

Compte rendu du colloque organisé par le groupe

“Formation des utilisateurs” de l’ABD

et

RéCoDA

La bibliothèque au coeur du projet pédagogique

Bruxelles, le 15 octobre 1996

Groupe “Formation des utilisateurs” de l’ABD et RéCoDA, 1997

43P1
97-035

ÉLABORATION D'UN PLAN DE FORMATION

Paul Thirion

Directeur de la bibliothèque de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège.

1. LA FORMATION DOCUMENTAIRE, UN MONDE À INVENTER

Une recherche dans les programmes officiels d'enseignement de la Communauté française de Belgique ne permet de trouver nulle part trace d'un programme d'enseignement traitant de documentation, de ressources documentaires ou d'accès à l'information. De la maternelle à l'enseignement supérieur, il semble que cela n'a jamais été considéré comme matière d'enseignement.

Au mieux, dans certains programmes, on trouve, un peu perdues, des phrases sibyllines du style " ... *les moyens suivants peuvent être mis en oeuvre : ... recherche d'informations...* ". Mais rien ne permet même d'affirmer qu'il s'agit là d'informations au sens où les documentalistes l'entendent. De toute façon, il n'est rien proposé sur la manière de procéder ... A d'autres endroits, est évoquée l'importance de la mise à la disposition des élèves de documentation, mais sans jamais préciser comment leur apprendre à l'utiliser !

Selon Poupelin et Monthus (1993), il en irait de même en France et sans doute, d'après une recherche rapide dans la base de données européenne EURYDOS, dans la plupart des pays européens.

Celui qui se lance dans une formation documentaire, se trouve donc dans une position particulièrement inconfortable. Il lui faut tout créer ou recréer à son niveau, sans pouvoir s'appuyer sur le travail de réflexion de spécialistes qui auraient élaboré une marche à suivre un peu générale. C'est aussi une position délicate car travaillant seul, sans filet et généralement sans formation méthodologique initiale, le documentaliste risque, plus encore que les autres enseignants, de négliger des composantes importantes du processus de formation, voire de commettre des erreurs.

Cependant, cette situation comporte aussi des avantages non négligeables. Tout d'abord, elle laisse une responsabilité maximale au formateur qui peut agir sans être soumis à des contraintes parfois sclérosantes qu'impose un programme officiel. De plus, cela lui permet de développer un maximum de créativité dans les initiatives qu'il met en place, défrichant parfois loin des sentiers battus. Pour une fois, il peut réinventer le monde, ou presque. Même si l'on ne peut qu'espérer qu'un cadre minimum se développe, ne fût-ce que pour avoir des balises, cet espace de liberté s'offrant au formateur documentaire ne peut qu'être stimulant.

2. UTILITÉ D'ÉLABORER UN PLAN DE FORMATION

Mettre sur pied quelques activités de formation isolées en fonction de besoins ponctuels est déjà une étape importante et méritoire. C'est reconnaître que la compétence en exploitation de l'information n'est pas innée et qu'au contraire, il est possible de mettre en place des moyens pour la développer efficacement. Cependant, le documentaliste aura tout intérêt à un moment ou à un autre, à élaborer un plan global de formation. En effet, celui-ci permet :

- d'abord et surtout, d'avoir une perspective globale de la formation, par rapport à l'ensemble des utilisateurs : savoir où on va, pourquoi on y va et comment on y va ;
- de ne négliger aucun élément ;
- de donner la possibilité de détecter rapidement les améliorations possibles ;
- enfin, et ce n'est pas le moins important, d'avoir un dossier complet autorisant une véritable discussion avec l'ensemble du corps enseignant.

3. MISE EN PLACE D'UN PLAN DE FORMATION DOCUMENTAIRE

3.1. Les grandes étapes

Classiquement, la mise en place d'un plan de formation se découpe en 4 phases successives :

- A. Analyse du contexte et identification des besoins
- B. Conception du plan de formation
- C. Mise en place concrète du programme
- D. Évaluation

Si c'est souvent la troisième phase qui retient l'attention maximale, il faut rappeler qu'elle ne peut être efficace que si les autres étapes de la démarche lui servent de support. Sinon, comment être sûr par exemple qu'on s'attache à des besoins réels des utilisateurs et pas à des besoins supposés ?

Le bibliothécaire qui souhaite développer une formation de qualité, ne pourra donc se permettre de faire l'économie d'aucune de ces étapes.

A. Analyse du contexte

L'analyse du contexte est la première tâche à réaliser car elle permettra de faciliter l'identification des besoins. Il s'agit de répondre à la question : "*Qu'est-ce qui rend ma bibliothèque spécifique, qu'est-ce qui la caractérise ?*". La négliger, c'est risquer de mettre sur pied une formation "OVNI" qui ne répond ni aux besoins réels, ni aux moyens dont on dispose.

Le responsable de la formation aura à se poser un nombre important de questions sur le contexte dans lequel va se développer la formation documentaire. On en trouvera quelques exemples ci-dessous. Il est clair que ce lourd travail d'analyse, cette radioscopie en profondeur de la bibliothèque, pourra être utile à bien d'autres choses

encore qu'à la seule mise sur pied d'un plan de formation documentaire.

a) *Place de la bibliothèque dans l'institution*

Le premier point auquel il s'agit de s'attacher, est la place de la bibliothèque dans l'institution, notamment en utilisant l'organigramme officiel, mais aussi, et surtout, l'officieux, celui qui est le plus important mais qui n'est écrit nulle part. À titre d'exemple :

- Pour mon institution, la bibliothèque est-elle un laboratoire au centre du processus d'enseignement, ou un reliquat poussiéreux du passé, destiné uniquement à maintenir des emplois ?
- De qui dépend-elle ?
- Qui prend les décisions ? Y a-t-il un comité de gestion ?
- Comment les enseignants y sont-ils impliqués ?
- Quelle place lui a-t-on réservée dans le PPSC et à quel endroit ?
- Y a-t-il un texte reprenant ses missions ? Quand celui-ci a-t-il été mis à jour pour la dernière fois ?
- Les responsables de la bibliothèque sont-ils impliqués dans l'équipe éducative de l'institution (conseil des études, etc.) ?

b) *Autres centres de ressources en documentation auxquels les usagers ont accès*

Les bibliothèques ne peuvent plus se permettre de se considérer comme autosuffisantes et mono-référentielles pour leurs utilisateurs. Qu'elles le veuillent ou non, elles sont intégrées dans un tissu de centres de ressources documentaires.

- À quels autres centres de ressources en information les utilisateurs ont-ils accès ? Dans l'institution, au sein de la haute école, en dehors ? Quelles formations leur sont proposées à ces différents endroits ?...
- Quelles sont les relations avec les autres centres de documentation de la nouvelle haute école ? Y a-t-il partenariat, indifférence ou concurrence ? Dans quels domaines ?

c) *Place de la documentation dans la/les discipline(s) enseignée(s) par l'institution*

Il est clair par exemple que la documentation n'a pas le même rôle, ni la même pérennité en informatique, en logopédie ou en histoire ! On ne l'exploite pas de la même manière et on n'en fait pas le même usage didactique en architecture ou en chimie, ...

d) *Organisation de la bibliothèque*

Combien y a-t-il d'agents ? Avec quelle formation ? Quelles sont leurs tâches ? Y a-t-il une "culture d'entreprise" ?... Comment fonctionne le service d'information ?

e) *Actions d'information et de formation déjà en cours*

Par exemple, y a-t-il des visites guidées, des exposés d'introduction pour les nouveaux étudiants, un manuel ou guide des utilisateurs, ... ? Comment est organisée la signalisation ? Comment tous ces moyens d'information sont-ils

exploités par les utilisateurs ? Combien en profitent ? Cela a-t-il déjà été évalué ?

Comment se passent les aides individuelles ? Quels sont les problèmes pour lesquels les usagers demandent une aide ? Dans quelle mesure s'agit-il de questions spécifiques ou de problèmes récurrents ? Font-ils tous des démarches vers les responsables de la bibliothèque ? Dans quel contexte (travaux imposés, travail de fin d'étude, ...) ? Qui y répond ?...

Si des actions de formations ont déjà été mises sur pied, quels sont leurs objectifs ? Pour répondre à quels problèmes ? Qui y participe ? Quels en sont les résultats sur l'efficacité des usagers ?... Si elles ont été arrêtées, pourquoi n'ont-elles pas été poursuivies ?

f) *Quels sont les utilisateurs de la bibliothèque ?*

- Combien d'étudiants (par niveau, par orientation), combien d'enseignants, de personnes extérieures, de professionnels, ... ?
- Quelle est leur fréquentation actuelle (en fonction du type d'usagers) ?
- Quel est leur degré d'expertise (en fonction du type d'usagers) ?
- Quelles sont leurs problèmes les plus courants (en fonction du type d'usagers) ?
- Quelle est la différence entre le public potentiel et le public réel ?

g) *Quelles sont les ressources disponibles pour la formation ?*

Il y a évidemment les ressources budgétaires et matérielles (locaux, salle d'ordinateurs, projecteur d'écran, salle vidéo, ... mais aussi nombre de thésaurus, ...) mais également les ressources humaines (quelles sont leur formation bibliothéconomique ET didactique, leurs compétences, ... et leur temps disponible, ...).

A'. Identification des besoins

Une fois les éléments de contexte récoltés, il devient possible d'identifier les besoins en formation. La combinaison de plusieurs regards complémentaires va aider à les repérer :

- tout d'abord, le regard du personnel de la bibliothèque car c'est lui qui est en contact permanent avec les utilisateurs. Il a donc une connaissance pratique de leurs difficultés. En plus de l'interview, on pourra compléter les informations par des observations approfondies ;
- aussi le regard des utilisateurs, voire de l'ensemble des étudiants, même et peut-être surtout ceux qui ne viennent jamais à la bibliothèque. Les moyens sont nombreux : enquêtes, échantillons, QCM, observations, groupes de discussion ;
- celui des enseignants. C'est également une approche très intéressante, car elle est beaucoup plus centrée sur les résultats de l'apprentissage ;
- enfin, il ne faut pas négliger le regard des collègues d'autres institutions qui rencontrent probablement une

série de problèmes similaires.

Lors de cette définition de besoins, le documentaliste sera attentif à ne pas se contenter de ce qui touche la recherche documentaire au sens strict et ses aspects très techniques (savoir-faire techniques). Sinon, il risque de construire des compétences “bulles de savon”, qui ne s'accrochent à rien et qui non seulement s'avéreront en définitive bien peu efficaces, mais qu'il risque de devoir sans cesse reconstruire sur d'autres outils. Au contraire, il lui faudra inscrire cette formation dans un continuum : aller voir ce qui se trouve en amont de la recherche documentaire (comme prendre conscience de ses besoins en information, cerner les concepts, définir la question documentaire, choisir des outils en fonction de cette question documentaire,...) et en aval (exploiter l'information recueillie, la critiquer,...). C'est en intégrant les besoins de niveau technique dans un ensemble plus vaste de besoins d'ordre méthodologique qu'il fera véritablement acte de formation et pas seulement d'apprentissage.

Un élément important lors de la définition des besoins est de ne pas se limiter à une seule profondeur de champ. En effet, les besoins peuvent être définis sur plusieurs plans :

- à court terme : les besoins immédiats et explicites des usagers ;
- à moyen terme : la réussite scolaire. Qu'est-il nécessaire de leur apprendre en termes de méthodes et d'outils documentaires pour qu'ils réussissent mieux leurs cours et leurs études ;
- à long terme : la réussite professionnelle, comme les Canadiens de Chicoutimi s'y attachent. C'est-à-dire considérer les besoins de formation à l'accès à l'information dans la perspective de la réussite professionnelle future : que doit-on leur apprendre pour que, lorsqu'ils seront devenus des professionnels, les ex-étudiants soient performants et autonomes dans leur recherche d'information ?

Enfin, une fois tous ces besoins identifiés, il s'agit de voir lesquels peuvent être rencontrés immédiatement par d'autres voies que la formation, par exemple, en modifiant l'organisation interne de la bibliothèque, en améliorant les outils d'information. En effet, il ne sert à rien de vouloir palier par la formation à des procédures inutilement complexes. Autant changer celles-ci !

B. Conception du plan de formation

Une fois le contexte clairement analysé et les besoins en formation définis, il convient de concevoir et de structurer le plan de formation. Il s'agit là d'un processus qui s'organise en quatre étapes successives.

a) Déterminer les publics à viser

En premier lieu, il faut déterminer le ou les publics cibles. En effet, il n'est pas nécessaire ni même opportun, de vouloir former tous les publics à tous les aspects de l'exploitation des ressources documentaires car, comme l'analyse des besoins l'aura sans doute montré, les besoins réels sont probablement très différents d'un public à

l'autre. De plus, certains aspects de la formation auront plus d'écho à un moment du curriculum (début de premier cycle, proximité du travail de fin d'études), alors que d'autres seront plus efficaces par rapport à un autre public. Il ne faut pas hésiter à adopter ici une vision économiste en choisissant les publics qu'il est le plus rentable de former, en fonction de leurs besoins spécifiques.

b) Pour chacun des publics visés, définir les buts et objectifs généraux

En fonction de chacun des publics retenus, et à partir de l'analyse des besoins, il convient ensuite de définir les buts et objectifs généraux à atteindre par la formation. Il est clair que leurs besoins étant différents, ces buts seront également différents d'un public à l'autre. Les buts seront définis en termes de compétences et de manière suffisamment générale (par exemple : se familiariser avec la bibliothèque, savoir traduire une question initiale en question documentaire, savoir utiliser un catalogue informatisé (OPAC), etc.).

Trop précis, ils risqueraient de laisser le documentaliste s'égarer dans la construction de son plan par manque de vision d'ensemble, trop larges, ils perdraient toute utilité pratique et imposeraient de trop nombreux découpages successifs ultérieurs.

c) Pour chacun des buts, choisir les contenus à aborder et préciser les prérequis

Par exemple, si le but est de familiariser l'utilisateur avec la bibliothèque, des contenus pourraient être l'organisation physique des lieux, le principe de classement, etc.

En plus de permettre d'organiser temporellement la formation, s'interroger sur les prérequis permettra également de vérifier que certains objectifs généraux n'étaient pas excessivement ambitieux ou que d'autres n'ont pas été oubliés. Le cas échéant, il faudra remonter à l'étape antérieure, ce qui prouve bien que le processus d'élaboration d'un plan de formation n'est pas linéaire, mais dynamique.

d) Pour chacun des contenus, préciser les objectifs opérationnels

On est ici au niveau comportemental. Il s'agit pour chacun des contenus, de définir les objectifs opérationnels, c'est-à-dire qui peuvent être traduits de manière non discutable en comportements directement observables et donc objectivement évaluable. Ce sont les résultats à atteindre, que l'apprenant devra être capable de faire concrètement à propos de ce contenu, suite à la formation.

La mise en place du plan de formation à travers ces quatre étapes est sans doute au départ un exercice ardu pour les bibliothécaires qui n'ont pas l'habitude de ce genre d'exercice, mais ce sera fondamental pour permettre une organisation logique et didactique des apprentissages ainsi qu'une évaluation objective et fine de leur efficacité.

C. Mise en place pratique du plan de formation

Une fois le plan – c'est-à-dire la structure, le squelette – établi, il va falloir s'attacher à mettre de la chair autour,

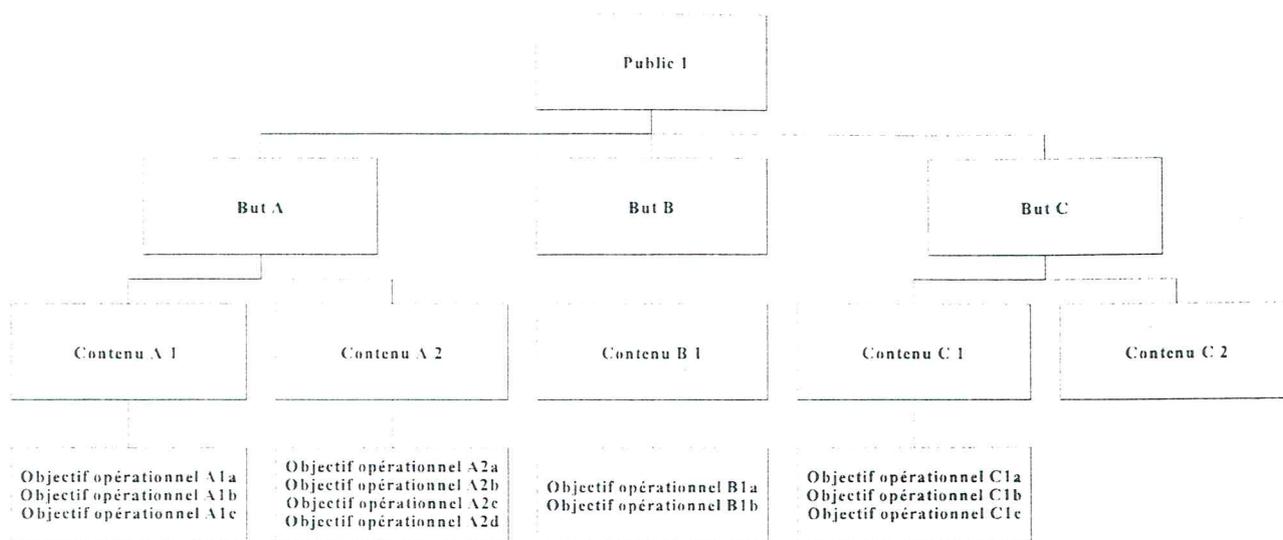


Figure 1 : Définition des objectifs en fonction des publics

c'est-à-dire préciser les moyens concrets à mettre en place pour atteindre les objectifs visés. On devra par exemple s'interroger :

- Comment transmettre ou plutôt faire acquérir les connaissances ?
 - Dans quel ordre ? Quelles sont les priorités ?
 - Combien de temps pour chacune ?
 - Avec quelles méthodologies (en particulier, quelle sera la place de l'exploration et de l'expérimentation individuelle) ? Exposés ex cathedra ou méthodologie centrée sur l'apprenant, travaux individuels, de groupe, "problem solving", didacticiels, ... ? Il est clair qu'aucune méthodologie n'est à exclure a priori. Il n'y a pas UNE bonne méthode mais DES méthodes. Il faut donc éviter d'être exagérément normatif. Chacune peut avoir une utilité par rapport à des objectifs particuliers, même l'exposé ex cathedra parfois tant décrié. Ce qui est inefficace, c'est d'utiliser celui-ci comme seule et unique méthodologie. Par contre, intégré à l'intérieur de méthodologies plus actives centrées sur l'apprenant et pour répondre à quelques objectifs précis et avec des durées horaires limitées, il peut retrouver une véritable efficacité pratique.
- Enfin, pour en terminer avec les aspects méthodologiques, je voudrais rappeler que les études de psychologie et de pédagogie ont démontré que chacun a son propre style d'apprentissage. Ce qui convient à l'un ne convient pas nécessairement à l'autre. Il est donc important de multiplier les approches, les méthodes et les moyens pour que chacun puisse développer son champ de compétences en fonction de son propre style d'apprentissage.
- Avec quel espace de réinvestissement ? Le réinvestissement est fondamental dans l'apprentissage, en particulier, dans l'apprentissage procédural, ce qui est le cas de

beaucoup de nos contenus de formation. On n'apprend efficacement QUE si on a l'occasion très rapidement, dans les jours qui suivent l'apprentissage, de réessayer, de "reprocesser" soi-même sur un contenu concret mais différent. C'est là l'occasion de se tromper et de résoudre soi-même les difficultés, faute de quoi, l'apprentissage ne pourra développer de racines et se dissipera rapidement en fumée. Comprendre et mémoriser sont insuffisants en ce qui concerne les procédures, il faut faire et se tromper. Et encore, refaire servilement la démonstration "un peu trop parfaite" du professeur n'a jamais été très formatif.

- Quels moyens matériels cela suppose-t-il (outils didactiques comme des syllabi, salles de cours, matériel de projection, installation de PC, etc.) ?
- Qui fait quoi ? Ce n'est pas nécessairement la même personne qui doit intervenir pour tous les contenus de la formation. Elle pourra se faire aider pour certains aspects par d'autres acteurs et en particulier ses collaborateurs, les enseignants, voire des étudiants qui ont déjà suivi la formation et qui ont une vision beaucoup plus pragmatique.
- Quelle place dans le curriculum ? Deux types de solutions sont possibles : soit organiser une formation sous forme de séminaires libres, faciles à mettre en place et qui ne demandent que la bonne volonté du formateur et des apprenants, soit l'organiser sous forme de cours crédités inscrits à l'horaire. Cette dernière solution présente au moins les avantages suivants :

- * elle transforme le rôle de la bibliothèque et de ses spécialistes dans l'institution ;

- * elle rend à l'accès à la documentation, sa place centrale dans l'apprentissage ;

* elle permet une approche large, globale et intégrée de la formation documentaire, touchant l'ensemble des étudiants visés.

Mais,

* elle implique que l'utilité du cours soit démontrée rapidement vis-à-vis de l'équipe éducative ;

* elle est plus lourde à mettre sur pied ;

* elle demande un partenariat constant avec les disciplines "contenus".

D. Évaluation

Bien qu'un des deux aspects soit en règle générale négligé, le terme "évaluation" intègre en réalité deux versants distincts mais complémentaires : l'évaluation des apprenants et l'évaluation de la formation et du formateur.

a) Évaluation des apprenants

On se place ici au niveau individuel. Comment chacun des apprenants a-t-il assimilé la formation ? Pour ce faire, on évaluera le degré de concordance entre ce que l'apprenant est réellement capable de faire à l'issue de la formation et les objectifs opérationnels définis au départ. Généralement, l'évaluation se fait sur base d'un exercice individuel, mais peut se combiner avec d'autres formes (QCM, ...).

En soi, l'évaluation des apprenants ne doit pas nécessairement être certificative, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas nécessairement donner lieu à une cote chiffrée. Cependant, la certification présente au moins un double avantage. D'une part, elle augmente généralement le degré de motivation des apprenants (!), d'autre part, c'est aussi une reconnaissance de l'effort fourni et une manière pour l'institution de montrer ce qu'elle considère comme véritablement important dans la formation qu'elle offre à ses étudiants. Or la formation documentaire, en tant que compétence multiplicatrice, doit certainement faire partie de cette catégorie.

Quoiqu'il en soit, un feed-back individualisé et détaillé est indispensable pour que cette évaluation soit elle-même formative.

b) Évaluation de l'efficacité de la formation et du formateur

Elle est fondamentale pour permettre d'améliorer ... et de justifier le plan de formation. Pour la mener à bien, il est possible d'aller bien au-delà de simples moyennes de réussites individuelles qui sont largement auto-référencées et donc dans une certaine mesure, déconnectées de la réalité. A cet effet, plusieurs méthodes d'objectivation sont possibles et permettent de dépasser de simples données subjectives. Ainsi, on pourra utiliser la technique du pré- et post-test (cfr. Meerschaert, 1996 en Médecine vétérinaire), la comparaison avec des groupes témoins, l'observation systématique des comportements des usagers, l'observation des statistiques de fréquentation et d'usage de certains services, le relevé et l'analyse du type de questions posées au personnel, ...

Enfin, on pourra vérifier l'impact de la formation par rapport à ses objectifs finaux, en évaluant le lien, la corrélation avec :

– la réussite scolaire. Ainsi le professeur Coulon a montré à l'université de Paris VIII qu'il y avait un lien significatif entre le fait de participer à une formation documentaire et la réussite scolaire. Ceux qui y ont participé ont jusqu'à huit fois plus de chance de réussir leur année que les autres ;

– la réussite professionnelle, pour reprendre le modèle de l'université de Chicoutimi au Québec.

Avec de tels arguments en main, la formation documentaire prend une tout autre épaisseur.

3.2. Le problème de la motivation des apprenants

Lorsque l'on parle avec des gestionnaires de bibliothèque de la mise sur pied d'un plan de formation des utilisateurs, si la plupart sont convaincus de l'importance d'une telle formation, il arrive fréquemment qu'ils évoquent le frein puissant que constitue la motivation – entendez le manque de motivation – des apprenants qui risque d'avoir pour effet le découragement du formateur. Aussi, il me semble utile d'aborder ce problème dans les aspects qui le lient avec la mise sur pied du plan de formation.

Pour rester simple, la motivation des apprenants est fonction d'une combinaison de facteurs :

– ceux sur lesquels nous n'avons pas de prise (composantes individuelles des apprenants). Il ne sert donc à rien de s'y attarder ici.

– ceux sur lesquels il est possible d'agir directement. Parmi ces derniers, on peut en relever quatre.

a) La qualité de la didactique

Il est clair que la manière même d'enseigner agit directement sur la motivation des apprenants et par là, sur la qualité de l'apprentissage. Un cours rébarbatif sera beaucoup plus difficile à intégrer qu'un exposé limpide et passionnant. Parmi les éléments qui participent à la qualité de la didactique, on peut citer :

– la qualité de la structuration de la matière (un plan clair, détaillé et logique) ;

– la présence d'un maximum d'exemples significatifs ;

– la présence de redondances. Pour faciliter les apprentissages, il ne faut pas hésiter à se répéter de nombreuses fois, en variant formes et exemples. Ainsi, chaque apprenant pourra trouver la forme qui lui convient et trouvera le temps de construire sa propre connaissance, en laissant les apprentissages s'asseoir les uns sur les autres, plutôt que de courir de manière éperdue après les paroles de l'enseignant ;

– l'individualisation. Même avec des groupes, il est possible de permettre une certaine individualisation de l'apprentissage, en particulier par le recours à des exercices

individuels ou de petits groupes qui permettront à chacun de suivre sa propre logique dans la construction de ses connaissances ;

– l'exercisation. La formation documentaire est largement affaire de procédures et en ce qui concerne les apprentissages procéduraux, on n'apprend bien que ce qu'on pratique soi-même. C'est en s'essayant soi-même, en faisant des erreurs et en réfléchissant à celles-ci que le savoir s'acquiert, bien plus qu'à travers des démonstrations ex cathedra "apparemment si simples". Celles-ci, pour être éclairantes, gommant inévitablement les mille difficultés réelles auxquelles se confrontera le débutant. Elles ne peuvent donc servir que de points de départ d'exercices personnels où se construira le véritable savoir ;

– la présence d'espaces de réinvestissement immédiat. Cette exercisation doit pouvoir se reproduire dans les quelques jours qui suivent immédiatement la formation afin d'ancrer les connaissances et compétences nouvellement acquises. Nous en avons déjà traité plus haut.

– l'apprentissage gradué. Bien que l'on observe dans la pratique que cet aspect est bien souvent négligé, il est essentiel de s'assurer de la parfaite adéquation entre la difficulté des contenus d'apprentissage et le niveau de compétence des apprenants. Par exemple, il est hors de question de vouloir apprendre à un étudiant qui sort d'humanités, les nuances fines de logique booléenne ou d'hierarchisation des concepts, alors qu'il ne connaît même pas la différence entre un catalogue et une base de données ou bien entre littérature primaire et secondaire.

b) *Le lien avec des contenus d'étude :
synergie pédagogique*

Pour être motivante et donc efficace, la formation documentaire ne doit pas être une activité marginale et gratuite. Elle doit au contraire être en lien direct avec d'autres apprentissages afin que l'apprenant perçoive qu'elle est directement et réellement utile. Ainsi, les exemples et exercices, plutôt que d'être imaginaires, pourront provenir d'un besoin réel issu de cours "contenus" (compléments ou illustrations d'un cours, travail de groupe demandé par un enseignant, projet, travail de fin d'étude, etc.). Les étudiants voient alors la formation documentaire non pas comme une charge supplémentaire dont ils ne perçoivent pas l'utilité, mais comme un moyen efficace, intégré, de s'acquitter des exigences d'un autre cours et de le réussir. Cela implique de développer une véritable synergie pédagogique avec un autre enseignant.

c) *Les possibilités de transfert*

Un autre moyen d'augmenter la motivation des apprenants est de faire en sorte que leurs apprentissages soient directement utilisables dans d'autres contextes. Il conviendra donc d'intervenir auprès de l'ensemble des enseignants afin par exemple qu'ils évitent de fournir des dossiers de photocopies, mais qu'ils poussent les étudiants à découvrir par eux-mêmes dans la littérature, la réponse à leurs

questions et l'illustration des cours. A travers ceci, on découvre une nouvelle dimension pédagogique du responsable du centre de documentation. Avec d'autres, il a à devenir un "agitateur pédagogique" qui contribue à changer l'enseignement, afin que celui-ci ne soit plus centré sur la parole du maître, mais que ce dernier devienne un véritable facilitateur d'apprentissage, multipliant le besoin de recourir sans cesse aux sources d'information les plus diverses. Dans ce type d'enseignement, la documentation retrouve son rôle fondamental de terreau de l'apprentissage.

d) *La certification*

Enfin, quelle que soit l'opinion intime que l'on peut avoir sur le système, il est clair que le fait que "*ça compte pour des points*" est un élément de motivation important. Et on peut le comprendre, les étudiants, pressés par les multiples exigences de la formation, font preuve d'adaptation au système en opérant des choix stratégiques et en privilégiant ce qui est en lien direct avec la réussite scolaire. C'est à l'équipe éducative à montrer aux étudiants ce qu'elle considère comme vraiment important non seulement par rapport à la réussite scolaire, mais aussi par rapport à la réussite professionnelle future. Dans les deux cas, la formation à l'exploitation des sources documentaires fait sans nul doute partie de cette catégorie. C'est pourquoi il convient que la note d'évaluation attribuée aux étudiants au terme de la formation documentaire soit certificative, c'est-à-dire qu'elle soit délibérée au même titre que les notes des autres cours et participe à la certification finale de l'étudiant. Mais là, il y a souvent encore un long chemin à parcourir pour convaincre les directions d'école et les conseils des études.

3.3. Les acteurs

Qui doit mener la formation documentaire ?

En tout cas le bibliothécaire, car on ne peut bien former qu'à ce qu'on connaît et on ne connaît bien que ce qu'on pratique. C'est lui, le spécialiste de tout ce qui touche à la documentation et aux stratégies pour l'exploiter. Aucun autre enseignant n'a dans la même mesure sa connaissance et sa compétence dans ce domaine. Son métier, c'est de se tenir sans cesse au courant des nouveaux systèmes et d'améliorer les techniques d'exploitation de l'information. Il a donc à devenir un membre à part entière de l'équipe éducative, ce qui le place dans une position bien différente de la situation traditionnelle européenne où trop souvent, le bibliothécaire est considéré comme un subalterne, quelques fois anecdotique !

Pas uniquement le bibliothécaire, car il n'est pas un spécialiste des contenus. C'est un "*spécialiste des tables de matières*". Il souffre, comme le dit très joliment Poupelin, d'un "*dilettantisme intellectuel inhérent à sa fonction*". Pour que la formation ne soit pas désincarnée

mais intégrée, le responsable de la bibliothèque devra donc travailler en partenariat constant avec les autres enseignants. Cela implique :

- que les bibliothécaires acquièrent une formation pédagogique et didactique qui leur fait défaut dans leur propre formation initiale ;
- et que les enseignants acquièrent une formation documentaire, car celle-ci est parfois, disons, incomplète !

4. EN GUISE DE CONCLUSION

On m'avait demandé de vous présenter comment élaborer un plan de formation documentaire. Maintenant, arrivé au terme de mon exposé, vous pensez sûrement que j'en ai été un contre-exemple presque parfait

- J'ai insisté sur l'**identification des besoins** et je ne me suis jamais arrêté pour vous demander ce que vous attendiez de moi.
- Je n'ai pas arrêté de vous parler d'**individualisation de l'apprentissage, d'espace de réinvestissement** ou encore d'**expérimentation personnelle** et pourtant, j'ai fait un exposé ex cathedra qui ne vous a laissé qu'un seul rôle : celui de spectateur passif sans possibilité d'expérimenter votre propre **style** d'apprentissage.
- Enfin, j'ai axé tout mon exposé sur le **partenariat** avec les enseignants, mais je ne me suis adressé qu'à vous, responsables de bibliothèques.

J'espère simplement que votre **motivation** est maintenant telle, que dès demain, vous allez vous-mêmes faire ce chemin d'expérimentation personnelle, pour construire morceau par morceau, en partenariat avec les enseignants de votre institution, un plan de formation personnalisé qui rencontre les besoins de vos utilisateurs et leur permette demain de mieux maîtriser les ressources documentaires et par là d'épanouir leurs potentialités dans leurs études, leur

vie professionnelle et enfin, tout simplement, dans leur vie de citoyen. C'est là finalement notre rôle le plus noble.

Je vous remercie de votre aimable attention.

5. BIBLIOGRAPHIE

- Caron G. (1995). *L'intégration de la formation documentaire à la formation universitaire, quelques exemples d'expérience. L'université du Québec à Chicoutimi*. Communication présentée au colloque de l'ABCDEF sur la formation documentaire, Québec (Canada).
- Coulon A. (1995). Contribution de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'apprentissage du métier d'étudiant". In *"L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII"*. (Coulon A.), pp. 87-99. Université de Paris VIII, Association Internationale de Recherche Ethnométhodologique et Laboratoire de Recherche Ethnométhodologique, Saint-Denis (France).
- Eurydice (1995). *EURYDOS : Eurydice database on education systems [Computer database]*. Eurydice, European Education Information Network, Bruxelles.
- Foucault L., Verreault L. (1994). *Guide d'élaboration d'un programme de formation documentaire*. Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec, Montréal, (Canada).
- Meerschaert C. (1996). *Contribution de la documentation scientifique à l'enseignement de la médecine vétérinaire*. Thèse de maîtrise en gestion des bibliothèques et recherche documentaire, Université de Liège, Liège (Belgique).
- Poupelin M., Monthus M. (1993). *Guide à l'usage des documentalistes et de leurs partenaires dans l'établissement*. Centre National de Documentation Pédagogique, Paris.