

Débats des deuxièmes rencontres FORMIST

Les deuxièmes rencontres organisées par la cellule FORMIST (portail de formation et d'autoformation à la recherche documentaire dans le domaine de l'Information Scientifique et Technique) ont eu lieu le jeudi 13 juin 2002 à l'École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB) de Villeurbanne. Le thème, cette année, portait sur le travail universitaire et la maîtrise de l'information. Il s'agissait de réfléchir aux stratégies et aux méthodes pédagogiques pour parvenir à cet objectif.

Dans le cadre de cette rencontre, deux tables rondes ont été organisées, le matin sur le thème de la stratégie et des partenariats entre universitaires et professionnels de l'information, et l'après-midi sur les méthodes pédagogiques et le contenu des formations.

Les présentations des diverses expériences ont été suivies de débats dont nous retranscrivons ici les grandes lignes et les principales observations.

1. Stratégie et partenariats

Comment articuler le partenariat entre les enseignants et les professionnels de la documentation ?

De la formation informelle au souhait, voire à la nécessité, d'intégrer la méthodologie documentaire dans le cursus universitaire.

Dans le cadre du campus numérique Réseaux.doc à Paris IV, L. Gallet-Blanchard note que la mise en place d'un partenariat avec l'URFIST de Paris a été artisanale : d'abord constitué d'un petit groupe d'étudiants de Maîtrise d'Anglais, en dehors de tout cadre institutionnel, le projet s'est ensuite institutionnalisé, dans le cadre de la méthodologie à la maîtrise et au DEA d'Anglais, ce qui fut un travail lent et patient.

Il était nécessaire que ces formations soient encadrées par un programme officiel et intégrées au cursus.

Question : Cette institutionnalisation n'est-elle pas décourageante ?

Le passage s'est opéré surtout en direction d'une offre de masse, allant de la Maîtrise aux étudiants de premier cycle, ce qui a nécessité d'inclure la présence de la méthodologie dans la brochure du premier cycle.

Question : le budget que vous avez décrit porte sur 730 000 euros : d'où vient l'argent ?

Il s'agit d'un engagement des universités, organisées en consortium, qui y consacrent une partie des ressources de leur contrat quadriennal, des moyens en locaux et personnels, et une partie du développement de leur campus numérique ; ce budget permet également de rétribuer tuteurs et moniteurs.

Question de la salle sur le consortium Réseaux.doc et la répartition des charges.

Il s'agit d'une convention entre partenaires. Paris X est chef de projet, il y a entente sur la répartition des tâches, en particulier dans les contrats quadriennaux, et pour gérer les questions de droits d'auteur et de copyright.

J.M. Salain demande aux autres intervenants s'il s'agit là d'un processus que l'on retrouve ailleurs, allant d'une initiative informelle vers une entrée dans les maquettes de cursus ?

Pour l'Université libre de Bruxelles (U.L.B.), F. Frédéric parle, lui aussi, d'une première étape informelle : d'abord des formations libres et spontanées, puis un déclin de celles-ci entraînant un *forcing* auprès des enseignants, et notamment ceux qui assurent les cours de formation méthodologique, aboutissant à une intégration dans le cursus.

Pour l'université de Poitiers, B. Deshoulières affirme son parti pris de refuser les enseignements de méthodologie tant qu'ils ne sont pas **habilités**, principale possibilité d'obtention de moyens. Il s'agit pour lui d'une tactique de fermeté ; mais peut-être est-ce particulier à la Science ?

Ouverture apportée par l'enseignement méthodologique par rapport au monde du travail :

Pour l'université de Nice, D. Laredo note qu'elle n'affiche pas les mêmes exigences : il s'agit de susciter les demandes, par rapport aux enseignants qui considèrent cet enseignement comme mineur. Les modules qui fonctionnent bien sont intégrés au cursus. Par exemple, au Havre, en licence d'informatique, l'enseignement méthodologique s'est placé dans l'axe des attentes des entreprises, et vers la professionnalisation. Le principe directeur est l'articulation entre théorie et pratique.

Le difficile partenariat entre les Professeurs Certifiés (P.R.C.E.), les enseignants, les bibliothécaires, le personnel des Services Communs de la Documentation (S.C.D.), les tuteurs... : des choix et des expériences.

Une question essentielle s'inscrit directement en corrélation avec les problèmes de mise en œuvre de la formation documentaire : celle-ci doit-elle être mise en relation avec la discipline enseignée ?

Pour l'université de Toulouse I, C. Cantalot dit Casaurang déclare que la formation a d'abord été assurée par l'URFIST, puis que s'est posé le problème de la formation de masse, en premier cycle. Il a fallu une volonté directrice. Les tractations avec le président de l'université ont abouti au recrutement d'une P.R.C.E., étant donné le peu de volontaires déclarés en bibliothèque. La coopération avec les enseignants de micro-économie n'a pas fonctionné.

Question : On parle ici des relations entre le corps enseignant et les P.R.C.E. Mais qu'en est-il du personnel des S.C.D. ?

J.M. Salaiin : Quelle est la collaboration entre les S.C.D. et les enseignements spécialisés ?

C. Cantalot dit Casaurang : le parti pris a été de développer les formations pour le deuxième et troisième cycle au S.C.D. Le personnel a le choix d'effectuer cette formation, soit pendant son temps de travail, soit sur ses jours de congés. Les formations de premier cycle sont assurées par des P.R.C.E.

Pour L. Gallet-Blanchard : il existe un accompagnement, de la licence au DEA, effectué par le S.C.D, depuis 1995, et comprenant des visites de la B.U. Les formations de tuteurs et d'enseignants sont venues ensuite.

Intervention de M. Tosello-Bancal (Sous-direction des bibliothèques et de la documentation) : il ne semble pas y avoir de fonction d'aide à la recherche documentaire clairement identifiée selon un profil de poste. La fonction de transversalité a été mise en avant, souvent en relation avec les fonctions d'accueil du public. Il convient d'identifier un profil de poste, de désigner un coordinateur. La formation de formateurs est un souci porté par l'ENSSIB et les URFIST.

Question d'Elisabeth Lacombe (URFIST de Toulouse) : il semble que l'existence de postes de P.R.C.E. soit une opportunité ; une autre opportunité serait-elle d'utiliser le personnel du S.C.D. ?

Le partenariat avec les formateurs du S.C.D. est nécessaire, mais se pose le problème de leur reconnaissance en tant que formateurs, qui a des causes statutaires, mais aussi lié aux formations des personnels. La question des contenus sera évoquée dans la table ronde de l'après midi. Le problème de la formation est le même pour tous les niveaux au départ. Il faut travailler sur les niveaux de formation. La question de l'exploitation de l'information est trop souvent laissée de côté.

Sur ce point, Sylvie Chevillotte précise que si les P.R.C.E. sont venu(e)s nombreux pour cette rencontre et ce débat, il s'agit en fait d'un hasard de l'emploi du temps de la journée.

Pour Paris X, N. Caron pose la question de la pertinence de la séparation de la méthodologie et de la discipline. Cette coupure pose le problème de l'intégration et du partenariat, notions qui rencontrent la réticence des enseignants. L'enseignement méthodologique touche ses limites quand il n'y a pas d'enseignants. Les plans de formation doivent se baser sur les besoins des étudiants.

D. Laredo rappelle le rôle pivot des URFIST sur ce point.

Pour Grenoble II, F. Simonot note que les enseignants reconnaissent rarement que l'enseignement spécialisé de la méthodologie, qui implique la maîtrise de l'information et associe les enseignants de la discipline, fait justement partie du rôle des enseignants. De plus, le recours aux P.R.C.E. peut devenir un alibi justifiant l'absence de coopération. Une tentative, menée avec le Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (C.I.E.S.) de Grenoble, pour articuler des formations à la recherche et à l'enseignement de cette discipline documentaire en direction des enseignants, n'a pas trouvé beaucoup d'échos. Il est nécessaire de sensibiliser les nouveaux enseignants.

C. Panijel (URFIST de Paris) : chaque université a une situation particulière et se débrouille avec les faits concrets. Cependant, il est nécessaire d'ancrer la formation méthodologique dans la discipline enseignée. Il faut lever la difficulté liée aux termes utilisés : la formation méthodologique est une formation instrumentale, mais pour qui, à quel niveau ? Il ne faut pas confondre, par ailleurs, les N.T.I et les N.T.E qui sont deux approches complètement différentes.

C. Cantalot dit Casaurang revient sur la dissociation entre la méthodologie et la discipline. Les P.R.C.E. de Toulouse I essaient, avec peu de collaborations existantes, d'avoir des liens avec la discipline, en obtenant, par exemple, des sujets de recherche exploitables lors des TD. Il n'y a pas de collaboration réelle au quotidien.

Intervention : si la méthodologie documentaire n'est pas une nouvelle discipline, elle est un nouvel outil, mais qui est confronté à la méfiance des enseignants. Au niveau maîtrise-DEA, l'enseignement de la documentation doit nécessairement s'appuyer sur la discipline, d'où le besoin d'enseignants. La formation à la recherche documentaire doit interagir avec la formation à la recherche disciplinaire.

E. Lemau (Rennes II) : Dans les universités qui ont recruté des P.R.C.E., quel est le rôle du tutorat et quelle est la réponse aux besoins des étudiants ? Quelle est la collaboration avec la bibliothèque en général ? À Rennes, il s'agit d'un relais dont le S.C.D ne pourrait se dispenser.

C. Cantalot dit Casaurang : A Toulouse I, il n'y a plus de tuteurs. En 1997, ils étaient 120. Cela continue à Toulouse II et III.

Les enjeux stratégiques de la formation : quelles perspectives ?

J. M. Salaün revient sur le deuxième thème qu'il avait proposé à la discussion, à savoir les enjeux stratégiques de la formation : on peut distinguer quatre entrées pour réfléchir sur l'évolution à long terme :

- L'Europe qui, avec la facilitation des échanges d'étudiants et Internet, fera éclater les territoires ; la question classique de la documentation est renouvelée, y compris l'enseignement.
- Les N.T.I. : on a franchi un seuil dans leur maîtrise, par les étudiants autant que par les personnels.
- L'évolution de la carte des enseignements universitaires, avec le modèle Licence Master Doctorat (L.M.D) et l'organisation des modules nécessaires à l'obtention de ces grades, dont les modules à distance. Il y a là un changement de relation avec la documentation, par la certification des modules : quelles ressources documentaires deviendront obligatoires dans les modules ?
- Les changements de pédagogie, pour lesquels la France est mal lotie : les enseignants seuls sont détenteurs du savoir. Il faut aujourd'hui une pédagogie différente : les enseignants sont des transmetteurs de savoirs disponibles par ailleurs. Il faut prévoir ces changements aujourd'hui et « rattraper » l'insertion des BU dans l'université.

Les interrogations à propos du e-learning.

Intervention de C. Bois : aux USA, on ferme les départements de *e-learning*, car ils ne sont pas adaptés aux étudiants. Par ailleurs se pose le problème de la transmission écrite. Seule l'université de Phoenix continue en ce sens, avec des formations courtes, professionnalisées.

B. Deshoullières : il existe une illusion sur les nouvelles technologies, de même que le L.M.D. ne révolutionne pas les pratiques pédagogiques. Les enseignants-chercheurs se préoccupent surtout de la recherche. La formation à l'enseignement est quasi inexistante. Il est cependant possible de l'améliorer.

Question d'O Riondet sur le Réseaux.doc et le campus numérique : il faut des TP et des devoirs rendus en ligne ; comme l'a montré M Gauchet in *Pour une philosophie politique de l'éducation*. L'enseignement ne se produit jamais à distance, mais dans la présence. Le campus numérique est une possibilité de variations et un outil de coordination.

J.M. Salain : Quelle est alors la place de la fonction documentaire ?

F. Frédéric : le *e-learning* est un outil comme un autre, pas une fin en soi. Il n'est pas le remplaçant de la formation. La question est au cœur des débats, auxquels doivent participer les bibliothèques. Par exemple, à la faculté de sciences de l'U.L.B., la fonction documentaire repose sur l'intérêt des jeunes chercheurs et des bibliothécaires, le personnel des bibliothèques est considéré comme agent de formation, comprenant les maîtres assistants chargés d'exercice (une vingtaine de personnes). L'exemple du C.T.E. (Centre des Technologies au service de l'Enseignement) est donné : le *e-learning* est valable s'il est massif, il permet le travail collectif et collaboratif entre étudiants. Il est aussi un outil de formation entre les enseignants. Comme support des activités économiques, il a été utilisé au départ dans des formations très techniques ; aujourd'hui il s'agit aux 4/5 d'ingénierie pédagogique, et non de formation technique. Cela repose sur les enseignants jeunes.

2. Mise en œuvre : méthodes pédagogiques et contenu des formations

Cette table ronde décrit un ensemble d'expériences dans lesquelles sont proposées des réponses adaptées aux situations particulières.

L'objectif des formations est de tenter de remédier aux lacunes des étudiants par une pédagogie adaptée.

P. Thirion : Quels sont les choix qui déterminent les compétences attendues en fin de formation ? Comment atteindre ces objectifs ?

Réponse d'E. Nicot, R. Mathieu (enseignants à Jussieu) : il faut mettre les étudiants au centre. Comme le montre l'exemple de Paris 8, il faut réduire l'échec résultant du passage du secondaire à l'université. Le choix des modules repose sur la motivation disciplinaire et la symbiose entre enseignants et bibliothécaires. Il faut voir comment les étudiants travaillent, partir de leurs manques et de leurs difficultés, puis construire des étapes. 50 % des étudiants quittent l'université sans le DEUG. Ils ne sont pas préparés à l'oral, ils ne savent pas rédiger, c'est un échec pour les enseignants. De même, dans les jurys de concours, les candidats se montrent souvent incapables de décrire un paléo-paysage, dans le domaine des sciences de la terre.

M. Farguell : les TD, dès la fin du premier semestre, consistent en une recherche à réaliser, puis une correction est faite en cours et une application effectuée au deuxième semestre, comprenant une reprise des éléments abordés, dans une méthodologie par l'erreur (par exemple, les étudiants de premier cycle cherchent un périodique dans la rubrique « monographie » du catalogue), basée sur la répétition pédagogique.

N. Caron : la démarche est similaire : il s'agit d'amener les étudiants, à partir de leurs besoins, à savoir présenter une copie, rédiger... ; il s'agit d'offrir aux étudiants un lieu de réflexion sur le sens de leur venue à l'université, et le choix de leur discipline.

M. Joly : l'acquisition de la méthode passe par l'utilisation du catalogue quotidiennement, par exemple en première année. En cinquième année, là aussi, il est nécessaire de réfléchir à la pertinence de la formation, par rapport aux enseignements, mais aussi à la possibilité pour les étudiants de venir, après la formation, pour recevoir une assistance. L'idéal serait de mettre en place la pédagogie inverse, dans des groupes de 20 à 24 étudiants, avec un nombre d'heures différent. En perspective, il faudrait faire valoir quelque chose de plus intégré, mais c'est une politique des petits pas avec les partenaires.

P. Bador : il faut favoriser l'autonomie des étudiants, qui est essentielle non seulement pour leurs études, mais aussi dans la perspective de la formation continue, au niveau professionnel. Cela permet de remettre en question les acquisitions de connaissance, leur obsolescence.

Cl. Panijel : Les tactiques qui partent de l'existant sont bonnes, font preuve de volontarisme, mais, sur le fond, comment faire une formation méthodologique en deux heures ? Il est nécessaire de s'intégrer à un ensemble plus vaste, une formation instrumentale ou un cours. Une formation méthodologique, c'est donner les moyens de s'appropriier les savoirs, de s'affilier, de rentrer dans le métier d'étudiant. Il est impossible de faire moins de 10 heures de formation, pour « tenir ensemble » les contenus et les activités, les procédures de connaissance et les évaluations.

Quelques questions, plus ciblées, ont été posées dans la salle, parmi lesquelles celle de C. Panijel, en réponse à l'exposé de L. Quinson.

C. Panijel : Qu'en est-il du P.R.C.E. de la Réunion ? Et de l'évolution de la situation à Paris 8, où des modules, qui existent toujours, étaient implantés dès 1984 ? Quelle est leur relation avec la BU ? Le lien a-t-il été oublié ?

L.Quinson : Le P.R.C.E. a travaillé, par la suite, dans la bibliothèque de troisième cycle, et a été considéré comme un personnel administratif et non comme un enseignant.

P. Thirion : Au-delà des pionniers, avec l'institutionnalisation apparaît le risque de la récupération. Il est nécessaire d'y être attentif, à long terme.

O. Fressard : les liens à Paris 8 sont rompus, en raison de rivalités. Il a fallu abaisser le niveau de la formation, qui correspondait davantage à un niveau de maîtrise de documentation. L'objectif est désormais de souligner les difficultés et les problèmes rencontrés dans la recherche documentaire.

Question : qu'en est-il du refus de l'imprimé dans la formation dispensée à Paris 8 ?

O. Fressard : il fallait partir des demandes du public.

L. Quinson : il y a une fascination du public pour le numérique, mais les temps de réponse sont dissuasifs : Après 15 à 20 secondes d'attentes devant l'écran, cet outil n'est plus utilisé ; il faut centrer l'aide également sur l'autoformation.

P. Thirion : Internet peut servir d'accroche, et la méthodologie peut venir après.

Intervention : le rôle des dictionnaires, qui sont parfois plus complets que les éléments de réponse trouvés sur Internet, permet de montrer aux étudiants les limites de cette méthodologie de travail. Si l'on constitue des groupes de binômes, il y a une communication autour du support, qui est bien plus profitable.

Cl. Panijel : il est possible d'utiliser le ludique pour former au documentaire ; par exemple avec les dictionnaires en ligne, ou en proposant d'apprendre la typologie des documents disponibles en ligne, comme le permet le site CERISE, et en fournissant des pistes sur Internet. Cela permet à un enseignant de distinguer l'usage cognitif des outils documentaires.

F. Simonot : La difficulté est d'adapter ces pratiques pédagogiques aux cohortes d'étudiants de DEUG, de les articuler : comment se diversifier face à de tels effectifs ?

Réponse d'E. Nicot (Jussieu) : il faut refuser de faire de la méthodologie seule et insérer la démarche dans un projet, comme c'est le cas en Sciences de la Terre à Jussieu. Une autre possibilité est de permettre aux étudiants de développer un projet professionnel, et éventuellement de se réorienter. C'est un travail à long terme, au moins sur un semestre. Il est nécessaire qu'apparaisse la possibilité de se l'approprier, pour que cela constitue un moteur de changement individuel pour les étudiants.

M. Farguell : les 22 modules de Méthodologie du Travail Universitaire (MTU) de Jussieu touchent 3 500 étudiants. Celle-ci distingue deux domaines : celui des idées générales, et celui des modules selon les branches disciplinaires (exemple : MIASS, analyse d'images en sciences de la Terre, simulation historique en biologie cellulaire). Par ce biais, on articule la technique de travail et de communication, le module de méthodologie optionnel et le projet professionnel, seul module non disciplinaire.

P. Thirion : Il n'y a pas une seule solution. Le *e-learning* a été une piste mais je n'y crois plus, car le travail sur les compétences est le plus difficile à acquérir. C'est un complément, mais pas la solution. On peut penser, comme l'a proposé Mme Joly, à une pédagogie inversée, mais cela nécessite des moyens énormes.

O. Fressard : on peut faire le choix de travail thématique, par exemple sur l'Islam et Max Weber en sociologie, ou l'école primaire au XIX^e siècle en France, en histoire.

C. Panijel : la question se pose à propos du grand nombre d'étudiants ; il faut répondre à la nécessité des effectifs, mais aussi tenir compte du dispositif de formation : répondre aux incitations ministérielles et réagir aux pressions politiques. Il faut éviter « l'abattage pédagogique », arriver à mettre en place la formation avec les enseignants dans les disciplines elles-mêmes. Il faut que ces initiatives ne se fassent plus aux dépens du développement de la carrière, ce qui nécessite une valorisation de la formation comme élément de la carrière, y compris le droit à une formation des enseignants.

B. Deshoullières : il faut bien avoir en tête les différences de traitement des heures d'enseignement :

- 1 heure d'enseignement de TD = 1 heure
- 1 heure de cours = 1 heure 30
- 1 heure de TP = 0,66 heure

Cela explique la difficulté de l'évolution du rôle de l'enseignement.

Intervention : il faut proposer aux enseignants de rajouter une partie documentaire à tout travail d'étudiant

Intervention : il faut, comme à l'Université Libre de Bruxelles, lier la recherche documentaire et le travail universitaire dans la formation méthodologique. Il est possible de travailler en réseau (sources complémentaires pour la méthode de recherche documentaire, le travail universitaire et les supports techniques), et d'utiliser le *e-learning*, qui peut créer une dynamique.

Intervention : il faut insister sur la pluridisciplinarité, car les personnels ne sont pas compétents pour répondre aux besoins des enseignements dans tous les domaines. Cela pose le problème des moyens humains, des compétences.

Débats synthétisés, pour la cellule FORMIST, par Bruno Jupile, Isabelle Morlat et David Vivarès,
Conservateurs stagiaires du DCB 11, enssib.