

LMD ET FORMATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE EN BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE : RUPTURES OU CONTINUITES

Anne-Céline DUBOIS

Sous la direction de Mathieu STOLL, conservateur à la SBD

Remerciements

Je souhaite ici remercier mon directeur de mémoire Mathieu Stoll, pour ses conseils avisés et sa disponibilité.

Je tiens également à remercier l'ensemble des personnes qui m'ont permis de réaliser cette étude.

Mes remerciements vont tout particulièrement à ceux et celles qui ont pris le temps de répondre au questionnaire, ainsi qu'à tous ceux qui ont accepté de me faire part de leurs réflexions et de leurs connaissances lors des entretiens.

Je tiens enfin à remercier l'ensemble du personnel de l'URFIST de Paris pour son accueil, ainsi que pour la mise à disposition du logiciel Sphinx.

Toute reproduction sans accord express de l'auteur à des fins autres que strictement personnelles est prohibée.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de l'harmonisation de l'enseignement supérieur européen, les universités françaises s'inscrivent actuellement dans le système LMD. Cette nouvelle architecture des diplômes, basée sur le triptyque Licence, Master et Doctorat, implique de la part des universités une profonde modification de leur offre de formation. Relayée par les préconisations nationales, cette réorganisation de l'offre universitaire constitue une occasion majeure pour inscrire massivement la formation à la recherche documentaire dans les cursus. Les bibliothèques universitaires pourraient dès lors voir leur rôle dans la formation évoluer, et leur place dans l'université pourrait s'en trouver profondément modifiée.

Descripteurs :

Bibliothèques universitaires**Formation des utilisateurs

Enseignement supérieur**Bibliothèques**France

Universités**Administration**Réforme

Recherche de l'information

SUMMARY

Within the framework of the European university education's harmonization, the French universities currently enter the LMD system. This new diplomas'architecture, based on three degrees – Licence, Master and Doctorate – implies from the universities a deep modification of their formation's offer. Relayed by the national recommendations, this university's reorganization is an exceptional occasion to register the instruction to information literacy in the university courses. The university libraries'role could consequently be modified, as well as their place in the university.

Keywords:

Academic Libraries**Patron's training

Higher education**Libraries**France

Europe**Politics and government**1989-

Information literacy

Sommaire

INTRODUCTION	1
I/ LA FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE :	
HISTORIQUE	4
1. LA MISE EN PLACE DES FORMATIONS A L'INFORMATION.....	4
1.1. <i>Evolution des besoins en formation documentaire</i>	4
1.1.1 Croissance exponentielle de l'information disponible.....	4
1.1.2 Développement des technologies de l'information et de la communication	5
1.1.3 L'échec universitaire	6
1.2. <i>L'institutionnalisation progressive des formations à la maîtrise de l'information</i>	9
1.2.1 1970-1980 : Mise en place des bases organisationnelles et des principes.....	9
1.2.2 1980-1990 : la décennie de l'expérimentation.....	10
1.2.3 1990-2000 : la généralisation progressive des formations.....	12
1.3. <i>Formation à la recherche documentaire, formations à l'information : définitions</i>	14
2. LA FORMATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE AVANT LA REFORME LMD	17
2.1. <i>L'inscription dans les cursus</i>	17
2.1.1 Le premier cycle universitaire	17
2.1.2 Les deuxième et troisième cycles.....	18
2.2. <i>Les acteurs de la formation</i>	18
2.2.1 La participation des SCD aux formations	18
2.2.2 Collaboration et répartition des rôles	19
2.3. <i>Les modalités de la formation</i>	21
2.3.1 Module ou élément de module.....	21
2.3.2 Formations obligatoires, optionnelles ou facultatives	22
2.3.3 Evaluation des étudiants	23
2.4. <i>Les objectifs et contenus de la formation</i>	24
2.4.1 Les objectifs des formations à la recherche documentaire.....	24

2.4.2	Les contenus des formations.....	25
3.	CONCLUSION.....	26
II/ LE LMD : UNE NOUVELLE ETAPE POUR LA FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE		28
1.	LA RÉFORME LMD : SES ENJEUX, SES PRINCIPES THEORIQUES..	28
1.1.	<i>Une réforme européenne.....</i>	28
1.2.	<i>Une application nationale.....</i>	33
1.3.	<i>Les enjeux pour les bibliothèques universitaires</i>	35
2.	LE LMD ET LA PLACE ACCORDEE AUX FORMATIONS À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE : PROJETS ET RÉALITES.....	38
2.1.	<i>Préambule : comment se met en place une offre de formation ?.....</i>	38
2.2.	<i>La nouvelle offre de formation à la recherche documentaire dans les universités : prévisions et réalités de la mise en place du LMD</i>	41
2.2.1	Les universités et le LMD	41
2.2.2	Les universités et la formation à la recherche documentaire « LMD »42	
2.2.2.1	L’inscription de la formation dans les cursus rénovés	42
2.2.2.2	Les modalités de la formation documentaire « LMD ».....	43
2.2.3	Objectifs et contenus des formations « LMD »	45
3.	LMD ET FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE : ETUDES DE CAS.....	48
3.1.	<i>Le LMD, une affaire d’universitaires : le cas de l’université de Picardie.....</i>	48
3.2.	<i>Le LMD comme facteur d’extension de la formation à la recherche documentaire : le cas de Paris III.....</i>	52
3.3.	<i>Le LMD comme moteur de la mise en place de formations à la recherche documentaire : MAGIST et Paris V</i>	56
4.	CONCLUSION.....	59
III/ LES PERSPECTIVES OUVERTES PAR LE LMD DANS LES MODALITES DE FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ..		60
1.	VERS UNE « RÉVOLUTION » DANS LES MÉTHODES DE FORMATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ?	60
1.1.	<i>Vers une formation virtuelle ?</i>	60

1.1.1	La formation à distance et l'auto-formation	60
1.1.2	Plateformes pédagogiques, portails et campus numériques	62
1.2.	<i>A nouvelles pratiques, nouveaux acteurs ?</i>	64
1.2.1	Qui forme les étudiants ?	64
1.2.1.1	Compétences, légitimité, et partenariats	64
1.2.1.2	L'étudiant, un nouveau formateur ?	66
1.2.2	Quel rôle pour les bibliothécaires ?	67
2.	VERS UNE HARMONISATION DES PRATIQUES DE FORMATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ?	69
2.1.	<i>Mutualisation des pratiques de formation</i>	69
2.2.	<i>Développement de référentiels</i>	71
3.	VERS LA FIN DES FORMATIONS A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE EN SCD?	73
3.1.	<i>B2i, TPE et C2i</i>	73
3.2.	<i>La formation à la recherche documentaire : habitude ou nécessité ?</i> ..	75
3.3.	<i>« Qui sait quoi ? » : de l'évaluation des étudiants comme préalable à la formation</i>	77
	SYNTHESE	80
	TABLE DES ANNEXES	82

INTRODUCTION

OBJET DE L'ÉTUDE

Cette étude se propose d'établir un panorama comparatif de la formation à la recherche documentaire dans les bibliothèques universitaires françaises, dans le cadre des nouvelles dispositions réglementaires qui découlent de l'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur.

Actuellement, la formation à la recherche documentaire s'inscrit en effet dans un contexte tout à fait particulier et singulièrement mouvant. L'enseignement supérieur en Europe évolue dans le sens d'une harmonisation entre les différents pays, avec la mise en place du système LMD. Parallèlement, dans un contexte d'autonomisation des universités, l'Etat français souhaite renforcer la formation des étudiants à la recherche documentaire.

Les forces en présence dans la formation des étudiants à la recherche documentaire sont donc relativement nombreuses, et leur interdépendance est parfois source de tensions: entre autonomie des universités et harmonisation nationale et internationale, entre missions nationales des bibliothèques universitaires et leur place dans l'université, entre missions de service public et mise en concurrence des établissements universitaires, la formation à la recherche documentaire pourrait être totalement occultée.

Nous souhaitons donc savoir si l'application du LMD au système universitaire français allait fondamentalement bouleverser la formation à la recherche documentaire ou si ce passage n'avait finalement que peu d'impact sur celle-ci.

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Etablir un panorama national de la formation à la recherche documentaire dans les bibliothèques universitaires, dans un laps de temps relativement court,

implique une série de choix concernant les méthodes utilisées et la délimitation du champ d'étude.

Nous avons tout d'abord décidé de limiter géographiquement notre étude aux universités françaises, bien que le système LMD ait pour vocation d'harmoniser le système d'enseignement supérieur en Europe. Ce choix nous permettait en effet d'effectuer une enquête par questionnaire, mais aussi par entretiens qualitatifs, dans un contexte administratif et législatif uniforme, assurant ainsi des possibilités de comparaisons entre les informations obtenues. Nous souhaitions en effet pouvoir adopter ces deux modes de recueil d'informations, afin d'affiner les résultats quantitatifs du questionnaire par ceux des entretiens qualitatifs.

Nous voulions, également par le biais de l'enquête, obtenir des informations concernant les formations existant avant la mise en place du LMD, afin de pouvoir effectuer une véritable comparaison avec les formations à la recherche documentaire prenant place dans ce nouveau système. Nous avons ainsi pu analyser l'impact du LMD sur les évolutions à l'œuvre dans la formation des étudiants à la recherche documentaire par les bibliothèques universitaires. Notre propos exclut en effet les formations à la recherche documentaire dispensées aux étudiants par d'autres institutions que les SCD, afin de conserver une certaine homogénéité aux formations étudiées ainsi qu'aux conditions de mise en place de celles-ci.

Afin de ne pas multiplier les questionnaires et d'obtenir des données univoques, nous avons choisi d'envoyer ce questionnaire à l'ensemble des directeurs de SCD plutôt qu'aux présidents d'Université. Nous souhaitions en effet obtenir des informations concernant l'offre de formation à la recherche documentaire dans les cursus universitaires avant et après le LMD, mais également des informations que seuls les SCD pouvaient nous fournir, concernant l'offre de formation de la bibliothèque en dehors des cursus.

Le questionnaire a été envoyé par courriel auprès de 99 directeurs de SCD, couvrant ainsi l'ensemble des sites universitaires français. Suite à l'envoi d'une relance personnalisée, nous avons pu clore, comme prévu, notre enquête par questionnaire un mois après son début, avec 33 réponses analysables, soit un tiers

de réponses. La relance a été réalisée uniquement auprès des SCD ayant une activité particulièrement développée dans le domaine de la formation (dans les cursus et en dehors des cursus). Pour ce faire, nous nous sommes notamment basés sur les statistiques de l'ESGBU 2003. Deux questionnaires nous sont parvenus hors délais. Ils n'ont pas été pris en compte dans notre étude, le dépouillement des questionnaires avec le logiciel Sphinx ayant déjà été réalisé.

Pour affiner ce panorama, nous avons réalisé sept entretiens qualitatifs. A partir de ceux-ci ainsi que par le biais de documents internes, nous avons choisi d'effectuer des études de cas plus poussées auprès de trois établissements universitaires, qui nous ont paru significatifs de l'impact que peut avoir le LMD sur la formation des étudiants à la recherche documentaire.

TROIS ÉTAPES POUR UNE ÉTUDE

Pour dresser ce panorama de la formation des étudiants à l'information en France, il nous est apparu nécessaire de dresser deux états des lieux successifs.

Dans un premier temps, nous établirons un rappel historique concernant la mise en place des formations à la recherche documentaire à l'université. Celui-ci sera suivi d'un panorama de l'offre de formation à la recherche documentaire dans les bibliothèques universitaires françaises avant l'application du système LMD.

Dans un second temps, nous nous interrogerons sur ce qu'est le LMD, sur l'impact qu'il peut avoir sur les formations à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire. Cet apport théorique nous permettra de mettre en perspective les formations telles qu'elles existaient avant le LMD, avec les évolutions – prévues, prévisibles, ou réalisées – liées à la mise en place de la réforme dans les universités.

Enfin, une dernière étape nous amènera à nous interroger sur les perspectives ouvertes par le LMD dans le domaine de la formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire.

I/ LA FORMATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE : HISTORIQUE

1. LA MISE EN PLACE DES FORMATIONS À L'INFORMATION

1.1. Évolution des besoins en formation documentaire

1.1.1 Croissance exponentielle de l'information disponible

Nous vivons désormais dans ce qu'il est devenu coutumier de nommer la « société de l'information ». Manuel Castells emploie quant à lui l'expression *L'ère de l'information*, dans son essai du même nom¹. Dans cet ouvrage, il démontre que notre société est dorénavant basée sur les réseaux informationnels mondiaux. Grâce à ces réseaux, «*pour la première fois dans l'histoire, le cerveau humain devient une force de production directe* ». Dès lors, les limites techniques et éditoriales sont bouleversées, l'information n'a plus de lieu ni de forme dédiés : protéiforme, l'information est partout.

De fait, l'information disponible a augmenté de façon suffisamment conséquente depuis les années 1970 pour que l'on parle de véritable « explosion documentaire ». Ainsi, Paulette Bernhard affirme que dans nos sociétés de l'information, le rythme de croissance des informations scientifiques et techniques est d'environ 40% par an.² Le développement et l'impact des technologies de l'information et de la communication ont en effet profondément modifié les modalités de production et de diffusion de celles-ci, jouant ainsi un rôle primordial dans l'augmentation de la masse informationnelle.

La quantité d'information disponible dans notre société est telle que la maîtriser représente dès lors un atout majeur, voire une nécessité. Savoir pourquoi et comment chercher de l'information, puis savoir la sélectionner et l'utiliser, sont

¹ CASTELLS Manuel. *La société en réseaux : l'ère de l'information*. Paris : Fayard, 1998, 613p.

autant de compétences nécessaires dans le cadre des études universitaires, mais également bien au-delà, dans le quotidien de chacun. Dès lors, face à l'abondance d'informations, la formation à la recherche documentaire devient un élément précieux dans la maîtrise de celle-ci.

1.1.2 Développement des technologies de l'information et de la communication

Cet accroissement considérable de l'information disponible est lié aux évolutions technologiques de ces dernières décennies.

Dans les années 70 apparaissent ainsi les premières banques de données en ligne, qui viennent compléter la documentation papier parmi les ressources des bibliothèques, et impulsent le mouvement vers la rapidité d'accès à l'information. Cependant, cette technologie nouvelle est chère et son utilisation peu conviviale. L'accès à l'information disponible sur ces banques de données se fait alors principalement par un intermédiaire : le bibliothécaire. Les années 80 sont quant à elles marquées par l'arrivée du multimédia, avec la naissance du cédérom. Celui-ci est moins cher que les banques de données en ligne, et son utilisation plus simple. Mais la véritable révolution technologique dans le domaine de l'information réside dans l'apparition d'Internet, réseau informationnel de couverture mondiale modifiant fondamentalement le paysage documentaire actuel.

Ordinateurs et réseaux sont ainsi devenus de formidables vecteurs de l'information, permettant de traiter rapidement une masse considérable d'informations accessible simultanément dans des lieux différents. Dans *Apprendre à s'informer : une nécessité*, les auteurs notent à ce propos³ : « *Alors que le rôle de l'information ne cesse de croître et que, simultanément, son volume devient gigantesque, les moyens de se la procurer mettent en jeu des technologies dont la capacité et le temps de traitement subissent une progression vertigineuse* ».

Parallèlement à ces évolutions techniques, des évolutions comportementales se font jour. Les structures publiques, parmi lesquelles les bibliothèques, se sont

² **BERNHARD, Paulette.** Apprendre à maîtriser l'information : des habiletés indispensables dans une société du savoir. *Education et Francophonie*, 26 (1), cité par **PIOLAT, Annie.** *La recherche documentaire : Manuel à l'usage des étudiants, doctorants et jeunes chercheurs.* Marseille : Solal, 2002, p. 17

³ **BRETELLE-DESMAZIERES Danièle, COULON Alain, POITEVIN Christine.** *Apprendre à s'informer : une nécessité : évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises.* Saint-Mandé : Association internationale de recherche ethnométhodologique, 1999. 114 p.

informatisées et connectées. Les ménages quant à eux commencent véritablement à s'équiper en matériel informatique et à pouvoir accéder à Internet à domicile⁴. Ces bouleversements techniques ont donc été largement relayés par une majorité de la population, ce qui n'est pas sans conséquence sur la perception que celle-ci peut avoir de l'information. Ainsi, si l'information disponible sur le web a pour caractéristique d'être instantanée et abondante, il convient également de signaler qu'elle est plus ou moins pertinente, et qu'il est parfois difficile d'accéder à toute l'information disponible au travers des labyrinthes de la « toile ». Or, si ces deux premières caractéristiques – l'instantanéité et l'abondance – sont incontestablement un atout technique et quantitatif, elles ont souvent tendance à être assimilées à un gage de qualité, et à voiler leurs pendants négatifs : le trop d'information d'une part, et la difficulté à évaluer la qualité de l'information d'autre part.⁵

Cette nouvelle donne informationnelle amène donc à une valorisation des compétences documentaires à tous les stades de la vie. Ainsi, maîtriser les processus cognitifs qui permettent d'accéder à l'information et de la traiter de façon efficace, constitue un atout majeur.

Or, la maîtrise de ces processus n'est pas innée. Pour que toute personne soit en mesure d'acquérir ces compétences informationnelles, la formation à la recherche documentaire s'impose comme étant un élément indispensable.

1.1.3 L'échec universitaire

Lors d'une conférence de presse donnée le 7 octobre 2002, Luc Ferry, Ministre de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, constate l'importance de l'échec universitaire dans les premiers cycles : « *Force est également de constater que la "fracture scolaire" dans les premiers cycles*

⁴ Selon une enquête effectuée le 28 mars 2002 pour France Télécom, « 71 % des Français utilisent un ordinateur, soit à domicile (58%), soit à leur travail (50%) ; 53 % ont un accès à Internet, soit à domicile (38%), soit à leur travail (36%) » ; « 28 % se connectent tous les jours ou presque ». HUBERTJEAN Muriel. *Les français et internet*, 2002 (page consultée le 03 janvier 2004) http://www.tns-sofres.com/etudes/corporate/280302_internet.htm

⁵ Selon une enquête réalisée par la SOFRES le 28 mars 2002 pour France Télécom, « plus de la moitié des internautes considèrent Internet comme une source d'information incontournable » ; « 83% des internautes déclarent trouver facilement les informations qu'ils recherchent sur Internet ». HUBERTJEAN Muriel. *Les français et internet*, 2002 (page consultée le 03 janvier 2004) http://www.tns-sofres.com/etudes/corporate/280302_internet.htm

universitaires n'a pas été réduite et que la probabilité de réussite est décevante pour un trop grand nombre d'étudiants. C'est l'un des symptômes d'une réalité malheureusement préoccupante pour l'ensemble de l'enseignement supérieur : si le pari de la démocratisation a été gagné sur le plan quantitatif, il reste encore largement à réussir sur le plan qualitatif.»

En effet, sur le plan quantitatif, les effectifs universitaires n'ont cessé, jusqu'à une période relativement récente, de croître : l'augmentation du nombre de lycéens obtenant leur baccalauréat, entraînait de façon concomitante l'inscription d'une grande partie de ces nombreux bacheliers dans l'enseignement supérieur. La massification de l'enseignement supérieur s'est alors accompagnée d'une massification de l'échec universitaire, la sélection se faisant véritablement à l'issue de la première année. Ainsi, seuls 37% des étudiants de DEUG obtiendraient leur diplôme en deux ans. Si Odile Riondet relativise ce chiffre, elle confirme cependant, dans l'ouvrage collectif *Former les utilisateurs de la bibliothèque*, le problème de l'échec universitaire⁶ : « *Cette massification n'est pas allée sans poser problème[...]. Accédaient à l'université des jeunes au profil différent de celui des étudiants antérieurs. On se trouvait avec une population qui courait à l'échec dans des proportions jusque-là inconnues – un échec qui se lisait dans les statistiques. [...] Il n'était pas possible d'accepter qu'un quart, un tiers voire la moitié des étudiants de DEUG n'obtienne aucun diplôme ou abandonne l'université après quelques mois.* » Un peu plus loin, elle analyse les causes de ce taux d'échec important : « [...] *un certain nombre d'étudiants arrivent dans le supérieur sans maîtriser les techniques de base nécessaires pour suivre cet enseignement* ».

Cette idée d'une nécessaire maîtrise de « techniques de base » est également formulée par Edgar Morin, le 24 mars 1998, lors de la clôture des journées d'étude consacrées à la transdisciplinarité dans l'enseignement⁷. Il y souligne la nécessité de permettre l'apprentissage de « *concepts et opérateurs transversaux* », à l'université : « [...] *les questions épistémiques qui portent sur les connaissances doivent être posées. Ces questions ne sont formulées ni dans les lycées, ni à*

⁶ RIONDET Odile. *Former les utilisateurs de la bibliothèque*. Villeurbanne : Enssib, 2000. 230p.

⁷ MORIN Edgar. *Le défi du XXIème siècle : relier les connaissances*. Paris : Seuil, 1999, 471 pp., p.395.

l'Université, que ce soit pour les scientifiques, les littéraires ou les historiens. Si réforme il doit y avoir dans ce domaine, elle doit viser l'Université [...]. Je pense [...] qu'un dixième des cours devrait porter sur les problèmes épistémiques, à commencer par celui des concepts et opérateurs transversaux. »

Les compétences informationnelles acquises lors d'une formation à la recherche documentaire font partie de ces concepts et opérateurs transversaux. Edgar Morin situe idéalement cet apprentissage dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement au niveau de l'Université. Les travaux d'Alain Coulon vont également dans ce sens⁸. Par le biais de différentes études, il met en avant la nécessité pour l'étudiant de développer un certain nombre d'habiletés proprement universitaires, pour devenir réellement étudiant dans les faits, et échapper ainsi à l'échec. C'est là le principe d'affiliation. Dans ces habiletés permettant l'affiliation de l'étudiant, la recherche documentaire occupe une place importante. Ainsi, dans *Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire à l'université*, Alain Coulon constate, en analysant les résultats d'une enquête, que les étudiants ayant suivi un enseignement de recherche documentaire sont plus nombreux à réussir leur DEUG en deux ans que ceux n'ayant pas suivi cette formation.

La nécessité de maîtriser l'information dans notre société, et la validité d'une formation à la recherche documentaire pour lutter contre l'échec universitaire, sont donc devenues les bases de réflexion des autorités institutionnelles compétentes en la matière, pour initier une généralisation des formations à l'information à l'université.

⁸ **COULON Alain.** *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire.* Paris : Presses universitaires de France, 1997, 219 p.

COULON Alain. *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'université de Paris VIII.* Saint-Mandé : Association internationale de recherche ethnométhodologique, 1995. 100 p.

COULON Alain. *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire à l'université.* Saint-Mandé : Association internationale de recherche ethnométhodologique, 1999, 75 p.

1.2. L'institutionnalisation progressive des formations à la maîtrise de l'information

Face aux nouveaux besoins informationnels, quelques initiatives individuelles permettent de mettre en place les premières formations à l'information dans l'enseignement supérieur.

Parallèlement à ces expériences novatrices mais peu courantes, l'accroissement de l'échec universitaire en premier cycle imposait une réponse politique pour modifier cet état de fait, l'échec universitaire ayant toujours eu un caractère propre à émouvoir particulièrement l'opinion publique. C'est ainsi que les formations documentaires dans l'enseignement supérieur se sont peu à peu développées et institutionnalisées.

1.2.1 1970-1980 : Mise en place des bases organisationnelles et des principes

L'Etat va tout d'abord inciter au développement de ces formations en mettant en place les structures institutionnelles adéquates, afin de soutenir et favoriser les premières expériences de formations à l'information dans l'enseignement supérieur.

C'est ainsi que le Bureau National de l'Information Scientifique et Technique (BNIST), est créé en 1973. Celui-ci a pour objectif de « définir et promouvoir une politique nationale en matière d'information ». Il jouera donc un rôle non négligeable dans l'impulsion donnée à la mise en place et au développement de ces formations. Des groupes de travail se constituent, de nombreuses réflexions sur la formation à l'information dans l'enseignement supérieur voient le jour, et les premières expériences de formation se mettent en place.

Les années 1970-1980 voient ainsi la mise en place des bases organisationnelles et des principes fondateurs des formations à l'information. Cette première approche ne cessera par la suite d'être enrichie au fur et à mesure des avancées de la formation à l'information dans l'enseignement supérieur.

1.2.2 1980-1990 : la décennie de l'expérimentation

Les deux faits marquants des années 80, dans le domaine de la formation à l'information, sont d'une part le développement régulier des expérimentations pédagogiques en matière de formations documentaires, et d'autre part, la réforme de l'enseignement supérieur instituée par la loi «Savary» de 1984.

Au niveau expérimental, les Grandes Ecoles se sont véritablement impliquées dans la réflexion pédagogique que nécessite toute formation. C'est ainsi que, de 1981 à 1990, des enseignements de méthodologie documentaire ont pu être progressivement intégrés à la formation générale des élèves, et être améliorés en fonction des bilans effectués. Le fait que les premières grandes expériences de formation à l'information voient essentiellement le jour auprès des grandes écoles n'est pas un hasard. En effet, l'apparition de nouvelles technologies de l'information telles que les banques de données et les cédéroms s'accompagne d'une volonté politique de donner aux futurs cadres et ingénieurs les moyens de s'en servir pour les préparer à leur avenir professionnel.

Dans le domaine de l'université, les expériences innovantes, comme celle de Paris VIII, ont également pu se développer en s'appuyant, à partir de 1984, sur la loi dite « Savary ». Cette loi, qui instaurait la possibilité d'une réforme des premiers cycles universitaires, visait en effet également à développer l'enseignement méthodologique, et notamment l'information scientifique et technique dans le cadre de l'apprentissage de « langages fondamentaux ». Ainsi, l'article 14 du texte de loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur précise les objectifs du 1^{er} cycle universitaire et mentionne notamment l'acquisition de méthodes de travail: « *le premier cycle a pour finalités [...] de permettre à l'étudiant d'acquérir, d'approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales, d'acquérir des méthodes de travail et de se sensibiliser à la recherche* ».

Cette loi, qui aurait permis de généraliser l'inscription des formations à l'information dans les cursus des étudiants primo-entrants, n'a cependant été que peu suivie d'effets. Elle apparaît cependant comme un révélateur des tendances déjà à l'œuvre dans la formation à l'information. La volonté d'inscrire ces formations dans les cursus est en effet le fruit des différentes expériences et

réflexions menées auparavant auprès d'universités et d'écoles pilotes. Les conclusions de ces différents travaux sont convergentes. Elles démontrent globalement qu'il serait judicieux que l'ensemble des élèves de l'enseignement supérieur puisse bénéficier de formations à l'information, que l'intégration de ces formations dans un enseignement disciplinaire est nécessaire pour que l'étudiant s'approprie efficacement les notions abordées, et que les formateurs enseignants pourraient avec profit collaborer avec les professionnels de l'information.

Parallèlement à ces expérimentations et à ces premières conclusions, les structures institutionnelles continuent à se mettre en place pour répondre à la nouvelle dynamique qui se crée dans le domaine de la formation à l'information dans l'enseignement supérieur. Les années 80 voient ainsi se développer les structures en « IST », chargées de diffuser l'information scientifique et technique : c'est le cas des CADIST (centre d'acquisition et de diffusion de l'information scientifique et technique), de l'IIST (Institut de l'information scientifique et technique, actuel INIST), du serveur SUNIST (serveur universitaire national d'information scientifique et technique). Le réseau des URFIST (Unité Régionale pour la Formation à l'Information Scientifique et Technique) est quant à lui créé en 1982, par la Direction des Bibliothèques, des Musées et de l'Information Scientifique et Technique (DBMIST).

Les années 80 sont riches en expérimentations dans le domaine de la formation des élèves de l'enseignement supérieur à l'information. Malgré la diversité et la multiplicité des expériences, celles-ci aboutissent à un discours relativement homogène concernant les modalités de la formation. Un certain nombre de principes se dégagent ainsi de ces expériences, notamment celui de la nécessité d'inscrire la formation à la recherche documentaire dans les cursus universitaires, et celui de la souhaitable collaboration entre enseignants et professionnels de l'information. En généralisant les formations à la recherche documentaire, les années 90 valideront à grande échelle la pertinence de ces principes.

1.2.3 1990-2000 : la généralisation progressive des formations

Les années 90 ont en effet été marquées par le développement des formations documentaires à l'université. Plusieurs facteurs institutionnels y ont contribué, notamment le lancement d'un appel d'offre en 1992, la modification des statuts du corps de conservateur la même année, et la mise en place de la Méthodologie du travail Universitaire (MTU) en DEUG, dans le cadre de la loi de 1997, dite loi «Bayrou» .

En 1992, la modification statutaire du corps des conservateurs de bibliothèques par le décret n° 92-26 du 9 janvier 1992, inscrit dans les textes une nouvelle mission pour cette catégorie de personnel : il est dorénavant précisé dans leurs statuts, que les conservateurs peuvent assurer des missions de formation. Cette inscription de la formation dans le statuts des conservateurs des bibliothèques met en avant l'importance accordée dorénavant à la formation des étudiants à la recherche documentaire, et permet d'envisager de véritables collaborations entre les enseignants et le personnel de bibliothèque, dans la mise en place de ces formations.

La même année, un appel d'offre est lancé par le Ministère de la Recherche auprès des universités et Grandes écoles. Il s'agissait d'aider financièrement les initiatives de formation à l'information dans l'enseignement supérieur. Celles-ci, pour correspondre à l'appel d'offre, devaient être intégrées au cursus universitaire, générer une collaboration entre professionnels de l'information et enseignants, et comptabiliser au moins vingt heures de formation. Après un premier bilan, l'appel d'offre est renouvelé en 1995, nouvelle expérimentation qui donnera également lieu à une évaluation.⁹ Cette incitation ministérielle a porté ses fruits, en impulsant une véritable dynamique dans la mise en place de formations à l'information à l'université, et en préparant le terrain universitaire pour une réforme de l'enseignement supérieur.

Ce n'est cependant qu'en 1997, avec la loi dite «Bayrou», que s'effectue le passage de l'incitation à l'obligation. En effet, l'arrêté du 9 avril 1997, relatif au

⁹ **BRETELLE-DESMAZIERES Danièle, COULON Alain, POITEVIN Christine.** *Apprendre à s'informer : une nécessité.* [Saint-Mandé] : Association internationale de recherche ethnométhodologique ,1999, 114 p.

diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, instaure une nouvelle organisation des enseignements. Ceux-ci, répartis en semestres, comprennent dorénavant en DEUG trois unités d'enseignement, dont une « *unité de méthodologie du travail universitaire* » (MTU). Celle-ci prend place dans le premier semestre du DEUG, et doit permettre : « *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.* » Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale précise en mai 1997 les objectifs poursuivis par la mise en place de ces modules de MTU : « *Cette unité contribue à promouvoir l'autonomie des étudiants et leur fournit les méthodes et techniques utiles à la poursuite d'études : 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 [...]* ».

Pour la première fois, un arrêté relatif à l'organisation des enseignements insiste sur la nécessité de former les étudiants à l'information. Cependant, cet arrêté s'inscrit déjà dans le cadre d'une relative autonomie des universités. C'est donc à elles que revient la charge d'insérer et de faire appliquer ces nouvelles dispositions dans leur organisation générale de formation. En effet, si la réforme de 1997 donne un cadre, elle laisse aux universités une grande part de liberté dans l'organisation de ces enseignements. C'est pourquoi certaines universités ont pu construire des unités d'enseignement documentaires sans avoir recours aux bibliothèques, ou encore mettre à profit ces heures de MTU pour enseigner une méthodologie purement disciplinaire.

Afin d'accompagner au mieux les différents acteurs dans la mise en place de ces formations à l'information inscrites dans les cursus de 1^{ers} cycles, L'Etat créé de nouveaux outils. Une brochure a ainsi été réalisée par un groupe d'experts à la demande du ministère. Celle-ci permet d'alimenter la réflexion en matière de contenus, de partenaires, d'objectifs, de niveau et de durée de la formation¹⁰. La

¹⁰ *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme*. Paris : Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie, 1999, 82 p.

création du serveur FORMIST¹¹ va également dans ce sens, puisqu'il s'agit notamment de mutualiser les ressources pédagogiques dans le domaine de la formation à la recherche documentaire et de permettre l'échange d'expériences.

Les formations à la recherche documentaire sont relativement récentes. Elles sont cependant marquées par une progression certes lente, mais néanmoins nette, vers leur inscription dans les cursus universitaires.

Tout au long de cet historique, nous avons employé de façon à priori indifférenciée les termes de « formation à la recherche documentaire », « formation à l'information », « formation documentaire »... Il semble à présent nécessaire, avant d'aller plus loin, d'effectuer un point sur ces différentes dénominations.

1.3. Formation à la recherche documentaire, formation à l'information : définitions

La littérature sur le sujet qui nous préoccupe est abondante, les colloques, groupes de travail et autres rapports en sont bien souvent la source. Si cela tend à prouver l'intérêt que le monde des bibliothèques accorde au domaine de la « formation des usagers », une recherche rapide dans cette masse de compte-rendus et réflexions nous amène à effectuer une constatation pour le moins étonnante : il n'existe pas de terme fiable et clairement défini pour désigner le type de formation dont il s'agit.

Paradoxe de ces formations sans terme définitoire : les principes de base de la recherche documentaire consistant notamment à définir et délimiter son sujet avant même d'aller plus loin, justement pour pouvoir aller plus loin...

Formation à la méthodologie documentaire, formation à l'information, formation à la recherche documentaire, formation à la maîtrise de l'information,

¹¹ FORMIST est un « Réseau francophone pour la Formation à l'usage de l'Information dans l'Enseignement Supérieur » créé par la SDBD pour répondre aux besoins des structures de l'enseignement supérieur en matière de formation à la recherche d'information. <http://formist.enssib.fr/>

formation à l'usage de l'information, formation aux outils et aux techniques documentaires... La langue française ne dispose pas pour le moment d'un véritable synonyme de l'expression « information literacy » adoptée par les anglo-saxons. La multiplicité des expériences que nous avons mentionnées plus haut a en effet donné lieu à une multiplicité de termes pour les désigner. Afin de faciliter notre étude, nous avons décidé d'utiliser le terme de « formation à la recherche documentaire ». Notons cependant que nous emploierons cette expression dans l'acception la plus large possible.

A défaut de pouvoir utiliser un terme générique désignant l'ensemble des formations qui nous intéressent, il est possible d'approcher une définition globale de ces formations, en étudiant les objectifs que celles-ci se proposent d'atteindre.

Dans un article intitulé « *La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur* », Alain Colas précise ainsi les enjeux de la formation documentaire dans la formation initiale des étudiants¹². Il s'agit de leur permettre : « *l'acquisition d'une autonomie dans leur accès à l'information ; une meilleure intégration dans l'environnement de travail universitaire ; la lutte contre l'échec dans les premiers cycles ; une meilleure préparation à la vie professionnelle.* » Ces objectifs généraux, que nous avons déjà évoqué comme étant les causes de la mise en place des formations à la recherche documentaire dans le paysage universitaire français, sont ensuite déclinés en fonction de l'avancement des étudiants dans leurs études :

« - au 1^{er} niveau : donner aux étudiants les moyens de l'autonomie par une meilleure connaissance du rôle de la documentation et de l'information dans leur apprentissage.

- au 2^{ème} niveau : donner aux étudiants les moyens d'être plus efficaces dans leur formation disciplinaire et dans leur vie professionnelle grâce à une véritable maîtrise de l'usage de l'information scientifique et technique. »

¹² COLAS Alain. La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1999, t. 44, n°1, p. 24-29.

Si ces objectifs sont clairs, ils n'impliquent pas de contenus spécifiques, l'auteur arguant du fait que les formations à l'usage de l'information sont soumises dans leur application effective aux disciplines dans lesquelles elles s'inscrivent.

La même année, le rapport Van Dooren précise ces objectifs en mettant en avant les compétences attendues des étudiants à l'issue de la formation¹³ : il s'agit de « *connaître les méthodes et les outils de recherche de l'information, donner une idée claire des ressources disponibles, savoir y accéder, pouvoir les trier, les critiquer, les synthétiser* ».

Former les étudiants à la recherche documentaire, c'est donc donner à ces étudiants les compétences nécessaires à l'autonomie documentaire, non seulement dans la recherche d'information, mais également dans l'utilisation et le traitement de celle-ci. Il s'agit de donner aux étudiants les bases logiques, méthodologiques et techniques suffisantes pour leur permettre ensuite de réactualiser autant que nécessaire leurs connaissances.

Or, si ces formations peuvent ainsi être traduites en terme d'objectifs généraux, l'application de ces objectifs dans une formation concrète implique la prise en compte de nombreux facteurs propres au contexte particulier de cette formation : la discipline étudiée et le niveau de l'étudiant, mais aussi les ressources documentaires de l'université, l'insertion ou non de l'université dans des réseaux documentaires, le nombre de formateurs, le nombre d'heures de formation, ou encore l'existence d'une salle de formation spécifique... Autant de facteurs propres à chaque université et SCD, dont toute formation sera inévitablement dépendante pour ses modalités d'application.

L'absence de terme générique pour désigner les formations à la recherche documentaire et assimilées, et la diversité typologique de celles-ci, semblent vouer à l'échec toute tentative de définition un tant soit peu détaillée de ces formations.

Dans la suite de notre exposé, nous nous proposons donc de considérer comme formation à la recherche documentaire toute formation dont les objectifs affichés sont la maîtrise de tout ou partie des compétences indiquées plus haut.

¹³. VAN DOOREN Bruno. *Rapport: Bibliothèques universitaires et nouvelles technologies*. Paris, 1999. Ministère de l'Éducation nationale (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.education.gouv.fr/rapport/vandooren/index.htm>

2. LA FORMATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE AVANT LA REFORME LMD

Les dernières décennies du XX^{ème} siècle ont permis d'inciter progressivement les universités à inscrire la formation à la recherche documentaire dans les cursus universitaires. Mais quel impact ces mesures incitatives ont-elles eu sur la réalité des formations à la recherche documentaire ? Afin d'obtenir une vision globale de ces formations telles qu'elles existaient avant le LMD, nous allons à présent en dresser un panorama général, en analysant les données fournies par les SCD lors de notre enquête.

2.1. L'inscription dans les cursus

2.1.1 Le premier cycle universitaire

Si la loi Bayrou, par le biais de la MTU, préconise la mise en place de formations à la recherche documentaire pour les étudiants de première année, celle-ci n'est pas systématisée dans toutes les universités ni dans toutes les disciplines. Une large majorité des universités (77,4%) propose en effet des formations à la recherche documentaire inscrite dans les maquettes de premier cycle. Par conséquent, un peu plus d'un cinquième d'entre elles n'en proposent pas. On peut noter une différence assez nette en fonction des domaines disciplinaires représentés. En effet, alors qu'en Droit-Economie-Gestion, 37% des universités n'ont pas inscrit la formation à la recherche documentaire dans leurs maquettes de premier cycle, ce n'est le cas que pour 16% des universités scientifiques. Ceci s'explique, ainsi que nous le confirmeront plusieurs de nos interlocuteurs, par une différence des besoins en formation selon les disciplines.

Si la loi Bayrou a permis la généralisation de l'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les cursus de premier cycle, celle-ci n'est donc pas pour autant devenue systématique. Cet état de fait peut constituer l'explication d'un autre phénomène observé lors de notre enquête : la moitié des SCD nous ayant répondu proposent, parallèlement à l'offre éventuelle de l'université, une formation hors cursus à ce même public.

2.1.2 Les deuxième et troisième cycles

Pour les deuxième et troisième cycles, la formation à la recherche documentaire n'est pas réglementée par les textes. Nous observons, à travers les réponses au questionnaire, que si la formation inscrite dans les cursus est cependant quantitativement conséquente, la formation hors cursus continue à occuper une place importante. Ainsi, 69% des réponses indiquent l'existence d'une offre de formation à la recherche documentaire dans les maquettes de 2^{ème} cycle. Pour les 3^{ème} cycles, il s'agit de 60,7% des réponses. Quant à l'offre de formation hors cursus proposée par le SCD, on observe une progression inversée : 53,6% des SCD ayant répondu proposent aux étudiants de 2^{ème} cycle des formations à la recherche documentaire hors cursus, tandis que pour les 3^{ème} cycles, cette proportion passe à 57,1%. Il apparaît donc qu'il y a corrélation entre le taux d'inscription de formations à la recherche documentaire dans les cursus et l'existence ou non d'une offre hors cursus par le SCD. Cependant, une proportion non négligeable de bibliothèques universitaires propose des formations hors cursus en concurrence apparemment directe avec l'offre de l'université. On peut dès lors s'interroger sur les collaborations qui existent entre ces deux institutions dans la formation des étudiants.

2.2. Les acteurs de la formation

2.2.1 La participation des SCD aux formations

Les formations proposées par les SCD en dehors des cursus universitaires, sont assurées par le personnel de la bibliothèque.

Pour les formations à la recherche documentaire inscrite dans l'offre de l'université, les bibliothèques participent très massivement. Cela n'est cependant pas systématique. Ainsi, alors que 77,4% des répondants affirment que l'université proposait des formations à la recherche documentaire en 1^{er} cycle, ils ne sont plus que 72,4% à préciser que le SCD participait à ces formations. Une des personnes interrogées confirme : « *Les historiens par exemple, qui ont un rapport tout à fait particulier aux documents, se sont organisés eux-mêmes et n'ont jamais souhaité*

se rapprocher de la BU, donc ils assurent eux-mêmes les cours de documentation ». A l'intérieur d'une même université, la participation du SCD peut donc varier, en fonction des UFR. Les raisons peuvent être liés aux besoins de formation propres à chaque discipline, nous l'avons déjà évoqué, mais il s'agit bien souvent d'une question relationnelle, et de conviction plus ou moins grande de la part des acteurs – qu'il s'agisse des universitaires ou du personnel du SCD – quant à l'intérêt de former les étudiants à la recherche documentaire. Lors des entretiens, toutes les personnes interviewées ont insisté sur ce point. L'une d'elle synthétisait ainsi : « *Bien souvent, on se rend compte que quand il y a des convictions par rapport à la documentation, c'est qu'il y a des personnes convaincues derrière. Tout repose sur la conviction des différents acteurs, dans le domaine de la formation, chaque départ remet tout en cause* ».

Dans la majorité des cas, au-delà de ces questions relationnelles qui peuvent freiner la coopération entre SCD et université, les bibliothèques ont cependant un rôle actif dans les formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus universitaires.

2.2.2 Collaboration et répartition des rôles

Lorsque la bibliothèque participe aux formations inscrites dans les cursus, une collaboration se met en place entre enseignants et bibliothécaires dans 88% des cas. Cette collaboration prend toutefois des aspects très divers d'une formation à l'autre. Il existe finalement autant de formes de collaboration entre enseignants et bibliothécaires que de formations à la recherche documentaire. Nous avons cependant pu faire ressortir deux grands types de collaboration : l'un plus théorique, qui se situe en amont des séances de formations, et l'autre plus ancré dans la pratique.

La collaboration « théorique » entre enseignants et bibliothécaires se focalise sur la modélisation de la formation : tandis que l'enseignant indique les objectifs assignés aux séances de formation à la documentation en fonction de la discipline et du niveau des étudiants, le bibliothécaire va intégrer ces objectifs et les mettre en perspective avec les étapes méthodologiques de la recherche et les

outils nécessaires. Il préparera ensuite ses cours dans cette optique, avant d'assurer la formation proprement dite ou de former les tuteurs chargés d'assurer cette formation. Une des personnes ayant répondu au questionnaire résume tout à fait ce type de collaboration : « *enseignants : appui logistique et préparation des sujets ; bibliothécaires : formation intégrale* ». C'est cette forme de collaboration en amont de la formation proprement dite qui est la plus développée dans les SCD ayant participé à l'enquête.

La collaboration « pratique » quant à elle est axée sur le déroulement même des séances. Le bibliothécaire va alors assurer une partie de la formation liée aux outils et techniques de recherche, tandis que l'enseignant assurera la partie plus disciplinaire de la formation. Un des formateurs interrogés explique le déroulement de la séance où bibliothécaires et enseignants forment les étudiants à deux voix : « *[les enseignants] assistent parfois à tout ou partie de la formation, et dans ce cas interviennent pour donner des appréciations sur la pertinence des références trouvées dans les diverses bases de données* ». Nous avons eu la possibilité d'observer ce type de collaboration à Paris III, lors d'une séance de formation destinée à des étudiants de première année : le bibliothécaire assurait un cours de technique et de méthodologie documentaire en présentant différents catalogues et bases ainsi que leurs modalités d'interrogation, tandis que l'enseignant, présent dans la salle de formation, passait de groupe en groupe pour réorienter les équations de recherche des étudiants, pour analyser quel type de documents convenait à tel type de sujet, ou encore pour aider à faire éclore une problématique.

Entre ces deux grands modèles, les frontières sont floues, et c'est bien souvent l'évaluation des étudiants qui fait le lien entre eux. En effet, lorsque ceux-ci sont évalués sur les compétences acquises lors de la formation à la recherche documentaire, un travail collaboratif entre enseignants et bibliothécaires se met également en place, travail collaboratif constitué d'aller-retours constants entre les protagonistes. L'évaluation de l'étudiant revêt principalement deux formes distinctes : soit il est interrogé, par le biais d'un devoir sur table, sur un sujet donné, soit il est évalué sur le travail de recherche documentaire et de bibliographie qu'il a fourni pour constituer un dossier, un exposé, ou encore un

mémoire. Dans le premier cas, il est courant que le bibliothécaire se charge de l'élaboration du devoir en concertation avec l'enseignant, ainsi que de la correction des copies. C'est cependant l'enseignant qui se charge du « *retour d'évaluation* » auprès des étudiants. Dans le second cas, il est fréquent que les deux acteurs se constituent en jury pour évaluer de façon globale les aptitudes méthodologiques fournies par l'étudiant.

Cette typologie des collaborations et de la répartition des rôles permet d'en obtenir une vision générale. Cependant, les modalités de la collaboration restent spécifiques à chaque formation. En effet, celles-ci varient en fonction des modalités des formations observées.

2.3. Les modalités de la formation

2.3.1 Module ou élément de module

Les formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus le sont majoritairement en tant qu'élément d'un module plus large. Dans le cadre du premier cycle, ces formations font, à hauteur de 81%, partie du module de MTU instauré par la loi Bayrou. Un peu moins d'un cinquième des répondants indique cependant que la formation à la recherche documentaire constitue un module à part entière. Dans le deuxième cycle, la répartition de la formation entre module d'enseignement et élément d'un module calque exactement celle qui a cours en premier cycle.

C'est en troisième cycle que l'on observe une répartition différente, puisqu'un tiers des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus constitue un module d'enseignement à part entière. On peut émettre l'hypothèse que l'augmentation des recherches personnelles approfondies, et la diminution des cours disciplinaires en 3^{ème} cycle, constituent l'explication de ce phénomène.

Les formations à la recherche documentaire, lorsqu'elles sont inscrites dans les cursus universitaires, le sont donc principalement sous la forme d'un élément

de module, bien qu'en 3^{ème} cycle celles-ci tendent à occuper une place plus importante, en tant que module d'enseignement à part entière.

2.3.2 Formations obligatoires, optionnelles ou facultatives

Les formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus font partie de l'offre de formation de l'université. Le terme d'offre est ici révélateur, car si l'étudiant peut suivre ce module ou cet élément de module, il n'est pas systématiquement tenu de le faire. A travers les marges de liberté laissées à l'étudiant dans le choix de sa formation, on perçoit aisément les étapes à partir desquelles l'apprenant est censé être plus autonome et à même de savoir ce dont il a besoin.

Ainsi, la quasi-totalité (91,3%) des formations à la recherche documentaire sont obligatoires pour les étudiants de 1^{er} cycle. Ceux-ci ont des besoins importants en formation à la recherche documentaire, notamment pour commencer le travail d'affiliation nécessaire à leur réussite universitaire. Cependant, il est courant qu'à ce stade, les étudiants ne soient pas encore conscients de leurs lacunes et besoins, comme en témoignent de nombreux bibliothécaires-formateurs. C'est pourquoi les cours sont très majoritairement obligatoires pour les étudiants de 1^{er} cycle.

En 2^{ème} cycle, on observe une nette diminution du caractère obligatoire, bien que celui-ci concerne encore plus de la moitié des formations (60%). Parallèlement, les formations sont de plus en plus proposées de façon optionnelle ou facultative (20% chacune). Lors d'une formation optionnelle, l'étudiant doit choisir parmi une série d'options, il peut par exemple s'inscrire à l'option formation à la recherche documentaire, ou choisir de s'inscrire plutôt à une option informatique ou encore linguistique. Lors d'une formation facultative, il s'agit seulement d'une possibilité : un enseignement complémentaire est proposé à l'étudiant, qui est absolument libre de s'y inscrire ou non.

En 3^{ème} cycle, la formation à la recherche documentaire reste majoritairement obligatoire (64,7% des réponses obtenues). C'est également dans ce cycle d'étude que l'on trouve le plus de formations à la recherche documentaire proposées de façon facultative (23,5%). En 1^{er} cycle, celles-ci ne représentaient en

effet que 4,3% des réponses, tandis qu'elles en représentaient déjà 20% en 2^{ème} cycle. Cette progression du caractère facultatif des formations à la recherche documentaire en fonction du cycle d'étude rejoint l'analyse que nous faisons plus haut concernant le caractère obligatoire des formations en 1^{er} cycle : un étudiant de 3^{ème} cycle est censé pouvoir gérer plus facilement lui-même ses besoins en formation qu'un étudiant de 1^{ère} année ; il est également censé avoir déjà intégré les bases méthodologiques nécessaires à son travail de recherche.

2.3.3 Évaluation des étudiants

L'évaluation des étudiants est le troisième critère que nous avons utilisé pour définir les modalités d'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les cursus. Ce dernier critère est intrinsèquement lié au caractère obligatoire, optionnel ou facultatif de l'enseignement dispensé. Les réponses obtenues à la question « *Ces formations étaient-elles prises en compte dans l'évaluation de l'étudiant pour la validation du module ?* » sont en effet révélatrices de ce lien. Les formations à la recherche documentaire inscrites de façon obligatoire dans les cursus donnent majoritairement lieu à une évaluation, mais cela ne semble cependant pas systématique. Ainsi, la formation est obligatoire pour la plupart des étudiants de 1^{er} cycle (91,3%), mais ne donne lieu à une évaluation que dans 76,2% des cas. Pour le 3^{ème} cycle, l'écart entre les deux données est moindre, puisque 64,7% des formations à la recherche documentaire sont obligatoires, tandis que 58,8% des étudiants sont évalués dans le cadre de cet enseignement.

Certains contacts que nous avons eu par la suite nous permettent pourtant d'émettre l'hypothèse que certaines personnes ont répondu négativement à cette question du fait que la formation à la recherche documentaire qu'ils décrivaient n'était pas assortie d'une note distincte des autres enseignements. Or, un enseignement peut donner lieu à une vérification plus générale des acquis de l'étudiant, notamment par le biais d'une évaluation des recherches bibliographiques effectuées pour un dossier. Que la notion d'évaluation ait été ou non légèrement amputée de sa signification, on peut cependant observer une

corrélation entre le caractère obligatoire de la formation et la validation des acquis à l'issue de celle-ci.

On peut donc affirmer que plus une formation inscrite dans les cursus est prescrite, plus elle est assortie d'une évaluation de l'étudiant et de ses nouveaux acquis.

2.4. Les objectifs et contenus de la formation

2.4.1 Les objectifs des formations à la recherche documentaire

Lorsqu'une formation est mise en place, c'est bien entendu dans le but de permettre aux apprenants d'atteindre un certain nombre d'objectifs. Afin de permettre une lecture homogène de ceux assignés aux formations à la recherche documentaire selon le niveau des étudiants, nous avons choisi de reprendre, dans l'élaboration du questionnaire, les quatre objectifs retenus dans la brochure *Repères pour l'élaboration d'un programme* : atteindre une culture de base de l'information, maîtriser l'information dans sa discipline, maîtriser des outils élaborés, et utiliser l'information de manière experte. Un des premiers phénomènes que l'on peut observer à la lecture des réponses est le parallèle frappant qui existe entre les objectifs assignés aux formations hors cursus et ceux assignés aux formations inscrites dans les cursus. L'objectif principal qui se dégage pour chaque cycle est en effet le même dans les deux cas : culture de base de l'information en 1^{er} cycle (52,6% hors cursus ; 56,8% dans les cursus), maîtriser l'information dans sa discipline en 2^{ème} cycle (40,7% hors cursus ; 37,5% dans les cursus), et maîtriser des outils élaborés en 3^{ème} cycle (34,3% hors cursus ; 32,7% dans les cursus).

Pourtant, si un objectif principal se dégage clairement des réponses obtenues pour les deux premiers cycles universitaires, ce n'est pas le cas pour le 3^{ème} cycle. En effet, la maîtrise des outils élaborés et la maîtrise de l'information dans la discipline sont deux objectifs aussi importants l'un que l'autre dans la formation hors cursus, tandis que c'est véritablement la maîtrise d'outils élaborés qui prévaut dans les formations inscrites dans les cursus de 3^{ème} cycle, talonnée par

la maîtrise de l'information disciplinaire et l'utilisation experte de l'information (26,5% chacune).

Dans les formations à la recherche documentaire, la progression à l'intérieur de niveaux de difficultés est donc fonction du niveau attendu des étudiants selon leur cycle d'étude. Cette progression est cependant plus sensible dans les formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'un enseignement faisant partie de l'offre de l'université sera plus formalisé, balisé par un parcours plus construit et plus aisément ambitieux.

2.4.2 Les contenus des formations

Si les objectifs assignés à la recherche documentaire se révèlent aisément identifiables selon les cycles d'étude concernés, c'est beaucoup moins vrai pour le contenu même de ces formations. On peut distinguer dans ce domaine les contenus enseignés en 1^{er} cycle de ceux enseignés dans les cycles suivants, mais la distinction entre 2^{ème} et 3^{ème} cycles est ici assez délicate à effectuer.

La plupart des formations destinées aux étudiants de 1^{er} cycle sont basées sur un enseignement d'initiation aux méthodes de recherche documentaire (définir son sujet, trouver les mots-clés correspondants, ajuster sa recherche à ses besoins) et aux outils correspondants (présentation de la bibliothèque et de son mode de classement, présentation des outils de référence et typologie des documents, recherche sur le catalogue local ou sur les catalogues collectifs, recherche sur Internet). Certaines formations intègrent également l'initiation à la rédaction bibliographique. D'autres vont plus loin en présentant quelques cédéroms disciplinaires et banques de données bibliographiques en ligne, ce qui correspond aux 27% de SCD indiquant que l'un des objectifs en 1^{er} cycle est la maîtrise de l'information dans la discipline.

Les formations en 2^{ème} et 3^{ème} cycles sont logiquement plus axées sur l'information spécialisée dans une discipline donnée (banques de données et bibliographies spécialisées), ainsi que sur l'exploitation et l'évaluation de l'information obtenue (notamment pour les recherches sur Internet) répondant en cela aux objectifs qui leur sont fixés : maîtriser l'information dans sa discipline et

maîtriser des outils élaborés. Parallèlement à ces nouveaux contenus, on observe que ceux proposés en 1^{er} cycle sont adaptés aux cycles suivants. Ainsi, un grand nombre des personnes ayant répondu signale que l'utilisation du catalogue ou encore les bases de la méthodologie de la recherche documentaire sont indifféremment enseignées aux étudiants de 1^{er} cycle et aux étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} cycle.

En 3^{ème} cycle, quelques formations traitent de façon plus spécifique de « *l'organisation générale de l'information spécialisée* », proposent des « *conférences sur les brevets et l'intelligence économique* » ou encore sur « *l'évolution des sources d'information* ». Malgré ces quelques spécificités des formations données en 3^{ème} cycle, la majorité des formations à la recherche documentaire sont sensiblement équivalentes en 2^{ème} et 3^{ème} cycles. Or, nous l'avons vu, une partie des contenus de formation à la recherche documentaire de 1^{er} cycle se retrouve dans les formations des cycles supérieurs. On peut émettre l'hypothèse que ce cumul des contenus en 2^{ème} et 3^{ème} cycles est lié au manque de bases des étudiants formés. Un certain nombre d'entre eux n'ont en effet pas bénéficié durant leur 1^{er} cycle d'étude de formations à la recherche documentaire. Dès lors, il est logique qu'ils aient besoin des bases méthodologiques et techniques pour pouvoir accéder à des contenus plus spécialisés.

Les contenus des formations à la recherche documentaire sont donc liés aux objectifs fixés à celles-ci, mais également au niveau préalable de l'étudiant – niveau qui n'est pas forcément en rapport avec celui attendu dans son cycle d'étude.

3. CONCLUSION

Les formations à la recherche documentaire n'ont encore que peu d'années derrière elles. Les diverses expériences menées en France mais également dans d'autres pays, ont permis peu à peu de mettre en avant l'efficacité de l'enseignement documentaire à l'université dans la réussite des études, et de préconiser l'inscription de ces formations dans les cursus universitaires.

Cependant, ce n'est que tout à fait récemment que les textes ont permis une véritable intégration des formations aux cursus, avec la loi Savary de 1984, puis de façon plus suivie en 1997 avec la loi Bayrou. Le panorama de la formation à la recherche documentaire tel que les SCD le décrivent avant le LMD est quelque peu contrasté : entre véritable percée de l'inscription dans les cursus et hésitation dans les contenus de formation, entre enseignants et professionnels de l'information, entre outils techniques et disciplines universitaires... Outre une place au sein de l'université, la formation à la recherche documentaire semble se chercher encore une identité véritable.

Le système LMD, qui depuis 2002 modifie les parcours universitaires et les offres de formation des universités va-t-il modifier ce panorama ? Est-ce là une opportunité pour la formation à la recherche documentaire, ou au contraire un danger potentiel pour les récents acquis ?

II/ LE LMD : UNE NOUVELLE ÉTAPE POUR LA FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

1. LA RÉFORME LMD : SES ENJEUX, SES PRINCIPES THEORIQUES

1.1. Une réforme européenne

Le système LMD, anciennement connu sous la dénomination « système 3, 5, 8 », est le résultat d'une volonté européenne d'harmonisation et de rénovation de l'enseignement supérieur. Cette double préoccupation s'inscrit dans la continuité de la construction européenne, mais également dans une problématique plus large.

La recherche est en effet devenue un enjeu planétaire : enjeu culturel, enjeu économique, enjeu social, elle est pour le territoire la favorisant un atout majeur. Or, l'enseignement supérieur en est la source : pourvoyeur de recherches et découvertes scientifiques, l'enseignement supérieur est également le lieu de formation des futurs chercheurs.

Parallèlement, la massification générale de l'enseignement supérieur en Europe depuis une vingtaine d'année implique de réorienter les objectifs de formation de l'université : tous les étudiants inscrits à l'université n'ont pas vocation à devenir chercheurs. Cet enseignement supérieur se doit donc d'être le plus performant possible, mais aussi le plus visiblement performant, adapté aux évolutions et aux besoins de la société : formation de chercheurs, mais également formations professionnalisantes. Le maître mot est alors l'adaptabilité, adaptabilité des parcours de formation notamment, afin que tout étudiant – que celui-ci souhaite se diriger vers l'univers de la recherche ou pas – trouve à l'université les savoirs et savoirs-faire qui lui permettront de s'inscrire efficacement dans le

monde professionnel au travers d'un parcours personnalisé. Il s'agit donc d'adapter le système d'enseignement supérieur aux besoins émergents d'une société qui évolue. Ainsi, les quatre pays signataires de la déclaration de la Sorbonne affirment-ils¹⁴ : « *Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence.* »

Cette adaptabilité est également rendue nécessaire par l'émergence des besoins de formation tout au long de la vie. Celle-ci devient en effet de plus en plus importante professionnellement (mais aussi personnellement) dans un monde où compétences et savoirs-faire se doivent d'évoluer aussi rapidement (voire plus rapidement) que la société. Il s'agit donc d'ouvrir l'université à un nouveau public, celui des salariés ayant besoin de compléter leurs connaissances .

Ces différentes évolutions sociales impliquent toutes de modifier le système universitaire ayant cours jusque là, pour l'adapter à la réalité universitaire et professionnelle.

Dès 1996, le rapport Attali¹⁵ pointe, un certain nombre de dysfonctionnements, plus particulièrement dans le système d'enseignement supérieur français, objet premier de son étude :

« *Confronté à la révolution des technologies de l'information et des conditions de travail, à la diversification des trajectoires professionnelles, aux exigences de la formation en permanence, au bouleversement des savoirs et de la façon d'apprendre, à la mutation des relations entre l'Etat, les entreprises et la société, à l'unification européenne, l'enseignement supérieur doit revoir d'urgence ses objectifs et simplifier son organisation.* ».

Fort de ce constat, Jacques Attali pose dans son rapport les principes d'une rénovation du système d'enseignement supérieur, principes que l'on retrouve dans la réforme LMD. Si ce rapport présente à la fois un état des lieux de la situation et les moyens à mettre en œuvre pour réformer l'enseignement supérieur, il indique

¹⁴ *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. Déclaration de la Sorbonne, 25 mai 1998 (page consultée le 03 janvier 2004) http://www.cpu.fr/Dossier/LMD/Docs/d_sorbonne.pdf

¹⁵ **ATTALI Jacques**. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Rapport, 1996 p.4

également clairement que toute réforme aura nécessairement pour partenaire – quel que soit son périmètre d'application – « l'Europe du savoir » :

« [...] il faudra s'assurer que les réformes préconisées ici soient harmonisées avec celles que commencent à entreprendre, dans des directions voisines, les autres pays d'Europe. Cela pourrait être, à l'initiative de la France, un des grands chantiers de l'Union européenne pour la prochaine décennie ».

Les structures actuelles de l'enseignement supérieur sont donc accusées d'inadéquation avec leurs missions, car n'ayant pas su évoluer en même temps que les besoins : besoins sociétaux, mais également besoins liés à une redéfinition de l'espace de référence des universités.

En effet, parallèlement à ce constat d'inadéquation, l'espace de référence dans lesquels s'inscrivent les universités est en train de se modifier. Il s'agit de dépasser les clivages territoriaux traditionnels pour promouvoir un espace fortement visible, reconnu et reconnaissable, attrayant, un espace d'excellence dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ces mutations de l'espace de référence traditionnel (national) se font dans deux directions opposées : vers le pluri-national (l'Europe), et vers la région. Ainsi, lors des troisièmes rencontres Formist, le président de l'European University Association (EUA), Eric Froment, précise que l'universitaire est désormais confronté à quatre espaces :

- l'espace mondial, qui est son espace naturel
- l'espace national, qui est l'espace réglementaire
- l'espace régional, relativement récent
- l'Europe, nouvel espace qui s'invite.¹⁶

Inadéquation de l'enseignement supérieur aux besoins, évolution de l'espace universitaire : face à ce double constat, une véritable volonté de mettre en place un système européen de l'enseignement supérieur se fait jour. Celle-ci s'est manifestée par une série de rencontres entre ministres de l'enseignement supérieur

¹⁶ FROMENT Eric. *Les grands traits de la situation universitaire européenne, 12 juin 2003 (diaporama consulté le 03 janvier 2004)* <http://formist.enssib.fr/412567A0004D098D/Vframeset/EIST>

en Europe : à la Sorbonne (le 25 mai 1998), puis à Bologne (le 19 juin 1999) et à Prague (le 19 mai 2001), et dernièrement à Berlin (septembre 2003).

Ces différentes rencontres ont permis de poser les jalons de ce qui prend dorénavant le nom de « construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur » ou « C3ES », ou encore « Processus de la Sorbonne-Bologne ». Cette construction de l'espace européen passe par la réalisation de trois objectifs principaux :

- faciliter la mobilité universitaire sur le territoire européen, tant pour les étudiants que pour les enseignants ou les chercheurs ;
- donner à cet espace universitaire européen une visibilité et une attractivité mondiale, notamment en facilitant la reconnaissance et la lisibilité des diplômes à l'intérieur même de cet espace.
- favoriser la personnalisation des parcours universitaires.

Pour atteindre ces objectifs, un certain nombre de principes ont été adoptés par les pays signataires.

Le premier de ces principes communs est l'adoption d'une architecture fondée sur trois diplômes : la licence, le master et le doctorat, ce qui devrait permettre une reconnaissance et une meilleure lisibilité de ces diplômes sur l'ensemble du territoire européen. Cette tripartition des niveaux se base en réalité sur la distinction entre un avant et un après licence, figurant la rupture entre un enseignement post-bac relativement général et un enseignement post-licence orienté vers une spécialisation professionnelle ou vers la recherche. Il est ainsi précisé dans la déclaration de la Sorbonne¹⁷ : « *Dans le cycle conduisant à la Licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires [...]* ». Un peu plus loin, on peut lire : « *Dans le cycle postérieur à la Licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de « master » et un doctorat plus long, en ménageant les passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent comme il convient, sur la recherche et le*

¹⁷ *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. Déclaration de la Sorbonne, 25 mai 1998 (page consultée le 03 janvier 2004) http://www.cpu.fr/Dossier/LMD/Docs/d_sorbonne.pdf

travail individuel ». De fait, le master équivaldrait à une initiation à la recherche, et le doctorat à la reconnaissance du statut de chercheur.

Cette architecture commune en L, M et D, qui vise à une meilleure lisibilité internationale, est appuyée par l'adjonction au diplôme obtenu d'un supplément descriptif du parcours suivi par l'étudiant : une « annexe descriptive au diplôme ».

Le deuxième principe commun est l'adoption du système européen de crédits (ECTS) et la semestrialisation des études. Ce système devrait permettre de favoriser la souplesse des parcours¹⁸, ainsi que la mobilité et la comparabilité des étudiants. La base de référence sera de 30 crédits par semestre, ce qui impliquera la validation de 180 crédits pour l'obtention de la licence (6 semestres), la validation de 120 crédits pour le master (4 semestres), et à nouveau la validation de 180 crédits pour le doctorat (6 semestres). Ce système de crédits a notamment pour but de favoriser la mobilité étudiante au travers de l'Europe, de contribuer à donner une dimension internationale aux études : l'étudiant devrait pouvoir obtenir une licence, un master ou un doctorat en ayant acquis ses crédits dans n'importe quelle(s) université(s) européenne(s).

Le troisième principe retenu pour harmoniser l'enseignement supérieur en Europe est le développement de méthodes d'évaluation qualitative des enseignements et le développement de la coopération inter-établissements. Ainsi, on peut lire dans la déclaration de Bologne¹⁹ : « *Nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants : [...]*
- *Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.*
– *Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment, en ce qui concerne l'élaboration de programme d'études, la coopération entre établissements [...]*»

¹⁸ En effet, tout crédit obtenu est définitivement acquis. Les crédits sont par ailleurs capitalisables, ce qui devrait permettre à chacun de créer un parcours réellement personnalisé. Ainsi, l'étudiant peut s'affranchir du parcours-type pour choisir les unités d'enseignement qui conviennent le mieux à son projet professionnel.

¹⁹ *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*. Déclaration de Bologne, 19 juin 1999 (page consultée le 03 janvier 2004) http://www.cpu.fr/Dossier/LMD/Docs/d_bologne.pdf

Ce processus de la Sorbonne-Bologne est à présent approuvé par la quasi-totalité des pays d'Europe. Dans le but de faciliter la mise en place effective de cet espace européen de l'enseignement supérieur prévu pour 2010, et de faire le point sur l'action conduite dans les différents pays, de nouvelles rencontres européennes sont prévues de façon régulière.

1.2. Une application nationale

Si les états d'Europe se sont engagés à construire un espace commun de l'enseignement supérieur d'ici 2010, la mise en place et l'application de la réforme LMD dans chaque pays se fait ensuite au plan national. C'est ainsi que la déclaration de Bologne se termine en renvoyant chaque pays à ses prérogatives: *« Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs – dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur. »*

En France, l'application du dispositif LMD est fixé par différents décrets et arrêtés.

A la suite de la conférence de la Sorbonne, la mise en place de l'architecture LMD, soit bac + 3, bac + 5 et bac + 8, en est la première étape. Le système français d'enseignement ne reconnaissait en effet jusque là que trois grades : le baccalauréat, la licence et le doctorat. Le décret n° 99-747, du 30 août 1999²⁰ instaure donc, à bac + 5, le grade de « mastaire » (qui deviendra « master » en 2002), répondant ainsi aux souhaits d'harmonisation du système d'enseignement supérieur européen.

Dans un deuxième temps, la professionnalisation des études, prévue au niveau européen, se manifeste par la création d'un nouveau diplôme : la licence professionnelle (arrêté du 17 novembre 1999).

²⁰ Décret n° 99-747 du 30 août 1999. *Décret relatif à la création du grade de master* (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.legifrance.gouv.fr>

Enfin, un nouveau dispositif de bourses de mobilité a été mis en place à la rentrée universitaire 2001, afin de faciliter pour les étudiants l'accès à des séjours de formations internationales. 36 000 mois de bourses sont ainsi disponibles annuellement. La mise en place de ces bourses de mobilité fait pendant au plan d'action pour la mobilité (PAM) adopté par les chefs d'Etat, le 14 décembre 2000, à Nice.

Il s'agit ensuite d'inscrire les modalités d'application et les principes de la réforme LMD dans les textes réglementaires.

C'est ainsi que le décret n° 2002-482 du 08 avril 2002, « *portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur* » définit les grands principes de la réforme²¹. Ce décret instaure en effet l'« *architecture des études fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat.* », ainsi que l'organisation des formations « *en semestres et en unités d'enseignement* ». Il met également en place le système européen des crédits (ECTS) et insiste sur la flexibilité des parcours étudiants par la construction d'une offre de formation adaptée. Enfin, il donne une existence réglementaire au supplément au diplôme. Il y est également précisé dans l'article 8, que l'inscription des établissements d'enseignement supérieur dans ce nouveau cadre réglementaire n'est pas obligatoire pendant une période transitoire : ils pourront « *organiser tout ou partie de leurs formations soit dans le cadre réglementaire en vigueur à la date de parution du présent texte, soit dans le cadre réglementaire du présent décret* ». Dans un premier temps, le choix est donc laissé aux établissements de construire leur offre de formation selon les nouvelles dispositions réglementaires ou pas.

Ces grands principes posés, ils ont été déclinés pour les études menant aux trois nouveaux grades de l'enseignement supérieur, par le biais de trois arrêtés donnant des précisions sur la mise en place des offres de formation et sur leurs

²¹ Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002. Décret portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.legifrance.gouv.fr>

modalités d'application : l'arrêté du 23 avril 2002, relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, l'arrêté du 25 avril 2002, relatif au diplôme national de master, et l'arrêté du 25 avril 2002, relatif aux études doctorales.

Les universités peuvent donc se baser sur ce nouveau cadre réglementaire pour adapter leur offre de formation à la réforme LMD, et la proposer à l'habilitation ministérielle.

1.3. Les enjeux pour les bibliothèques universitaires

La réforme LMD préoccupe en premier lieu les universités, notamment par les bouleversements qu'elle induit dans l'offre de formation.

Les bibliothèques universitaires, en tant que services des universités, sont également concernées par cette réforme. Bien qu'aucun texte réglementaire ne fasse directement mention des bibliothèques universitaires, celles-ci peuvent en effet voir leurs capacités d'action profondément modifiées, notamment dans le domaine de la formation à la recherche documentaire.

En effet, dans la perspective de la réforme LMD, l'étudiant est censé être « acteur de sa formation », par le biais notamment de « parcours individualisés » : cette volonté d'accorder à l'étudiant un rôle plus grand dans la construction de son propre parcours universitaire implique cependant que celui-ci soit en mesure de choisir. Cette possibilité sera sans doute facilitée par la mise en place, dans les universités, de structures d'accueil et de suivi des parcours. Cependant, ce n'est pas l'extension de l'offre qui permet d'effectuer des choix pertinents. C'est, au-delà des possibles, les compétences d'évaluation et de sélection de l'offre qui le permettent. Or, ces compétences relèvent des compétences informationnelles que l'on peut acquérir, notamment, par le biais de formations à l'information. Former les étudiants à la recherche documentaire – et plus largement à l'information – apparaît donc de nouveau comme une nécessité dans le cadre de la réforme LMD. Celle-ci, en démultipliant l'offre de formation, n'en facilite pas forcément la lisibilité.

La formation documentaire est d'ailleurs explicitement mentionnée dans l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de

Licence, titre II, article 13 : « *La formation associe, à des degrés divers selon les parcours, des enseignements théoriques, méthodologiques, pratiques et appliqués. [...]Elle intègre l'apprentissage des méthodes du travail universitaire et celui de l'utilisation des ressources documentaires.* » Une formation à la recherche documentaire doit ainsi être associée à toute formation de licence, donc être inscrite dans l'offre de formation de l'université, soit directement, en tant qu'unité d'enseignement (UE), soit en s'insérant à l'intérieur d'une (ou plusieurs) UE.

Si la bibliothèque universitaire n'est pas mentionnée, elle semble pourtant être le partenaire logique de cette formation documentaire. François Pecoud, président de l'Université de Technologie de Compiègne, semble également en être convaincu : « *Elle [La bibliothèque universitaire] devra se transformer pour devenir, non seulement le lieu de capitalisation de tous les savoirs créés ou manipulés par l'université, mais aussi le responsable de la formation de tous les étudiants et de tous les enseignants aux attitudes convenables face à l'hyperchoix informationnel.* »²²

Voilà donc un des enjeux majeurs de la réforme LMD pour les bibliothèques universitaires : se positionner auprès des universités comme étant l'instance compétente, le partenaire indispensable, pour la mise en place de ces formations à la recherche documentaire.

Dans Le cadre du LMD, l'inscription massive de la formation à la recherche documentaire dans les cursus universitaires devrait permettre à la bibliothèque de jouer un rôle de premier ordre dans l'université, le sien : proposer l'information scientifique, mais également proposer l'accès à cette information, notamment par le biais de la formation.

Parallèlement, l'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les cursus implique la mise à disposition de moyens particuliers pour mener à bien cet enseignement, notamment au niveau financier. On peut ainsi imaginer que des postes spécifiques pourront être créés dans le domaine de la formation à la

²² PECCOUD François. « De l'Importance d'opérer de véritables choix stratégiques pour une université ». *La Revue des Secrétaires généraux*, 2003, n°11, p.36-39 (page consultée le 03 janvier 2004) http://www.cpu.fr/Telecharger/Revue_SG_11.pdf

recherche documentaire, soit avec le statut d'enseignant, soit avec le statut de bibliothécaire²³. Ce serait là une autre des conséquences possibles de la réforme LMD, qui pourrait donc avoir un impact non négligeable sur les bibliothèques universitaires. De nombreux bibliothécaires formateurs se plaignent en effet à l'heure actuelle de la difficulté à mener de front l'ensemble des fonctions qui leur sont attribuées en plus de la formation²⁴. Or, une inscription massive de la formation à la recherche documentaire dans les cursus implique une augmentation du nombre d'étudiants à former, donc une augmentation du nombre de formations. En généralisant ainsi la création de postes spécifiquement dédiés à la formation à la recherche documentaire dans les bibliothèques universitaires, cet enseignement serait non seulement véritablement reconnu, mais également favorisé.

Par ailleurs, l'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les nouveaux cursus universitaires peut permettre à la bibliothèque universitaire de s'intégrer pleinement à l'université, d'en devenir un acteur à part entière, notamment en faisant partie des équipes pédagogiques dont la mise en place est préconisées par les textes. Le poids de la bibliothèque universitaire dans les différents conseils universitaires n'en serait que plus grand, au-delà du domaine de la formation proprement dit.

On peut noter enfin que la mise en place de la réforme LMD pourrait également avoir pour conséquence de modifier, à très court terme et au-delà de la formation à la recherche documentaire, la structure même des bibliothèques. L'arrêté du 23 avril 2002, relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence précise en effet au titre I^{er}, article 4-1 : *«Elles [les universités] élaborent des formations qui soit proposent, dans un champ disciplinaire, des contenus nouveaux, soit articulent de façon innovante plusieurs disciplines et notamment des formations bidisciplinaires ou pluridisciplinaires.»* Cette volonté, affichée dans les textes, de favoriser l'apparition de formations pluridisciplinaires et de

²³ Le terme bibliothécaire est ici utilisé de façon générique pour désigner le personnel des bibliothèques, quel que soit son grade.

²⁴ COLLANTES Elisabeth, DUBOIS Anne-Céline, FRANCOIS Michèle, POUMEYROL Jérôme *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : pratiques et besoins des formateurs*. 2003. 60 p. Mémoire de recherche, Enssib, p.33-35

renforcer les enseignements de culture générale, peut tout à fait avoir un impact sur la traditionnelle organisation des bibliothèques en secteurs disciplinaires. Celles-ci pourraient ainsi être amenées à réunir les différentes sections parfois constitutives d'un SCD, pour proposer aux étudiants une offre documentaire géographiquement rassemblée, et plus adaptée à ces nouvelles formations.

Les enjeux ouverts par la mise en place du LMD dans les universités sont donc importants pour les bibliothèques universitaires. Si le renouvellement de l'offre de formation des universités dans le cadre du LMD permet une généralisation de la formation à la recherche documentaire dans les cursus, la bibliothèque peut logiquement voir son rôle de formation s'affirmer. Ainsi, en sachant s'adapter pour répondre aux besoins de l'université, la bibliothèque peut y trouver réellement sa place, s'y intégrer véritablement en tant que service universitaire. Cependant, si la bibliothèque doit savoir évoluer, se préparer, ce sont les universités qui décident de l'inscription des enseignements dans les cursus. La réforme LMD offre donc aux bibliothèques universitaires l'opportunité de jouer un rôle majeur dans la formation à la recherche documentaire à l'université, mais ce sont les universités, qui par la mise en place de leur offre de formation, valident ou non cette opportunité.

2. LE LMD ET LA PLACE ACCORDÉE AUX FORMATIONS À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE : PROJETS ET RÉALITÉS

2.1. Préambule : comment se met en place une offre de formation ?

La mise en place du système LMD implique pour les universités d'effectuer une rénovation de leur offre de formation. Pour pouvoir délivrer licences, masters et doctorats, les universités doivent auparavant avoir obtenu l'habilitation de ces diplômes. C'est pourquoi, tous les quatre ans, elles envoient au Ministère les

propositions de maquettes de diplômes qu'elles souhaitent mettre en place, modifier, ou simplement renouveler. Ces propositions sont dans un premier temps expertisées par la Mission Scientifique, Technique et Pédagogique (MSTP) ainsi que par le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER), afin que soit vérifiée la cohérence réglementaire et scientifique de l'offre présentée. Dans un deuxième temps, et éventuellement après modification sur avis des experts, la commission d'habilitation valide l'offre de formation en l'habilitant.

C'est là ce que l'on appelle le cadrage national des diplômes, qui n'a en soi pas été modifié par le LMD. Cependant, contrairement aux campagnes d'habilitation précédentes, les « campagnes LMD » se caractérisent par une modification du calendrier, puisque le cadrage n'est plus préalable à l'élaboration des maquettes par l'université, mais s'effectue à posteriori, sur examen de l'offre.

Actuellement, les universités de la vague C sont invitées à élaborer leurs maquettes de formation dans le cadre de la mise en place du LMD. Les équipes enseignantes, au sein de chaque UFR, réfléchissent donc à la refonte de leur offre de formation, puis présentent leur nouvelle maquette au Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire (CEVU) et au Conseil Scientifique (CS), qui, le cas échéant, la proposent à la validation par le Conseil d'Administration (CA) de l'université. Ce n'est qu'une fois l'offre de formation votée, que celle-ci peut obtenir l'habilitation ministérielle.

En l'absence d'un coordonateur assurant le lien entre l'université et le SCD, les interlocuteurs potentiels de la bibliothèque sont nombreux, ce qui n'est pas forcément un facteur favorisant la communication et la visibilité de ce que les uns et les autres peuvent s'apporter.

L'intérêt pour l'université de proposer des formations habilitées par le Ministère est double. D'une part, elle garantit la reconnaissance nationale – et dorénavant internationale – du diplôme, d'autre part elle permet d'inscrire dans le contrat quadriennal liant l'université et l'Etat les enseignements prévus et les moyens financiers nécessaires à la mise en œuvre de ces enseignements. En effet,

c'est le contrat établi entre le Ministère et l'université qui « *définira les budgets alloués pour la mise en œuvre de la politique ainsi définie par l'établissement* ». ²⁵

On perçoit d'autant plus l'intérêt d'inscrire la formation à l'information dans les cursus universitaires habilités : ceci permet la relative pérennité des enseignements concernés (au moins pour quatre ans), ceci permet également d'avoir à disposition les atouts financiers pour mettre en place et assurer les enseignements en question.

Cependant, introduire de nouveaux enseignements, tels que la formation à la recherche documentaire, implique que d'autres enseignements déjà inscrits dans les maquettes soient amputés du nombre d'heures correspondant. En effet, le volume horaire total des enseignements impartis à un diplôme ne peut être modifié au gré de l'université. Il s'agit là d'une donnée réglementée par les textes. Dès lors, il n'est pas rare que de nouveaux enseignements peinent à prendre place dans le dispositif de formation de l'université, chaque enseignant disciplinaire affirmant l'impossibilité d'assurer un enseignement correct avec un nombre d'heures plus restreint. Dans ce contexte, le bouleversement de l'offre de formation induit par le LMD est l'occasion de remettre à plat l'ensemble des contenus de formation et de réajuster le volume horaire impartis à chacun en fonction des nouvelles préconisations nationales et européennes, ainsi qu'en fonction du projet d'établissement de l'université.

Voyons à présent quelle place les universités françaises envisagent de réserver ou ont d'ores et déjà réservé, à la formation à la recherche documentaire dans la présentation de leur offre. Pour ce faire, nous nous baserons sur les réponses obtenues auprès des SCD lors de notre enquête nationale.

²⁵ **Deshouillères Bruno.** *Les habilitations, le LMD et la place des formations à l'information*, 10 juillet 2002 (page consultée le 03 janvier 2004) <http://formist.enssib.fr/412567A0004D098D/Vframeset/EIST>

2.2. La nouvelle offre de formation à la recherche documentaire dans les universités : prévisions et réalités de la mise en place du LMD

2.2.1 Les universités et le LMD

La majorité des universités françaises n'a pas encore appliqué le système LMD. C'est là en effet un objectif prévu pour 2010. Cependant, la plupart d'entre elles sont actuellement en cours de réflexion pour élaborer les nouvelles maquettes de formation intégrant ce nouveau dispositif.

Parmi les SCD ayant répondu à notre enquête, un peu moins d'un cinquième dépendent d'une université pour laquelle l'offre LMD est une réalité. La plupart des réponses sur lesquelles nous travaillerons sont donc des projections, basées sur la connaissance que les SCD ont de leur université et de ses projets.

Notons que cette proportion d'un pour cinq varie légèrement selon le cycle d'étude envisagé. Il ressort ainsi des réponses obtenues, que 78% des universités n'appliquent pas encore le LMD en licence, 81,5% en master, et 79% en doctorat.

Par ailleurs, la mise en place de la réforme LMD dans les universités françaises est proportionnellement plus souvent le fait des universités enseignant la médecine ou les sciences. Ainsi, alors que dans le domaine des sciences, 3 universités sur 8 sont passées au LMD pour la Licence, le rapport passe à 1 pour 8 dans les universités de Lettres et Sciences humaines.

Il semblerait que cet écart important entre les universités dans le passage au LMD selon leur domaine disciplinaire peut être imputé à une différence d'approche de ce nouveau système, de la part des étudiants notamment, mais également de la part de leurs enseignants. Ce n'est sans doute pas un hasard si les grèves étudiantes de l'automne 2003 contre la réforme LMD (et contre l'autonomie des universités) ont débuté dans une université de Lettres et Sciences Humaines, ni si elles ont été relayées plus fortement qu'ailleurs dans les universités enseignant ces disciplines.

A cette époque, un certain nombre de chroniqueurs avançaient que le lien entre monde professionnel et monde étudiant, favorisé par le LMD, était somme toute plus difficilement adaptable aux filières littéraires. Dans quelle entreprise un philosophe effectuera-t-il son stage ? Certaines filières pour lesquelles les

débouchés professionnels sont moins affirmés, sont ainsi plus sensibles que d'autres à toute modification structurelle de l'université, d'où une opposition plus systématique à cette réforme LMD.

Le LMD est donc une réforme loin d'être achevée. L'impact que celle-ci peut avoir sur le monde universitaire en général pose aux différents acteurs des questions parfois difficiles à résoudre, et provoque par conséquent une adhésion plus ou moins grande de ceux-ci à la réforme LMD, d'où parfois des retards dans la mise en place effective d'une nouvelle offre de formation.

A travers les projections et offres réelles que reflètent les réponses à notre questionnaire, un certain nombre de constantes se dégagent cependant dans le domaine de la formation à la recherche documentaire et de son introduction dans les cursus renouvelés.

2.2.2 Les universités et la formation à la recherche documentaire « LMD »

2.2.2.1 L'inscription de la formation dans les cursus renouvelés

La nouvelle offre de formation des universités, telle qu'elle ressort de notre enquête, fait ou fera la part belle à l'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les cursus. Ainsi, à la question « *Dans son offre de formation, votre université propose-t-elle ou proposera-t-elle des formations à la recherche documentaire ?* », plus de quatre SCD sur cinq répondent par l'affirmative.

Alors que 77,4% des universités proposaient ces formations en 1^{er} cycle, elles seraient désormais 88% à le faire. La progression est encore plus importante pour les autres cycles, puisque l'on gagne 17,4 points entre l'offre de 2^{ème} cycle avant le LMD et l'offre en master, et 20,6 points entre l'offre de 3^{ème} cycle avant le LMD et l'offre en doctorat.

Si cette volonté d'inscrire la formation dans les cursus universitaires est très nette, on note toujours une légère différence selon les grades étudiés. Ainsi, les universités seraient 88% à proposer une telle offre en licence, mais 86,4% en master, et 81,3% en doctorat.

Les possibles ouverts par la réforme LMD pour la formation à la recherche documentaire semblent donc avoir été saisis. Une tendance très nette à l'intégration de ces formations dans l'offre de l'université se dégage en effet des réponses à notre questionnaire, dénotant une certaine reconnaissance de ces formations à l'intérieur des universités concernées. Les modalités de la formation sont également des critères révélateurs de l'intérêt et de la place accordés à celles-ci.

2.2.2.2 Les modalités de la formation documentaire « LMD »

Le passage des universités au LMD modifie profondément la place de la formation à la recherche documentaire, en l'inscrivant massivement dans les cursus. Ces modifications de l'offre de formation sont également sensibles dans le rang accordé à cet enseignement parmi les autres enseignements de l'université. Les réponses au questionnaire dénotent en effet une tendance à faire de la formation à la recherche documentaire un module à part entière. Alors qu'avant le LMD, 19% des formations en 1^{er} cycle constituaient un module d'enseignement, elles sont prêt du double à l'être dans le cadre du passage au LMD, puisque 36,8% des réponses indiquent que la formation à la recherche documentaire sera dorénavant une unité d'enseignement en licence. On observe la même tendance pour les autres grades, bien que la progression soit moins spectaculaire. Avant la mise en place du LMD, 18,8% des formations constituaient des modules d'enseignement en 2^{ème} cycle, et 33,3% en 3^{ème} cycle. Après le passage au LMD, ces pourcentages passent respectivement à 26,7% et 58,3%.

Cette progression de l'inscription des formations à la recherche documentaire en tant qu'unités d'enseignement dénote, comme leur inscription dans les cursus, la reconnaissance de celles-ci par l'université. En effet, une unité d'enseignement donne un plus grand poids à la formation qu'un élément constitutif, dans la mesure où le nombre de crédits afférents est plus important.

Ce nouveau poids de la formation à la recherche documentaire dans les cursus universitaires rénovés est également sensible dans le taux d'évaluation des étudiants suivant cet enseignement, ainsi que dans le caractère obligatoire ou pas de la formation.

Ainsi, le fait que la formation à la recherche documentaire soit de plus en plus modalisée sous la forme d'une unité d'enseignement se traduit, pour la licence et le master, par une augmentation du caractère obligatoire de la formation, ainsi que par une augmentation de l'évaluation des étudiants la suivant ou l'ayant suivie. Les formations à la recherche documentaire étaient déjà très majoritairement obligatoires pour les 1^{ers} cycles (91,3%) – et, dans une moindre mesure, pour les 2^{èmes} cycles (60%) – avant le passage au LMD. La nouvelle offre dans les cursus rénovés renforce encore ce caractère, puisque 94,4% des répondants indiquent que la formation sera obligatoire en licence, et 71,4% pour le master. Notons que parmi les SCD ayant répondu à ce sujet, aucun ne fait mention de formations prenant une forme facultative : les formations à la recherche documentaire sont très largement obligatoires pour la licence et le master. Quand ce n'est pas le cas, celles-ci sont optionnelles.

On retrouve dans cette répartition un marqueur de l'autonomie accordée à l'étudiant dans le choix de ses enseignements. Nous faisons ici l'hypothèse que le peu de choix laissé à l'étudiant dans le domaine de l'inscription à cette formation en licence et master est le reflet d'une volonté forte : celle de s'assurer que tout étudiant quittant l'université aura suivi un enseignement documentaire. Si l'on reprend la représentation du LMD comme une partition entre pré-licence et post-licence, ou encore entre post-bac et pré-professionnalisation ou pré-recherche/recherche, il apparaît logique que deux blocs de formations obligatoires se dessinent.

Les données que nous avons obtenues pour le doctorat indiquent en effet une différence importante par rapport aux deux autres grades, dans le caractère obligatoire ou non de la formation à la recherche documentaire. Ainsi, alors que l'évolution pour la licence et le master allait dans le sens d'une augmentation de l'obligation à suivre la formation, la progression est inversée pour le doctorat. En s'inscrivant dans le système LMD, le caractère obligatoire de la formation est passé de 64,7% à 41,7%, perdant ainsi 23 points, au profit du caractère optionnel de celle-ci, qui représente en doctorat le tiers des formations à la recherche documentaire (33,3%). Cette progression vers l'option est nous semble-t-il le pendant de la généralisation de la formation à la recherche documentaire dans les

curus. En effet, à partir du moment où un étudiant aura suivi un enseignement en 1^{er} et 2^{ème} cycle, on peut raisonnablement estimer que celui-ci sera armé face au monde informationnel, charge à lui de développer ces compétences s'il le souhaite en s'inscrivant au module optionnel.

L'évaluation des étudiants suit logiquement cette évolution des modalités de la formation à la recherche documentaire : l'enseignement obligatoire est sanctionné par une évaluation, qui sera prise en compte dans la validation de l'unité d'enseignement. En licence et master, la totalité des formations obligatoires font l'objet d'une évaluation de l'étudiant. Notons qu'en master, la moitié des autres types de formations (optionnelles) donnent également lieu à une notation, alors qu'en licence, seules les formations obligatoires le font.

Parallèlement, la diminution du caractère obligatoire en doctorat a pour conséquence une diminution de l'évaluation de l'étudiant : alors que 58,8% des formations étaient sanctionnées par une note en 3^{ème} cycle, elles ne sont plus que 45% à l'être en doctorat.

2.2.3 Objectifs et contenus des formations « LMD »

La généralisation de l'inscription des formations à la recherche documentaire dans les cursus pourrait laisser penser que les objectifs visés par ces formations évolueraient progressivement de cycle en cycle, d'un niveau 1 à un niveau 3. Il semble pourtant que les objectifs visés par la formation à la recherche documentaire sont plus ambitieux, à l'intérieur d'un même cycle, qu'auparavant. Dans notre questionnaire, nous avons reproduit la question concernant les objectifs visés pour les formations avant et « après » LMD. Celle-ci proposait quatre types d'objectifs gradués, allant de la culture de base de l'information à son utilisation experte.

Dans le cursus menant à la licence, une progression vers la maîtrise de l'information dans la discipline se fait jour, puisque cet objectif totalise 33,3% des réponses au lieu de 27% avant le passage au LMD. La culture de base de l'information demeure cependant l'objectif prioritaire de ce cycle, avec 47,2% des réponses, contre 56,8% auparavant.

En master, on s'aperçoit que les deux objectifs principaux sont inchangés par rapport à ceux qui existaient pour le 2^{ème} cycle : la maîtrise de l'information dans sa discipline et la maîtrise des outils élaborés totalisent 64% des réponses. Le passage au LMD est par contre sensible dans le taux de réponses accordé à l'objectif « culture de base de l'information ». Celui-ci continuait à être cité comme objectif principal de la formation en 2^{ème} cycle dans une réponse sur cinq. En master, il ne représente plus qu'une réponse sur dix. A l'inverse, l'objectif « utiliser l'information de manière experte » était cité par 12,5% seulement des répondants avant le LMD, mais l'est par 24% dans le cadre du passage au nouveau système.

Une modification des objectifs visés par les formations à l'information se lit également dans les réponses données pour les doctorants. En effet, ces objectifs progressent nettement vers la maîtrise des outils élaborés et l'utilisation de l'information de manière experte, qui totalisent 70,5% des réponses, contre 59,2% avant le LMD.

Le passage au LMD modifie donc les objectifs visés pour l'ensemble des grades, en permettant une progression plus nette d'un grade à l'autre. La généralisation de l'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les cursus universitaires permet visiblement de développer des plans de formations (formalisés ou pas) incluant l'ensemble des cycles. A partir du moment où les étudiants accédant à un nouveau grade ont assurément suivi une formation à la recherche documentaire, les bases sont censées être acquises. C'est ainsi que l'objectif « culture de base de l'information » s'efface progressivement en 2^{ème} et 3^{ème} cycles, pour laisser place à des objectifs plus ambitieux et plus adaptés aux besoins de futurs chercheurs.

Les contenus de formation à la recherche documentaire suivent cette évolution. Notons cependant qu'un nombre non négligeable des SCD ayant répondu à cette question des contenus de la formation indiquent que ces contenus sont encore en cours d'élaboration, donc soumis à modification.

Il se dégage cependant des réponses obtenues un véritable souci de répartition des contenus sur l'ensemble du parcours universitaire. On observe ainsi deux types de réponses concernant les contenus réalisés ou envisagés de la formation après le

passage au LMD: le premier concerne des contenus identiques à ceux observés avant le passage au LMD. On peut en déduire que ces SCD proposaient avant même le passage au LMD des enseignements documentaires pour les trois cycles.

Cependant, si une large majorité des SCD notent une permanence des contenus entre la licence et le 1^{er} cycle, cette affirmation s'atténue pour le master et le doctorat. Il s'agit là du deuxième type de réponses identifié. Ainsi, les contenus de licence restent largement fondés sur l'initiation aux méthodes de recherche documentaire (définir son sujet, trouver les mots-clés correspondants, ajuster sa recherche à ses besoins) et aux outils correspondants (présentation de la bibliothèque et de son mode de classement, présentation des outils de référence et typologie des documents, recherche sur le catalogue local ou sur les catalogues collectifs, initiation à Internet).

La modification des contenus de formation dans le cadre du LMD concerne très majoritairement le master et le doctorat. En master, ceux-ci sont assez majoritairement basés sur Internet, les banques de données bibliographiques, et la rédaction de bibliographies. En doctorat, les formations incluent plus volontiers les périodiques électroniques, des conférences, les « *questions liées à l'édition universitaire et scientifique* », les « *pré-publications* ». Le 3^{ème} cycle s'ouvre ainsi plus spécifiquement qu'auparavant aux questions bibliothéconomiques, notamment aux questions d'ordre éditorial, répondant en cela directement aux besoins des futurs chercheurs.

Les objectifs assignés aux formations à la recherche documentaire sont donc déclinés en contenus beaucoup plus différenciés selon les cycles d'étude qu'auparavant, évoluant progressivement des bases méthodologiques nécessaires à tout étudiant primo-entrant, vers une spécialisation nécessaire aux futurs chercheurs. En cela, le passage au LMD et son corrolaire – l'augmentation de l'inscription des formations à la recherche documentaire dans les différents grades – permet une réorganisation plus harmonieuse des enseignements, qui s'inscrivent dans une véritable progression didactique.

Le LMD semble donc avoir un impact positif sur l'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les cursus, ainsi que sur l'organisation

de cet enseignement. Celui-ci tend à devenir plus progressif mais également plus complet, s'inscrivant ainsi de façon plus cohérente dans le parcours de l'étudiant. Cette première étude se basant sur les réponses obtenues par le biais du questionnaire, nous avons souhaité la compléter et lui donner du relief par le biais de trois études de cas. Celles-ci nous permettent en effet d'obtenir différents éclairages sur l'impact du LMD dans trois sites universitaires.

3. LMD ET FORMATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE : ÉTUDES DE CAS

3.1. Le LMD, une affaire d'universitaires : le cas de l'université de Picardie

A l'université Jules Verne de Picardie, le LMD est encore à l'état de projet. Faisant partie de la vague contractuelle A, elle était censée commencer à basculer dans le nouveau système dès la rentrée universitaire 2003. Cependant, l'université est actuellement en train de construire sa nouvelle offre de formation, et axe pour le moment ses réflexions sur les domaines de formation et mentions à proposer au Ministère pour habilitation. La question de la formation à la recherche documentaire ne semble donc pas prioritaire dans l'état actuel des réflexions, et les maquettes de formation seront vraisemblablement proposées au Ministère dans une urgence relative, sans qu'il y soit fait mention de la recherche documentaire.

Dans cette situation d'urgence, il est probable que le SCD assiste à un statu quo de l'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les cursus. Or, si la formation à la recherche documentaire existait au SCD de Picardie, elle était pour une bonne part le fait d'expériences hors cursus²⁶, ou de formations

²⁶ Une exception notable à ce schéma existe : A l'Université d'Amiens, les étudiants de Droit formés à la recherche documentaire le sont majoritairement dans le cadre de leur cursus, en 1^{er} cycle.

ponctuelles assurées à la demande de l'enseignant, sans que ces formations soient explicitement inscrites dans les maquettes d'enseignement.

Il est à noter que l'éclatement géographique du campus universitaire en douze facultés réparties sur sept sites ne facilite pas la mise en place de formations. En effet, cette situation implique pour le SCD (lui-même réparti sur plusieurs sites) non seulement une dispersion des moyens, mais également une multiplication du nombre d'interlocuteurs.

Conséquence de cette situation d'urgence et du nombre important de partenaires universitaires, le SCD n'est pas impliqué dans les réflexions actuelles sur la mise en place du LMD. Ainsi, l'une des personnes responsables de la formation au SCD affirme : « *Les informations recueillies sur l'avancement des travaux sont très insuffisantes : après réception de votre questionnaire, j'ai pu obtenir quelques informations encore sujettes à bien des modifications [...], mais il faut bien dire que de facto, les personnels de la BU ont été tenus à l'écart des réflexions en la matière.* » Il est pourtant largement reconnu que la formation à la recherche documentaire implique une véritable collaboration entre l'université, les enseignants et le SCD.

Par ailleurs, si les textes incitent à la formation à la recherche documentaire en Licence (comme la MTU en DEUG auparavant), rien n'est indiqué pour les contenus de formation en master et doctorat. De plus, l'application effective des textes n'a jusqu'à présent pas été systématique. Ainsi, il n'était pas rare – et pas seulement à l'université de Picardie – de constater qu'un enseignement de MTU était axé uniquement sur les contenus disciplinaires, et non sur l'enseignement d'une méthodologie de la recherche propre à la discipline. Ce « détournement » de la MTU peut tout à fait, dans l'état actuel des relations entre le SCD et l'université, être reproduit dans le nouveau système. Dans ce cas, le SCD continuera d'assurer de nombreuses formations hors cursus, avec les problèmes inhérents que cela peut poser :

- un travail de préparation conséquent en regard du nombre peu important d'étudiants touchés,
- le maintien du SCD à l'écart de la vie de l'université, dans le domaine de la pédagogie et de la formation,

- des relations ponctuelles avec les enseignants. Sur ce point, il est à noter cependant que des formations à la recherche documentaire sont également proposées aux enseignants. Ce peut être là pour le SCD un point d'appui important pour faire connaître et reconnaître l'importance de la méthodologie documentaire au sein de l'université pour tous les niveaux.

Malgré cette situation peu favorable à l'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les cursus, certains enseignants-chercheurs de Picardie sont tout à fait conscients du besoin de formation des étudiants à la recherche documentaire. Cette apparente contradiction entre théorie et pratique peut s'expliquer de deux façons :

La première concerne l'évaluation des enseignants-chercheurs. En effet, ceux-ci étant évalués sur leurs recherches, c'est le domaine dans lequel ils auraient tendance à s'investir prioritairement, au détriment de l'enseignement proprement dit. Or, suivre et guider des étudiants dans l'acquisition des méthodes et la pratique de la recherche universitaire est un travail nécessitant du temps et de la disponibilité.

Etudier l'impact de la réforme du LMD dans la formation à la recherche documentaire soulève donc de nombreuses questions « périphériques » : l'évaluation des enseignants-chercheurs en est une, de par son implication sur la motivation et la possibilité de ceux-ci à s'investir plus avant dans l'enseignement proprement pédagogique et méthodologique de leurs étudiants.²⁷

La deuxième explication que l'on peut apporter à cette apparente contradiction entre théorie et pratique est le fait que dans les universités, le LMD entraîne pour certaines disciplines une lutte pour leur survie. En effet, et c'est le cas à l'université Jules Verne, certaines disciplines ne peuvent pas se prévaloir d'un nombre suffisant d'étudiants diplômés pour s'inscrire confortablement dans les nouvelles maquettes de formation. Ainsi, la mise en place du LMD remet en

²⁷ Sur cette question des tâches des enseignants chercheurs, on pourra consulter le rapport Espéret : **ESPERET Eric**. *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, 2001. (page consultée le 03 janvier 2004) <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rapport/esperet/rapport.pdf>

cause l'existence de certaines disciplines au sein de certaines universités. Pour les universitaires des disciplines concernées, la question dans ce cas n'est pas de former les étudiants à la recherche documentaire, mais tout simplement de former des étudiants. On comprendra aisément que dans ces circonstances, la mise en place de formations à la recherche documentaire dans les cursus ne soit pas au cœur des débats universitaires à l'université de Picardie, au risque cependant de ne l'être jamais.

Dans l'état actuel de la mise en place du LMD à l'université Jules Verne, le SCD de Picardie continuera donc à assurer des formations à la recherche documentaire hors cursus, pour tous les niveaux. L'impact du LMD sur la formation à la recherche documentaire est donc ici aussi limité pour l'instant que l'implication du SCD dans la réflexion sur la mise en place d'une nouvelle offre de formation.

Finalement, le LMD est dans un cas comme celui-ci plus un révélateur des coopérations existant déjà entre université, enseignants et SCD, qu'un véritable moteur pour l'apparition de nouvelles collaborations. Dans cette optique, on assisterait – ainsi que le craignent un certain nombre d'étudiants et d'enseignants²⁸ – à un creusement des écarts entre universités, avec l'apparition de SCD et d'universités à deux vitesses : dans le domaine qui nous intéresse apparaîtrait ainsi une démarcation claire entre les établissements proposant une offre de formation à la recherche documentaire dans les cursus d'une part, et ceux n'ayant pas saisi – ou pas pu saisir – cette opportunité d'autre part.

²⁸ Durant l'automne 2003, plusieurs universités étaient en grève. Les revendications concernaient principalement le refus d'un enseignement supérieur à deux vitesses, la stigmatisation de la privatisation des universités, et le refus de la perte du caractère national des diplômes (ainsi que la crainte d'une illisibilité des diplômes). A l'université de Picardie, la grève a été essentiellement le fait de la faculté de Philosophie, Sciences Humaines et sociales, qui au vu de l'offre de formation qui se dessine, ne serait représentée que par une mention de Master.

3.2. Le LMD comme facteur d'extension de la formation à la recherche documentaire : le cas de Paris III

L'université Paris III-Sorbonne Nouvelle est une université de Lettres, Langues et Sciences Humaines, qui fait maintenant figure de référence en matière de formation à la recherche documentaire, et notamment en matière de formation inscrite dans les cursus, dans le cadre de la MTU.

Depuis 1998, un véritable partenariat s'est en effet établi entre le SCD et l'université²⁹. Tenant compte des textes réglementaires de 1997, le contrat quadriennal avait inscrit dans ses objectifs la formation des usagers en bibliothèque d'une part, et la coordination des enseignements méthodologiques de 1^{er} cycle d'autre part, instituant par là-même un partenariat solide, au-delà des questions de personnes. Ainsi, le binôme d'origine constitué d'un professeur agrégé et d'une conservatrice n'existe plus, mais le partenariat continue encore aujourd'hui.

Ce partenariat a été mis en place à l'initiative de la directrice du SCD. C'est ensuite grâce au soutien de la présidence de l'université et du CEVU, que celui-ci a pu être concrétisé. En effet, ce soutien s'est traduit dans les faits par l'inscription de la formation dans le contrat quadriennal, ce qui a permis de réunir deux atouts majeurs: le premier concerne les moyens humains, avec la création d'un poste de conservateur pour la formation des usagers ; le second concerne les moyens financiers, qui ont notamment permis de faire appel à des moniteurs étudiants pour assurer une partie des formations.

En 1^{er} cycle, l'ensemble des UFR sont concernées par ces formations – obligatoires – à la recherche documentaire. Ainsi, en 2002-2003, 1 300 étudiants ont été reçus par la bibliothèque en 69 groupes. Les objectifs de la première partie de la formation, qui se déroule dans les salles de lecture, sont de permettre à l'étudiant de débiter une recherche documentaire et de trouver un document à

²⁹ Pour une explication détaillée de cette expérience de partenariat, se référer à : **MINQUILAN Dominique, NACHER Claire, BRU Gaëla. Enseignants et bibliothécaires : quelle forme de partenariat ? L'expérience de Méthodologie du travail universitaire à Paris III**, 2003.

Egalement en ligne dans une version du 11 juillet 2000 (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/enssib2.htm>

Paris III. La seconde partie de la formation est assurée par un moniteur et l'enseignant concerné : le premier indique quels outils sont disponibles pour effectuer une recherche précise, quels sont les façons d'utiliser au mieux ces outils ; quant à l'enseignant, il « *donne du sens* », c'est lui qui mène les étudiants vers une utilisation disciplinaire et universitaire des outils. Dans cette deuxième séance, l'interaction entre théorie et pratique, entre technique documentaire et méthodologie universitaire est constante.

Parallèlement à ces formations assurées dans le cadre de la MTU, il existe des formations adressées aux 2^{èmes} et 3^{èmes} cycles, également intégrées aux cursus, mais de façon beaucoup plus ponctuelle. Seules trois UFR sont en effet concernées, 300 étudiants ont été formés l'an passé.

L'objectif poursuivi cette année par le SCD est donc de développer les formations de 2^{ème} et 3^{ème} cycles, et de toucher 1 000 étudiants sur cinq domaines disciplinaires. Pour le moment, ces formations sont recommandées par les directeurs de recherche et par les directeurs d'école doctorale, il y est également fait allusion lors des journées d'accueil. Elles restent cependant facultatives.

Cette évolution progressive de la formation à la recherche documentaire sur les différents niveaux universitaires se fait en parallèle avec la mise en place du LMD à l'université. L'extension de la formation à la recherche documentaire au-delà de la première année constitue en effet selon la responsable de la formation des usagers au SCD, une période d'essai avant le basculement de Paris III dans le système LMD, prévu pour la rentrée 2005 ³⁰.

La réussite du partenariat établi entre la bibliothèque et les enseignants dans le cadre de la MTU permet à présent au SCD de se positionner de façon tout à fait positive dans la construction de l'offre de formation universitaire. Ainsi, la responsable de la formation assiste pour le SCD à l'ensemble des réunions de coordination de l'université concernant les formations méthodologiques. Elle précise : « *La nécessité de former les étudiants à la recherche documentaire et à la maîtrise de l'information a été évoquée pour les niveaux Licence, Master, et*

³⁰ Le contrat quadriennal sera quant à lui signé en 2004.

Doctorat ; le SCD a proposé de prendre en charge l'organisation de ces formations. Cette proposition a fait l'objet d'un très large consensus[...]. »

Il est donc probable que les formations à la recherche documentaire seront incluses dans les maquettes d'enseignement pour les trois grades du LMD, avec d'autres enseignements dits « de méthodologie ».

Le groupe de travail « LMD Licence », réuni le 19 mars 2003, conclut ainsi à la nécessité d'amplifier la durée des enseignements de MTU dans le cadre de la refonte des maquettes : *« Créées dans le cadre de la réforme Bayrou de 1997, les UE de méthodologie voient leur utilité largement reconnue dans la maison, à tel point que les 12 UFR concernées souhaitent **augmenter le volume horaire actuel du premier semestre (18 à 24 heures) pour prolonger ces enseignements au deuxième semestre.** »*

Le groupe de travail « LMD Master » réuni le 23 avril 2003, envisage quant à lui de *« revaloriser en MI les séminaires par le biais des coefficients et des ECTS, en y insérant également une nécessaire consolidation méthodologique (bibliographie). »* Le compte-rendu de ce groupe de travail précise un peu plus loin : *« Dans un tel schéma de formation progressive à la recherche, celle-ci pourrait être soutenue par une **initiation à la recherche documentaire** dont le SCD, qui possède déjà une expérience en la matière, pourrait être un acteur essentiel. »*

On le voit à la lecture de ces compte-rendus, le SCD est devenu un acteur à part entière dans la formation des étudiants à Paris III, et est reconnu comme tel par le corps enseignant. Le basculement dans le système LMD est donc dans ce cas un véritable révélateur de succès pour la formation à la recherche documentaire telle qu'elle existe depuis 1998.

A cette époque, le contexte institutionnel, relayé par une forte volonté politique de Paris III, a permis de mettre en place un partenariat efficace entre le SCD et l'université dans le domaine de la formation méthodologique des étudiants. De même, le passage au LMD permet, à Paris III, l'extension de ce schéma collaboratif aux trois grades de licence, master, et doctorat, tout en adaptant l'enseignement méthodologique aux besoins documentaires des étudiants. Le L, le

M et le D correspondent en effet à trois paliers marqués par des besoins différents dans le domaine documentaire: le passage du lycéen à l'étudiant en Licence, le passage de l'étudiant à l'apprenti-chercheur en Master, et le passage de l'apprenti-chercheur au chercheur accompli en Doctorat³¹.

Le passage au LMD, en inscrivant ici la formation à la recherche documentaire dans les cursus, sera dès lors l'occasion de mettre en place avec les enseignants des différentes UE un plan de formation progressif véritablement adapté à chaque discipline et à chaque niveau.

Parallèlement à l'extension des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus, le passage au LMD est pour le SCD l'occasion de réfléchir à de nouvelles modalités de formation. Ainsi, à Paris III, le projet se fait jour d'accorder aux formateurs-étudiants, en plus de leur rémunération financière, des crédits ECTS, leur permettant de valider une partie du diplôme pour lequel ils se sont inscrits.

L'expérience de Paris III, met en évidence les possibilités d'impact du LMD sur la formation à la recherche documentaire. Plus fondamentalement encore nous semble-t-il, elle met en évidence l'impact des relations entre SCD et université pour la mise en place de ces formations.

Est-ce à dire que tout est joué d'avance ? La formation à la recherche documentaire ne peut-elle être inscrite dans les nouvelles maquettes d'enseignement que si elles existaient déjà dans l'ancien système ?

Le cas de l'université Paris V nous prouve le contraire.

³¹ Cette catégorisation tripartite reprend celle qu'effectuait la responsable de la coordination de la MTU à Paris III dans l'entretien qu'elle nous a accordé.

3.3. Le LMD comme moteur de la mise en place de formations à la recherche documentaire : MAGIST et Paris V

Paris V est une université pluridisciplinaire, qui prépare la signature du contrat quadriennal 2004-2007. L'université travaille donc sur le renouvellement de l'offre de formation dans le cadre de la mise en place du LMD, et est actuellement en cours de réflexion sur le contenu des maquettes universitaires.

Le SCD quant à lui, est organisé en sections par niveaux et par disciplines, certaines relevant de plusieurs disciplines et d'autres pas, certaines desservant uniquement un public de 1^{er} cycle, d'autres pas. Sur un total de huit sections constitutives du SCD, plus de la moitié assuraient des formations plus ou moins ponctuelles, sans que celles-ci soient inscrites pour autant de façon explicite dans les cursus.

Jusqu'à présent, les formations effectuées par le SCD de Paris V étaient donc très hétérogènes selon les sections, reflétant fondamentalement les différences de besoins exprimés par les universitaires d'une discipline à l'autre, en matière de formation documentaire.

C'est dans ce contexte qu'est né le projet MAGIST : Maîtriser l'Accès et Gérer son Information Scientifique et Technique. Initié par le directeur du SCD, qui souhaitait utiliser les réflexions liées au passage au LMD comme tremplins pour inscrire la formation à la recherche documentaire dans les cursus, le projet MAGIST voit le jour au premier semestre 2003.

Au début de l'année 2003, le directeur du SCD présente son projet aux conseils de l'université³². Le projet reçoit alors le soutien de la Présidence de Paris V, qui transmet aux différentes composantes de l'université une lettre de soutien au projet MAGIST, dans le cadre de la mise en place du LMD. La réception du projet au

³² Monsieur Kalfon, directeur du SCD de Paris V, présente son projet au CEVU et au CA. Voici quelques extraits de la présentation PowerPoint :

« *MAGIST : un projet pour l'enseignement et la recherche* »

MAGIST est un « *projet fédérateur pour la communauté scientifique de Paris V* », dont le but est de « *former des professionnels autonomes et pertinents* », qui savent « *évoluer et s'adapter* ». Il s'agit de « *maîtriser les compétences et savoir-faire* » permettant non seulement « *l'accès à l'IST* » (« *connaître l'offre et les outils, savoir naviguer, savoir trouver* »), mais permettant également la « *gestion de l'information* » ainsi obtenue (« *sélectionner et organiser l'IST, s'approprier l'IST, construire son savoir* »). « *Plus de diplôme sans doc., du MAGIST dans toutes les UE.* »

niveau des composantes est pourtant très différente d'une UFR à l'autre, selon l'organisation des études propres à chacune, ainsi que – il s'agit là d'une hypothèse personnelle – selon le degré souhaité de modification de l'offre de formation.

C'est finalement avec la section économie-gestion de la faculté de Droit, où s'est fait jour « *une réelle sollicitation des enseignants pour la recherche documentaire* », qu'est mise en place l'expérimentation MAGIST. La responsable de la coordination des formations au sein du SCD souligne l'importance de l'adhésion des enseignants au projet : « *l'enseignant est au centre du processus, sans lui, rien ne peut se faire* ». Cette expérimentation a donc eu lieu à la rentrée universitaire 2003, sur la base d'une semaine de formation durant la période de pré-rentrée, auprès des 200 étudiants alors inscrits en 1^{ère} année d'économie-gestion. La prochaine étape du projet est l'institutionnalisation de l'expérience MAGIST pour l'année universitaire 2004-2005 en économie-gestion, pour le grade de Licence (éventuellement pour le grade de Master.).

L'ensemble des acteurs impliqués dans cette expérience de collaboration souhaite à présent transformer ce premier essai. C'est ainsi qu'un plan progressif de formation tenant compte des modifications apportées par le LMD est en cours de préparation. Celui-ci est mis en place grâce à la collaboration entre L'URFIST, la personne chargée de la coordination de la formation au SCD et les enseignants de l'UFR, et devrait être opérationnel pour la rentrée 2004.

Dans l'état actuel des réflexions, la formation à la recherche documentaire serait répartie sur les deux premiers semestres du grade en licence. Le premier semestre aurait pour objectif d'établir un premier contact avec la bibliothèque et son fonctionnement : « *se repérer et trouver des documents* ». Le second semestre aurait quant à lui pour but l'initiation des étudiants à la recherche documentaire. Arrivés en Master, les étudiants auront besoin de perfectionner ces compétences documentaires pour obtenir le grade pour lequel ils sont inscrits. C'est pourquoi une nouvelle étape de formation serait mise en place, dont les objectifs seront de savoir « *conduire une recherche documentaire sur un thème donné dans le cadre de la préparation d'un exposé ou d'un dossier* » et de « *produire un document clair et structuré* ».

Si les objectifs commencent à se dessiner, un point d'importance restait à solutionner. Jusqu'alors, les enseignants d'économie-gestion s'étaient montrés très motivés par la mise en place de cette formation à la recherche documentaire dans le cursus. Cependant, la question de savoir qui allait former les étudiants posait problème. En effet, les enseignants ne souhaitaient pas prendre en charge ces formations, avançant à ce refus deux raisons : l'aspect peu valorisé de l'enseignement dans leur carrière d'une part, et d'autre part leur manque de compétence dans le domaine des techniques documentaires. De leur côté, les professionnels des bibliothèques ne pouvaient prendre en charge la formation de la totalité des étudiants, arguant d'un manque de temps et/ou de personnel. C'est pour résoudre ce problème qu'est née une configuration des équipes de formation tout à fait novatrice, car ne nécessitant pas de déployer des moyens financiers très importants.

Dans le cadre de leur cursus, certains étudiants avancés assureront eux-mêmes la formation des étudiants à la recherche documentaire, après avoir été préalablement formés par l'Urfist et la bibliothèque. Pour cela, l'offre de formation de l'université prévoit, dès le Master, un module « former à la recherche documentaire ».

Ainsi, un étudiant de Master qui suivra ce module sera amené à enseigner la recherche documentaire à des étudiants de Licence (sur le même principe que le tutorat), mais dans le cadre de ses études. Il sera évalué sur la préparation et le déroulement de ses cours, et pourra, à l'issue de cette évaluation, obtenir la validation de son module « former à la recherche documentaire » et les crédits impartis à ce module.

Dans ce schéma, le rôle de formation de la bibliothèque et de l'Urfist sont très importants. C'est en effet à eux que revient la responsabilité de former ces nouveaux formateurs.

A Paris V, l'impact du renouvellement de l'offre de formation dans le cadre du passage au LMD est donc double : il permet non seulement d'inscrire l'enseignement de la formation à la recherche documentaire dans les cursus, mais encore de se doter des moyens humains nécessaires pour mener à bien ce nouvel enseignement, sans nier le rôle indispensable des professionnels de l'information

et notamment du personnel du SCD. L'autonomie des étudiants est ainsi doublement favorisée, avec la possibilité pour eux de passer du rôle d'enseigné à celui d'enseignant.

A terme, il s'agira d'harmoniser l'offre de formation à la recherche documentaire sur l'ensemble de l'université, quelle que soit l'UFR, et quels que soient les enseignants ou les bibliothécaires en poste à un moment donné. Il s'agira tout simplement de rendre pérenne un dispositif de formation à la recherche documentaire moins lié à une personne qu'à une organisation structurée. A l'université de Paris V, le passage au LMD est donc un moteur essentiel pour la mise en place de formations à la recherche documentaire.

4. CONCLUSION

L'impact du LMD sur la formation à la recherche documentaire et sur le rôle des bibliothèques universitaires peut varier considérablement d'une université à l'autre, ainsi que nous le prouve l'étude réalisée auprès de trois SCD. De façon générale, il ressort cependant de notre enquête qu'une majorité d'universités a saisi ou souhaite saisir l'opportunité du passage au LMD pour inscrire durablement la formation à la recherche documentaire dans les cursus.

Si le LMD modifie ainsi l'offre de formation à la recherche documentaire dans les universités françaises, il n'est pas non plus sans conséquence sur la formation et ses modalités proprement dites. Nous allons voir à présent que les perspectives ainsi ouvertes par le LMD sont nombreuses.

III/ LES PERSPECTIVES OUVERTES PAR LE LMD DANS LES MODALITÉS DE FORMATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

1. Vers une « révolution » dans les méthodes de formation à la recherche documentaire ?

L'inscription de la formation à la recherche documentaire tendant à se généraliser dans les cursus universitaires LMD, le nombre d'étudiants à former va augmenter en conséquence. Dès lors, de nouvelles questions se posent aux bibliothèques universitaires : seront-elles à même d'accueillir l'ensemble des étudiants d'une université pour les former ? Qui assurera les formations ? Dans quels lieux ? Selon quelles modalités ? Quelles progressions envisager ? Certaines bibliothèques ont d'ores et déjà été confrontées à ces problèmes, et ont tenté d'y apporter des solutions, ou a défaut, de bonnes questions.

1.1. Vers une formation virtuelle ?

1.1.1 La formation à distance et l'auto-formation

Si les textes relatifs au LMD recommandent l'utilisation de modes d'enseignement innovants, et insistent particulièrement sur la formation à distance, il semble pourtant assez délicat d'envisager des formations à la recherche documentaire basées uniquement sur ce mode d'enseignement : l'accueil de l'étudiant en présentiel reste en effet indispensable, tout au moins pour les primo-entrants à l'université. Cela permet en effet à l'étudiant de situer physiquement le parcours qu'il aura à effectuer pour mener à terme son étude, et de manipuler de fait les documents nécessaires à l'affinement de sa recherche. La généralisation de la numérisation des documents pourrait constituer une nouvelle étape pour réviser

cette affirmation, mais il s'agit encore pour l'instant d'un futur assez lointain, étant donné les coûts et le temps liés à cette pratique. Par ailleurs, les formations à distance impliquent pour les universités des moyens informatiques conséquents, afin que chaque étudiant concerné puisse accéder au savoir virtualisé. Or, il est rare que les universités disposent d'un parc informatique réellement suffisant pour ce faire.

La mise à disposition des enseignements à distance, telle que nous la décrivons ci-après, ne doit donc pas masquer l'importance de la formation sur site, qui pour l'instant reste et doit rester une réalité. Cependant, la formation à distance représente d'ores et déjà un atout, voire une nécessité, pour la formation à la recherche documentaire inscrite dans les cursus. Un équilibre doit donc être trouvé, basé pour une part sur la formation en présentiel, et pour une autre part sur d'autres modes d'enseignement, notamment l'enseignement à distance.

Il est d'ores et déjà courant, lorsque le SCD assure des formations, de pouvoir obtenir sur le site web de la bibliothèque les principes méthodologiques essentiels de la recherche documentaire, ou tout au moins des liens vers des sites dédiés à la formation à l'information. Ainsi, la bibliothèque inter-universitaire de Jussieu propose-t-elle en accès libre sur son site une série de pages méthodologiques dans « Autoformation à la recherche documentaire », avec des exercices en ligne³³. De même, le SCD de la Sorbonne-Nouvelle met à disposition de tout internaute son guide « Méthodologie de la recherche en bibliothèque »³⁴. Parallèlement, les SCD sont de plus en plus nombreux à mettre en place des didacticiels de recherche documentaire, disponibles sur place ou de n'importe où – avec ou sans mot de passe à la clé. On peut citer pour exemple le didacticiel d'auto-formation Praxiste de Doc'Insa, qui met en scène, dans une présentation alléchante reprenant la thématique des jeux de rôle, les principes méthodologiques et syntaxiques de la recherche documentaire.³⁵

³³ FARGUELL Montserrat. *Autoformation à la recherche documentaire*, 30 août 2002 (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.bius.jussieu.fr/web/formatio/formation.html>

³⁴ PARIS III. *Méthodologie de la recherche documentaire* (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.scd.univ-paris3.fr/Guides/Methodo/>

³⁵ INSA Lyon. *A la découverte de l'ISTE*, juillet 2001 (page consultée le 03 janvier 2004) http://134.214.81.35/praxis/Pages/Sequence1/Pages/p1_3_2.asp (login et mot de passe : « tuteur »)

1.1.2 Plateformes pédagogiques, portails et campus numériques

Cette mise en ligne de supports d'autoformation et de cours est appelée à se développer dans les universités, les préconisations gouvernementales comme les possibilités techniques allant dans ce sens. A partir du moment où la formation à la recherche documentaire s'inscrit dans les cursus LMD, elle devrait pouvoir, au même titre que d'autres enseignements, trouver place sur les plateformes pédagogiques qui se développent actuellement. A Nice, le responsable de la formation assure ainsi : « *Chez nous, le LMD induit automatiquement la mise en place d'un enseignement à distance, par Internet, grâce à une plate-forme pédagogique (probablement Ganessa) car le PRCE ne pourra plus assurer toutes les formations en présentiel. Déjà deux formations (en Lettres et en Sciences) utilisent l'enseignement à distance.* »

Les cours de formation à la recherche documentaire pourraient de fait voisiner, sur le site web de l'université, avec d'autres cours dispensés à l'université, soit en intégralité, soit pour certains aspects particuliers de la formation seulement.

Ainsi, à Nancy I, l'intégration du site du SCD dans le portail de l'université est en projet, afin de mettre en avant la formation documentaire, « *par le biais d'enseignements à distance, d'un service de renseignements en ligne, etc. La place grandissante de la documentation électronique implique de nouvelles habitudes de travail (de son bureau et pas de la bibliothèque, via des moteurs de recherche, travail direct sur l'écran, etc) qui impliquent de nouveaux types de formations.* » Il ne s'agit donc plus uniquement de stocker des cours – interactifs ou pas – sur le site du SCD, mais véritablement de proposer des formations à la recherche documentaire accessibles à distance, liées à un accompagnement pédagogique de l'étudiant.

Les appels à projets pour la constitution de campus numériques, initiés par les ministères de la jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche en 2000 et 2001, vont également dans ce sens, en permettant d'explorer les possibilités de formations diplômantes totalement virtuelles.

Un campus numérique désigne « *tout site web ayant pour objet de s'adresser à une communauté d'apprentissage en mettant à sa disposition des ressources et des*

services pédagogiques avec les fonctionnalités de communication correspondantes».³⁶ Ces campus numériques permettent de répondre à des besoins émergents de la société, qui font à présent partie des missions de l'université et que le LMD facilite par le système de capitalisation des crédits. L'enseignement initial et la recherche, qui sont ses missions traditionnelles, sont en effet complétées par une mission de formation tout au long de la vie. Il s'agit donc pour les universités de prendre en compte, notamment par des modalités d'enseignement à distance, les besoins de ce nouveau public. Parallèlement, ces dispositifs d'enseignement à distance permettent de toucher les étudiants n'ayant pas, pour une raison ou une autre, la possibilité d'accéder à une formation sur site.

Dans le cadre des modalités pédagogiques inscrites dans le LMD, les campus numériques deviennent ainsi un atout majeur pour les universités y participant, puisqu'ils permettent de proposer des cours et exercices pouvant donner lieu à l'obtention de crédits à distance, ainsi que des forums de discussion ou une aide personnalisée par le biais des échanges de courriel : ceci présente le quadruple avantage de permettre à l'apprenant de se former à son rythme, de favoriser la mobilité, de ne pas saturer les campus physiques, et de rendre visible l'offre de formation de l'université.³⁷ Dans le domaine de la formation à la recherche documentaire, le campus numérique Réseaux.doc³⁸ a vu le jour dans le cadre de l'appel d'offre gouvernemental. C'est un « outil méthodologique d'aide à la recherche documentaire » qui regroupe les expériences de formation à distance, de formalisation du contenu et d'évaluation des formations de huit universités, en collaboration avec diverses institutions.

Les modalités pratiques de formations à la recherche documentaire à distance dépendent cependant nettement des moyens techniques, financiers et humains disponibles dans l'université et dans le SCD. En effet, mettre des cours en ligne, assurer l'accompagnement pédagogique et les évaluations à distance impliquent des savoirs-faire et une certaine disponibilité. La production pédagogique et la mise en œuvre informatique que l'on a évoquées plus haut ne

³⁶ *Les campus numériques français : une initiative du service public*, CNED Canal Education, 2001, n° 20, p.21.

³⁷ Pour plus d'informations, on pourra se reporter à l'évaluation de l'opération « campus numériques », disponible en ligne : <http://www.educnet.education.fr/superieur/CN-evaluation.htm>

³⁸ *Réseaux.doc* (site consulté le 02/01/2004) <http://www.reseauxdoc.org/>

sont pas exemptes de conséquences sur la mise en place de partenariats dans l'élaboration de celles-ci. En filigrane, se pose donc la question des acteurs de la formation.

1.2. À nouvelles pratiques, nouveaux acteurs ?

1.2.1 Qui forme les étudiants ?

Les nouveaux modes de formation induits par le LMD, liés notamment à l'accroissement du nombre d'étudiants à former et à la flexibilisation des parcours, soulèvent également la question des acteurs : Qui produit les didacticiels d'auto-formation et les cours de formation à distance ? Parallèlement, qui forme en présentiel ? Qui évalue les étudiants ? Qui évalue la formation à la recherche documentaire et sur quelles bases ? Si ces interrogations sur les acteurs et leurs rôles, ainsi que sur les partenariats ne sont pas nouvelles, la réforme de l'enseignement supérieur les remet au centre des débats.

1.2.1.1 Compétences, légitimité, et partenariats

La légitimité didactique des formations assurées par des non-professionnels de l'enseignement n'est pas acquise. Cependant, l'orientation de la réforme vers une plus grande collaboration entre le milieu professionnel et les enseignants-chercheurs de l'université, pourrait permettre de mieux intégrer le personnel du SCD comme acteur à part entière de la formation des étudiants dans le domaine de la recherche documentaire. C'est là une préoccupation majeure des SCD, que l'on retrouve massivement dans les réponses données à la question ouverte concernant l'impact du LMD sur la place du SCD dans l'université³⁹. De nombreux formateurs affichent donc l'espoir de trouver dans le LMD un moteur pour la reconnaissance du rôle de la bibliothèque (et des bibliothécaires) dans la formation à la recherche documentaire auprès des étudiants.

³⁹ Question 32 : « L'implication de la bibliothèque dans la formation à la recherche documentaire dans les cursus est-elle selon vous susceptible de modifier la place de la bibliothèque dans l'université ? »

Pourtant, si plus de 80% des SCD ayant répondu affirment que la bibliothèque assure des formations à la recherche documentaire inscrite dans les cursus LMD, tous niveaux confondus, l'intégration du personnel des SCD dans les équipes pédagogiques est bien moins important. Ainsi, sur la totalité de notre corpus, seuls 36,4% des SCD indiquent que les bibliothécaires assurant tout ou partie de la formation à la recherche documentaire font ou feront partie de l'équipe pédagogique⁴⁰. Si le passage au LMD permet une inscription plus large de la formation à la recherche documentaire dans les cursus, et une forte implication des SCD dans cette formation, elle ne semble pas à l'évidence permettre aux bibliothèques d'accéder à une reconnaissance de son rôle pédagogique.

La question des compétences pédagogiques des professionnels de l'information reste en effet posée, puisqu'avant d'être formateurs, ils sont bibliothécaires. Parallèlement, la question des compétences techniques et de veille informationnelle des enseignants dans le domaine de la formation à la recherche documentaire se pose, puisqu'ils sont enseignants dans une discipline donnée.

La réponse à ce cercle vicieux, où les acteurs possèdent des compétences différentes mais également nécessaires à la formation, réside dans le partenariat entre les deux principaux acteurs: les professionnels de l'information, et les enseignants. La collaboration entre eux reste prépondérante dans le domaine de la formation à la recherche documentaire, puisque 87% des SCD nous ayant répondu affirment que celle-ci existe dans les formations inscrites dans les cursus LMD. Notons que si ce pourcentage est quasiment le même qu'avant le LMD (88%), la généralisation des formations à la recherche documentaire inscrites dans les nouveaux cursus nous amène à analyser cette réponse comme une progression de la collaboration entre ces partenaires. En effet, même si la proportion demeure identique, le pourcentage s'applique à un nombre plus grand de formations dans les réponses concernant le LMD.

⁴⁰ Nous enregistrons pour cette question le plus fort taux de non-réponses (51,5%). Parmi les réponses enregistrées, 37,5% indiquent que le SCD sera représenté dans l'équipe pédagogique pour toutes les formations assurées ; 25% indiquent que le bibliothécaire n'en fera partie pour aucune formation.

1.2.1.2 L'étudiant, un nouveau formateur ?

Parallèlement aux questions de la légitimité didactique du formateur et du partenariat entre les différents bibliothécaires et enseignants, s'interroger sur les acteurs revient à s'interroger sur les capacités d'une structure telle qu'un SCD – aussi important soit-il – à accueillir un nombre conséquent d'étudiants. Nous avons déjà évoqué la solution de la formation à distance et de l'auto-formation. Cependant, faut-il le rappeler, cette solution ne peut pour l'instant qu'être partielle. D'autres solutions se dessinent en parallèle, qui révèlent l'arrivée de nouveaux acteurs dans le domaine de la formation à la recherche documentaire.

A Rennes II, la responsable de la formation constate à ce propos: « *Les bibliothécaires ne peuvent assurer toutes les formations en présentiel : il faut des formes d'intervention différentes, comme l'enseignement à distance et un relais avec des étudiants tuteurs par exemple.* » L'une des tendances les plus marquées dans les réponses à notre enquête est en effet celle concernant le statut des formateurs en contact avec l'étudiant. Les SCD, face au manque de personnel pour assurer l'ensemble des formations, sont de plus en plus nombreux à solliciter les étudiants eux-même pour former leurs congénères. Nous avons déjà mentionné le projet de Paris V, dans lequel certains étudiants deviendront formateurs, après avoir été eux-mêmes formés par le SCD et l'URFIST. A Paris III, les tuteurs étudiants assurent depuis longtemps les séances de formation, à la satisfaction générale : « *Ce que font les tuteurs, ils le font très bien, il n'y a pas besoin d'être bibliothécaire pour cela. Ils le font peut-être mieux, à partir des objectifs que j'ai fixés, que ce que pourraient faire des bibliothécaires, au niveau social notamment. [...] Les tuteurs, c'est vraiment très important en soi, et pour la qualité de la formation, et pour eux-mêmes. Ce n'est pas un palliatif.* »

Si les formateurs ont de plus en plus souvent le statut d'étudiant, notons cependant qu'il ne s'agit pas pour l'instant de la majorité des formations, mais d'une évolution sensible. La plus grande partie des formations reste le fait des bibliothécaires. Certains SCD se basent ou envisagent de se baser sur un système mixte : charge aux étudiants formateurs d'assurer les formations pré-licence,

charge aux professionnels de l'information⁴¹ d'assurer les formations à destination des étudiants post-licence. Ainsi, un des responsables de la formation ayant répondu au questionnaire précise : « *Les formations de master et de doctorat ne seront pas assurées par la bibliothèque, mais par l'URFIST.* »

Face à cette évolution qui se dessine dans les statuts des formateurs, une véritable réflexion sur la répartition des rôles entre les différents acteurs s'impose : si les bibliothécaires sont amenés à former de moins en moins sur le terrain, quel est(sont) leur(s) mission(s) dans le domaine de la formation à la recherche documentaire ?

1.2.2 Quel rôle pour les bibliothécaires ?

A Paris III, Paris V ou Lyon III, être chargé de la formation des étudiants à la recherche documentaire n'a plus tout à fait la même signification qu'il y a quelques années : entre gestionnaire de la formation et formateur de formateurs, le rôle du personnel de SCD dans la formation des étudiants est en évolution sensible. En effet, certaines bibliothèques axent désormais leur rôle de formation sur la gestion de la formation à la recherche documentaire, plus que sur l'action de formation proprement dite. Dès lors, les fonctions du bibliothécaires se modifient et tendent à couvrir deux domaines principaux : d'une part la formation des formateurs, et d'autre part la coordination et la gestion de la formation. Nous avons tenté de synthétiser les principales évolutions du rôle du bibliothécaire formateur, telles que nous avons pu les analyser à partir des réponses obtenues lors de notre enquête. Voici donc un portrait-robot du responsable de la formation des étudiants à la recherche documentaire dans un SCD, à l'heure de l'inscription de la formation dans les cursus:

Le bibliothécaire responsable de la formation à la recherche documentaire est le plus souvent amené à assurer des tâches administratives (gestion des salles, calendrier des différentes formations), de communication (relations avec l'université, les UFR et les enseignants, relations avec les partenaires de formation

⁴¹ Nous employons à dessein l'expression « professionnels de l'information », car plusieurs réponses mentionnent les bibliothécaires, mais aussi les professeurs documentalistes ou les URFIST.

extérieurs) et de formalisation (canevas des cours, élaboration d'un plan de formation, production de fiches d'évaluation de l'étudiant).

Ces différentes missions de coordination des actions de formation se font alors en collaboration avec un certain nombre de personnes. La première personne ressource est l'enseignant, nous l'avons vu, avec lequel le bibliothécaire va collaborer pour définir les compétences attendues des étudiants à l'issue de la formation, pour définir éventuellement les maquettes d'enseignement, pour ajuster les formations aux besoins ponctuels. Ensemble, ils auront donc construit la formation et défini les modalités d'évaluation, charge ensuite aux étudiants-formateurs de la réaliser auprès des étudiants.

Pour ce faire, le bibliothécaire va retrouver son rôle de formateur, puisqu'il va se charger d'enseigner aux étudiants-formateurs les bases de la recherche documentaire, et leur présenter les différentes ressources disponibles, afin qu'à leur tour ceux-ci puissent transmettre leurs connaissances et savoir-faire aux étudiants. Cette mission de formation directe vise également de plus en plus les enseignants-chercheurs intéressés par la recherche documentaire spécialisée.

Rappelons qu'il s'agit là d'un portrait-robot du rôle et des fonctions du bibliothécaire, établi à partir des évolutions que nous avons pu analyser par les données obtenues lors de notre enquête. Il s'agit des grandes tendances actuelles, et non de la réalité sur le terrain où, rappelons-le, nombre de bibliothécaires assurent toujours eux-mêmes la formation. Ces tendances nous ont cependant paru significatives du rôle que le bibliothécaire coordonnant la formation à la recherche documentaire dans le SCD pourra avoir à plus ou moins court terme, du fait des modifications apportées par le LMD.

Le passage au LMD s'accompagne donc d'une évolution dans la répartition des rôles entre les différents acteurs de la formation à la recherche documentaire. Les bibliothécaires, de plus en plus amenés à gérer la formation et le recrutement des étudiants-formateurs, ont à leur disposition un certain nombre d'outils pour endosser ce nouveau rôle.

2. VERS UNE HARMONISATION DES PRATIQUES DE FORMATION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ?

La généralisation progressive de l'inscription des formations à la recherche documentaire dans les cursus universitaires, que le passage au LMD accentue, permet d'envisager à court terme une certaine harmonisation des pratiques de formation. Les réseaux et outils se multiplient, incitant par leur existence les différents acteurs de la formation à s'ouvrir aux pratiques extérieures.

2.1. Mutualisation des pratiques de formation

Les réseaux de formateurs, qui permettent à tous d'accéder à une véritable bibliothèque de documents relatifs à la formation à la recherche documentaire, ou à des forums de discussion spécialisés sont nombreux et couvrent le territoire français. Tous ont par ailleurs un site web permettant un accès distant aux documents.

Parmi ces réseaux, le plus ancien est celui des URFIST. Ces sept Unités Régionales de Formation à l'Information Scientifique et Technique sont installées dans des pôles universitaires stratégiques, ce qui leur permet – au-delà de leur dénomination – de couvrir l'ensemble des académies et régions. Elles ont en effet pour mission de former le public universitaire et les bibliothécaires à l'usage des nouvelles technologies de l'information, ce qui nécessite une certaine proximité géographique. Les URFIST proposent par ailleurs sur leurs sites respectifs des cours et des fiches techniques concernant l'information, notamment sa production, sa recherche et son utilisation. Elles mettent ainsi à disposition de tout un chacun des éléments pour préparer une formation à la recherche documentaire ou pour s'initier individuellement à telle technique ou à tel outil. En proposant sur leur site web des documents à l'intention du personnel formateur des bibliothèques, en assurant des formations auprès de ceux-ci, les URFIST constituent un élément clé pour l'harmonisation des pratiques dans la formation à la recherche documentaire. En effet, la mise à disposition par un réseau d'institutions reconnues, d'un ensemble construit de cours et d'éléments d'information permet aux responsables de la formation dans les SCD de se référer à ces outils de façon généralisée pour la

construction de leurs cours. En cela, le réseau des URFIST est un élément fédérateur, qui joue un rôle indirect d'harmonisation des pratiques de formation, en mettant à disposition de tous les mêmes outils.

Certains des outils de formation conçus par les URFIST sont regroupés sur le serveur Formist, réseau pour la formation à l'information scientifique et technique. Sur ce site, les responsables de la formation à la recherche documentaire peuvent utiliser l'aide aux formateurs, qui propose des supports de cours types et des fiches techniques, mais également le forum de discussion ou l'espace consacré aux recherches en IST (Information scientifique et technique). Ils disposent par ailleurs d'un espace d'autoformation qu'ils peuvent proposer à leurs étudiants, ou duquel ils peuvent s'inspirer pour la construction de leurs propres formations. Tous les documents de cours publiés sur le site sont validés par un comité éditorial. Parallèlement à ce site, la cellule Formist propose dorénavant chaque année des rencontres professionnelles axées sur l'actualité des formations à l'information. Dès lors, Formist apparaît comme un véritable potentiel de mutualisation des pratiques, et par conséquent d'harmonisation de celles-ci.

Enfin, d'autres types de réseaux voient le jour. C'est le cas de FoRSIC, réseau de formation et de recherche en sciences de l'information créé par l'URFIST de Toulouse. Celui-ci se donne notamment pour objectifs de créer un référentiel professionnel et pédagogique des formateurs à la recherche documentaire, de gérer collectivement leurs compétences ainsi que les ressources qu'ils créent ou utilisent, et de créer un répertoire des sources d'information qu'ils privilégient. Il s'agit également de proposer une représentation des connaissances dans le domaine de la formation, et de mettre en place l'accès à des formations et à des ressources ouvertes et adaptées aux étudiants. Ces différents objectifs visent tous à proposer aux professionnels de l'information des bases utiles pour « *réussir des formations et démultiplier les compétences des formateurs en mettant en œuvre une base de connaissances à partir de la description de celles-ci*⁴². » Ce réseau de connaissances se propose donc de valoriser les recherches les plus récentes dans le

⁴² LINK-PEZET Jo. Société de l'information: Forsic. *La lettre de l'Urfist de Toulouse*, 2000, n°24-25 (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.urfist.cict.fr/lettres/lettre24/lettre24-23.html>

domaine de la formation à la recherche documentaire, mettant par là-même en avant un certain type de formations. Cette mutualisation des recherches pratiques en formation à la recherche documentaire est donc également un élément favorisant l'harmonisation des pratiques de formation, en mettant en avant un certain type de formation, expérimenté, analysé, évalué, et validé.

Parallèlement au développement de ces réseaux, l'harmonisation des pratiques de formation à la recherche documentaire se déploie par le biais de l'accroissement de référentiels.

2.2. Développement de référentiels

L'harmonisation des pratiques de formation à la recherche documentaire est également une question qui se pose en terme d'outils, de grilles d'analyse techniques.

En effet, le développement des formations à la recherche documentaire s'est accompagné de nombre de réflexions d'ordre pédagogique. Après avoir orienté les débats sur les modalités de mise en place des formations et sur les modalités de la formation proprement dite, les réflexions s'orientent plus volontiers à l'heure actuelle sur les référentiels de compétence. Il s'agit en effet d'une question d'importance, qui vise à répondre à des questions fondamentales : quelle formation en réponse à quels besoins, pour qui, et à quel moment ?

Lors des ateliers ouverts lors des troisièmes rencontres Formist⁴³, le 13 juin 2003, Bernard Pochet a pu faire remarquer que de nombreux groupes de travail élaborent des référentiels de compétences ou encore des plans de formation, sans qu'aucun contact ne soit établi entre ces groupes, sans que la réflexion des uns puisse profiter aux autres. Il semblerait pourtant logique, dans un souci d'efficience et de visibilité plus grandes, de mutualiser ces pratiques locales, de les recenser, et de les synthétiser, afin de pouvoir proposer sur un réseau national – tel que Formist – ou régional – tel que celui des URFIST –⁴⁴ des outils de référence

⁴³ NOËL Elisabeth. *Formist – synthèse des ateliers du 13 juin 2003*, 29 octobre 2003. (page consultée le 02 janvier 2004) <http://formist.enssib.fr/412567A0004D098D/Vframeset/EIST>

⁴⁴ ou encore européen, puisque l'Enil (European Network on Information Literacy) pourrait devenir, sur proposition de Carla Basili, un réseau international pour la formation à la recherche documentaire.

permettant aux responsables d'élaborer leur offre de formation à partir d'un cadre éprouvé et reconnu. C'est là une des propositions qui a été faite lors des ateliers Formist, avec la mise en place d'un travail de recherche, qui viserait dans un premier temps à recenser les référentiels existants ou en cours de création, puis dans un deuxième temps à pointer les ressemblances d'une part, les différences d'autre part. Il ne s'agit donc nullement de limiter la réflexion dans le domaine des référentiels de compétence, puisque ces référentiels seront amenés à évoluer parallèlement aux compétences effectives des étudiants rencontrés, mais à mettre en avant de véritables forces de proposition, lisibles et adaptables à chaque contexte particulier. Un référentiel de compétences restant, somme toute, un outil intéressant certes, mais nécessitant une utilisation contextualisée.

Les référentiels permettent ainsi de pointer les passages obligés pour les étudiants, charge ensuite aux responsables de formation d'élaborer des plans de formation les insérant dans le cadre propre à leur université et à leurs étudiants. Le développement des référentiels de compétence est la marque d'un intérêt certain pour la formation à la recherche documentaire, et le signe d'un souci de progression pédagogique. Il serait cependant assez peu productif de voir se développer autant de référentiels de compétences que de formations à la recherche documentaire, l'harmonisation des pratiques de formation devenant alors une pure vue de l'esprit, et le référentiel un prétexte.

Le développement des référentiels de compétences est pourtant, nous semble-t-il, le signe avant-coureur d'une régulation des pratiques de formation. Ainsi, après avoir été expérimentées de diverses façons, certaines constantes sont apparues nécessaires dans les formations à la recherche documentaire, jusqu'à être préconisées par les textes et formalisées dans l'offre de formation des universités : l'inscription de la formation dans les cursus universitaires, l'indispensable lien à la discipline universitaire choisie par l'étudiant, la collaboration entre enseignants et bibliothécaires, l'enseignement pratique plutôt que théorique... La diversité des expériences de formations à la recherche documentaire explique la diversité des modalités de formation qui a pu exister jusqu'à présent. Le LMD donne un

nouveau cadre à ces formations à la recherche documentaire, qui leur permet de se développer en tenant compte des expériences passées, et de n'en garder que les éléments éprouvés. L'apparition de référentiels de compétence va également dans ce sens, et constitue un outil important pour la reconnaissance de ces formations, en leur donnant un appui complémentaire, théorique mais également pratique. Après la généralisation de la formation à la recherche documentaire, l'harmonisation des pratiques semble donc véritablement en cours.

3. VERS LA FIN DES FORMATIONS À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE EN SCD?

Parallèlement à l'augmentation des formations à la recherche documentaire dans les universités, de nombreux enseignements prennent en compte, tout au long de la scolarité, les besoins méthodologiques des élèves dans le domaine de la recherche et du traitement de l'information. A leur sortie de l'enseignement secondaire, les étudiants auront-ils dès lors encore besoin de ces formations à la recherche documentaire que le LMD inscrit dans les cursus ?

3.1. B2i, TPE et C2i

Dans les lycées, collèges et de plus en plus souvent dans les écoles primaires, les programmes scolaires prennent en compte les besoins de formation des élèves dans le domaine de la manipulation informatique et de la gestion du travail. Les brevets et autres certificats délivrés aux élèves à l'issue des formations en sont la matérialisation.

Ainsi, le B2i (Brevet Informatique et Internet), a été mis en place à titre expérimental en 2000, auprès des collégiens. Dès 2002, la délivrance de celui-ci a été étendue aux écoles primaires. La création du B2i par le ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la recherche est liée à la volonté de généraliser le plus tôt possible dans la scolarité l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TICE), afin d'assurer l'égalité des chances des élèves. Ce brevet informatique et Internet atteste que l'élève l'ayant fait

valider « *utilise de manière autonome et raisonnée les technologies de l'information et de la communication disponibles à l'école et au collège pour lire et produire des documents, rechercher des informations qui lui sont utiles et communiquer au moyen d'une messagerie* »⁴⁵. Cette « recherche des informations utiles » constitue bien une première approche de la recherche documentaire. Ainsi, pour le premier niveau (écoles primaires), l'objectif documentaire est de savoir « *chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, DVD-rom, site internet)* », tandis que pour le deuxième niveau (collèges), l'accent est mis sur la navigation sur le web. Pour obtenir le B2i de niveau 2, il s'agit en effet pour le collégien d'être capable de « *s'informer et se documenter en utilisant un navigateur et en usant d'un moteur de recherche* ».

Les lycéens suivent également une formation à la recherche documentaire, qui prend place dans les travaux personnels encadrés (TPE) institués par la réforme des lycées. Alors ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang précise dans le point presse du 27 avril 2000 les principes des TPE : « *Il s'agit de proposer aux élèves de choisir un thème d'étude auquel ils consacreront deux heures par semaine, guidés dans ce travail par des professeurs appartenant à au moins deux disciplines. Ce travail donnera lieu à une production personnelle, une sorte de chef d'œuvre faisant la démonstration des capacités du lycéen à prendre des initiatives, à rassembler des informations pertinentes dans les champs disciplinaires différents, à conduire, dans la durée et de manière autonome, un travail à terme* »⁴⁶. Ces TPE incluent donc des recherches documentaires, que les deux enseignants responsables de ces travaux sont chargés de diriger en collaboration avec le documentaliste du lycée.

Le B2i comme les TPE valorisent et valident chez l'élève du primaire comme du secondaire un certain nombre de compétences documentaires. Le C2i (certificat informatique et internet) est quant à lui expérimenté pour la première fois à la rentrée 2003, auprès de onze établissements d'enseignement supérieur. Il reprend les principes du B2i, en les adaptant au public étudiant. Il s'agit ainsi, pour

⁴⁵ **Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.** *Le Brevet informatique et internet (B2i)*, 2002. (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.educnet.education.fr/plan/b2i.htm#a1>

⁴⁶ **LANG Jack.** *Le lycée: point de presse*, 27 avril 2000. (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/lycee270400.htm>

le premier niveau, de valider la capacité de l'étudiant à « *rechercher l'information, récupérer des données et les traiter, gérer des données (bases de données, requêtes), sauvegarder, archiver et rechercher des données, présenter le résultat d'un travail en présentiel et à distance [...], échanger et communiquer à distance, produire un travail collaboratif, se situer face aux problèmes et enjeux de l'utilisation des TIC [...]* »⁴⁷. Il est intéressant de noter que, dans le cadre d'une relative autonomie des universités, les modalités d'acquisition de ces compétences par les étudiants sont laissées à l'initiative des universités.

Le panorama des certificats et autres travaux personnels impliquant pour l'élève l'acquisition d'une méthodologie documentaire est, on le voit relativement dense, puisqu'aucun élève ne sortira désormais du système scolaire sans avoir été confronté à la recherche documentaire, à ses outils et son utilisation.

3.2. La formation à la recherche documentaire : habitude ou nécessité ?

Face à la multiplication et la généralisation de ces enseignements scolaires intégrant des notions de recherche documentaire, il devient légitime de se demander si former les étudiants à la recherche documentaire à l'université est encore une nécessité. Lors de son inscription à l'université, tout étudiant primo-entrant aura en effet derrière lui un parcours de douze années de pratique de recherche documentaire. Si les effets de ces formations scolaires sont encore peu visibles chez les étudiants actuels, ce ne sera vraisemblablement plus le cas en 2010, lorsque les étudiants primo-entrants auront les acquis du B2i et l'expérience des TPE. En 2010, l'ensemble des universités devrait être passé au système LMD. Or, nous l'avons vu, les modifications de l'offre de formation universitaire liées à la mise en place du LMD permettent d'inscrire massivement les formations à la recherche documentaire dans les cursus remodelés. N'y aura-t-il pas à terme double emploi entre les initiations à la recherche documentaire pratiquées à l'école

⁴⁷ Circulaire n° 2002-106, du 30/04/2002, concernant le Certificat informatique et internet, publiée au BOEN du 09/05/2002. Pour plus d'informations sur le C2i : **Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Certificat informatique et internet (C2i)**, 2003. (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.educnet.education.fr/superieur/C2i.htm>

primaire, au collège, au lycée, puis à l'université ? Les formations qui se mettent actuellement en place seront-elles inutiles à court terme ?

Non, ces formations sont encore nécessaires, malgré la généralisation des formations dans les parcours scolaires, car les besoins des collégiens ne sont pas ceux des étudiants. Les travaux d'Alain Coulon ont également démontré que le passage du lycée à l'université impliquait des méthodes de travail différentes, ainsi qu'une approche renouvelée de l'utilisation de l'information par rapport à celle pratiquée par l'élève avant le baccalauréat.

A Paris III, la responsable de la formation du SCD renchérit et assure que les travaux incluant la méthodologie documentaire au lycée ne sont pas aussi spécialisés que dans le supérieur : *« les critères d'évaluation de l'information sont différents, les outils utilisés sont également différents entre le lycée et la fac. »*

A l'intérieur des différents grades universitaires, les besoins ne sont pas non plus les mêmes. Les différences sont importantes entre les besoins en recherche documentaire d'étudiants en pré-licence et ceux d'étudiants commençant ou continuant des travaux de recherche. Ainsi, la coordinatrice de la MTU de Paris III affirme qu'à l'université, *« la formation à la recherche documentaire doit s'insérer dans les moments cruciaux des grades. Le meilleur moment pour former les étudiants, c'est le moment où l'institution en a besoin, en licence, en master, et en doctorat »*. La réforme LMD permet de générer trois paliers institutionnellement marqués, qui correspondent à des besoins documentaires – donc à des capacités – différents. Dès lors, une formation à la recherche documentaire reste indispensable lors des grands passages vers plus d'autonomie méthodologique. La coordinatrice de la MTU en dénombre trois, qui coïncident avec les nouveaux grades LMD : la licence correspond ainsi au passage du lycéen à l'étudiant, le master implique pour l'étudiant de passer au statut d'apprenti-chercheur. Enfin, le doctorat est la dernière étape qui mène l'apprenti-chercheur vers l'autonomie acquise du chercheur.

Si les formations à la recherche documentaire sont donc toujours nécessaires à l'université, il n'en reste pas moins que la généralisation de la recherche documentaire dans les cursus pré-universitaires aura un impact sur le niveau des étudiants primo-entrants. Les bases méthodologiques et informatiques

seront normalement des acquis préalables à l'entrée à l'université. Aussi les formations à la recherche documentaire dispensées à l'université seront-elles peut-être moins longues car moins basiques, mais sans cesse réadaptées aux compétences et besoins réels des étudiants. Le maître mot devient alors l'adaptabilité des formations. Or, la notion d'adaptabilité des formations implique celle de l'évaluation des compétences estudiantines.

3.3. « Qui sait quoi ? » : de l'évaluation des étudiants comme préalable à la formation

Former des étudiants à la recherche documentaire sans connaître leurs compétences préalables dans ce domaine, et en niant les acquis qu'ils ont pu intégrer tout au long de leur parcours scolaire est quelque peu vain pour l'étudiant et le formateur, mais également coûteux pour l'université et l'Etat.

Il nous paraît donc, à l'issue de cette étude, que le développement de l'évaluation des compétences documentaires des étudiants en amont de la formation proprement dite, est une véritable priorité pour conserver aux formations à la recherche documentaire leur véritable intérêt. Il ne s'agit pas en effet d'inscrire les formations à la recherche documentaire dans les cursus universitaires dans le seul but de rénover les offres de formation. Le but d'une formation à la recherche documentaire est avant tout, nous en sommes convaincus, de permettre à l'étudiant d'aller plus loin, d'apprendre mieux, et de savoir se situer dans les flux d'information mis à sa portée. Dès lors, la prise en compte du niveau individuel de l'étudiant devient une nécessité.

Dans la réalité des formations à la recherche documentaire dans les universités françaises, cette évaluation en amont est rarement effectuée, vraisemblablement par manque de temps, par manque de moyens, mais également car l'étape préalable de l'inscription des formations dans les cursus n'est pas terminée. La responsable des formations au SCD de Lyon III le déplore : *« Concernant le niveau des étudiants, on est quand même beaucoup dans le vide,*

on ne peut s'appuyer sur aucune étude pour savoir qui sait quoi. En plus, on se rend compte que c'est une population très hétérogène quand ils arrivent en première année d'université, car ils n'ont pas toujours été formés au lycée et au collège. [...] On ne peut s'appuyer sur rien pour connaître leur niveau, donc on fonctionne un peu à l'aveuglette, ce qui est extrêmement délicat. »

On peut pourtant imaginer que tout étudiant s'inscrivant pour la première fois à l'université soit soumis à un test de connaissance en recherche documentaire. L'expérience relatée par Diane Mittermeyer lors des 3^{èmes} rencontres Formist va dans ce sens, bien qu'il s'agisse d'une étude ponctuelle et effectuée sur l'ensemble des universités québécoises⁴⁸.

Un test préalable pourrait aisément être proposé sous la forme d'un questionnaire électronique, ce qui permettrait par ailleurs d'évaluer plus facilement l'étudiant en automatisant les corrections. En conditionnant l'inscription à l'université au passage de ce test (à distance ou en présentiel), il serait aisé d'obtenir une vision d'ensemble du niveau des étudiants de première année, mais également de réaliser à l'intérieur de chaque département, un diagnostic individualisé des étudiants inscrits. A l'issue de ce test, quelques groupes de niveau pourraient voir le jour, ce qui permettrait à tous les étudiants d'atteindre un même niveau lors de l'obtention de leur licence. Bien entendu, cette projection d'un test en amont de la formation à la recherche documentaire à l'université nécessite quelques préalables. Le premier concerne l'inscription réelle de la formation à la recherche documentaire dans les cursus. Le second est la nécessaire collaboration entre le personnel administratif de l'université et le personnel responsable des formations à la recherche documentaire. Enfin, un troisième préalable consiste à anticiper les résultats des tests. Il est bien sûr exclu d'obtenir des résultats sans les utiliser. Le responsable des formations devra donc avoir prévu un plan de formation par niveau à l'intérieur d'un même grade.

Quand bien même ce test préalable serait délicat à mettre en place, il nous semble qu'il constitue un atout suffisamment important pour qu'il soit réalisé.

⁴⁸ MITTERMEYER Diane. *Enquête sur les connaissances documentaires des étudiants entrant au 1^{er} cycle dans les universités québécoises : présentation des résultats*, 12 juin 2003. (page consultée le 03 janvier 2004) <http://formist.enssib.fr/412567A0004D098D/Vframeset/EIST>

Après l'inscription de la formation à la recherche documentaire dans les cursus LMD, la prochaine étape dans le domaine de la formation à l'information sera-t-elle l'évaluation des étudiants et l'individualisation des parcours?

SYNTHESE

A l'issue de cette étude, il est possible de dresser un constat en demi-teinte : 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.

Le passage des universités françaises au système LMD est relativement lent. Comme pour toute réforme – et peut-être particulièrement pour celle-ci, qui implique bien des modifications structurelles et organisationnelles fondamentales – le temps de la mise en place, de l'expérimentation, de l'explicitation et de la discussion est primordial. Les propos tenus par Jack Lang lors d'une conférence de presse sur la généralisation des TPE peut tout à fait s'appliquer à la réforme LMD : *« Les meilleures réformes se retournent en effet contre elles-mêmes si les conditions pratiques de leur réussite ne sont pas réunies. Dans l'état actuel de préparation de la réforme, son application brutale en ruinerait l'efficacité »*⁴⁹.

Or, la carte universitaire française est répartie en quatre secteurs distincts, donnant lieu à quatre vagues contractuelles. Cette répartition contraint parfois quelque peu certains établissements ou/et certains de leurs partenaires, ce qui ne permet pas toujours une concertation pourtant nécessaire dans des réformes d'une telle ampleur, ou retarde le passage effectif au système LMD. Une série de manifestations et de contestation de la réforme LMD se sont ainsi multipliés durant l'automne 2003 : les revendications contre les « EurosCTS » s'inscrivent dans un contexte de méfiance face à l'autonomie ou la « privatisation » des universités. Quant à la comparabilité des diplômes, censée favoriser la mobilité étudiante, elle apparaît difficile à exercer face à des offres de formation d'une diversité grandissante – les universités étant libres dans la constitution de leur nouvelle offre de formation. Nombreux sont ceux qui craignent alors de voir s'exacerber les

⁴⁹ LANG Jack. *Le lycée: point de presse*, 27 avril 2000. (page consultée le 03 janvier 2004) <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/lycee270400.htm>

tendances existantes entre « grandes universités » et « petites universités ». Les dérives possibles liées au passage au LMD font peur. Dès lors, les bibliothèques sont rarement un souci majeur pour les universités travaillant sur le renouvellement de leur offre, exception faite des SCD ayant auparavant acquis une véritable lisibilité, ou ayant mis en place des partenariats avec les enseignants et les UFR.

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. Actuellement, la plupart des SCD sont donc dans l'expectative en ce qui concerne la mise en place du LMD et son impact dans leur université. Charge à eux de se tenir prêts, notamment en préparant et en présentant aux instances dirigeantes de l'université un plan de formation complet et adaptable, prenant en compte à la fois les différentes disciplines présentes (et à venir) sur le campus, et les différents niveaux représentés dans l'université.

Ce n'est pas le LMD qui inscrit la formation à la recherche documentaire dans les cursus, ce sont les universités.

De même, ce n'est pas le LMD qui invite le SCD dans l'université, mais le SCD qui peut saisir cette opportunité pour favoriser la mise en place et l'institutionnalisation de formations dorénavant nécessaires.

Table des annexes

ANNEXE 1 : L'ENQUÊTE	I
ANNEXE 1.1 : LE QUESTIONNAIRE	II
ANNEXE 1.2 : GRILLE D'OBSERVATION	XI
ANNEXE 1.3 : GRILLE D'ENTRETIEN	XII
ANNEXE 1.4 : RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE DES DONNÉES OBTENUES	XIV
ANNEXE 1.5 : QUESTIONNAIRE : QUELQUES POURCENTAGES ET NOMBRE D'OBSERVATIONS	XV
ANNEXE 2 : LISTE DES SIGLES	XXV
ANNEXE 3 : BIBLIOGRAPHIE	XXVIII

ANNEXE 1 : L'ENQUÊTE

Annexe 1.1 : le questionnaire

**ENQUETE :
FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE
ET L.M.D. :
RUPTURES ET CONTINUITÉS**

Enssib, octobre 2003

Structure du questionnaire :

Ce questionnaire est structuré en 4 parties :

- *Votre identité, votre établissement*
- *La formation à la recherche documentaire avant le LMD (hors cursus / dans les cursus)*
- *La formation à la recherche documentaire dans le cadre du LMD (dans les cursus / hors cursus)*
- *Le LMD, les bibliothèques et la formation*

VOTRE IDENTITE, VOTRE ETABLISSEMENT

1/ Quelles sont vos fonctions ?

- directeur de bibliothèque
- responsable de la formation des usagers dans votre bibliothèque
- formateur
- autres (précisez) :

2/ Nom de votre établissement :

3/ Quels sont les grands domaines disciplinaires de votre université de rattachement?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Droit-économie-gestion | <input type="checkbox"/> Sciences |
| <input type="checkbox"/> Lettres et Sciences-Humaines | <input type="checkbox"/> Médecine-santé |

NB : Si votre université propose des filières information-communication ou information-documentation, merci de ne pas les prendre en compte dans vos réponses pour la suite du questionnaire.

LA FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE AVANT LE LMD

LA BIBLIOTHEQUE ET LA FORMATION HORS CURSUS UNIVERSITAIRE

4/Votre bibliothèque proposait-elle des formations à la recherche documentaire hors cursus universitaire ?

- oui en 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle
- oui, tous niveaux confondus
- non Pouvez-vous préciser pourquoi ?

(Vous pouvez ensuite répondre à la question 8

5/ Combien de formations à la recherche documentaire étaient proposées hors cursus ?

- en 1^{er} cycle:
- en 2^{ème} cycle :
- en 3^{ème} cycle :
- formations tous niveaux confondus :

6/ Quels étaient les objectifs de ces formations hors cursus ?

- culture de base de l'information :

1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle tous niveaux

- maîtriser l'information dans sa discipline

1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle tous niveaux

- maîtriser des outils élaborés

1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle tous niveaux

- utiliser l'information de manière experte

1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle tous niveaux

7/ Quels étaient les contenus de ces formations à la recherche documentaire hors cursus (formation à la recherche sur Internet, formation à l'utilisation des catalogues, rédaction de bibliographies...)?

- en 1^{er} cycle :

- en 2^{ème} cycle:

- en 3^{ème} cycle :

- tous niveaux confondus :

**LA BIBLIOTHEQUE ET LA FORMATION DANS LES CURSUS
UNIVERSITAIRES**

8/ Dans son offre de formation, votre Université proposait des formations à la recherche documentaire :

- non, l'Université ne proposait aucune formation à la recherche documentaire

(vous pouvez répondre directement à la question 17)

- oui, en 1^{er} cycle (précisez le nombre de formations : _____)

- oui, en 2^{ème} cycle (précisez le nombre de formations : _____)

- oui, en 3^{ème} cycle (précisez le nombre de formations : _____)

9/ Votre bibliothèque assurait-elle des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus universitaires ?

- oui en 1^{er} cycle (précisez le nombre de formations: _____)
- oui en 2^{ème} cycle (précisez le nombre de formations: _____)
- oui en 3^{ème} cycle (précisez le nombre de formations: _____)
- non (vous pouvez répondre directement à la question 17)

10/ Pour ces formations inscrites dans les cursus universitaires, travaillez-vous en collaboration avec les enseignants :

- oui
- non (vous pouvez répondre directement à la question 12)

11/ Pouvez-vous préciser le rôle :

- des enseignants :
- des bibliothécaires :

12/ Ces formations constituaient :

- un module en 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle
- un élément de module en 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle

13/ Ces formations étaient :

- obligatoires en 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle
- optionnelles en 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle
- facultatives en 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle

14/ Ces formations étaient-elles prises en compte dans l'évaluation de l'étudiant pour la validation du module?

- oui en 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle
- non en 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle

15/ Quels étaient les objectifs généraux des formations à la recherche documentaire ?

- culture de base de l'information

1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle

- maîtriser l'information dans sa discipline

1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle

- maîtriser des outils élaborés

1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle

- utiliser l'information de manière experte

1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle

16/ Quels étaient les contenus des formations à la recherche documentaire in cursus ? (formation à la recherche sur Internet, formation à l'utilisation des catalogues, rédaction de bibliographies...)?

- en 1^{er} cycle :

-en 2^{ème} cycle:

-en 3^{ème} cycle:

LA FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE DANS LE CADRE DU LMD

17/ Où en est la mise en place de la réforme LMD dans votre Université?

- il s'agit encore d'un projet en licence master doctorat

- il s'agit d'une offre effective en licence master doctorat

LA BIBLIOTHEQUE ET LA FORMATION DANS LES CURSUS UNIVERSITAIRES

18/ Dans sa nouvelle offre de formation, votre Université propose-t-elle ou proposera-t-elle des formations à la recherche documentaire ?

non, l'Université ne propose aucune formation à la recherche documentaire (vous pouvez répondre directement à la question 28)

oui, en licence (précisez le nombre de mentions concernées :)

oui, en master (précisez le nombre de mentions concernées :)

oui, en doctorat (précisez le nombre de mentions concernées :)

19/ Votre bibliothèque assure-t-elle ou assurera-t-elle des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus universitaires remodelés ?

non, la bibliothèque n'assure aucune formation à la recherche documentaire dans le cadre du LMD (vous pouvez répondre directement à la question 28)

oui, en licence (précisez le nombre de formations:)

oui, en master (précisez le nombre de formations:)

oui, en doctorat (précisez le nombre de formations:)

20/ Pour ces formations inscrites dans les cursus universitaires, travaillez-vous ou travaillerez-vous en collaboration avec les enseignants :

- oui

- non (vous pouvez répondre directement à la question 23)

21/ Pouvez-vous préciser le rôle :

- des enseignants:

- des bibliothécaires:

22/ Les bibliothécaires assurant tout ou partie de la formation à la recherche documentaire font-ils ou feront-ils partie de l'équipe pédagogique ?

- oui, pour toutes les mentions concernées (100%)
- oui, pour la majorité d'entre elles (plus de 50%)
- oui, mais pour une minorité d'entre elles (moins de 50%)
- non, aucun bibliothécaire ne fait partie de l'équipe pédagogique

23/ Quelle est/ sera généralement la place de la formation à la recherche documentaire dans le cursus?

- c'est une unité d'enseignement en
 - licence master doctorat
- c'est un élément constitutif en
 - licence master doctorat

24/ Pour l'étudiant, la formation à la recherche documentaire est/sera le plus souvent un enseignement :

- obligatoire en licence master doctorat
- optionnel en licence master doctorat
- facultatif en licence master doctorat

25/ Les formations à la recherche documentaire proposées par la bibliothèque sont-elles ou seront-elles prises en compte dans la validation de l'unité d'enseignement?

- oui en licence master doctorat
- non en licence master doctorat

26/ Quels sont/seront les objectifs généraux de ces formations à la recherche documentaire ?

- culture de base de l'information
 - licence master doctorat
- maîtriser l'information dans sa discipline
 - licence master doctorat
- maîtriser des outils élaborés
 - licence master doctorat
- utiliser l'information de manière experte
 - licence master doctorat

27/ Quels sont/seront les contenus de ces formations à la recherche documentaire (formation à la recherche sur Internet, formation à l'utilisation des catalogues, rédaction de bibliographies...)?

- en licence :
- en master :
- en doctorat:

28/ Votre bibliothèque propose-t-elle (ou continue-t-elle de proposer) des formations à la recherche documentaire hors cursus depuis la mise en place du LMD?

- oui en licence (précisez le nombre de formations:)
- oui en master (précisez le nombre de formations:)
- oui en doctorat (précisez le nombre de formations:)
- oui, tous niveaux confondus (précisez le nombre de formations:)
- non Pouvez-vous préciser pourquoi ?

LE LMD, LES BIBLIOTHEQUES ET LA FORMATION

29/ Selon vous, quel impact peut avoir le LMD sur les bibliothèques universitaires ?

30/ Quelles sont les principales difficultés rencontrées par la bibliothèque dans la mise en place de formations à la recherche documentaire dans les cursus rénovés?

31/ Comment voyez-vous l'avenir de la formation à la recherche documentaire ? (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, enseignement à distance, place des bibliothèques et des bibliothécaires dans la formation, évolution du public, réseaux....)

32/ L'implication de la bibliothèque dans la formation à la recherche documentaire dans les cursus est-elle selon vous susceptible de modifier la place de la bibliothèque dans l'université ?

CONTACT ULTERIEUR

33/ Accepteriez-vous que je vous recontacte pour un éventuel entretien portant sur la formation à la recherche documentaire dans les cursus universitaires ?

Dans ce cas, merci d'indiquer ci-dessous vos coordonnées :

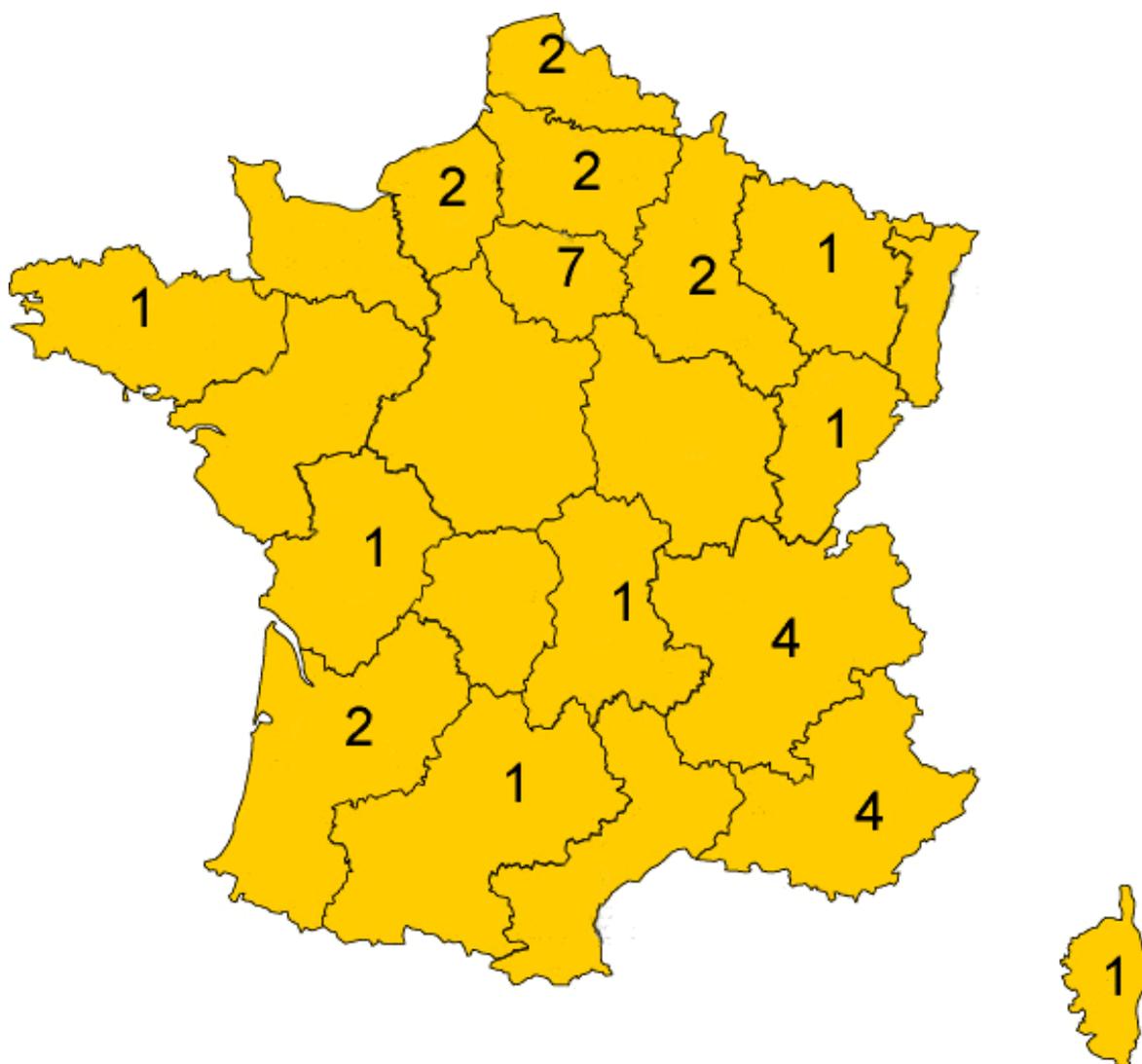
Annexe 1.2 : grille d'observation

MODALITES DE LA FORMATION							
DATE	ET	NB	TOTAL	LIEUX / ÉQUIPEMENT	FORMATEUR (STATUT / NIVEAU.)	PUBLIC (NIV./NB)	CM / TD / TP
DURÉE	DE						
SÉANCE	SÉANCES						
CONTENUS ET DEROULEMENT DE LA SEANCE						RECEPTION ETUDIANTS	
INTRODUCTION	OBJECTIF(S) COURS	CONTENUS COURS		NOTIONS ABORDEES	COMPORTEMENT	SATISFACTION	

Annexe 1.3 : grille d'entretien

PRESENTATION PERSONNE INTERVIEWEE (1)		ORIGINE DE LA FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE (2)			
MODALITES DE L'ENTRETIEN	FONCTION(S) ET STATUT	ACTEURS	CONTEXTE	ENJEUX ET OBJECTIFS	
<ul style="list-style-type: none"> - date de l'entretien - modalités d'entretien (téléphone, sur place, mail...) - durée de l'entretien 	<ul style="list-style-type: none"> - fonction(s) - statut - Fonctions dans le domaine de la formation depuis 	<ul style="list-style-type: none"> - qui est à l'origine du projet ? (université, SCD, étudiant, professeur...) - quels acteurs ont participé à la mise en place du projet de formation ? - pour qui ? (quel public visé ?) 	<ul style="list-style-type: none"> - dans quel cadre le projet de formation a-t-il vu le jour? (MTU, LMD, apparition des NTIC...) - quand ce projet a t-il vu le jour (année) 	<ul style="list-style-type: none"> - pourquoi mettre en place une formation à la recherche documentaire ? - enjeux de la formation? 	
MODALITES DE LA FORMATION (3)			DEROULEMENT DE LA FORMATION (4)		
INSCRIPTION DE LA FORMATION DANS LES CURSUS	LIEUX ET ACTEURS DE LA FORMATION	MOYENS ET CONTRAINTES	OBJECTIFS DU/DES COURS	CONTENUS DU/DES COURS	NOTIONS ABORDEES
<ul style="list-style-type: none"> - formation dans/hors cursus universitaire - formation obligatoire, optionnelle, facultative - nombre total de cours de méthodologie documentaire pour une formation ? - évaluation des étudiants (avant formation, après formation ?; notée ou non ?) 	<ul style="list-style-type: none"> - où se déroule la formation ? - qui forme à la recherche documentaire ? ; existe-t-il une équipe de formation ? (statuts, fonctions) - partenariats, collaborations : qui ?, répartition des rôles ? 	<ul style="list-style-type: none"> - techniques - financières - matérielles - ... 			XII

FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE : PERSPECTIVES (5)	
FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ET LMD : CONSEQUENCES ?	AU-DELÀ DU LMD
<p>institutionnalisation des formations à la recherche documentaire : quelles conséquences ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - développement du nombre d'étudiants à former : problèmes, solutions - développement des formations et rôle du SCD - qui sait quoi : formations à l'information dès l'école primaire, TPE au lycée... Quel rôle et quel niveau de formation à la recherche documentaire à l'université (prérequis ?) ; Quelle évolution dans les contenus d'enseignement entre L, M et D ? - qui fait quoi ? Quelles frontières dans la formation à la recherche documentaire entre enseignants et professionnels de l'information : qui enseigne quoi ? 	<p>Evolutions prévisibles de la formation à la recherche documentaire à l'université ?</p>

Annexe 1.4 : Répartition géographique des données obtenues**Réponses au questionnaire**

+ Nouvelle-Calédonie : 1

Entretiens qualitatifs :

- Ile de France : 5

- Rhône-Alpes : 1

- Picardie : 1

Annexe 1.5 : Questionnaire : quelques pourcentages et nombre d'observations

PARTIE I : VOTRE IDENTITE, VOTRE ETABLISSEMENT

Quels sont les grands domaines disciplinaires de votre université de rattachement?

Disciplines université	Nb. cit.	Fréq.
Droit-Economie-Gestion	19	57,6%
Lettres et Sciences-Humaines	21	63,6%
Sciences	20	60,6%
Médecine-Santé	11	33,3%
TOTAL OBS.	33	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).

PARTIE II : LA FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE AVANT LE LMD

OFFRE DE L'UNIVERSITE

Dans son offre de formation, votre UNIVERSITE proposait-elle des formations à la recherche documentaire en 1er cycle?

offre université 1er cycle avant LMD	Nb. cit.	Fréq.
Oui	24	77,4%
Non	7	22,6%
TOTAL CIT.	31	100%

Dans son offre de formation, votre UNIVERSITE proposait-elle des formations à la recherche documentaire en 2ème cycle?

offre université 2ème cycle	Nb. cit.	Fréq.
Oui	20	69,0%
Non	9	31,0%
TOTAL CIT.	29	100%

Dans son offre de formation, votre UNIVERSITE proposait-elle des formations à la recherche documentaire en 3ème cycle?

offre université 3ème cycle	Nb. cit.	Fréq.
Oui	17	60,7%
Non	11	39,3%
TOTAL CIT.	28	100%

FORMATION SCD DANS LES CURSUS

Votre BIBLIOTHEQUE assurait-elle des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus universitaires en 1er cycle?

formation SCD 1er cycle in cursus	Nb. cit.	Fréq.
Oui	21	72,4%
Non	8	27,6%
TOTAL CIT.	29	100%

Votre BIBLIOTHEQUE assurait-elle des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus universitaires en 2ème cycle?

formation SCD 2ème cycle in cursus	Nb. cit.	Fréq.
Oui	15	62,5%
Non	9	37,5%
TOTAL CIT.	24	100%

Votre BIBLIOTHEQUE assurait-elle des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus universitaires en 3ème cycle?

formations SCD 3ème cycle in cursus	Nb. cit.	Fréq.
Oui	17	73,9%
Non	6	26,1%
TOTAL CIT.	23	100%

COLLABORATION BIBLIOTHECAIRES/ENSEIGNANTS

Pour ces formations inscrites dans les cursus universitaires, travaillez-vous en collaboration avec les enseignants?

Collaboration in cursus avant LMD	Nb. cit.	Fréq.
Oui	22	88,0%
Non	3	12,0%
TOTAL CIT.	25	100%

OBJECTIFS DES FORMATIONS

Quels étaient les objectifs généraux des formations à la recherche documentaire en 1er cycle?

Objectifs 1er cycle	Nb. cit.	Fréq.
Culture de base de l'information	21	56,8%
Maîtriser l'information dans sa discipline	10	27,0%
Maîtriser des outils élaborés	4	10,8%
Utiliser l'information de manière experte	2	5,4%
TOTAL CIT.	37	100%

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).

Quels étaient les objectifs généraux des formations à la recherche documentaire en 2ème cycle?

Objectifs 2ème cycle	Nb. cit.	Fréq.
Culture de base de l'information	8	20,0%
Maîtriser l'information dans sa discipline	15	37,5%
Maîtriser des outils élaborés	12	30,0%
Utiliser l'information de manière experte	5	12,5%
TOTAL CIT.	40	100%

Quels étaient les objectifs généraux des formations à la recherche documentaire en 3ème cycle?

Objectifs 3ème cycle	Nb. cit.	Fréq.
Culture de base de l'information	7	14,3%
Maîtriser l'information dans sa discipline	13	26,5%
Maîtriser des outils élaborés	16	32,7%
Utiliser l'information de manière experte	13	26,5%
TOTAL CIT.	49	100%

**PARTIE III : LA FORMATION A LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE
DANS LE CADRE DU LMD**

UNIVERSITE ET REFORME LMD

Où en est la mise en place de la réforme LMD dans votre Université?

réforme LMD université	Nb. cit.	Fréq.
Il s'agit encore d'un projet en Licence	22	27,8%
Il s'agit encore d'un projet en Master	22	27,8%
Il s'agit encore d'un projet en Doctorat	19	24,1%
Il s'agit d'une offre effective en Licence	6	7,6%
Il s'agit d'une offre effective en Master	5	6,3%
Il s'agit d'une offre effective en Doctorat	5	6,3%
TOTAL CIT.	79	100%

 LA NOUVELLE OFFRE DE FORMATION A LA RECHERCHE
 DOCUMENTAIRE

Dans son offre de formation, votre UNIVERSITE propose-t-elle ou proposera-t-elle des formations à la recherche documentaire en Licence?

offre Licence université LMD	Nb. cit.	Fréq.
Oui	22	88,0%
Non	3	12,0%
TOTAL CIT.	25	100%

Dans son offre de formation, votre UNIVERSITE propose-t-elle ou proposera-t-elle une formation à la recherche documentaire en Master?

offre Master université LMD	Nb. cit.	Fréq.
Oui	19	86,4%
Non	3	13,6%
TOTAL CIT.	22	100%

Dans son offre de formation, votre UNIVERSITE propose-t-elle ou proposera-t-elle des formations à la recherche documentaire en Doctorat?

offre doctorat université LMD	Nb. cit.	Fréq.
Oui	13	81,3%
Non	3	18,8%
TOTAL CIT.	16	100%

FORMATION SCD DANS LES CURSUS

Votre BIBLIOTHEQUE assure-t-elle ou assurera-t-elle des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus universitaires remodelés en Licence?

formation SCD licence	Nb. cit.	Fréq.
LMD		
Oui	19	90,5%
Non	2	9,5%
TOTAL CIT.	21	100%

Votre BIBLIOTHEQUE assure-t-elle ou assurera-t-elle des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus universitaires remodelés en Master?

formation SCD Master	Nb. cit.	Fréq.
LMD		
Oui	16	80,0%
Non	4	20,0%
TOTAL CIT.	20	100%

Votre BIBLIOTHEQUE assure-t-elle ou assurera-t-elle des formations à la recherche documentaire inscrites dans les cursus universitaires remodelés en Doctorat?

formations SCD doctorat LMD	Nb. cit.	Fréq.
Oui	11	73,3%
Non	4	26,7%
TOTAL CIT.	15	100%

COLLABORATION BIBLIOTHECAIRES/ENSEIGNANTS

Pour ces formations inscrites dans les cursus universitaires, travaillez-vous ou travaillerez-vous en collaboration avec les enseignants?

Collaboration in cursus LMD	Nb. cit.	Fréq.
Oui	20	87,0%
Non	3	13,0%
TOTAL CIT.	23	100%

SCD ET EQUIPE PEDAGOGIQUE

les bibliothécaires assurant tout ou partie de la formation à la recherche documentaire font-ils ou feront-ils partie de l'équipe pédagogique?

équipe pédagogique LMD	Nb. cit.	Fréq.
Oui, pour toutes les mentions concernées (100%)	6	37,5%
Oui, pour la majorité d'entre elles (50%)	4	25,0%
Oui, mais pour une minorité d'entre elles (moins de 50%)	2	12,5%
Non, aucun bibliothécaire ne fait partie de l'équipe pédagogique (0%)	4	25,0%
TOTAL CIT.	16	100%

OBJECTIFS DES FORMATIONS

Quels sont/seront les objectifs généraux de ces formations à la recherche documentaire en Licence?

Objectifs licence LMD	Nb. cit.	Fréq.
Culture de base de l'information	17	47,2%
Maîtriser l'information dans sa discipline	12	33,3%
Maîtriser des outils élaborés	5	13,9%
Utiliser l'information de manière experte	2	5,6%
TOTAL CIT.	36	100%

Quels sont/seront les objectifs généraux de ces formations à la recherche documentaire en Master?

Objectifs master LMD	Nb. cit.	Fréq.
Culture de base de l'information	5	10,0%
Maîtriser l'information dans sa discipline	17	34,0%
Maîtriser des outils élaborés	16	32,0%
Utiliser l'information de manière experte	12	24,0%
TOTAL CIT.	50	100%

Quels sont/seront les objectifs généraux de ces formations à la recherche documentaire en Doctorat?

Objectifs doctorat LMD	Nb. cit.	Fréq.
Culture de base de l'information	3	6,8%
Maîtriser l'information dans sa discipline	10	22,7%
Maîtriser des outils élaborés	16	36,4%
Utiliser l'information de manière experte	15	34,1%
TOTAL CIT.	44	100%

Annexe 2 : liste des sigles

BU : bibliothèque universitaire (cf. : SCD)

BIU : bibliothèque inter-universitaire (cf. : SICD)

B2i : brevet informatique et internet

CERISE : Conseil aux Etudiants pour une Recherche d'Information Scientifique Efficace

CA : conseil d'administration

CADIST : Centre d'acquisition et de diffusion de l'information scientifique et technique

CEVU : conseil des études et de la vie universitaire

CNESER : Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche

CPU : conférence des Présidents d'université

CS : conseil scientifique

C2i : certificat informatique et internet

C3ES : construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur

DBMIST : Direction des bibliothèques, des musées et de l'information scientifique et technique

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales

ECTS : european credits transfert system (système européen de transfert des crédits)

ENIL : European Network on Information Literacy

ENSSIB : Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques

ESGBU : Enquête statistique générale sur les bibliothèques universitaires

FORMIST : Réseau francophone pour la Formation à l'usage de l'Information dans l'Enseignement Supérieur

INIST : Institut national d'information scientifique et technique

IST : Information scientifique et technique

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

IUT : institut universitaire de technologie

IST : information scientifique et technique

LMD : réforme « licence master doctorat »

MSTP : mission scientifique, technique et pédagogique

MTU : Méthodologie du travail universitaire

NTIC(E) : nouvelles technologies de l'information et de la communication (pour l'enseignement). *Voir TICE*

PAM : plan d'action pour la mobilité

PRAG : professeur agrégé

PRCE : professeur certifié

REPERE : Ressources électroniques pour les étudiants, la recherche et l'enseignement

SCD : Service commun de documentation (cf. : BU)

SICD : service inter-établissements de coopération documentaire (cf. : BIU)

SDBD : Sous-direction des bibliothèques et de la documentation

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TPE : travaux personnels encadrés

UE : unité d'enseignement

UFR : unité de formation et de recherche

URFIST : Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique (réforme) 3-5-8 : première dénomination de la réforme LMD, indiquant le nombre d'années relatif à l'obtention de la licence (3 ans), du master (5 ans) et du doctorat (8 ans)

Annexe 3 : bibliographie

ALLARD Julie, HAARSCHER Guy, PUIG de la BELLACASA Maria. *L'université en questions : Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?*. Bruxelles : Labor, 2001. 422 p.

BISSET Catherine, MOREAU Jean-Luc. *Tic et Net : nouvelles voies pour la formation*. Paris : Presses Universitaires de France, 2003. 207 p.

BLANCHET Alain. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 1992. 128 p.

BRETELLE-DESMAZIERES Danièle, COULON Alain, POITEVIN Christine. *Apprendre à s'informer : une nécessité- Evaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises*. Saint-Denis : Université de Paris 8, Laboratoire de recherches ethnométhodologiques, 1999, 116 p.

CLOT Nathalie. *Centralisation ou décentralisation ? Réflexions sur l'organisation fonctionnelle des SCD en France*. 2002. 100 f. Mémoire d'étude, Enssib

COLAS Alain. *La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur*. Bulletin des bibliothèques de France, 1999, t.44, n°1, pp. 24-29

COULON Alain. *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires – Le cas de*

l'Université de Paris 8 . Saint-Denis : Université de Paris 8, Laboratoire de recherches etnométhodologiques, 1999, 66p.

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

DENECKER Claire. *Les compétences documentaires : le traitement de l'information chez l'étudiant.* Villeurbanne : Presses de l'Esssib,1999. 208 p.

DE SINGLY François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.* Paris : Nathan, 1992. 128 p.

DOURY-BONNET Juliette. *Formation à la maîtrise de l'information et mutualisation des connaissances, rencontres nationales des URFIST.* Bulletin des bibliothèques de France, 2003, t. 48, n°1, pp. 116-117

FJALBRANT N., LEVY P., PASANEN-TUOMAINEN I. DEDICATE : a networked professional development project in information literacy and user education. *EUNIS 99: Information Technology Shaping European Universities. Proceedings of the European University Information Systems International Conference.* Finlande,7-9 Juin 1999

MASSIT-FOLLEA Françoise, EPINETTE Françoise. *L'Europe des universités : L'enseignement supérieur en mutation.* Paris : La documentation française, 1992. 172 p.

MOREAU C. Impliquer les enseignants et former les étudiants, les ambitions de la documentation à Orléans. *Arabesque*, 2002, n°26, pp.12-13

MORLAT Isabelle. *La formation des usagers à Paris IV: complémentarité des actions entre SCD et Université.* 2003. 83 p. Mémoire d'étude, Enssib

NOËL Elisabeth. *Les formations à l'information en bibliothèque universitaire : enquête nationale 1997-1998.* Bulletin des bibliothèques de France, 1999, t.44, n°1, pp. 30-34.

PANIJEL Claire. *Cerise, conseil aux étudiants pour une recherche d'information spécialisée efficace.* Bulletin des bibliothèques de France, 2001, t.46, n°5, pp. 129-131

PETIT François, *Améliorations pédagogiques à l'Université,*2002. (page consultée le 03 janvier 2004) <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rapport/2002/petit.pdf>

PINEDE Nathalie. *D'une logique documentaire vers une logique d'information scientifique : analyse d'une émergence et conditions de développement dans le contexte de l'enseignement supérieur et de la recherche en France.* 1998. 549 f. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux III.

RIONDET Odile . *Former les utilisateurs de la bibliothèque.* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2000. 239 p.

ROMIER Agnès. *La formation à l'IST des étudiants en sciences de Rouen : pour une nouvelle implication de la bibliothèque en partenariat avec l'université.* 2002. 46 f. Projet professionnel personnel de bibliothécaire, Enssib

QUELQUES URL DE SITES (adresses vérifiées le 03 janvier 2004):

AMUE : Agence de mutualisation des universités, *Dossier LMD.*

<http://www.cpu.fr/Dossier/LMD/>

Cerise : Conseils aux étudiants pour une recherche d'information spécialisée efficace. <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/cerise/index.htm>

Formist : Réseau francophone pour la formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur. <http://formist.enssib.fr/>

Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

<http://www.education.gouv.fr/index.php>

Répertoire de sites sur la formation à la recherche documentaire

<http://www.unice.fr/urfist/ResFormateur.html>

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