



Bibliothèque numérique de l'enssib

5es Rencontres FORMIST, 9 juin 2005 : « Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer ? »

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette ; BLANQUET, Marie-France ;
BOONE, Stuart ; BOURQUIN, Yvan ; CARRIER, Pierre ;
CHEVILLOTTE, Sylvie ; JOHNSTON, Bill ;
SALTEL, Philippe ; VIVARÈS, David ;
WEBBER, Sheila.

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette ; BLANQUET, Marie-France ; BOONE, Stuart ; BOURQUIN, Yvan ; CARRIER, Pierre ; CHEVILLOTTE, Sylvie ; JOHNSTON, Bill ; SALTEL, Philippe ; VIVARÈS, David ; WEBBER, Sheila. Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer ? In *5es Rencontres FORMIST : Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer ? l'enssib à Villeurbanne, 9 juin 2005* [en ligne]. Format PDF.

Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1168>>

Ce document est « **tous droits réservés** ». Il est protégé par le droit d'auteur et le code de la propriété intellectuelle. Il est strictement interdit de le reproduire, dans sa forme ou son contenu, totalement ou partiellement, sans un accord écrit de son auteur.

L'ensemble des documents mis en ligne par l'enssib sont accessibles à partir du site :

<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/>

Sommaire

Discours d'ouverture	2
Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire	5
Annette Béguin-Verbrugge – Professeur à l'université Charles de Gaulle - Lille 3	
Le développement des compétences informationnelles à l'université Laval : l'approche par compétences.....	20
Pierre Carrier – Coordonnateur à la formation documentaire à la Bibliothèque de l'université de Laval	
Comparaison des conceptions pédagogiques de la maîtrise de l'information chez des universitaires britanniques de différentes disciplines	29
Sheila Webber – Department of information studies, University of Sheffield, UK	
Stuart Boone – Department of information studies, University of Sheffield, UK	
Bill Johnston – Department of information studies, University of Sheffield, UK	
Quelle recherche d'information pour une discipline donnée ?	46
Marie-France Blanquet – Maître de conférences, IUT Michel de Montaigne, université Bordeaux 3	
La relation de la discipline à la documentation en philosophie	69
Philippe Saltel – Maître de conférences, directeur du département de Philosophie, université Pierre Mendès-France (Grenoble 2)	
Mise en place d'un programme de formation documentaire en théologie et science des religions.....	73
Yvan Bourquin – Bibliothécaire, Lausanne	
La relation entre discipline et documentation et ses répercussions dans les formations à l'information en sciences de la vie	82
David Vivarès – Conservateur des bibliothèques au SCD Strasbourg 1	
À l'Ouest, du nouveau ? Regards sur quelques pratiques américaines	90
Sylvie Chevillotte – Conservateur des bibliothèques, Formist - enssib	

Discours d'ouverture

Je tiens tout d'abord à souligner l'importance du fait que ces cinquièmes Rencontres Formist se déroulent dans une bibliothèque municipale. Le sujet des compétences informationnelles est en effet, un enjeu majeur pour les bibliothèques, quelles qu'elles soient et la bibliothèque municipale de Lyon est engagée dans un projet ambitieux intitulé les « Guichets du savoir ». Il est nécessaire que l'ensemble de la société entre dans une nouvelle phase d'alphabétisation. Il est donc significatif que ces Rencontres se déroulent ici.

La notion de « compétences informationnelles » et plus précisément le lien entre ces compétences et les disciplines est un phénomène très ancien dans l'université. Car la naissance des universités a été accompagnée par la naissance des premières bibliothèques universitaires. Ces bibliothèques proposaient l'unité des savoirs dans un seul lieu, de grandes salles silencieuses. La façon dont maîtres et étudiants vont accéder au savoir est reconnue comme importante dès les XIV^e-XV^e siècles. Toutefois, si l'Université est liée au livre, le modèle antique de l'orateur, attaché au christianisme, reste prégnant. Le lien entre université et livre n'est donc, dès ses origines, pas évident et même parfois difficile.

La fin du XIX^e siècle voit surgir la querelle des manuels. Il s'agit là d'une problématique récurrente de l'université qui porte sur la légitimité qu'ont les professeurs à écrire des manuels.

Aujourd'hui, nous allons parler d'histoire contemporaine. Dans de nombreuses bibliothèques universitaires s'opère un double mouvement avec une moindre présence des étudiants dans les salles et parallèlement une utilisation très forte des services à distance. Cette situation interpelle la communauté du livre, de l'écrit et l'université. Celle-ci n'est pas la seule à offrir des compétences informationnelles. Pour proposer aux étudiants une offre cohérente, les services communs de la documentation doivent être insérés dans l'ensemble de l'université et les universités coopérer entre elles. *Ceci permettrait ainsi d'échapper à Sénèque car dès qu'il y a des livres, il y a surabondance. Il est également possible de reprendre l'image du jardin à la française du moins au plus ordonné.*

François Dupuigrenet Desrousilles
Directeur de l'ENSSIB

Depuis maintenant cinq ans, l'équipe de Formist et les membres de son Comité Editorial et Scientifique proposent une journée d'étude annuelle, les Rencontres Formist. Ces Rencontres rassemblent un auditoire de bibliothécaires et d'enseignants du supérieur concernés par l'accès au savoir des étudiants. Les participants à cette journée d'étude sont de plus en plus nombreux. Les Rencontres réunissent, à côté des « fidèles », présents depuis 2001, de nouveaux venus dont un certain nombre de collègues étrangers. Du côté des orateurs également, les Rencontres Formist présentent une physionomie variée et des expériences menées hors de l'hexagone.

Les sujets abordés les années précédentes ont abordé différentes questions liées à la formation à la maîtrise de l'information des étudiants du supérieur. Au fil des ans, de nouvelles problématiques apparaissent et l'on voit se dessiner un paysage différent. Il est intéressant à cet égard de constater la parution simultanée d'une enquête sur les formations par l'ADBU et d'un numéro du Bulletin des Bibliothèques de France intitulé « la formation des usagers ». Certains sujets sont nouveaux, la question de l'inscription des formations dans le cadre de la réforme LMD, par exemple, tandis que d'autres peuvent être qualifiés de sujets de fond. C'est le cas du lien entre compétences informationnelles et disciplines universitaires. Jusqu'à quel point la discipline influence-t-elle sur la recherche de l'information ? Comment les étudiants parviennent-ils à élaborer une démarche de recherche sur un terrain donné ? Comment le passage du système scolaire au système universitaire se déroule-t-il ? Enfin, quels rôles les enseignants du supérieur et les professionnels de l'information jouent-ils dans le développement et la transmission de compétences documentaires et informationnelles aux étudiants ? Quelles collaborations doivent-ils envisager pour être le plus effectifs possible ?

La première partie des Actes de ces Rencontres est consacrée à une réflexion sur les « compétences informationnelles » tandis que la seconde explore le lien entre ce type de compétences et les disciplines universitaires.

Annette Béguin propose une définition de ce que sont les compétences informationnelles en s'interrogeant sur les difficultés rencontrées par l'étudiant lors de son passage de l'enseignement secondaire à l'université et sur les spécificités liées notamment à l'importance de la discipline. Pierre Carrier de l'Université Laval au Québec présente un travail de partenariat avec les universitaires pour la mise en place de formations documentaires adaptées aux disciplines tandis que Sheila Webber et Stuart Boone prouvent à travers une enquête récente que la vision qu'ont les universitaires britanniques de la maîtrise de l'information est étroitement liée à leur discipline.

Marie France Blanquet fournit un cadre de réflexion sur le lien entre une discipline et le mode de recherche d'information qu'il induit. Cette réflexion est illustrée par des expériences diverses mêlant les points de vue et propos de bibliothécaires et d'enseignants chercheurs.

Sont ainsi évoquées la philosophie par Philippe Saltel, puis la théologie et les sciences par Yvan Bourquin et David Vivares. Sylvie Chevillotte conclut la journée par une ouverture sur les pratiques américaines.

Je suis heureux de la publication des actes de cette journée d'étude dans la nouvelle collection électronique de l'enssib, « Babel Edit ». Espérons que les Rencontres suivantes feront également l'objet d'un traitement éditorial et donc d'une visibilité accrue pour toute la communauté universitaire préoccupée par le sujet de la maîtrise de l'information.

Frédéric Saby

Directeur du SICD Grenoble 2 et 3, président du comité éditorial de FORMIST

Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire

Annette Béguin-Verbrugge
Professeur à l'université Charles de Gaulle - Lille 3

Les récents mouvements lycéens ont confirmé, s'il en était besoin, que dans notre société le baccalauréat est considéré comme un seuil. Il marque la fin d'un cycle scolaire suivi par une partie importante de la population ; il offre la possibilité d'accéder à un univers d'étude plus spécialisé, l'université, dont le fonctionnement institutionnel est piloté par la recherche. Ses titulaires quittent alors l'univers du savoir scolaire pour intégrer un lieu de production et de transmission de savoirs scientifiques. Ce passage est valorisant pour les adolescents, car il leur laisse entrevoir une terre promise de liberté intellectuelle et sociale. Mais il se révèle souvent une redoutable chausse-trape.

À l'université se définissent et se redéfinissent en permanence des champs de savoirs et des formes de socialisation des savoirs. Cependant, en ce qui concerne les étudiants, cette socialisation est toute relative : malgré les intentions manifestées sur le plan politique et des efforts pédagogiques importants, le cadre universitaire reste un espace de sélection et d'exclusion. La première année laisse plus de 60 % des jeunes concernés sur le côté de la route. Diverses explications sont données à cet échec massif : manque d'autonomie, difficulté d'intégration, manque de lectures, manque d'investissement dans les études... On n'en finit plus de pointer les manques. Nombre de ces lacunes sont en rapport avec le repérage, l'acquisition, le stockage ou la communication d'informations pertinentes pour le cursus engagé. D'où la réflexion menée depuis quelques années autour des services communs de documentation pour pallier ce déficit repéré de compétences en information.

Un tel défaut peut sembler paradoxal. Au lycée, les élèves ont été en contact avec des enseignants-documentalistes. À travers divers dispositifs (accueil systématique en début de cycle, travaux personnels encadrés, brevet Informatique et Internet), ils ont été amenés à acquérir des savoirs, des méthodes et des techniques en rapport avec l'information et la documentation. Le transfert, semble-t-il, ne s'opère pas de manière aisée. Il s'agit donc d'examiner en quoi les dispositifs et les objectifs des acteurs des deux cycles sont différents en ce qui concerne la formation à l'information et comment on pourrait aboutir, par une meilleure communication, sinon à une amélioration immédiate, du moins à une meilleure compréhension des difficultés rencontrées.

1) Compétences informationnelles : pour une définition centrée sur la personne

Tout d'abord, qu'entend-on par « compétence informationnelle » ? Comment peut-on la définir à ce stade ? Quel changement est susceptible d'affecter la nature de telles compétences lors du passage du lycée à l'université ?

Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Michel Huteau donne une définition générale du terme « compétence » : « Caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches » (p. 181). En ce sens, et pour utiliser une association conçue par Chomsky, la compétence est indissociable de la performance, qui en est la manifestation visible.

Dans le domaine de l'exercice d'une profession, le terme a été défini par l'Afnor : « Mise en œuvre de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité ». Le groupe de travail qui a élaboré le référentiel européen des compétences professionnelles des documentalistes détermine ainsi la « compétence professionnelle » : « L'ensemble des capacités nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle et la maîtrise des comportements requis »¹. Je cite cette définition parce qu'elle intègre l'idée de « comportement » nécessaire à l'intégration dans une communauté. Or, ne parle-t-on pas également de « métier d'étudiant »² ? L'euroréférentiel distingue des niveaux de compétences, mais aussi des aptitudes, qui font partie des compétences (« dispositions naturelles ou acquises qui induisent des comportements »).

Il me semble particulièrement important de souligner le caractère contextuel de la définition des compétences lorsqu'il s'agit des compétences informationnelles. Ainsi, dans le référentiel de l'Association of College & Research Libraries (ACRL) : « Les compétences informationnelles se définissent comme l'ensemble des aptitudes permettant aux individus de déterminer les moments où ils ont un besoin d'information et de trouver et d'évaluer cette information. »

Cela paraît rejoindre nos préoccupations concernant la nature « située » des compétences informationnelles des étudiants. J'en donnerai, au final, la définition suivante : « ensemble de capacités permettant à un individu de maîtriser son environnement intellectuel, matériel et social en repérant et en traitant efficacement l'information qui en est issue ».

« Information » signifie ici « donnée qui fait sens pour quelqu'un ».

Cette définition est à dessein très ouverte, centrée sur la personne et le contexte social et non sur les techniques et méthodes. Les compétences documentaires sont un élément dans un ensemble

¹ *Euroréférentiel I&D : référentiel des compétences des professionnels européens de l'information et documentation*. European Council of Information Associations (ECIA). Guides professionnels ADBS. 1999. 73 pages. Disponible en ligne : <<http://www.certidoc.net/fr/eurefl.pdf>> (consulté le 16 janvier 2006).

² Coulon, Alain. *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.

de phénomènes plus vastes en rapport avec le traitement de l'information en général. L'exercice de compétences informationnelles relève de l'adaptation à un milieu (avec les capacités mais aussi les comportements requis) dans lequel on est sommé d'agir, en relation avec d'autres. Pour être « en prise » sur ce milieu et s'y intégrer harmonieusement, il faut en repérer les espaces, les objets, les acteurs, les symboles, mais également les codes et règles de fonctionnement. Bref, se forger des représentations de cet univers nouveau, à partir des renseignements qu'on y prélève. En même temps, le traitement de l'information transforme la personne, puisque les données nouvelles sont intégrées à l'ensemble de ses connaissances, produisant par là même une modification de sa structure cognitive.

Cette adaptation connaît des degrés et des obstacles. Nous ferons l'hypothèse qu'elle peut être facilitée par un apprentissage raisonné centré sur la personne et qu'il faut bien différencier de la transmission de connaissances expertes en documentation, même si ces dernières font partie de cet apprentissage.

2) Discontinuité dans l'acquisition des compétences informationnelles au cours des études : des objectifs différents dans le secondaire et le supérieur

Avant d'examiner quels pourraient être ces apprentissages, tentons de savoir ce qui se passe dans ce passage de seuil entre le lycée et l'université. Pourquoi une transition harmonieuse est-elle si difficile sur les plans institutionnel, intellectuel, matériel et humain ?

Lorsqu'on assiste à des discussions entre documentalistes du second degré et personnels chargés de la formation à l'université, la différence des objectifs déclarés est frappante.

2.1) Dans le système scolaire : préparer à l'exercice de la citoyenneté

Former à l'exercice de la citoyenneté, tel est l'objectif majeur que se proposent les enseignants-documentalistes du second degré en mettant en place des apprentissages qui visent à la maîtrise de l'information.

Le référentiel « Compétences en information-documentation » publié en 1997 par la Fadben commence par ces termes : « Toutes conclusions alarmistes et déclarations incantatoires quant au devoir de l'école d'une éducation à la citoyenneté seraient vaines sans la prise en compte d'un élément essentiellement constitutif de cette notion de citoyenneté : la maîtrise de l'information »³ (p. 5).

³ *Compétences en information-documentation : référentiel*. Paris : Fadben, 1997. (Médiadoc. Les Dossiers.)

Dans ce qui suit, le collectif auteur du référentiel souligne qu'il entend rompre avec l'enfermement dans des logiques disciplinaires et proposer une logique d'apprentissage interdisciplinaire et surtout explicite, répartie tout au long d'un cursus.

Une préintroduction en très gros caractères précise : « Quelle que soit l'activité d'information, quel que soit le niveau de l'utilisateur, les compétences documentaires mises en œuvre sont identiques. Seul le niveau de maîtrise varie et doit s'accroître en fonction des pratiques successives. Il s'agit donc de varier les paramètres des situations d'apprentissage : niveau de complexité du thème de recherche, tâche requise, évaluation, conditions de travail, étayage, afin que l'élève construise ces compétences puis les mobilise. »

Certes, les objets d'étude sont variables, et variable aussi est l'âge des élèves, dont la capacité d'abstraction se transforme considérablement au fil de leur scolarité. Ce qui est affirmé ici, cependant, c'est le souci de dégager des compétences transversales, transférables dans des domaines très divers, mais également, de ce fait, très générales et mal définies. Aucun élément observable n'est précisé pour permettre de situer sur une échelle le niveau de compétence atteint. Difficile, donc, d'évaluer ces compétences et d'en transmettre un état d'un cycle à l'autre. De fait, dans notre système scolaire, il n'y a ni préconisation officielle sur des compétences à construire selon l'âge des élèves ni procédures reconnues d'évaluation au fil des parcours, et ce, malgré la création du métier de « professeur-documentaliste », titulaire d'un certificat d'aptitude pédagogique (Capes). La documentation n'est pas, jusqu'ici, une discipline scolaire, mais un ensemble de savoirs instrumentaux aléatoirement transmis⁴.

L'impression que ressentent beaucoup d'élèves est celle d'une répétition, par les documentalistes, en début de cycle, des règles et méthodes qu'ils ont déjà rencontrées avant (avec un effet de lassitude correspondant au déjà entendu). Ces mêmes élèves, pourtant, mettent peu en pratique ces recommandations, insuffisamment assimilées dans leur principe et leur fonction. Les applications sont en effet ponctuelles et aléatoirement disséminées tout au long du cursus. Elles dépendent de la bonne volonté des enseignants de disciplines, avec lesquels le documentaliste est censé collaborer en permanence en reconstruisant du continu (en fait, celui de sa propre expérience) avec la discontinuité de l'usage des élèves. Le faible nombre de postes de documentalistes et la faible préconisation des activités documentaires dans l'ensemble du système achèvent de faire des apprentissages documentaires, dans le second degré, des apprentissages « en pointillés » au cours desquels les procédures de transfert sont peu prises en compte.

Ainsi les documentalistes donnent-ils des indications sur le respect des normes bibliographiques aussi bien en sixième qu'en seconde, ce qui n'empêche pas certains élèves

⁴ Pour une histoire de la documentation en milieu scolaire, on se reportera utilement à : Chapron, Françoise. *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : Presses universitaires de France, 1999. 237 p.

d'ignorer ce qu'est le rôle d'un éditeur et de rester insensibles à l'utilité de la référence. Le savoir n'a pas été construit progressivement ni assimilé sur le long terme. Il se forge selon les aléas des expériences individuelles, sans objectifs spécifiques ni collectifs, sans construction systématique, sans progression et, surtout, sans évaluation.

Une évolution se dessine-t-elle dans la réflexion politique exprimée par les textes officiels ? Les finalités citoyennes de l'éducation ont été affirmées dans le récent rapport Périssol. Les compétences informationnelles sont mentionnées parmi les six grands domaines de compétences transversales à développer. Le lecteur sent bien, cependant, au regard des exemples proposés, que s'il est aujourd'hui possible de définir la maîtrise de la langue en termes d'observables, il est encore bien difficile de faire de même en matière de maîtrise de l'information.

Un consensus implicite s'opère sur la nécessité de former les élèves à l'esprit critique pour en faire des adultes plus avertis dans l'exercice des différentes formes de la vie sociale. Il manque toutefois une dimension réflexive sur les moyens de conduire tous les élèves à ce résultat, de manière systématique et continue. C'est pourtant ainsi que l'on pourrait favoriser les transferts de compétence d'une situation à une autre, d'un lieu de formation à un autre.

2.2) Dans l'enseignement supérieur : l'affiliation intellectuelle à une discipline

Les objectifs de l'enseignement supérieur sont différents. La spécialisation est certes progressive, mais elle est amorcée dès le choix de la licence dans laquelle l'étudiant s'engage. On s'inscrit à l'université dans une discipline d'étude et de recherche. « Discipline » signifie à la fois un savoir à transmettre et un ensemble de règles respectées par une communauté. Il est constamment souligné que la recherche doit irriguer l'enseignement, y compris dans le premier cycle : la production des enseignants en matière de recherche reste le critère d'évaluation majeur de leur travail. Autrement dit, à l'université, les aspects transversaux continuent d'alimenter les pratiques documentaires de tous les acteurs ; mais la transmission des savoirs passe aussi et principalement par une somme de thèmes, de références et de méthodes spécifiques aux disciplines que l'étudiant est mis en demeure de s'approprier, sous peine d'être exclu.

Cela est resté vrai alors que la massification des premiers cycles a fait entrer à l'université un public nouveau, très hétérogène, dont le cursus antérieur a parfois été difficile. Ainsi, dans les universités littéraires, voit-on arriver de plus en plus d'élèves issus des filières professionnelles, qui n'ont pas trouvé de place en IUT ou en BTS. Les enseignants doivent tenir compte à la fois d'un échec extrêmement important et de la nécessité de maintenir la fonction de l'université en un lieu de constitution et de transmission des connaissances scientifiques dans les disciplines. En entrant à l'université, les étudiants choisissent une discipline d'étude et de recherche principale. Or ce choix, s'il est positif et porteur de motivation, est rarement complètement éclairé. L'étudiant découvre

qu'en fonction de son inscription les enseignants développent à son égard des attentes qu'il ne parvient bien souvent pas à situer.

Il lui faut saisir la structuration des espaces symboliques de la discipline, qui sont généralement des espaces de discours : quels sont, dans ces « formations discursives »⁵, au sens de Foucault, les pôles d'influence, les oppositions, les thèmes, la « bibliothèque », les comportements intellectuels porteurs de sens ? La discipline concerne une communauté qui, au fil du temps, se structure en zones de pouvoir et d'influence (références et révérences) et qui, en permanence, réévalue l'archive. Toute une échelle de légitimité définit donc le comportement informationnel « intégré ». Il ne s'agit pas que d'épistémologie, mais aussi de sociologie des sciences.

Pour reprendre les termes d'Alain Coulon, on attend des étudiants qu'ils exercent « leur métier d'étudiant » et qu'ils s'adaptent à un environnement culturel et social qui a ses règles et ses contraintes. Il leur est demandé une véritable « affiliation » intellectuelle, l'entrée consentie dans un domaine qu'il faut explorer et dont il faut découvrir les lois. Or il n'est pas facile de repérer ces lois, car elles ne sont, le plus souvent, pas totalement exprimées. Dans ce monde, pour lui opaque, où il est mis en demeure de s'introduire, l'étudiant pare au plus pressé, utilise les procédures qu'il a déjà admises à son répertoire dans le second degré : littéraire, par exemple, il lira les profils d'une oeuvre quand les bibliographies qu'il reçoit mentionnent Goldman ou Barthes ; scientifique, il se contentera de son cours et sera désorienté si sa prise de notes a été défectueuse⁶.

L'implicite qui règne à l'université est d'un autre ordre que celui qui règne dans le secondaire. Dans le second degré, la zone d'implicite concerne les liens que l'élève est chargé d'opérer par lui-même, ou avec très peu d'aide, entre les expériences informationnelles disparates auxquelles il est confronté : à lui d'enregistrer, de relier, de transférer. Dans l'enseignement supérieur, l'étudiant peut ressentir le poids d'un consensus jamais exprimé : le corps enseignant, par son attitude, suggère que les façons de se documenter sont évidentes, au point que l'étudiant a parfois l'impression que des questions à ce sujet seraient indécentes.

3) S'adapter à un nouvel environnement : une transition difficile

La transition entre le lycée et l'université est particulièrement difficile pour deux raisons :

- ces institutions sont extrêmement différentes par leur taille, leur structuration, le statut de leurs personnels et l'organisation des formations ;

⁵ Foucault, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 1987.

⁶ Voir en particulier les travaux de Mathias Millet sur les comportements comparés de lecteurs étudiants en médecine et en sociologie.

- bien souvent, le changement ne concerne pas seulement les études. C'est l'ensemble de la vie personnelle de l'étudiant qui est transformée en profondeur (éloignement de la famille, déplacement géographique, plus grande autonomie...).

Or ces données ne sont pas sans incidences sur l'accès à l'information.

3.1) Hétérogénéité des formations, absence de définition cohérente d'un cursus

Sur le plan institutionnel, l'hétérogénéité des dispositifs et des acteurs est d'autant plus sensible que l'axe « culture de l'information » n'est pas clairement défini dans les deux cursus. Au lycée, après une rapide introduction en seconde, la documentation est rencontrée occasionnellement au cours de travaux disciplinaires. Un lycée de taille importante (2 000 élèves) comporte généralement deux postes de documentaliste. Cela ne peut suffire à assurer un apprentissage pour tous sur l'ensemble de la scolarité.

À l'université, de multiples dispositifs ont été inventés : modules intégrés dans les cursus et assurés par des enseignants ou modules proposés au SCD par le personnel de la bibliothèque, modules mixtes⁷. Cependant, dans la vaste marée de la réforme LMD, ces dispositifs, trop embryonnaires, se sont parfois révélés fragiles. Les montages de formation réalisés par des bibliothécaires ou des enseignants convaincus n'ont pas été complètement repris, faute d'une véritable sensibilisation collective à l'importance des apprentissages documentaires. Les licences « à mention documentation », qui connaissaient un beau succès, n'existent plus en tant que diplôme spécifique. Les enseignants, chargés de construire de nouvelles maquettes sans modèle national, ont souvent « oublié » d'y faire figurer les apprentissages documentaires. La nécessité de trouver des moyens innovants en économisant des heures s'est aussi manifestée de cette façon.

Dans le second degré et à l'université, on a donc affaire à deux organisations très différentes, qui, en outre, sont loin d'être d'une cohérence parfaite. Avec une telle hétérogénéité et un tel manque de lisibilité, comment les étudiants peuvent-ils se repérer et opérer des transferts d'apprentissages ? D'une manière générale, dans l'enseignement supérieur comme dans le second degré, on a davantage investi dans l'organisation des services documentaires que dans une réflexion collective sur la construction de compétences informationnelles chez les élèves ou les étudiants au fil de leur cursus. En conséquence, et faute d'une vue d'ensemble cohérente, lorsqu'on organise une formation à l'information, la tentation est grande de partir des services existants pour envisager l'élaboration de compétences nécessaires à leur utilisation, plutôt que d'imaginer un processus de construction progressive des savoirs documentaires.

⁷ Sublet, François. « Représentations et pratiques de lectures d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation ». In Fraisse, Emmanuel (dir.). *Les Étudiants et la Lecture*. Paris : Presses universitaires de France, 1993. Module « Pratiques de lecture en relation avec les études » en premier cycle, p. 146-151.

3.2) D'abord se situer dans l'espace et le temps

Le passage à l'université est par ailleurs associé à d'importants changements de vie. Or les apprentissages documentaires sont directement liés au développement personnel dans son ensemble. Si les apprentissages ne sont pas ressentis comme susceptibles de répondre à des besoins avérés, ils ne seront pas intégrés à la structure cognitive de la personne.

Pensons aux travaux de Giordan sur les représentations que les infirmières en formation se font du système digestif. Celles-ci peuvent très bien satisfaire une demande institutionnelle au cours d'une évaluation, par exemple, et utiliser dans un contexte pratique des représentations sociales, non scientifiques, la non-intégration des connaissances aboutissant à un phénomène de « polyphasie cognitive ». De même, en documentation, ce n'est pas parce que des élèves ou des étudiants peuvent définir sans se tromper les termes « descripteur », « index » ou « opérateur booléen » qu'ils sont pour autant capables de se servir efficacement des procédures d'indexation ou des équations de recherche. Ce n'est pas parce qu'on leur inculque la norme bibliographique concernant les documents électroniques qu'ils l'appliquent dans leurs travaux : ils se contentent de donner les adresses Internet, ce qui correspond à la pratique sociale ordinaire et montre qu'ils n'ont pas complètement assimilé la valeur intellectuelle de la notion de référence.

Autrement dit, les apprentissages qui ne sont pas intégrés à la routine, à l'ensemble du contexte de vie de la personne, ne sont pas facilement transférés et restent tributaires de la sphère où ils ont été découverts. De quoi faciliter les replis plutôt que les transitions.

Sans doute ne prenons-nous pas assez conscience du rôle joué dans les pratiques documentaires par le rapport de l'utilisateur à l'espace et au temps. Ce rapport est à la fois intellectuel, affectif et corporel. Nous avons tous un rapport physique aux espaces documentaires. Les entretiens menés à ce sujet auprès d'étudiants⁸ montrent à quel point les habitudes de repérage dans les rayons jouent encore un rôle très important, malgré l'existence de bases de données très accessibles. Les élèves qui ont eu dans le CDI de leur lycée un rapport de familiarité avec un lieu suffisamment limité pour que la projection corporelle soit facile, qui ont eu l'habitude du recours privilégié à une personne (le ou la documentaliste), doivent faire un énorme effort pour s'adapter à un nouveau centre de ressources, très vaste et souvent éloigné des lieux de cours. Ils ont aussi beaucoup plus de difficulté à établir un contact avec un personnel nombreux et surchargé. Il faut non seulement trouver son chemin, mais encore fournir un effort de type intellectuel pour pallier le manque de familiarité physique avec cet espace perçu comme gigantesque.

⁸ Courtecuisse, Jean-François. *Compétences documentaires et formation disciplinaire dans le cursus universitaire : étude menée auprès d'étudiants de troisième année de licence, mention documentation*. Lille-III. DEA en cours.

Le rapport au temps change également en profondeur. La semaine paraît d'abord très allégée aux étudiants, eu égard à ce qu'ils ont connu en lycée. Mais il est attendu d'eux qu'ils organisent tout ce temps libre et l'emploient à lire et à s'informer.

Or, pour cela, il faut être capable de se projeter dans l'avenir. Une étude sur les comportements documentaires des étudiants d'IUFM nous a persuadés que la fermeté du projet personnel joue un rôle considérable dans ces pratiques. Cette dimension est d'ailleurs vraie pour chacun d'entre nous : nous repérons des informations par rapport à un projet. Nous les stockons et nous organisons une documentation seulement si nous savons que nous serons amenés à l'utiliser⁹. Un exemple caricatural : un étudiant de première année qui déclarait avoir pour seule documentation personnelle le contenu de son sac, qu'il transportait en permanence avec lui et où il accumulait cours et photocopies. À l'inverse, des étudiants utilisent des systèmes personnels d'indexation pour retrouver « plus tard » des documents. Ils ont le sentiment que cela pourra leur servir, en particulier dans leur vie professionnelle. Ils sont en « veille » par rapport à leur propre projet de vie.

Un dialogue avec l'étudiant sur son projet peut être plus mobilisateur qu'un apport méthodique direct. La procédure technique est intégrée après qu'elle est apparue comme utile pour se situer soi-même. Sur ce point également, la liaison entre lycée et université devrait être travaillée.

3.3) Pratiques formelles et informelles : parallélisme ou complémentarité ?

Michel de Certeau oppose la « tactique », qui permet de donner un type de réponse immédiate dans une situation de contrainte, et la « stratégie », qui renvoie à la construction d'un projet sur le long terme. La difficulté à se situer dans l'espace et à se projeter dans le temps conduit les étudiants à renforcer trois sortes de conduites adaptatives à leur entrée à l'université :

- des conduites « myopes », qui consistent à aller au plus proche pour parer au plus pressé. On assiste à une régression vers les outils scolaires du second degré (manuels, éditions abrégées ou parascolaires...), et cela dans l'urgence, juste avant les exposés ou les examens ;
- des points d'appui sur les pratiques informelles familières ;
- des points d'appui sur les réseaux sociaux de proximité. L'étudiant emprunte plus facilement des documents à ses copains qu'il ne va en chercher au SCD. Et, plutôt que de poser une question à un enseignant ou à un bibliothécaire, il préférera interroger longuement Google, dans l'espoir que ce moteur de recherche livrera une réponse économique à un problème de fond.

⁹ Viala, Alain, et Gaber, Floriane. « Capitalisation ou compensations culturelles ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas ». In Fraisse, Emmanuel (dir.). *Les Étudiants et la Lecture*. Paris : Presses universitaires de France, 1993, p. 153-171.

Il ne s'agit pas ici d'affiliation intellectuelle, mais de socialisation dans un groupe de pairs. Cette communication entre pairs joue un rôle non négligeable, et les réseaux associatifs d'étudiants sont un lieu fort d'échanges de pratiques. C'est un point dont nous devrions sans doute mieux tenir compte dans la formation documentaire.

Les nouvelles technologies favorisent les circulations « sauvages » d'informations en rapport avec les formations. Les réseaux sociaux passent désormais par les réseaux techniques. Le développement d'Internet dans notre société et l'importance qu'il prend dans la documentation au lycée font surgir des pratiques informationnelles inédites chez les étudiants. Elles sont en lien avec la formation, mais fonctionnent en parallèle et en dehors : échange de notes, transmission de textes... C'est ainsi qu'un groupe de notre UFR, des étudiants en documentation, a fait figurer un certain nombre de notes de cours sur une plateforme de mutualisation et de discussion. Idée généreuse qui visait à permettre aux salariés de se procurer les cours. Malheureusement, ces documents mis à la disposition de tous n'avaient pas été validés par les enseignants. Ce sont des erreurs récurrentes commises à l'examen qui ont donné l'alerte. Or ce moyen d'information était devenu central pour certains étudiants, qui l'utilisaient sans recul ni esprit critique. Leur formation sur la validité de l'information sur Internet n'avait pas suffi dans ce contexte. C'est sur l'émergence de tels circuits que nous avons à réfléchir, dans la mesure où ils correspondent manifestement à un besoin.

Cette réflexion sur les pratiques informelles amène à penser qu'on ne peut pas les éluder. Elles existent, et, pour reprendre une fois encore les propositions d'André Giordan, mieux vaut faire émerger les représentations et savoir-faire qu'elles véhiculent, en discuter, les utiliser comme points d'appui, plutôt que de vouloir les ignorer dans un enseignement, formel celui-là, sur ce que doivent être les « bons » moyens de se documenter. Les pratiques informationnelles relèvent de l'action située¹⁰ : il n'est pas possible de les faire évoluer sans admettre le contexte dans lequel elles s'inscrivent.

4) Pour un apprentissage constructiviste et contextualisé des compétences informationnelles

Pour mettre en place une pédagogie de l'information de la maternelle à l'université, il faut donc tracer une architecture qui permette une certaine systématisation et travailler en tenant compte des contextes qui sollicitent la mise en œuvre des compétences informationnelles. C'est dans des situations liées à leur environnement, en considérant d'abord leur besoin réel d'information, que

¹⁰ Thévenot, Laurent. « Pragmatiques de la connaissance ». In Borzeix, Annie, Bouvier, Alan, et Pharo, Patrick (éd.). *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*. Paris : Editions du CNRS, 1998, p. 101-139.

nous aiderons les étudiants à amorcer un apprentissage qui sera intégré à leur structure cognitive personnelle.

4.1) Constituer le champ sémantique de sa propre discipline

L'intégration dans un milieu passe par la maîtrise d'un langage commun. La recherche d'information se fait par des langages structurés, qui pourraient sans doute jouer un rôle structurant si on les approfondissait. La réflexion sur les cartes conceptuelles ou sur le lexique de sa discipline permet de situer les concepts les uns par rapport aux autres, exige une activité de définition qui contribue à clarifier les liens entre les notions.

Il peut être intéressant, par exemple, d'examiner avec des étudiants le champ sémantique de leur discipline, de les amener à faire des hypothèses sur le classement de tel ou tel ouvrage de leur spécialité dans la bibliothèque, mais aussi de les conduire à réfléchir par là même sur les catégories qui sous-tendent leurs cours et sur l'organisation d'une documentation personnelle. La délimitation d'une problématique ou d'un champ de recherche est étroitement associée à ces questions de vocabulaire, qui n'ont rien de technique.

En comparant ses propres activités de repérage et de définition à celles des autres, on met en place les structures linguistiques de communication qui permettent l'affiliation intellectuelle. Les discussions deviennent des lieux de confrontation avec les autres, mais également avec soi-même, et peuvent aboutir à la création d'outils communs.

4.2) Passer à une pédagogie de l'explicitation

En matière de savoirs informationnels, une double démarche de formalisation par le langage est donc nécessaire : la modélisation des connaissances documentaires des experts et la métacognition, c'est-à-dire la verbalisation du traitement de l'information tel que l'apprenant le pratique. Toute transmission systématique d'un savoir suppose à un moment donné une explicitation structurée de celui-ci. Cela implique aussi des réajustements de la part de celui qui apprend. Pour cela, il lui faut confronter, de manière réflexive, sa propre façon de faire avec le modèle qui lui est proposé.

Dans le second degré, la difficulté est partiellement réduite par le fait que les savoirs documentaires ont un caractère plus généraliste, transversal à plusieurs disciplines. Celles-ci sont toutes des disciplines scolaires, dont l'enseignement est formaté, non pas par la recherche, mais par les objectifs que la société assigne à l'école¹¹. La modélisation des savoirs documentaires utiles est

¹¹ Chervel, André. *La Culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin, 1998.

donc relativement plus facile qu'à l'université. En revanche, les moments de métacognition sont mal précisés dans le temps institutionnel.

Prenons l'exemple d'un exposé sur la Résistance préparé avec le professeur d'histoire. Prendre en compte les compétences documentaires implique de s'arrêter à un moment donné pour faire le point, sur la masse d'informations que l'on est parvenu à rassembler : sa nature, ses supports, ses limites. C'est prendre le temps de formaliser ce que l'on aura retenu, non pas du thème, mais de l'approche documentaire. Le regard se déplace alors des contenus vers les documents. Le manque d'inscription des apprentissages documentaires dans les cursus conduit au fait que ces temps sont très rares, dispersés, sans reprise ni continuité.

À l'université, un important travail de théorisation reste à faire concernant la modélisation des pratiques informationnelles dans les disciplines scientifiques. Les travaux de recherche dans ce domaine sont encore limités. Bourdieu, dans *Les Héritiers*, suggérait aux enseignants de « vendre la mèche » pour résorber les inégalités sociales dans l'accès aux études. « Vendre la mèche » signifie rendre explicite ce qui est implicite, verbaliser des pratiques qui n'étaient pas nécessairement formalisées jusqu'alors. L'implicite culpabilise, crée des inhibitions, des appréhensions, des dissimulations, des conduites d'évitement chez les étudiants. Il est donc essentiel que les experts soient amenés à formaliser leurs pratiques ordinaires et les transmettent autrement qu'en s'en remettant à l'imitation ou à l'imprégnation.

Il ne s'agit pas ici des pratiques expertes des professionnels de la documentation, mais des pratiques informationnelles des spécialistes des disciplines. Ainsi, il y a une différence importante entre savoir rédiger une bibliographie suivant une norme et se forger une représentation d'un travail scientifique dans une discipline à travers la bibliographie qui l'accompagne. Dans le second cas, le contexte épistémologique de la tâche est déterminant.

La métacognition, elle, est une attitude nécessaire durant l'ensemble du curriculum. Elle suppose que l'apprenant s'interroge sur ses propres façons de procéder et, après confrontation avec d'autres pratiques, les remette en question pour les rendre plus opératoires. Comment les étudiants en première année vivent-ils, par exemple, la distribution de bibliographies savantes et complexes, alors que leurs capacités de lecture sont encore peu exercées ? Une distorsion s'installe entre les lectures proposées, les lectures déclarées et les lectures réelles. Or il est très rare que les étudiants aient l'occasion de discuter de leurs lectures avec les enseignants¹². De quoi laisser perdurer les malentendus.

Ce double travail de modélisation et de métacognition n'est pas clairement inscrit dans les institutions. Il suppose une délicate collaboration entre les professionnels de la documentation et les

¹² Voir sur ce point les propositions de François Sublet concernant un module « Pratiques de lecture en relation avec les études ».

spécialistes des disciplines, pour mettre en place des lieux et temps de formation bien identifiables et pour créer des outils explicatifs adaptés. À défaut de ces démarches, les savoirs informationnels sont instrumentalisés, parcellaires et aléatoirement transmis. Les enseignants ont donc un rôle à jouer dans la construction des compétences documentaires, alors que, jusqu'ici, ils n'ont pas vraiment été formés pour cela, que ce soit dans le second degré ou à l'université.

De leur côté, les professionnels de la documentation, qui sont aussi des médiateurs, sont parties prenantes dans l'élaboration de ces compétences. Se projeter dans l'espace et le temps, saisir les objectifs d'une formation sur le court terme mais également sur le long terme, cela suppose une capacité à se décentrer et à comprendre l'autre. De même, pour bien s'emparer de la médiation documentaire, il faut être capable d'envisager l'envers de la communication, c'est-à-dire le travail du documentaliste. C'est le seul moyen de l'évaluer et d'en appréhender les limites. La formation de l'esprit critique ne porte pas que sur les contenus informationnels, mais aussi sur la manière dont ils sont traités pour être transmis. Apprendre les principes de la communication documentaire contribue à une forme de socialisation très élaborée, associée à des contextes culturels complexes. Il y a donc bien des connaissances nécessaires sur les systèmes de production, de stockage et de diffusion de l'information, même si elles ne sont pas suffisantes.

La notion d'édition, par exemple, joue un rôle fondamental dans la vie littéraire. Cependant, on présuppose sans doute trop facilement que les étudiants littéraires connaissent les circuits de réalisation et de diffusion des livres, alors que ceux-ci ne sont pas inscrits dans les programmes. Les étudiants scientifiques, grands utilisateurs d'information en ligne, méconnaissent néanmoins comment sont choisies et classées les revues électroniques au SCD, lorsqu'ils n'ignorent pas leur existence même.

Il paraît donc judicieux de répertorier les connaissances nécessaires au traitement de l'information dans un contexte culturel hautement élaboré, de les hiérarchiser et d'en organiser la transmission de manière systématique et progressive.

Conclusion : importance des recherches en sciences de l'information

Les données exploitables pour mettre en place un véritable curriculum documentaire sont trop rares pour l'instant. Pour cette raison, notre équipe (Cersates/Geriico) a déposé un projet de recherche sur la question, conjointement avec un laboratoire de sciences de l'éducation (le CIVIIC de Rouen).

Nous ne pensons pas aboutir dans l'immédiat à la constitution d'un curriculum. Nous pensons que la réflexion ne peut être que progressive et ne peut se faire sans tenir compte de la réalité des pratiques. Quelle est l'incidence du contexte général de la formation sur la construction de compétences informationnelles ? Les savoirs savants sont-ils associés à des pratiques spécifiques ? Lesquelles ?

Nous avons encore de nombreuses observations à mener sur les comportements documentaires et les activités informationnelles des lycéens et des étudiants. Les méthodes informelles, et notamment les savoir-faire et habitudes qui se créent autour des nouvelles technologies, demandent une attention particulière.

Mais il nous faut aussi étudier les comportements documentaires des experts dans les disciplines, pour les modéliser et les élémentariser.

Le travail à accomplir en matière de recherche reste donc très important. Il se fera à partir d'une politique d'ensemble volontariste, mais il ne sera efficace que si l'on prend la peine d'analyser ce qui se passe à un niveau plus « moléculaire ». Toutes les tentatives de mise en œuvre, même limitées à un module ici ou là, seront un moyen de nourrir la réflexion collective. Fédérer les énergies est également le rôle des sciences de l'information et de la communication.

Bibliographie

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur*. 2000. Traduction française sur le site de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (Crepuq). Document PDF créé le 7 avril 2005 : http://www.crepuq.qc.ca/article.php3?id_article=639.

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette. « Recherche sur les pratiques documentaires des stagiaires de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais : analyse d'entretiens ». *Spirale*, janvier 1997, n° 19, p. 121-142.

CACALY, Serge ; LE COADIC, Yves-François ; POMART, Paul-Dominique ; SUTTER, Eric. *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, 2^e éd., article « Compétence ».

CHAMPY, Philippe ; ETEVE, Christiane. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université, 1994, article « Compétence ».

CHAPRON, Françoise. *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : Presses universitaires de France, 1999, 3^e éd. corrigée 2003.

CHERVEL, André. *La Culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin, 1998.

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

DELAMOTTE, Eric. « Communautés professionnelles, sens commun et doctrine ». *Études de communication*, 2005, n° 27.

FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 1987.

GIORDAN, André ; DE VECCHI, Gérard. *Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1987/1990.

MILLET, Mathias. *Les Étudiants et le Travail universitaire. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2003.

PANIJEL, Claire ; DESHOUILLÈRE, Bruno ; DUBREUIL, Françoise. *Former les étudiants à la maîtrise de l'information*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

PÉRISSOL, Pierre-André. *Rapport d'information sur la définition des savoirs enseignés à l'école*. Paris : Assemblée nationale. Rapport n° 2247. 30 p.

PERRENOUD, Philippe. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In Houssaye, Jean (dir.). *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1994, 2° éd., p. 61-76.

ROMAINVILLE, Marc. *L'Échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan, 2000.

SERRES, Alexandre. « La triple dialectique des contenus de formation à la maîtrise de l'information ». *Assises nationales de l'éducation à l'information et à la documentation : Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université*, les 11 et 12 mars 2003. En ligne : <http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Ass-Serres.htm> > (consulté le 6 juin 2006).

SUBLET, François. « Représentations et pratiques de lectures d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation ». In Fraisse, Emmanuel (dir.). *Les Étudiants et la Lecture*. Paris : Presses universitaires de France, 1993. Module « Pratiques de lecture en relation avec les études » en premier cycle, p. 146-151.

THÉVENOT, Laurent. « Pragmatiques de la connaissance ». In Borzeix, Annie, Bouvier, Alan, et Pharo, Patrick (éd.). *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*. Paris : Éditions du CNRS, 1998, p. 101-139.

VIALA, Alain ; GABER, Floriane. « Capitalisation ou compensations culturelles ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas ». In Fraisse, Emmanuel (dir.). *Les Étudiants et la Lecture*. Paris : Presses universitaires de France, 1993, p. 153-171.

Le développement des compétences informationnelles à l'université Laval : l'approche par compétences

Pierre Carrier

Coordonnateur à la formation documentaire à la Bibliothèque de l'université de Laval

L'étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises¹, réalisée par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (Crepuq), a mis en valeur la nécessité, pour les étudiants, d'acquérir des compétences informationnelles.

Depuis de nombreuses années, la bibliothèque de l'université Laval tente par différents moyens (visites, séances d'initiation, formations documentaires disciplinaires) de rendre les étudiants compétents dans la maîtrise de l'usage de l'information. Ces activités, forcément ponctuelles, ont certes touché un bon nombre d'étudiants de la communauté universitaire, grâce à la collaboration étroite entre les personnels de la bibliothèque et certains professeurs très engagés. Force est de constater, cependant, que ces activités de formation, au demeurant fort pertinentes, ne permettent plus de réaliser adéquatement l'objectif visé.

La bibliothèque a reconnu l'urgence d'intervenir auprès de sa clientèle sur ce plan. Elle a donc procédé à l'élaboration d'un programme de formation documentaire basé sur l'approche par compétences. Celui-ci préconise une démarche différente de celle pratiquée jusqu'à ce jour.

L'exposé qui suit va se dérouler en quatre parties. En premier lieu, il présentera les résultats de l'étude de la Crepuq qui porte sur les connaissances en recherche documentaire des étudiantes et étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises. Ces résultats seront suivis par la brève description d'un projet intitulé « Heure pédagogique », mis en place par le directeur général du premier cycle de l'université Laval. La nouvelle approche que la bibliothèque de l'université Laval souhaite implanter afin d'intégrer les activités de formation documentaire au sein des programmes d'études sera ensuite expliquée. Enfin, la présentation de la démarche d'intégration des

¹ Mittermeyer, Diane, et Quirion, Diane. *Etude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1^{er} cycle dans les universités québécoises*. Montréal : Crepuq, 2003. <<http://crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>> (consulté le 15 octobre 2004).

compétences informationnelles dans les programmes de la faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation (FSAA) conclura cet exposé.

1) Étude sur les compétences en recherche documentaire des étudiantes et étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises

Les résultats de cette étude sont peut-être familiers aux lecteurs français, car ils avaient été présentés il y a deux ans, lors des Rencontres Formist, par Diane Mittermeyer², professeur à l'école de bibliothéconomie de l'université McGill à Montréal.

Tout d'abord, qu'est-ce que la Crepuq ? Il s'agit d'un consortium regroupant l'ensemble des universités du Québec, au sein duquel on retrouve différents comités et groupes de travail. Il existe un groupe de travail dédié à la formation documentaire, qui relève du sous-comité des bibliothèques. En 2001-2002, ce groupe a réalisé une étude dont l'objectif était de vérifier la maîtrise des connaissances de base requises pour effectuer un travail de recherche documentaire, chez les étudiantes et étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises, afin de connaître leurs besoins et de leur offrir des services adéquats. L'enquête visait à mesurer des éléments (variables) considérés comme essentiels dans les différentes étapes du processus de recherche documentaire. Les résultats ont démontré que le niveau de connaissance des étudiants se situait à moins de 36 % pour onze des vingt variables mesurées.

Une série de recommandations et des pistes d'action concluaient l'étude. L'une des recommandations proposait l'établissement de mécanismes qui favorisent une plus étroite collaboration entre les unités d'enseignement et les spécialistes de la formation à l'usage de l'information, en les encourageant à explorer la possibilité de la mise en œuvre de diverses voies d'action, dont, entre autres :

- procéder à une évaluation régulière des connaissances en recherche documentaire ;
- viser à ce qu'un représentant de la bibliothèque participe périodiquement aux différents comités de programmes (Il reste beaucoup à faire sur ce plan. Si l'on

² Mittermeyer, Diane. « Les connaissances en recherche informationnelle : résultats d'une enquête auprès d'étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises ». In Chevillotte, Sylvie (dir.). *La Formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problématiques et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2004, p. 99-129. (Actes des 3^{es} Rencontres Formist.)

souhaite implanter la formation documentaire au sein des programmes d'études, une place privilégiée pour le faire est au niveau de ces comités.) ;

- promouvoir l'intégration, dans les programmes d'études des trois cycles, d'une formation à l'usage de l'information.

La bibliothèque de l'université Laval consacre actuellement l'essentiel de ses efforts à cette dernière piste d'action.

À la demande du directeur de la bibliothèque de l'université Laval, le coordonnateur des formations a présenté l'étude de la Crepuq au comité-conseil de la bibliothèque, dans lequel siègent des représentants du corps professoral ainsi que des étudiants. Le directeur avait également invité le directeur général du premier cycle.

À la fin de la présentation, il a été proposé d'intégrer la formation documentaire dans les programmes d'études, selon une approche par compétences. Le directeur général du premier cycle s'est montré très enthousiaste devant cette proposition et a offert à la bibliothèque de participer à un projet pilote avec la faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation (FSAA), dans le cadre de l'« Heure pédagogique ».

2) L'Heure pédagogique

Qu'est-ce que l'Heure pédagogique ? Bien que l'on nomme ce projet « Heure pédagogique », il s'agit en réalité d'une période de deux heures, tous les vendredis, où l'université évite de placer des cours ou autres activités, de manière à rendre disponibles les différents intervenants de la cité universitaire. Ils peuvent ainsi se rencontrer pour discuter de pédagogie et de divers moyens à mettre en place pour améliorer la formation dispensée aux étudiants.

L'un des moyens préconisés est l'organisation de rencontres entre groupes d'échanges et de réflexion sur le développement des compétences. En ce qui concerne la bibliothèque, ces rencontres s'avèrent une excellente occasion pour parler des compétences informationnelles que l'on souhaite voir développer par les étudiants.

Faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation (FSAA) et Heure pédagogique

Lors d'une première rencontre qui réunissait le doyen, le vice-doyen, les cinq directeurs de programmes de la faculté ainsi que le directeur général du premier cycle, l'étude de la Crepuq a été à nouveau exposée par le coordonnateur de la formation documentaire. Les discussions qui ont suivi ont porté sur le projet pilote dans le cadre de l'Heure pédagogique et sur la possibilité d'intégrer la

formation documentaire au sein des différents programmes afin de développer les compétences informationnelles chez les étudiants. Devant les résultats percutants dévoilés dans l'étude de la Crepuq, il a été convenu que le coordonnateur signalerait cette dernière à l'ensemble des professeurs de la faculté.

Après une série de rencontres où la bibliothèque a présenté les compétences informationnelles qu'elle souhaitait voir développer chez les étudiants, les représentants de la faculté ont demandé à celle-ci de leur préparer une séquence qui permet d'intégrer dans les programmes d'études, selon une approche appropriée et continue, des éléments de culture à l'usage de l'information.

3) Programme de formation documentaire à l'université Laval : approche par compétences

À la bibliothèque de l'université Laval, un groupe de travail constitué de sept personnes est dédié à la formation documentaire. Ce groupe s'est réuni plus de cinquante heures afin de donner suite à la demande de la faculté. Il en a résulté un tout nouveau programme de formation documentaire, basé sur une approche par compétences.

C'est cette approche inédite que la bibliothèque de l'université Laval souhaite dorénavant implanter.

Comment les formations documentaires sont-elles assurées actuellement dans cette université ? Généralement, un professeur communique avec la bibliothèque et demande qu'un membre de son personnel dispense une formation aux étudiants. La personne ne dispose habituellement que de soixante, quatre-vingt-dix ou cent vingt minutes pour leur montrer le fonctionnement du catalogue et de deux ou trois bases de données, en plus des différents services de la bibliothèque. Avec un peu de chance, il arrive que le formateur dispose de trois heures. Cependant, cette intervention est souvent la seule que l'on peut réaliser au cours du cheminement de l'étudiant, dont la durée varie de trois à quatre ans.

Le processus de recherche documentaire et les étapes qui le composent pourraient facilement constituer quarante-cinq heures de formation, alors qu'ils doivent être enseignés en deux ou trois heures.

Il est considéré, à la bibliothèque de l'université Laval, que la voie de l'avenir doit passer par une formation documentaire intégrée et continue dans les programmes d'études. Pour y parvenir, il convient d'établir, dans le cadre de cette nouvelle approche, une collaboration extrêmement étroite avec les différents intervenants des programmes d'études.

Composantes du programme

Le nouveau programme de formation documentaire, qui se présente sous forme de « plan-cadre », constitue un outil d'encadrement pour les programmes d'études soucieux de développer les compétences visant la maîtrise de l'usage de l'information chez les étudiants, et ce, selon une approche intégrée et continue tout au long du cheminement académique³.

Le plan-cadre se divise en deux sections :

- énoncé de compétences. Cette section « théorique » présente des normes mondialement reconnues et qui établissent les compétences à l'usage de l'information que devraient développer les étudiants universitaires au cours de leur cursus. Ces normes découlent des normes américaines⁴ établies par l'Association of College & Research Libraries (ACRL) ;
- séquence d'intégration aux programmes. Cette section « pratique » expose une série d'éléments reliés à l'usage de l'information. L'objectif de ces neuf modules est de permettre une intégration progressive et continue des notions de culture informationnelle dans les programmes d'études, afin d'éviter une surcharge chez les étudiants.

Pour permettre au lecteur d'avoir un aperçu des composantes du programme, voici une brève présentation de chacune d'entre elles.

A) Plan-cadre : énoncé de compétences

Les six compétences informationnelles que devrait développer l'étudiant universitaire sont les suivantes :

- déterminer la nature et l'étendue de l'information dont il a besoin ;
- accéder avec efficacité et efficience à l'information dont il a besoin ;
- évaluer de façon critique tant l'information que ses sources et intégrer l'information sélectionnée à sa base de connaissances personnelle ;
- utiliser efficacement l'information, individuellement ou comme membre d'un groupe, en vue d'atteindre un objectif spécifique ;
- comprendre plusieurs des questions économiques, juridiques et sociales relatives à l'utilisation de l'information, et accéder à l'information puis l'utiliser de façon éthique et conformément à la loi ;

³ Plus d'informations sur le site de la bibliothèque de l'université Laval : http://www.bibl.ulaval.ca/mieux/orienter/formation_doc/formation_implanter.

⁴ *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Disponibles en ligne : <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>. Une partie du document a été traduite en français par la Crepuq, en 2004. *Normes sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/InfoLIt-French.pdf>.

- reconnaître que l'éducation permanente (formation continue) implique une culture informationnelle de qualité.

Voici un aperçu de la façon dont les compétences sont présentées concrètement dans le programme de formation, à partir d'une des pages de ce dernier. L'énoncé de la compétence est suivi des :

- indicateurs de performance. Ils permettent de définir ou d'interpréter la compétence à atteindre par l'étudiant ;
- résultats attendus de l'étudiant. Cette section donne un aperçu plus ou moins général du contenu qui devrait être abordé (ou privilégié) à l'intérieur de chacun des *indicateurs de performance*. Les éléments précédés d'un astérisque devraient faire l'objet d'une évaluation ;
- partie d'InfoSphère-Laval permettant de répondre à cet élément de compétence. InfoSphère-Laval est un tutoriel (didacticiel) qui permet à son utilisateur de développer des compétences de base dans la recherche d'information, et dans lequel on présente les principales étapes d'une recherche documentaire. Ce tutoriel⁵ se veut donc un outil pédagogique d'accompagnement pour tout intervenant impliqué dans la formation à l'usage de l'information. Ce peut être soit un membre du personnel de la bibliothèque (technicien ou bibliothécaire), soit le professeur lui-même, soit un intervenant ayant développé une expertise particulière (par exemple, un spécialiste de l'informatique) ;
- responsabilité de l'intervention. Cette section illustre parfaitement la collaboration très étroite et la conjugaison des interventions qui doivent exister entre les professeurs et les spécialistes en ressources documentaires (ou tout autre intervenant en provenance de différents services sur le campus). Pour chacun des *résultats attendus*, le plan-cadre indique quel intervenant devrait assumer la responsabilité principale du développement de cet élément. Les catégories d'intervenants sont identifiées par une lettre : P (professeur) ou S (spécialiste). « P/S » signifie que la responsabilité est partagée entre le professeur et le spécialiste en ressources documentaires ;
- modules dans lesquels les éléments sont traités dans la séquence d'intégration. Cette partie identifie les modules de la séquence d'intégration où les éléments, c'est-à-dire les résultats attendus, sont traités dans la séquence d'intégration.

B) Plan-cadre : séquence d'intégration aux programmes

Les neuf modules de la séquence d'intégration sont les suivants :

⁵ Disponible en ligne : <<http://www4.bibl.ulaval.ca/infosphere>>.

- connaissance des sources d'information, système de classification (localisations et cotes), initiation aux références bibliographiques (regroupés dans le module A) ;
- page d'accueil de la bibliothèque et présentation des outils de repérage ;
- visite de la bibliothèque ;
- définition des besoins et préparation de la recherche ;
- choix des outils de recherche ;
- adaptation de la requête de recherche et exécution de la recherche ;
- exploitation des résultats et éthique ;
- veille informationnelle ;
- compétences dont la responsabilité relève des programmes.

Une des pages du programme de formation donne un aperçu des éléments de la séquence.

- Modules A-I : cette section correspond à l'intitulé du module. Les éléments présentés à droite résument le contenu général qui sera abordé.
- Éléments présentés : cette section permet une présentation plus précise des éléments traités dans le module.
- Besoins auxquels l'élément souhaite répondre / Conséquence(s) d'un faible taux de connaissance reliée(s) à l'élément présenté.
- Bénéfices attendus / Objectif(s) visé(s) : cette section présente les habiletés que l'étudiant développera après avoir assimilé les notions reliées à l'élément présenté.
- Éléments de compétence visés : cette section renvoie au document « Plan-cadre : énoncé de compétences » et indique les résultats attendus que l'on souhaite développer par l'entremise de l'élément présenté dans le module.
- Activités d'apprentissage proposées : cette section présente soit des exemples pratiques d'activités d'apprentissage, soit des lectures favorisant la compréhension des éléments présentés.

4) Projet pilote visant à intégrer les compétences informationnelles à la faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation (FSAA)

4.1) Comment parvient-on à inclure tous ces éléments dans les programmes d'études ?

Ainsi que mentionné précédemment, la FSAA était intéressée par la mise en place d'un mécanisme permettant le développement des compétences informationnelles chez ses étudiants (147

nouveaux étudiants en agronomie ; 33 nouveaux étudiants en économie et gestion agroalimentaires), dans le cadre de l'Heure pédagogique.

Quel est ce projet pilote et qui en est responsable ? C'est un projet qui :

- vise à intégrer la formation documentaire dans des cours spécifiques que l'on appelle des « cours porteurs » ;
- recherche une intégration répartie sur plusieurs années du baccalauréat ;
- implique certains programmes à la FSAA ;
- implique des directeurs de programmes ; les enseignantes et enseignants de première année et des années subséquentes, ainsi que le personnel de la bibliothèque (conseillers en documentation, bibliothécaires ou techniciens).

Pour mettre en place cette formation documentaire, il est essentiel de développer une collaboration extrêmement étroite entre, notamment, les directeurs et professeurs du programme d'études et le conseiller en documentation (bibliothécaire) responsable de ce programme.

Quelles sont les étapes à suivre pour l'implantation de cette formation ? Il faut, dans un premier temps, en faire la promotion auprès des directeurs de programmes afin, entre autres, de cibler les « cours porteurs » pour chacune des sessions et d'identifier les professeurs qui seront impliqués. Par la suite, le bibliothécaire devra rencontrer l'ensemble des intervenants (directeurs et professeurs) afin de déterminer le nombre d'heures alloué pour chaque cours. Il doit également définir, en collaboration étroite avec les professeurs des « cours porteurs », le contenu des séances de formation documentaire, afin de parvenir à une séquence d'intégration progressive. Il faut aussi préciser les exercices qui seront soumis aux étudiants et définir les modalités d'évaluation, s'il y a lieu. À l'issue de la session, le bibliothécaire fera un bilan avec les professeurs impliqués dans le projet.

À titre d'exemple, dans le cas du programme d'économie et de gestion agroalimentaires – qui comporte cent vingt crédits répartis sur quatre ans, et ce, à l'intérieur de quarante cours –, les représentants impliqués dans le projet pilote souhaitaient que les étudiants aient développé les compétences en culture informationnelle avant la septième session, ce qui exigeait l'intégration des éléments liés à la formation documentaire dans les trois premières années du programme d'études. La bibliothécaire et les professeurs ont identifié onze « cours porteurs », qui devaient permettre une intégration progressive de la formation documentaire. Pour chacun des « cours porteurs », ils se sont entendus sur le nombre d'heures à consacrer à cette formation, ainsi que sur les éléments qui devaient y être développés.

4.2) Commentaires des professeurs à la suite d'une première intervention

Au sein du département d'agronomie, à la suite d'une première formation à la session d'automne 2004 dont le contenu portait essentiellement sur les sources documentaires, sur le Web (pourquoi s'en méfier) et sur les citations (pourquoi et comment citer), les commentaires recueillis auprès des professeurs se sont révélés très positifs :

- les étudiants ont porté un jugement critique par rapport aux sources qu'ils sélectionnaient pour leurs travaux. Leur appréciation des sources consultées était meilleure, puisqu'ils utilisaient des critères qui leur permettaient d'en juger la valeur ;
- les références bibliographiques étaient plus variées dans les travaux. On ne retrouvait pas seulement des documents provenant du Web ;
- la bibliographie était présentée en conformité avec les normes établies ;
- des professeurs ont dit avoir remarqué que certains étudiants montraient une plus grande confiance en eux ;
- les professeurs étaient unanimes pour dire qu'ils avaient observé une amélioration notable du travail de fin de session des étudiants.

Conclusion

En résumé, quelles sont les conditions nécessaires pour parvenir à intégrer la formation documentaire au sein des programmes d'études, et ce, selon une approche intégrée et continue ?

Il convient de :

- prévoir une approche par programme dans laquelle toutes les personnes impliquées collaborent de façon très étroite ;
- identifier une chaîne de cours (« cours porteurs ») et cibler ceux qui comportent des travaux. Si l'on souhaite que les étudiants développent leurs compétences informationnelles, il faut leur permettre de le faire dans un contexte où ils peuvent mettre en pratique les notions apprises ;
- être également en mesure d'évaluer et de noter les éléments demandés. À défaut d'évaluation, les étudiants ne sont pas motivés à apprendre un contenu souvent complètement nouveau pour eux et parfois passablement indigeste ;
- réunir les bonnes personnes, des volontaires qui montrent de l'intérêt et de la motivation. Cette nouvelle approche implique évidemment une charge de travail additionnelle, des changements dans les façons de faire et des efforts de compréhension mutuels. Le personnel de la bibliothèque doit comprendre le contexte de travail des professeurs, et vice-versa, ce qui justifie d'autant plus une collaboration très étroite entre les différents intervenants.

Comparaison des conceptions pédagogiques de la maîtrise de l'information chez des universitaires britanniques de différentes disciplines

Sheila Webber

Department of information studies, University of Sheffield, UK

Stuart Boone

Department of information studies, University of Sheffield, UK

Bill Johnston

Department of information studies, University of Sheffield, UK

Cet article décrit et compare les résultats d'une enquête sur les conceptions que des universitaires britanniques de deux disciplines (le marketing et l'anglais) ont de la pédagogie de la maîtrise de l'information. Cette étude s'inscrit dans une enquête plus vaste menée auprès d'enseignants de quatre disciplines.

Notre définition de la maîtrise de l'information¹ est la suivante : « L'adoption de conduites informationnelles appropriées pour identifier, quel que soit le média employé, une information adaptée aux besoins, conduisant à un usage avisé et éthique de l'information en société » (Johnston et Webber, 2004, 13).

Ainsi que nous l'avons constaté (Johnston et Webber, 2003), bien qu'il y ait une littérature considérable sur ce sujet, elle est essentiellement produite par des bibliothécaires.

Les modèles ou normes (par exemple, Sconul² Task Force on Information Skills, 1999) qui servent de cadre à son enseignement ont également été développés par des bibliothécaires.

L'objectif de notre recherche est d'aborder la question de la maîtrise de l'information en se focalisant sur les perspectives universitaires.

Aucune étude des conceptions pédagogiques sur ce sujet n'a été réalisée à grande échelle par les universitaires britanniques.

¹ Note des traducteurs : nous avons choisi d'employer l'expression « maîtrise de l'information » dans ce texte, même si elle ne reflète pas exactement le concept anglo-saxon d'*information literacy*.

² Society of College, National and University Libraries.

1) Le contexte de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne

Nous soulignerons quelques traits marquants de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne, car il s'agit de l'environnement de travail de nos interviewés. Tout d'abord, le pourcentage de personnes allant à l'université a connu une augmentation significative au cours des vingt-cinq dernières années : la proportion de la population poursuivant des études après l'enseignement secondaire est passée d'environ 5 % à 37 %. Le nombre d'universitaires n'ayant certainement pas augmenté de manière proportionnelle, cela engendre plus de pression pour eux quant au temps passé à des tâches d'enseignement ou d'administration. De plus, le gouvernement du Royaume-Uni encourage les étudiants à se considérer comme des consommateurs d'éducation, et – exception faite de l'Écosse – la plupart d'entre eux (ou, souvent, leurs parents) doivent payer leurs droits d'inscription. Les parents et les étudiants sont donc particulièrement attentifs à ce que la qualité de l'enseignement soit à la hauteur de cet investissement.

Ainsi, en étudiant les programmes universitaires, on constate une attention grandissante à ce que les formations favorisent l'entrée des étudiants dans la vie active.

Pour chaque cours, les compétences à développer doivent être identifiées.

Deux faits ont également un impact important sur les universitaires : l'évaluation de la qualité de la recherche (*Research Assessment Exercise, RAE*) et celle de la qualité de l'enseignement. Ces évaluations ont eu lieu plusieurs fois. Elles sont prises très au sérieux, car les résultats obtenus déterminent les financements que les universités reçoivent du gouvernement pour l'enseignement et la recherche. Les exercices d'évaluation de la qualité de l'enseignement signifient que chaque universitaire britannique a été sensibilisé à cette question et que toutes les universités, y compris celles qui sont plus axées sur la recherche, ont dû prêter attention à ce point.

2) Le projet de recherche

Le Conseil de recherche en arts et humanités (Art and Humanities Research Council) a attribué à Sheila Webber et Bill Johnston une subvention de 130 000 livres pour un projet de trois ans (novembre 2002 à octobre 2005). Les principales questions abordées par ce projet ont été :

- quelles sont les conceptions de la maîtrise de l'information chez les universitaires britanniques ? ;
- quelles sont les conceptions et les pratiques des professeurs dans le domaine de la formation des étudiants à la maîtrise de l'information ? ;
- les différences de conceptions correspondent-elles aux différences disciplinaires ?

Ce projet s'appuie sur l'approche phénoménographique pour examiner les conceptions des universitaires. La phénoménographie est une étude qualitative, principalement utilisée dans le domaine de la recherche en éducation (Marton et Booth, 1997). Elle était appropriée pour ce type de recherche à cause de l'accent mis sur les différences plutôt que sur les points communs dans les représentations. Cette méthode de recherche a été employée dans de nombreuses études sur la conception qu'ont les universitaires de l'enseignement (voir, par exemple, Trigwell *et al.*, 1994), tout particulièrement dans celle de Bruce (1997) portant sur la vision que le personnel d'une université australienne avait de la maîtrise de l'information. Marton décrit la phénoménographie comme l'« étude empirique des différentes manières qu'ont les gens d'expérimenter, percevoir, appréhender, comprendre et conceptualiser différents phénomènes et aspects du monde qui nous entoure » (Marton, 1994, 4 425).

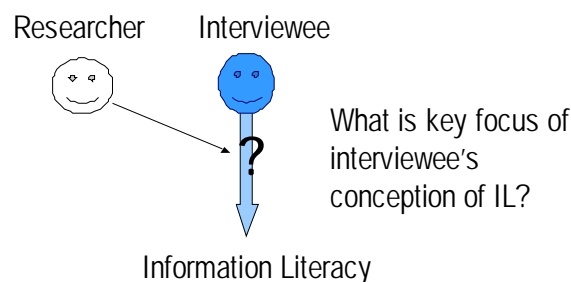


Figure 1 : la nature de l'étude

Durant l'interview, il est important que l'intervieweur laisse de côté ses conceptions *a priori* concernant le phénomène étudié, afin de ne pas influencer l'interviewé (Ashworth et Lucas, 2000). C'est pour cela que, pour notre propre recherche, nous avons conçu des questions ouvertes qui n'appelaient pas une réponse particulière (par exemple, « Quelle est votre conception de la maîtrise de l'information ? » de préférence à « Pensez-vous que tel aspect fait partie de la maîtrise de l'information ? »).

Une autre caractéristique de la phénoménographie est que, lorsqu'il analyse les données, l'enquêteur ne se focalise pas sur l'individu, mais rassemble toutes les données obtenues – dans notre cas, les transcriptions des interviews réalisées – et les analyse dans leur ensemble (comme indiqué en figure 2).

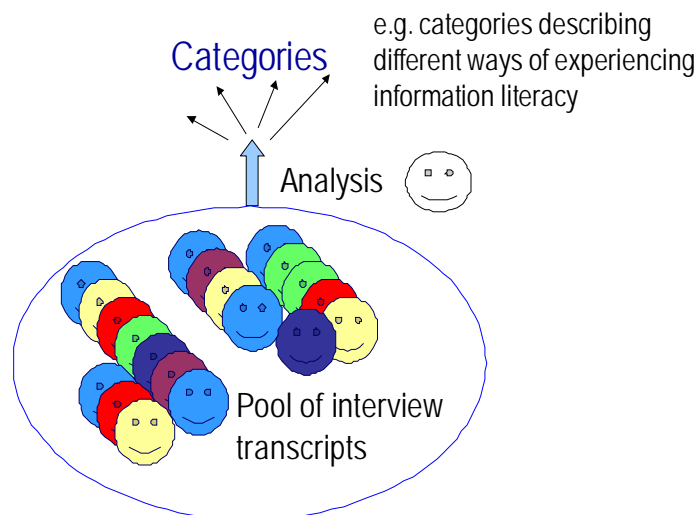


Figure 2 : de la somme des transcription

L'enquêteur identifie des catégories décrivant les diverses façons d'expérimenter le phénomène. Le chercheur veut tout particulièrement repérer les facteurs de première importance. Le chercheur part des données (les transcriptions des interviews) pour construire des « catégories de description », qui décrivent les différentes conceptions qualitatives. Les trois enquêteurs de ce projet (Boone, Johnston et Webber) ont réalisé une analyse collective des transcriptions.

Les catégories de description procurent un instantané des conceptions d'une population particulière à un moment donné – dans notre cas, des universitaires britanniques en 2003-2004.

La description de chaque catégorie inclut des citations provenant des transcriptions d'interviews. En phénoménographie, les citations font partie intégrante de ces catégories et ne sont pas présentées comme « des commentaires intéressants introduits de manière presque accidentelle [. Elles] illustrent plutôt les caractéristiques des catégories identifiées » (Entwistle et Marton, 1984, 226).

Pour cette étude, vingt universitaires ont été interviewés dans chacune des quatre disciplines. Nous avons utilisé la typologie des disciplines de Biglan (telle qu'amendée par Becher, 1989), qui les divise en sciences dures et sciences « molles » et en sciences pures et sciences appliquées.

Les disciplines retenues à l'intérieur de cette typologie sont la chimie (« pure » et « dure »), le génie civil (« dure » et « appliquée »), l'anglais (« molle » et « pure ») et le marketing (« molle » et « appliquée »).

L'une des caractéristiques d'une discipline « molle » est qu'il tend à y avoir un consensus moindre quant à ce qui constitue une contribution au savoir. Dans ce domaine, par rapport à celui des sciences dures, il est plus difficile de déterminer quelles seront les principales questions de

recherche dans l'avenir. Dans le cas d'une discipline appliquée, le but de la recherche peut être d'améliorer la vie sociale ou personnelle. Les résultats de la recherche appliquée incluent souvent des procédures ou des protocoles jugés en des termes pragmatiques.

Pour notre projet, nous avons recherché une population hétérogène. Nous cherchions à introduire des facteurs de variabilité qui puissent affecter les conceptions de la maîtrise de l'information chez les universitaires, ainsi que leur façon de l'enseigner. Les principales caractéristiques pour les échantillons en marketing et en anglais sont montrées dans le tableau 1.

Tableau 1 : caractéristiques des échantillons en marketing et en anglais

	Marketing	Anglais
Sexe	8 femmes et 12 hommes	11 femmes et 9 hommes
Nombre d'années d'enseignement	0-5 à 26-30 ans	0-5 à 31 ans et plus
Tranches d'âge	21-30 à 51-60 ans	21-30 à 61 ans et plus
Qualité de la recherche du département (notes RAE en 2001)	2 à 5	3 à 5
Qualité d'enseignement du département	Satisfaisant à excellent	Satisfaisant à excellent
Type d'université	4 post-1992 et 8 pré-1992 (12 universités différentes)	5 post-1992 et 8 pré-1992 (13 universités différentes)

Les interviews ont été conduites et enregistrées par Stuart Boone entre mars 2003 et février 2004, et transcrites littéralement. Chacune durait en moyenne quarante-cinq minutes et s'organisait autour de trois questions principales :

- « Quelle est votre conception de la maîtrise de l'information ? »
- « Comment impliquez-vous vos étudiants dans l'acquisition de la maîtrise de l'information ? »
- « Quelle est votre conception d'une université active dans la formation à la maîtrise de l'information ? »

Les deux premières questions entraînaient des réflexions et des descriptions concernant les compétences et pratiques de l'interviewé.

La troisième question encourageait les personnes interrogées à réfléchir au-delà des contraintes quotidiennes et à indiquer leurs attentes par rapport à la maîtrise de l'information.

Une analyse visant à identifier à la fois les conceptions de cette dernière et celles *de la pédagogie de la maîtrise de l'information* a été menée pour les deux disciplines.

2.1) Conceptions de la maîtrise de l'information

Le paragraphe suivant décrit les principales caractéristiques de chaque représentation. Quatre conceptions de la maîtrise de l'information chez les enseignants-chercheurs en anglais ont émergé.

- Catégorie 1 : rechercher des informations textuelles et y accéder. L'accent est mis sur la capacité à retrouver des informations textuelles, le plus souvent sous forme imprimée, et à y accéder rapidement et facilement. Et ce, dans le contexte d'une recherche ponctuelle et immédiate (par exemple, un travail d'étudiant ou un article de journal).
- Catégorie 2 : utiliser les technologies de l'information pour rechercher l'information et y accéder. L'accent est mis sur la capacité à utiliser les technologies de l'information pour rechercher de l'information textuelle ou non et y accéder rapidement et facilement. Et ce, dans le contexte d'un projet, devoir ou cours.
- Catégorie 3 : posséder des compétences de recherche de base et savoir comment et quand les employer. L'accent est mis sur la possession d'un ensemble minimum de compétences de recherche et sur la capacité à employer et appliquer ces compétences lorsque c'est nécessaire (par exemple, en écrivant une dissertation ou en préparant un exposé ou une communication). Ces compétences de base sont souvent décrites comme des capacités à bien utiliser la bibliothèque (library skills). Le contexte dépasse ici le cadre universitaire, et cette catégorie s'applique également à la vie courante.
- Catégorie 4 : devenir des apprenants confiants, autonomes et capables de pensée critique. L'accent est mis sur le développement personnel et sur l'acquisition de compétences informationnelles plus élevées afin d'accéder à une pensée critique. Ces compétences sont nécessaires dans tous les aspects de la vie, et l'on n'insiste pas sur le fait d'obtenir un succès professionnel, mais sur celui de devenir un citoyen possédant une culture de l'information.

Dans l'étude sur les représentations de la maîtrise de l'information chez les universitaires en marketing, six conceptions apparaissent.

- Catégorie 1 : accéder rapidement et facilement à l'information pour suivre l'actualité. L'accent est mis sur la capacité à accéder rapidement et facilement à une large variété d'informations. L'objectif principal est de rester à jour et de suivre ce qui se passe dans le monde.
- Catégorie 2 : utiliser les technologies de l'information pour travailler avec l'information. L'accent est mis sur l'emploi efficace et effectif des technologies de l'information pour travailler avec l'information. L'utilisation de logiciels et de réseaux de communication est primordiale. La capacité à manipuler des données aussi bien numériques que textuelles est essentielle dans cette conception.
- Catégorie 3 : posséder un assortiment de compétences informationnelles et les utiliser pour mener à bien les tâches en cours. L'accent est mis sur le développement d'un ensemble de compétences et sur la capacité à utiliser les compétences appropriées pour une tâche spécifique (par exemple, écrire un article ou rédiger un devoir).
- Catégorie 4 : utiliser les compétences informationnelles pour résoudre des problèmes quotidiens. L'accent est mis sur la compréhension d'un problème, souvent réel ou pratique, et sur une utilisation intelligente de l'information pour résoudre ce problème. L'essentiel est le problème et l'emploi de l'information pour le résoudre, plutôt que les compétences.
- Catégorie 5 : devenir des personnes capables de pensée critique. L'accent est mis sur le développement d'un mode de pensée critique. Des compétences informationnelles de haut niveau comme comprendre et interpréter l'information sont nécessaires.
- Catégorie 6 : devenir un professionnel indépendant et sûr de lui. L'accent est mis sur l'utilisation des compétences informationnelles pour devenir un professionnel sûr de lui. Cela implique un accent mis sur le développement personnel, afin de donner du sens aux informations et d'utiliser ces compétences dans la vie de tous les jours.

On peut constater que les deux échantillons d'universitaires ont chacun une conception axée sur les sources d'information et une autre sur l'usage des technologies de l'information. Quoiqu'il en soit, il existe des différences entre ces conceptions apparemment similaires. Ces différences sont en corrélation avec l'idée que les universitaires se font de l'information. Pour les enseignants d'anglais, le texte est essentiel, et ils se réfèrent principalement aux livres. Par contraste, les universitaires en marketing rencontrés pour notre étude mentionnent une grande variété de sources (par exemple, des actualités, des revues du marché, des journaux, des données numériques, des sites

Web d'entreprises, des organisations et des personnes, incluant l'observation de personnes en situation réelle). Les sources électroniques en font plus partie pour les universitaires en marketing. Ces divergences correspondent à des recherches précédentes sur les conduites informationnelles dans les diverses disciplines.

D'autres différences sont liées à l'importance accordée au monde extérieur, les professeurs de marketing insistant plus sur celui en dehors de l'université. Certaines personnes interviewées se réfèrent à leur travail en dehors de l'université pour expliquer l'intérêt que revêt l'information pour elles. « L'information est très significative pour ma profession. Savoir trouver l'information facilement et rapidement est très, très important. » (*Marketing, interviewé n° 9.*) Ces différences de conception entre universitaires en anglais et en marketing sont à mettre en corrélation avec celles qui existent entre une discipline pure (l'anglais) et une discipline appliquée (le marketing).

2.2) Conceptions de la pédagogie pour la maîtrise de l'information

Les enseignants d'anglais ont quatre conceptions de la pédagogie à employer pour la formation à la maîtrise de l'information. Les facteurs clés sont la relation entre les compétences informationnelles et la discipline, ainsi que leur approche de la pédagogie et de l'apprentissage des étudiants.

A) Catégorie 1 : le travail de quelqu'un d'autre

L'accent est clairement mis sur l'enseignement du sujet et non sur la maîtrise de l'information. Si la formation à la maîtrise de l'information a lieu, elle est effectuée par quelqu'un d'autre dans le département (par exemple, un membre du personnel) ou dans l'université (par exemple, des bibliothécaires ou le personnel de la bibliothèque), ou encore par les étudiants eux-mêmes.

« [En ce qui concerne la formation à la maîtrise de l'information,] je dis aux étudiants d'aller trouver par eux-mêmes ! Cela fait partie de leur formation... Je leur dis qu'ils n'auront aucune instruction de ma part. Cela fait partie de leurs qualités d'apprentissage... » (*Anglais, interviewé n° 16.*)

La maîtrise de l'information est en dehors du monde universitaire.

« Les notions de maîtrise de l'information sont totalement en dehors des "détecteurs" (perceptions ?) des professionnels, et, lorsqu'ils réalisent la nécessité de ces notions, ils les considèrent comme relevant du travail de quelqu'un d'autre. » (*Anglais, interviewé n° 6.*)

B) Catégorie 2 : une addition ou un effet secondaire de l'enseignement du sujet

L'objectif pédagogique est de réussir ce qui est demandé dans le cours, et la maîtrise de l'information est clairement exprimée comme quelque chose que les étudiants doivent acquérir ou apprendre lorsqu'ils rédigent leurs devoirs ou travaillent le sujet. La maîtrise de l'information n'est donc pas enseignée de manière active, mais plutôt perçue comme un effet secondaire des leçons et de l'apprentissage de la discipline.

« C'est un processus de réflexion sur la littérature et d'analyse critique. Je ne pense pas que j'enseigne [la maîtrise de l'information] de manière explicite. Les étudiants l'absorbent à travers les lectures, les débats, et durant toute l'expérience. » (*Anglais, interviewé n° 20.*)

C) Catégorie 3 : introduire les étudiants aux sources d'information

L'essentiel est d'introduire les étudiants aux sources d'information, qu'ils seront capables d'utiliser pour des devoirs et exposés dans le court terme, comme pour d'autres cours et situations dans le long terme. L'accent est mis sur la préparation des étudiants à leur type d'études, en leur donnant (ou en améliorant) les compétences dont ils auront besoin durant leur cursus universitaire et, jusqu'à un certain point, au-delà.

« [Se référer à la maîtrise de l'information] est souvent l'occasion d'envoyer les étudiants vers d'autres sources qui existent. » (*Anglais, interviewé n° 8.*)

La prise de conscience et l'utilisation de l'information sont considérées ici comme un signe de réussite universitaire. La maîtrise de l'information est souvent perçue en termes de compétences de recherche et de capacités transférables.

D) Catégorie 4 : s'engager auprès des étudiants pour leur montrer la valeur de l'information et de sa maîtrise

L'essentiel est dans l'engagement auprès des étudiants (souvent décrit en des termes personnels, par exemple, « se connecter ») et le développement d'une prise de conscience comme d'une compréhension de l'information et de sa maîtrise. L'enseignement insiste sur le développement personnel des étudiants, sur le fait de les rendre autonomes et conscients, et inclut une participation active, la réflexion, les découvertes imprévues et par eux-mêmes.

« Quand vous parlez précisément de [la maîtrise de l'information], les étudiants réalisent que c'est réellement utile. Je pense que cela encourage et développe un certain type d'ambition, à mon avis, dans le sens où leur travail est indépendant, intéressant, significatif... Cela ouvre des possibilités. Eh bien, ils peuvent devenir experts. C'est un moment plutôt important, à mon sens. » (*Anglais, interviewé n° 13.*)

Les étudiants apprennent à maîtriser l’information en développant une compréhension de celle-ci et de son usage dans le contexte de leurs propres besoins informationnels.

Les changements résultent de l’engagement avec les formateurs, les pairs, les sources d’information et, plus largement, la société de l’information, à travers une participation active, la résolution de problèmes, la réflexion critique et la découverte par soi-même.

« [La maîtrise de l’information] est quelque chose que l’on peut utiliser la vie durant. Cela implique, dans ma perception, qu’elle fait partie d’un engagement et d’une participation civiques. Si l’on ne possède pas une compréhension, même minime, de la manière dont l’information est produite (comment elle est construite, présentée, et comment – si l’on peut dire ainsi – elle est conçue pour être comprise et interprétée), alors on ne peut pas comprendre le monde. » (*Anglais, interviewé n° 6.*)

Les universitaires spécialisés en marketing ont cinq conceptions de la pédagogie concernant la maîtrise de l’information. Les facteurs clés de la variation de leurs perceptions sont leurs représentations de la maîtrise de l’information (décrites *supra*) et leurs objectifs pédagogiques. Les relations entre les facteurs sont illustrées par le tableau 1, et la description des cinq catégories suit.

Tableau 2 : la pédagogie de la maîtrise de l’information chez les universitaires britanniques spécialisés en marketing

	1. Le travail de quelqu’un d’autre	2. Améliorer les compétences informationnelles des étudiants jusqu’à un niveau approprié	3. Faciliter l’accès à une grande variété de ressources	4. Montrer aux étudiants quand et comment utiliser des compétences informationnelles	5. Aider les étudiants à comprendre en quoi acquérir la maîtrise de l’information est essentiel pour eux
Conception de la maîtrise de l’information	Outils d’accès à l’information.	Outils.	Accès à l’information par les technologies de l’information.	Accès à l’information par les technologies de l’information.	Résolution de problèmes. Pensée critique. Professionnel indépendant.
Point central de la pédagogie	Le sujet (marketing) et l’idée que les enseignants se font des étudiants.	Le cours spécifique et l’idée que les enseignants se font des étudiants.	L’universitaire lui-même, son enseignement et ses propres attentes par rapport aux étudiants.	Le cours spécifique et les attentes par rapport aux étudiants.	Aider à la compréhension des étudiants.

E) Catégorie 1 : le travail de quelqu'un d'autre

La représentation de la maîtrise de l'information correspond aux catégories 1 ou 3. Le sujet (marketing) est central. Le rôle d'enseignement de la maîtrise de l'information est rejeté.

« Mon travail, dans un cours de deux heures, est d'enseigner le sujet aux étudiants durant deux heures. Quand je fais un cours, j'enseigne ce cours. Je ne leur apprend pas à rechercher les ressources électroniques. » (*Marketing, interviewé n° 3.*)

Les enseignants ont des idées préconçues sur les étudiants, sur leurs compétences et sur les connaissances qu'ils peuvent ou non avoir.

« Mes étudiants sont en troisième année. Je pars donc du principe général qu'au cours des deux années précédentes ils ont sans doute appris ces compétences jusqu'à un certain degré. » (*Marketing, interviewé n° 8.*)

F) Catégorie 2 : améliorer les compétences informationnelles des étudiants jusqu'à un niveau approprié

L'accent est mis sur l'adéquation entre des outils informationnels et un cours spécifique. La conception de la maîtrise de l'information est de posséder un ensemble de compétences informationnelles et de les appliquer à l'activité en cours. La pédagogie employée est de donner des enseignements ou des cours qui permettent de réussir ce qui est demandé, en répondant à ce que les enseignants imaginent des besoins des étudiants à ce moment-là.

« Cela implique d'avoir une sorte de "boîte à outils" de compétences que je peux montrer aux étudiants pour qu'ils l'utilisent. Je dois dire que je n'enseigne pas beaucoup la maîtrise de l'information, mais il y a quelques points importants ou des outils spécifiques que j'aborde avec différentes classes. » (*Marketing, interviewé n° 14.*)

G) Catégorie 3 : faciliter l'accès à une grande variété de ressources

Dans cette conception, le point central est le rôle de l'enseignant pour faciliter l'accès à l'information. L'accent est mis sur la prise de conscience des besoins des étudiants et sur l'adaptation de l'approche pédagogique à ces attentes. La représentation de la maîtrise de l'information est « *Accéder à l'information rapidement et facilement et être conscient de ce que l'on fait* » ou « *Utiliser les technologies de l'information pour travailler avec l'information de manière efficace et efficiente* ». L'accent est mis sur le fait que l'enseignant doit rendre accessible l'information, en relation avec son propre enseignement, et que l'étudiant doit être capable d'accéder à l'information.

H) Catégorie 4 : montrer aux étudiants quand et comment utiliser des compétences informationnelles

Dans cette conception, l'essentiel est d'introduire la maîtrise de l'information au moment où les étudiants en ont besoin. Lorsqu'ils évoquent des changements dans l'enseignement, les universitaires parlent souvent de s'adapter aux attentes et préférences des étudiants, ou de réagir après avoir observé leurs comportements. Ces universitaires aiment également les convaincre que ces compétences leur seront utiles durant toute leur vie et pas seulement pendant leurs études.

« En dehors de tout ce que les étudiants ont à apprendre sur le sujet, j'aime qu'ils apprennent à trouver des éléments pour leurs devoirs et les ressources accessibles par l'informatique ou à la bibliothèque. J'aime qu'ils découvrent un aspect plus pratique des choses comme la communication, la discussion et d'autres éléments comme ça, mais je ne sais pas si cela peut être classifié comme compétences informationnelles ou pas. Je pense que l'expérience d'apprendre est, *hum*, pouvez-vous sortir de l'université et travailler après avoir obtenu un diplôme, et non de savoir par cœur qui a écrit tel article précis en 1978. » (*Marketing, interviewé n° 3.*)

I) Catégorie 5 : aider les étudiants à comprendre en quoi acquérir la maîtrise de l'information est essentiel pour eux

L'essentiel est que les étudiants comprennent le rôle et l'importance de la maîtrise de l'information dans le marketing et dans la vie en général.

« Les gens savent vraiment combien c'est important et combien ces compétences sont de plus en plus cruciales lorsqu'il s'agit de réaliser des choses dans la vie quotidienne. Qu'ils soient des universitaires ou des professionnels n'a aucune importance. Vous savez, le monde est centré autour de l'information, et nous éduquons une génération de travailleurs du savoir. Qu'ils soient donc le mieux formés possible lorsqu'ils nous quittent. » (*Marketing, interviewé n° 10.*)

L'intention est que l'étudiant apprenne par des canaux divers, à travers la participation active, le questionnement, les études de cas, mais aussi grâce à la présentation et à l'accès facilité aux ressources.

3) Discussion

Quantité de recherches ont déjà été menées sur la conception de l'enseignement chez les universitaires. Un nombre important de ces recherches ont d'ailleurs utilisé la même approche

phénoménographique que la nôtre. Samuelowitz et Bain (2001) ont établi une revue de la littérature à ce sujet et ont noté que les études identifient généralement des conceptions que l'on peut ranger dans trois groupes :

- des catégories de transmission du savoir (par exemple, transférer le savoir, expliquer le programme) ;
- des catégories intermédiaires (par exemple, centrées sur l'interaction entre l'étudiant et le professeur) ;
- des catégories de facilitation de l'apprentissage (par exemple, faciliter les changements conceptuels et la compréhension).

Il y a une corrélation entre les catégories que nous avons identifiées et celles-ci. Par exemple, pour le marketing, les catégories « *Améliorer les compétences informationnelles des étudiants* » et « *Faciliter l'accès à une grande variété de ressources* » pourraient être caractérisées comme « *Transmission du savoir* ». « *Montrer aux étudiants quand et comment utiliser des compétences informationnelles* » pourrait être catégorisé en « *Intermédiaires* », tandis qu'« *Aider les étudiants à comprendre en quoi acquérir la maîtrise de l'information est essentiel pour eux* » ferait partie de « *Facilitation de l'apprentissage* ».

La différence la plus notable entre les précédentes conceptions de l'enseignement et notre recherche est notre découverte de la catégorie « Le travail de quelqu'un d'autre ». Cela n'avait sans doute pas été identifié, car les autres études demandaient aux enseignants, de façon explicite ou implicite, de réfléchir à leurs expériences d'enseignement de leur propre sujet. Étant donné l'importance croissante accordée à l'étude et aux compétences durant tout le programme, cette catégorie pourrait être source de réflexion.

Quoi qu'il en soit, les bibliothécaires pourraient également voir cela comme une opportunité, pour eux, d'effectuer un travail que les enseignants ne souhaitent pas assurer.

Les similarités de *conception de la pédagogie de la maîtrise de l'information* entre les enseignants d'anglais et de marketing sont les suivantes :

- l'émergence de la catégorie « Le travail de quelqu'un d'autre » dans les deux disciplines ;
- l'importance des approches pédagogiques qu'ont les universitaires pour déterminer leur conception. Bien qu'elle semble être un facteur qui aurait pu être prédit, on constate que, dans la littérature concernant les bibliothèques et l'information, les échecs des universitaires dans l'enseignement de la maîtrise de l'information sont souvent imputés à leur manque de compétences informationnelles, plutôt qu'à leur approche de l'enseignement ;

- on retrouve également une similarité entre les deux approches de l'enseignement par « sources », bien que la conception des universitaires spécialisés en marketing mette plus l'accent sur l'implication des enseignants dans la facilitation de l'accès à l'information (incluant leurs propres notes de cours, etc.), qui est considérée comme faisant partie de leur pratique enseignante.

Une différence notable entre les représentations des deux disciplines est que la conception de la maîtrise de l'information elle-même n'est pas un facteur clé des conceptions pédagogiques des enseignants d'anglais. Il s'agit plutôt du lien perçu entre la maîtrise de l'information et la discipline. Ce résultat peut être mis en relation avec le fait que l'information, de façon évidente, est davantage perçue comme importante dans la discipline du marketing.

Cela ressort des citations des interviewés en marketing. Par exemple :

« L'information est donc vitale. Et être à jour dans les informations que l'on réunit est essentiel. » (*Marketing, interviewé n° 9.*)

« Vous savez, le monde est centré autour de l'information, et nous éduquons une génération de travailleurs du savoir. » (*Marketing, interviewé n° 10.*)

On retrouve cette même évidence dans les manuels de marketing, où le besoin de réunir, d'analyser et de gérer l'information est souligné. Les manuels ont tendance à être la référence pour les étudiants en première année de marketing. Ainsi, bien qu'ils ne décrivent pas précisément la maîtrise de l'information, ils présentent aux étudiants un aperçu d'une discipline pour laquelle les compétences informationnelles et l'utilisation de l'information sont nécessaires dans la pratique.

Par contraste, l'enseignement de l'anglais s'appuie beaucoup moins sur l'usage des manuels. Certains éléments impliquant un haut niveau de maîtrise de l'information, par exemple son utilisation critique, peuvent être considérés comme partie intégrante de l'anglais en tant que discipline (et *non* comme de la maîtrise de l'information). Cela pourrait aider à justifier la conception de l'enseignement de la maîtrise de l'information des universitaires spécialisés en anglais comme un « *effet secondaire* », pour laquelle on ne retrouve pas d'équivalent en marketing.

4) Implications pour les bibliothécaires

L'un des résultats de notre recherche est que la conception de la pédagogie chez les universitaires est un des facteurs clés de leur enseignement de la maîtrise de l'information. Même si l'enseignant améliorerait ses compétences dans la recherche de ressources électroniques, par exemple, cela ne signifierait pas nécessairement qu'il faciliterait l'apprentissage des étudiants. L'universitaire

pourrait les aider à améliorer leur maîtrise de l'information parce qu'il aurait changé sa conception pédagogique (par exemple, en quittant l'approche « transmissive »). Bien que cela puisse sembler frustrant pour les bibliothécaires (qui peuvent plus facilement aider les universitaires à perfectionner leurs modes de recherche qu'à changer leurs approches de l'enseignement), cela permet de se focaliser sur les options existantes. Par exemple, s'il travaille avec un universitaire pour lequel la conception de la maîtrise de l'information est d'« améliorer les compétences informationnelles des étudiants », un bibliothécaire pourra apporter des preuves contredisant les a priori de l'enseignant sur les étudiants. Le bibliothécaire pourra aussi tenter de compléter les formations uniquement centrées sur les sujets donnés par les universitaires. Il pourra également offrir des cours qui compléteront la compréhension que les étudiants peuvent avoir de certains aspects spécifiques de la maîtrise de l'information enseignés par les universitaires, de même qu'établir des liens avec les applications possibles de cette dernière en dehors de ces cours.

On peut également noter que certains universitaires ont une conception de haut niveau de la maîtrise de l'information, par exemple en insistant sur la pensée critique, et que certains ont le même type de représentation concernant l'enseignement, en se focalisant sur la facilitation de la compréhension et des changements conceptuels. Les universitaires qui défendent ce type de conceptions ont tous parlé positivement de la bibliothèque lors des interviews. Ils étaient conscients du travail accompli par les bibliothécaires pour aider les étudiants à améliorer leurs compétences informationnelles. Malgré cela, ces universitaires ne travaillaient pas nécessairement avec les bibliothécaires pour enseigner la maîtrise de l'information. L'une des explications pourrait être que ceux-ci étaient plus axés sur une approche de l'enseignement fondée sur la « *transmission du savoir* », par exemple en insistant sur l'accès aux sources et sur l'acquisition d'un ensemble de compétences plutôt qu'en s'impliquant auprès des étudiants pour faciliter leur compréhension. Cela serait dissuasif pour les universitaires qui ont une démarche pédagogique plus développée.

À partir de ces perspectives, il est légitime, pour les bibliothécaires, de réfléchir à leur propre conception de la maîtrise de l'information et de sa pédagogie, et de prendre conscience de la variété des approches possibles. Cela pourrait provoquer des changements dans leurs pratiques pédagogiques.

Cela pourrait également sensibiliser les bibliothécaires aux diverses approches des universitaires, pour déterminer la façon de travailler avec eux et l'impact qu'ils souhaitent avoir sur l'apprentissage des étudiants.

Enfin, notre recherche a mis au jour des différences entre les disciplines sur la manière de concevoir et d'enseigner la maîtrise de l'information. Cela apporte une preuve supplémentaire au

fait que fournir une approche uniforme³ de celle-ci a peu de chances d'aboutir réellement auprès des étudiants et enseignants.

Explorer la nature et le sens de la maîtrise de l'information pour une discipline donnée serait une voie plus fructueuse. De précédentes études sur les comportements de recherche de l'information, ainsi que notre propre recherche, peuvent fournir des indications utiles aux bibliothécaires à ce sujet. Nous considérons notre recherche comme un appel à l'empathie et au dialogue entre bibliothécaires et universitaires, pour la mise en place commune d'une pédagogie adaptée aux étudiants dont ils ont la charge.

Bibliographie

ASHWORTH, P. ; LUCAS, U. « Achieving Empathy and Engagement: a Practical Approach to the Design, Conduct and Reporting of Phenomenographic Research ». *Studies in Higher Education*, 2000, 25 (3), p. 295-308.

BECHER, T. *Academic Tribes and Territories*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education, 1989.

BRUCE, C. *The Seven Faces of Information Literacy*. Adélaïde : Auslib Press, 1997.

ENTWISTLE, N. ; MARTON, F. « Changing Conceptions of Learning and Research ». In Marton, F., Hounsell, D., et Entwistle, N. *The Experience of Learning*. Édimbourg : Scottish Academic Press, 1984, p. 211-228.

JOHNSTON, B. ; WEBBER, S. « Information Literacy in Higher Education: a Review and Case Study ». *Studies in Higher Education*, 2003, 28 (3), p. 335-352.

JOHNSTON, B. ; WEBBER, S. « The Role of LIS Faculty in the Information Literate University: Taking over the Academy ? ». *New Library World*, 2004, 105 (1196/1197), p. 12-20.

MARTON, F. « Phenomenography ». In Husén, T., et Postlethwaite, T. N. (éd.). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon, 1994, 2^e éd., vol. 8, p. 4424-4429.

MARTON, F. ; BOOTH, S. *Learning and Awareness*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 1997.

McMAHON, C. ; Bruce, C. « Information Literacy Needs of Local Staff in Cross-Cultural Development Projects ». *Journal of International Development*, 2002, n° 14, p. 113-127.

³ Note des traducteurs : *one size fits all*, littéralement « taille unique ».

SAMUELOWICZ, K. ; BAIN, J.-D. « Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning ». *Higher Education*, 2001, n° 41, p. 299-325.

SCONUL TASK FORCE ON INFORMATION SKILLS. *Information Skills in Higher Education*. Londres: Society of College, National and University Libraries, 1999.

TRIGWELL, K. ; PROSSER, M. ; TAYLOR, P. « Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science ». *Higher Education*, 1994, n° 27, p. 75-84.

Quelle recherche d'information pour une discipline donnée ?

Marie-France Blanquet
Maître de conférences, IUT Michel de Montaigne, université
Bordeaux 3

S'interroger sur la recherche d'information pour une discipline donnée sous-entend, certes, que le complexe concept de discipline soit clairement défini et fasse l'objet d'un consensus sémantique et pragmatique. Mais cela signifie surtout que la recherche d'information dont on parle se situe déjà à un certain niveau de spécialisation. Cette recherche se fait dans un cadre précisé par l'intitulé de la discipline concernée, excluant les autres. Cette dernière possède elle-même un cadre plus générique, qui décline et classe l'ensemble des disciplines. Toute recherche spécialisée comprend donc un double cadre : le cadre générique, dans lequel se situe la discipline donnée, et le cadre spécifique, qui en cerne le domaine et à l'intérieur duquel se fait la recherche d'information. On fait une recherche dans une des disciplines répertoriées, par exemple l'histoire ou les sciences biologiques, elles-mêmes appartenant à un ensemble de disciplines, comme les sciences humaines ou les sciences exactes. Leur intitulé précise la spécialisation et l'orientation de la recherche à mener. Toute recherche d'information prend donc l'allure d'une première équation de recherche ainsi schématisée : discipline et sujet de recherche. Des sujets identiques prennent des sens différents lorsqu'ils se situent dans plusieurs cadres disciplinaires. Une recherche sur l'eau potable ne sera pas conduite de la même façon par le chimiste, l'économiste ou le juriste. Les recherches d'information seront dissemblables, guidant les étudiants vers des sources et des ressources informationnelles différenciées. En outre, elles seront réalisées dans des langages eux aussi différenciés, car les disciplines s'expriment à travers des mots-clés divers qui impliquent l'apprentissage d'un vocabulaire scientifique. Ces mots-clés serviront pour effectuer la recherche demandée.

Ainsi la recherche d'information dans une discipline donnée apparaît-elle comme prenant la suite d'une première phase, en principe déjà assimilée, destinée à faire l'apprentissage de la méthodologie appropriée. Celle-ci est un socle général fait de connaissances et de savoir-faire génériques concernant, entre autres, l'apprentissage du système de classification des savoirs, c'est-à-dire des disciplines. Si nous reprenons l'exemple précédent, la recherche, qu'elle soit effectuée par le juriste, l'économiste ou le chimiste, exige le suivi d'une même méthode générale : nécessité de définir les mots-clés concernant la recherche, de détecter les sources d'information, de traiter et d'analyser l'information trouvée, son usage et son éventuelle réutilisation.

Il nous a semblé intéressant d'ouvrir notre réflexion, non pas sur le concept de discipline, mais d'abord sur l'élève dans sa découverte des disciplines. Nous portons ensuite notre regard sur le comportement de l'étudiant engagé dans la recherche d'information. Par la suite, nous gardons ce portrait en mémoire pour nous interroger, en deux temps, sur la notion de discipline, en premier lieu de façon générale, puis en tant que professionnel de l'information soucieux de cerner la pédagogie de la recherche d'information dans une discipline donnée.

1) Rencontre avec les disciplines

Dans notre système scolaire, les disciplines sont regroupées dans l'école. L'élève fait leur connaissance dans le cadre de la classe. Elles sont rassemblées à travers l'enseignement d'un seul enseignant dans le primaire. Elles sont ensuite séparées, dans le secondaire, à travers des cours aux intitulés différents et répondant à des programmes précis, souvent rappelés dans les manuels scolaires que l'élève est invité à consulter. Dans les classes terminales, l'élève connaît un embryon de spécialisation, qui va le conduire à abandonner des disciplines tout en continuant à recevoir un enseignement sur un ensemble de matières différenciées, mais qui restent réunies dans un même lieu. Il suit donc une formation multidisciplinaire. Déjà, à ce niveau, les enseignants constatent les difficultés de certains élèves pour établir des liens entre ces diverses disciplines et transférer un savoir acquis. Ils constatent également que le goût ou le dégoût pour une discipline est très souvent lié à l'« amour » que les jeunes portent à leur enseignant. Ainsi la discipline passe-t-elle généralement par l'homme dans une première rencontre.

Les informations dont l'élève a besoin pour travailler sont elles-mêmes regroupées dans le CDI, animé par un enseignant-documentaliste. Le CDI apparaît comme le lieu encyclopédique dans lequel sont rassemblés tous les savoirs disciplinaires enseignés dans l'école. L'enseignant-documentaliste est chargé de transmettre à l'élève les bases des techniques documentaires entourant les connaissances à maîtriser (brièvement décrites ci-dessus) pour savoir faire une recherche d'information.

Ces disciplines éclatent dans le supérieur, où l'élève, devenu étudiant, suit des enseignements spécialisés. Cet éclatement est signalé à travers les désignations données aux différentes universités, telles qu'universités des lettres, des sciences, de droit. Cela signifie, pour l'élève, l'abandon quasi total d'un certain nombre de disciplines auxquelles il a été initié dans le secondaire. Le cadre du savoir, et donc celui de la recherche d'information, se rétrécit à celui de la discipline choisie. L'étudiant en chimie n'ouvrira plus de documents sur la philosophie, quand le philosophe oubliera complètement la chimie. Les informations dont ces étudiants ont besoin pour mener à bien leurs études sont dispersées en fonction de ces orientations, puis regroupées, à partir

de grands domaines du savoir, dans des organismes dédiés tels que les bibliothèques de lettres, de droit, de sciences, de médecine et de pharmacie. Dans ces lieux, l'élève trouvera les documents couvrant sa discipline, spécialisation plus fine dans une spécialisation de hiérarchie plus importante. Ainsi, dans la bibliothèque universitaire de lettres, sont réunis les ouvrages de philosophie et, en sciences, ceux de chimie. Notre étudiant en chimie ne mettra sûrement jamais les pieds dans la première, quand notre philosophe passera à côté de celle des sciences sans même la voir ! Mais, à l'intérieur de la bibliothèque de lettres, il ne regardera pas non plus les ouvrages d'histoire ou de géographie.

Cela confirme notre constat selon lequel une recherche d'information pour une discipline donnée se situe, dès son point de départ, à un certain niveau de spécialisation. Elle repose donc, ou devrait reposer, sur une certaine maîtrise de savoirs généraux. On peut en effet penser que le bachelier, au sortir de l'école, connaît l'organisation disciplinaire des études, sait s'y orienter, et qu'il a, de plus, une idée des contenus de la discipline qu'il a choisie. Dans les lieux d'information précédemment nommés, on trouve des outils de recherche spécialisés dans une discipline. Le philosophe ouvrira un dictionnaire de philosophie, quand le chimiste consultera les *Chemical Abstracts*. Cependant, ces outils spécialisés sont construits à partir d'un modèle générique que l'étudiant devrait maîtriser. Un dictionnaire, un catalogue, une bibliographie gardent la même identité, la même nature, qu'ils soient encyclopédiques ou spécialisés. Quand commence la recherche d'information dans une discipline donnée, on peut penser que ces identités sont connues et maîtrisées. De plus, séparés par leurs disciplines, les deux étudiants présentés se retrouvent dans la consultation d'outils communs, tels que des dictionnaires et bases de données bibliographiques encyclopédiques, qui les ramènent vers ce cadre englobant la totalité des savoirs.

Or un certain nombre de points viennent contrecarrer le constat posé. Le premier résulte de l'« Internet-boom ». Ce réseau apparaît comme le lieu de réconciliation de tous les savoirs, pour ceux qui le présentent comme la bibliothèque universelle. Par ailleurs, on y trouve de nouveaux outils de recherche, tels que les moteurs de recherche, à l'écoute de toutes les disciplines confondues dans cet espace virtuel et inorganisé. Or de nombreux témoignages émanant d'enseignants ou de professionnels de l'information laissent penser qu'Internet est devenu le lieu privilégié et premier de toute recherche d'information, quand ce n'est pas le seul connu par les étudiants. Dans ce lieu virtuel, redevenu encyclopédique, aucune signalétique n'indique la localisation d'une discipline donnée. Doit-on en déduire, comme le précise Paul Virilio, qu'en entrant dans ce nouvel espace l'homme perd ses repères et a besoin de nouvelles boussoles ? Cela vaut-il pour la recherche d'information dans une discipline donnée ? Et que doit être cette boussole ?

Par ailleurs, l'assurance d'un acquis générique est grandement remise en cause par l'observation d'étudiants occupés à chercher de l'information. De très nombreux enseignants sont effarés par leur absence totale de méthode dans leurs recherches, par leurs ignorances de sources et de ressources d'information élémentaires et leur incapacité à traiter l'information trouvée, à l'utiliser ou à la réutiliser (ce qui représente un des acquis fondamentaux de cette activité documentaire). Savoir réutiliser une information signifie que l'élève ou l'étudiant l'a assimilée et qu'il peut donc progresser. Pour comprendre d'où viennent ces difficultés, il peut être intéressant de dresser un portrait de l'étudiant face à la recherche d'information.

2) Études comportementales

Notre objectif est d'aller à la rencontre de celui qui est appelé à faire une recherche d'information disciplinaire dans un environnement en voie de mutation. Ceci pour le comprendre et ajuster la pédagogie de la recherche documentaire adaptée à ses comportements. Nous sommes conscients de formuler plus de questions que de réponses. Notre choix est de tenter d'être le plus exhaustif possible sur toutes les pistes de réflexion ouvertes par notre problématique. Nous avons en effet l'intuition que l'ensemble des interrogations liées à la recherche d'information disciplinaire sont horizontales, communes, quelle que soit la discipline concernée ; ou, du moins, que la discipline intervient pour une part moindre dans les difficultés rencontrées par les étudiants. La recherche en chimie n'est pas plus difficile qu'en géographie ou en mathématiques. Elle relève plutôt de problèmes de mentalité et de comportement. C'est pour cela qu'il est intéressant de poser les sept questions suivantes, que nous développons de façon plus ou moins exhaustive.

2.1) Quelle recherche d'information : par qui ?

Le terme « étudiant » recouvre une population très vaste à analyser dans le cadre de notre problématique. Elle fait l'objet de plusieurs typologies : âge, niveau d'études, langues vivantes maîtrisées, orientation choisie... Nous n'en utilisons aucune ici. Nous voulons simplement attirer l'attention sur quatre points complémentaires.

- Le premier point concerne la catégorie d'utilisateurs très spéciale que représentent les étudiants, ainsi que le besoin et l'usage de l'information. Celle-ci répond à une motivation de progression personnelle pour obtenir un diplôme. Cela implique travail, compréhension et appropriation de l'information. L'étudiant, ici, se rapproche du chercheur, mais s'éloigne de l'ingénieur, du besoin d'une information ponctuelle et immédiatement utilisable. L'utilité de

l'information en soi, pour lui, se situe dans le futur. C'est la raison pour laquelle savoir organiser sa mémoire documentaire personnelle devient essentiel.

- Le deuxième point souligne une évidence. La problématique de la recherche d'information ne se pose pas de la même manière pour un étudiant qui commence ses études et pour celui qui, étudiant-chercheur, aborde sa dernière année universitaire avant d'entrer dans la vie active. Le débutant se situe au niveau le plus générique de la discipline étudiée, dans la phase qu'Alain Coulon¹ qualifie d'« étrangeté ». Il est alors dans la nuit et aura besoin d'un médiateur pour découvrir et savoir utiliser les nouveaux outils de recherche mis à sa disposition. Lors de cette phase d'apprentissage, il découvre de plus en plus la discipline étudiée, dans toute son étendue. Il devient, peu à peu, capable de gérer seul ses recherches. Enfin, dans la phase d'affiliation, souvent doctorant, il a acquis une vue synthétique de la discipline concernée et peut se spécialiser dans l'une de ses facettes. Il sait s'orienter et devient même capable d'aider les plus jeunes dans leurs recherches. De plus, il est invité (trop tard ?) à découvrir les enseignements donnés par les unités régionales de formation à l'information scientifique et technique. Les Urfist sont chargées d'enseigner la recherche documentaire, d'initier aux technologies de l'information et de présenter à ces étudiants de troisième cycle des fichiers spécialisés, dédiés à un domaine plus ou moins précis de la connaissance et utiles pour alimenter leur travail. La préoccupation de « quelle recherche d'information pour une discipline donnée ? » nous oriente donc plutôt vers les débutants, nouveaux venus dans un domaine de la connaissance.
- Le troisième point insiste sur le changement quantitatif, mais surtout qualitatif, de la population universitaire. Elle devient profondément hétérogène, aussi bien du point de vue des acquis disciplinaires que des origines sociales et ethniques. Par ailleurs, le rapport des jeunes au savoir, au travail et à l'effort a foncièrement changé. Tout cela confirme notre intérêt pour les débutants. Les chiffres montrent que ce sont eux qui « décrochent » le plus. Le nombre d'abandons définitifs ou de réorientations vers une nouvelle discipline les caractérise en priorité. Combien d'étudiants entament des études dans une discipline donnée et mettent une année, parfois deux, à découvrir qu'elle ne correspond pas à leurs attentes ? Comment faire pour arrêter cette importante « évaporation » qui distingue essentiellement le premier cycle ? Des études et des expérimentations menées dans le cadre d'universités différentes prouvent que les étudiants ayant obtenu une unité de valeur de méthodologie documentaire passent plus facilement dans l'année supérieure. Comment, dès lors, faire acquérir à tous les étudiants les méthodes de

¹ *Le Métier d'étudiant*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.

travail et d'étude indispensables à leur réussite universitaire et professionnelle ? Car, ici, une difficulté se présente : comment leur faire apparaître la nécessité de suivre cet enseignement ?

- Le quatrième point montre que dans toute population étudiante, et en schématisant un peu, il y a ceux qui cherchent et ceux qui, quel que soit le travail à effectuer, ne cherchent pas et en restent aux connaissances acquises en cours et lors des TP. Ce sont les mêmes qui ne mettent jamais les pieds dans une bibliothèque ou un centre de documentation.

Notre interrogation prend alors un nouveau sens, partant du constat qu'il n'y a pas, pour un certain nombre d'étudiants, de recherche d'information pour une discipline donnée. Il ne s'agit plus de se préoccuper du comment, mais du pourquoi.

La réponse est triple : elle porte sur l'étudiant, sur l'enseignant et sur la discipline.

- C'est le fait de l'étudiant. L'absence de recherche d'information caractérise des individus. Il y a des étudiants paresseux, passifs, moins organisés que les autres, qui remettent toujours à demain leur consultation de documents ou qui ne voient pas l'intérêt d'aller plus loin que le cours. Dans cette situation, il s'agit de les convaincre de la nécessité de s'informer, d'ajouter aux apports reçus en cours ou en TP une somme de travail personnel basé sur la lecture, sur l'analyse de textes, sur la documentation. Comment faire acquérir la motivation nécessaire pour donner l'envie d'approfondir le cours ? Comment opérer la sortie de la passivité, donner cette envie d'apprendre, de découvrir et donc de s'écarter de la contrainte du devoir, de l'obligé, pour le transformer en liberté ? La pédagogie documentaire peut-elle réussir en ce sens, et comment ?
- C'est le fait des enseignants. Certains se contentent de remettre une bibliographie en début de cours. C'est leur seul apport donné à l'étudiant pour l'inciter à s'informer par lui-même. De plus, cette bibliographie parfois trop longue suscite l'effet inverse : le découragement au lieu de l'élan vers le savoir. Or les enseignants conditionnent les habitudes de consultation documentaire.

« On constate, dit Yolla Polity, dans le comportement des chercheurs dans leur activité, y compris face à la documentation, que des étudiants formés dans certaines disciplines ne font que peu d'usage des bibliothèques universitaires et sont souvent ignorants des sources et des outils documentaires. Devenus chercheurs, ils reproduisent le modèle qu'ils ont reçu de leurs professeurs et sont capables de dire qu'ils n'ont pas besoin de documentation. Dans d'autres disciplines, les

traditions sont différentes... faisant des chercheurs de gros consommateurs de services documentaires. »²

Cependant, cette consommation de l'information ne signifie-t-elle pas le remplacement de la quantité au détriment de la qualité ? Ne recouvre-t-elle pas le « couper-coller » tant redouté par les enseignants soucieux d'apprendre à apprendre à leurs étudiants, et pas seulement à emprunter le savoir ? La recherche d'information pose ici la problématique très vaste de la formation des enseignants à la culture de l'information.

- Enfin, si nous nous éloignons de ces problèmes liés aux individualités, nous pouvons nous demander si la discipline a ou non une influence sur cette typologie binaire séparant ceux qui cherchent et ceux qui ne cherchent pas. En d'autres termes, la discipline intervient-elle sur le besoin en information et donc sur la nécessité de sa recherche ? En 1998, l'auteur du rapport au Sénat intitulé *Bibliothèques universitaires : le temps des mutations* soulignait que « le type d'études constitue la variable la plus discriminante pour comprendre les écarts d'intensité de fréquentation des bibliothèques ».

Il semble impensable qu'un étudiant en sociologie ou en philosophie ne lise pas et ne fasse pas de recherche documentaire. Cela paraît plus acceptable pour des étudiants inscrits dans des cycles techniques où la main et la matière manipulée remplacent le livre et la documentation sous toutes ses formes. Y a-t-il des disciplines où la recherche d'information est absolument nécessaire ou, au contraire, accessoirement nécessaire ? Dans ce cas, devons-nous élargir le concept de document, support de l'information, à d'autres types de matériaux que les documents « traditionnels » ? On connaît l'anecdote : le philosophe René Descartes répond à la sollicitation répétée d'un de ses amis, ébahi par son érudition. « Vous devez avoir une immense bibliothèque », lui dit ce dernier. Descartes finit par lui ouvrir la porte de son atelier, où se trouve le corps d'un bœuf qu'il est en train de disséquer. « Là est ma bibliothèque », déclare-t-il à son ami. Plus près de nous, s'interrogeant sur : « *Qu'est-ce que la documentation ?* », Suzanne Briet demande : « L'animal est-il un document ? » Ces réflexions orientent vers l'élargissement du concept de lieu d'information (lithèque, par exemple) et sur celui de documents (document objet). Elles entraînent sur les réflexions liées à l'image fixe ou animée. On peut penser que certaines disciplines exigent le texte et le document au sens traditionnel du terme, répondant ainsi à la signification que l'on donne à la recherche d'information. Mais on peut aussi défendre que certaines disciplines impliquent le terrain, où la recherche se fait à partir des matériaux, des objets, des maquettes...

² *Journée d'études Recherche et documentation du XIX^e Congrès national de l'ABDU*. Dunkerque : ABDU, 1999.

2.2) Quelle recherche d'information : où ?

Cette interrogation amène deux voies de réflexion. L'une concerne Internet comme lieu privilégié de toute recherche d'information. L'autre voie, fil conducteur de notre travail, porte sur l'absence de signalétique dans ce monde virtuel. Car Internet n'est pas un univers organisé. Il n'y a aucun panneau. Les disciplines, déjà fragmentées, ne risquent-elles pas d'être complètement émiettées, accentuant cette culture mosaïque dont parle Abraham Moles ?

Un grand nombre de témoignages signalent que le réseau Internet, comme nous l'avons vu précédemment, est devenu le lieu privilégié de cette recherche, au point que certains déplorent l'oubli, par les étudiants, des supports imprimés. Ils déplorent également leur défection dans les organismes de diffusion de l'information. Leur fréquentation, quand elle existe, entraîne les étudiants vers les machines, et non vers les rayons de livres ou les catalogues papier. « La véritable rupture, constate un groupe de bibliothécaires de la BPI, le saut dans l'inconnu, hors de la bibliothèque, s'est produite à l'arrivée de l'Internet. Avec l'Internet, on n'acquiert plus. On donne accès. Troublante dépossession. »³

Pour beaucoup d'étudiants, « on trouve tout sur Internet. » Cela oblitère la connaissance des productions non numérisées ou qui sont publiées sur un autre support que ce réseau. Suivant la discipline concernée, cela aura une répercussion certaine. On peut en effet émettre l'hypothèse que, dans des domaines tels que l'histoire ou la philosophie, une grande partie de la documentation, toujours valable malgré les dates de publication, est encore sur support papier, quand la production mathématique ou scientifique est davantage accessible sur support électronique. Les *open archives*, par exemple, montrent que les ressources scientifiques sont plus étoffées que celles en sciences humaines et sociales. L'étudiant se prive ainsi de tout un ensemble de ressources. Car tout n'est pas numérique ni numérisé.

2.3) Quelle recherche d'information : comment pour ceux qui cherchent ?

Une analyse menée par Pandia et réalisée par le programme Socrates Minerva Seeks sur des étudiants européens⁴ discerne dans cette population trois types d'internautes, qui rappellent d'autres typologies peu différentes de celles dressées avant qu'Internet n'envahisse nos vies. Les « passifs ou naïfs » n'utilisent que très rarement le réseau Internet et concluent à la non-disponibilité de l'information s'ils ne la trouvent pas. On peut penser que ce sont les mêmes qui ne viennent jamais dans les bibliothèques mises à leur disposition. Les « sélectifs ou légers » utilisent moyennement ce réseau et adoptent pour premier critère de sélection le nombre de résultats et la clarté de la

³ *Babel ou le Choix du caviste. La bibliothèque à l'heure du numérique.* Text-e. Paris : BPI, 2003, p. 197-198. Accessible en ligne : <<http://www.text-e.org>>.

⁴ <<http://www.pandia.com>>.

présentation. On peut penser que ce sont les mêmes qui ne connaissent que Google (70 % à 75 % des internautes), qui ne consultent que telle ou telle encyclopédie, qui ne lisent que « ce » périodique ou « ce » quotidien... Enfin, les « dynamiques ou experts » ont une grande expérience du Web et prennent en compte tous les paramètres : la langue, le nombre de résultats, l'accessibilité... Sont-ils les nouveaux rats de bibliothèque ?

3) Quelle recherche d'information : en combien de temps ?

Une autre enquête, menée par les chercheurs de l'université de Pennsylvanie⁵, nous intéresse à un autre titre, qui concerne le temps passé pour chercher de l'information. En ce sens, elle nous livre une typologie divisant les internautes en « cliqueurs », « observateurs », « chercheurs simples » et « chercheurs ordonnés ». Les cliqueurs attendent en moyenne 8 secondes avant de cliquer. Ils ne regardent que les 3 ou 4 premiers résultats, jamais la deuxième page, et lisent peu les titres et les descriptions. Les observateurs sont plus lents (13,6 secondes avant le nouveau clic) et ont une lecture rapide des 4 premiers résultats, sans regarder pour autant la deuxième page. Les chercheurs simples lisent attentivement toute la première page, visitent régulièrement la deuxième et passent 40 secondes devant l'écran avant un nouveau clic. Les chercheurs ordonnés visitent les résultats dans l'ordre, rarement la deuxième page, lisent les titres et les descriptions en 20 secondes. Ces résultats demandent un commentaire sur la vitesse, mais surtout sur la superficialité des lectures. Le réseau doit répondre vite et bien. « *Les internautes sont impatients* », constatent les chercheurs.

3.1) Quelle recherche d'information pour quel effort à fournir ?

La réponse est « le moindre effort ». Ici aussi, un ensemble d'études confirme, avec l'impatience, le souci de ne pas se fatiguer pour chercher de l'information. Celle-ci doit être apportée sans investissement de la part de l'internaute. Empruntons à Stephana Broadbent et Francesco Cara le constat suivant :

« Quand nous observons de près les comportements des usagers légers, nous nous apercevons que la plupart de leurs stratégies sont caractérisées par un effort pour réduire l'effort cognitif et augmenter le résultat dans une quête d'efficacité et de plaisir. La plupart des usagers [...] considèrent que l'effort nécessaire pour apprendre à

⁵ International Conference on Internet Computing, 25 juin 2003. *An Analysis of Web Documents Retrieved and Viewed*. Las Vegas : 2003.

circuler sur le réseau et obtenir un résultat est au-delà de ce qu'ils sont prêts à fournir, particulièrement dans une société comme la nôtre si intensément informée. »⁶

Ce titre souligne la difficulté rencontrée par l'élève pour se concentrer, mobiliser son attention de façon soutenue et donc fournir un effort en vue de chercher l'information. Mais cet élève ressemble étrangement à celui qui l'a précédé et qui cherchait dans son dictionnaire de latin (le *Gaffiot*, par exemple) la traduction d'une phrase problématique. Les technologies de l'information amplifient les problématiques, mais ne les créent pas réellement.

Un double et profond malentendu

Nous avons déjà rencontré le premier, portant sur l'assurance que l'enseignement primaire et secondaire a donné à l'élève la maîtrise de la recherche d'information.

Le second concerne l'étudiant. Car l'environnement de la recherche d'information a profondément changé. L'univers numérique oblige à opérer un virage à cent quatre-vingts degrés sur de nombreux points. En effectuant ce virage, nous voulons dénoncer un profond malentendu qui est en train de s'installer amplement. Il concerne la conviction que les internautes ont de leur « savoir chercher » et de leur « savoir trouver », et donc de l'inutilité d'un enseignement sur la recherche documentaire, doublée de l'inutilité du professionnel de l'information, intermédiaire devenu superflu par l'accès direct au savoir que le réseau permet d'avoir. Grandes sont l'illusion du « savoir chercher » et la confiance dans la puissance des agents intelligents qui font la recherche en langage naturel. Nous nous trouvons ici dans une situation inédite, que Platon résume très bien dans le mythe de la caverne, où les ombres sont prises pour la lumière par l'homme. Plus la recherche semble facile et plus l'utilisateur s'enfonce dans l'ombre, persuadé qu'il est sur la bonne voie.

« Il est clair, écrivent Bernard Pochet et Paul Thirion, qu'il n'existe pas de capacité innée de repérage et d'exploitation de l'information. C'est un leurre. Un leurre politiquement porteur peut-être. L'utilisateur ne peut, sans apprentissage, naviguer efficacement à travers les écueils de l'accès et de l'exploitation d'une information de qualité. Ce sont des compétences qui s'acquièrent et pour lesquelles l'institution scolaire a un rôle essentiel à jouer. Pour nous, il s'agit là d'un enjeu fondamental du système éducatif car ce sont des compétences démultiplicatrices. Elles ne sont pas une fin en soi, mais un moyen inévitable pour accéder à d'autres compétences. »⁷

⁶ Broadbent, Stephana, et Cara, Francesco. Les Nouvelles Architectures de l'information ! Text-e (op. cit., 2003). Déjà en 1999, la Fédération des enseignants-documentalistes de l'Education nationale avait posé cette même problématique dans le titre-choc donné à son Ve Congrès : « Pour un élève info-zappeur ou info-lettré ? » (Bordeaux, du 26 au 28 mars 1999. Paris : Nathan, 2000).

⁷ *Bulletin des bibliothèques de France*, janvier-février 1999, n° 1, t. 44, p. 16-22.

Par ailleurs, le réseau *Internet* ne se réduit pas à la connaissance de quelques moteurs de recherche. Il se révèle un outil extrêmement complexe qui nécessite une solide formation.

« Nous pensions tous, écrivent en ce sens Stephana Broadbent et Francesco Cara, que le réseau serait un média de masse facile d'accès dès son démarrage, alors que c'est en fait une technologie très complexe : un mélange unique d'informatique, de travail en réseau, de télécommunications et de contenus multimédias. Cela demande apprentissage, motivation et, par-dessus tout, démonstration de son efficacité. »⁸

Ainsi, bien peu d'internautes connaissent les possibilités offertes par la syndication de contenu RSS, qui permet d'indexer de façon automatisée le contenu d'un site et de le mettre instantanément à la disposition d'autres sites. Peu connaissent également les outils de surveillance qui scrutent une multitude de pages sur Internet et alertent l'utilisateur de leurs éventuelles modifications. On peut en dire de même pour les requêtes associées, les moteurs en langage naturel, le référencement, les liens sponsorisés. Ainsi la recherche d'information dans une discipline donnée pose-t-elle aujourd'hui une nouvelle exigence basée sur la formation à l'instrument, formation horizontale à toutes les disciplines.

3.2) Une grave lacune en termes de formation

La formation à la recherche d'information reste donc, malgré les apparences, absolument indispensable, car l'autonomie, la liberté de l'utilisateur final repose sur des fonds mouvants. En plus des raisons précédemment citées, force est de constater que le réseau Internet change profondément la pédagogie documentaire. Celle-ci doit se préoccuper, outre la formation instrumentale ci-dessus évoquée, en priorité du bruit et non plus du silence. « L'effort du bibliothécaire, remarque Françoise Gaudet, porte avant tout sur la réduction du bruit (quitte à n'afficher aucune réponse), tandis que le moteur paraît avant tout redouter le silence (quitte à ensevelir l'utilisateur sous les résultats). »⁹ Or, nous l'avons déjà remarqué, plus une discipline est large, plus le risque de bruit est grand. Aux mauvais résultats obtenus après une recherche effectuée avec des termes non monosémiques s'ajoute la problématique liée à la surinformation. Dans les années cinquante, le monde a connu ce que l'on a qualifié d'« explosion de l'information ». Que dire aujourd'hui face aux milliards de pages que contiennent Web visible et Web invisible ?

À l'occasion de la parution du numéro 200 de la revue *Bases*¹⁰, la parole a été donnée à une pionnière de la documentation, Madeleine Wolff-Terroine. La question porte sur la pauvreté des stratégies de recherche utilisées dans les outils électroniques, une majorité d'internautes recherchant

⁸ *Op. cit.*

⁹ *Google et la Bibliothèque : quelle autonomie pour l'utilisateur ? Les enjeux culturels des moteurs de recherche.* Paris :

¹⁰ Décembre 2003, n° 200, p. 1.

avec un ou deux termes. La réponse est claire et fait état d'une grave lacune en termes de formation : « La tendance à l'appauvrissement des stratégies va de pair avec l'accroissement du nombre d'internautes et leur absence totale de formation à la recherche sur le Net. Cela va de pair également avec l'idée que l'on trouve tout sur Internet, aisément (et gratuitement) ! L'idée de la facilité règne. »

Nous nous adressons ici à ce public de formateurs déjà convaincus de la nécessité d'une formation à l'information pour tous les étudiants, quels que soient leur âge ou leur niveau d'information. C'est pourquoi il a paru important de dresser leur portrait et de soulever, à travers l'observation de leurs comportements, quelques pistes de réflexion essentielles.

Nous recentrons notre propos sur la spécificité de la recherche documentaire liée à une discipline donnée. Certains s'étonneront peut-être de ce questionnement tardif. Cependant, pour l'instant, tous les indicateurs vont dans le même sens : les problématiques concernant la recherche d'information sont horizontales, indépendantes du concept de discipline, du moins au premier niveau qui nous intéresse ici, s'inquiétant de l'étudiant débutant.

4) Le concept de discipline

Ce concept est à l'origine de deux problématiques principales. La première appartient à tous les chercheurs, scientifiques, enseignants, pédagogues, professionnels de l'information qui s'interrogent, à juste titre, sur la légitimité de ce concept. La seconde concerne tous les professionnels de l'information, en particulier des enseignants-documentalistes qui rencontrent les disciplines à travers les recherches de leurs utilisateurs. Ils sont les témoins des difficultés liées aux sujets combinatoires, au choix des mots-clés. Ils pensent que leur savoir peut être une solution pour lever ces obstacles lors des recherches d'information et ont, à ce sujet, des propositions à faire.

4.1) Qu'est-ce qu'une discipline ? Perspectives génériques

A) Discipline d'enseignement

Le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFI)¹¹ définit la discipline comme « une science, une matière pouvant faire l'objet d'un enseignement spécifique ». Les usuels (*Le Robert* ou *Larousse*) confirment cette relation à établir entre une branche de la connaissance et les études. Est discipline ce qui s'enseigne. Cela signifie qu'il existe un corpus scientifique identifiable qui

¹¹ <<http://atilf.atilf.fr>>.

constitue la référence en termes de contenu. Une discipline est d'abord une matière scientifique. C'est un ensemble de savoirs de valeur universelle caractérisé par un objet et par une méthode déterminée et fondée sur des relations objectives vérifiables. Une discipline, c'est une science. Mais c'est aussi la transformation de ces contenus, de nature essentiellement didactique, en matière d'enseignement. La discipline renvoie, d'une part, à des principes d'organisation, des règles de conduite qui s'appliquent ici à la manière dont les contenus sont mis en œuvre, et, d'autre part, à la conception selon laquelle une pratique « disciplinée » d'exercices ordonnés permet de développer les capacités des apprenants. « De nombreux auteurs, écrit Yves Alpe, ont souligné cette caractéristique fondamentale des matières d'enseignement : outre le contenu lui-même, elles se définissent par l'existence d'exercices spécifiques, dont la forme est parfois d'origine très ancienne. »¹² Quels liens entre les savoirs savants et les disciplines scolaires ? Est-ce le savant ou l'enseignant qui fait la discipline ? Quelles sont les ruptures et les continuités entre les deux niveaux ? Que perçoit l'élève ou l'étudiant : la discipline en soi, ou l'affection ou la répulsion qu'il manifeste à l'égard d'un savoir ? Nous savons tous que l'attachement à telle ou telle discipline passe, comme nous l'avons précédemment noté, en partie par l'affection, par l'enthousiasme ou par la répulsion qu'inspire ou peut inspirer un enseignant. La discipline prend le visage d'un homme aimé ou détesté. Ainsi la recherche d'information va-t-elle se faire en fonction de cette première caractéristique affective. Par ailleurs, elle va également se faire à partir d'une autre caractéristique : pour son contenu ou pour répondre ponctuellement à une demande précise telle que la dissertation ou l'exposé (les motivations, dans tous ces types de recherche, sont différenciées). Il s'agit de chercher pour comprendre des contenus en soi. Cette recherche traduit la volonté comprise de se construire. Ou bien il s'agit de répondre à une commande qui, une fois livrée, sera complètement oubliée. C'est une sorte de bachotage de la recherche d'information qu'aucun enseignant ne souhaite vraiment. Il s'agit de plaire, d'attirer sur soi l'attention de celui qui commande, ou de consentir un effort ponctuel pour obtenir le diplôme.

B) Et les « non-disciplines » ?

Si une discipline est le résultat d'un processus de disciplinarisation de savoirs, on peut déduire que la « non-discipline » est ce qui ne s'enseigne pas, du moins dans l'institution réservée à cet effet, c'est-à-dire l'institution scolaire. Les non-disciplines appartiennent à deux catégories.

- Ce sont des « non-savoirs ». Ainsi, la thèse d'Élizabeth Teissier a créé une polémique autour de l'enseignement de l'astrologie ou de la numérologie, considérées comme des pseudo-sciences et non comme des disciplines.

¹² « Savoirs savants et disciplines scolaires : peut-on enseigner des sciences sociales ? ». Communication proposée au colloque de Clermont-Ferrand, mars 2002. <<http://www.aix-mrs.iufm.fr>>.

« L'astrologie n'est plus une discipline universitaire depuis trois siècles », ont déclaré, à cette occasion, les membres de l'Association française pour l'information scientifique (AFIS). On apprend que certaines disciplines ont perdu ce statut au fil du temps... Et l'Association des sociologues de l'enseignement supérieur (ASES) a lancé une pétition aux termes très explicites contre cette thèse et son contenu. Une discipline dépasse donc les frontières du savoir au sens strict du terme et sous-entend des jugements de valeur émis par une société et par ceux qui la représentent. Elle est jugée digne d'être enseignée et donc apprise. Mais qui prend cette décision : le savant ou l'enseignant ? Et en fonction de quels critères ?

- Ce sont des savoirs. Mais, non enseignés, ils ne constituent pas une discipline. Pourtant, très souvent, leurs savants se battent pour la faire accepter comme telle dans l'école ou l'université. C'est le cas des disciplines nouvelles, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

Notre première étape dans la définition de la discipline l'associe à l'étude et à l'enseignement, faisant obligatoirement d'elle une discipline d'enseignement scolaire ou une discipline universitaire.

C) Rupture ou continuité ?

Nous nous interrogeons dès lors sur les différences et similitudes concernant ces deux niveaux de disciplines. Cela peut passer par la perception que l'étudiant a de la discipline qu'il a en principe choisie et qu'il étudie. « Une discipline scolaire, écrit Philippe Perrenoud, se définit parfois comme une version allégée et simplifiée d'une discipline enseignée à l'université. Une discipline scolaire devrait donc être considérée comme une préparation à des enseignements universitaires. »¹³ Or, dans son étude sur les étudiants, Alain Coulon pose le constat d'un hiatus important entre ces deux perceptions. La première conduit l'élève à avoir de la discipline une idée, qui se révélera très limitée, de ses contenus décrits dans des programmes scolaires ; la seconde, à la découvrir à travers la priorité donnée aux contenus. La discipline, pour l'élève, c'est d'abord l'enseignant qui la diffuse. C'est ensuite la discipline au deuxième sens de ce concept, c'est-à-dire les exercices qui la spécifient. C'est, enfin, les contenus. La donne s'inverse à l'université, où la discipline s'entend d'abord en termes de contenu, puis d'enseignant occupé, dans un autre cadre (l'amphithéâtre), à dispenser un cours magistral. Viennent ensuite les exercices. La discipline que découvre l'étudiant n'est plus listée ni limitée par un programme. Celui-ci se résume à de brefs intitulés. Le cadrage des contenus enseignés devient un court descriptif souvent très ésotérique (« texte pour initié », comme le précise Philippe Perrenoud, déjà cité). C'est un point important à prendre en compte dans notre

¹³ *Le Rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance*, 1996. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_14.html>.

réflexion sur la recherche documentaire, car la discipline scolaire limite le champ d'une science, lorsque la discipline universitaire l'ouvre dans tous ses horizons. Il s'agira donc de trouver de nouveaux repères pour identifier certains objets scientifiques non perçus dans le cadre de l'école. Par ailleurs, on peut constater que des disciplines scolaires sont sans équivalent dans le monde universitaire et que, *a contrario*, l'université offre la découverte de quantité de nouvelles disciplines. C'est la raison pour laquelle Alain Coulon, précédemment cité, parle du temps de l'« étrangeté », le plus important, pour signifier ce temps de découverte (occasion d'enthousiasme pour certains, mais aussi de découragement pour ceux qui abandonnent). À ce temps succèdent ceux de l'apprentissage et de l'affiliation. La recherche d'information pour une discipline donnée suit-elle ces trois temps ? Comment, en particulier, permettre à l'étudiant de passer ce cap de l'étrangeté, qui peut le conduire à découvrir non seulement dans toute sa complexité, mais encore dans un découpage de savoirs différent, une discipline rencontrée à l'école ? Car, rappelle Yves Alpe, « toutes les disciplines d'enseignement apparaissent comme le résultat de re-découpage de champs qui sont distincts dans la pratique scientifique. »¹⁴ L'enseignement de l'économie en langues étrangères appliquées, en BTS ou en faculté de sciences économiques, repose, pour un même thème, sur des contenus qui ne sont que partiellement communs et sur des tâches distinctes. Cela signifie-t-il qu'il existe un contenu sur l'économie, mais des disciplines différentes suivant les cursus ou les niveaux ?

D) L'âge et la spécialisation des disciplines

Comme tout bon dictionnaire, le TLFi propose deux citations pour illustrer le terme « discipline ». Toutes deux peuvent servir pour avancer la réflexion. La première, de Jean-Paul Sartre, déclare : « C'est par réaction contre les insuffisances de la psychologie et du psychologisme que s'est constituée, il y a environ une trentaine d'années, une discipline nouvelle, la phénoménologie. »

Cette citation conduit à réfléchir sur quatre points complémentaires. Le premier, déjà signalé, décrit l'idée de nouvelle discipline ; le second porte sur les raisons de sa naissance. Le troisième concerne le niveau de spécialité que peuvent avoir les disciplines ; le quatrième, le rattachement de celles-ci entre elles, c'est-à-dire leur hiérarchisation. Aucun professionnel ici, par exemple, ne classerait la phénoménologie comme une branche des mathématiques ou de la physique nucléaire ! Ceux qui savent ce que recouvre cette discipline la rattachent immédiatement aux sciences humaines et sociales.

¹⁴ *Op. cit.*, 2002.

Il peut sembler trivial de poser le constat qui va suivre. Nous le poserons quand même, car les réflexions précédentes permettent de penser qu'une recherche d'information semble conditionnée par quatre facteurs différenciés.

- D'abord, l'âge de la discipline. « Certaines disciplines semblent faire partie de l'école "de toute éternité", écrit Philippe Perrenoud. D'autres se cherchent encore ou surgissent au gré des transformations des sociétés et des cultures. Dès le moment où elle naît, une discipline scolaire s'affirme en formant des enseignants aussi bien à la maîtrise des contenus qu'à la didactique et à la pédagogie correspondantes. »¹⁵ Quand une discipline naît, qu'en est-il de la documentation afférente ? Qui la crée, et comment ? On peut penser qu'une documentation est rare pour une discipline naissante. Comment, dès lors, trouver l'information qui lui correspond tandis qu'elle est en voie d'organisation ?
- Le deuxième paramètre concerne la naissance et les circonstances de la naissance d'une discipline. Nous ne nous étendons pas sur ce sujet spécifique hors de notre propos immédiat. Nous nous interrogeons seulement sur la légitimité d'une discipline créée par un corps d'enseignants, avec des missions, des points de vue et des intérêts communs¹⁶, qui donne plus de force à des pratiques sociales de référence qu'à une réflexion scientifique. Certaines disciplines sont actuellement contestées comme disciplines scolaires ou universitaires, car elles semblent être nées de circonstances indépendantes de la science. C'est le cas de sciences telles que l'informatique de gestion et des sciences de l'information. C'est en ce sens que Robert Mérand défend l'idée que l'école crée ses propres disciplines : « Elles sont des créations de l'école pour l'école. »¹⁷
- Le troisième paramètre concerne la largeur du champ sémantique de la discipline concernée et son niveau hiérarchique. Une extrême spécialisation implique souvent une recherche dans ce que l'on intitule la « littérature grise », et ce, à partir d'une équation de recherche aux termes très précis et généralement non ambigus. Au contraire, une discipline très large orientera plutôt vers des fichiers encyclopédiques, et ce, à partir d'une équation de recherche plus large, où l'ambiguïté du langage bat son plein. Celle-ci posera alors le problème lié à la richesse du langage et à sa polysémie. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

La sociologie militaire, par exemple, est bien une branche de la sociologie, elle-même branche des sciences sociales. Cependant, son ultraspécialisation limite les sources d'information et,

¹⁵ *Op. cit.*, 1996.

¹⁶ Lebeaume, Joël. *L'Education technologique*. Paris : ESF éditeur, 1999.

¹⁷ *Recherche en didactique de l'EPS*. Paris : INRP, 1990.

par la même occasion, les risques de s'égarer lors de recherches effectuées sur cette matière. Une recherche en sociologie générale sera plus difficile à gérer. Il y a là un paradoxe que nous devons très nettement souligner. Car la problématique de la recherche d'information pour une discipline donnée réside en grande partie dans le niveau de spécialisation de celle-ci. Plus elle est spécialisée et plus la recherche d'information sera « facile », parce que limitée à un petit nombre d'auteurs. C'est ce que recouvre le concept de « collègue invisible », où les chercheurs communiquent directement, par correspondance, dans des rencontres savantes. Plus son champ scientifique est grand, plus la recherche d'information est difficile, tant sur le plan du langage que sur celui de la diversité des sources susceptibles d'apporter des réponses. Or les recherches spécialisées appartiennent aux initiés de la discipline comme de la recherche d'information, et même de sa production. Les recherches génériques sont le fait des apprenants, qui n'ont pas encore pris la mesure de la discipline étudiée, de son langage et de ses sources d'information. Il y a là un paradoxe essentiel qui permet de comprendre pourquoi le débutant a tant de mal à cerner son sujet.

- Enfin, une discipline dépend de sa place dans le classement des sciences. Ici, nous retrouvons Auguste Comte et sa célèbre classification stipulant que les sciences doivent être ordonnées d'après la complexité croissante et la généralité décroissante de l'objet qu'elles étudient. Cela détermine leur dépendance logique et leur ordre d'apparition historique. Peut-on penser que plus une discipline est complexe, plus elle soulève les problématiques de la transdisciplinarité, de la multi ou pluridisciplinarité ? L'aventure atomique, spatiale, ou celle des sciences cognitives, par exemple, est vécue par des physiciens, des chimistes, des mathématiciens, des électroniciens, des métallurgistes, des linguistes. Elle fait vivre l'expérience de la pluridisciplinarité. Cette dernière signifie la nécessité de croiser des spécialisations d'horizons différents pour arriver à un objectif commun dûment explicité. Les disciplines restent distinctes et clairement identifiées. Elles permettent, dans ce croisement, de comprendre la complémentarité des savoirs et le caractère essentiel du travail en équipe ou collaboratif. La transdisciplinarité, à l'inverse, signifie la nécessité de maîtriser, dans une même discipline complexe, des connaissances en provenance de disciplines diversifiées. Ainsi, pour faire de la bibliométrie, faut-il conjuguer des savoirs mathématiques, statistiques et bibliométriques (c'est-à-dire des spécialisations cumulées).

E) Discipline noble et discipline roturière

La seconde citation donnée par le TLFi est à l'origine d'une autre problématique générale, qui concerne non plus la complexité d'une discipline, mais son rang social. Henri Bosco y déclare :

« Mes parents [...] eurent le bon esprit de m'engager dans des disciplines solides. » Est-ce à dire qu'il existe des disciplines fragiles, instables, non solides ? Tout le monde connaît les scissions opérées entre disciplines scientifiques et non scientifiques, entre sciences exactes, appliquées, et sociales ou humaines. Et chacun sait ce que cela signifie. Déjà en 1961, Charles Percy Snow (*Science and Government*) dénonçait la division de la culture en deux compartiments complètement étanches. Car ce découpage n'a, aujourd'hui, plus rien de scientifique. La variété des disciplines enseignées à l'école et leur statut respectif s'expliquent par le rapport de force permanent entre disciplines dominantes ou dominées. Il est le miroir des poids différents donnés aux disciplines nobles et aux disciplines roturières. Il existe une véritable concurrence entre les disciplines dominantes, qui se protègent en défendant la sanctuarisation de l'école. Certaines gagnent leur prestige par la dotation horaire qui leur est consacrée, par leurs poids dans la sélection, par la proposition d'option. Elles sont perçues à travers des jugements sur l'utilité sociale de tel ou tel savoir, mais aussi à travers des stratégies de réussite. Elles renvoient à des représentations : celles des élèves, des familles, des groupes sociaux et des enseignants fiers d'appartenir à telle noble discipline. De leur côté, les disciplines plus ou moins nouvelles et/ou brimées cherchent à trouver leur place au sein du système, en s'appuyant sur la nécessité d'ouvrir l'école sur la vie, sur les nouvelles technologies, sur le développement des connaissances. Les nouvelles disciplines font souvent partie de ces disciplines sans prestige par rapport à celles lourdement chargées d'histoire, comme la philosophie ou les mathématiques.

Cela a-t-il une répercussion dans la recherche d'information ? La réponse à cette autre interrogation a deux visages.

- Le premier concerne l'effort consenti par l'étudiant pour effectuer une recherche qui rapporte, et, au contraire, l'impasse sur celles qui ne rapportent pas. Tout le monde connaît les stratégies élaborées par les étudiants face aux coefficients des matières au programme. Qu'importe la matière, pourvu qu'elle rapporte ! Nous avons, dans l'introduction de ce travail, observé la rencontre de la discipline, par l'élève, à travers l'enseignant. Nous retrouvons ici, de nouveau, ce filtre humain représenté par des groupes sociaux qui donnent à la discipline un prix indépendant des contenus. Les disciplines entrent ainsi sur le marché économique et perdent, dans cette perspective, toute leur valeur de connaissance en soi.
- Par ailleurs, on peut penser que les disciplines nobles font l'objet d'un contrôle plus aigu, rendant plus fiable toute recherche d'information. Au contraire, les disciplines moins nobles – ouvertes à tous ceux qui savent écrire, car plus faciles, du moins en apparence – rendent-elles cette recherche plus ardue ? La fiabilité de l'information est-elle plus problématique en sciences sociales qu'en sciences exactes ? La désinformation ou la manipulation de l'information sont-elles le fait

des disciplines complexes, qui en rendent le savoir plus complexe ? L'affaire Sokal a, en ce sens, ébranlé la confiance donnée à des sommités des sciences sociales. « Tout au long de cet article¹⁸, écrit ce physicien, j'utilise des concepts scientifiques et mathématiques d'une façon que peu de savants ou mathématiciens prendraient au sérieux. » Le prestige des mathématiques est-il pour quelque chose dans cette prise au sérieux ? La forme scientifique donnée à l'information suffit-elle à lui donner sa véracité ? La forme domine-t-elle le contenu ? La mathématisation de l'information suffit-elle pour lui conférer sa fiabilité ? Dans sa recherche d'information, l'étudiant aura-t-il suffisamment d'esprit critique pour séparer forme et fond ?

Pour toutes ces raisons, la notion de discipline a subi, ces derniers temps, des critiques sévères. Celles-ci portent sur l'extrême cloisonnement des disciplines et sur leur « auto-enfermement », sur l'espèce de narcissisme qui caractérise tous ceux qui déclarent, à travers leurs comportements : « Touche pas à ma discipline ! » Dans un rapport¹⁹ cosigné avec François Gros, Pierre Bourdieu insiste à plusieurs reprises sur la nécessité de croiser les savoirs. En 1998, Philippe Meirieu plaidait pour la mise en cohérence des enseignements disciplinaires, un travail de coordination entre les disciplines²⁰.

Mêler les savoirs et faire comprendre leur complémentarité sont des points sur lesquels se battent les professionnels de l'information. Ils veulent réconcilier ce qui a été atomisé, en croisant les disciplines. Ils poursuivent, en ce sens, deux buts : celui de faire émerger une approche scientifique et non disciplinaire du savoir humain ; et, à travers cette approche, un objectif citoyen, celui de réparer, à leur niveau, des inégalités. Les enseignants-documentalistes sont les héritiers de ceux à qui l'on doit le « *miracle grec* ». Ils défendent le génie de l'homme, qui s'incarne dans des savoirs différenciés mais égaux. Cependant, dans le même temps, ils sont aussi les héritiers de tous les humanistes qui nous ont précédés, qui nous accompagnent et qui continueront à travailler dans cette direction. En donnant à tous l'accès au savoir ou en le facilitant, ils veulent permettre à l'homme – ici, l'élève ou l'étudiant – de se construire. Dans cette double perspective, ils ont des idées et des propositions à faire.

4.2) Disciplines d'enseignement et sciences de l'information

Pour réconcilier les disciplines atomisées, les enseignants-documentalistes doivent réfléchir et agir dans trois principales directions. La première concerne la recherche documentaire, dans le

¹⁸ « Transgresser les frontières : vers une herméneutique transformative de la gravitation quantique », *Social Text*, 1996, n° 46/47, pp. 217-252.

¹⁹ *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Rapport remis au ministère de l'Éducation nationale en mars 1989

²⁰ *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?* Ministère de l'Éducation nationale, académie de Créteil, 1998.

périmètre strict des outils spécifiquement créés dans cette intention, tels que répertoires et bases ou banques de données. La deuxième se place dans un périmètre plus large concernant l'apprentissage des classifications des savoirs. La troisième porte sur le langage, avec l'initiation aux langages documentaires du type thésaurus.

A) Utilisation de bases de données encyclopédiques et spécialisées

La classification des savoirs, en termes de disciplines d'enseignement, se retrouve dans celle bibliologique, proposée par les outils secondaires créés par les professionnels de l'information pour permettre à leurs utilisateurs de trouver leurs repères. Le serveur Dialog, par exemple, offre un catalogue qui découpe les banques de données en disciplines très repérables. Ces dernières portent sur l'agriculture, la médecine, la métallurgie... Ces outils de repérage confirment le découpage vertical et le niveau de spécialisation des savoirs. Jamais un étudiant en chimie n'ira explorer une banque de données médicales, et jamais un futur médecin n'ira voir si, en géographie ou en histoire, il pourrait dénicher une information susceptible de l'intéresser. Et pourtant, l'histoire des bases de données montre à quel point il est important de sortir des savoirs organisés de façon verticale pour entrer dans une organisation qui jette des ponts horizontaux entre eux. Cette histoire montre également la délimitation volontairement arbitraire de ceux qui construisent des bases de données bibliographiques, toujours précédées d'un avertissement concernant le domaine. Ils se posent comme des géomètres du savoir qui posent des bornes et qui attirent l'attention sur l'incomplétude du champ exploré.

Lorsque le Bureau national de l'information scientifique et technique (BNIST) est chargé, en 1973, d'élaborer en France une politique de l'information scientifique et technique, il émet l'idée de créer des réseaux sectoriels. Celle-ci se heurte vite à des difficultés liées à l'interconnexion des savoirs et des disciplines. Ainsi, le machinisme agricole doit-il être rattaché au réseau de l'agriculture (Agridoc) ou à celui de la mécanique ? Les engrais utilisés constituent-ils un savoir agricole ou chimique ? On admet bien que la discipline agricole concerne en priorité les légumes, les fruits et les fleurs. Cependant, la réflexion permet de comprendre que la culture de ces légumes, fruits et fleurs implique des connaissances géologiques (nature des terrains), chimiques (nature des engrais), médicales (vertus ou nuisances de certaines plantes...), économiques et sociologiques. Ainsi, il paraît difficile d'enfermer ou d'isoler de façon définitive un savoir. Cet isolement peut se révéler pratique et opérationnel pendant un temps, mais cesser quand celui-ci prend fin.

Cela est confirmé par l'évolution qu'ont connue des bases de données spécialisées, devenues au fil du temps des bases de données encyclopédiques ou, du moins, multidisciplinaires. Prenons l'exemple de Medline ou de Chemabs. Base de données sur la médecine, Medline a vu son domaine s'élargir, prenant en compte l'architecture spécifique des hôpitaux, les problématiques liées à la

déontologie médicale, aux statistiques, à l'architecture hospitalière. Bref, autour de la discipline médicale s'est construit un univers encyclopédique orienté vers la médecine. La même évolution s'est produite dans le monde de la chimie avec les *Chemical Abstracts*. Au cours du temps, ils se sont fait l'écho de savoirs certes orientés vers la chimie, mais très marginaux au centre même de cette discipline. Apprendre à utiliser les répertoires ou annuaires proposés par différents serveurs montre, à l'évidence, le croisement des savoirs. Il serait regrettable que l'apprentissage de la recherche documentaire dans une discipline donnée se limite à la connaissance des seuls outils spécialisés dans ce domaine. L'apprentissage doit passer par la découverte de l'ensemble de l'offre. L'étude, par exemple, des *Bluesheets* émises par Dialog fait apparaître ce croisement des savoirs, où la même base de données, comme Inspec, est proposée à l'électronicien, au mathématicien, au physicien et aux professionnels de l'information. Il faut, comme l'a exposé Edgar Morin²¹, procéder à rebours : des disciplines vers l'homme. C'est bien là l'essence de la transdisciplinarité. Le but poursuivi, ici, est de montrer l'ouverture des savoirs. L'apprentissage des classifications permet de savoir construire un cadre pour classer les connaissances apprises, mais, en même temps, d'en comprendre la profonde relativité.

B) Penser, classer, catégoriser...

Giuseppe Del Re²² fait part de son étonnement : « Les étudiants n'avaient jamais rencontré l'idée que la classification des choses et des faits est le point de départ de n'importe quelle science. » Ils ne comprennent pas cette tâche transdisciplinaire qui consiste à savoir faire de la théorie et donc à apprendre à classer les savoirs. Dans un ouvrage²³ remarquable, Paule Salvan analyse les rapprochements à opérer entre les classifications des sciences établies par les scientifiques et les classifications bibliothéconomiques utilisées dans les bibliothèques pour signaler le savoir. On y retrouve leur découpage en chapitres différenciés et de plus en plus spécifiques, préétablis par les savants. La systémique bibliologique rejoint celle des sciences et des disciplines d'enseignement en rendant compte des savoirs organisés verticalement (classes de la classification décimale, par exemple). Cependant, toutes contiennent les germes pour comprendre les relations à établir entre eux. Toutes permettent d'appréhender les liens à créer pour maîtriser les problématiques liées à la multidisciplinarité ou à la transdisciplinarité. Les subdivisions communes de la classification décimale universelle jouent ce rôle.

C'est pourquoi nous pensons que tout enseignement lié à une recherche d'information disciplinaire doit commencer par une sensibilisation aux problématiques de la classification des

²¹ *Quels savoirs enseigner dans les lycées*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1998.

²² *Aspects fondamentaux de la science et transdisciplinarité : une enquête au niveau universitaire*. <<http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b18/b18c13.htm>>.

²³ *Esquisse de l'évolution des systèmes de classification*. Paris : ENSB, 1972.

savoirs. Présentées comme commodes et non comme vraies, toutes les classifications aident à sortir de la certitude que donne la discipline, pour entrer dans l'incertitude que connaît la science. Les disciplines stabilisent le savoir, quand la science le remet constamment en marche. Cela semble être une excellente introduction à la réflexion sur la profonde instabilité des savoirs et, donc, au concept de vérité.

Comprendre la philosophie des classifications à facettes, le rôle des indices de connexions ou celui joué par les subdivisions communes permet de s'évader hors des murs d'une discipline donnée et de rejoindre, dans une sorte d'agora scientifique, l'ensemble des hommes occupés à découvrir le savoir en tentant de l'organiser. L'initiation aux classifications devrait, de plus, permettre à l'étudiant de savoir créer son cadre, c'est-à-dire de savoir organiser son travail intellectuel. En outre, cette initiation devrait également contrecarrer les nuisances de l'enfermement dans sa seule spécialisation, en ouvrant constamment des portes sur les autres disciplines au lieu de devenir complètement amnésique à leur égard.

C) ... et nommer

Nous n'insisterons pas sur l'importance du langage dans la recherche d'information. De nombreux textes existent qui font remarquer la profonde polysémie du langage naturel et la nécessité, lors d'une recherche d'information, de définir avec soin les concepts constituant l'objet de la recherche. Nous voulons simplement souligner le rôle pédagogique que peut avoir l'initiation à des outils terminologiques, tels les thésaurus, pour attirer l'attention des élèves ou des étudiants sur l'ambiguïté du langage, source de bruit et de silence, source de désordre aux répercussions certaines sur l'apprentissage des savoirs. Il est toujours étonnant de voir des étudiants chercher des informations sur des concepts flous, non définis ; de constater leur méconnaissance des bases de données terminologiques ; de constater leur assurance quant à la « compréhension » des termes qui constituent leur sujet d'études. Toute recherche d'information, qu'importe la discipline, pose le problème des mots, des mots-clés dans laquelle elle s'exprime et de leur délimitation sémantique, morphologique, syntaxique et pragmatique.

Conclusion

Nous avons commencé cette étude en nous interrogeant sur l'étudiant concerné par la recherche d'information dans une discipline donnée. Nous avons vérifié que le concept de discipline n'intervenait que partiellement dans notre problématique. Notre inquiétude première est horizontale et concerne le socle à construire sur lequel peut se bâtir toute spécialisation, à condition que celle-ci reste ouverte sur le monde, sur les autres disciplines, au contraire du lieu d'enfermement qu'elle

représente souvent. Inaugurant une bibliothèque à son nom, Georges Brassens s'est exclamé : « Quand je suis dans une bibliothèque, je mesure à quel point mon ignorance est encyclopédique. » Paradoxalement, c'est cette ignorance que le professionnel de l'information veut apprendre à tous ceux qui s'engagent dans une recherche d'information dans une discipline donnée, pour qu'ils ne s'y enferment pas.

Le chantier de la recherche d'information liée à une discipline est donc toujours ouvert. Pour éviter la construction d'un savoir en miettes, pour permettre aux étudiants d'effectuer une recherche d'information efficace, il ne suffit pas de leur montrer les sources d'information spécialisée. Il importe aussi de leur apprendre à construire leur savoir, c'est-à-dire à savoir le traiter, le mettre en mémoire à une place logique dans laquelle ils pourront le retrouver en cas de nécessité. Il importe surtout qu'ils sachent établir des liens entre eux, à l'intérieur de la discipline choisie et avec les autres disciplines existantes.

Un débat divise les professionnels de l'information. Il concerne les sciences de l'information : constituent-elles ou non une discipline, comme le défend Yves-François Le Coadic ? Pour apprendre tous ces savoirs et savoir-faire que nous venons de rencontrer, devons-nous ajouter dans nos écoles et universités une nouvelle discipline ?

La relation de la discipline à la documentation en philosophie

Philippe Saltel

Maître de conférences, directeur du département de Philosophie
Université Pierre Mendès-France (Grenoble 2)

1) La discipline philosophique

Pour déterminer la relation qu'entretient la discipline philosophique à sa documentation, il faudrait d'abord savoir ce qu'est la philosophie. Qu'il y ait une question sur une discipline, cela n'est déjà pas très ordinaire, car, dans la plupart des cas, l'étymologie suffit à répondre. Pas dans tous les cas – et l'on peut, surtout dans les disciplines qui n'ont pas trait à la nature mais à l'humain, se poser bien des questions de limites, de frontières, donc de définition. À partir de quel moment la sociologie devient-elle politique ? Quel est l'objet de la science politique, d'ailleurs : celui des juristes, celui des sociologues ? À partir de quel moment Freud fait-il de la métaphysique ?, etc. Mais le cas particulier de la philosophie, « désir de la sagesse » (mais qu'est-ce que le désir ?, qu'est-ce que la sagesse ?), c'est que la question de la discipline sur elle-même appartient à cette discipline, et ce, pleinement. En effet, on peut bien admettre que la question de la science politique soit une question politique, la question de la sociologie une question sociale, etc., mais elles ne sont telles qu'accessoirement. En leur fond, toutes les problématiques de limites, de puissance, de valeur des savoirs humains, quels qu'ils soient, sont des questions épistémologiques, c'est-à-dire philosophiques.

Sous le paradoxe d'une discipline qui prouve son existence en se demandant elle-même si elle existe et à quel titre, nous trouvons ainsi cette première caractéristique que la philosophie prend intérêt à tous les champs et à toutes les disciplines du savoir. Donc, d'une part, *allez savoir si la philosophie est une discipline*, une science, un savoir ? D'autre part, il est manifeste que chaque science en est issue, y a pris sa source à tel moment déterminé de l'histoire, et que, s'intéressant aux savoirs, la philosophie n'a pas de champ propre, ou plutôt les a tous. Si la philosophie n'a pas de domaine propre, mais étend son investigation à tous les domaines (connaissances et pratiques, sciences de la nature et sciences de l'homme, arts et histoire, lois naturelles et lois positives, etc.), si le philosophe « s'intéresse à tout », alors c'est la totalité de l'information disponible qui est susceptible d'intéresser un philosophe, et aussi un apprenti philosophe.

Une pratique philosophique se trouvera donc facilitée par le repérage des grands domaines du savoir humain, sur lesquels elle peut toujours avoir à s'informer et dans le corpus desquels, finalement, elle s'exerce. Pour qui cherche non seulement à savoir, mais surtout à comprendre, ce repérage est indispensable. En tant que tel, il accompagne l'apprentissage de l'autonomie dans l'étude et la réflexion par tout étudiant, quelle que soit sa discipline et dès lors que nous voudrions qu'il entretienne un rapport libre et réfléchi aux savoirs qu'il acquiert, ou, en d'autres termes, que nous pourrions écrire au fronton des établissements d'enseignement supérieur que « nul n'entre ici s'il n'est philosophe ». Si philosopher signifie s'inquiéter du sens et de la valeur de ce que l'on dit, de ce que l'on croit ou de ce que l'on fait, une telle attitude requiert une maîtrise minimale de l'organisation des champs disciplinaires et de la valeur des ressources que l'on y trouve. Une telle attitude conduit également à se poster aux tournants critiques de toutes les classifications, organisations de collections, structurations de bibliothèques ou de sites ; les philosophes ont (toujours) leur mot à dire, certes, et en particulier sur les systèmes de savoir, de mise en ordre du savoir, de conceptions du savoir.

Cela ne signifie pas que la philosophie soit « la reine des sciences » ou se place sur un plan supradisciplinaire. Les philosophes, bien entendu, en savent bien moins, dans chacun des domaines du savoir, que les spécialistes. En revanche, ils passent d'un domaine à l'autre, ils évaluent les frontières, explicitent les principes qu'ils voient à l'œuvre, etc. Sans prétention aucune, ou alors en mêlant une grande ambition et une grande modestie, disons que la philosophie est « métadisciplinaire », qu'elle se place « à côté », en dehors de toutes les disciplines du savoir humain mais en rapport avec elles, et qu'elle pousse ses investigations, peu ou prou, dans toutes les directions, tous les rayons de la bibliothèque. En bref, il n'y a pas loin d'un philosophe à un bibliothécaire ; l'un est sans doute plus dilettante que l'autre, l'un est plus adroit que l'autre, l'un a toujours le dernier mot... mais allez savoir lequel !

2) Philosophie et documentation

Mais la philosophie a également son domaine propre et des pratiques d'information qui la caractérisent. Ces pratiques ne sont pas très originales. L'originalité ou la « spécificité » de la documentation philosophique consiste plutôt dans l'assemblage de deux grands types de rapport au document.

En premier lieu, il faut bien rappeler que la philosophie a une histoire, que cette histoire accompagne celle des sciences, des arts, des mœurs, des croyances, des sociétés et des institutions, et que les problèmes philosophiques ont pris leur consistance dans l'histoire. Pour comprendre ces

problèmes dans leur vérité, pour se représenter les thèses qui y répondent, les philosophes ont donc besoin de consacrer une partie de leur travail à la « science des textes », étude des manuscrits, des variantes, des traductions, etc. Ce nécessaire rapport historique au texte a pour conséquence qu'une formation de philosophe doit embrasser les apprentissages fondamentaux qui permettent d'identifier et, si possible, d'évaluer un document. C'est à une pratique « littéraire » des livres que les philosophes s'adonnent. Ils éprouvent en principe des sentiments différents à l'égard d'éditions différentes d'un même ouvrage. Ils glosent sur des arguments dont ils doivent pouvoir connaître l'état de présentation. Ils travaillent à l'aide de traductions et de textes en langue originale.

Néanmoins et en second lieu, la philosophie est aussi hors de toute histoire, *philosophia perennis*, se confrontant à des problèmes toujours à peu près les mêmes et plaçant dans une balance des thèses argumentées toujours à peu près familières les unes des autres, d'un côté ou de l'autre d'une question. Nos contemporains ont malheureusement du mal à croire que nos débats récents sur l'Europe et sur le « traité pour une constitution » auraient pu se nourrir d'arguments aristotéliens, tirés de *la Politique*, ou hobbesiens, tirés du *Léviathan*. Au fond, la question de la fin de l'État, de la nature du citoyen, peut être profondément discutée entre nous ; il est rare qu'en ce cas nous n'opposions pas des arguments très anciens à d'autres, très anciens également. Un philosophe, aussi néophyte qu'il soit, est également l'homme de questions, agitées dans le passé, discutées aujourd'hui. Il a ce recours à la documentation qui lui fait traiter tel passage d'une *Critique* kantienne en regard d'un article publié avant-hier aux États-Unis sur cette question même. Il y a donc aussi une pratique plus proche de celle des sciences de la nature chez le philosophe. Elle est sans doute moins suspendue au câble (ou à la croyance qu'il y a un câble) d'un progrès linéaire. Mais elle traite tout texte philosophique, quels que soient sa nature et sa date, comme un effort de contribution à la résolution des problèmes, à la dissipation des plans d'obscurité.

3) Une pratique philosophique du document

Toute discipline a ses joyaux, ses trésors cachés, de grandes beautés recluses dans une réserve de musée ou un fond de rayonnage en magasin. La philosophie en recèle évidemment aussi, parmi lesquels un petit texte de Michel Foucault¹ consacré à un article de Kant qui s'intitule *Qu'est-ce que les Lumières ?* (publié en 1784). Bien sûr, je ne vais pas commenter Foucault commentant lui-même Kant. Néanmoins, je peux prétendre le résumer et en tirer quelque chose qui me soit personnel, par exemple une leçon. L'idée de Foucault est que Kant pense l'*Aufklärung* comme un

¹ « Qu'est-ce que les Lumières ? ». In : *Dits et écrits*. Paris : Gallimard, « Quarto », 2001 (1994), t. II, p. 1381-1397.

processus qui nous sort de la « minorité », précisément, qui sort l'humanité de la minorité, qui prescrit aux individus l'obligation de penser par eux-mêmes, qui prescrit à la vie politique sa garantie nouvelle dans la liberté de penser. Mais, au fond, tout cela est relativement superficiel si on le compare à ce qui est, d'après Foucault, l'objet du texte de Kant. Celui-ci traite de la question de la modernité et y répond qu'« être moderne », cela consiste en une attitude, laquelle consiste principalement en la connaissance que nous sommes des êtres historiques, issus d'une histoire, et en la critique de cette histoire. Je cite : « Je caractériserai donc l'*éthos* philosophique propre à l'ontologie critique de nous-mêmes comme une épreuve historico-critique des limites que nous pouvons franchir, et donc comme travail de nous-mêmes sur nous-mêmes en tant qu'êtres libres. »

Voilà, selon moi, l'enjeu d'une pratique philosophique, et donc d'une pratique philosophique du document et de la documentation, ressource d'étude historique et partenaire intemporel d'une visée critique que j'espère libératrice, relativement libératrice, de la gangue où nous sommes toujours plus ou moins pris, laquelle, toutefois, fait notre « étoffe ».

Mise en place d'un programme de formation documentaire en théologie et science des religions

Yvan Bourquin
Bibliothécaire, Lausanne

1) Statut de la faculté de théologie protestante de l'université de Lausanne (UNIL)

En Suisse, le rapport entre les Églises et l'État varie suivant les cantons. À Genève, par exemple, la faculté de théologie protestante est dite « autonome ». À Lausanne, au contraire, la faculté de théologie fait partie de l'université au même titre que les autres facultés.

La bibliothèque de cette faculté s'est fondue en 1987 dans le grand ensemble constitué par les sciences humaines. Elle est gérée depuis lors par la bibliothèque cantonale et universitaire (BCU) de Lausanne. Un vaste libre-accès¹ regroupe environ 350 000 ouvrages, dont 30 000 en théologie.

Notre bibliothèque peut faire envie, tout comme la Suisse, à laquelle on associe l'idée de richesse². Nous sommes reconnaissants des moyens mis à notre disposition, mais également sensibles aux effets pervers de cette abondance de moyens dans la recherche documentaire.

Mon rôle de bibliothécaire responsable du fonds de théologie est de maintenir le lien avec la faculté, pour que le développement des collections corresponde aux besoins de l'enseignement.

Deux filières principales sont proposées aux étudiants désireux de se former en matière religieuse : la théologie proprement dite et la science des religions, qui connaît un essor très marqué ces dernières années. Pour des raisons d'économie et d'efficacité, les trois facultés romandes de théologie protestante se sont unies en une fédération. Genève, Lausanne et Neuchâtel se sont vu attribuer des centres de gravité. Pour Lausanne, il s'agit des sciences bibliques et de la science des religions. Cela signifie que, pour ces deux disciplines, la documentation à disposition doit se situer au niveau du master, voire au niveau de la recherche. Ci-après, un projet (encore à valider) des intentions de développement des collections.

¹ Vue du libre-accès à l'adresse <<http://www.unil.ch/bcu/page18018.html>>, ou encore, pour l'aspect technique, <http://www.unil.ch/central/page2461_fr.html>.

² Quand il est question de richesse, le théologien ne saurait oublier l'avertissement d'Apocalypse III, 17 : « Tu dis : je suis riche, je me suis enrichi [...]. Tu ne sais pas que tu es misérable, pitoyable, pauvre, aveugle et nu... »

- Pas d'acquisition
- 1 Dons, échanges, collection minimale
- 2 Collection de base (sélection stricte)
- 3a 1^{er} cycle (niveau *bachelor*)
- 3b 2^e cycle (niveau *master*)
- 4 Collection de recherche (centre de gravité)
- 5 Exhaustivité (excellence)

F : Français E : English D: Deutsch I: Italien A : Langues anciennes

	Dorigny				
	F	E	D	I	A
THÉOLOGIE CHRÉTIENNE					
SCIENCES BIBLIQUES					
Sources canoniques ou apocryphes	5	4	4	3b	5
Commentaires scientifiques	5	4	4	2	-
Études thématiques	4	4	3b	2	-
Milieu de vie (Proche-Orient ancien, langues)	4	4	3b	2	4
Sources rabbiniques	4	3b	3b	2	4
HISTOIRE DU CHRISTIANISME					
Époques patristique et médiévale (sources)	4	4	4	3b	4
Époques patristique et médiévale (études)	3a	3a	3a	3a	-
Époques moderne et contemporaine (sources)	3b	3a	3a	2	-
Époques moderne et contemporaine (études)	3a	2	2	2	-
AUTRES DOMAINES DE LA THÉOLOGIE					
Théologie systématique	3a	3a	2	1	-
Éthique chrétienne	3a	3a	2	1	-
Théologie pratique	3a	2	2	1	-
SCIENCE DES RELIGIONS					
Point de vue méthodologique	5	4	4	2	-
Point de vue historico-comparatif	4	4	3b	3a	-
Point de vue sociologique	5	4	3b	3a	-
Point de vue psychologique	4	4	3b	3a	-
Judaïsme (sources, encyclopédies)	4	3b	3b	2	4
Judaïsme (études)	3b	3b	3a	1	-
Islam (sources, encyclopédies)	3b	3a	3a	2	-
Islam (études)	3b	3a	3a	1	-
Religions orientales	En orientalisme				
Religions émergentes	5	4	3b	3a	-
Phénomènes particuliers (magie, démonologie...)	3a	2	2	1	-

2) Les atouts pour la formation documentaire

À mon arrivée en 1988, la collaboration entre la faculté et la BCU était déjà un modèle du genre : d'une part, des entretiens réguliers se déroulaient entre la direction de la BCU et deux représentants de la faculté ; d'autre part, une commission de bibliothèque facilitait les échanges entre le corps enseignant et le bibliothécaire.

Le second atout pour la formation documentaire était représenté par la personne chargée du cours de méthodologie, le professeur Éric Junod, qui enseigne à Lausanne l'histoire du christianisme. Il s'agit d'un homme extrêmement ouvert et tout à fait convaincu de l'importance d'une bonne formation sur le plan méthodologique.

De mon côté, ayant travaillé durant une dizaine d'années dans l'enseignement, je partageais naturellement cette conviction, et j'appréciais beaucoup la possibilité offerte au bibliothécaire de collaborer à ce type d'enseignement pour les nouveaux étudiants de la faculté.

3) La période clé : de 1990 à 1996

Trois facteurs importants ont contribué à renforcer le rôle du bibliothécaire dans le cours de méthodologie.

- Premièrement, le professeur Junod a été appelé, dès 1991, à des tâches administratives importantes : quatre ans comme vice-recteur et quatre ans comme recteur de l'UNIL. À la suite de son départ, mon apport méthodologique en tant que bibliothécaire a donc été apprécié par l'équipe qui lui a succédé.
- Deuxièmement, j'ai entrepris dès 1991 un travail pour l'obtention d'un DEA en sciences bibliques, puis une thèse³ de doctorat. La collaboration entre la faculté et la BCU a bénéficié du climat de confiance accru qui en a découlé. J'ai également collaboré, avec le professeur de Nouveau Testament, à la rédaction d'un manuel⁴ d'analyse narrative des récits bibliques.
- Troisièmement, dès le milieu des années quatre-vingt-dix, nous avons assisté à un développement fascinant des technologies de l'information. Les recherches bibliographiques informatisées en ont beaucoup profité. Dès 1996, la BCU ouvrait un nouveau service pour promouvoir ce secteur. Les bibliothécaires diplômés travaillaient dès lors au guichet de l'accueil-information, et ceux des

³ Thèse soutenue l'an dernier sous le titre : *Obscure clarté de la narration de Marc*.

⁴ Marguerat, D., et Bourquin, Y. *Pour lire les récits bibliques*. Paris : Cerf, 1998, 3^e édition 2004.

bibliothécaires universitaires qui en avaient exprimé le désir, au « service de référence ».

4) Situation actuelle

Ce service de référence compte actuellement neuf collaborateurs et collaboratrices. Une douzaine de postes sont à la disposition des utilisateurs, donnant accès à plus de deux cents bases de données. Depuis l'année 2004, une salle de formation dotée de quinze postes permet aux bibliothécaires de travailler plus efficacement avec des groupes restreints. On distingue trois types de formations :

- formation A : catalogues de la BCU ;
- formation B (intégrée dans un cours ou un séminaire) : ressources imprimées et informatisées de la BCU dans une discipline précise ;
- formation C : interrogation d'une base de données spécifique.

En théologie, la formation B est totalement intégrée dans le cours de méthodologie. Celui-ci se déroule en sept séances d'une heure et demie, suivies de travaux pratiques où les étudiants doivent préparer une bibliographie en histoire du christianisme. L'assistante se charge de corriger ces travaux et d'en discuter avec les élèves. Nous avons chaque année entre huit et quinze nouveaux étudiants, ce qui constitue également un atout appréciable sur le plan pédagogique (mes collègues de lettres ou de sciences sociales sont nettement moins bien lotis, avec un auditoire pouvant varier entre quatre-vingts et deux cents personnes). Le bibliothécaire assume les formations suivantes :

- présentation de la section de religion-théologie et de sa CDU ;
- présentation du catalogue de la bibliothèque ;
- introduction aux ressources informatiques de la BCU ;
- techniques générales de recherche (opérateurs booléens, index, thésaurus) ;
- utilisation des bases de données Francis, ATLA, Bible Works, Periodical Content Index, BiBIL⁵ et International Medieval Bibliography ;
- présentation du site Internet de la BCU ;
- utilisation des moteurs de recherche sur Internet, avec évaluation critique des résultats.

À la demande de la BCU, en 2002-2003, le responsable de la cellule pédagogique de l'UNIL est venu assister à de nombreuses formations. Il a pu évaluer celles-ci et conseiller utilement les formateurs.

⁵ Bibliographie biblique informatisée de Lausanne. Voir l'écran de recherche de cette base de données à l'adresse <<https://wwdbunil.unil.ch/bibil//bi/fr/bibilhome.html?BiMenu=13&BiMain=4>>.

5) Nouvelles orientations

En fonction du processus de Bologne, en 2004-2005, deux crédits étaient accordés aux étudiants qui suivaient ce cours de méthodologie. Il a donc fallu développer l'enseignement et insister notamment sur l'évaluation critique des résultats, surtout lorsque ceux-ci proviennent d'un moteur de recherche sur Internet.

En 2005-2006, il conviendra d'ajouter une séance consacrée au code de déontologie sur le rapport à la pensée d'autrui (citations, emprunts, plagiat). Il faudra également réintroduire une séance, voire deux, sur les encyclopédies théologiques. En effet, dans les travaux des étudiants, il manque souvent les ouvrages de base, que l'on repère difficilement sur les supports informatisés, mais qui apparaissent immédiatement dans les articles de dictionnaires.

Enfin, selon le plan d'études, il s'agira de compléter par une ou deux séances sur la conception d'un travail, la rédaction, la lecture rapide, la prise de notes, etc.

6) Regard nuancé sur le parcours suivi

La nécessité d'insister sur l'évaluation critique des résultats témoigne d'un fait consternant : la tendance fréquente à se contenter de quelques documents trouvés rapidement par l'intermédiaire de Google ou, du moins, s'ils proviennent de bases de données bibliographiques, retenus en fonction de critères inadéquats comme la disponibilité immédiate.

La nécessité de réintroduire des séances sur les grandes encyclopédies montre bien la tentation de se référer directement aux outils informatiques. Certains utilisateurs n'éprouvent pas le besoin de commencer leurs recherches par les ouvrages figurant sur les rayons de la bibliothèque (encore moins par les dictionnaires). Les articles leur conviennent mieux, surtout s'ils sont en français et disponibles en ligne. Quant aux étudiants sérieux, le grand nombre de documents trouvés les place devant la difficulté d'un choix pertinent. Tels sont les effets pervers de l'abondance des moyens !

L'obligation qui en découle sur le plan des formations paraît claire : insister encore et toujours sur la méthode, jaloner comme il convient les étapes de la recherche, insuffler aussi le respect de la déontologie.

Cette considération me permet d'aborder un problème d'éthique (dans un sens étendu) : savoir situer sa recherche dans le cadre d'une communauté de chercheurs ; plus encore, savoir situer sa recherche personnelle dans le cadre d'une communauté humaine en recherche constante...

D'où la question qui rejaillit : quel rapport existe-t-il entre la discipline proprement dite (qu'il s'agisse de théologie chrétienne ou de science des religions) et la documentation concernée ?

7) Rapport entre discipline et documentation

Les deux centres de gravité définis pour Lausanne (sur le plan du master et du doctorat) sont les sciences bibliques et la science des religions. Ces disciplines se distinguent par un mot qui leur est commun : « science ». Quelle est la portée de ce choix terminologique ? Pourquoi cette prétention, qui pourrait prêter à sourire du côté des sciences « pures et dures » ?

En fait, ces disciplines se situent délibérément dans l'éventail des sciences humaines. Quant à la science des religions, la situation est limpide, puisque sa démarche fait appel aux méthodes utilisées en histoire, en psychologie et en sociologie. L'accent y est mis essentiellement sur :

- la méthodologie (la complexité de la discipline imposant de réserver une place significative aux questions de méthode) et les recherches interdisciplinaires dans une optique historicocomparative ;
- les phénomènes psychiques liés à la dimension religieuse ou spirituelle (méditation, mystique, conversion...), incluant le domaine paranormal (transe, pouvoirs magiques, etc.) ;
- l'étude des grandes religions dans la modernité (intéressant de près la sociologie des religions) ;
- l'ensemble des religions émergentes (objets d'étude attentive de l'Observatoire des religions en Suisse).

Du côté des sciences bibliques, la priorité est d'abord accordée aux sources elles-mêmes (textes canoniques ou apocryphes dans les différentes langues anciennes, établis suivant les normes de la critique textuelle), puis aux commentaires scientifiques. Ceux-ci se distinguent par les critères suivants :

- examen du milieu historique de production d'un texte (auteur, datation, milieu d'origine, premiers destinataires) ;
- enquête sur les sources possibles (traditions littéraires ou religieuses) ;
- présentation littéraire de l'écrit, tenant compte des lectures pragmatiques (analyse narrative et analyse rhétorique) ;

- déploiement d'une visée théologique de l'œuvre.

Il apparaît que les préoccupations sous-jacentes ne sont pas du tout marquées par une orientation confessionnelle ou un souci apologétique. Dans ce sens, le rapport entre discipline et documentation est strictement comparable à celui qui caractérise l'ensemble des sciences humaines.

8) Qu'en est-il de l'éthique ?

Même si Lausanne n'est pas un centre de gravité dans ce domaine, deux instituts y ont été créés : le département interfacultaire d'éthique et le centre lémanique d'éthique.

Dans ce secteur, le rapport à la documentation diffère sensiblement, et ce, pour au moins deux raisons :

- les « sources » ne constituent pas ce qu'il est convenu d'appeler des « textes canoniques », mais des documents tirés de l'histoire de la discipline, retraçant l'évolution des problématiques ;
- l'éthique n'a pas de prétention scientifique, même si, de toute évidence, elle entre en dialogue avec les sciences humaines.

À Lausanne, ce dialogue est largement pratiqué dans l'enseignement de l'éthique. Le professeur ouvre des pistes, associant à sa recherche et à son enseignement des philosophes, des juristes et des médecins. Cela se répercute de manière frappante dans les propositions d'achat qu'il fait à la BCU : nos rayons s'enrichissent d'un nombre sans cesse croissant d'études pluridisciplinaires. Par conséquent, toute la recherche documentaire s'ouvre vers de nouveaux horizons. Cela se remarque lorsque l'on considère quelques titres de mémoires de DEA récemment transmis à la BCU :

- « Quelques questions éthiques posées par la médecine de celles et ceux qui n'ont pas la parole » ;
- « Qui et que suis-je ? Fonder l'action ! L'autonomie et les fondements de la (bio)éthique » ;
- « La communication dans la délibération éthique » ;
- « Les consommateurs face aux organismes génétiquement modifiés dans l'alimentation » ;
- « Quelle personne pour quel respect en bioéthique ? ».

Un éventail aussi largement ouvert a deux implications sur le plan de la documentation :

- une politique d'acquisition qui, loin de se cantonner dans la théologie morale, englobe des études à la frontière de la philosophie et de la théologie, des études

qui abordent des problèmes éthiques sous différents angles et qui ouvrent la voie au dialogue interdisciplinaire

- des propositions de liens sur Internet⁶ qui tiennent compte de cette diversité de points de vue

À ce propos, nous pourrions nous demander comment faire pour concilier l'ouverture souhaitable pour un type de recherche comme celui-là et la nécessité d'un tri sévère quand la recherche s'effectue sur Internet (par exemple). C'est ici qu'il faut saluer l'effort des Danois dans l'élaboration de leur portail théologique⁷. Fruit d'une collaboration entre la Bibliothèque royale de Copenhague, la bibliothèque d'Aarhus et la faculté de théologie de l'université de Copenhague, ce portail permet deux types de recherches ouvertes, mais néanmoins balisées.

Puisqu'il est question d'ouverture, signalons également un autre domaine où cette préoccupation s'est traduite de manière sensible. En 2001, la BCU était chargée de préparer un dossier très étoffé sur un futur centre d'information et de documentation sur les religions en Suisse (projet malheureusement abandonné depuis lors, le crédit attendu n'ayant pas été accordé par les autorités fédérales). Dans ce projet, en plus des rubriques assez classiques, du genre « Grandes religions dans la modernité » ou « Religions émergentes », une place avait été prévue pour la présence du religieux dans la littérature, la musique et les arts visuels : le plan de développement prévoyait un millier de volumes dans ce secteur.

Conclusion

L'ensemble de la documentation, en théologie aussi bien qu'en science des religions, se caractérise par ces mouvements d'ouverture et d'intégration dans les sciences humaines. Cela se traduit de manière frappante dans la conclusion d'un article d'Yvan Bubloz : « Notre idéal demeure scientifique, à savoir expliquer les phénomènes religieux – après observation et analyse – par des théories qui prétendent à la validité universelle. Il est important de souligner une fois encore que la science des religions n'est nullement une entreprise elle-même religieuse. L'œcuménisme, le dialogue interreligieux ou le toilettage postmoderne d'un christianisme sécularisé n'entrent nullement dans ses préoccupations. Mais le caractère non-religieux de la science des religions ne la renvoie pas forcément dans le camp du réductionnisme. [...] Si nous acceptons le projet d'une explication monocausale ou monofonctionnelle, nous aboutirons probablement à une vision simpliste et partielle de la réalité. C'est pourquoi nous devons nous faire à l'idée d'une pluralité de

⁶ Voir à l'adresse <http://www2.unil.ch/BCU/recherches/disciplines/theologie/1_ethiqu.htm>.

⁷ Voir à l'adresse <<http://www.teologiportalen.dk/search.php?sprog=en>>.

théories dans nos études. [...] La reconnaissance de la pluralité des dimensions de la religion nous amène à définir la science des religions comme une science fondée sur la transdisciplinarité. »⁸

De même, en sciences bibliques, on souligne le fait que le travail de l'exégète peut être accompli par un non-croyant. Tous ceux qui visitent l'institut romand des sciences bibliques sont frappés par le caractère scientifique⁹ des tâches qui s'y accomplissent, notamment dans l'édition critique de la littérature apocryphe chrétienne, qui requiert les mêmes compétences que pour tout autre travail d'édition des textes de l'Antiquité.

Une fois posée cette exigence, je souhaiterais que cet ancrage dans les sciences humaines soit intégral ; autrement dit, que cette préoccupation de reconnaissance du sérieux de la recherche laisse toujours la place à la dimension proprement humaine qui doit conduire celle-ci. Car peut-on prétendre œuvrer en sciences humaines si le mot « sciences » éclipse le mot « humaines » ? Ce serait oublier le lien, qu'il convient de souligner avec force, entre savoir et savoir-être, entre acquis intellectuel et enrichissement personnel, entre culture et profondeur.

⁸ *Lettre d'information du DIHSR* [département interfacultaire d'histoire et des sciences des religions]. Juin 2002.

⁹ Le caractère scientifique de la démarche ne doit jamais faire oublier le rôle de l'intuition. On pourrait comparer la position de l'exégète avec celle d'un commissaire chargé d'une enquête. Celui-ci doit évidemment tabler sur les éléments fournis par la police scientifique, mais cela ne suffit pas : il doit absolument faire preuve d'intuition, d'imagination, pour que les données objectives apparaissent sous un certain éclairage. Le responsable de la formation documentaire doit tenir compte de cette double exigence de la recherche (rigueur et persévérance plus imagination).

La relation entre discipline et documentation et ses répercussions dans les formations à l'information en sciences de la vie

David Vivarès
Conservateur des bibliothèques au SCD Strasbourg 1

La collaboration entre enseignants et bibliothécaires aborde une nouvelle étape avec la mise en place de la réforme dite « licence-master-doctorat (LMD) ». Ce travail collectif est fortement lié, dans le même temps, à l'évolution des outils documentaires. La présentation de la coopération entre les enseignants de l'UFR Sciences de la vie de l'université Louis-Pasteur (ULP – Strasbourg-I) et le service commun de documentation tâchera de montrer comment ces deux paramètres peuvent se compléter pour proposer une forme de collaboration inédite.

Après avoir brièvement parlé de cette collaboration dans les années qui précèdent la mise en place du LMD, nous verrons en quoi cette évolution de l'enseignement universitaire est aussi une opportunité à saisir pour valoriser la formation documentaire. La présente contribution insistera sur le fait qu'une telle collaboration renforcée repose, en parallèle, sur la création de nouveaux outils.

Avant la mise en place du LMD, la coopération avec les enseignants, dans la formation à la documentation, n'était pas mise en œuvre dans un cadre global, mais était liée à des collaborations locales, entre enseignants volontaires et bibliothécaires. Une des difficultés de l'extension, voire d'une standardisation, de la formation résidait aussi dans l'hétérogénéité des besoins documentaires, qui sont propres à chaque discipline.

Ainsi, en sciences de la vie comme dans l'ensemble des sciences dites « dures », la connaissance de la documentation électronique est une priorité dès l'entrée dans le cursus universitaire. La connaissance de la bibliothèque, de la mise en espace des documents physiques et de l'utilisation du document sur support papier est également indispensable, mais ne saurait suffire dans ce domaine à l'évolution très rapide qu'est la biologie. L'importance de l'image, de l'imagerie, dans cette discipline explique aussi celle d'une bonne connaissance des outils disponibles en ligne. Pour répondre à cette spécificité, la formation est assurée en partenariat par les enseignants de la discipline et par le personnel de la bibliothèque.

La pratique de la formation à la documentation en sciences de la vie à l'ULP avant le LMD

S'inscrivant dans la réforme du DEUG (dite « Bayrou »), la mise en place de la formation à la recherche documentaire a été engagée en 2001 dans le cadre du contrat quadriennal entre l'université et l'État. Le module a été intégré dans la création de celui de méthodologie du travail universitaire (MTU). Dans cette première version, la formation était confiée à des tuteurs, les enseignants prenant en charge la bibliographie des ouvrages disciplinaires et l'évaluation du module. Le personnel du SCD réalisait la formation des formateurs, les tuteurs assurant celle des étudiants.

Les années suivantes, la formation est faite par des enseignants de sciences de la vie (deux maîtres de conférences, un ATER, un PRAG). Un maître de conférences est responsable du module.

Contenu de cette formation

Dans cette phase, il s'est agi d'une appropriation des outils méthodologiques par les tuteurs, puis par les enseignants, pour ensuite y rattacher des contenus disciplinaires : des exemples de recherches propres aux sciences de la vie dans le catalogue, des exemples dans les questionnaires à choix multiples (QCM), des éléments de bibliographies. La formation de formateurs abordait la maîtrise des outils : le catalogue, les bases de données, les périodiques électroniques.

Les supports de cours, conçus par les tuteurs et enseignants à partir de la formation de formateurs dispensée par le personnel du SCD, reprennent les éléments généraux de la méthodologie. Il y a donc élaboration du contenu en deux temps : le support de cours analyse les outils disponibles, et l'adaptation à des contenus propres à la discipline est prise en charge par les enseignants. La visite de la bibliothèque est assurée par le SCD (une heure et demie), ainsi que le cours général en amphithéâtre (deux heures) qui inaugure la formation. Dans le tableau de contenu des travaux dirigés apparaît l'ensemble des éléments du cours¹.

Par exemple, en ce qui concerne les outils (types de documents), le contenu méthodologique a été apporté par la formation de formateurs, alors que les exemples précis sont définis par les enseignants. Ainsi, l'enseignant peut décider de renvoyer, dans le cadre du TD 5 portant sur le décryptage du document, à des revues (comme *Current Opinion on Cell Biology* ou *Médecine/sciences*) qu'il juge pertinentes par rapport à l'enseignement disciplinaire qu'il assure en parallèle.

¹ Méthodologie Licence semestre 1 de sciences de la Vie.

La formation s'articule selon deux éléments principaux : la connaissance des ressources du SCD et l'exploitation de ces ressources. Ceux-ci se trouvent mêlés dans l'ensemble des travaux dirigés. Il s'agit de permettre à l'étudiant d'identifier des ressources propres à la discipline (démonstration de recherche sur des bases importantes comme Pubmed, Biosis ou Current Contents) et de les évaluer (par exemple, évaluer les différentes temporalités de l'information et la fiabilité des sources traitant d'une catastrophe comme celle de Tchernobyl).

Mise en place du LMD

Avec l'apparition du LMD, la formation à la recherche documentaire est clairement identifiée comme un élément transversal du cursus de l'étudiant. Elle s'intègre dans le module de travail universitaire qui comprend le C2i², module de formation à la maîtrise de l'outil informatique, ainsi que le module d'accompagnement portant sur la familiarisation avec l'université, sur l'orientation et sur le projet professionnel.

Ce changement dans l'organisation des enseignements est concomitant de l'ouverture du portail documentaire (MetaLib, de la société Ex-Libris) nommé « bibliothèque virtuelle de l'ULP »³, qui modifie profondément, en l'enrichissant, la pratique de la recherche documentaire. La bibliothèque virtuelle propose une interface unique d'interrogation pour l'ensemble des ressources numériques, une métarecherche sur certaines ressources (bases de données, plateformes d'éditeurs de périodiques électroniques, catalogues...), ainsi que la possibilité de créer ses propres répertoires de ressources et de les gérer.

L'apparition de cet outil, qui a pour but d'offrir un accès enrichi aux ressources documentaires spécifiques des domaines scientifiques (bases de données, périodiques et thèses électroniques, archives ouvertes), amène à remanier le contenu de la formation et à renforcer les supports d'autoformation pour les étudiants, afin de leur permettre de mieux appréhender ce nouvel accès à la documentation.

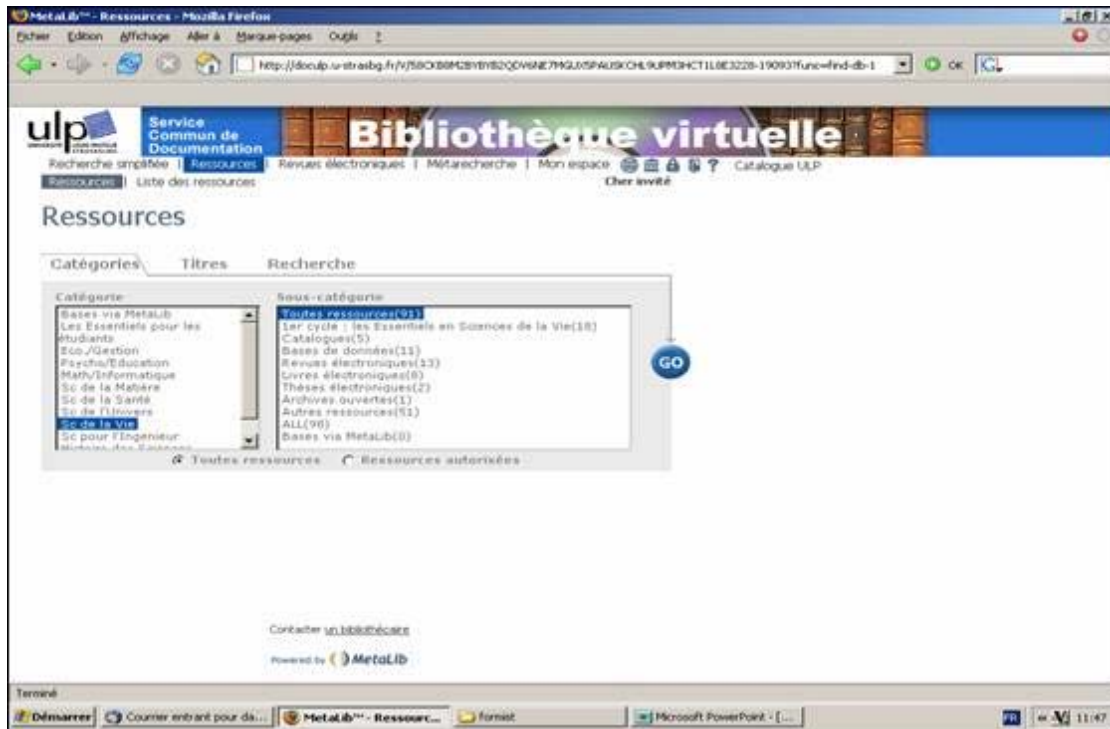
Il est donc nécessaire de remodeler la formation de formateurs en y intégrant la bibliothèque virtuelle et l'autoformation. Il faut que les enseignants s'approprient les différentes fonctionnalités de la bibliothèque virtuelle comme l'identification des ressources disponibles dans la discipline et des ressources spécifiques pour le premier cycle. Le travail mené avant le LMD, à savoir la

² Certificat Informatique et Internet : <<http://c2i.education.fr>>.

³ Cf. <<http://doculp.u-strasbg.fr>>.

formation de formateurs (SCD) puis la définition des éléments disciplinaires (enseignants de sciences de la vie), est à renouveler⁴.

Présentation des ressources du portail documentaire



⁴ La formation de formateurs sera de quatorze heures, celle des étudiants en présentiel sera de vingt-quatre heures, et le travail personnel de soixante heures (qui inclut l'autoformation, les travaux dirigés, les exercices et les travaux en commun, l'évaluation pouvant être un exposé oral ou la réalisation d'un poster, éléments d'évaluation reposant sur une recherche entreprise sur un sujet disciplinaire général donné par l'enseignant responsable du groupe).

Liste des ressources

MetLib™ - Ressources - Mozilla Firefox

http://docup.u-strabg.fr/V/1/BU563FADC12469N12K53P6LUDH21QK37YAAIDY7B8I-15645?func=find-db-1-cz

recherche simple | **RESSOURCES** | Revues électroniques | Méta-recherche | Mon espace | Aide | Catalogue ULP

Ressources | **Liste des ressources** | Cher invité

Liste des ressources

Trouvés 108 Ressources

Vue tabulaire | Vue abrégée

Allez sur [Méta-recherche](#) | Précédent | Suivant

Nom de la ressource	Type	Actions
123bio.net	Site thématique	1
ACS (American Chemical Society) publications - Journals search	Revue électronique	1 + 🔍
All the virology on the www	Site thématique	1
Anatomy of the Human Body	Outil de référence	1
Annual Reviews	Revue électronique	1 + 🔍
Answers.com	Outil de référence	1
Article@IRSI	Catalogue	1
Bibliothèque électronique de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD)	Bibliothèque numérique	1
BiblioVie	Répertoire de sites	1
Biodidac : Une banque de ressources pour l'enseignement de la biologie	Cours en ligne	1
BioUniversity and Biological Collections Web Server	Répertoire de sites	1
Bioguide : recherche d'information en biologie	Cours en ligne	1
Biological Abstracts (SP) - De 1990 à 2000	Base de données	1 + 🔍
Biological Abstracts (SP) - De 1990 à 2000	Base de données	1 + 🔍
Biological Abstracts / IRIS - De 1995 à 1999	Base de données	1 + 🔍
Biologie et multimedia (Université Pierre et Marie Curie)	Cours en ligne	1

Terminé

Démarrer | Courrier entrant pour da... | Site: votre contribution a... | Microsoft Word - diapos... | MetLib™ - Ressour...

Exemple de lien vers les bibliographies recommandées en 1^{ère} année de Médecine

MetLib™ - Ressources - Mozilla Firefox

http://docup.u-strabg.fr/V/50CK8M2BYBYE2QDVAE7MGL5PAUSKCHL9UPM3HCTLBE3226-19537?func=find-db-1-cz

Liste des ressources

Trouvés 13 Ressources

Vue tabulaire | Vue abrégée

Allez sur [Méta-recherche](#) | Précédent | Suivant

Nom de la ressource	Type	Actions
ACS publications - American Chemical Society	Revue électronique	1 + 🔍
BioMed Central via SCIRUS	Revue électronique	1 + 🔍
Blackwell Synergy - Depuis 1997	Revue électronique	1 + 🔍
DOAJ : Directory of Open Access Journals	Revue électronique	1 + 🔍
HighWire Press	Revue électronique	1 + 🔍
J-Stage : Japan Science and Technology Information Aggregator Electronic	Revue électronique	1 + 🔍
MacMillan : Nature publishing groups	Revue électronique	1 + 🔍
Presses Scientifiques du CNRS	Revue électronique	1 + 🔍
SciELO : The Scientific Electronic Library Online	Revue électronique	1 + 🔍
Science Direct via SCIRUS (Elsevier)	Revue électronique	1 + 🔍
Springer Link	Revue électronique	1 + 🔍
SwetsWise	Revue électronique	1 + 🔍
Wiley InterScience Journals	Revue électronique	1 + 🔍

Contactez us.biblioth@enssib.fr

Allez sur [Mes ressources](#)

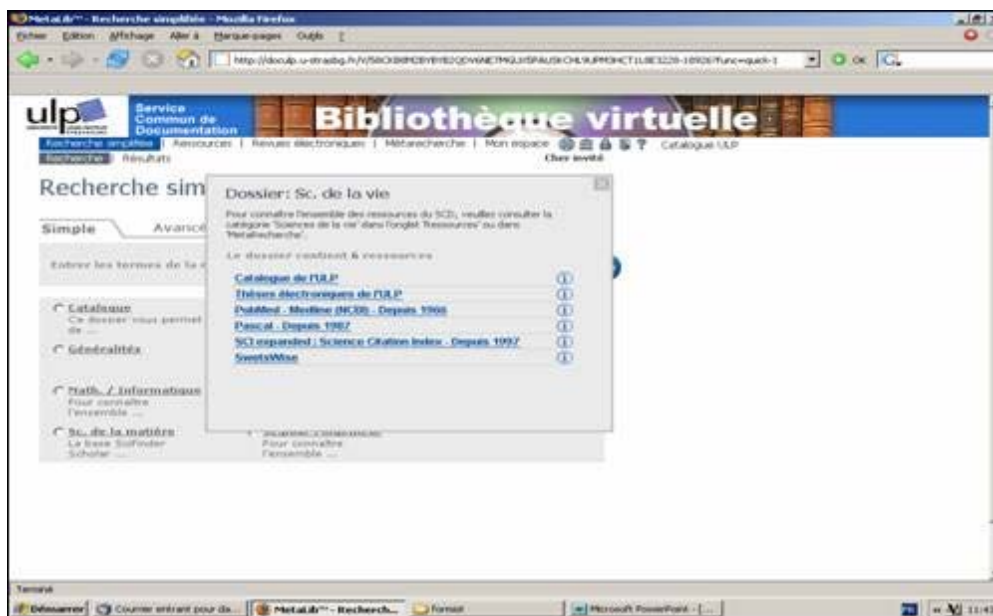
Terminé

Démarrer | Courrier entrant pour da... | MetLib™ - Ressour... | Forisat | Microsoft Powerpoint - [...]

Dans le même temps – et c’est pourquoi nous disons que les deux nouveautés sont inséparables –, la bibliothèque virtuelle doit s’adapter à l’évolution du LMD et, au besoin, fournir des outils permettant à l’étudiant d’acquérir davantage d’autonomie.

Plusieurs éléments ont été mis en place. La première page de la bibliothèque virtuelle s’ouvre sur la « recherche simplifiée ». Il s’agit d’un ensemble de ressources interrogeables par l’intermédiaire de la métarecherche et sélectionnées par le SCD dans les disciplines enseignées à l’ULP. Le tout constitue un dossier qui autorise une première recherche dans un bouquet de ressources significatives. Les dossiers s’adressent en priorité aux étudiants de licence. Ainsi, en sciences de la vie, le dossier interroge simultanément le catalogue du SCD, les thèses électroniques de l’ULP, des bases de données comme PubMed, Pascal et Science Citation Index, et l’agrégateur de périodiques électroniques SwetsWise.

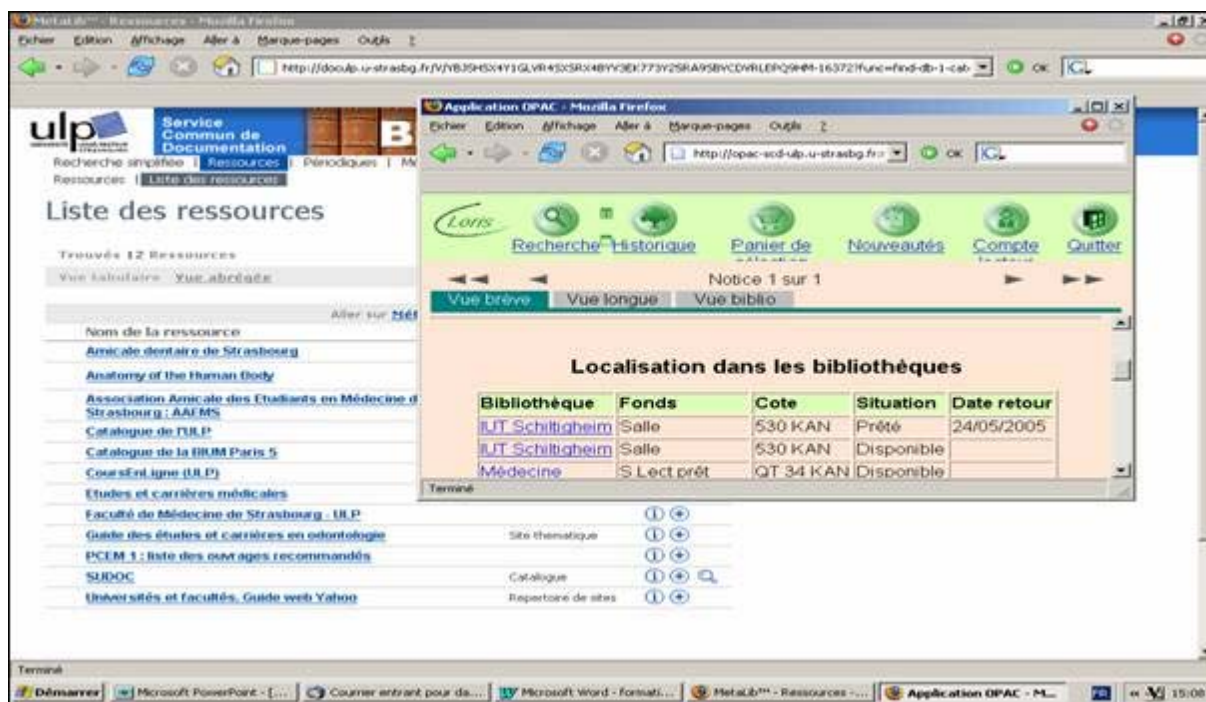
Dossier de recherche simplifiée



Par ailleurs, au sein du classement des ressources disponibles, la rubrique « Les essentiels », à l’intention des étudiants de licence, permet de se repérer et d’utiliser en priorité ce « noyau dur » de ressources. Cette liste est un outil pédagogique (lien vers des ressources pédagogiques comme les cours en ligne de l’ULP), mais aussi le moyen de renforcer la collaboration avec les enseignants. À titre d’exemple, en médecine, les enseignants de la première année ont communiqué au SCD une

bibliographie qui, une fois convertie en fichier HTML, permet à l'étudiant d'accéder à la notice du document pour connaître sa disponibilité.

Exemple de liste des « essentiels pour les étudiants de 1^{er} cycle » en sciences de la vie



En parallèle, l'autoformation est renforcée, avec la mise en place d'une version « locale » du didacticiel canadien InfoSphère (réalisée en coopération avec l'Urfist de Strasbourg), dans laquelle l'ensemble des liens renvoient aux ressources documentaires (catalogue, périodiques et bases de données) disponibles à l'ULP.

Un tutoriel général décrivant les modalités d'utilisation de la bibliothèque virtuelle est en cours de réalisation au sein du SCD, pour une mise en service à la rentrée universitaire de 2005.

Pour conclure, cette collaboration repose sur un échange double entre les enseignants de sciences de la vie et les personnels du SCD. D'une part, lors de l'élaboration de la formation, la formation à l'exploitation des outils documentaires mis en œuvre par le SCD permet de bâtir celle concernant la maîtrise de la documentation propre à la discipline. Le personnel du SCD intensifie son dialogue avec les enseignants, en prenant mieux en compte, avec eux, l'ensemble des

compétences⁵ à acquérir par l'étudiant. D'autre part, l'évolution des besoins pédagogiques liée à la mise en œuvre du LMD amène le développement de davantage de ressources secondaires (des ressources d'autoformation, notamment), pour permettre à l'étudiant de devenir plus autonome dans la maîtrise de la recherche documentaire. La mise en place de ces outils, en particulier de ceux conçus pour faciliter l'usage de la bibliothèque virtuelle, passe par la coopération des enseignants avec les bibliothécaires.

⁵ Cf. Erudist, projet développé par le SICD Grenoble-II-III avec le concours de la sous-direction des Bibliothèques et de la Documentation du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Référentiel de compétences documentaires pour le métier d'étudiant : <<http://www.erudist.fr>>.

À l'Ouest, du nouveau ? Regards sur quelques pratiques américaines

Sylvie Chevillotte
Conservateur des bibliothèques, Formist - enssib

La question du lien entre disciplines et compétences informationnelles ainsi que celle des relations nécessaires entre enseignants et bibliothécaires pour proposer des formations à la maîtrise de l'information se posent dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur.

Quelles sont les pratiques et réflexions des universités américaines par rapport à ces problématiques ? Sont-elles éloignées de ce qui se met en place dans le contexte français ? Certains exemples peuvent-ils servir de modèle ?

Après un bref rappel des grandes caractéristiques de la formation à la maîtrise de l'information (*information literacy*) aux États-Unis, l'exposé s'attardera sur quelques exemples intéressants rencontrés lors d'un récent voyage d'étude dans le cadre d'une bourse Fulbright¹.

1) Quelques points essentiels dans le système américain

Puisque les étudiants reçoivent des formations à la maîtrise de l'information dans le cadre universitaire, quels sont les liens entre disciplines et compétences informationnelles dans les cours qui leur sont proposés ?

Le mode d'enseignement le plus répandu est celui d'un cours présenté dans un module général ou disciplinaire. Le bibliothécaire intervient à la demande de l'enseignant ou, de plus en plus fréquemment, dans le cadre du cursus général. Les formations à la maîtrise de l'information sont devenues obligatoires dans de nombreuses universités. La plupart du temps, les enseignants assistent à ces cours. Dans certains cas, ils en préparent le contenu avec les bibliothécaires, en leur indiquant les sujets sur lesquels travaillent leurs élèves, ou ceux qu'ils souhaitent aborder, ainsi que les ressources documentaires que les étudiants doivent connaître et apprendre à utiliser. Certains enseignants, plus rares, élaborent les contrôles ou examens avec les bibliothécaires.

¹ <<http://www.fulbright-france.org>>. Rapport d'étude complet sur le site de la sous-direction des Bibliothèques et de la Documentation : <<http://www.sup.adc.education.fr/bib>>.

Quel type de liens ces cours ont-ils avec le contenu disciplinaire ? Les réponses à cette question sont à la fois variables et variées.

Dans beaucoup de bibliothèques universitaires, les bibliothécaires « de référence » ajoutent une mission de formation à leur rôle premier de renseignement des lecteurs. Ce schéma est très cohérent, puisque ces bibliothécaires sont en général des spécialistes d'une discipline donnée, du fait de leurs études précédentes ou de compétences acquises dans l'exercice de leurs fonctions. À la bibliothèque de l'université d'État de San José, en Californie, les bibliothécaires de référence sont responsables d'un domaine d'activité (anglais, art, histoire, sciences de l'ingénieur...). Ils participent aux acquisitions de documents, ouvrages de référence et ressources électroniques. Ils sont chargés du suivi des liens par disciplines sur le site Web de la bibliothèque². Durant les formations, ils présentent aux étudiants les différentes ressources à leur disposition, ainsi que les modes de recherche et d'exploitation de l'information les plus adaptés à leur niveau et à leur discipline. Enfin, ils reçoivent les étudiants avancés en rendez-vous individuels pour examiner avec eux leurs sujets de recherche.

Tout cela témoigne d'un lien étroit entre disciplines et compétences informationnelles. Les professionnels ont une réelle connaissance des besoins et contenus informationnels des diverses disciplines. Les fonctions exercées se complètent et s'enrichissent mutuellement. Il est beaucoup plus simple de conseiller des ressources lorsque l'on a participé à leur sélection et à leur acquisition. Il est logique d'expliquer le mode d'interrogation d'une base de données que l'on utilise soi-même fréquemment. Enfin, quoi de plus évident que d'élaborer des documents pour aider à l'utilisation de certains outils complexes lorsque l'on travaille sur ces sujets ?

Un autre lien entre disciplines et compétences informationnelles peut être trouvé dans l'adaptation des normes de l'Association of College & Research Libraries (ACRL)³ à différentes disciplines. Cela a été tenté dans le domaine de la littérature anglaise, par exemple.

2) Quelques exemples

Lors du congrès LOEX⁴ qui s'est tenu en mai 2005, un groupe de trois personnes a présenté un exposé⁵ vivant et révélateur sur les liens entre disciplines et compétences informationnelles et sur le travail conjoint à mener entre bibliothécaires et enseignants, mais également étudiants.

² <<http://www.sjlibrary.org/gateways/academic>>.

³ Les normes sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur, produites par l'ACRL, fournissent un cadre de référence avec des indicateurs des compétences informationnelles à atteindre par les étudiants (2000).

⁴ Library Orientation Exchange : <<http://www.emich.edu/public/loex/index.html>>.

Dans le cadre d'un cours d'anthropologie sur les Mayas, l'enseignante a décidé de faire de la bibliothèque le cœur des recherches, le lieu d'où tout partait et vers lequel tout convergeait.

Le point de vue des étudiants était, au départ, de nier l'importance de la bibliothèque et des cours méthodologiques proposés. Il leur semblait déjà tout connaître. Cependant, ainsi que rapporté par l'étudiante du trio, le processus mis en place allait leur permettre de distinguer la différence entre les compétences (informationnelles et disciplinaires) imaginaires, idéales et réelles.

Lors du processus de recherche, un va-et-vient constant s'est opéré entre les trouvailles des étudiants (à partir des bases de données, des ressources de la bibliothèque, des recherches avancées sur Internet) et leur travail de recherche et d'écriture. Après un labeur intensif, les étudiants ont constaté qu'ils avaient acquis une méthode de recherche, liée à leur discipline, à ses spécificités, et transposable à d'autres sujets dans la même discipline.

Le rôle du bibliothécaire a été celui d'un facilitateur, médiateur, accompagnateur durant les différentes phases de la recherche. L'enseignante apportait les connaissances scientifiques du domaine et aidait les étudiants à partir d'une problématique et à structurer leurs découvertes.

Chacun a donc participé à la mise en place d'un processus de recherche dont les résultats ont largement dépassé les attentes des uns et des autres. Tout au long de la démarche, grâce à la réflexion préalable et à la collaboration active entre les divers acteurs, les aspects informationnels et disciplinaires ont donc été traités de manière optimale.

Un deuxième exemple, très différent, est celui des structures créées par l'université du Michigan à Ann Arbor pour les formations à la maîtrise de l'information⁶. L'université du Michigan compte parmi les universités prestigieuses tournées vers la recherche. Sur 35 000 étudiants, environ 25 000 sont en deuxième ou troisième cycle. Une trentaine de bibliothèques spécialisées mettent à la disposition des enseignants et des étudiants des ressources inimaginables dans un contexte français.

La multiplicité des bibliothèques et des sites a conduit les bibliothécaires à échanger régulièrement sur leurs pratiques en matière de formation. L'idée sous-jacente à ces réunions, au-delà du partage d'informations, est également d'instituer un échange de pratiques. Si des modalités fonctionnent pour certaines disciplines, pourquoi ne pas tenter de les adapter pour d'autres ? C'est le cas, par exemple, du didacticiel Search Path, adopté dans de nombreuses universités, pour lequel les bibliothèques de l'université du Michigan essaient de décliner des versions différentes selon les

⁵ Davies, Kimberly, Kintz, Ellen, et Lamie, Katherine. *Convergence of Librarian, Faculty and Student: Creating a Plan for Continuous Discovery*. SUNY College at Geneseo. Actes de cette conférence. À paraître : Pieran Press, mai 2006.

⁶ <<http://www.lib.umich.edu/instruct>>.

disciplines. Psychologie, anthropologie, sciences, art et design présentent des adaptations thématiques de Search Path⁷.

Un autre point à souligner dans l'organisation des formations à Ann Arbor est l'importance de la spécialisation des bibliothécaires de référence, ainsi que les liens personnels qu'ils tissent avec le corps enseignant. Les relations développées sur une dizaine ou une quinzaine d'années conduisent tout naturellement enseignants et bibliothécaires à une compréhension mutuelle de leurs domaines de connaissance, et cela facilite la collaboration lors de la mise en place de formations.

La bibliothèque universitaire de Berkeley, en Californie, a conçu un processus très original et prometteur.

Tout comme Ann Arbor, Berkeley est une université de recherche prestigieuse. L'un de ses objectifs est donc d'apprendre aux étudiants à mener des recherches. Plutôt que d'attendre le troisième cycle pour aborder cet apprentissage, il a été décidé de développer la recherche chez les étudiants dès le premier cycle. Un projet mis en place pour quatre ans permet, grâce au financement apporté par une fondation, l'attribution d'une bourse (Mellon Fellowship) à des enseignants volontaires, donc motivés, et sélectionnés : une quinzaine en 2006, sept ou huit les années précédentes. Ils s'engagent à suivre une université d'été – avec travaux appliqués – de deux semaines sur le campus et à mettre en œuvre, tout au long de l'année, de nouveaux types de cours et d'évaluations.

L'idée sous-jacente est de constituer une communauté d'universitaires convaincus que les compétences informationnelles, les capacités de recherche et l'utilisation effective des ressources documentaires sont des objectifs pédagogiques essentiels. Les enseignants qui bénéficient des bourses Mellon doivent être prêts à s'impliquer pendant un an dans le projet. Ils s'engagent à concevoir leurs cours différemment, à imaginer des outils et méthodes pédagogiques leur permettant de développer l'esprit critique des étudiants et de faciliter leur apprentissage des processus de recherche.

La notion de « pensée critique » est fondamentale dans ce processus, et tout doit être mis en œuvre pour aider les étudiants à l'acquérir. Ces termes remplacent généralement l'expression « maîtrise de l'information » pour les bibliothécaires et universitaires de Berkeley.

Quels sont les moyens et modalités mis en place pour atteindre cet objectif ? Le processus repose sur un partenariat bien compris entre plusieurs acteurs.

⁷ <<http://www.lib.umich.edu/rts/searchpath.html>>.

L'université d'été qui lance chaque année le projet est conçue pour répondre aux besoins des enseignants. Elle se déroule sous forme d'ateliers, et les enseignants ont à réaliser des « travaux pratiques » qui leur serviront lors de leurs cours. Le partenariat réunit :

- les enseignants volontaires ;
- des spécialistes de l'information ;
- des spécialistes des méthodes pédagogiques ;
- des spécialistes des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Au-delà de l'université d'été, ces différentes équipes accompagnent les enseignants dans le montage de leurs projets et mettent leurs compétences à disposition.

L'action des bibliothécaires est variée. Le programme de l'université d'été propose des ateliers sur la complexité de l'environnement informationnel, sur les méthodes de recherche des étudiants en lien avec la variété des ressources d'information, sur l'exploitation de l'information, sur la notion de « maîtrise de l'information ». Durant l'année, des bibliothécaires spécialistes des diverses disciplines guident les enseignants et les forment à l'utilisation des ressources de leurs domaines.

Il y a donc là un lien évident qui se crée entre disciplines et compétences informationnelles.

Quels sont les atouts de cette expérience menée depuis maintenant trois ans ? Ils sont multiples et paraissent particulièrement prometteurs sur plusieurs plans.

Le plus important est, semble-t-il, la mise en place de ce partenariat au sein du monde universitaire, qui développe la connaissance, par les uns et les autres, des compétences des différents acteurs du système. Certains enseignants « découvrent » ainsi la bibliothèque et ses ressources, tandis que les bibliothécaires apprennent à concevoir leurs cours grâce à l'apport de l'équipe éducative. Tout ce mouvement conduit les participants à sortir de leur monde – trop souvent – clos, et les bénéfices dépassent la simple réalisation du projet initial.

Autre bénéfice : la prise de conscience de l'importance des compétences informationnelles et de la pensée critique par des enseignants motivés, qui a un impact certain sur l'ensemble de la communauté universitaire.

Le projet est visible sur le site de la bibliothèque⁸, car les enseignants mettent en ligne leurs réalisations (contenus de cours, exercices). Il est possible de consulter également une abondante

⁸ <<http://library.berkeley.edu/MellonInstitute/syllabi.html>>.

documentation sur cette initiative, allant des rapports d'activité annuels à des photos et vidéos d'étudiants qui ont pu bénéficier de ces formations d'un style nouveau.

Au-delà des enseignants, l'administration de l'université est consciente des enjeux liés au développement de la recherche et à la maîtrise de l'information. En avril 2005, un symposium⁹ ouvert à tous les enseignants du campus et co-organisé par l'administration et par les principaux acteurs du projet Mellon, a rassemblé plus d'une centaine de participants. Ce symposium, dont le thème était l'abondance de l'information et la nécessité de développer la pensée critique, a permis aux enseignants et étudiants qui avaient obtenu la bourse Mellon de partager avec l'auditoire les bénéfices de cette expérience.

Former très intensément chaque année quelques enseignants motivés et dynamiques peut être, à terme, plus efficace que de former directement des milliers d'étudiants pendant quelques heures. Ces formations ont des retombées extrêmement positives, et les experts de chaque domaine jouent pleinement leur rôle en dessinant un nouveau paysage universitaire.

Ces quelques expériences peuvent servir de pistes de réflexion pour les bibliothécaires et universitaires français. Certains des exemples présentés, le dernier notamment, demandent des financements assez importants, mais surtout une forte dose d'innovation, d'implication, et le souhait, par les divers types d'acteurs, de travailler ensemble à la réalisation d'un objectif commun. D'autres, comme le lien entre les spécialisations disciplinaires des bibliothécaires et les formations qu'ils assurent, relèvent plutôt d'un modèle organisationnel et d'une culture différents.

Les derniers, enfin, comme la déclinaison des normes de compétences informationnelles par disciplines ou le développement, à partir d'un didacticiel commun, de déclinaisons disciplinaires, sont facilement transposables dans le système français.

Il ne s'agit pas de reproduire telles quelles ces expériences, ni de les considérer comme des modèles, mais elles peuvent aider les professionnels français à élargir leurs pratiques et réflexions.

⁹ Second E-Berkeley Symposium. *From Information Overload to Information Rich: Teaching and Critical Thinking in the Point-and-Click Age* : <http://www.berkeley.edu/news/berkeleyan/2005/03/17_eberkeley.shtml>.