaux ou les services proposés à distance¹⁸¹. Les formations sont alors un moyen de promotion auprès des étudiants, qui pourront toujours solliciter le personnel lorsqu'un véritable besoin documentaire se fera sentir : « *après effectivement s'ils... ont besoin... de plus d'informations complémentaires, s'ils ont un travail à rendre etc. bon là ils viennent demander des renseignements au niveau de... des renseignements bibliographiques*

180 « *Ils savent qu'après en Licence 3, en L3 ils viennent nous voir... mais... ils le savent et même nous on le sait qu'ils ont vraiment de ... de gros dossiers tout ça à faire à partir la L3... ils nous disent parfois certains nous disent 'on reviendra dans deux ans, on va revenir à la bibliothèque'* »

181 « *[mon objectif] moi, c'est... qu'ils viennent, et leur donner envie de revenir [...] arriver à accrocher leur attention pour que... pour leur donner envie de revenir ou d'utiliser ce qu'on met à leur disposition [...] et tant pis [...] si on dit 'revue' ou 'journal' et pas 'périodique', ou... qu'on emploie pas... la bibliothéconomie... classique, mais il faut qu'on s'adapte pour... qu'ils aient envie de s'approprier... l'outil, le bâtiment, les collections, et tout ça. [...] Voilà qu'ils s'approprient l'outil* »

pour... d'une recherche particulière mais là on les voit plus à partir de la L3 ». Cependant, les formations étant intégrées aux maquettes, les formateurs sont dépendants des disponibilités des UFR, et ne peuvent donc pas changer une organisation déjà bien rodée.

Critère : les types de documents sont-ils adaptés selon les disciplines ?

Une fois encore tous les types de documents sont présentés ; ce qui fera la différence d'une formation à l'autre, c'est le thème, voire le niveau. Ainsi, les bases de données sont présentées, mais elles ne sont pas d'un niveau recherche : toujours en français, elles se doivent d'être accessibles, tandis qu'en master seront privilégiées les bases en anglais. C'est justement la frontière entre le travail universitaire et la recherche qui pour Mme Dubois incarne la limite entre les deux diplômes. Pour ce qui est des formations en L3 pour les licences professionnelles, elles sont également plus spécifiques, propre à la discipline. En effet, les étudiants ayant déjà une expérience de la bibliothèque, les bases de la recherche documentaire font l'objet d'un court rappel, suivi d'une présentation de bases de données qui répondent à leur besoins disciplinaires. Bien plus que le type de documents, c'est donc le niveau qui explique le choix des documents présentés.

Critère : les formations privilégient-elles le papier ?

Les ressources papiers et numériques sont également présentes dans les formations. Le papier sera présenté en premier, tout d'abord pour rappeler aux étudiants que ce type de ressources existent : *« oui, on montre quand même aussi tout ce qui... est ouvrage physique en pri-... en premier même avant de passer vraiment au numérique [...] pour leur montrer qu'il y a autre chose que le numérique et qui... certes [...] ils ont tendance à nous dire qu'ils trouvent tout sur Internet facilement mais voilà qu'il y a aussi d'autres documents à leur disposition qu'ils peuvent emprunter »*. L'hésitation sur le terme « priorité », qui suggérait que le papier était montré en premier parce qu'il semblait plus important, montre que ce n'est pourtant pas ce format qui est préféré. Mme Dubois explique en effet : *« si on veut les décourager on va leur parler papier [...] bon ça dépend des matières mais on peut pas... on peut pas arriver avec une bibliothèque papier... on est obligé de parler numérique sinon ils vont se demander où ils*

sont arrivés ». Les deux explications ne sont d'ailleurs pas contradictoires : les étudiants sont attirés par le numérique, et utilisent plutôt ce format en Sciences, c'est pourquoi il faut leur montrer les outils et documents électroniques dans l'optique de prendre en compte leurs particularités. Mais la BU est également le lieu qui doit offrir une diversité documentaire qui dépasse les seuls besoins des étudiants ; d'où l'inclusion du papier dans les formations. A noter que le constat qui avait été fait dans la première partie¹⁸² d'une utilisation plutôt papier en Licence est ici remis en cause par les professionnels. Cette conclusion est en outre alimentée par l'observation d'une absence de lecture chez les scientifiques – à comprendre ici comme la lecture sur papier – absence qui est tout de suite nuancée ; de fait, des différences existeraient selon les disciplines, notamment « *en SVT [= biologie] bon ceux-là lisent encore un petit peu* ».

Si différences il y a entre les étudiants des différentes licences, le contenu n'est cependant pas choisi en considération. Le même pragmatisme existe puisque les formateurs sont conscients de l'absence de besoin en documentation papier, voire en documentation sélectionnée par les professionnels pour que les étudiants réussissent leurs études : « *un étudiant [...] qui a un ordinateur chez lui peut réussir sans venir à la bibliothèque [...] il peut utiliser les ressources en ligne mais [...] il y a pas que nous, il y a pas que les nôtres* ». Le papier est donc l'objet de tensions pour les formateurs : à la fois ce qui est le plus visible de leur travail, et donc inclus dans les formations, tout en n'étant pas indispensable aux étudiants. Si selon leur analyse la prise en compte des spécificités des étudiants reviendraient à supprimer le papier des collections, cela remet en cause une part fondamentale parce que fondatrice de leur travail.

Critère : les formations sont-elles plus importantes en ALL-SH ?

Les formations étant très uniformisées à Reims, il ne peut pas en être conclu que les formations en ALL-SH sont plus importantes. De fait, les contenus sont sensiblement les mêmes, seuls les exemples étant adaptés. Si la fiche descriptive de Robert de Sorbon comptait un objectif en plus, celui de « *savoir rédiger ses références bibliographiques selon les normes en vigueur dans la discipline* », les licences en Sciences reçoivent également un enseignement théorique sur le droit d'auteur et la citation. La différence tient donc aux modalités de formation, qui incluent des exercices sur la ré-

182 Cf. partie 2.1. Des étudiants équipés d'outils numériques qui privilégient le papier

daction des références en ALL-SH qui ne sont pas faits en ST, qu'à un réel approfondissement. Par ailleurs, le nombre de formations n'est plus un critère pertinent. En effet, les deux BU touchent l'ensemble des étudiants de Licence des UFR qui leur sont rattachés, la différence de nombre tiendrait alors au nombre de licences, variables d'un UFR à l'autre. Ce sont donc les durées de formation qui permettent de départager les deux champs disciplinaires, et ce à l'avantage des Sciences et Techniques puisque les formations dispensées par la BU Moulin de la Housse sont plus longues.

Les formations dans les deux bibliothèques universitaires de Reims sont fortement harmonisées, si bien que seuls les thèmes des exemples choisis pour présenter la recherche documentaire varient. Parce que les bibliothécaires formateurs interviennent durant les séances avec pour objectif de faire revenir les étudiants, de leur présenter ce que leur offre la BU, tous les types de documents sont inclus dans les formations. Le numérique, avec l'attrait qu'il exerce sur ces publics, est donc mis en avant au détriment du papier.

6.3. Au-delà des universités : comparer les BU de Tours et de Reims

A l'issue de l'analyse des différentes structures, des tendances ont pu être dégagées pour chacune des universités dont dépendent les bibliothèques étudiées. Il est pourtant nécessaire de poursuivre la comparaison et de rapprocher les résultats de Tours et de Reims pour déterminer si des tendances communes quant à la place de la culture de l'information et du lien avec la discipline se dégagent, et ainsi répondre aux hypothèses posées en première partie.

Les formations à Tours et à Reims s'adressent principalement aux étudiants de L1 ; cette intégration dans la première année de Licence est facilitée par l'impulsion officielle des UMTU (Unité de Méthodologie du Travail Universitaire) de la loi Bayrou de 1997, confortée en 2008 par le Plan Licence.

6.3.1. La place de la culture de l'information

L'hypothèse suivante avait été posée, à savoir que **le contenu des formations à l'information en bibliothèques universitaires était plutôt une formation à la re-**

cherche documentaire, où seule la maîtrise des outils documentaires est prise en compte.

A l'issue de l'expérimentation, il est clair qu'**aucune des deux structures n'envisagent les formations comme un moyen de transmettre une culture de l'information.** Cette notion est absente du discours, et l'information dans ces différentes acceptions, qui permettait de prendre en compte l'aspect transversal de cette notion, n'est pas évoquée. Ainsi, le critère permettant d'en évaluer la place avait-il été modifié afin d'étudier le cadre des ressources présentées aux étudiants, qu'il s'agit de la BU ou incluant des sources non validées par les professionnels ; ce qui implique dans le dernier cas de former à l'évaluation de l'information, une des composantes de la maîtrise de l'information. Ainsi, **les formations des deux SCD étudiés ont toutes pour contexte la BU ; les BU de Reims élargissent en outre leur champ d'application et intègrent Internet de façon plus explicite**¹⁸³. Mais au-delà des différences d'université, **c'est toujours la recherche documentaire qui est au cœur de la formation.** Si les quatre bibliothèques étudiées intègrent également des notions théoriques voire des exercices pratiques sur la gestion de l'information – principalement autour des citations des références bibliographiques, du plagiat et du droit d'auteur – **cette excursion dans le champ de l'exploitation de l'information est partielle, et ne peut permettre de prétendre à une réelle maîtrise de l'information.** Quant au caractère technique supposé des formations, il est validé par l'expérimentation. A noter que l'application de ce critère au panel a permis de le préciser : de fait, l'objectif peut être l'acquisition de savoirs théoriques ou de savoir-faire, tandis que le contenu des formations, au service de ces objectifs, peu également être théorique ou de l'ordre de la méthodologie, sans que l'un ne détermine l'autre. Ainsi, **tant Reims que Tours privilégient de faire acquérir à ces étudiants des compétences documentaires, principalement de recherche.** Mais là où elles se distinguent, c'est dans la place donnée aux savoirs théoriques, comme soutien à l'acquisition de ces compétences. En effet, **Reims affirme présenter les deux types de savoirs durant les séances, ce qui n'est pas le cas de Tours qui privilégie les compé-**

183 Un biais lié aux conditions de l'enquête existe ici. En effet, les entretiens menés à Tours ont été faits après avoir obtenus les supports de formation. Le contenu n'a donc pas été décrit avec autant de détail qu'à Reims, où les éventuels supports ont été communiqués après l'entretien. De fait, les documents de Tours montrent qu'au moins une séance sur la recherche d'information sur Internet est réalisée pour les licences ALL-SH.

tences. Ces différences sont cependant minces, et les formations se révèlent finalement très proches dans leurs contenus et leur déroulé.

De la culture de l'information, nulle trace donc. Si les quelques notions théoriques présentées durant les séances permettent aux étudiants d'acquérir un début de bagage informationnel, il n'est que très parcellaire, et toujours rattachée à la documentation. C'est d'ailleurs la documentation dans son aspect bibliothéconomique qui prime, la bibliothèque étant le cadre de la formation. Si culture il y a, c'est plutôt une culture des bibliothèques et de l'IST qui est valorisée. Par ailleurs, cette formation se veut plutôt technique que globale, le but étant de familiariser les étudiants avec les outils afin de les rendre autonomes. La visée est donc de l'ordre des compétences, que la définition de la culture de l'information comporte mais auxquelles elle ne se limite pas. Ces compétences sont en outre réduites bien souvent à la simple recherche documentaire, ce qui ne permet pas de qualifier ces formations de formations à la maîtrise de l'information.

6.3.2. *Le lien avec la discipline*

Concernant le lien que les formations entretenaient avec la discipline, il avait été supposé que, **lorsque la formation s'adaptait aux pratiques et besoins des étudiants, elle permettait à ces derniers de trouver les ressources papiers dont ils ont besoin, en adaptant le type de ressources utilisées aux publics formés.** En outre, **les formations en Lettres et Sciences Humaines étaient supposées plus développées qu'en Sciences, où la documentation n'est pas indispensable à l'apprentissage**

L'application des critères choisis pour évaluer la place de la discipline dans chacune de ces formations laissent penser que les formations sont finalement très généralistes. En effet, la recherche documentaire est envisagée par les deux SCD comme une méthodologie transversale. Ainsi, aucune des quatre bibliothèques ne prend en compte les spécificités de chaque discipline pour choisir les types de document utilisés lors des formations. Elles ne s'appuient pas non plus sur le constat qui est fait d'une utilisation importante du papier chez les étudiants de Licence. **Toutes présentent l'ensemble de leurs collections, en passant plus de temps sur les ressources numériques, à la fois plus variées et supposées plus proche des affinités des étudiants. C'est notamment Reims qui met le plus explicitement en avant ces ressources électroniques.**

Pourtant, cette méthodologie transversale est perçue comme soutien de la discipline et ne peut donc exister dans les faits sans elle. Une adaptation aux étudiants et à leurs différences disciplinaires est donc faite, qui n'a pas été pris en compte dans les critères choisis. De fait, **l'adaptation existe à travers la sélection d'ouvrages, de périodiques ou de bases de données dont les thèmes se rapprochaient de chaque domaine d'étude**. C'est donc moins les modalités documentaires qui permettent d'adapter les sessions que le contenu même des documents, soit la spécialisation disciplinaire de l'information. **Quant au dernier critère – des formations plus importantes en ALL-SH de par des besoins documentaires plus poussés – il ne se vérifie qu'à Tours**. En effet, à Reims, ce sont les Licences en Sciences qui bénéficient de formations plus importantes, dans ce cas, plus longues.

L'adaptation à la discipline est donc réelle, bien que ne se présentant pas sous les aspects envisagés au début de l'expérimentation. Cela peut s'expliquer pour les formations des L1, par le moment d'intervention des formations, soit bien souvent au premier semestre. Or, à cette période, les étudiants de première année sont encore des anciens lycéens qui n'ont pas intégrés les habitudes de l'étudiant. De fait, les pratiques informationnelles relevées dans la première partie sont celles des étudiants, déjà experts dans leur « métier d'étudiant ». Il s'agit donc moins pour ces formations de s'adapter à des pratiques à venir mais encore inexistantes, que de susciter l'intérêt des étudiants en rattachant la formation au contenu de la discipline.

Au-delà de l'étude de la place de la culture de l'information et de la discipline dans les formations, l'expérimentation menée permet également de mieux comprendre ce qui détermine la mise en place des formations. En effet, les représentations des personnels de bibliothèque mettent à jour de nombreux paramètres avec lesquels ils doivent composer.

En premier lieu, il est intéressant de noter comment les professionnels parlent du contenu des formations, sans réussir néanmoins à en expliquer les présupposés. En effet, ces présupposés semblent relever de l'évidence, comme si les contenus avaient déjà été fixés par une autorité qui dépasse le cadre de la BU, voire du SCD, et qu'ils suffisaient de les incarner dans des formations qui, somme toute, sont identiques d'une université à l'autre. Dès lors, ce sont les modalités pédagogiques qui surgissent

dans le discours bien plus que les contenus, préoccupation qui n'est pourtant pas aux fondements de la profession. Nombreuses ont été les confusions entre contenus et modalités pédagogiques, notamment autour du terme « théorie » et « pratique ». Les deux SCD ont à cœur de faire participer leurs étudiants en évitant le cours magistral, mais l'évocation claire de la part des contenus théoriques et pratiques reste imprécise. En outre, si la même méthode pédagogique est utilisée dans les deux SCD, la visée n'est pas la même pour chacune de ces structures. En effet, à Tours, la pédagogie nommée « active » est mise en place afin de mobiliser les étudiants et ainsi augmenter les chances de leur faire acquérir les compétences visées. A Reims, cette même pédagogie est plutôt utilisée dans le but de capter l'attention des étudiants, souvent présents malgré eux : *« ce qui est un peu difficile surtout de faire des... formations ils [= les étudiants] sont pas forcément motivés derrière donc c'est vrai que c'est un peu... frustrant [...] ils sont là parce qu'ils doivent être là »*. Car si la pédagogie est la même, le présupposé qui soutient les formations lui est différent ; ce qui explique également la place moins importante des savoirs à Tours. En effet, les bibliothèques de Reims s'inscrivent dans une dynamique de promotion, dont le but est de faire connaître les différentes collections et services qu'elles proposent. Le but est de pouvoir capter l'attention des étudiants pour être sûrs qu'ils reviennent le jour où ils auront un réel besoin documentaire ; commencera alors la véritable formation. Car les formateurs sont pragmatiques : les formations arrivent trop tôt¹⁸⁴, et bien souvent les étudiants ont besoin de la bibliothèque en troisième année. A l'inverse, les BU de Tours se donnent pour mission de former les étudiants à l'utilisation de la documentation ; la BU n'étant que le contexte de cette formation. Le but visé est de doter ces derniers des compétences nécessaires à leur réussite universitaire, c'est pourquoi les professionnels adoptent une posture de formateur plus forte qu'à Reims. A noter cependant que les professionnels de Tours se définissent justement par contraste avec les enseignants. Ainsi, leur rôle est d' *« être capable de rester à sa place »* : *« on est que des bibliothécaire, on est de spécialistes de techniques documentaires mais on est pas des enseignants »*. Les termes de « guide » ou d' « aide » auprès des étudiants sont également récurrents dans la bouche des bibliothécaires de Tours, révélateurs de cette place à trouver qui est plus que de l'ordre

184 Constat partagé par les deux SCD : la formation en L1 n'est pas toujours idéale, qu'elle arrive trop tôt ou qu'elle ait besoin de plus de continuité sur les trois années de Licence.

du service public du bibliothécaire mais moins que de la mission de l'enseignant : « *on a un rôle à jouer en bibliothèque pour aider les étudiants dans leur parcours [...] être vraiment là pour les aider et pour les guider.* ». Cette apparente contradiction entre un comportement de formateur et un discours rattachant leurs missions à leur identité de bibliothécaire est le résultat d'une réflexion sur leur positionnement. Cette réflexion n'est pas posée à Reims puisque les formations se donnent un objectif qui n'est pas contradictoire avec les missions traditionnelles d'un bibliothécaires : la promotion de la BU est une forme de valorisation des collections et des services.

La coopération entre bibliothécaires-formateurs et enseignants permet d'expliquer cette différence de stratégie. En effet, les formations des BU de Reims se déroulent sans qu'un travail faisant l'objet d'une note soit le prétexte de la formation, à l'inverse de Tours. Ainsi, les formations ne sont pas rattachées au travail de l'étudiant, bien qu'inscrites dans les maquettes. Il est alors logique que la formation devienne plutôt une présentation des ressources et de la méthodologie de la recherche documentaire. Les formations à Tours étant pour leur part motivées par un travail demandé par les enseignants, c'est donc bien une action de formation dont les bibliothécaires ont la charge, accompagnant ainsi l'étudiant dans son travail universitaire.

Cette différence d'objectif entre Reims et Tours se constate également dans la position des formateurs vis-à-vis de la discipline. En effet, tous les formateurs en Sciences soulignent la limite qu'incarne ce type de contenu lorsqu'il s'agit d'aller plus loin que la recherche documentaire¹⁸⁵. Cependant, cette limite n'est pas un frein à la formation en Licence pour les formateurs de Reims tandis que les bibliothécaires de Tours en font mention. Cela peut s'expliquer par la différence de posture adoptée par ces professionnels. Présenter une base de données scientifique et la recherche documentaire est du ressort des bibliothécaires – comme le souligne Mme Dubois, « *J'ai fait plus de 25 ans de carrière en Sciences alors que je suis nulle en maths, en chimie et en physique. Et c'est pas un problème... je pouvais faire mon métier de bibliothécaire* » – mais l'accompagnement d'un étudiant lors d'un travail scientifique qui nécessite l'utilisation d'une base de données exige des connaissances disciplinaires.

¹⁸⁵ Un exemple similaire a également été constaté, puisque Mr Thibault de la BU Robert de Sorbon de Reims, diplômé en physique travaille dans une structure délivrant des formations en ALL-SH ainsi qu'en Droit. Si les Lettres ne posent pas de problème, il rencontrent les mêmes difficultés que ces collègues en Sciences lorsqu'il s'agit du Droit, qualifié de plus technique.

Le cadre dans lequel s'inscrit ces formations réconcilie cependant les deux universités. En effet, ce sont les UMTU (Unité de Méthodologie du Travail Universitaire) qui motivent l'intervention des professionnels, dont le but est moins de former des citoyens et des futurs travailleurs à l'information que de présenter aux futurs étudiants – parfois futurs chercheurs – des méthodologies qui leur permettent de réussir leurs études. La préoccupation est donc limitée au contexte universitaire, et la documentation et l'information concernées restreintes à l'IST. Dans ce sens, les UMTU (Unité de Méthodologie du Travail Universitaire) s'inscrivent dans une réelle démarche de formation à la maîtrise de l'information scientifique et technique, à laquelle les professionnels des bibliothèques universitaires participent au côté des enseignants.

Conclusion

Cette étude cherchait à comprendre l'appropriation par les professionnels des bibliothèques universitaires de leur mission de formation des usagers. Dans un contexte où la réflexion des chercheurs en SIC gravite autour de la nécessité de former les individus à l'information et où le ministère de l'Enseignement supérieur confirme au fil des années la place dans le cursus des étudiants d'une formation à la méthodologie du travail universitaire qui inclut la maîtrise de l'information, ces professionnels sont reconnus comme à même de transmettre aux étudiants méthodes et savoirs informationnels. Mais si l'injonction à former les étudiants est forte, le contenu même de cette formation n'est que peu formalisé, tout comme l'est le champ d'action laissé aux bibliothécaires : s'agit-il de former à la recherche documentaire, à la recherche d'information ? À une maîtrise de l'information qui dépasse l'étape de la recherche ? A une culture de l'information, qui comprend les concepts précédents en leur ajoutant une dose de savoirs théoriques et en élargissant l'information, au moins, aux médias et à l'informatique dans une visée globale, comme il existe une culture scientifique ou une culture artistique ? Et où situer l'action des bibliothécaires formateurs dans cette multitude de possibilités ? En outre, le contexte tel qu'il a été défini présente deux conceptions de cette formation à l'information qui semblent s'opposer, avec d'une part une formation nécessaire en soi, comme bagage du citoyen et d'autre part, une formation nécessaire parce qu'elle est le soutien et le cadre d'une réussite des études, une formation qui n'existe donc qu'au prisme de la discipline étudiée.

Le travail mené, qui se limitait à l'analyse des formations des étudiants de Licence inscrites dans les cursus et délivrées par les BU, a permis de recueillir les réponses des personnels formateurs de quatre structures au sein de deux universités. La démarche s'est voulue comparative, afin de montrer d'éventuelles différences dans le contenu de ces formations, manifestant autant de représentations posées comme diverses. Les résultats montrent pourtant que, toute proportion gardée au vu de l'échantillon limité de l'expérimentation, les formations sont globalement les mêmes d'une université à l'autre et d'une section à l'autre ; la discipline et les particularités des établissements universitaires n'influent pas sur le fond des formations. De fait, les biblio-

thécaires s'attachent à familiariser les étudiants avec la bibliothèque comme espace et ensemble de collections et de services, ainsi qu'à leur transmettre les méthodes de la recherche documentaire, s'aventurant à peine sur le terrain de la recherche d'information. Loin des préoccupations autour d'une culture informationnelle globale et générale, les professionnels s'entendent pour inscrire leurs actions dans le contexte de leur tutelle, l'université, et participer ainsi à la réussite de leurs publics dans leurs études ; ce qu'en somme les textes officiels demandent. L'information dont il est question est donc d'abord l'information scientifique et technique, et si maîtrise il y a, c'est au niveau de l'université qu'elle est envisagée. Les professionnels se perçoivent d'abord – et sont également perçus – comme des experts de la recherche et de la gestion de l'information. C'est donc plutôt le concept de recherche documentaire qui mobilise des formateurs qui participent à une volonté plus large de formation à la maîtrise de l'IST¹⁸⁶.

Nous posons en introduction que deux approches contradictoires étaient de fait offertes aux bibliothécaires : **former à des savoirs et des savoir-faire transversaux, ou fournir un outil de travail pour chaque discipline**. Parce que ces formations sont pensées dans le cadre de l'université, il semblerait évident qu'elles aient à s'adapter aux disciplines. Mais la réponse des professionnels – encore une fois commune – est plus complexe, et dépasse cette simple opposition. En effet, selon eux, les savoirs et les savoir-faire sont transversaux, mais ne peuvent s'incarner qu'à travers la discipline. Ainsi, rechercher l'information nécessite les mêmes compétences d'un contenu disciplinaire à l'autre, mais ces compétences ne peuvent être réalisées qu'à travers ce contenu. C'est pourquoi les formations sont similaires d'une section à l'autre, bien qu'adaptées de par les thèmes des outils et des documents utilisés pendant les séances.

Si les formations sont les mêmes, cela ne signifie pourtant pas que les représentations des professionnels, paradoxalement, soient identiques. En effet, l'expérimentation montre que les motivations qui sous-tendent les formations sont diverses d'une université à l'autre, voire d'une BU à l'autre. Tandis que Reims comprend ces formations comme le prolongement de la mission de valorisation de la bibliothèque, Tours se positionne plus fortement dans une démarche de formation. Ces différences sont éga-

¹⁸⁶Pour rappel, le décret relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur de 2011 affirme que les bibliothèques universitaires doivent « *former les utilisateurs à un emploi aussi large que possible des techniques nouvelles d'accès à l'information scientifique et technique* ». « Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 », Op. cit., p.32.

lement conditionnées par des critères extérieures, tels que l'historique de ces formations ou la participation des enseignants. Quant aux différences entre sections, leur explication est à trouver dans l'impact de la discipline, et plus particulièrement des pratiques informationnelles des étudiants. Car si la formation va de soi pour les étudiants de Lettres et de Sciences Humaines, elle est mise à mal en Sciences lorsqu'elle est confrontée aux pratiques étudiantes. De fait, si l'injonction officielle invite à former tous les étudiants pour favoriser leur réussite, les professionnels eux-mêmes reconnaissent que les étudiants des disciplines scientifiques peuvent réussir leurs années de Licence sans utiliser la bibliothèque. C'est le principe même de formation qui est alors remis en cause. En définitive, la diversité des formations en France ne s'incarne peut-être pas dans une différence de contenus ni ne peut s'expliquer par une variété de représentations, mais résulte plutôt de présupposés encore incertains. En effet, ces formations sont fondées sur une vision pédagogique qui privilégie l'apprentissage par résolution de problème et l'utilisation de documents ; or, cette pédagogie est loin d'être la règle dans l'enseignement supérieur, surtout en Sciences. Les difficultés des professionnels des BU scientifiques sont donc révélatrices d'une tension plus profonde au cœur de l'université où la volonté de changer les pratiques pédagogiques doit être conjuguée au poids de la tradition. Car c'est bien toute le paradoxe de l'université actuelle, qui doit allier la poursuite de sa mission historique de recherche et de formation à cette recherche, tout en accueillant des publics de plus en plus variés et en proposant des formations professionnalisantes.

Bibliographie

Références citées

Introduction

HINCHLIFFE, Lisa Janicke. « Nouveaux développements en maîtrise de l'information ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2005, n°6. [Consulté le 27 août 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0056-008>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Le socle commun de connaissances et de compétences* [en ligne]. 2006. [Consulté le 25/08/2014]. [30p.]. Disponible à l'adresse : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

PARLEMENT EUROPÉEN, CONSEIL DE L'EUROPE. *Compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un cadre de référence européen* [en ligne]. 2007. [Consulté le 8/02/2014]. [16p.] Disponible à l'adresse : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

SERRES, Alexandre. « Questions autour de la culture informationnelle ». *The Canadian Journal of Information and Library Science, La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie* [en ligne], 2007, Vol. 31, n° 1. [Consulté le 20 novembre 2013]. [13p.] Disponible à l'adresse : http://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00363239/

UNESCO. *Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie* [en ligne]. 2005. [Consulté le 27/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

1e partie

– Culture de l'information –

Erudist [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://domus.gre-net.fr/erudist/index.php>.

« Information literacy ». *unesco.org* [en ligne]. [Consulté le 10.08.2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/>

« Information literacy ». *le Dictionnaire de l'Essib* [en ligne]. [Consulté le 29.06.2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.ensib.fr/le-dictionnaire/information-literacy>

ADBU. *Référentiel de compétences informationnelles* [en ligne]. 2012. [Consulté le 20/11/2013]. Disponible à l'adresse : <http://adbu.fr/wp-content/uploads/2013/02/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-ADBU-2012-165X235cm-3.pdf>

APPEL, Violaine, LACÔTE-GABRYSIK, Lyette. « Bibliothèques universitaires et concurrence ou comment la communication devrait venir aux bibliothèques ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2012, T.57, n°4. [Consulté le 17/01/2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.ensib.fr/consulter/bbf-2012-04-0044-009>

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette. « Préface ». In : CHAPRON, Françoise, DELAMOTTE, Eric (dir.). *L'Éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de L'Essib, 2010. 306p

BOULOGNE, Arlette (coord.). *Vocabulaire de la documentation* [en ligne]. 2004. [Consulté le 10/08/ 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.adbs.fr/recherche-d-information-18313.htm?RH=OUTILS_VOC

CHANTE, Alain. « La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels ». *Les Enjeux de l'information et de la communication* [en ligne]. 2010, Vol. 1, pp. 33-44. [Consulté le 13/11/2013]. Disponible à l'adresse : <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2010/Chante/Chante.pdf>

FRAU-MEIGS, Divina, «La radicalité de la culture de l'information à l'ère cyberiste». *Les e-dossiers de l'audiovisuel. L'éducation aux cultures de l'information* [En ligne]. 2012 [consulté le 9/06/2014]. Disponible sur: <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/la-radicalite-de-la-culture-de-l-information-a-l-ere-cyberiste.html>

LE DEUFF, Olivier. *Culture de l'information et Web 2.0. Quelle formation pour les jeunes générations ?* [en ligne]. 2007. [Consulté le 22/08/2014]. [7p.]. Disponible à l'adresse : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/14/00/79/PDF/DOCT07_LE_DEUFF_O.pdf

MERCIER, Silvère. « Quelles formations aux cultures numériques citoyennes ». *bibliob-session.net* [en ligne], 2014. [Consulté le 26/06/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.bibliobsession.net/2014/05/13/quelles-cultures-numeriques-citoyennes/>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information. repères pour l'élaboration d'un programme* [en ligne]. 1999. 86 p. [Consulté le 20/11/2013]. Disponible à l'adresse : <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/fourmi/Former%20les%20etudiants.pdf>

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « Maîtrise de l'information ». *Le grand dictionnaire terminologique* [en ligne]. 2008. [Consulté le 26/06/2014]. Disponible à l'adresse: http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363208

SALÄUN, Jean-Michel, ARSENAULT, Clément. *Introduction aux sciences de l'information*. Paris : La Découverte, 2010. 237p.

SERRES, Alexandre. « Quelle culture de l'information pour les élèves et les étudiants? ». *Les Cahiers d'Éducation & Devenir* [en ligne], 2010, n° 9. [Consulté le 17/11/2013]. Disponible à l'adresse : http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/cahier_9_Article_de_A_Serres.pdf

SERRES, Alexandre. « Évaluation de l'information sur Internet. Le défi de la formation ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2005, n°6. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006#appel-note-1>

SERRES, Alexandre. *La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines* [en ligne]. 2012. [Consulté le 23/06/2014]. [8p.] Disponible à l'adresse : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2012/09/Seminaire-GRCDI-2012_texte-A.Serres.pdf

SERIEYX, Hervé. *Formation et apprendre à s'informer : pour une culture de l'information*. Paris : ADBS-Unesco, 1993. 110p.

– Pratiques documentaires des étudiants de première année de Licence –

« Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire ». *ADBU* [en ligne]. 2005. [Consulté le 8/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://adbu.fr/publicationsrapports/enquete-sur-la-formation-en-methodologie-documentaire-synthese-et-exemples/>

CACHARD, Pierre-Yves. « Les bibliothèques universitaires face à l'écran ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2010, n°5. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0062-012>

FRADET, Anthony, PELAGE, Olivia, LEROUX, Jean-Baptiste. « Accès, usages et perception des ressources pédagogiques dans l'enseignement supérieur » [en ligne]. *Enssib*. 2012. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : http://www.enssib.fr/sites/www/files/documents/recherche/observatoire/resultats_complets_enquetes_2012_csa_-_enssib.pdf

JUNG, Laurence. « *Je ne travaille jamais en bibliothèque.* » *Enquête auprès d'étudiants non-fréquentants ou faibles fréquentants* » [en ligne]. 2010. [Consulté le 24/08/2014] [97p.] Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/49500-je-ne-travaille-jamais-en-bibliotheque-enquete-aupres-d-etudiants-non-frequentants-ou-faibles-frequentants.pdf>

OBSERVATOIRE DE LA VIE ETUDIANTE (OVE). « Enquête Conditions de vie 2013 ». *Site de l'Observatoire nationale de la Vie étudiante* [en ligne]. 2013. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.ove-national.education.fr/l-enquete/2013>

ROCHE, Florence, SABY, Eric (dir). *L'Avenir des bibliothèques : l'exemple des bibliothèques universitaires*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2013, 223p.

SABY, Frédéric, « L'évolution de la relation des étudiants à la connaissance » in ROCHE, Florence, SABY, Eric (dir). *L'avenir des bibliothèques : l'exemple des bibliothèques universitaires*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2013. 224p.

VOURC'H, Ronan. « Les étudiants, le livre et les bibliothèques universitaires ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2010, vol.5, n°5. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0013-002%20>.

2e partie

« Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cid-Texte=JORFTEXT000024457754>

« Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000590566&dateTexte=>

« Arrêté du 30 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise d'administration économique et sociale ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000747695&categorieLien=cid>

« Arrêté du 9-4-97 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, publié au JO du 15-4-97 et au B.O. n° 16 du 17 avril 1997 ». *Legifrance*. [Consulté le 6/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026230199&dateTexte=&categorieLien=id>.

« Décret n° 2011-996 du 23 août 2011 relatif aux bibliothèques et autres structures de documentation des établissements d'enseignement supérieur créées sous forme de services communs ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 3/12/2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id>

« E- learning : nouveaux modes de transmission des savoirs : quelles conséquences pour les formations documentaires ? ». *Essib.fr* [en ligne]. 2014. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse: <http://www.enssib.fr/offre-de-formation/formation-continue/14e53-e-learning-nouveaux-modes-de-transmission-des-savoirs>

« Formation des utilisateurs ». *Le Dictionnaire de l'Essib* [en ligne]. [Consulté le 11/05/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/le-dictionnaire/formation-des-utilisateurs>.

« La formation des usagers en bibliothèque universitaire ». *Enssib.fr* [en ligne]. 2014. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse: <http://www.enssib.fr/offre-de-formation/formation-continue/14e10-la-formation-des-usagers-en-bibliotheque-universitaire>

« Loi no 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités ». *Legifrance* [en ligne]. [Consulté le 10/05/2014]. Disponible à l'adresse : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>

« Parcours Service au publics ». *Enssib.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/02/2014]. Disponible le : <http://www.enssib.fr/formation/formation-des-conservateurs/parcours-services-aux-publics>

« Renseigner et former efficacement les usagers ». *Enssib.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/formation/formation-des-bibliothecaires/ue-enseigner-et-former-efficacement-les-usagers>

BLIN, Frédérique. *Panorama rétrospectif de la formation à l'information dans les SCD* [en ligne]. 2008. [Consulté le 10/05/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1781-panorama-retrospectif-de-la-formation-a-l-information-dans-les-scd.ppt>

CANDALOT DIT CASOURANG, Christel. *Formation aux compétences informationnelles en premier cycle universitaire : études et réflexions*. Bordeaux : Université de Bordeaux 3, 2004. 524p.

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1997. 219p.

DUBOIS, Anne-Cécile. *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : ruptures ou continuités ?* [en ligne]. 2004. [Consulté le 1/02/2014]. [119p.] Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/831-lmd-et-formation-a-la-recherche-documentaire-en-bibliotheque-universitaire.pdf>

FANTIN, Romain, HEUSSE, Marie-Dominique. *Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence*. [en ligne]. 2012, 30p. [Consulté le 27/11/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/60348-emprunt-en-bibliotheques-universitaires-et-reussite-aux-examens-de-licence>

GRAS, Isabelle. « *La loi LRU et les bibliothèques universitaires* » [en ligne]. 2010. [Consulté le 10/05/2014]. [112p.] Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48301-nouvelles-competences-en-bibliotheque-profil-de-poste-et-plans-de-formation-des-personnels-au-regard-de-l-evolution-des-services.pdf>

LAMOUREUX, Mireille. *Bilan et perspectives de l'enseignement de méthodologie universitaire en premier cycle à l'Université de Paris 8* [en ligne]. 2009. [Consulté le 26/11/2013]. Disponible à l'adresse : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/35/23/78/TXT/ColloqueERTe_Lamouroux.txt

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « *Bibliofil : le référentiel de la filière bibliothèque* ». *Ministère de l'enseignement et de la recherche* [en ligne]. 2008. [Consulté le 8/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23290/bibliofil-le-referentiel-de-la-filiere-bibliotheque.html>

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Le plan Bibliothèques universitaires, 5 engagements-phare au service de la vie étudiante ». *enseignementsup-recherche.gouv.fr* [en ligne]. 17 février 2010. [Consulté le 11/05/2014]. [15p.] Disponible à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/plan_bibliotheques_universitaires/43/6/DP_plan_Bibliotheques_universitaires_137436.pdf

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Les bibliothèques universitaires ». *enseignementsup-recherche.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 8/08/2014]. Disponible à l'adresse: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20545/les-bibliotheques-universitaires.html>

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « REME : répertoire des métiers ». *enseignementsup-recherche.gouv.fr* [en ligne]. 2011. [consulté le 8/02/2014]. Disponible à l'adresse: http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Ressources_humaines/88/6/4-reme-bibliotheque_200886.pdf.

NOËL, Élisabeth. « Les formations à l'information en bibliothèque universitaire. Enquête nationale 1997-1998 ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 1999, Vol°44, n°1. p.2. [Consulté le 5/11/2013]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0030-004>

PERRET, Cathy. « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année ». *Carrefours de l'éducation* [en ligne]. 2013, n° 35. p. 197-215. [Consulté le 1/02/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-1-page-197.htm>

REY, Laurence. « L'étonnante plasticité des compétences professionnelles et la bibliothèque numérique ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2011, n°4. [Consulté le 10/05/2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-04-0084-003>

THIRION, Paul. « L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve ? ». In : CHEVILLOTTE, Sylvie, SABY, Frédéric (cord). *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*, Villeurbanne : Presses de l'Esssib, 2004. pp. 149-179

3e partie

Inspection générale de bibliothèques. *Quels emplois dans les bibliothèques ? État des lieux et perspectives* [en ligne]. 2013. [Consulté le 8/02/2014]. [92p.] Disponible à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/20/3/Quels_emplois_dans_les_bibliotheques_Etat_des_lieux_et_perspectives_247203.pdf.

– Université de Reims –

UNIVERSITE REIMS, SERVICES COMMUN DOCUMENTATION. *Rapport d'activité 2009-2010* [en ligne]. 2001. [Consulté le 20/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://www.univ-reims.fr/site/bibliotheques/les-bibliotheques/gallery_files/site/1/1697/20119/26124.pdf

UNIVERSITE REIMS, SERVICES COMMUN DOCUMENTATION. *Rapport d'activité 2004-2005* [en ligne]. 2001. [Consulté le 20/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://www.univ-reims.fr/site/bibliotheques/les-bibliotheques/gallery_files/site/1/1697/20119/20141/20146/20173.pdf

UNIVERSITE REIMS, SERVICES COMMUN DOCUMENTATION. *Rapport d'activité 2003-2004* (en ligne). 2004. [Consulté le 20/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://www.univ-reims.fr/site/bibliotheques/les-bibliotheques/gallery_files/site/1/1697/20119/20141/20146/20172.pdf

UNIVERSITE REIMS, SERVICES COMMUN DOCUMENTATION. *Rapport d'activité 2000-2001* [en ligne]. 2001. Consulté le 20/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://www.univ-reims.fr/site/bibliotheques/les-bibliotheques/gallery_files/site/1/1697/20119/20141/20146/20169.pdf

UNIVERSITE DE REIMS. « Formations des étudiants Campus Croix-Rouge ». *univ-reims.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/formation/BU_formations_croixrouge.pdf.

UNIVERSITE DE REIMS. Formations en Sciences à Reims : « Formations des étudiants Campus Moulin de la Housse ». *univ-reims.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/formation/BU_formations_moulindelahousse.pdf

UNIVERSITE DE REIMS. « Formations des étudiants. Campus Croix-Rouge ». *univ-reims.fr* [en ligne]. [Consulté le 8/08/2014]. Disponible à l'adresse: http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/formation/BU_formations_croixrouge.pdf

– Université de Tours –

UNIVERSITE DE TOURS. *Rapport annuel 2013*. 2014. 73p.

UNIVERSITE DE TOURS. « Formation proposée par la BU Lettres en L1 ». *univ-tours.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.univ-tours.fr/acces-rapide/formation-proposee-par-la-bu-lettres-en-l1—223543.kjsp>.

UNIVERSITE DE TOURS. « Formations proposées par la BU Sciences-Pharmacie ». *univ-tours.fr* [en ligne]. [Consulté le 10/08/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.univ-tours.fr/acces-rapide/formations-proposees-par-la-bu-sciences-pharmacie-234484.kjsp?RH=1180940815604>.

UNIVERSITE DE TOURS « En 2013-2014, 24804 étudiants à l'université François-Rabelais ». *univ-tours.fr* [en ligne]. [Consulté le 23/07/2014]. Disponible à l'adresse: <http://www.univ-tours.fr/formations/en-2013-2014-24804-etudiants-a-l-universite-francois-rabelais-141506.kjsp?RH=1178118882925>

Références supplémentaires

CANDALOT DIT CASOURANG, Christel. « Formation à la maîtrise de l'information en premier cycle universitaire: quels formateurs? ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2005, Vol. 50, n°6. [Consulté le 20/11/2013]. [8p.] Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0071-010>

CANDALOT DIT CASOURANG, Christel. « L'identité professionnelle des formateurs à la recherche documentaire en premier cycle universitaire ». *Documentaliste-Sciences de l'Information* [en ligne]. 2005, Vol. 42, n° 3. [Consulté le 26/11/2013]. [9p.] Disponible à l'adresse : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DOCSI_423_0200

CAZAUX, Marie-Annick, NOËL, Élisabeth. « Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2005, Vol. 50, n° 6. [Consulté le 26/11/2013] [5p.] Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0024-003>

CHARTRON, Ghislaine, EPRON, Benoît, MAHE, Annaïg. *Pratiques documentaires numériques à l'université*. Villeurbanne : Presses de l'Esssib, 2012. 226 p. Également disponible à l'adresse suivante : <http://www.enssib.fr/presses/catalogue/pratiques-documentaires-numeriques-luniversite>

DENECKER, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'Esssib, 2002. 208p.

DUPLESSIS, Pascal et al. *Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne* [en ligne]. 2005. [Consulté le 13/11/2013] [21p.] Disponible à l'adresse : <http://www.esmeree.fr/uploads/file/2006-01Duplessis%20Inventaire%20des%20concepts%20i-doc%20en%20RIL.pdf>

GARDIES, Cécile. « Culture de l'information, culture informationnelle ». In : GARDIES, Cécile (dir). *Approche de l'information-documentation: concepts fondateurs*. Toulouse, France : Cépaduès, impr. 2011. 232 p.

IFLA. *Manifeste d'Alexandrie sur les bibliothèques, la société de l'information en action* [en ligne]. 2005. [Consulté le 26/11/2013]. [3p.] Disponible à l'adresse : <http://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/alex-manifesto-lib-info-society-fr.pdf>

LE DEUFF, Olivier. « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? ». *Études de communication* [en ligne]. 14 février 2013, Vol. 38, n° 1. [Consulté le 26/11/2013]. pp. 131-147. Disponible à l'adresse : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=EDC_038_0131

MOLLARD, Michèle. « Pour une culture de l'information. Les centres de documentation à visée pédagogique : les CDI, un « cas d'école » ? ». *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1996, vol.33, n°6, pp.275-279.

MOURABY, Claire. « Apprendre à transmettre ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2005, Vol. 50, n° 6. [Consulté le 26/11/2013]. [10p.] Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0080-011>

PANIJEL-BONVALOT, Claire. « La formation documentaire des étudiants en France ». *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne]. 2005, Vol. 50, n° 6. [Consulté le 26/11/2013]. [7p.] Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0016-002>

SERRES, Alexandre. *La culture informationnelle* [en ligne]. 2009. [Consulté le 04/07/2014]. [19p.] Disponible à l'adresse : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/26/71/15/ODF/A.Serres_Problematique_culture_informationnelle.odt

SERRES, Alexandre. *Maîtrise de l'information à l'université : le chantier didactique* [en ligne]. 2006. [Consulté le 20/11/2013]. [12p.] Disponible à l'adresse : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00177325

SIMONNOT, Brigitte. « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire ». *Les Cahiers du numérique*, 2009, Vol. 5, n° 3, pp. 15.

Table des matières

Remerciements.....	4
Résumé.....	5
Table des Abréviations.....	7
Sommaire.....	8
Introduction.....	9
1. Formation à l'information : maîtrise ou culture de l'information ?.....	12
1.1. Une réflexion d'origine anglo-saxonne.....	13
1.1.1. Information literacy : un concept anglo-saxon lié aux TIC.....	13
1.1.2. La nécessité de former à la maîtrise des TIC.....	14
1.1.3. Et les bibliothèques ?.....	14
1.2. Maîtrise ou culture de l'information ? Des techniques aux savoirs.....	15
1.2.1. La maîtrise de l'information.....	15
La recherche d'information : « identifier et trouver ».....	15
L'identification et l'évaluation de l'information.....	16
Exploitation et production de l'information.....	18
Des techniques aux savoirs : la culture de l'information.....	19
1.3. La culture de l'information et le numérique.....	21
2. Le rôle de la spécialisation disciplinaire dans l'utilisation de la documentation par les étudiants.....	22
2.1. Des étudiants équipés d'outils numériques privilégiant le papier.....	22
2.1.1. La semestrialisation des études.....	22
2.1.2. Des outils numériques omniprésents.....	23
2.1.3. Des ressources plutôt papier.....	24
2.1.4. Comment ils obtiennent leur documentation.....	24
2.2. Des différences selon les champs disciplinaires.....	25
2.2.1. Le rôle de la discipline.....	25
2.2.2. L'influence de l'organisation des études.....	25
2.2.3. Et la fréquentation de la BU ?	26
3. Historique de la formation à l'information à l'université.....	28
3.1. Le commencement : la loi Bayrou.....	28
3.2. Les étapes successives : le LMD, la LRU et le Plan Licence.....	30
3.2.1. Le LMD.....	30
3.2.2. La LRU et le Plan licence.....	31
3.3. Du côté des bibliothèques universitaires.....	32
3.3.1. Les réformes des bibliothèques universitaires.....	32
3.3.2. La place de la formation dans les missions des bibliothécaires.....	33
Formation initiale et continue.....	35
Les référentiels.....	36
4. États des lieux des formations à la formation à l'université depuis 1998.....	38
4.1. Des déséquilibres dans l'organisation des formations qui persistent.....	39
4.2. Une formation à la recherche documentaire assez technique.....	43
5. Présentation de l'expérimentation.....	48
5.1. Choix de l'expérimentation et des structures étudiées.....	48
5.1.1. Choix de la méthode.....	48

5.1.2. Choix des structures étudiées.....	51
5.2. Présentation des structures étudiées et de l'offre de formation.....	52
5.2.1. Présentation des structures étudiées.....	52
5.2.2. Présentation de l'offre de formation des quatre bibliothèques universitaires.....	53
Les formations à Tours.....	53
Les formation à Reims.....	55
5.3. Présentation des personnes interrogées et critères d'analyse.....	57
5.3.1. Personnes interrogées.....	57
Tours.....	58
Reims.....	59
5.3.2. Critères d'analyse.....	60
6. Résultats de l'expérimentation.....	62
6.1. La culture de l'information dans les formations de Tours et Reims.....	62
6.1.1. Université de Tours, BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines.....	62
Critère : les formations privilégient-elles la recherche documentaire ?.....	62
Critère : les formations forment-elles à des techniques plus qu'à des savoirs ?.....	63
Critère : les formations sont-elles purement documentaires ?.....	64
6.1.2. Université de Tours, Bibliothèque universitaire Sciences-Pharmacie... ..	65
Critère : les formations privilégient-elles la recherche documentaire ?.....	65
Critère : les formations forment-elles à des techniques plus qu'à des savoirs ?.....	66
Critère : les formations sont-elles purement documentaires ?.....	67
6.1.3. Université de Reims, Bibliothèque universitaire Robert de Sorbon.....	68
Critère : les formations privilégient-elles la recherche documentaire ?.....	68
Critère : les formations forment-elles à des techniques plus qu'à des savoirs ?.....	69
Critère : les formations sont-elles purement documentaires ?.....	70
6.1.4. Université de Reims, Bibliothèque universitaire Moulin de la Housse. ..	71
Critère : les formations privilégient-elles la recherche documentaire ?.....	71
Critère : les formations forment-elles à des techniques plus qu'à des savoirs ?.....	72
Critère : les formations sont-elles purement documentaires ?.....	72
6.2. Le rapport des formations à la discipline à Tours et à Reims.....	74
6.2.1. Université de Tours, BU Lettres-Langues, Arts-Sciences humaines	74
Critère : les types de documents sont-ils adaptés selon les disciplines ?... ..	75
Critère : les formations privilégient-elles le papier ?.....	76
6.2.2. Université de Tours, BU Sciences-Pharmacie.....	76
Critère : les types de documents sont-ils adaptés selon les disciplines ?... ..	77
Critère : les formations privilégient-elles le papier ?.....	77
Critère : les formations sont-elles plus importantes en ALL-SH ?.....	78
6.2.3. Université de Reims, Bibliothèque universitaire Robert de Sorbon.....	79
Critère : les types de documents sont-ils adaptés selon les disciplines ?... ..	80
Critère : les formations privilégient-elles le papier ?.....	81
6.2.4. Université de Reims, bibliothèque universitaire Moulin de la Housse.. ..	81
Critère : les types de documents sont-ils adaptés selon les disciplines ?... ..	83

Critère : les formations privilégient-elles le papier ?.....	83
Critère : les formations sont-elles plus importantes en ALL-SH ?.....	84
6.3. Au-delà des universités : comparer les BU de Tours et de Reims.....	85
6.3.1. La place de la culture de l'information.....	86
6.3.2. Le lien avec la discipline.....	87
Conclusion.....	92
Bibliographie.....	95
Table des matières.....	110

La nécessité de former à l'information est acceptée et toujours d'actualité, tandis que les études sur les pratiques informationnelles des étudiants révèlent des tendances propres à chaque domaine d'études. En France, des formations à destination des étudiants sont dispensées par les personnels des bibliothèques universitaires, et ce avant leur institutionnalisation en 1997. Pourtant, presque vingt ans après, l'action de formation varie fortement d'une université à l'autre. L'absence de préconisations quant au contenu de ces formations oblige les professionnels à déterminer eux-mêmes ce à quoi ils veulent former : un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui est soit autonome, soit rattaché à une discipline. Une étude des descriptifs de formations niveau Licence des bibliothèques universitaires de section Lettres et Sciences Humaines et Sciences et Techniques de Tours et Reims, ainsi que l'analyse d'entretiens de bibliothécaires formateurs de ces structures ont été réalisées. Elles permettent ainsi de déterminer dans quelle mesure les formateurs s'attachent à transmettre une culture informationnelle globale, mais aussi de saisir le degré de rattachement des formations à la discipline. Les résultats montrent une homogénéité dans les contenus, rejetant l'hypothèse d'une adaptation des formations à la discipline. Les objectifs n'incluent pas la maîtrise de l'information mais se restreignent aux méthodes de recherche documentaires transversales, qui ne sont effectives qu'en tant que support de la discipline, dans l'optique de favoriser la réussite des étudiants. Des compétences et des connaissances documentaires sont donc considérées comme pertinentes en soi, mais ne prennent tout leur sens qu'au service d'une discipline.

Culture de l'information - Maîtrise de l'information - Bibliothèque universitaire - Formation documentaire

The need for people to be information literate is well-accepted and still of topical interest ; at the same time, studies show how information practices tend to vary between disciplines. In french universities, library inductions are provided to students by the library staff, and this even before they became officially required in 1997. Yet, twenty years later, such inductions still differ from one university to another. The lack of precise recommendations about the content of these courses have led library staff to decide on which learning areas to prioritise for students, i.e. a set of theoretical and practical skills linked to the discipline, or which stands as a subject by itself. The description of library inductions of two university libraries (Humanities and Sciences) in Tours and Reims (France) was explored, and interviews of the library staff from these universities carried out and analysed, so as to determine whether the professionals are attached to the teaching of an exhaustive information literacy, and how much these courses are designed for students' respective fields of study. Results show that library inductions' contents are relatively similar between universities and do not take into account discipline differences. The focus of these course is not on the transmission of a extensive information literacy but on the transmission of methods for information retrieval that are cross-disciplinary, so as to help the students succeed in their studies. Information skills and knowledge is thus acknowledged to be relevant in themselves, but only effective if applied to the student's discipline.

Information literacy - Academic library- Information literacy course - Library induction